

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO LETRAS E ARTES
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CRISTINA DA SILVA CAVALCANTE KRAUSE

**SIGNIFICAÇÕES DE GÊNERO E IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE
NAS CRECHES**

RIO BRANCO, AC

2018

CRISTINA DA SILVA CAVALCANTE KRAUSE

**SIGNIFICAÇÕES DE GÊNERO E IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE
NAS CRECHES**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de concentração em Educação, da Universidade Federal do Acre, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores e trabalho docente

Orientadora: Profa Dra. Lenilda Rêgo de Albuquerque Faria

RIO BRANCO, AC

2018

CRISTINA DA SILVA CAVALCANTE KRAUSE

**SIGNIFICAÇÕES DE GÊNERO E IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE
NAS CRECHES**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção da titulação de Mestra em educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre - Ufac, na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Trabalho Docente, submetida à aprovação da banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria

Avaliação: _____

Profa. Dra. Marineide de Oliveira Gomes

Avaliação: _____

Profa. Dra. Elizabeth Miranda de Lima

Avaliação: _____

Profa. Dra. Giane Lucélia Grotti

Avaliação: _____

Instituição: Universidade Federal do Acre (UFAC)

Assinatura: _____

Instituição: Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)

Assinatura: _____

Instituição: Universidade Federal do Acre (UFAC)

Assinatura: _____

Instituição: Universidade Federal do Acre (UFAC)

Assinatura: _____

Rio Branco - Acre

2018

DEDICATÓRIA

A todas as mulheres que se dedicam, cotidianamente, à educação no Estado do Acre.

À Heley de Abreu Silva Batista, professora que deu sua vida pelas crianças em Janaúba/MG.

À Marielle Franco, ativista feminista e pelos direitos humanos que foi assassinada intencionando calar sua voz.

À Raphaella Noviski Romano, estudante assassinada a tiros em sala de aula pelo simples fato de ser mulher.

À minha mãe, Aldenice, educadora de crianças pequenas e principal incentivadora.

À Angelina, para quem desejo nascer e conviver em uma sociedade mais justa entre homens e mulheres.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Acre, por ter viabilizado o acesso ao conhecimento, aperfeiçoamento pessoal e profissional, e a experiência única e transformadora da Pós-Graduação em Educação, principalmente, no momento político delicado que vivenciamos de desqualificação e ataques à Educação Pública.

Aos professores e professoras do Centro de Educação Letras e Artes da Universidade Federal do Acre (Ufac) por permanecerem firmes na luta pela Educação do Estado do Acre.

À Coordenação do Mestrado em Educação pela recepção e orientações necessárias à vida acadêmica na pós-graduação.

À Secretaria do Mestrado em Educação pela atenção no atendimento aos mestrandos.

À Secretaria Municipal de Educação por ter possibilitado autorização para a pesquisa de campo, estando sempre solícitos para com as informações prestadas.

À Professora Doutora Lenilda Faria, com quem pude construir uma relação humanizada, autêntica e respeitosa. Que me acolheu em momento de extrema angústia, ensinando-me que a relação com nosso objeto precisa ser libertadora. Obrigada! pela confiança depositada, atenção, cuidado e por toda sabedoria com a qual direcionou todas as orientações.

Às professoras da Banca Examinadora que contribuíram de forma fundamental no percurso desta investigação, lançando luzes ao movimento de meu objeto nos momentos em que não pude perceber.

Ao meu companheiro, Maico Krause, por entender todas as minhas ausências, e estar sempre presente. Sem você a jornada seria mais solitária, seu carinho, dedicação e cuidado foram ferramentas valiosas para o meu crescimento pessoal e conjugal. Obrigada pela aventura.

Aos colegas e integrantes da turma de 2015 do Mestrado em Educação da Ufac, que me ensinaram acerca da solidariedade, e sem os quais, a minha experiência no Mestrado não seria transformadora. Obrigada, pelos sorrisos e pelos momentos de leveza necessários em tempos nebulosos, de constantes ataques aos direitos conquistados e à educação pública.

À família, mãe, pai e irmãos, extremamente importantes em momentos de mudança e crescimento pessoal.

À Luana Ugalde, por compartilhar a experiência da Pós-Graduação em outro programa. Amigas por sentimento, e companheiras por escolha.

Às pessoas que emprestaram suas experiências para este trabalho de forma tão generosa e sobre as quais somente posso tratar pelos nomes fictícios: ***Maria, Nísia, Regina, Simone, Rodrigo e Lucas.***

EPÍGRAFE

O movimento feminino comunista deve ser um movimento de massas, deve ser uma parte do movimento geral de massas, não só do movimento dos proletários, como de todos os explorados e oprimidos, de todas as vítimas do capitalismo. Nisto consiste a importância do movimento feminino para a luta de classes do proletariado e para sua missão histórica e criadora: a criação da sociedade comunista. (Lenin e a questão sexual por Clara Zetkin,1999)

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar como as significações de gênero permeiam as vivências de professores(as) e suas possíveis repercussões no exercício da docência em creches públicas do município de Rio Branco/AC. Dessa forma, o seu objeto de estudo é a docência e as significações de gênero nas creches. A pergunta central desta investigação materializa-se na seguinte questão: Como as significações de gênero permeiam as vivências de professores(as) e suas possíveis repercussões no exercício da docência em creches do município de Rio Branco/AC? De tal maneira, a pesquisa propõe como método o materialismo histórico-dialético, tendo em vista a apreensão da concretude real do objeto de estudo. Para as análises realizadas, objetivou-se o embasamento nos(as) autores(as): sob o ponto de vista do método, apoiou-se em Kosik (1995), Frigotto (2006), Severino (2002), Paulo Netto (2011) e Faria (2011); nas autoras Piscitelli (2002), e Butler (1990) realizou-se a discussão sobre o movimento feminista e a construção do conceito de gênero, e em Scott (1988), referendamos o conceito de gênero como categoria analítica; quanto à emancipação feminina como pressuposto para a emancipação humana, utilizou-se autores marxistas que estudaram a questão da mulher, são eles: Guzman (1999), Bebel (1999), Lenin (1999), Marx e Engels (1999), Marx (1999) e Kollontai (1999). Para o resgate das condições históricas da feminização da docência, utilizou-se como suporte: Chamon (2005), Faria Filho e Macedo (2004) e Louro (1997); em relação às análises das categorias de trabalho docente, classe e gênero, recorreu-se a Nóvoa (1986), Fernández Enguita (1991), Tumolo e Fontana (2008), Hypólito (1991), Apple (1987), Costa (1995), Penna (2011). No tocante ao surgimento das creches e as concepções de infância e criança, as análises embasaram-se nas contribuições Kramer (2006), Cerisara (2002), Didonet (2001), Kuhlmann Jr. (2000), Sponchiado (2012), Siqueira (2011) e Charlot (2013). E, ainda, buscando a compreensão sobre construção das identidades profissionais de educadoras de creches, fundamentou-se em Gomes (2003, 2009). Os sujeitos selecionados para compor o universo desta pesquisa são professoras e professores que atuam em três creches públicas do município de Rio Branco/AC, com os(as) quais foi possível realizar entrevistas semiestruturadas. Por meio da coleta de dados que possibilitou o contato com as vivências dos sujeitos da pesquisa, efetivou-se a análise dos relatos dos(as) professores(as). Assim, a investigação demonstrou indicações importantes apontando para a presença a trabalho doméstico como extensivo ao trabalho docente nas creches, assim como, a dimensão da maternagem enquanto papel social feminino atribuído à mulher, manifesta-se como inerente à docência nas creches, que associados às desigualdades de gênero contribuem para a desvalorização da profissão. Da mesma forma, os resultados apontaram para sobrecarga de trabalho associada à jornada e às condições de trabalho das(os) professoras(es), gerando insatisfações em relação a carreira no magistério, de tal forma que evidenciou necessidade da valorização da atividade docente. Assim, diante das implicações dos papéis de gênero historicamente construídos para o trabalho docente, percebeu-se a premência da discussão nos ambientes educativos sobre as significações do gênero enquanto, construção social, e do caráter político necessário à emancipação feminina em nossa sociedade, ainda, machista e patriarcal.

Palavras-Chave: Docência. Gênero. Creche. Emancipação humana. Emancipação feminina.

ABSTRACT

This research aims at analyzing how the meanings of gender permeate the experiences of teachers and their possible repercussions in teaching at public day care centers in the city of Rio Branco, state of Acre, Brazil. Thus, its object of study is the teaching and the meanings of gender in kindergartens. The central question of this research materializes in the following question: How do the meanings of gender permeate the experiences of teachers and their possible repercussions in the exercise of teaching in day care centers in the municipality of Rio Branco, state of Acre, Brazil? Thus, the research proposes as method historical-dialectical materialism, in order to apprehend the real concreteness of the object of study. For the analyzes carried out, the objective was to base the authors on the methodological approach, based on Kosik (1995), Frigotto (2006), Severino (2002), Paulo Netto (2011) and Faria (2011); in the authors Piscitelli (2002) and Butler (1990) the discussion about the feminist movement and the construction of the concept of gender was carried out, and in Scott (1988), we refer to the concept of gender as analytical category; about the female emancipation as a prerequisite for human emancipation, was used Marxist authors who have studied the issue of women, they are: Guzman (1999), Bebel (1999), Lenin (1999), Marx and Engels (1999), Marx (1999) and Kollontai (1999). For the rescue of the historical conditions of the feminization of teaching, Chamon (2005), Faria Filho and Macedo (2004) and Louro (1997) were used as support; in relation to the analysis of teaching classes, class and gender, appealed to Nóvoa (1986), Fernández Enguita (1991), Tumolo and Fontana (2008), Hypólito (1991), Apple (1987), Costa (1995), Penna (2011). Regarding the emergence of daycare centers and conceptions of childhood and child, the analysis is based on the contributions Kramer (2006), Cerisara (2002), Didonet (2001), Kuhlmann Jr. (2000), Sponchiado (2012), Smith (2011) and Charlot (2013). And yet, seeking understanding of construction of professional educators identities of kindergartens, was based on Gomes (2003, 2009). The selected subjects to compose the universe of this research are teachers who work in three public day care centers in the city of Rio Branco, with which it was possible to conduct semi-structured interviews. Through the collection of data that allowed contact with the experiences of the research subjects, effected the analysis of the accounts of teachers. Thus, research has shown important indications pointing to the presence of domestic work as an extension of teaching work in day care centers, as well as the dimension of motherhood as a female social role attributed to women, which is inherent in teaching in day care centers. inequalities contribute to the devaluation of the profession. Likewise, the results pointed to work overload associated with the work day and working conditions of the teachers, generating dissatisfaction with the career in the teaching profession, in such a way as to highlight the need for the valuation of the teaching activity. Thus, in view of the implications of the gender roles historically constructed for teaching work, it was noticed the urgency of the discussion in the educational environments about the meanings of the gender while,

social construction, and the political character necessary for the feminine emancipation in our society, male chauvinist and patriarchal.

KEYWORDS: Teaching. Genre. Day care center. Human emancipation. Female Emancipation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Creches selecionadas	41
--------------------------------------	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo de docente no Estado do Acre por sexo 2015	26
--	----

LISTA DE SIGLAS

AC	- Acre
ANPED	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CRAS	- Centros de Referência de Assistência Social
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBA	- Legião Brasileira de Assistência
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	- Ministério da Educação
PAIF	- Serviço de Proteção e Atenção Integral à Família
PAJA	- Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos
PROAES	- Coordenadoria de Apoio Psicossocial da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis
SEME	- Secretaria Municipal de Educação
SESC	- Serviço Social do Comércio
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFAC	- Universidade Federal do Acre

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I - DA CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	20
1.1 A gênese do objeto	20
1.2. O problema e os objetivos da pesquisa.....	32
1.3 Procedimentos de coleta de dados	34
1.4 População e amostra da pesquisa	34
1.5 A análise dos dados	36
1.6 O desenvolvimento da pesquisa	37
1.6.1 O percurso inicial da pesquisa	40
1.6.2 O contato com o campo da pesquisa	42
CAPÍTULO II – DOS FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA: EM BUSCA DO CONCRETO PENSADO	45
2.1. Dos desafios da pesquisa em educação	45
2.2 Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa	47
2.2.1 Da pseudoconcreticidade aos caminhos para sua destruição.....	51
2.2.2 Educação, trabalho e emancipação humana	54
2.2.3 A emancipação feminina como pressuposto da emancipação humana	58
2.3 A docência as implicações do gênero	62
2.3.1 A construção do conceito de gênero	62
2.3.2 A feminização da docência.....	69
2.3.3 O trabalho docente, classe e gênero.....	80
2.4 O surgimento das creches e a concepção de infância e criança.....	91
2.5 Marcos legais das creches	99
2.6 A formação exigida e o papel e a função do(a) professor(a) da creche	103
CAPÍTULO III - O QUE AS PROFESSORAS DAS CRECHES NOS DIZEM	109
3.1 Quem são as(os) professoras(es) das creches.....	110

3.2 Concepções de infância que orientam o trabalho docente com crianças pequenas.....	113
3.3 Vocação, maternagem e trabalho doméstico como extensivo ao trabalho docente	132
3.4 Condições e jornada de trabalho das(os) professoras(es) de creche	141
3.5 Preconceitos, estereótipos de gênero e o enfrentamento cotidiano.....	146
REFERÊNCIAS.....	158
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	166
APÊNDICE B - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS	169
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	285

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é resultado da investigação desenvolvida no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Acre e tem como objeto as *significações de gênero e a docência nas creches públicas de Rio Branco/AC*.

Assim, mediante as reflexões e inquietações que foram despertadas durante o percurso de construção deste trabalho, a questão central ou problema que se coloca nesta investigação traduz-se na seguinte questão: *Como as significações de gênero permeiam as vivências de professores(as) e suas possíveis repercussões no exercício da docência em creches do município de Rio Branco/AC?*

Nesse sentido, visando problematizar e compreender essa questão, o objetivo geral intencionado é *analisar como as significações de gênero permeiam as vivências de professoras e suas possíveis repercussões no exercício da docência em creches públicas do município de Rio Branco/AC*.

O método de investigação no qual nos apoiamos para desvelar nosso objeto foi no Materialismo Histórico-Dialético, principalmente, na categoria do concreto pensado e da totalidade. Da mesma forma, elegemos como categorias privilegiadas de trabalho, docência, classe e gênero.

Para tanto, os procedimentos metodológicos ou técnico-operativos com os quais trabalhamos foram as entrevistas semiestruturadas com professores e professoras que trabalham nas creches vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 34), a entrevista “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.”.

De forma que, de acordo como os dados da Secretaria Municipal de Educação - SEME, no município de Rio Branco, existem 18 (dezoito) creches em funcionamento, das quais elegemos o número de 3 (três) para compor o universo desta investigação e, conseqüentemente, para localizarmos os(as) professores(as) que exercem a docência nas creches.

Do ponto de vista do método, nos fundamentamos nos autores, Kosik (1995), Frigotto (2006), Severino (2002), Paulo Netto (2011) e Faria (2011). Em relação ao método, entendemos que a escolha em relação ao Materialismo Histórico-Dialético é a que melhor se aproxima das intenções referidas nesta

investigação, uma vez que o referido transcende a dicotomia entre qualidade versus quantidade problematizada na educação por Severino (2002), portanto não nos referimos à abordagem dessa pesquisa como sendo qualitativa ou quantitativa.

Da mesma forma, que nos orientamos pela perspectiva crítica, nas análises sobre educação, trabalho e emancipação humana em: Vieira Pinto (1986), Saviani e Duarte (2012) e Tonet (2005, 2006). Ainda para a discussão sobre a emancipação feminina como pressuposto para a emancipação humana, utilizamos os autores marxistas que estudaram a questão da mulher, são eles: Guzman (1999), Bebel (1999), Lenin (1999), Marx e Engels (1999), Marx (1999) e Kollontai (1999).

Referenciamos-nos, também, para a apreensão da discussão sobre gênero como categoria analítica em: Scott (1988); E a respeito da feminização docente, ancoramos-nos nas pesquisas de caráter histórico realizadas por: Chamon (2005), Faria Filho e Macedo (2004) e Louro (1995, 1997);

Trazemos as contribuições sobre trabalho docente, classe e gênero, das análises de: Nóvoa (1986), Fernández Enguita (1991), Tumolo e Fontana (2008), Hypólito (1991), Apple (1987), Costa (1995), Penna (2011); assim como, para a contextualização das creches, legislação e seu percurso histórico: Kramer (2006), Cerisara (2002), e Didonet (2001); e ainda, Gomes (2003, 2009) que analisa a construção das identidades profissionais de educadoras de creches.

A questão da docência nas creches, historicamente, tem colocado desafios importantes sobre a especificidade da atividade dos professores nesse período da educação infantil. Historicamente, as creches surgem da necessidade e pressões do movimento feminino no que tange à guarda e aos cuidados para com os filhos das mães trabalhadoras que, sem alternativas, reivindicavam pelo apoio do Estado. Dessa forma, nascem de uma perspectiva apartada da educação, sendo regidas pela política de assistência social. (DIDONET, 2001).

As creches passam da Assistência Social para a área de Educação em um movimento que implicou questionamentos, reflexões e pressões dos movimentos sociais e dos pensadores da academia, quando estabeleceu, mediante a Constituição de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 93/94, e quando se concretiza a concepção de que a criança de 0 (zero) a 6 (seis) anos é um cidadão e como tal, tem o direito à educação na mais tenra idade. Nessa perspectiva, o direito passa da mãe/mulher

trabalhadora, para a criança, o que pode ser considerado certo avanço. (DIDONET, 2001).

Torna-se importante ressaltar o caminho histórico e social das creches, pois questões importantes perpassam sua configuração atual e parecem estar associadas com esse percurso, uma delas diz respeito à formação das professoras. (CERISARA, 2002; KRAMER, 2006).

Gomes (2003) destaca que as identidades profissionais de educadoras de creches são construídas em vários momentos e espaços, sejam eles acadêmicos, sociais e/ou no mundo do trabalho sinalizando, do ponto de vista das relações de gênero, que, de algum modo, professoras e educadoras demonstram traços do que aprenderam como mãe e mulher, ocasionando repercussões para sua atividade com crianças pequenas.

Assim, Gomes (2003) enfatiza que:

Entendemos que o caminho que queremos chegar é o caminho da melhoria da qualidade do trabalho oferecido às crianças em instituições de educação infantil, o que incide diretamente na qualificação da educadora de crianças pequenas como uma profissional com condições de educar e cuidar essa criança, conforme preconizam as determinações legais. Para que isso aconteça, ela própria carece de educação, cuidados e de socialização profissional. Essa é a tese que defendemos. Compreender o caminho de construção de suas identidades é um passo nessa direção. (GOMES, 2003, p. 259).

Nesse sentido, acreditamos na importância de compreendermos as questões suscitadas neste trabalho com a finalidade de contribuirmos com os estudos na área educacional e, especificamente, em relação à docência nas creches, que é o início da educação básica. Mas ainda existem muitas questões que se colocam como desafios, como a formação dessas mulheres, sejam elas estagiárias, professoras e educadoras de creches, segundo bem coloca Gomes (2003), que eram assim denominadas em sua pesquisa, uma vez que nem todas as trabalhadoras das creches possuíam formação específica de curso superior em Pedagogia. E, que no caso desta pesquisa, volta-se para o trabalho docente, classe, gênero e suas inter-relações com a docência nas creches.

Assim, em relação à estruturação da exposição dos resultados da presente pesquisa, a mesma está constituída sob a forma de capítulos, e subdivididos em seções primárias e, e em alguns momentos, secundárias, tendo em vista um maior

aprofundamento de questões consideradas importantes para a construção da investigação.

De tal forma, no *Capítulo I*, intencionamos demonstrar como nascem as inquietações que culminaram nessa investigação. Apresentamos o percurso metodológico da pesquisa e os procedimentos técnico-operativos que melhor se adequaram para finalidade pretendida.

O Capítulo II contempla a fundamentação teórico-metodológica, assumindo como método balizador dessa investigação o materialismo histórico-dialético e as contribuições teóricas que foram adotadas para a análise dos resultados dessa pesquisa.

No Capítulo III, trazemos as contribuições das professoras e dos professores entrevistadas e discussões sobre os dados coletados. A coleta de dados possibilitou a emergência de algumas categorias que foram analisados à luz do referencial teórico, sendo elas: a concepção de infância que orientam o trabalho docente nas creches; a escolha profissional como vocação; o trabalho doméstico como extensivo ao trabalho docente; os preconceitos e estereótipos de gênero; e as condições de trabalho dos(as) professores(as) de creche.

Nas considerações finais, procuramos demonstrar os caminhos que foram percorridos durante essa investigação, retomamos nosso objeto de pesquisa e os principais achados na coleta de dados que foram analisados a partir do referencial teórico adotado nesta pesquisa.

Entendemos que para os limites dessa pesquisa, apresentamos o que nos foi possível, enquanto sujeito historicamente situado e datado. Com efeito, ao publicizarmos o estudo, compreendemos a necessidade da crítica, para o avanço e para aprofundamento conhecimento sobre as questões e reflexões que constituem essa pesquisa.

CAPÍTULO I - DA CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

O Presente capítulo tem como finalidade apresentar a contextualização do objeto de investigação, descrevendo o percurso realizado para delimitá-lo, com base na experiência social da investigadora, assim como, serão abordados os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa.

1.1 A gênese do objeto

A presente seção tem como finalidade contextualizar o objeto de pesquisa desta investigação, demonstrando o percurso realizado mediante a experiência social dessa mestrande, inclusive na pós-graduação, nesse caso, o Mestrado em Educação, no sentido de explicitar o caminho realizado para delimitá-lo, de forma ética e comprometida com as finalidades da educação, enquanto prática social.

Como objeto de pesquisa optou-se por estudar a docência e as significações de gênero. A temática de gênero despontou em minha vida mediante a relação com diversas mulheres no âmbito da academia e de meu percurso profissional, por intermédio de construções e sobreposições de diversas interações. Experiências essas advindas das áreas da saúde mental e assistência social, onde pude trabalhar com a superação das condições de pobreza de famílias em situação de vulnerabilidade social. Antes, esse caminho havia sido trilhado, também, durante a faculdade de psicologia, quando pude acessar o conhecimento sobre psicologia sócio-histórica e psicologia escolar e educacional, essa última apropriada durante os anos como graduanda em Psicologia.

As pesquisas sobre gênero partiram de um referencial de estudo político e social, impulsionado pelas bases teóricas feministas¹. O termo parece ter feito sua aparição inicial entre as feministas americanas, que desenvolveram o conceito de

¹ Historicamente, os estudos de gênero emergiram do movimento social feminista aliado à teoria, com características não-neutras e permeados de militância política. Inicialmente, foram consideradas investigações sobre mulheres, e denunciavam toda a sorte de desigualdades e discriminações enfrentadas por estas na esfera pública e privada. Dessa forma, a reivindicação prioritária de suas integrantes era, essencialmente, a igualdade entre os sexos, o direito ao voto e à vida pública. (MATOS, 2008).

gênero para enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. (SCOTT, 1988).

Louro (1995) nos remete às possíveis origens do movimento feminista no Brasil estabelecendo uma relação com as manifestações estudantis e do movimento operário que aconteceram nas década de 60 e 70.

Mas certamente se pode admitir uma origem comum nesses grupos, que se remontaria aos movimentos sociais de contestação das décadas de 1960/1970. Nessa época, no Brasil e internacionalmente, a presença feminina é maciça nas manifestações estudantis, no movimento operário, nas lutas políticas e sociais. Mais do que isso, as mulheres passam a expressar publicamente uma luta específica, feminista, que, se não era nova, apresentava-se agora, em razão de toda a conjuntura internacional, com uma força e organização que lhe garantia continuidade. (LOURO, 1995, p.102).

Assim, ocorre uma mudança de olhar sobre a questão das mulheres, e intenciona-se com as pesquisas sobre gênero dar visibilidade à mulher como agente social e histórico. Dessa forma, elas saem das notas de rodapé ou dos estudos das minorias para ganharem corpo nos trabalho científicos. (LOURO, 1995).

De acordo com Louro (1995), não somente a tentativa de legitimar cientificamente os estudos sobre as diferenças entre os sexos deu base ao conceito de gênero, mas a sua inscrição no plano biológico, cultural e social:

O uso do conceito tem também, a princípio, uma motivação estratégica, no sentido de tentar contribuir para a legitimação dos estudos sobre a mulher, conferindo-lhes um caráter mais acadêmico e menos militante. Não me parece, no entanto, que sejam essas razões que justificam por que gênero conseguiu se consolidar, mas sim sua carga conceitual mais densa e compreensiva, já que aí se inscrevem não apenas o social mas também o biológico, a cultura e a natureza. (LOURO, 1995, p.103).

De tal forma, localizado teoricamente o sentido atribuído ao termo “gênero”, é importante salientar que as pesquisas sobre as relações de gênero vêm ganhando impulso na atualidade. Vianna et al. (2011), demonstraram em sua pesquisa que a área de Educação foi responsável pela produção de quase 65% de todas as teses e dissertações produzidas e disponibilizadas em meio virtual sobre educação formal e sua relação com as temáticas de gênero, mulheres e/ou sexualidade.

Certamente, tal questão é um avanço para a produção do conhecimento, principalmente ao se pensar como as relações de gênero influenciam e são

influenciadas pela Educação. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep (2016) indica na sinopse estatística da educação do ano de 2015, a presença de 470 (quatrocentos e setenta) docentes do sexo feminino atuando em creches no estado do Acre. Em contrapartida, o quantitativo de professores homens é de 17 (dezessete). Esses dados indicam que docência nas creches é exercida predominantemente por mulheres, o que já demonstra a necessidade de compreensão dessa realidade.

A psicologia sócio-histórica e as perspectivas críticas puderam orientar minha formação para além dos diagnósticos, da modelação, do discurso médico biologizante e do enquadramento de sujeitos em teorias que não dão conta de se aproximar da vivência humana em sua coletividade, concreticidade e totalidade.

Nas diversas áreas nas quais pude me inserir como psicóloga me possibilitaram encontrar várias histórias de vida, impulsionando-me a pensar no lugar que o feminino ocupava e ocupa na nossa sociedade, e é inegável o quanto me instigavam. A oportunidade de trabalhar na política de assistência social, especificamente nos Centros de Referência de Assistência Social - CRAS, no Serviço de Proteção e Atenção Integral à Família - PAIF, como profissional em psicologia, com o intuito de auxiliar famílias na superação dos ciclos de pobreza, de acordo com os manuais de referência e organização dos Serviços, foi um dos desafios para a minha iniciante carreira como psicóloga.

Iniciante no mundo do trabalho, recém-graduada, tive a oportunidade de participar do contexto social e político da implementação da Política de Assistência Social redesenhada a partir do ano de 2004, voltada para garantir proteção social às pessoas em situação de vulnerabilidade social. Esse contexto propiciou a contratação de vários profissionais, em sua maioria do Serviço Social e da Psicologia, a fim de viabilizar o atendimento à população. No entanto, a psicologia, já há muito tempo, é criticada por não dar conta desse sujeito sócio-histórico e por ter se transformado em uma profissão de caráter elitista e de pouca aproximação com a realidade. Logo, não havia muitos balizadores que orientassem o trabalho psicossocial com as famílias nessa incipiente política.

Portanto, fiz o que mais me parecia plausível. Conhecer aqueles a quem se destinavam os atendimentos, mulheres e homens, famílias, dirigentes de bairro, trabalhadores que atuavam na reciclagem, pessoas em situação de rua, idosos,

peças desempregadas, crianças em situação de abuso físico, emocional e sexual, crianças que não frequentavam a escola, todas estas pessoas tinham em comum a gritante condição de pobreza sócio-econômica. E logo uma situação me chamou a atenção, da totalidade de pessoas atendidas, a grande maioria era do sexo feminino.

Perguntava-me, constantemente, por que essas mulheres estão nessa condição de vulnerabilidade? Vilipendiadas, sofridas e, muitas vezes, agredidas e no pior sentido, quando se deixa de acreditar nos sonhos de ter uma vida melhor. Percebi que era hora de agir e, como toda boa iniciante, propus trabalhar com grupos de mulheres, afinal eram elas quem frequentavam o Serviço. Foi nesse momento que percebi que as mulheres não estão em condição de igualdade, como nossa Constituição preconiza, e longe de terem o mínimo para o seu desenvolvimento psicológico, social e econômico. Assim, começaram as pesquisas incessantes, a leitura e, cada vez que me aproximava mais desse universo, mais ficava claro que, ainda hoje, há uma dificuldade de inserção da mulher nos espaços públicos e, principalmente, no mundo do trabalho. Então, me questionava: mas hoje? Nós vivemos no século XXI, infelizmente encontrava dados do real que se aproximavam da constatação de sua exploração.

Ao pensar nesse lugar que as mulheres ocupam, me deparava com vários questionamentos que foram se tornando recorrentes. Sou mulher, logo sou mãe? Sou mulher, sou trabalhadora, sou mãe, sou empregada doméstica, sou estudante, sou pobre. E assim, de forma preliminar, percebia que as relações de gênero perpassavam as representações e os papéis desempenhados por muitas mulheres e, quase que invariavelmente, de forma binária. (SCOTT, 1988).

Eram elas quem acompanhavam a progressão dos estudantes, as consultas médicas e a frequência escolar pois, se algo desse errado, perderiam o cadastro no Programa de Transferência de Renda - Bolsa Família, muitas vezes a única fonte de renda do núcleo familiar.

Recebíamos centenas de encaminhamentos de alunos com queixa escolar, e meu conhecimento em psicologia escolar e educacional me balizou de forma a entender que não seria eu - psicóloga - que daria conta dessas questões, mas, para além disso, de novo encontrávamos as mães, agora desesperadas porque seus filhos não aprendiam. Esse fato me fez perceber que elas estão preocupadas com a renda da família, com a condição de seus filhos na escola, entre tantos outros papéis

que recaem sobre elas, sem que possuam consciência disso, muitas vezes sem recursos para enfrentamento da realidade social, injusta e desigual.

Da mesma forma, esses grupos eram propostos juntamente com a realização de cursos profissionalizantes. Minha ingenuidade de iniciante e pouco conhecimento em relação às questões econômicas e do capital me levaram a crer que, se vinculadas à formação, elas poderiam se dar “ao luxo” de dedicar um pouco de tempo a reflexões pessoais e orientações frente ao mundo do trabalho e da educação, como forma de superar a desigualdade e a pobreza. Na verdade, eu ainda não sabia, mas o que eu desejava era uma forma de empoderá-las frente a essa realidade tão desafiadora, mas como relatei, eu era uma iniciante.

Sou cinéfila, pois acredito que a arte fala sobre o humano e, atenta aos noticiários, percebia como as mulheres eram representadas e percebia, com muita tristeza, as parabenizações da mídia para as mulheres, no seu dia internacional, que em nada lembrava que esse também é um dia de recordar da luta das mulheres contra condições de exploração e violência, tão comuns na nossa sociedade.

Recordo-me, principalmente, de certa reportagem que retratava uma mulher trabalhadora, que acordava às quatro da manhã para preparar salgados os quais vendia numa banca, saía de casa às oito horas da manhã, carregando um isopor para conservar os alimentos que iria vender, deixava os filhos na escola, e percorria uma imensa distância de ônibus, com todas as tragédias do transporte coletivo urbano. Permanecia no sol quente o dia inteiro para conseguir o sustento, e quando chegava a casa ia cuidar dos afazeres domésticos, da lição das crianças, conversar com elas, saber como foi seu dia. Resultado: dormia 1h hora da madrugada, quando novamente levantava às quatro horas para recomeçar o dia.

Scott (1988) foi uma das primeiras autoras que busquei para a compreensão das relações de exploração, as quais, de maneira primária, entendia estarem submetidas as mulheres. Ela reforça que o núcleo de sua definição do conceito de gênero repousa, também, no sentido de que esse é uma forma primária de dar significado às relações de poder, que por sua vez, é crucial para a organização da igualdade e da desigualdade, dessa forma, “as estruturas hierárquicas dependem de compreensões generalizadas das assim chamadas relações naturais entre homem e mulher.” (SCOTT, 1988, p. 91).

Nesse sentido, chamava minha atenção o quanto essa mão de obra era

explorada e dava sustentação às relações capitalistas. Mas sempre pensava que essas mulheres, como diz Milton Nascimento e Fernando Brant (1983) na música “Maria, Maria”, *são mulheres que merecem viver e amar como outra qualquer do planeta*, ou seja, merecem condições dignas de vida, de trabalho, para que tivessem garantido o mínimo estabelecido pela nossa constituição. E os poetas (1983) dizem mais, “*Quem traz no corpo a marca/Maria, Maria, mistura a dor e a alegria*”, e foi assim que decidi perseguir o conhecimento sobre o que é essa “Marca Maria”.

De acordo com Louro (1999):

Os corpos são significados pela cultura e, continuamente, por ela alterados. Talvez devêssemos nos perguntar, antes de tudo, como determinada característica passou a ser reconhecida (passou a ser significada) como uma "marca" definidora da identidade; perguntar, também, quais os significados que, nesse momento e nessa cultura, estão sendo atribuídos a tal marca ou a tal aparência. (LOURO, 1999, p. 08).

Algumas reflexões preliminares e a vontade de saber me levaram a trilhar os caminhos do Mestrado em Educação. De forma bem inicial, eu compreendia que elas estão presentes, de forma majoritária, trabalhando nas Escolas (e mais uma vez elas!). A partir disso, percebi que poderia perseguir a Marca de que falei anteriormente, a marca das mulheres na Educação, quais são essas representações, como são percebidas? Que lugares ocupam na educação? Seriam tão pesadas quanto aquelas que citei na reportagem? Essas foram as inquietações que me levaram a pensar meu objeto, a docência e as relações de gênero.

Era a oportunidade que precisava para entender e conhecer essas mulheres, agora, trabalhadoras da educação, não mais em condição de pobreza extrema, mas me perguntava se não estavam, mais uma vez, na condição de exploradas? E, em contato com um potencial bibliográfico, com as discussões em sala e todas as angústias que nos acompanham nesse período, além de várias reflexões e inquietações, é que meu objeto de estudo foi ganhando corpo e as minhas questões ficando cada vez mais desafiadoras.

Pensar a educação, sem cair em determinismos ou falsas concepções sobre o trabalho do professor, por si já é complexo, muito mais quando não se tem a experiência efetiva na área, ou no chão da escola como comumente se nomeia. A experiência dessa mestrandia foi como aluna de Colégio privado e filha de professora da educação infantil. Estar em contato com os companheiros de programa e

professoras foi, de fato, muito promissor.

Logo, fui imbuída de uma vontade de conhecer quais os movimentos históricos, sociais e políticos que levaram à feminização do magistério que se confunde com a própria história da profissão docente. Dessa forma, fui percebendo a presença majoritária das mulheres nesses espaços, principalmente nos anos iniciais, o que é um fato, mas como todo fato social, é advindo de múltiplas determinações.

Inicialmente, refletia, ainda, na construção do projeto de pesquisa para a seleção do Mestrado em Educação, sobre como as práticas docentes poderiam influenciar na conformação dos corpos sexuados, uma vez que a escola produz e reproduz padrões sociais, que no caso do gênero tem um limite bem rígido. No entanto, percebi que tal concepção poderia produzir a culpabilização de professores, que sim, estão inseridos em um contexto sócio-histórico, econômico, político e, portanto, permeado pelas representações sociais naturalizadas de gênero, uma vez que “ele é construído igualmente na economia e na organização política” (SCOTT, 1988, p. 87).

Ao realizar o levantamento bibliográfico necessário para a compreensão do que já havia sido produzido academicamente sobre a temática, foi possível constatar que os estudos sobre as relações de gênero vem ganhando corpo nas pesquisas na área da Educação, no entanto, acredita-se na contribuição de pesquisas que dêem voz aos docentes e priorizem o caráter emancipatório da educação humana e, conseqüentemente, da emancipação feminina.

As investigações, em sua maioria, trazem um enfoque prioritário nas práticas pedagógicas de docentes relacionadas à constituição de identidades subjetivas de gênero dos(as) alunos(as). Assim, é interessante notar que as mulheres são mais numerosas em relação aos homens, quando é analisado o nível de ensino em que atuam, elas estão presentes, essencialmente em maioria, nas primeiras etapas da educação, como podemos analisar na tabela com dados publicizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep (2016). Esta tabela adaptada contém informações da Sinopse da Educação Básica e do Ensino Superior e demonstra o quantitativo de docentes por sexo existentes nas creches, na educação básica e no ensino superior no Estado do Acre.

Tabela 1 - Quantitativo de docente no Estado do Acre por sexo 2015

Quantitativo de Docentes no Estado do Acre			
	Número Total de docentes	Docentes (Sexo Feminino)	Docentes (Sexo Masculino)
Creche	487	470	17
Ed. Básica	11.106	7.657	3.449
Ensino Superior	1.532	715	817

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) - Dados Estatísticos 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse>>. Acesso em: 11 out. 2017.

Inicialmente, esses dados indicaram pistas sobre a existência de um discurso da vocação da mulher para os “cuidados maternos”, conforme Vianna (2013) e que posteriormente foram verificados com a entrada no campo da pesquisa.

Dessa forma, no percurso para apreender o objeto de pesquisa, recuperar a história da docência e de como se tornou uma profissão feminina me auxiliou a pensar o meu objeto: a docência e seus entrecruzamentos com as relações de gênero, e em como se dão esses engendramentos sociais, uma vez que proponho uma pesquisa em um momento em que as discussões sobre gênero são altamente acaloradas e nas pautas do dia, sejam acadêmicas ou em outros espaços.

Perguntava-me: será que existe a percepção por parte dessas mulheres sobre as representações de gênero, como elas se veem, como mãe? Como cuidadora? Como professora? Dessa forma, fui percebendo que se essa percepção não fosse clara, não haveria como discutir o processo de conformação dos corpos dos alunos, no que tange aos processos de ensino-aprendizagem.

Entender o processo de feminização docente, que coincide com a democratização do acesso à educação e o processo de escolarização, ocorridos no final do século XIX e início do século XX, clarificou pontos importantes dos meus questionamentos. Acredito que um dos mais importantes era o fato de as mulheres

se tornarem professoras² unicamente por seus atributos e representações sociais de mãe, cuidadora, referente ao espaço doméstico na lida com crianças. No entanto, logo compreendi que não, ou pelo menos não somente devido à essa condição, mas também por múltiplos determinantes de ordem política e econômica que, interessadamente atribuíram essas tarefas às mulheres. Mas poderemos adentrar nessa questão de forma pormenorizada posteriormente.

Esse referencial teórico, como já dito, auxiliou-me a compreender de modo mais apurado e historicizado as forças que levaram ao processo de feminização do magistério, que encontra suas raízes e implicações também no passado. Da mesma maneira que conhecer, de forma pormenorizada, a temática do trabalho docente, ao qual me ligo sobre a forma da linha de pesquisa da qual faço parte no Programa de Mestrado da UFAC, de Formação de Professores e Trabalho Docente.

Acredito ser pertinente registrar que durante essa caminhada, ao se passarem mais de um ano do início de minhas atividades no Mestrado em Educação, localizado aproximadamente em novembro do ano de 2016, mediante decisão do colegiado do Mestrado em Educação da UFAC, passo a ficar sob orientação da Professora Dra. Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria, fato este necessário devido ao desligamento de minha orientadora anterior.

No momento atual estamos com 10 (dez) meses de trabalho, e as sessões de orientação aconteceram de modo a darmos prosseguimento ao processo de investigação. No momento da troca de orientadora, ainda encontrava-me no repensar de meu projeto e se minhas intenções realmente atendiam, numa perspectiva ética, a contribuição para a área da Educação. Percebia, de maneira geral, que os propósitos iniciais de minha pesquisa não consideravam as especificidades do trabalho docente, mas, principalmente, a subjetividade individual de professores e professoras, temáticas as quais tenho mais familiaridade em função da minha formação inicial em psicologia.

² Nessa pesquisa, me utilizarei dos termos professoras e professores, incluindo tanto aqueles(as) do gênero masculino e feminino, sendo utilizados em momentos específicos “professores e professoras”, ou “professores” e “professoras” para indicar a pluralidade de gêneros. Uma vez que Scott (1988, p. 71) já trabalha com a concepção de que aqueles que se propõe a codificar os sentidos das palavras lutam por uma causa perdida, porque as palavras, assim como as ideias e as coisas que pretendem significar, possuem uma história.

Logo, as contribuições das disciplinas do mestrado foram determinantes no delineamento do caminho a ser percorrido, especificamente, em função da experiência com a disciplina Formação e Trabalho Docente: representações, saberes e práticas, que exponho a seguir.

Durante a disciplina de Formação e Trabalho Docente: representações, saberes e práticas, adentrou-se na polêmica discussão do meio educacional sobre a crise da identidade docente e importantes análises sobre esse tema. Assim, seria o professor um militante, organizado em sindicatos, ou seria um especialista, e como tal, pertencente a uma categoria profissional?

Essa discussão é de tamanha importância, principalmente, no caminho percorrido nesta pesquisa no sentido de delimitar o meu objeto, pois adentra em questões de ordem política e social sobre a docência, e não tão somente em questões de ordem subjetiva, que como já exposto encontro maior familiaridade. Dessa forma, começo a perceber as implicações para o professorado sobre os conflitos adjacentes do estatuto ocupacional dos professores.

Fernández Enguita (1991), ao tratar da ambiguidade na docência ressalta que, há muito, os docentes vivem uma situação de mal estar e de agudos conflitos em torno de seu estatuto social e ocupacional.

É importante ressaltar que Fernández Enguita (1991) trabalha com o conceito de profissionalização, referindo-se à expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho e não de um tipo de qualificação. Da mesma forma, compreende a proletarização longe dos artifícios únicos do trabalho fabril.

Em seu célebre texto, nos quais muitos autores da área educacional se embasaram para discussão da profissionalização e proletarização docente, o autor considera a docência como parte do rol das *semiprofissões*. Uma vez que, em função das mudanças ocorridas em seu processo de trabalho, os professores estão, segundo Fernández Enguita (1991, p.50) “submetidos à autoridade de organizações burocráticas, sejam elas públicas ou privadas, recebem salários que podem caracterizar-se como baixos e perderam praticamente toda a capacidade de determinar os fins de seu trabalho”, no entanto, ainda desempenham tarefas de alta qualificação, permanecendo com parte do controle sobre o seu trabalho.

Pensar o processo de trabalho docente, mediante as interferências das

reformas liberais e da precarização decorrente da falta de investimentos na área da educação, os baixos salários, a desvalorização do docente e a perda do controle de sua atividade, contribui para a perspectiva de que o professorado está em vias de um processo de proletarização, mas, para além dessa discussão, que certamente é de grande relevância para a Educação, foi-me possibilitado o acesso às análises de Ferreira (2015) sobre as *semiprofissões*:

Ora, interessante notar que várias categorias indicadas como semiprofissionais são formadas majoritariamente por mulheres, e é essa composição que passa a ser enfatizada e examinada com mais atenção, inclusive sob a luz de estudos de história da educação, que vêm estudando proficuamente o processo de feminização da docência. Essa pode ser entendida como o resultado de um ingresso massivo das mulheres no ofício, de tal forma que o mesmo passou a ser visto como um trabalho de mulheres, uma transmutação de quantidade em qualidade, em atributo. (FERREIRA, 2015, p. 157).

A autora, após analisar a principais discussões sobre a natureza do trabalho docente, para posteriormente discutir como essa natureza foi associada à condição feminina, estabelecida como a feminização da docência, enuncia a importância de se discutir os relevantes aspectos das especificidades da vida profissional e pessoal das mulheres e, por fim, propõe a questão de que, mediante os processos de feminização da docência, não haveria organizações docentes sem a luta das mulheres. (FERREIRA, 2015).

Como dito anteriormente, a experiência de entrar em contato com esse referencial bibliográfico possibilitou repensar meu objeto mais densamente e articulá-lo à área da Educação, uma vez que, como já mencionado, experienciei grande dificuldade por não conhecer a concretude do trabalho docente, as angústias, dificuldades, os processos políticos e sociais que influenciam diretamente e regulam o trabalho docente.

Assim, foi-me proporcionado o contato com o pensamento crítico, o que me levou à reflexão sobre quais os fatores levaram à feminização docente? E, em que medida a docência ainda encontra familiaridade com o espaço doméstico? E, de que forma as relações de poder ainda prevalecem no aspecto de gênero, e quais suas consequências para o trabalho docente, visto que a docência nos anos iniciais é considerada um trabalho eminentemente feminino? Dessa forma, se pensou nas creches, como etapa importante para essa investigação.

As questões do cuidado presente, inclusive, nas legislações preveem o direito das crianças a uma série de atividades que proporcionam o caráter educativo pedagógico nas creches, que está além do que preconizam os anos mais tardios, entre eles a preocupação com questões básicas das vivências humanas desse período, de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade, os quais, certamente, professores do ensino médio, provavelmente, não têm como prioridade, o sono, a fome, e até mesmo a linguagem falada que alguns ainda não possuem. (BRASIL, 2006).

Encontrava-me fortemente instigada em função da experiência com o material teórico que pude ter contato na disciplina de Pesquisa em Educação: Questões de Teoria e Método, pela Tese de Penna (2011), no qual a autora realiza discussões sobre as questões de condições de trabalho do professor e a posição social; Trabalho enquanto valor e escolarização como estratégia de ascensão; Família e relações de gênero; Exercício docente e relação com o conhecimento; e sobre a função social da escola e disciplinarização das crianças.

Adentrarei em um ponto específico onde a autora destaca a relação com o conhecimento de professoras e o exercício docente, no qual ela discute:

No que diz respeito às relações estabelecidas pelas professoras com o universo no conhecimento por decorrência do exercício docente é importante ressaltar que, seja com relação à formação inicial ou continuada seja pelos aspectos do exercício mesmo da função a docência nas primeiras séries da escolarização em escolas públicas não exigem e não proporcionam as professoras apropriação de conhecimentos científicos relacionados a área da Educação e nem de conhecimentos relacionados às disciplinas escolares. As professoras afirmaram se apropriar apenas de conhecimentos práticos relacionados ao exercício da função, aprendido especialmente no contato com os colegas. Além disso, verificou-se que as leituras e os estudos realizados pelas professoras a fim de processar em sua prática cotidiana, dizem respeito à necessidade de se atualizarem em relação assuntos de conhecimento geral, a partir de pesquisas feitas no mais das vezes e revistas informativos do tipo "Veja" ou "Época", e que consideraram fundamentais para organizar em aulas atrativas e interessantes para seus alunos. (PENNA, 2011, p. 259-260).

Esses dados fizeram-me refletir, para além do cuidado que professores(as) necessitam ter no exercício docente, certamente necessário nos anos iniciais. Será que esse lugar ocupado por professores(as) das creches, mais próximo das atividades de mãe/cuidadora, não subsume sua relação com o conhecimento? E sobre as suas concepções de prática educativo-pedagógica? Atentando para as análises de Gomes (2003) a respeito do cuidar e do educar nas creches, "se a

creche, historicamente, sempre cuidou e a pré-escola sempre intencionou escolarizar?”. (GOMES, 2003, p. 264).

Em síntese, abordamos nesta seção, as principais delimitações e indagações a respeito do objeto de estudo nesta investigação. Problematizar o objeto de forma a melhor delimitá-lo com base no percurso durante as disciplinas auxiliam para sua maior compreensão, que aliadas às experiências durante as discussões e leituras realizadas em sala de aula, tomando como base o referencial teórico de perspectiva crítica em Educação foram de grande importância no caminhar para sua apreensão.

1.2. O problema e os objetivos da pesquisa

Sobre a questão do conhecimento, e de que esse não se dá de forma espontânea aos homens, influenciando na forma como percebemos e interpretamos a realidade, Luna (1994), compreende que a realidade empírica existe independente de como o homem a percebe, e por essa ser de ordem subjetiva, sua compreensão da realidade não separa o objeto da concepção que faz dele, até mesmo porque dificilmente elementos que determinam o fenômeno particular se evidenciam nessa situação.

A teoria surge a partir de conhecimentos que são parciais na intenção de integrá-los, ora, então esse é um retrato parcial e imperfeito da realidade. Assim, uma vez que a teoria é um retrato imperfeito, ela passa a servir às duas finalidades: indicar as lacunas em nosso conhecimento da realidade, gerando a necessidade de outros problemas de pesquisa. (LUNA, 1994).

Mediante um maior aprofundamento e contato com o referencial teórico, e às experiências vivenciadas durante o Mestrado em Educação, é que surge a perspectiva dessa pesquisa que materializa-se na seguinte questão ou problema: *Como as significações de gênero permeiam as vivências de professores(as) e suas possíveis repercussões no exercício da docência em creches do município de Rio Branco/AC?* Eleveu-se compreender as significações de gênero em virtude de certa lacuna verificada na área relacionada à percepção dessas significações, orientadas pela categoria do gênero.

Ao refletir, de forma mais detalhada, sobre as constantes queixas

direcionadas à sobrecarga de trabalho feminino, em função dos papéis sociais designados às mulheres, e sobre a realidade objetiva, onde se tem professores do sexo feminino, quase sempre ligados, em sua grande maioria, ao ensino nas etapas iniciais da escolarização, é que surge a importância da compreensão de como essas mulheres vivenciam sua realidade, suas percepções e consequências para o exercício docente.

Ao se pensar, principalmente, nas primeiras etapas do desenvolvimento humano, surgem questões como o sentimento de cuidado, “maternidade”, relações de gênero e exercício da docência. Dessa forma, buscamos conhecer como esses múltiplos fenômenos se inter-relacionam é que elegemos como área de atuação as creches públicas no município de Rio Branco.

Da questão central ou problema, surgem outras que estão igualmente implicadas com o problema dessa pesquisa, são elas: *Como os(as) professores(as) percebem as significações de gênero e como repercutem no exercício da docência em creches, uma vez que o cuidado faz parte desse cotidiano escolar? Quais motivos levaram-nas a escolher a docência como profissão, uma vez que a experiência da mulher com cuidados é amplamente presente nas relações de gênero presentes e naturalizadas na sociedade? Como a satisfação profissional está relacionada ao exercício da docência, uma vez que a satisfação profissional está intimamente ligada ao modo como experienciam o sentimento do valor que é dado à sua função social?*

Dessa forma, mediante uma maior compreensão do problema, foi possível a elaboração do objetivo geral desta pesquisa, que consiste em *analisar como as significações de gênero permeiam as vivências de professoras e suas possíveis repercussões no exercício da docência em creches públicas do município de Rio Branco/AC*. E, no processo de aprimoramento dos objetivos, foram eleitos como objetivos específicos os seguintes:

a). *Problematizar e contextualizar o trabalho docente na creche em face às relações de gênero.*

b). *Identificar as possíveis repercussões, no trabalho docente, das significações de gênero que permeiam as vivências das professoras das creches.*

c). *Identificar os motivos que levaram a escolha da docência como profissão, especialmente, na creche relacionando o exercício da docência com a satisfação*

profissional.

d). Apresentar indicações, a partir de uma perspectiva emancipadora das relações de gênero, contribuições ético-políticas e pedagógicas ao exercício da docência nas creches.

Visando a coerência entre o problema, a questões de estudo, e os objetivos gerais e específicos, é possível persistir com mais clareza a respeito do que é essencial para a apreensão da realidade a ser pesquisada.

1.3 Procedimentos de coleta de dados

Como procedimento de coleta de dados optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas (Anexo I) nessa pesquisa, mediante os objetivos dessa investigação, os quais preocupados muito mais com as significações dadas pelas professoras às suas vivências, optou-se por essa técnica, com a qual as informações podem fluir de maneira mais notável e autêntica, dado o seu caráter de interação, para o que se deseja investigar. (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Lüdke e André (1986) pontuam que na entrevista:

a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que fundo são a verdadeira razão da entrevista. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33-34).

Em conformidade com os autores, pensamos nas entrevistas semiestruturadas em virtude da flexibilidade que ela permite indo ao encontro daquilo que o sujeito deseja informar, ou das informações que para ele fazem sentido, sem a imposição do pesquisador.

1.4 População e amostra da pesquisa

Foi definido como critério de inclusão de sujeitos que compuseram universo dessa pesquisa, professores e professoras ligados diretamente ao problema e aos objetivos dessa investigação, neste caso, aqueles em atividade docente nas creches

municipais de Rio Branco, independente do tipo de vinculação trabalhista, se contratados em caráter temporário ou efetivo.

As entrevistas foram realizadas de acordo com os critérios de inclusão de sujeitos na pesquisa, e para tanto, foi necessário entrar em contato com a Secretaria Municipal de Educação - SEME, para a coleta de informações iniciais sobre a localização, e quantidade de creches existentes no município, como forma de estabelecermos critérios balizadores para a escolha das creches a serem abordadas.

Nos questionamos, principalmente: *em quais creches será possível encontrar os sujeitos de pesquisa, quais características serão importantes para a escolha destas? Qual o número de sujeitos suficiente para uma boa amostragem? Onde encontraremos professores do sexo masculino, visto que informações preliminares colhidas na secretaria de forma informal evidenciam a quase inexistência de homens trabalhando nas creches?*

Após coleta de dados inicial no órgão gestor, pode-se constatar a existência de 18 (dezoito) creches em funcionamento, contando com um total de 105 (cento e cinco) professores vinculados, de acordo com a informação fornecida. Assim, passamos a nos questionar com quais creches deveríamos entrar em contato para localizarmos os professores. Verificamos pela listagem cedida pela SEME, que o maior número de professores que trabalham em uma única creche não excede o total de 10 (dez) docentes. Vale ressaltar, que algumas creches funcionam com a média de 2 (dois) a 5 (cinco) professores. De tal forma, também foi constatado até a data de 19/05/2016, que 1 (uma) creche funcionava sem assistentes de creches, e 1 (uma) funcionava sem o profissional habilitado com curso superior em Pedagogia.

Dadas as condições da realização da pesquisa, os prazos do Mestrado em Educação, além da disponibilidade dessa mestranda, uma vez que não obtive liberação de minhas atividades laborais, em função de ainda estar em período de estágio probatório, optou-se por priorizar, do universo de 18 (dezoito) creches, o número de 3 (três) creches a serem abordadas.

A escolha das creches deu-se de acordo com os seguintes critérios: 1 (uma) creche foi selecionada em função do critério de antiguidade ou maior tempo de funcionamento; 2 (duas) creches foram selecionadas por estarem em localizadas em bairros periféricos do município de Rio Branco e por contarem com a presença de 1

(um) professor do sexo masculino trabalhando com as crianças pequenas.

Os critérios de exclusão de sujeitos são: professores que não se dispuserem a participar da pesquisa, ou, ainda, aqueles que se sentirem muito inibidos durante a entrevista, a qual espera-se em média ter uma duração de 60 min. Como também, aqueles que apresentarem algum desconforto físico ou emocional ao responder as perguntas, motivo pelo qual essa terá de ser interrompida.

1.5 A análise dos dados

A análise dos dados apesar de ser considerada, comumente, como a fase final da pesquisa, é, no entanto, numa perspectiva dialógica, um momento importante, que pode significar inclusive que:

Às vezes, nossos dados não são suficientes para estabelecermos conclusões e, em decorrência disso, devemos retornar à fase de coleta de dados para suplementar as informações que ainda nos faltam. (GOMES, 1998, p.67).

Tendo essa compreensão, entendemos que esta não é uma fase estática, mas que está em constante diálogo com os variados momentos da pesquisa. Para tanto, procedemos, inicialmente, a transcrição das entrevistas no sentido de identificar “categorias que iluminem o movimento concreto do fenômeno e sua reprodução no e pelo pensamento.” (FARIA, 2011, p.79).

Para tanto, realizamos uma análise minuciosa do material coletado, que possibilitou a apreensão, por via de aproximações o movimento do objeto de estudo, com o qual buscamos contemplar a questão central deste estudo: *Como as significações de gênero permeiam as vivências de professores(as) e suas possíveis repercussões no exercício da docência em creches do município de Rio Branco/AC?* Como também, procuramos elucidar as questões subsidiárias desdobramentos da questão central: *Como os(as) professores(as) percebem as significações de gênero e como repercutem no exercício da docência em creches, uma vez que o cuidado faz parte desse cotidiano escolar? Quais motivos levaram-nas a escolher a docência como profissão, uma vez que a experiência da mulher com cuidados é amplamente presente nas relações de gênero presentes e naturalizadas na sociedade? Como a*

satisfação profissional está relacionada ao exercício da docência, uma vez que a satisfação profissional está intimamente ligada ao modo como experienciam o sentimento do valor que é dado à sua função social?

Assim, nos referenciando na proposta dialética, compreendemos conforme Gedhin e Franco (2011, p. 161) que a compreensão da realidade se dá mediante do processo interpretativo realizado pelo pesquisador, sua experiência e a realidade concreta considerada no todo. Nesse sentido, os autores destacam “O sentido não será encontrado em nenhum elemento separado do todo e menos ainda no conteúdo da obra.”.

Dessa forma, por meio dos dados coletados foram realizados o cruzamento do material empírico com o referencial teórico-metodológico desta pesquisa, objetivando a apreensão do movimento do objeto, que possibilitaram processos de sínteses, a serem expostas no capítulo III.

1.6 O desenvolvimento da pesquisa

O desenvolvimento da pesquisa se deu em momentos distintos, porém articulados de forma conjunta:

- 1º momento: Pesquisamos nos bancos de dados trabalhos que se aproximaram do tema e objeto de pesquisa.
- 2º momento: Reunimos os referenciais para a fundamentação teórico-metodológica.
- 3º momento: Definimos as técnicas de coleta de dados, e os critérios para a definição dos sujeitos e das creches selecionadas para comporem o universo de investigação.
- 4º momento: Entramos em contato com a instância administrativa, para a assinatura do Termo de Autorização de Pesquisa.
- 5º momento: Realizamos contato com as creches selecionadas e com as professoras, que foi procedido por reunião de sensibilização para a realização das entrevistas.
- 6º momento: Realizamos entrevistas semiestruturadas com os(as) professores(as) das creches.
- 7º momento: Reunimos as informações concedidas pelas professoras

que foram analisadas à luz do referencial, de acordo com os procedimentos de análise do discurso.

- 8º momento: Após a realização do Exame de Qualificação, e das contribuições da Banca de Qualificação, retornamos nas creches selecionadas e retomamos as entrevistas semiestruturadas como forma de aprofundarmos as temáticas importantes para as análises a serem realizadas.
- 9º momento: Construção do relatório de pesquisa ou do texto de dissertação.

Primeiro foi necessário organizar uma significativa amostra de trabalhos publicados na área, no intuito de compreender o que já havia sido realizado em um esforço coletivo de apreensão da temática. Inicialmente, pesquisaram-se teses e dissertações presentes no Banco de Teses e Dissertações da Capes, através de descritores como educação, docência, trabalho docente, relações de gênero, mulheres e educação. Para os termos trabalho docente, gênero e creches, encontramos o número de 522.329 trabalhos envolvendo esses descritores.

Nessa plataforma existe a possibilidade de escolhermos alternativas de busca em relação às grandes áreas do conhecimento. Assim, para refinar esse levantamento, foi escolhida a área da educação, com esses mesmos descritores, mas agora em relação aos trabalhos produzidos nos últimos dois anos, agora obtivemos um número ainda grande, no total, foram 23.341 trabalhos encontrados.

Uma das principais dificuldades encontradas para realizar o levantamento de material bibliográfico deteve-se no que já foi verificado no trabalho de Vianna et al. (2011) em relação às pesquisas que lançam seu olhar sobre a docência e as relações de gênero. Nesse trabalho, os autores (2011) objetivaram, entre outros, sistematizar a produção acadêmica nacional sobre a educação formal em seu cruzamento com as temáticas de gênero, mulheres e/ou sexualidade.

Vianna et al. (2011) discorrem sobre o árduo processo de sistematizar essas publicações “A começar pela definição dos descritores em um contexto investigativo que já indicava a ausência de indicadores precisos para a indexação de títulos, fruto da dispersão e da frágil integração entre os trabalhos.” (VIANNA et al, 2011, p. 527). As múltiplas significações da palavra gênero são obstáculos reais aliadas ao fato de

que o conceito de gênero, assim como, raça, não possuem o mesmo estatuto epistemológico do conceito de classe, por exemplo³.

Foi encontrada uma diversidade de publicações, algumas indicando inclusive gênero textual, outras se tratavam de estudo sobre mulheres na perspectiva cultural desalinhada com a Educação, e até mesmo gêneros alimentícios. O que implicou grande complexidade em sistematizar o que já vinha sendo pesquisa na área. De tal forma, priorizamos a leitura dos clássicos, assim como, a identificação e apreciação de trabalhos que estivessem mais próximos da delimitação dessa pesquisa. Do montante de referenciais encontrados nos detivemos mais detalhadamente na análise de 9 teses e 42 artigos.

Assim, diante da dificuldade em identificar publicações que relacionavam o termo gênero e educação, senti a necessidade de esmiuçar os clássicos referentes ao objeto de estudo desta investigação, assim como, aqueles que mais se aproximassem da perspectiva proposta por essa pesquisa. Dessa forma, embasamo-nos nas análises de: Scott (1988) sobre o conceito de gênero como categoria analítica; Chamon (2005), Faria Filho e Macedo (2004) e Louro (1995, 1997) a respeito da feminização docente; Nóvoa (1986), Fernández Enguita (1991), Tumolo e Fontana (2008), Hypólito (1991), Apple (1987), Costa (1995), Penna (2011) para contribuições sobre trabalho docente, classe e gênero; Kramer (2006), Cerisara (2002), Didonet (2001) sobre as creches, legislações e histórico; e Gomes (2003, 2009) sobre a identidade de professoras de creches.

Saviani e Duarte (2012) remontam aos “clássicos” como condições para a disseminação de conhecimento realmente transformador na formação humana, dessa forma eles entendem:

A noção de “clássico” a ideia de algo que é referência para os demais, que corresponde às regras, que se aproxima da perfeição, que é sóbrio, simples, isento de ornamentações, que é paradigmático, modelar, exemplar. (SAVIANI; DUARTE, 2012, p.30).

E ainda, referem-se a eles como não sendo tradicionais, ou seja, não se remetendo ao passado, ou ultrapassado, mas como:

³ A autora esclarece que, no caso do gênero, seu uso implicou uma ampla gama tanto de posições teóricas quanto de simples referências descritivas às relações entre os sexos. (SCOTT, 1988, p. 73).

Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo. (SAVIANI; DUARTE, 2012, p.30).

De fato, esse foi o caminho encontrado para superar as múltiplas conceituações a respeito de gênero e das inter-relações com a docência, que encontramos nas pesquisas atuais, de forma a permitir uma melhor compreensão do que já foi produzido na área.

1.6.1 O percurso inicial da pesquisa

Como já relatado, o percurso inicial dessa pesquisa deu-se com orientadora anterior ainda no ano de 2016, quando foi decidido que a forma de selecionar as creches que viriam a compor o universo deste estudo, seguiria a amostragem por conglomerados. Nesse tipo de critério se realizaria o seguinte procedimento: após a coleta de dados iniciais sobre a quantidade de creches existentes no município de Rio Branco, estas seriam subdivididas em conjuntos de igual número e sorteadas uma de cada conglomerado.

O primeiro contato com a Secretaria foi necessário para a autorização da pesquisa por parte do gestor do órgão, que rapidamente foi concedida para o desenvolvimento da investigação.

Em contato posterior com a Secretaria Municipal de Educação, instância administrativa das creches, foram identificadas 18 (dezoito) creches em funcionamento, contando ainda com o número de 105 (cento e cinco) professores vinculados. Ainda no ano de 2016, mediante informações do órgão gestor, obtivemos os seguintes dados sobre as creches do município de Rio Branco/AC:

1. As creches são organizadas por regionais administrativas mediante critério de proximidade regional.
2. As regionais subdividem-se em 10 (dez) grupos; Existem creches em funcionamento em 9 (nove) delas.

3. Há creches que funcionam independentes da pré-escola, geográfica e administrativamente, e creches que estão alocadas em Centros de Educação Infantil onde há a existência da etapa da pré-escola.
4. O atendimento às crianças se inicia quando elas contam com a idade de 2 (dois) anos.
5. Existem 3 (três) professores do sexo masculino trabalhando nas creches, dos quais 2 (dois) foram entrevistados.

É importante ressaltar que no início do ano de 2017, sob a orientação da Professora Lenilda Faria, foram adotados outros critérios de seleção das creches, com os quais realizamos as entrevistas. Compreendemos a necessidade de ajustes no critério de inclusão de creches no universo da investigação, incluindo o aspecto histórico e social dessas instituições. Foi pensado na necessidade de selecionar aquelas que possuíam maior número de anos em funcionamento, das quais foi escolhida 1 (uma) creche; bem como, aquelas que se localizam em bairros mais periféricos do município e que contam com professores do sexo masculino no quadro de funcionários, com as quais trabalhamos com o número de 2 (duas) creches; Totalizando 3 (três) creches a serem abordadas no processo de realização das entrevistas semiestruturadas com os professores e as professoras.

Assim, o universo das creches escolhidas para a abordagem de professores(as) ficou assim delineado:

Quadro 1: Creches selecionadas

CRECHE	REGIONAL - 2016	MODALIDADE
Creche 1	Regional 3 - São Francisco	Creche - Período Integral
Creche 2	Regional 6 - Calafate	Creche - Período Integral
Creche 3	Regional 5 - Estação Experimental	Creche - Período Integral

Fonte: Informações cedidas pela Secretaria Municipal do município de Rio Branco (SEME), no ano de 2016

Como também, foi realizado outro contato com Secretaria de Educação, agora com vistas a encontrar o dado referente à *antiguidade* das creches municipais, que passaram da administração da Política de Assistência Social e sua respectiva secretaria, para a Secretaria Municipal de Educação, ato normatizado através do Decreto Nº 2083 de 27 de maio de 2004. Assim, foi coletada a informação de que as

creches que já existiam antes de sua ligação à Secretaria Municipal de Educação totalizavam 6 (seis) creches.

O critério de regionalização das creches utilizado pela Secretaria é administrativo, no entanto, ao analisarmos os bairros nas quais se localizam, foi evidenciado o fato de que a maioria das creches encontra-se funcionando em bairros mais periféricos da cidade. A regional que conta com o maior número de creches, totalizando 10 (dez), se localiza mais distante da região central do município de Rio Branco, e duas outras regionais também distantes, contam com o mesmo número de creches, 5 (cinco) por cada regional.

É importante ressaltar que esses dados também foram organizados de forma manual durante a investigação, observando o endereço das creches e à qual bairro/zona/regional pertenciam pois, em função dos critério de inclusão das creches no universo da pesquisa, optou-se por trabalhar com aquelas mais distantes geograficamente.

1.6.2 O contato com o campo da pesquisa

Após o contato com o órgão administrativo e a autorização para a entrada em campo, com a confecção e do Termo de Autorização de Pesquisa, procedemos o contato inicial com os diretores das creches selecionadas de forma a estabelecer uma parceria no sentido de, primeiramente, autorizar que pudéssemos contatar os professores daquela instituição e, posteriormente, no sentido de sensibilizá-los sobre a importância dos procedimentos de coleta de dados nesta investigação.

Entramos em contato com 3 (três) creches administradas pelo município e, em todas, após o contato inicial com as diretoras/coordenadora pedagógica⁴, foi necessário um momento com os(as) professores(as) das creches, sob a forma de reunião, em que eram explicados os objetivos da pesquisa e afirmado que sabíamos sobre a intensa rotina de trabalho das professoras, mas que, ao participarem da pesquisa, elas estariam fortalecendo a educação no nosso Estado e que a realização entrevistas se adaptaria à rotina de trabalho dos(as) professores(as) e ao

⁴ Utilizamos o termo diretoras, pois todas com quem mantivemos contato eram do gênero feminino.

momento que os mesmos julgassem mais adequado.

De forma geral, as(os) professoras(es) não ofereceram resistência para a realização das entrevistas e, no momento da sensibilização, eram informadas que somente participariam da pesquisa/estudo aquelas que concordassem em ceder a entrevista, mesmo com a autorização dos diretores/coordenadores pedagógicos e do Secretário de Educação, e que poderiam, a qualquer momento, desistir de conceder sua colaboração. Aqueles que concordaram foram informados do tema e dos objetivos da pesquisa, e assinaram o Termo de consentimento livre e esclarecido, lido conjuntamente com essa mestranda no momento da realização das entrevistas.

Mediante alguns cuidados necessários à realização das entrevistas, como um local com o mínimo de sigilo, e o sentimento de segurança e de confiança nessa mestranda, foi explicitado que, se possível, dado o caráter sigiloso das informações, que essas fossem realizadas em local que correspondesse com essas prerrogativas.

No entanto, as dificuldades durante essa etapa foram de outra ordem, agora relacionadas ao fato de qual seria o melhor horário para a concessão da entrevista, visto que, objetiva-se não atrapalhar o funcionamento normal da creche. Assim, ficou acordado, ainda em reunião com as professoras e a diretora, que poderiam sair da sala de aula após o horário do almoço, quando a maioria das crianças estava dormindo, e já haviam concluído a rotina matinal, a qual inclui banho e almoço, que segundo elas são mais trabalhosos, e necessitam de atenção constante.

Em algumas dessas situações, foi-me pedido que realizasse uma entrevista na sala de aula, quando os assistentes de creches ficariam responsáveis pelas crianças e a professora cederia a entrevista em um espaço isolado da sala. Perguntei-lhe se poderia voltar outro dia, pois essa situação não atendia nem ao sigilo, nem à espontaneidade do entrevistado, visto que, constantemente as crianças se remetiam à professora, o que poderia prejudicar o andamento da entrevista.

Assim, mesmo preocupada, a professora aceitou em deixar a sala sob a coordenação da assistente e acompanhar-me para um lugar mais calmo, que preservasse o sigilo do conteúdo do que seria relatado. No mais, as entrevistas ocorreram calmamente, objetivando a maior espontaneidade das professoras.

Dessa forma, acreditamos que foi possível explicitar os principais momentos e procedimentos metodológicos que foram necessários para a construção dessa investigação.

CAPÍTULO II – DOS FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA: EM BUSCA DO CONCRETO PENSADO

O presente capítulo tem a finalidade de apresentar os fundamentos teórico-metodológicos, com os quais pretendemos realizar tanto o processo de investigação quanto a sua análise e síntese. Entendendo que:

conhecer envolve desvendar, na intimidade do real, a intimidade do próprio ser, que cresce justamente porque a ignorância se vai dissipando diante de perguntas e respostas construídas por si próprio, na qualidade de sujeito entregue ao conhecimento, o qual se mostra inerente à compreensão do próprio ser no mundo. (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 143).

Tendo em vista que conhecer a verdade é um processo que se realiza mediante um processo dialógico, na tentativa de apreender a concretude do objeto de investigação é que passaremos a expor a principais fundamentações utilizadas com essa finalidade.

2.1. Dos desafios da pesquisa em educação

Com as leituras realizadas durante o Mestrado em Educação, foram aprofundadas as discussões sobre a especificidade da pesquisa em Educação, entendendo que, ao se fazer pesquisa nessa área e, principalmente, na pós-graduação, de acordo com Severino (2007) é necessário levar em consideração o comprometimento com sua finalidade democrática e emancipatória:

A legitimação de todos os processos e procedimentos relacionados com a educação está necessariamente vinculada aos valores e aos objetivos relacionados com a construção de uma sociedade onde as pessoas possam encontrar subsídios para a sua emancipação. A pós-graduação não pode ser considerada fora desse contexto, como se estivesse desligada do compromisso da educação com o projeto de transformação da sociedade e de emancipação de todas as pessoas. Como qualquer outro segmento da educação, a pós-graduação, como lugar de produção de conhecimento, têm compromissos sociais e políticos com a compreensão e busca de soluções para os problemas sociais enfrentados pela sociedade brasileira em cada área do conhecimento especificamente. O avanço do conhecimento deve ser articulado à investigação de problemas socialmente relevantes considerando as demandas da sociedade brasileira em cada área do conhecimento especificamente. (SEVERINO, 2007, p.32).

Dessa forma, o autor reafirma a finalidade básica da educação, a emancipação do gênero humano e, sobretudo, na produção de conhecimento que vise superar os problemas sociais brasileiros.

Além dessa constatação, o autor, ao tratar sobre as dificuldades da pesquisa em Educação, cita uma questão de caráter epistemológico, quer seja a de se aplicar ao conhecimento educacional o paradigma newtoniano de cientificidade. Segundo ele, “A educação é uma prática histórico-social, cujo norteamento não se fará de maneira técnica, mecânica, o que impede que se dê conta dela, mediante uma modalidade de ciência aplicada, como a engenharia e a medicina, por exemplo.” (SEVERINO, 2007, p. 41).

Gamboa (2013b) discorre sobre os estudos epistemológicos alertando para a constante vigilância epistemológica sobre os processos utilizados na pesquisa científica, que apontam para a busca de novas alternativas capazes de ultrapassar as diferentes formas de interpretação da complexa e dinâmica realidade educativa e de contribuir para sua transformação.

Nesse contexto, torna-se extremamente pertinente para pesquisadores iniciantes o debate sobre os diversos paradigmas científicos que ampliem o olhar sobre as implicações de seus usos, limitações e possibilidades. Assim, “impõe-se-lhe inserir-se, essencialmente, no debate epistemológico contemporâneo para dar-se conta das referências teóricas sob as quais pretende abordar as fontes de seu objeto.” (SEVERINO, 2006, p. 72).

Essas preocupações também ressoam nas palavras de Gamboa (2013b), quando o autor nos alerta sobre a questão problemática dos métodos e das técnicas, das relações entre método e teoria, método e objeto, sujeito, método e objeto, etc. presentes já tradicionalmente nas Ciências Humanas e Sociais e que, também, se apresenta na pesquisa em educação. Essa problemática surge devido, particularmente, aos desdobramentos de métodos que, desenvolvidos com sucesso nas ciências naturais e exatas, foram transplantados para as ciências sociais (GAMBOA, 2013b).

Assim, Gamboa (2013a) sinaliza para o falso dualismo entre quantidade-qualidade, existente em pesquisas nas Ciências Sociais e Humanas, e que adentrou na pesquisa em Educação, ele afirma que:

Quando remetemos a discussão do falso dualismo técnico para os enfoques epistemológicos podemos cair em uma dicotomia epistemológica ao reduzir as alternativas a um ou outro enfoque epistemológico e excluirmos outras opções, (terceiros excluídos). [...] Nesse sentido, parece que o critério predominante para discutir as opções epistemológicas se fecha nessa alternativa. O discurso que aplica radicalmente o princípio do terceiro excluído parece dispensar outras abordagens, ou fechar espaço para outros enfoques, também válidos como, por exemplo, o materialismo histórico. De igual maneira a dicotomia epistemológica parece coibir e desqualificar as possibilidades de síntese entre os elementos qualitativos e quantitativos em um mesmo processo metodológico, a interação sujeito-objeto na produção do conhecimento e articulação de processos de explicação e compreensão na elaboração da mesma pesquisa. (GAMBOA, 2013a, p. 89-96).

Dentre os possíveis enfoques que visam superar essa suposta dicotomia estão as pesquisas de caráter crítico-dialético que vêm se destacando no sentido de promover possíveis sínteses, pertencendo ao grupo dos chamados “terceiros-excluídos”. Em meio a essas questões, o autor destaca o materialismo histórico que é em si mesmo, uma síntese de grandes correntes do pensamento científico e filosófico (GAMBOA, 2013a).

Esclarecidos os pontos sobre a falsa dicotomia entre quantidade e qualidade, e das contribuições das pesquisas crítico/dialéticas para a Educação, passaremos a discutir sobre os aspectos teórico-metodológicos em Marx, uma vez que o materialismo histórico foi o caminho entendido como mais adequado para esta investigação.

2.2 Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa

Mediante a problemática vivenciada nas pesquisas em Educação sobre o falso dualismo entre quantidade e qualidade, deu-se a escolha do método dialético como balizador que orienta essa pesquisa. Nesse sentido, o esforço é para que no processo de investigação, a análise se realize a partir do mencionado método. Acredita-se que essa perspectiva é de fato a que se apresenta como mais adequada às finalidades dessa pesquisa, inclusive, tendo em vista os aspectos éticos, teóricos e metodológicos que perpassam a pesquisa em Educação.

Inicialmente é necessário colocar, mediante honestidade intelectual, que as análises realizadas aqui estão apoiadas em analistas da obra de Marx, uma vez que, com tempo determinado, e prazos estipulados e com os percalços também de ordem

prática, não foi possível o adensamento e apropriação da obra marxiana extensa e complexa, mas, entendendo que podemos nos orientar por autores que trataram a obra de forma a não cair em simples determinismos. Justamente por reconhecida tradição nos meios acadêmicos em tratarem a obra marxiana com o devido respeito, autenticidade e validade, é que se optou por não citar suas obras de forma literal, afinal, acreditamos que, ao citá-las, não faríamos de forma justa e honesta, além do que seria subestimá-la também.

Ao se tratar do método dialético, antecipadamente, é necessário discorrer sobre as indevidas interpretações que se fez em Marx, nas palavras de Faria (2011):

Na academia não raro encontramos proposições que consideram Marx um economista, determinista que buscou explicar a sociedade com base em um único fator ou em uma causa, que desprezou a cultura, a subjetividade, a mulher, e que afirmara que caminharíamos necessariamente para o socialismo. Para esses intérpretes, o pensador em questão não passa de um autor simplório e autoritário que deve ser combatido. (FARIA, 2011, p. 40).

Faria (2011) enfatiza como a obra do pensador Marx é, muitas vezes, compreendida de modo equivocado, desconsiderando a perspectiva dialética presente no conjunto das relações sociais produzidas e reproduzidas pelos homens na construção do real.

Assim, no percurso do Mestrado, foi possível entrar em contato com a discussão sobre o legado deixado por Marx e em como sua obra sofreu tratamentos equivocados por parte daqueles que a analisaram, tornando frequente na acadêmica a ideia de que esse pensador estaria deslocado e obsoleto diante das “novas” perspectivas para a área da Educação.

A esse respeito, Paulo Netto (2011), no livro intitulado “Introdução ao estudo do método de Marx”, prossegue afirmando que as implicações do estudo da concepção teórico-metodológica marxiana se devem, em algumas vezes, à própria complexidade da obra, como também dos tratamentos equivocados a que esta foi submetida. Observa-se que estes equívocos ou adulterações foram realizados tanto pelos seguidores de Marx, como por seus detratores. (PAULO NETTO, 2011).

No campo de seus seguidores, isto ocorre dentro da Segunda Internacional, culminando na Terceira internacional com a ideologia Stalinista. Momento no qual

surgiu uma série de literaturas manualescas ensinando o que chamavam de princípios fundamentais marxistas, e que a compreensão destes, aliados às suas simples aplicações, poderia solucionar todos os problemas, ou promover um conhecimento efetivo da realidade. (PAULO NETTO, 2011).

Já no campo de seus detratores o primeiro diz respeito a uma suposta irrelevância das dimensões culturais e simbólicas no universo teórico de Marx com todas as consequências daí derivadas para a perspectiva metodológica. Apesar de amplamente difundida em meios acadêmicos, trata-se de crítica absolutamente despropositada, facilmente refutável com recurso a textualidade marxiana. [...] O segundo eixo temático relaciona-se a um pretenso “determinismo” no pensamento Marxiano: a teoria social de Marx estaria comprometida por uma teleologia evolucionista, ou seja, para Marx, uma dinâmica qualquer (econômica, tecnológica etc.) dirigiria necessariamente a história para um fim de antemão previsto o (socialismo). (PAULO NETTO, 2011, p. 15)

Antes de adentrarmos na discussão sobre o Método em Marx, é necessário situar-nos historicamente para uma melhor compreensão de suas ideias. Destacando-se que o mesmo obtém suas reflexões nas teses propostas por Hegel, para o qual:

a própria realidade é concebida como sendo dialética, ou seja, ela vai se produzindo permanentemente mediante um processo de autotransformação determinado por uma força de contradição - a luta dos contrários - que “trabalha” a realidade pelo seu interior. Assim, o real forma uma totalidade unificada que traz dentro de si mesma todos os elementos que dão conta tanto de suas modalidades de ser como de sua própria explicação. (HEGEL apud SEVERINO, 2002, p.165).

Realizar essa ressalva tem como objetivo destacar que a arquitetura teórica marxiana não pode ser entendida independente da dialética e que a inversão da dialética Hegeliana, efetuada por Marx, propõe uma nova forma de abordar os fenômenos sociais, como podemos observar no excerto a seguir:

De modo particular Marx vai abordar este legado Hegeliano, mas fará dele uma inversão profunda, levado por perspectivas outras também presentes na cultura europeia da época, sobretudo àquelas do socialismo, da economia ricardiana, do naturalismo evolucionista e do próprio positivismo. Assim, Marx se apropriará da metodologia dialética enquanto lógica e enquanto lei do processo histórico, mais uma história que inclui tão-somente a natureza e, sobretudo, a sociedade. Economista, mas também historiador e filósofo, Marx está preocupado em explicar o processo de formação das várias figuras da sociedade, sem ter que recorrer a qualquer elemento estranho à realidade empírica e natural dessa sociedade humana. Vê, então, na dialética hegeliana, uma teoria que dá conta desse processo, desde que as forças em conflito, a luta dos contrários, não tenham em sua origem fora da dinâmica da própria sociedade. E enquanto lógica, a dialética é instrumento mais que apto para a explicação desse real. (SEVERINO, 2002, p. 166).

Severino (2002) traz a perspectiva de que Marx rejeitou a ideia de trazer à tona um elemento que não tivesse sua origem na própria realidade material para explicá-la, dessa forma, inverteu o mundo essencialmente idealista de Hegel, para o qual “todos os fenômenos da natureza e da sociedade tinham sua base na Ideia Absoluta.” (HEGEL, 1770-1831 apud TRIVIÑOS, 1987, p. 50).

Paulo Netto (2011) parte da compreensão que Marx não deixou uma série de indicações que, se aplicadas ao objeto, serão fonte da verdade, inclusive esclarece e alerta a seus leitores que não colocará à disposição um conjunto de passos que dirigirão a investigação ao expor o método em Marx. Pelo contrário, afirma que suas elaborações teóricas são produto de uma longa elaboração teórico-científica, amadurecida no curso de inúmeras aproximações com o objeto.

De acordo com Paulo Netto (2011, p. 21) o conceito de teoria para o pensador seria: “a *reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito de pesquisa*”. Os termos ideal e real referem-se, respectivamente, ao pensamento e à concreticidade do objeto, que existe independente da atividade racional do pesquisador. Neste sentido, é necessário ir além da aparência fenomênica, imediata e empírica, mas sim captar sua essência, ou seja, aquilo que há de *estrutura e de dinâmica* no objeto.

Assim, Paulo Netto (2011) tem a clara ideia de que Marx distingue o que é da ordem do real, do objeto e o que é da ordem do pensamento. Assim, começa-se pelo plano do real e pelo concreto e, progressivamente, chega-se com o avançar das análises a conceitos e abstrações que levam a determinações mais simples, eis esse o caminho, ou o método.

Assumindo que Marx não se prolongou em deixar explicitado um método, e na tentativa de não sermos simplistas, é que proporemos adiante explicitar o que entendemos por pseudoconcreticidade, real e abstrata, a partir das colocações de Kosik (1995) e Frigotto (2006).

2.2.1 Da pseudoconcreticidade aos caminhos para sua destruição

De acordo com o objeto proposto, tem-se por objetivo entendê-lo não na sua aparência, mas na sua concretude real e nos movimentos de ir e vir com ele na tentativa de sua compreensão. Para tanto, nos referenciamos nas análises de Kosik (1995) sobre a pseudoconcreticidade e sua destruição, visando à apreensão real do nosso objeto de estudo.

Kosik (1995, p.13) inicia seu texto “O mundo da pseudoconcreticidade e a sua destruição” chamando a atenção para o fato de que os fenômenos não se apresentam de forma clara para o sujeito cognoscente. Como sujeito cognoscente entendemos o sujeito prático, comum, mas que, necessitando apropriar-se da realidade para efetivamente poder sobreviver e prover-se de meios materiais, cria suas próprias representações das coisas:

A dialética trata da “coisa em si”. Mas a “coisa em si” não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar a sua compreensão, é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *detour*. Por este motivo o pensamento dialético distingue entre representação e conceito da coisa, [...] Portanto, a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista. (KOSIK, 1995, p.13).

Entendendo que a realidade, ou o real, não se apresenta imediatamente aos homens e mulheres, é que esse pensador continua suas análises afirmando que o mundo da pseudoconcreticidade, aquele que se apresenta imediatamente a seu espectador, “é um mundo de claro-escuro, de verdade e engano.” (KOSIK, 1995, p.15). Dessa forma, um homem comum necessariamente não precisa conhecer os conceitos de mais-valia para entender as propriedades do dinheiro, mas sim precisa lidar e conhecer as operações lógico-matemáticas para poder manipulá-lo e sobreviver na ordem social burguesa. Mas isto não significa que ele conheça as leis que regem o fenômeno do capitalismo.

Assim, o Kosik(1995) questiona as bases e pretensões da fenomenologia

em atingir o conhecimento, via essência, do fenômeno sem contextualizá-lo histórico e materialmente/concretamente. Posto dessa forma, é necessário compreender que a dialética é:

A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender “a coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. Por isso, é o oposto da sistematização doutrinária ou da romantização das representações comuns. O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem de *destruir* a aparente independência do mundo dos contatos imediatos de cada dia. O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real. (KOSIK, 1995, p. 20).

Dessa forma, a pseudoconcreticidade imediata aos homens só pode ser destruída quando se vai em busca do objeto em sua essência, ou seja, naquilo que se tem de concreto. Assim, retomando Kosik (1995, p.13), quando este afirma: “a ‘coisa em si’ não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão é necessário fazer não só certo esforço, mas também um *detour*”, em relação a esse *detour* Frigotto (2006) assinala que:

Esse *detour* implica necessariamente ter como ponto de partida os fatos empíricos que nos são dados pela realidade. Implica, em segundo lugar, superar as impressões primeiras, as representações fenomênicas destes fatos empíricos e ascender ao seu âmago, às suas leis fundamentais o ponto de chegada será não mais as representações primeiras do empírico ponto de partida, mas o concreto pensado.(FRIGOTTO, 2006, p 79).

Esse *detour* pode ser compreendido como o caminho do pensamento que, partindo de base empíricas, ou seja, o ponto de partida do pesquisador, segue em busca nas idas e vindas ou tentativas do pesquisador em captar seu objeto é que pode-se sair desse mundo de representações primeiras, ou da pseudoconcreticidade indo em busca dos movimento real de seu objeto.

Frigotto (2006), ao explicitar no que consiste o método dialético materialista, afirma que esse deve ser compreendido como uma postura, um método de investigação e uma práxis.

Em relação à postura, ou concepção, Frigotto (2006) se remete a duas concepções de mundo opostas, uma metafísica e outra dialética materialista, e

enquanto as metafísicas estão ligadas à aparência exterior dos fenômenos, a concepção materialista histórica “se fixa na essência, no mundo real, no conceito, na consciência real, na teoria e ciência.” (KOSIK, 1995, p. 16 apud FRIGOTTO, 2006, p. 76)

Assim, para Frigotto (2006) o método, na perspectiva materialista histórica, está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida como um todo, e que a questão da postura antecede ao método, dessa forma, na tentativa de aprendermos a realidade, “este constitui-se numa espécie de mediação do processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais.” (FRIGOTTO, 2006, p. 77).

Frigotto (2006) considera ainda que a dialética materialista histórica não pode ser entendida se não enquanto práxis, ou seja, o conhecimento da realidade não é o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico e social. A reflexão, nesse caso, não é uma mera abstração do real, mas se dá *na e pela práxis*, com a finalidade última de transformar a realidade do gênero humano. (FRIGOTTO, 2006).

Por último, Frigotto (2006) nos traz a reflexão necessária sobre a Tese do Monismo Materialista que pode, frequentemente, soar ao senso comum como algo simplista e determinista, no entanto em suas palavras:

A tese do monismo materialista funda-se na concepção de que o real, os fatos sociais - fatos esses produzidos pelos homens em determinadas circunstâncias - têm leis históricas que os constituem assim e não diferentemente, e que tais leis condicionam o seu desenvolvimento e sua transformação. Dentro deste pressuposto histórico a tese do monismo materialista sustenta que a estrutura econômica [...] é que define em última instância é o complexo social em suas diferentes dimensões. (FRIGOTTO, 2006, p. 84).

Frigotto (2006), chama a atenção para o fato de que nas pesquisas em Educação há uma confusão generalizada entre necessária liberdade de pensamento, convívio de posturas diferentes e o pluralismo formal ou o ecletismo.

Assim, Frigotto (2006) problematiza sobre o processo de pesquisa, mediante a análise histórica dos fatos, que esta não é algo que depende de negociação ou conciliação, e que essa não passa de uma atitude mística e positivista presente,

frequentemente, nos cursos de pós-graduação, nos quais se privilegiam, por exemplo, os cursos de metodologia, desvinculados dos inventários epistemológicos que sustentam as concepções, ideologias e dos diferentes sentidos comuns existentes. (FRIGOTTO, 2006).

Em suma, a pertinência do materialismo histórico-dialético nas pesquisas em educação coloca-se de tal forma que exista a compreensão de que o conhecimento só pode ser considerado como tal quando servindo a uma finalidade primeira que é a prática social entre o gênero humano, e que possa contribuir para a transformação social.

Dessa forma, compreendemos que o conhecimento não se dá de forma imediata aos homens, e que é necessário um esforço do pesquisador em conhecer a sua realidade passando da pseudoconcreticidade, do claro e escuro, de verdade e engano, para a compreensão das leis que regem os fenômenos em sua totalidade, com a finalidade de ajudar na compreensão da forma de ser real do objeto.

2.2.2 Educação, trabalho e emancipação humana

Pinto (1986, p. 29) trabalha com um conceito de educação no qual, em sentido amplo, diz respeito “à existência humana em toda sua duração e em todos os seus aspectos.” Para o referido autor, desse conceito deriva a verdadeira definição de educação, qual seja “o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses.” (PINTO, 1986, p.29). De tal forma, para esse autor, a educação tem um caráter cultural de apropriação do patrimônio cultural produzido, de maneira intencional.

Já Saviani e Duarte (2012) compreendem a educação como formação humana e sua legitimação residindo no fato de que os homens são livres e capazes de transcender para comunicarem-se e, dessa forma, amadurecer, pois, dada a existência da possibilidade desta, sua legitimidade se ancora no fato de que o homem se ampara ajudando-se mutuamente, ou seja, em relações sociais. Sendo assim, encontram base para enunciar seu conceito de educação:

Enunciamos, então, uma primeira definição de educação: a educação, enquanto comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, é promoção do homem, de parte a parte – isto é, tanto do educando como do educador. *A formação humana coincide, nessa acepção, com o processo de promoção humana levado a efeito pela educação.* (SAVIANI; DUARTE, 2012, p.14).

Para Saviani e Duarte parece haver uma intrínseca relação da educação humana e formação humana, onde um não pode ser entendido sem o outro. No entanto, para compreender como o homem se forma, é necessário compreender o seu modo de ser e, para tal objetivo, nada melhor do que filosofar, mas de uma maneira que tenha a história como balizador, e sua expressão mais elaborada é encontrada no marxismo. (SAVIANI; DUARTE, 2012).

Assim, Saviani e Duarte (2012) demonstram, a partir do pensamento de Marx, nos *Manuscritos econômico-filosóficos* (Marx, 1985; 2008 apud Saviani; Duarte, 2012), que a formação humana está intimamente ligada à atividade vital para assegurar a sobrevivência de uma espécie, entendido no caso do gênero humano, como o trabalho:

a formação humana é analisada na relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como ser social. O que faz do indivíduo ser genérico, isto é, um representante do gênero humano, é a atividade vital, a qual é definida por Marx como aquela que assegura a vida de uma espécie. No caso dos seres humanos, sua atividade vital, que é o trabalho, distingue-se daquelas de outras espécies vivas por ser uma atividade consciente que se objetiva em produtos que passam a ter funções definidas pela prática social. Por meio do trabalho, o ser humano incorpora de forma historicamente universalizadora, a natureza, ao campo dos fenômenos sociais. (MARX, 1985; 2008 apud SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 426).

Através de sua atividade vital, o homem se forma, em sociedade, na sua relação com o trabalho e a natureza, que se dá de forma diferenciada das outras espécies, uma vez que o homem é consciente da ação que deseja realizar e da transformação que quer obter no seu meio natural, diferentemente das outras espécies do mundo animal.

Ademais, recuperando a história social do gênero humano, a divisão das sociedades em classes da sociedade capitalista acarreta a objetivação do ser humano, uma vez que o que é produzido pela classe dominada se põe a serviço da classe dominante, no que se caracteriza a desrealização do trabalho, ou seja, “a

apropriação dos produtos da atividade humana dá-se sob uma forma social que aliena esses produtos da classe que os produz.” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p.22).

Entretanto, de acordo com Saviani e Duarte (2012), não há possibilidade de formação humana, senão pela dialética de apropriação do mundo da cultura através do trabalho:

não há outra maneira de o indivíduo humano formar-se e desenvolver-se com ser genérico senão pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho. Na sociedade capitalista, o trabalho produz riqueza objetiva e subjetiva, mas nem uma nem outra podem ser plenamente apropriadas por aqueles que trabalham. (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 22).

Nesse sentido, os autores discorrem sobre a exteriorização do trabalho ao trabalho, assim sendo, o produto do trabalho que deve ser apropriado pelo homem está alheio a esse, ou seja, não expressa a sua individualidade, posto que deveria ser a objetivação do seu trabalho, mas assume a forma de capital. (SAVIANI; DUARTE, 2012).

Contudo, Saviani e Duarte (2012) chamam a atenção para o fato de que o processo de exteriorização não é natural, mas sim, ocorre dentro da sociedade capitalista e que é necessário transformar a atividade em atividade autorrealizadora:

superar essas condições significa transformar atividade em autoatividade, ou seja, em atividade autorrealizadora. A atividade vital como atividade autorrealizadora é a única forma de um indivíduo se efetivar como um ser genérico, isto é, um ser conscientemente representativo do desenvolvimento alcançado pelo gênero humano. A superação do trabalho alienado não se dá pela negação do trabalho ou pela busca de uma suposta essência reprimida no interior do indivíduo, mas sim pela transformação da atividade em relação consciente com o mundo resultante da objetivação histórica e social do gênero humano. (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 27).

Entendendo que a atividade humana, apesar de seu caráter individual, se contrapõe à noção de individualismo, uma vez que, para Saviani e Duarte (2012) a educação é, necessariamente, um processo de promoção humana, fica implícito o caráter social desta. Posto assim, nos parece que, para os autores acima (2012), a formação humana em sua plenitude está intimamente ligada a condições que estão alheias ao capitalismo, ou, em contravenção com as finalidades do capital.

Atentando para as afirmações de Vieira Pinto (1986), que nos iluminam a

respeito das finalidades da educação:

A finalidade da Educação não se limita à comunicação do saber formal científico, técnico, artístico etc. Esta comunicação é indispensável, está claro, porém o que se intenta por meio dela é a mudança da condição humana do indivíduo que adquire o saber. Por isso, a educação é substantiva *altera o ser do homem*. A não ser assim seria apenas adjetiva, mero ornamento da inteligência. O homem que adquire o saber passa a ver o mundo e a si mesmo de outro ponto de vista. Por isso se torna um elemento *transformador* do seu mundo. Essa é a finalidade *essencial* da educação. Tal é a razão de que todo movimento educacional tenha consequências sociais e políticas (VIEIRA PINTO, 1986, p. 49).

Em um primeiro momento, podemos nos perguntar, mas como a humanidade pode ser um elemento transformador da sociedade, uma vez que, retomando Saviani e Duarte (2012), a emancipação humana está intrinsecamente ligada à apropriação que o homem faz de seu meio e de seu trabalho, trabalho esse que na sociedade capitalista é exterior ao gênero humano, em outras palavras, que não faz sentido para ele, a não ser pela sua própria sobrevivência?

Nesse sentido, Tonet (2006) critica a educação com finalidade cidadã, que comumente observamos nos discursos atuais, mas sem atentarmos para sua concepção, que se coloca como significante para uma educação de qualidade e integral. Para ele, a educação integral, como afirmada nos termos do capital, não passa de um simulacro para a instrumentalização do homem moderno para o que chama de escravidão moderna:

Em resumo, se uma educação cidadão, participativa, crítico, incluindo aí a formação para a capacidade de pensar, de ter autonomia moral, a formação para o trabalho, a formação física e cultural, a formação para a defesa do meio ambiente, do desenvolvimento sustentável é a mais elevada contribuição que a educação pode dar para a construção de uma autêntica comunidade humana, então chegamos a absurda constatação de que isto nada mais significa, ao fim e ao cabo, do que formar para a *escravidão moderna*. Pois, a relação capital-trabalho implicará sempre exploração do homem pelo homem e, portanto, uma forma de escravidão. (TONET, 2006, p. 8).

Tonet (2005) demonstra que existe uma grande diferença entre educar para a cidadania e para emancipação humana, de acordo com ele, a categoria de cidadania é uma forma de liberdade essencialmente limitada, pois ligada à sociabilidade fundada no capital, ao passo que a emancipação abre uma perspectiva

de autoconstrução infinita para o gênero humano, dessa forma, a atividade educativa que queira contribuir para a libertação humana deve estar relacionada à emancipação humana e não à cidadania.

Retomando Saviani e Duarte (2012), a transformação da realidade social, de forma consciente, só será possível através da ação humana e criativa por meio da compreensão de sua realidade:

Assim, para se transformar conscientemente a realidade social, é preciso compreendê-la para além das aparências, para além do imediato. São necessárias as abstrações como foi ressaltado por todos os grandes pensadores marxistas. Pensar a realidade usando abstrações teóricas não é uma capacidade que se forma espontaneamente é algo que precisa ser produzido deliberadamente pela escola. Se entendermos a revolução como uma das mais expressivas formas de criatividade humana, a de criação de uma nova sociedade, devemos entender que a criação de algo novo não é algo místico e irracional, mas um resultado do acúmulo social das experiências. (SAVIANI; DUARTE, 2012).

Mediante essas análises, é possível compreender a educação fora dos modelos dominantes que se torna necessário para a emancipação humana e para a transformação social. Visto que a lógica, inerente ao capitalismo, parece ter transformado aquilo que é vital para a humanidade - o trabalho - em trabalho alienado, apartando-lhe justamente das bases para sua humanização e coletividade.

2.2.3 A emancipação feminina como pressuposto da emancipação humana

Durante a revolução socialista a questão da mulher se fez destaque visto que, mediante a posição de Engels (1999), a propriedade privada é o que provoca a posição de mulher no lugar de subordinação, de acordo com Abimael Guzman (1999):

Quando o marxismo enfoca o problema feminino ou faz, portanto a partir de uma posição materialista e dialética, a partir de uma concepção científica que sim permite uma compreensão cabal. No estudo a investigação e compreensão da mulher e sua condição, o marxismo trata o problema feminino em relação com a propriedade, a família e o Estado: já que no processo histórico a condição da mulher e sua localização histórica está intimamente ligada essas três questões. (GUZMAN, 1999, p.125).

Bebel (1999) no texto “A mulher e o socialismo” afirma que geralmente é colocada a inexistência de uma problemática em relação à mulher e que muitos a percebem por sua “profissão natural” que a destina ser esposa e mãe. “Tudo o que transcenda suas quatro paredes ou não ocorra em íntima relação com seus deveres domésticos não lhe diz respeito.” (BEBEL, 1999, p. 69).

Lenin (1999) preocupava-se com a posição da mulher na revolução socialista, visto que atribuía grande relevância para parte essencial do movimento das massas e concebia a igualdade da mulher indiscutível para os comunistas.

Considerava que o lugar da mulher não seria mais no seio do lar, uma vez que compreendia a situação de opressão da mulher ligada à propriedade privada e aos laços indissolúveis do matrimônio. Mas sim, engajadas na construção da sociedade, de acordo com ele “como revolucionários que chamam a mulher a trabalhar em pé de igualdade pela transformação da economia e da superestrutura ideológica.” (LENIN, 1999, p. 20).

Bebel (1999) demonstra que a ordem social burguesa capitalista concebe a igualdade entre homens e mulheres como solução da questão feminina. No entanto, ele argumenta que essa não é a solução para o problema. De tal modo, adverte:

Assim é que não só se trata de realizar a igualdade de direitos da mulher com homem no terreno da ordem social e política existente, o qual constitui o objetivo do movimento feminino burguês, e sim, mais ainda, de eliminar todas as Barreiras que fazem que o homem depende do homem e portanto também 17 do outro esta solução da questão feminina vai vinculada a solução da questão social daí que quem busca a solução total da questão feminina deve unir-se a quem escreveu em sua Bandeira a solução da questão social como questão cultural para toda a humanidade e isto é aos socialistas. (BEBEL, 1999, p.73).

Posta essa prerrogativa, segundo ele a emancipação feminina é caráter essencial da libertação humana, sem a equiparação dos sexos, não poderá haver a independência social.

Marx e Engels (1999, p. 75) analisam a questão da mulher indicando que “para o burguês, sua mulher nada mais é que um instrumento de produção.” E acusados de incentivarem a abolição da família, eles afirmam que “a família, em sua plenitude, só existe para a burguesia, mas encontra seu complemento na supressão forçada da família do proletariado e na prostituição pública.” (MARX; ENGELS, 1999, p.75).

A família operária para Marx estava na linha de frente do capital, enfrentando o trabalho na fábrica, de forma desumanizadora, no qual nem as crianças eram poupadas. De acordo com ele, “a grande indústria destrói todos os laços familiares do proletário e transforma crianças em simples objetos de comércio, em simples instrumento de trabalho.” (MARX; ENGELS, 1999, p. 75).

Marx (1999) realiza uma análise dessa questão, no texto *O capital*. Segundo ele, a exploração do trabalho feminino e também da criança de ambos os sexos pelo capital, traz em si a dissolução da família operária, “mas não consegue impedir a criação de uma nova base econômica sobre a qual se erguerá uma forma superior da família e das relações entre os sexos.” (MARX, 1999, p. 77).

Kollontai (1999) vê a situação da mulher nas relações de produção capitalistas de forma precária. Para ela, a família proletária também estava em vias de destruição nos países os quais tinham o capitalismo como modo de produção vigente. Assim, com o trabalho assalariado das mulheres, que engrossaram as filas das fábricas, muito se contribuiu para a sobrecarga da mulher.

A mulher, a mãe operária, sua sangue para cumprir três tarefas ao mesmo tempo: trabalhar durante oito horas num estabelecimento, o mesmo que seu marido; depois se ocupar da casa, e finalmente, tratar dos filhos. O capitalismo pôs nos ombros da mulher uma carga que a esmaga; fez dela uma assalariada, sem ter diminuído o seu trabalho de dona de casa e de mãe. [...] O afã foi sempre o destino da mulher, mas nunca houve destino de mulher mais terrível e desesperada que a de milhões de operárias sob o jugo capitalista durante o florescimento da grande indústria... (KOLLONTAI, 1999, p. 33).

Kollontai (1999) defende que na comunidade socialista, essa forma de família se torna um estorvo, assim a necessidade da educação dos filhos estarem sob a responsabilidade do Estado. Para ela, essa é uma necessidade na qual a sociedade socialista deve ajudar aos pais e contribuir para o novo edifício de sociedade, segundo ela, os filhos de proletários:

Deve ser formado por novas obras socialistas como campos de esportes, jardins, etc., onde a criança passará a maior parte do dia e onde educadores competentes farão deles comunistas conscientes da grandeza desta proclamação sagrada: “solidariedade, companheirismo, ajuda recíproca, devoção à coletividade”. Mas, uma vez retirada educação e o ensino, que ficará das obrigações da família para com crianças, sobretudo depois desta se ver também liberta da maior parte das preocupações materiais que se referem àquele, exceto no que diz respeito ao cuidado com um bebê de tenra idade, quando necessita ainda do seio materno ou, quando os seus passos ainda vacilam e tem que agarrar-se à saia da mãe? Mas o Estado proletário intervém até nessa idade, se a mãe necessita dessa intervenção, e já não haverá mães solteiras abandonadas e com os filhos nos braços. O estado dos operários assume a tarefa de assegurar a subsistência de cada mãe seja, casada legalmente ou não, enquanto ela der o peito ao filho; fundará maternidades em todas as cidades e até nas aldeias asilos de infância e outras instituições familiares similares, permitindo assim à mulher servir utilmente o estado e ser mãe ao mesmo tempo. [...] hoje, pelo contrário, a família reserva a mulher para um trabalho profundo e muito mais sério. (KOLLONTAI, 1999, p.39-41).

Observa-se, assim, a preocupação daqueles que serão os filhos do socialismo, e com a condição daquelas mulheres que, inclusive, ainda tem crianças em tenra idade. Ela finaliza suas reflexões afirmando que:

Para o futuro a mãe operária, consciente da sua tarefa social, deve elevar-se a ponto de não fazer diferença entre ‘o meu e o teu’, deve recordar que não há mais que ‘os nossos’ filhos, os da sociedade comunista, comuns a todos os operários.” (KOLLONTAI, 1999, p. 42).

E ainda alerta que, na nova sociedade comunista, haverá tão somente os filhos de todos, onde se torna necessário uma nova relação entre os sexos, não mais baseados na escravidão dos casamentos, como também um novo tipo de família, a socialista, onde os trabalhadores poderão se auto apoiar assegurando assim, a verdadeira igualdade social entre os sexos. (KOLLONTAI, 1999).

Posto dessa forma, notamos que a emancipação da mulher é uma prerrogativa para a emancipação humana, em um caminho dialético, do qual um depende do outro. Não é tolerável que, ao se pensar na emancipação humana, a mulher ainda ocupe o lugar de sobrecarga que ainda se faz uma continuidade nos nossos tempos.

As contribuições acerca da emancipação humana como pressuposto para a educação, e suas contradições, são pontos importantes para a compreensão de que para a revolução das classes, é necessária a emancipação da mulher, pois essa passa por uma dupla opressão, a de sexo, e a capitalista, sobrecarregadas com as

tarefas domésticas, e da ordem do trabalho. Dessa forma, passaremos a expor, na próxima seção, aspectos sobre a docência e as relações de gênero.

2.3 A docência as implicações do gênero

Nesta seção serão analisados os aspectos relacionados à docência e ao gênero, privilegiando análises sobre a feminização da docente, o trabalho docente, classe e gênero. Encontra-se organizada em três outras subseções. Na primeira, contextualizamos os estudos de gênero e os esforços realizados em demonstrar sua importância enquanto categoria analítica. Na segunda subseção, recuperamos o percurso histórico da docência e como esta transformou-se em uma profissão feminina. Já na terceira, expomos análises sobre o trabalho docente, classe e gênero.

2.3.1 A construção do conceito de gênero

O conceito de gênero foi construído e utilizado, quase sempre para denominarmos uma oposição em relação ao termo “sexo”, para descrever o que é socialmente construído, em oposição ao que é biologicamente dado. “‘Gênero’ é tipicamente pensando como referência à personalidade e comportamento, e não ao corpo; ‘gênero’ e ‘sexo’ são, portanto, compreendidos como distintos.” (NICHOLSON, 1999).

Foi elaborado em um momento específico da história das teorias sociais sobre a “diferença sexual”, dessa forma, é importante ressaltar que nascem no seio do pensamento feminista. No século XIX, a propagação da ideia de “direitos iguais à cidadania” foi de fato um mobilizador feminista importante, e no Continente Europeu, na América do Norte, e em outros países. Assim, entre os anos de 1920 e 1930, as mulheres conseguiram vitórias importantes, rompendo com algumas expressões de desigualdades em termos legais, principalmente, em relação ao voto, à propriedade e ao acesso à educação. (PISCITELLI, 2002).

Para Piscitelli (2002), a questão que se colocava em evidência, nesse período, era “Se a subordinação da mulher não é justa, nem natural, como se chegou a ela e como se mantém?” (p.02). Esta será uma interrogação central no

pensamento feminista, após a década de 1960.

O pensamento feminista é a expressão de ideias resultantes da interação entre o desenvolvimento teórico e das práticas do próprio movimento, no entanto, apesar das diferentes abordagens, no final da décadas de 1960 se fazem presentes algumas centrais.(PISCITELLI, 2002).

As diversas correntes do pensamento feminista questionam a natureza da subordinação feminina, contudo, assumem que ela é pensada como universal em diferentes contextos sociais e históricos. Como também sendo esta decorrente das maneiras como é vista a mulher ou construída socialmente. Dessa forma, o pensamento feminista se volta para as reivindicações de igualdade no exercício de direitos, questionando inclusive as raízes culturais dessa subordinação.

O pensamento feminista nos Estados Unidos e na Inglaterra que se desenvolve a partir da década de 1960, compartilham alguns pressupostos, em relação às causas originais da opressão feminina. Assim, baseando na leitura do livro a “As origens da família, a propriedade privada e o estado”, de Engels, as feministas socialistas orientam-se pela ideia de que a divisão do trabalho baseado no sexo implicou desigualdade a partir do momento em que surgiram as classes sociais baseadas na propriedade privada. A opressão feminina dessa forma, possui uma base material na estrutura de classes. (PISCITELLI, 2002).

Já outra vertente de feministas socialistas se opõe à premissa da “contradição secundária”, argumentando que em países socialistas as hierarquias de gênero continuaram presentes. De modo que, “As causas originais da opressão feminina são colocadas, portanto, na associação capitalismo/patriarcado, considerando produção e reprodução como igualmente determinantes.” (PISCITELLI, 2002, p.03).

De forma semelhante, o feminismo radical considera ser primordial derrotar o patriarcado para a libertação da mulher através do controle sobre o processo reprodutivo. Nessas explicações, a reprodução adquire um lugar importante e são o cerne da produção das desigualdades, uma vez que a condição compartilhada pelas mulheres está ancorada na biologia e na opressão por parte da cultura androcêntrica. (PISCITELLI, 2002).

Nesse sentido, o corpo passa a central nas análises do pensamento feminista pós 1960, de onde emana e para onde convergem a opressão e

desigualdade. Assim, evidencia-se o trabalho com as categorias fundamentais, mulher, opressão e patriarcado. E destacar esses aspectos são fundamentais para compreendermos como se desenvolve o conceito de gênero. (PISCITELLI, 2002).

Na atualidade é comum encontrar a oposição dos estudos sobre mulher, em relação aos estudos de gênero. E ao mesmo tempo, é frequente a confusão entre “gênero” e “mulher”, as duas situações são compreensíveis quando se pensa na história do pensamento feminista, uma vez que o conceito de gênero se desenvolveu no marco dos estudos sobre a mulher. No entanto, o conceito de gênero procurou suplantar inconsistências existentes na utilização de algumas categorias centrais no estudo sobre a mulher. (PISCITELLI, 2002).

Assim, a efervescência acadêmica provocada pelos interesses femininos fomentou a acumulação de pesquisas e trabalho envolvendo a temática da mulher, em específico, sobre “a situação da mulher”, nas mais diversas disciplinas, inclusive, na Antropologia e História. Da mesma forma, a eclosão de trabalhos sobre a temática, também gerou contestações ao pensamento feminista, dentre os quais, o conceito de patriarcado foi um dos primeiros alvos de questionamentos. (PISCITELLI, 2002).

O patriarcado procurou uma origem para a subordinação da mulher, em um tempo anterior, na tentativa de desnaturalizar essa condição e encontrar quando teria começado a opressão feminina. Assim, recorreram a ideia de como a organização social contemporânea atualizaria a ordenação existente nas sociedades arcaicas, nas quais era dada a dominação masculina que organizam variadas formas de discriminação. (PISCITELLI, 2002).

Mesmo que o conceito de patriarcado, mediante o desenvolvimento das pesquisas, tenha sofrido duras críticas por ter sido considerado trans-histórico e trans-geográfico em função de sua generalidade, para Piscitelli (2002) é importante compreender que o conceito tinha o objetivo de demonstrar que a subordinação não é natural, e dessa forma, é possível combatê-la. (PISCITELLI, 2002).

Desse modo, a autora localiza no marco do debate sobre a natureza, causa e gênese da opressão e subordinação feminina a definição do sistema *sexo/gênero* realizada por Gayle Rubin, que definiu “o sistema como o conjunto de arranjos através dos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana, e nas quais estas necessidades sociais transformadas são

satisfeitas.” (PISCITELLI, 2002, p. 08).

A pesquisadora problematiza como as relações sociais convertem fêmeas em mulheres, por meio de um conjunto de arranjos através do qual a matéria prima biológica do sexo humano e da procriação é modelada pela intervenção social humana. E, apesar do termo gênero já ter sido utilizado, foi a partir da conceitualização da autora que ele começou a se difundir.

O conceito de gênero começou a ser desenvolvido como uma alternativa ao conceito de patriarcado, contudo foi fruto da mesma inquietação feminista em relação às causas da subordinação da mulher. E já na década de 1970, o conceito de gênero com base na diferenciação com o sexo havia se difundido rapidamente. (PISCITELLI, 2002).

As análises de importantes autoras feministas, como Donna Haraway, atentaram para as ideias perigosas, na insistência do caráter social de construção social do gênero, o sexo e a natureza não foram historicizados. De acordo com Piscitelli (2002), Haraway acredita ser um equívoco considerar o gênero como identidade global, que obscurece e subordina todas as outras diferenças, raça, classe, nacionalidade.

É importante chamar a atenção para o deslocamento do conceito de suas formulações iniciais que buscaram explicar a origem da subordinação das mulheres. E a partir da década de 90, os principais expoentes das análises do sistema sexo/gênero, foram as feministas Joan Scott e Judith Butler.

As formulações de Judith Butler em relação ao conceito de gênero considera que este seria uma a estilização repetida do corpo, mais especificamente, um conjunto de atos reiterados dentro de um marco regulador extremamente rígido. Percebemos que a autora realiza uma leitura crítica sobre os modos de operação das relações binárias e confronta as conceitualização que trabalham com identidades fixas. (PISCITELLI, 2002).

Butler (1990) ao compreender gênero como instituído através de actos performativos, ou seja, que base da identidade de gênero é uma repetição estilizada de actos no tempo, e não uma identidade aparentemente homogênea, gera consequências para as possibilidades de transformação do gênero, especificamente, na quebra da repetição dos actos estilizados ou na repetição subversiva desse estilo.

A análise das afirmações de Simone Beauvoir, de que “mulher” é uma ideia

histórica e não um facto natural, propostas por Butler (1990) evidencia o fato de ser mulher é ter “tornado-se” mulher, como um projeto, no qual o corpo é forçado a tornar-se um signo cultural. Nesse sentido, “o sexo é uma facticidade biológica, e o gênero é uma interpretação cultural ou uma significação dessa facticidade.” (BUTLER, 1990, p.73.)

A autora (1990) sustenta que o gênero não tem uma essência, e não é um facto, mas sim, constituído de vários atos de gênero, o que por sua vez produz a ideia de gênero, e sem os quais não haveriam quaisquer gênero. Assim, “o corpo assume o gênero através de uma série de actos que são renovados, revistos e consolidados ao longo do tempo.” (BUTLER, 1990, p. 75).

O gênero é, inclusive, uma representação com consequências punitivas, ou seja, aqueles(as) que não conseguem fazer do seu gênero “adequado”, ou “correto”, são punidos. Sobre o aspecto punitivo do gênero, Butler assevera que:

O gênero não é inscrito no corpo passivamente, nem é determinado pela natureza, pela linguagem, pelo simbólico, ou pela história assoberbante do patriarcado. O gênero é aquilo que é assumido, invariavelmente, sob coação, diária e incessantemente, como inquietação e prazer.” (BUTLER, 1990, p. 87).

As linhas de análise de Butler (1990) e Scott (1988), além de contemporâneas, podem auxiliar na compreensão do conceito de gênero em uma perspectiva emancipadora, uma vez que incluem em seus estudos as relações de poder que envolvidas nas significações produzidas pela cultura acerca do gênero.

Scott (1988) produz um exame substancial sobre os estudos de gênero, analisando e criticando correntes que se debruçaram sobre a temática. Dessa forma, pode-se pensar em três vertentes às quais ela se refere. A primeira diz respeito a tentativa dos(as) historiadores(as) para teorizar gênero, mais especificamente nos esforços das “teóricas do patriarcado”; a segunda concentra-se na vertente investigada pelas feministas marxistas e, por último, as escolas psicanalíticas de relações de objeto.

Segundo Scot (1988) as teóricas do patriarcado questionaram a subordinação feminina de variadas formas, porém, encontramos inconsistências em suas teorias, apesar dessa ser uma tentativa inteiramente feminista. A autora evidencia que essas análises, apesar da tentativa de levar em consideração a

primazia do sistema de organização social, elas não explicam o que a desigualdade de gênero tem a ver como outras formas de diferenças. Além disso, partem das diferenças físicas baseadas no sexo, o que para ela, faz com estas sejam assumidas em caráter universal e imutável.

Já as feministas marxistas, partindo da vertente histórica, própria de sua abordagem, tenderam a uma autoimposta necessidade de explicação de uma base material para o gênero, e como indica Scott (1988), essas tentativas renderam em um retardo do desenvolvimento de novas linhas de análise.

Assim, os primeiros debates entre as feministas marxistas giraram em torno da rejeição de características essencialmente biológicas do sexo, atreladas a questão da reprodução e produção econômica. Apesar da crítica da autora, não se pode negar que a influência dos estudos marxistas para o desenvolvimento dos estudos de gênero e da importância de partirem da proposição de que a “subordinação das mulheres é anterior ao capitalismo e continua sob o socialismo;” como afirma Scott (1988, p.79).

Para Scott (1988) fica evidente que durante muito tempo o gênero tende a ser tratado como um subproduto das estruturas cambiantes, ou do modo de produção, fazendo com que, dessa forma, ele não tivesse um status analítico independente e próprio. (SCOTT, 1988).

A autora analisa também as explicações psicanalíticas no que concerne ao gênero, tomando como referência os trabalhos de Chodorow e Gilligan, que trabalham com o conceito de “cultura feminina”, e do psicanalista francês Jacques Lacan. Para ela, as correntes psicanalíticas apresentam noções à-históricas e universalistas a respeito das categorias de homem e de mulher que, além de binárias, se auto-reproduzem. É necessário, dessa forma, que haja uma rejeição do caráter fixo das oposições binárias, já que a história do pensamento feminista concentra-se justamente na rejeição de teorias que estabeleçam princípios hierárquicos e naturalistas entre o masculino e feminino. (SCOTT, 1988)

Assim, Scott (1988) propõe o conceito de gênero, o qual tem várias implicações e repousa sob duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais conforme as diferenças percebidas entre os sexos, e, (2) ele pode ser compreendido como uma forma primária de dar significado às relações de poder. Esses dois aspectos são complementares e logo não podem ser

compreendidos separadamente.

Esse conceito relaciona-se a quatro elementos também inter-relacionados: o *primeiro*, são os símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações simbólicas, expostos com frequência de forma contraditórias, Eva e Maria como símbolos da mulher, na tradição cristã ocidental, ilustram bem a contradição; o *segundo*, são os conceitos normativos advindos das interpretações do significado desses símbolos; o *terceiro*, na sua utilidade para a compreensão das estruturas sociais; e o *quarto*, como o gênero está relacionado aos aspectos subjetivos da experiência humana. (SCOTT, 1988).

Os dois aspectos iniciais estão sobretudo relacionados, e dizem respeito a como as diferenças percebidas entre os sexos biológicos são significados e simbolizados nas culturas, e, de certo, relacionam-se com os conceitos normativos sobre o que se espera dessas diferenças. Esses conceitos expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas evidenciam a forma típica de interpretação oposta, binárias e fixa do gênero, que expressam e normatizam de maneira categórica e inequívoca o significado de homem e mulher, do masculino e do feminino. (SCOTT, 1988).

Em outras palavras, as implicações dessas afirmativas são as representações da mulher associada à maternagem e aos cuidados domésticos, e do homem relacionado ao poder e produtividade. Esses exemplos, demonstram como as diferenças são percebidas de forma fixa, muitas vezes opostas/binárias, e, sobretudo de maneira que os símbolos disponíveis induzam uma normativa para o controle da sexualidade e do comportamento, consideradas anomalias pelo senso comum quando desviantes. (SCOTT, 1988).

O terceiro aspecto do conceito de gênero formulado por Scott (1988) está relacionado a como este pode ser útil para a compreensão das instituições e organização social.

O desafio da nova pesquisa histórica consiste em fazer explodir essa noção de fixidez, em descobrir a natureza do debate ou da repressão que leva a aparência de uma permanência intemporal na representação binária de gênero. Esse tipo de análise deve incluir uma concepção de política bem como uma referência às instituições e à organização social. (SCOTT, 1988, p.87).

E, por fim, o quarto aspecto, é que o gênero é uma identidade subjetiva, ou seja, dependente da experiência humana, a qual não pode ser universalizada, dessa forma, os homens e mulheres nem sempre seguem as prescrições sociais, ou categorias analíticas.

Dessa forma, os quatro elementos do conceito de gênero em Scott operam de forma relacional e não podem ser entendidos separadamente. Por consequência, a autora ressalta que as significações de gênero e poder se constroem reciprocamente e, nesse sentido, torna-se preponderante a ruptura da ordem sociopolítica, mas não apenas dela. As transformações estruturais numa sociedade podem oferecer possibilidades mais igualitárias nas relações de gênero ou reescrever o conteúdo dessa desigualdade.

Resgatar a história do conceito de gênero e sua construção enquanto categoria analítica é preponderante no sentido de desnaturalizar os modelos pré-concebidos sobre o que é esperado de homens e mulheres em função de sua constituição biológica.

Através das análises efetuadas nesta seção, torna-se evidente como a feminilidade está intimamente associada às significações ligadas à subalternidade e submissão, caráter ressaltado pelas teóricas feministas - apesar das contradições inerentes ao próprio movimento - e que necessita ser o principal objetivo dos estudos feministas e de gênero. Assim, na próxima seção daremos continuidade a esta investigação, de forma a retomar o movimento da feminização do magistério, de caráter imprescindível para os objetivos elencado neste trabalho.

2.3.2 A feminização da docência

A docência e as relações de gênero nos remetem ao processo histórico de ampliação da escolarização, ocorridos entre os séculos XIX e XX, um recorte histórico determinado, mas que não podemos perder de vista, qual a relação entre a educação de mulheres, e como, gradativamente, o magistério vai se tornando um trabalho de mulher.

Após a entrada da mulher no magistério primário, historiadoras têm empregado meios para compreender o processo, comumente chamado de feminização docente, e as transformações advindas da entrada das mulheres nessa

atividade. (SÁ; ROSA, 2004).

Chamon (2005), em sua tese, “investiga as razões históricas da constituição do magistério como profissão feminina no ensino elementar, em Minas Gerais, entre os séculos XIX e XX.” (p. 13). A autora enfatiza que apesar da participação das mulheres no processo como professora de escola elementar, pouquíssimo figura nas reconstruções historiográficas.

Apesar da feminização da docência ser um tema amplamente estudado na educação, tentar demonstrar como essas mulheres adentraram no magistério é meio de não só afirmar sua participação no processo, mas uma maneira de “responder à *aparência da naturalização* do magistério elementar como um campo de trabalho feminino [...] ou seja, investigar, criticamente, como esse processo se constitui.” (CHAMON, 2005, p.15).

Desnaturalizar a presença da mulher no magistério primário através do desvelamento dos motivos que levaram a sua entrada maciça no campo da educação é ponto chave para as análises pretendidas nesse trabalho, uma vez que demonstrar sua participação leva-nos a compreensão dos acontecimentos de forma dinâmica e não estática.

Chamon (2005) admite que tem sido crescente a crítica sobre os estudos que intencionam tratar da profissionalização do magistério como algo neutro sob a perspectiva do gênero, ela problematiza que somente no momento atual estes estudos “começaram a gerar instrumentos teórico-metodológicos para lidar, simultaneamente, com classe e gênero.” (CHAMON, 2005, p. 18).

A esse respeito, a historiadora Scott (1995), atenta para o fato de que não se trata somente de fazer uma história em separado das mulheres, mas sim de refazer a história. Ressalta que mesmo os estudos das mulheres tendo sido exitosos, eles ficam relegados à disciplina em separado. Segundo essa autora, as historiadoras feministas tinham como balizadores as três categorias, classe, raça e gênero para reescrever essa nova história:

A maneira pela qual esta Nova História, iria por sua vez, incluir a experiência das mulheres e dela dar conta dependia na medida na qual o gênero podia ser desenvolvido como uma categoria de análise, aqui as analogias com a classe com a raça eram explícitas de fato as pesquisadoras feministas que tinha uma visão política mais global invocavam regularmente as três categorias como cruciais para a escrita de uma nova história. (SCOTT, 1988, p. 73).

Scott acredita que pesquisar gênero não se trata do estudo das mulheres tão somente, uma vez que para ela, o conceito de gênero tem uma dimensão relacional, ou seja, é importante que sejam realizados questionamentos sobre “o que está acontecendo com a forma como os papéis e as características de mulheres e homens estão sendo definidos”. (SCOTT, 2013, p. 163).

E ela avança afirmando que:

Se você usa o gênero como uma ferramenta crítica expondo não só o fato da presença das mulheres na história, mas as razões para sua invisibilidade ou marginalização da política e da vida pública, então você está avançando na ‘causa’ da emancipação das mulheres. (SCOTT, 2013, p. 163).

Louro (1995), ao realizar uma análise das afirmações de Scott (1988), corrobora sobre a tese da invisibilidade feminina na historiografia:

Portanto, estendendo a argumentação de Joan Scott, penso que podemos concordar que gênero é uma categoria útil para a História da Educação. Uma categoria que, articulada às categorias de raça e classe (pelo menos), pode nos ajudar a propor novas questões, rever antigas formulações, tornar visíveis sujeitos e processos até então ignorados... (LOURO, 1995, p. 109).

Retomando Chamon (2005), a autora destaca o fato de que entender o processo de feminização da docência elementar relaciona-se com a compreensão das políticas educacionais e com as finalidades da educação:

Retomar, pois, a dimensão histórica da feminização docente na escola elementar não significa, apenas, preencher uma lacuna da história social da educação. É mais do que isso. A produção historiográfica tem, também, a função pedagógica de contribuir para a descoberta e a compreensão das políticas educacionais e da função política da escola. Isso propicia a mudança de certos pensamentos e conceitos tão cristalizados, nas mentalidades, sobre os papéis e os atributos tradicionalmente designados ao gênero feminino. (CHAMON, 2005, p. 18).

Faria Filho e Macedo (2004), ao investigarem como se deu o processo de

feminização do magistério na província mineira no período de 1860 a 1910 através de documentos oficiais e dados estatísticos levantados por pesquisadores, pretenderam demonstrar como ocorreu o processo de feminização do magistério, da então província de Minas Gerais.

De acordo com esses autores (2004), a partir 1860 há um rápido crescimento no número de mulheres no magistério que segundo ele pode estar relacionado a vários elementos, como:

as políticas educacionais que passam a considerar cada vez mais legítima e, às vezes, desejável, a presença das mulheres na sala de aula; ao aumento do número de meninas matriculadas e frequentes na escola pública; às transformações na cultura escolar, fazendo com que esta se torne cada vez mais refratária à presença masculina na sala de aula; à diminuição da idade média do alunado, devido à produção de constrangimentos pedagógicos/morais/culturais à mistura de alunos de diversas idades na mesma sala de aula e, ao mesmo tempo, com a criação de oportunidade de aulas noturnas para jovens e adolescentes trabalhadores. (FARIA FILHO; MACEDO, 2004, p.02).

Faria Filho e Macedo (2004) problematizam a seguinte questão, dizer que a profissão foi tornando-se feminina não é o mesmo que afirmar que os homens saíram do magistério. Segundo os autores (2004), é preciso compreender qual a relação do magistério com as escolas normais em Minas Gerais, e ainda que:

Sabemos, por um lado, que a maior parte do alunado era constituída por mulheres; mas, sabemos também que a matrícula em tais escolas era pequena, que o número daquelas que se formavam era diminuto e, sobretudo, que a maioria do professorado era constituída por professoras que não passaram pelas escolas normais. Ao que tudo indica, apenas na segunda década do século XX, quando a profissão já está claramente feminilizada, é que o número de professoras normalista suplanta o número daquelas que não o eram. (FARIA FILHO; MACEDO, 2004, p. 02).

Os autores, ao analisarem o número de matrículas nas oito escolas normais existentes no período de 1839 a 1885, encontraram que esse número cresceu 1134.97%. Segundo eles, isso de se deveu a uma ideia de que as mulheres deveriam adentrar ao magistério, somado-se ao fato de que a mulheres deveriam ser mestras das salas compostas por meninas.

Esses dados ilustram bem que não só o conteúdo que era ensinado às meninas tinha sua especificidade, mas a própria separação entre os sexos já demarcava a posição diferenciada entre os sexos. Sobre essas questões, Louro

(1997) afirma que além da obrigação da professora ter uma moral inabalável, logo foi possível estabelecer algumas diferenças sobre o que era ensinado para meninos e meninas. Segundo ela (1997, p. 443) “para os meninos, noções de geometria; para meninas, bordado e costura.”

Recorrendo à Lei de 15 de outubro de 1827, que manda criar escolas de primeiras letras em todo o império, é possível observar as premissas para a contratação de mulheres naquele período:

Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º. (BRASIL, 1827).

Assim, quando eram nomeadas para o ofício do magistério, deveriam ter prudência e moral, aliados a conhecimentos sobre o coser e o bordar. Nesse sentido, Louro (1997) chama atenção para “uma diferenciação curricular acabava por representar uma diferenciação salarial, pois a inclusão da geometria no ensino dos meninos implica outro nível de remuneração no futuro - que só seria usufruído pelos professores. ”. (LOURO, 1997, p. 443).

O fato das mulheres serem menos instruídas que os homens também residia na concepção de que o seu destino primeiro seria o “lugar de mãe virtuosa, pilar de sustentação do lar e educadoras das gerações do futuro.” (LOURO, 1997, p. 444). Portanto, sua educação seria voltada para anseios alheios a sua vontade, embasados em justificativas que naturalizavam sua posição na sociedade.

A ideia de que a mulher seria a mais indicada para o magistério, também fruto de uma construção social, é perceptível no pronunciamento do presidente, Sebastião Barreto Pereira Pinto (1841) apud Faria Filho e Macedo (2004):

“[...] estou com tudo persuadido que todas elas sabem conduzir-se com a dignidade própria do lugar que ocupam na Sociedade, e que as suas discípulas, quando não fiquem perfeitamente instruídas, adquirirão pelo menos os princípios de uma depurada e virtuosa educação, que mais que tudo devem concorrer para a sua futura felicidade.”. (PEREIRA PINTO, 1841 apud FARIA FILHO; MACEDO, 2004).

Os achados de Faria Filho e Macedo (2004) também indicam que, a partir das décadas de 1970 e 1980, vão se afirmando não só a capacidade da mulher de lecionar para meninos e meninas, mas também a igualdade de salários para professores e professoras do magistério. Como se observa no relatório de governo de 1879:

Cessou também a desigualdade que havia entre os vencimentos dos professores e das professoras, sem motivo plausível quando a experiência tem provado que são elas mais próprias para educar e dirigir meninos em idade tenra, exercendo sobre eles influência maternal pela vocação ao ensino e suavidade da sua disciplina. (FARIA FILHO; MACEDO, 2004, p. 5).

Os autores (2004) concluem que, pelo menos em Minas gerais, ocorre um aumento vertiginoso de mulheres formadas pela escola, e não somente nas Escolas normais, questionando a ideia de que as Escolas Normais tiveram participação relativa no processo de feminização do magistério, uma vez que as professoras sem formação nas Escolas Normais eram maioria trabalhando na educação. O que, de acordo com eles, “nos faz indagar sobre a trama de relações que, neste período e nas décadas anteriores, produziram tais condições.” (FARIA FILHO; MACEDO, 2004, p. 08).

Louro (1997) argumenta em seu texto sobre a saída dos homens do magistério, segundo ela, em meados do século XIX, houve uma preocupação maior com a formação de professoras e professores e a exigência de escolas com tais finalidades. No entanto, ao serem criadas as escolas normais, no intuito de suprir a demanda crescente por professores com a criação dos grupos escolares, gradativamente acontece algo inesperado, começam a se formar mais mulheres do que homens.

À época, muito se discutiu sobre a capacidade da mulher para atividades cognitivas necessárias ao magistério, mas aqueles que apoiavam tal iniciativa apelavam para os argumentos de que esta seria uma atividade extensiva à maternidade e que os alunos e alunas seriam “filhos espirituais”. (LOURO, 1997).

Talvez seja possível encontrarmos nos estudos de Chamon (2005) indicações a respeito das tramas de relações da época, essa autora, em sua tese, busca compreender entre outros “até que ponto o sistema formal de educação foi utilizado para reforçar os estereótipos entre os sexos?” (CHAMON, 2005, p. 15).

A autora afirma em sua tese que, na primeira república, instaurada em 1889, as mulheres foram chamadas ao trabalho pelo novo modo de governo, e:

Diferentemente dos demais segmentos da população, o encorajamento à participação da mulher apelava para o seu humanitarismo sentimental e para os impulsos do coração. A contribuição esperada da mulher pelos ideais republicanos sugeria que o seu trabalho e se caracterizasse como filantrópico e que seu nível de atuação fosse o de afetuosa colaboradora na consecução dos ideais nacionais. (CHAMON, 2005, p. 87-88).

Chamon (2005) também ressalta e sustenta que nesse período a mulher era chamada a contribuir com a república e ao trabalho também por razões políticas, nesse excerto verificamos que a representação de mulher finalmente se alia às finalidades do sistema nascente:

A sociedade brasileira que despontava com a república era mais complexa do que a recém-liberta sociedade escravocrata. Novos estratos sociais emergiam, e se diversificavam os interesses, as origens e as posições sociais na heterogênea composição social popular. No entanto, todas as mudanças que vinham acontecendo na organização social brasileira não correspondiam aos interesses da elite brasileira. Esta era composta pelas oligarquias rurais que mantinham, durante a Monarquia, a mesma mentalidade colonial nascida na Colônia. A burguesia industrial em ascensão pautava-se nos modelos de comportamento e educação da classe latifundiária. As classes médias emergentes também se espelhavam nas camadas superiores, valorizando e mantendo o mesmo espírito literário e livresco que vigorava desde a Colônia. (CHAMON, 2005, p.88).

Chamon (2005), também destaca que esses eram os ordenamentos e controle social que imprimiam à mulher sua importância no magistério, mesmo que esses fossem interessados em sua mão-de-obra vocacionada e mal paga. E, apesar do controle, elas cada vez mais adentravam no magistério, revelando a contradição existente nessa situação. As mulheres, que em anos atrás, sequer possuíam direito à educação, agora encontram nesta, uma oportunidade de ocuparem lugares públicos e encontrarem uma oportunidade de se afirmarem fora do espaço doméstico.

É inegável o papel esperado delas, as de “regeneradoras da nação”, nesse contexto elas visualizam novas possibilidades de existência, afora as atividades de cozer e de prendas domésticas, apesar do magistério ser também um papel que combinava com suas vocações de mãe e de protetora puritana dos bons costumes, elas poderiam se ver agora como ícones necessários à boa formação da nação.

Nunca nos esquecendo de que para o funcionamento adequado da disciplina do trabalho do povo, que precisava ser moralizado, ninguém mais apropriado do que as mulheres e suas qualidades naturais para conformá-los. (CHAMON, 2005).

Nesse sentido a autora (2005) corrobora:

A função maternal concebida, historicamente, como responsável pela reprodução e pelo cuidado dos filhos nos primeiros anos de vida estende-se à função de ensinar valores e normas culturais, gestados no interior das sociedades patriarcais e reproduzidos sob o signo de um código linguístico e legal. Dirigidas e controladas por homens, essas sociedades exaltam a qualidades masculinas em um movimento contrário às qualidades femininas, excluindo-as dos grandes feitos sociais e neutralizando-as no espaço doméstico. O trabalho feminino, hierarquicamente inferior, assumiu a função reprodutora desses valores da cultura patriarcal em uma relação de cumplicidade subsumida nos paradigmas dominantes. (CHAMON, 2005, p.90).

Com esses dados, não podemos indicar que esses fatos aconteceram em outras províncias, é mais que provável que podemos nos aproximar da ideia de que, em função das atividades já concretizadas pelas mulheres em âmbito doméstico, elas foram levadas, de alguma forma, a incorporarem em suas identidades que seriam vocacionadas ao magistério, pois, o discurso existente à época era de que já sabiam como lidar com crianças no âmbito doméstico e, por isso “cuidar” da instrução, pelo menos de crianças pequenas, uma vez que, na esfera política era esse aspecto o exigido e não a formação para tal.

Louro (1997) também afirma ser “a feminização do magistério” como o resultado de uma maior intervenção do Estado sobre a educação, nos conteúdos, na exigência com as credenciais e horários, livros e salários, reduzindo assim, cada vez mais a autonomia das novas agentes do ensino. No entanto ela afirma, que:

É importante, no entanto, evitar aqui uma interpretação de causalidade direta e única que leve a pensar que a perda dessa autonomia ocorre simplesmente porque as mulheres assumem o magistério; talvez seja mais adequado entender que para tanto se articularam múltiplos fatores. (LOURO, 1997, 450-451).

Segundo Louro, (1997), essa desistência do magistério por parte dos homens, aliado também ao modelo vindo de países que já possuíam, majoritariamente, mulheres como agentes educacionais, aliadas a crise de homens

no magistério público, foi que exigiu a adoção de medidas para suprir as escolas com mestras.

Nesse momento, passou-se a pensar em salvaguardar a sexualidade das crianças. Então, as mais diversas estratégias foram pensadas, “através de proibições, de arranjos arquitetônicos, da distribuição dos sujeitos, dos símbolos, das normas - tratava-se do sexo no espaço da escola.” (LOURO, 1997, p. 453). Para o pensamento vigente, a mulher como professora do magistério ainda se colocava como um entrave às condições que naturalizavam sua posição na sociedade, afinal, devia ela se afastar das atividades do lar?

por isso o trabalho deveria ser exercido de modo a não as afastar da vida familiar, dos deveres domésticos, da alegria da maternidade, da pureza do lar. As jovens normalistas, muitas delas atraídas para o magistério por necessidade, outras por ambicionarem ir além dos tradicionais espaços sociais e intelectuais, seriam também cercadas por restrições e cuidados para que sua profissionalização não se chocasse com sua feminilidade. (LOURO, 1997, p. 453).

De acordo com Louro (1997), a ocupação das mulheres como mestras era concebida como algo transitório, e que a remuneração das mulheres era que “complementava” a renda familiar restando aos ganhos femininos os gastos com as obrigações domésticas, contribuía para a justificativa de que esse fosse reduzido.

Assim, como a existência do culto à domesticidade da mulher lançava-se olhares vigilantes para que não destruísse a unidade da família, que constituíram durante o século XIX uma valorização da função feminina do lar. O trabalho feminino foi gradativamente construindo vínculos entre o privado e público. (LOURO, 1997).

De tal forma, os argumentos religiosos e higienistas, esses propagados durante a época, com a expansão dos conhecimentos científicos médico-biológicos, responsabilizavam a mulher pelo bom funcionamento de uma família. Assim, como “A esses argumentos iriam se juntar, também, os novos conhecimentos da psicologia, acentuando a privacidade familiar e o amor materno como indispensáveis ao desenvolvimento físico e emocional das crianças.” (LOURO, 1997, p. 454).

As marcas do modelo religioso e metáfora feminina também se fizeram presentes nos chamados “novos ofícios”, como a enfermagem e o magistério. De acordo com Louro (1997, p. 454) através dos binômios “‘dedicação-disponibilidade, humildade-submissão, abnegação-sacrifício’.” Constituíam-se os parâmetros para

atuação dessas mulheres em seus novos ofícios.

Em meio aos vários discursos produzidos, fica aparente como as contradições que perpassavam as premissas constituintes da postura dessa mulher-mãe-professora para que essa estivesse apta a sua nova função social e, de algum modo, conformando suas identidades. “A professora terá de ser produzida, então, em meio a aparentes paradoxos, já que ela deve ser, ao mesmo tempo, dirigida e dirigente, profissional e mãe espiritual, disciplinada e disciplinadora.” (LOURO, 1997, P. 454).

Na experiência mineira, Chamon (2005), observa que a expansão do sistema público de ensino que absorveu a mão de obra feminina, concomitantemente também se articulou um maior controle sobre o trabalho docente e a minimização dos salários.

Para Chamon (2005), esse fenômeno pode ser observado na consolidação das identidades docentes voltadas para o discurso de entusiasmo e amor apregoados nas escolas normais, cada uma atentando para suas funções, como produtoras e reprodutoras do respeito à hierarquia e à ordem. No entanto, ela ressalta que:

As escolas normais constituíam o espaço primeiro de formação de docentes leigos para o sistema escolar estatizante, o espaço de persuasão dos que as frequentavam. Tais escolas estavam em função de uma ordem socioeconômica que corroborava os princípios do capitalismo e de seus meios de produção. (CHAMON, 2005, p. 131).

Essas escolas priorizavam o caráter técnico do ensino em detrimento de um conhecimento substancial dos conteúdos ensinados, o que, para a autora (2005), está relacionado ao controle rigoroso do processo de ensino, confirmando “a importância do papel desses ensinamentos nos processos de produção e reprodução de um corpo de saberes e de um sistema de normas, condizentes com a concepção de mundo das elites dominantes.” (CHAMON, 2005, p. 132).

Segundo Louro (1997), a formação docente também se feminiza, os arranjos físicos e arquitetônicos dos espaços escolares dizem sobre o tipo de formação requerido. As escolas normais, inicialmente, eram construídas nas principais cidades do país, com fachadas suntuosas, bandeiras, e retratos de autoridades. Tudo isso parecia indicar sobre os que ali haviam passado, e do destino dos e das que lá

estavam.

A pesquisa referenciada Chamon (2005) destaca que as professoras, além de aprenderem que eram um tipo de trabalhadoras especiais e, portanto, seu trabalho não podia ser remunerado, pois vocacionado, eram inculcadas a trabalharem por outros sem preocuparem-se com a recompensa material, já que bastava o reconhecimento da comunidade e dos alunos. (CHAMON, 2005).

Em Minas Gerais, esse processo se confunde com a primeira república e de acordo com Chamon (2005), as escolas normais constituíram forte base para a propagação dos valores e normas desse regime. “Era importante exercer um controle sobre a população e tentar garantir aquietação dos possíveis conflitos entre as diferentes classes sociais.” (CHAMON, 2005, p. 134).

Para a produção e reprodução de um novo cidadão da nova sociedade urbano industrial, o discurso dominante se utilizava de trabalho feminino “por motivos ardilosamente negados” (CHAMON, 2005, p.152), para o trabalho de normatizar e conformar as crianças, futuros cidadãos desse sistema.

Por esse motivo, esperava-se dessas mulheres a importante tarefa de liderar e irradiar o modelo de cultura escolar que começara a ser implementado a partir da capital. Portadoras de habilidades intelectuais e profissionais, essas mulheres eram, ainda, possuidoras de um *savoir-faire*, característico das aprendizagens culturais do gênero feminino, que muito contribuiu para a construção do modelo de cultura escolar pretendido. (CHAMON, 2005, p. 152).

O tempo escolar, a hierarquia e as graduações são símbolos desse novo sistema e, ao mesmo tempo em que eram produzidos de fora para dentro, também o faziam dialogicamente, de dentro para fora. De acordo com Louro (1997), nas escolas normais a aprendizagem desse “tempo” era uma constante:

O cotidiano das jovens no interior dessas escolas é, como o cotidiano de qualquer instituição escolar, planejado e controlado. Seus movimentos suas ações são distribuídos nos espaços e tempos regulados e reguladores. Elas devem estar sempre ocupadas, envolvidas em atividades produtivas. [...] Mestres e estudantes tiveram (e têm) de aprender uma lógica e um ritmo próprios da escola. O tempo escolar, como um fato cultural, precisa ser interiorizado e apreendido. (LOURO, 1997, p.455).

Posto dessa forma, é possível compreender que o processo de feminização do magistério deveu-se a múltiplas determinações, dentre elas, o discurso produzido

à época de que as mulheres mães vocacionadas deveriam, a partir de determinado momento, assumir a formação dos novos cidadãos do país, também conformados com a hierarquia e o projeto de nação brasileiro. Afinal, ninguém melhor do que ela para assumir essa função, dadas as aprendizagens ocorridas na esfera doméstica que já as prepararam para tal missão.

Assim, com a missão de regenerar os jovens, as novas trabalhadoras da educação deveriam ser pessoas de honra e moral indubitável, para realizar um trabalho mal remunerado e que, inerente a um sacerdócio, e em caráter complementar à renda familiar, se tornava uma alternativa aos trabalhos domésticos aos quais as mulheres eram comumente relegadas, elas adentraram ao magistério.

Essa seção intencionou esclarecer os fatores responsáveis pelo processo de feminização do magistério, e os tempos históricos, sociais e políticos em que se deu a transformação do magistério em um trabalho feminino, corroborando a possibilidade de desnaturalizar o lugar ocupado pela mulher no magistério.

Entender como aconteceu esse processo, dialogando com a categoria de gênero, permitiu olhar o objeto dessa pesquisa com mais amplitude, afinal, descolar um fenômeno de sua aparência e ir ao encontro da realidade concreta é, ao nosso ver, um caminho que necessita ser percorrido, permitindo, assim, o acesso ao seu desvelamento.

2.3.3 O trabalho docente, classe e gênero.

Nóvoa (1986), no epílogo de sua obra “Do mestre-escola ao professor do ensino primário”, já destaca sobre a crise da identidade docente:

Quando, a partir da Segunda Guerra Mundial, foi desmistificado o discurso que assimilava o progresso econômico e social a escola, e vice-versa, abriu-se uma “brecha” na profissão docente que ainda hoje não foi fechada: as teses defendendo uma “maior profissionalização” do ensino passaram a ser confrontadas com as ideias da “des-profissionalização” da actividade docente. (NÓVOA, 1986, p. 54).

Partindo das reflexões do autor é que se coloca a discussão sobre a crise da identidade docente, e importantes análises sobre esse tema. Assim, seria o professor um militante organizado em sindicatos, ou seria um especialista, e como

tal, pertencente a uma categoria profissional? Nesse sentido é que se dará continuidade a esse estudo, pretendendo-se explicar o que Fernández Enguita (1991) chama de ambiguidade na docência, através de conceitos chaves, como a profissionalização/proletarização dos educadores, que foram desenvolvidos de forma polêmica na área da educação.

Tumolo e Fontana (2008), ao dialogarem com pesquisadores que se referenciam em Fernández Enguita (1991), fazem importantes apontamentos sobre a polêmica da ambiguidade na docência. De acordo com Tumolo e Fontana (2008), os profissionais se identificam com um conjunto de aspectos quando afirmam a sua autonomia e o controle sobre o processo de seu trabalho, e os proletários, compreendidos como trabalhadores assalariados, não possuem os meios de produção, perdem o controle, não somente dos meios, mas do processo e dos seus objetivos.

Para adentrarmos a essa discussão, é importante compreender o que Fernández Enguita (1991) entende por semiprofissões. Para ele, esse grupo compartilha características inerentes aos profissionais e aos proletários, mas está submetido, ainda, à autoridade de seus empregadores, lutando em busca de aumentar sua autonomia e as vantagens relativas ao poder, à distribuição de renda e ao prestígio que gozam as categorias profissionais, citando os professores como pertencentes à categoria de “semiprofissões”.

Nesse sentido, é necessário pensar se o caminho da profissionalização, da forma como acontece com outras categorias profissionais, pode ser transposto para o professorado sem a devida consideração de suas especificidades, assim como, analisar o processo de trabalho sem as características inerentes à proletarização causada pelas relações capitalistas, que retira parte do controle de sua atividade e autonomia.

Assim, Hypólito (1991), ao analisar o processo de trabalho na escola, discorre sobre essas abordagens e impasses contribuindo para reflexão de algumas categorias importantes para análise do trabalho docente. Sobre essas questões o autor (1991) afirma:

Para exemplificar: há uma discussão profícua sobre a adequação (ou não) do emprego das mesmas categorias utilizadas na análise do processo de trabalho da fábrica para uma interpretação das relações de trabalho na escola. Uns acreditam que há uma especificidade do trabalho escolar que é relevante e impõe, portanto, uma análise diferenciada; outros dizem que apesar das diferenças – consideradas de certa maneira secundárias – a natureza das relações de trabalho na escola é capitalista e as principais características do trabalho fabril podem ser encontradas na escola. (HYPOLITO, 1991, p. 03).

Essa discussão profunda sobre o processo de trabalho docente indica um norteamento para as análises realizadas na pesquisa em educação. Uma vez que Hypólito (1991) chama a atenção para que se efetivem análises para além desse célebre impasse.

O processo de trabalho fabril se apresenta num grau muito maior de dominação e a análise do processo de trabalho escolar não pode ser feita com o emprego absoluto das mesmas categorias. É preciso encontrar a particularidade, e não a especificidade, do desenvolvimento do processo de trabalho na escola (HYPOLITO, 1991, p.11).

Hypólito (1991) considera que é necessário lembrar que o espaço escolar é constituído de tensões oriundas das relações sociais, lutas e acomodações próprias da organização escolar. Esses atores estão em constante processo de lutas e conformações, e esse aspecto precisa ser levado em consideração, sob pena de se cair em um relativismo que nunca aponta para as bases materiais das relações de poder existentes no espaço escolar.

Dessa forma, corroborando as ideias de Fernández Enguita (1991), o qual fora citado anteriormente nesse trabalho, Hypólito (1991) trata sobre a identidade docente, ele considera que os(as) professores(as) fazem parte da classe trabalhadora, sim, e não. Afirmativamente, o professorado está submetido a um processo de proletarização, que se não está concretizado, mas em pleno desenvolvimento.

Os professores estão proletarizados em função de que, além de serem assalariados e venderem sua força de trabalho, não têm o total controle de seu processo de trabalho, no entanto, também, mantêm boa parte desse controle. Hypólito (1991) analisa que esse professor vivencia uma situação de ambiguidade sobre sua identidade, constituindo o que chama de identidade social contraditória, pois ora identifica-se com proletariado, ora com os profissionais, compartilhando

características desses dois polos de condição que, como foi abordado anteriormente, aproxima-se da perspectiva de Fernández Enguita (1991).

Assim, Hypólito (1991) se detém a analisar, de forma mais detalhada, algumas categorias que contribuem para o entendimento do que ocorre no espaço escolar, das quais se tratará nesse trabalho de forma resumida, chamando atenção para a categoria de gênero. São elas, as categorias de: classe, gênero, trabalho pedagógico, a organização geral da escola e as formas de participação.

Destaca que as dimensões do saber e do aluno são passíveis de análises no que concerne à sua importância para o trabalho pedagógico, já que “o aluno, então, pode ser considerado como produtor, co-produtor.” segundo Hypólito (1991, p. 16) nesse processo.

Existe, também, a necessidade de um saber-fazer por parte do docente como resistência aos ataques constantes do capital, no sentido de exercer controle sobre a forma e o conteúdo da educação, o que retira desse docente a capacidade de decidir e controlar o seu processo de trabalho (HYPÓLITO, 1991).

Sobre a organização da escola e a participação, o autor destaca a fragmentação do trabalho como ponto importante a ser estudado e discutido. Cada vez mais o professorado se vê às voltas com a interferência dos especialistas em sua atuação. Como se percebe nesse excerto:

Nosso professorado vive numa escola que se apresenta bastante fragmentada. A divisão do trabalho, a introdução dos especialistas, a separação entre os atos de conceber e executar, a diminuição do controle sobre o processo pedagógico, a influência cada vez menor sobre os conteúdos e métodos de ensino, enfim, a forma como o trabalho está organizado na escola, evidenciam o cotidiano que o professor enfrenta. (HYPÓLITO, 1991, p. 14).

Para além da interferência dos especialistas em seu trabalho, Hypólito (1991) refere-se, inclusive, ao estudo mais acurado sobre o que já foi alcançado com a participação social na escola. Uma vez que, quase invariavelmente, a discussão sobre a democracia na escola é reduzida à escolha eleitoral dos diretores.

O aspecto de classe social aqui discutido pode ficar prejudicado caso não seja levado em consideração a inserção do gênero como categoria de análise, “uma vez que uma análise da categoria docente não pode ser simplesmente uma análise de classe: tem que ser também, necessariamente e na mesma medida, uma análise

de gênero”, segundo Fernández Enguita (1991, p. 51).

Tumolo e Fontana (2008), que realizaram análises sobre a produção investigativa sobre trabalho docente em publicações nos anos 90, nos trazem outra perspectiva de compreensão sobre a questão da proletarização/profissionalização, inclusive, em relação à de Hypólito exposta aqui.

Segundo os autores (2008), a quase totalidade de investigações que analisaram o trabalho docente as fizeram restringindo as discussões ao processo de trabalho e, mesmo que grande parte das investigações realizadas intencionasse ir além dessas restrições, isso acarretou limites e insuficiências analíticas. Para eles, o caso mais emblemático foi o de Fernández Enguita (1991), referência para quase todos os pesquisadores.

O que Tumolo e Fontana (2008) procuram demonstrar é que Fernández Enguita (1991) realizou uma distinção entre profissionais e proletários, e essa distinção não se trata no mesmo plano analítico e político. Para Tumolo e Fontana (2008):

Ele não percebeu que a discussão sobre profissionais, ou categoria profissional, é referente ao processo de trabalho e que a de proletário diz respeito ao processo de produção de capital. Dessa forma, a compreensão de proletarização como antagônica à de profissionalização, defendida por Enguita e incorporada na análise de quase todos os outros autores, fica sem sentido. No fundo, Enguita também não diferencia processo de trabalho e processo de produção e, por isso, confunde categoria profissional com classe social. Ora, professores que têm, parcial ou totalmente, características de “profissionais ou semiprofissionais” podem ser ou não proletários. Esta condição de classe não depende, como vimos, de tais características, mas sim da relação social de produção na qual o professor esteja inserido. (TUMOLO; FONTANA, 2008, p.172).

Tumolo e Fontana (2008) insistem nesse ponto, pois “o proletariado não pode ser apreendido a partir das características concernentes ao processo de trabalho, mas sim com base na relação social de produção.” (p. 170). Explicitando, o proletariado não pode ser analisado com base no seu processo de trabalho, mas por ser a classe que juntamente à classe capitalista, essa detentora dos meios, compõe as relações de produção capitalistas.

Continuam afirmando que independente das características do processo de trabalho, o trabalhador docente está inserido no processo de produção do capital. “Como proletário, ele ‘deixa de ser’ professor, ‘deixa de ser’ categoria profissional de

professores e 'passa a ser' classe: classe proletária. [...] Como classe, são uma unidade." (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 171).

O propósito dos autores em apontarem essas inconsistências de análise tem implicações na compreensão de classe social, levando a equívocos. Asseveram que os professores são proletários não em função do seu processo de trabalho, mas porque dentro do processo de produção capitalista. (TUMOLO; FONTANA, 2008).

Essas análises trazem à tona, dessa forma, a importante discussão sobre o papel dos professores no processo de transformação do capitalismo, "Não como 'classe em si', mas como 'classe para si', classe revolucionária, síntese histórica de todas as classes e segmentos que contrapõem ao sistema sociometabólico do capital." (TUMOLO; FONTANA, 2008, p.174).

Nesse sentido, nos encontramos também, nos estudos de Apple (1987), ao pesquisar a realidade da educação nos Estados Unidos, realizando apontamentos que parecem constituir bases analíticas para estudos que, de forma inicial no Brasil, intencionaram trabalhar com as categorias de classe, gênero e trabalho docente, como Costa (1995), Hypólito (1997), Louro (1997).

Apple (1987) anuncia no artigo intitulado "Relações de classe de gênero e modificações no processo do trabalho docente" a necessidade de conectar as duas dinâmicas, classe e gênero. Para ele, a possibilidade de compreender a história e as tentativas atuais para racionalizar a educação, ou as raízes e os efeitos da proletarização sobre o trabalho de ensinar, perpassa a análise de classe e de gênero. De acordo com ele:

Nem tudo no ensino pode ser deslindado através da análise do processo de trabalho ou do fenômeno de classe, [...] da mesma forma nem tudo no ensino pode ser compreendido como totalmente relacionado à estrutura patriarcal, embora uma grande parte do motivo pelo qual ele é estruturado da forma que é, deve-se à história de dominação masculina e às lutas de gênero. (APPLE, 1987, p. 6).

Como fica mais claro nesse excerto, Apple (1987) intenciona dar particular atenção aos efeitos da reestruturação do trabalho docente, efetuado pelo Estado americano, em meados da década de oitenta. Para ele, entender o que está acontecendo com o ensino e o currículo pode ser analisado de forma mais integrada se, em diálogo, estiverem as categorias de classe e de gênero. (APPLE, 1987).

Enfatiza que as mulheres são, em função do processo histórico de dominação e submissão aos valores patriarcais, mais vulneráveis ao processo de proletarização devido a inúmeras condições, sejam elas, a pouca preocupação com suas condições de trabalho, além das práticas sexistas presentes nas organizações, assim como, a tendência do capitalismo de explorar a condição feminina. E esse padrão é reproduzido amplamente na educação. (APPLE, 1987).

Assim, Apple (1987) chama atenção ainda para o fato de que, geralmente, essas mulheres possuem duas jornadas de trabalho (ou tripla?), a casa e o trabalho. E, considerando a intensificação do ritmo de trabalho impresso na escola, esse pode ter duas consequências: a primeira, a subversão da divisão sexual do trabalho doméstico, quando outras pessoas da família podem fazê-lo; ou outra, mais danosa, a de se aumentar a sobrecarga do trabalho, acumulando-se o que fazer.

Para Apple (1987), as professoras trabalham frequentemente em dois locais: a casa e a escola, o que pode aumentar a exploração do trabalho não pago em casa através do mero acréscimo do que fazer, sem inicialmente alterar as condições da família. Assim, reafirma:

Vale a pena ponderar sobre os efeitos que trabalhar em um local poderá ter se frente sobre o outro. O fato de que essa exploração dupla existe tem um outro tipo de consequência. Abre-se possíveis novas brechas para intervenção política de feministas socialistas. Mostrar a relação entre a casa o trabalho e a crescente intensificação em ambos pode constituir uma forma de demonstrar as conexões entre as duas esferas e entre a classe e o gênero. (APPLE, 1987, p. 13).

Ressalta a relação entre a sobrecarga feminina, no contexto escolar, como trabalhadora da educação sem retirar-lhe as atribuições tipicamente femininas do trabalho doméstico, corroboram o que Kollontai (1999) já afirmava durante o final do século XIX, em sua análise sobre “A família e o Estado socialista”:

A mulher, a mãe operária, sua sangue para cumprir três tarefas ao mesmo tempo: trabalhar durante oito horas num estabelecimento, o mesmo que o seu marido; Depois se ocupar da casa, e finalmente, tratar dos filhos. O capitalismo pôs nos ombros da mulher uma carga que a esmaga; fez dela uma assalariada, sem ter diminuído o seu trabalho de dona de casa e de mãe. Assim, a mulher dobra-se sob o triplo peso insuportável, que lhe arranca amiúde um grito de dor e que, às vezes, também lhe faz verter lágrimas. (KOLLONTAI, 1999, p. 33).

Diante desse excerto, podemos compreender que algumas permanências ainda podem ser encontradas no trabalho exercido pela mulher em âmbito doméstico e público, e que ainda se estabelecem nos dias atuais.

Retomando a ideias de Apple (1987) com a reestruturação do trabalho docente, através da racionalidade e do controle sobre os resultados, todos saem prejudicados caso não se alcancem as metas, professores e professoras trabalham mais duramente. E é justamente aqui que o conceito de “profissionalismo” parece ter seus impactos principais:

Os professores e os professoras pensavam assim mesmo como sendo mais profissionais a proporção que empregavam testes e critérios técnicos aceitavam as horas mais longas e a intensificação do seu trabalho que acompanhava o programa. (APPLE, 1987, p. 11).

É certo que a luta das mulheres se faz presente desde o início do processo de escolarização, através da resistência, velada ou não, através das reivindicações por melhores salários e condições de trabalho, ou por fazer o que admitem como correto ou mais eficaz quando as portas da sala de aula se fecham. Que não são sujeitos passivos às ordenações impostas de fora para dentro ao seu trabalho.

Mas hoje, abrem-se outras perspectivas, uma vez que as reformas no ensino⁵ atravessam, inclusive, o julgamento individual sobre o trabalho que exercem os professores, incluindo-se, na esfera da culpa. Nesse sentido é que se tornam necessárias a reflexão e a subversão de algumas práticas na organização do trabalho na escola.

Costa (1995), em sua investigação ao abordar o que faz do trabalho docente feminino, aponta para as representações dos próprios professores ao se referirem ao seu exercício como perpassado por um caráter essencialista afetivo, “entendendo que o trabalho docente é mais adequado para as mulheres porque estas ‘são mais afetivas e têm mais sensibilidade’.” (p.170).

Outra implicação dessa tendência natural à afetividade, como demonstra

⁵ Segundo Oliveira, as reformas educacionais iniciadas na última década no Brasil e nos demais países da América Latina têm trazido mudanças significativas para os trabalhadores docentes. São reformas que atuam não só no nível da escola, mas em todo o sistema, repercutindo em mudanças profundas na natureza do trabalho escolar. (OLIVEIRA, 2004, p. 1127).

Costa (1995) em seu estudo, está relacionada a apreciação negativa de carência ou reprovação dessas professoras. A autora encontra regularidades nas falas das professoras pesquisadas em seu trabalho, indicando essa reprovação ou culpa introjetada:

“quando a maioria dos professores é mulheres há um clima de fofoca, de falta de objetividade, de indisciplina, de acomodação”, pois, “excesso de flexibilidade, falta de rigidez e de exigência é típico das mulheres”, além de “levarem tudo para o doméstico e não para o profissional”, o que as distingue dos homens que “separam melhor os papéis de pai e de professor”. (COSTA, 1995, p. 171).

Há que se considerar como a característica da afetividade é associada unilateralmente às mulheres, corroborando as ideias de Scott (1988), de que homens e mulheres circulam em pólos opostos de subjetividades, contribuindo para a permanência de uma identidade de gênero fixa e imutável. Aos homens são relacionadas características ao poder e produtividade.

Esses exemplos demonstram como as diferenças são percebidas de forma fixa e, muitas vezes, oposto-binárias e, sobretudo, de maneira que os símbolos disponíveis induzam uma normativa para o controle da sexualidade e do comportamento, consideradas anomalias pelo senso comum quando desviantes.

Dessa forma é que Costa (1995) analisa que as mesmas relações de poder que construíram o que se chama de feminino, também influíram para a visão de trabalho docente enquanto uma ocupação subalterna e dirigida. As professoras falam de um lugar de subalternidade, considerando-as como contaminadoras da docência com características negativas, como se existisse um ensino “puro”, aquele racional, frequentemente associado aos praticados pelos professores.

De acordo com essa autora, a visão da mulher como submissa não foi evidenciada em seus achados, pelo contrário, a combatividade é construída na labuta diária, pois as professoras lutam ferrenhamente pelos seus interesses. No entanto, ela afirma que a crescente sobrecarga, as precárias condições de trabalho, e a problemática com as condições existenciais de seus alunos, absorvem grande parte do tempo de dedicação ao que é “essencial ao trabalho”. (COSTA, 1995).

Nesse sentido, a autora se alinha com as ideias de Apple (1987), quando afirma que a “diversificação de tarefas vai implicar, igualmente um uma intensificação do trabalho”, no entanto ela afirma que mesmo a força de trabalho

feminina sendo submetida a constrangimentos e coerções, elas não têm revelado passividade. Aliás, as transformações do processo de trabalho têm repercussões para além da escola. Das entrevistadas, apenas 14% assumem sozinhas o serviço doméstico.

Eu diria que já é tempo de arriscarmos um novo olhar sobre o trabalho das professoras, em uma tentativa de atribuir sentido ao que elas fazem, do jeito que fazem, dentro de um enquadramento que permita subverter algumas lógicas construídas contra a mulher. (COSTA, 1995, p. 185).

Já em outra linha de análise, podemos citar Penna (2011) que em sua tese intitulada “Exercício docente: posições sociais e condições de vida e trabalho de professores” analisa a docência em perspectiva sociológica, e o que “significa exercer a docência para os professores”. (PENNA, 2011, p. 293).

De acordo com Penna (2011), as questões de gênero foram relevantes para sua investigação, e apresentaram-se no discurso das professoras investigadas “destacando-se como fundamentais para a compreensão da escolha como função a se desempenhar”. (PENNA, 2011, p. 199).

Para Penna (2011), “a escola, como qualquer instituição social, é atravessada por representações sociais de gênero” (p.200) e isto, associado ao fato da docência na educação básica ser constituída, em sua maioria, por mulheres, interfere na forma como essa função é vista por aqueles que dela se ocupam, na forma como são vistos socialmente, e também no próprio exercício da função. Essa forma de ver o mundo, associada às questões anteriores, traz consequências para o exercício docente.

Penna (2011) verificou no universo das professoras entrevistadas os seguintes aspectos:

A construção da feminilidade marcada pela submissão se apresentou de maneira constante, contribuindo para formação de determinado *habitus*, expresso entre outras questões na valorização do exercício do docente como tarefa de mulher, justamente por suas virtudes negativas, como o cuidar de crianças em moralizá-las, além da paciência e abnegação necessárias para tal. Some-se a isso o fato de, segundo elas, seus avós, pais, maridos ou mesmos filhos considerarem ótimo que trabalhassem como professoras, pois permitia que cumprissem com correção suas tarefas de mãe e esposa, trabalhando meio período e dando atenção a casa, filhos e marido no restante do dia, apesar de, ao mesmo tempo, muitas vezes eles desprezarem esse exercício como algo menor ou insignificante, como “coisa de mulher”. Isso obviamente quando convinha aos homens, pois se fosse preciso, as professoras acumulariam tripla jornada de trabalho, desempenhando tudo que “deveriam” para garantir o sustento de suas famílias. (PENNA, 2011, p.217).

Penna (2011) também ressalta o aspecto social de classe e gênero que, para ela, estão associadas. Uma vez que ela considera que a posição social dessas mulheres está intimamente ligada à relação familiar estabelecida “com o universo da cultura, bem como à realidade objetiva a qual estavam submetidas.” (p.218).

Segundo Penna (2011), se, por um lado, verificou-se que para as professoras entrevistadas a opção pela docência, de fato, tinha relação com a escolha dentro de um universo de escolhas por uma profissão. A análise da autora nos revela que essa escolha não se deu de forma aleatória, mas sim, sob: “fortes relações de submissão frente a seus pais, maridos e, muitas vezes, filhos, o que certamente traz consequências para sua atuação como professora.” (p.218). Mas Penna (2011) afirma que:

Por outro lado, conforme destacado anteriormente, em suas famílias de origem, o trabalho e a escolarização se destacaram como valor em famílias com poucos recursos financeiros e cujos pais se esforçaram ao máximo para cuidar de seus filhos. Nesse universo, o exercício docente despontou como algo digno e apropriado para mulher e que poderia lhe conferir respeito distinção. (PENNA, 2011, p. 218).

De fato, de acordo com as análises de Penna (2011), essas professoras entendiam que haviam feito um escolha, mas essa escolha ainda estava aliada às suas condições de classe e de gênero, afinal, corroboradas por aqueles (sim!) que detinham autoridade para dizer como elas deveriam ser e se comportar.

As indicações realizadas por Penna (2011) ao buscar aproximações entre as posições sociais de professoras, aliadas, à categoria de gênero, atentam para uma possível articulação entre ambas. Logo se percebe que a própria escolha pela

profissão se estabelece para tal autora, em função da naturalização e da conveniência do trabalho docente como uma atividade que não só pode, mas deve ser exercida por mulheres.

Apesar de trabalharmos com uma seleção de autores que analisam o trabalho docente por perspectivas diferentes, nos foi possibilitado compreender que os estudos na área demonstram que o tema está sendo amplamente pesquisado no campo educacional, em um esforço coletivo, não apenas para aprofundar o que já existe, mas, principalmente, voltando-se o olhar para a constituição do espaço escolar/educacional como um ambiente político e social que não pode ser examinado sem incluir as múltiplas determinações advindas das transformações ocorridas nas últimas décadas no Brasil e no mundo.

2.4 O surgimento das creches e a concepção de infância e criança

Para uma maior compreensão das creches enquanto primeiro degrau da educação infantil, foi necessário inserir nessa investigação os principais movimentos históricos e sociais de construção dessa instituição, assim, passaremos a identificar e discutir os aspectos da organização das creches como um lugar de infância.

Segundo Didonet (2001), o histórico do surgimento das creches está relacionado à necessidade de cuidados com crianças pequenas, cujas mães saíam para trabalhar, remetendo ao vínculo íntimo com o trabalho extradomiciliar da mulher e sua origem nas sociedades ocidentais, estando, portanto, ligada ao trinômio mãe-trabalho-criança.

Com as transformações advindas do capitalismo e da produção, as novas formas econômicas passaram a utilizar-se da mão de obra de mulheres e crianças que, invariavelmente, se incorporavam ao trabalho nas fábricas. Marx (1999) afirmava que:

O sistema de exploração do trabalho das crianças em geral e do trabalho doméstico em particular, "...se perpetua pela autoridade arbitrária e funesta sem freio e sem controle, que os pais exercem sobre os seus jovens e tenros rebentos... Não deve ser permitido aos pais, de maneira absoluta tornar os seus filhos puras máquinas, com o único fim de obterem tanto e tanto de salário por semana... As crianças e os adolescentes têm o direito de serem protegidos pela legislação contra o abuso da autoridade paterna que arruína prematuramente suas forças físicas e os pais de ser bem baixo na escala dos seres morais e intelectuais." Não é entretanto o abuso de autoridade paterna que criou a exploração da infância; é, ao contrário, a exploração capitalista que fez regenerar essa autoridade em abuso. (MARX, 1999, p.77).

Sob essa perspectiva, designou-se, por muito tempo, a abolição da família e a dissolução dos vínculos mais íntimos aos comunistas "substituindo a educação doméstica pela educação social" (p.75). No entanto, o autor problematiza que a mudança dos laços sociais familiares já vinha, há muito, sendo consumida em prol da exploração de crianças pela grande indústria. E afirma: "Os comunistas não inventaram essa intromissão da sociedade na educação, apenas mudam seu caráter e arrancam a educação à influência da classe dominante." (MARX; ENGELS, 1999, p.75).

Mediante essas afirmações, entende-se a grande transformação efetuada na ordem da família, uma vez que a produção passa de um caráter coletivo para um caráter individual e, na ordem capitalista, associada à exploração de crianças, mulheres e homens da classe trabalhadora.

Kuhlmann Jr. (2000) nos revela sobre a história das creches e sua difusão, primeiramente, na França e depois no Brasil em meados do século XIX:

Criada na França em 1844, é na década de 1870 – com as descobertas no campo da microbiologia, que viabilizaram a amamentação artificial – que a creche encontra condições mais efetivas para se difundir interna e internacionalmente, chegando também ao Brasil. Primeiramente, como idéia, ainda no período do Império, no jornal do médico Carlos Costa, A Mãe de Família, e também referida no processo de criação da Associação Protetora da Infância Desamparada. Depois, 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. Muitas instituições mantenedoras de creches conviveram com profissionais da área educacional e, desde essa época, incorporaram o atendimento das crianças de 4 a 6 anos em jardins-de-infância ou escolas maternais. (KUHLMANN JR., 2000, p.7-8).

Nesse sentido, Didonet (2001) afirma que foi "como um problema que a

criança começou a ser vista pela sociedade... E com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial é que começou a ser atendida fora da família.” (p.12). O autor chama atenção para os primeiros nomes dessa instituição:

garderie, na França; *asili*, na Itália; *écoles gardiennes*, na Bélgica. Até hoje, *guardería* é a expressão usada em vários países latino-americanos para referir-se à instituição que atende às crianças menores de 3 anos. Guarda de crianças também foi a expressão que traduziu a intenção nos primórdios dessa instituição no Brasil. (DIDONET, 2001, p. 12).

Nesse ponto entramos em um aspecto importante a ser discutido. Seria a creche um local de mero acolhimento à criança, de cuidados, ou seria essa uma instituição com caráter educativo? Possivelmente essa herança tradicional perpassou durante muito tempo o papel das creches. De acordo com Kuhlmann Jr. (2000), mesmo com a incorporação das creches à política de educação, não necessariamente, esse fato tem proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista.

Didonet (2001) corrobora essa afirmativa de que no Brasil, a construção dessa etapa de escolarização, a exemplo do que acontecia também na Europa, herdou aspectos históricos sociais e econômicos do cenário mundial, com uma agregação na sociedade brasileira, o atendimento crianças abandonadas e órfãs e filhas de mães solteiras.

Segundo Didonet (2001), a superação histórica desse modelo tradicional de creches realizou-se sob duas vias, uma pela mudança do enfoque da mãe trabalhadora, para a criança em desenvolvimento, e a outra pela universalização do atendimento. Por esse viés retira-se a culpa da mãe trabalhadora que não pode cuidar de seu filho, não imputando a ela a noção de descaso para com os(as) filhos(as).

Assim sendo, se as creches são um lugar de atendimento integral à infância, “define-se o tipo e o conteúdo dos serviços a partir da criança como pessoa-em-desenvolvimento, e não a partir de categorias de pobreza, carência e abandono...” (DIDONET, 2001, p. 13).

Antes de adentrarmos na discussão sobre o papel e função das creches, pontuaremos, de forma breve, a discussão sobre a infância, uma vez que, da forma como a pensamos hoje, é uma atividade de construção dos últimos 200 anos

(MELLO, 2007).

De acordo com Sponchiado (2012), ao tomarmos a Infância como objeto de investigação, o campo da História produziu estudos importantes desde o século XIX, no entanto, é em meados do século passado (1960) que Philippe Ariès desenvolve de modo mais sistemático seus estudos. E é a partir dessa produção que toma forma a tradição de pesquisa sobre a criança na historiografia.

Prosseguiremos, então, no percalço da compreensão de como a infância foi então construída como um período necessário ao desenvolvimento humano, e que necessitava ser protegida.

durante a idade média havia a inexistência do sentimento da infância, elas se misturavam aos adultos, o que somente pôde ser neutralizado, com o sentimentos de moralização provindos da ideias reformatórias protestantes, aliadas a visão romantizada da família enquanto, lugar de uma “afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos, algo que ela não era antes. Essa afeição se exprimiu sobretudo através da importância que se passou a atribuir a educação.” (ARIÈS, 1981, p.11).

Para Ariès (1981) a escola passou a ser o lugar onde as crianças passavam por uma espécie de quarentena para depois integrarem o mundo dos adultos:

A escola substituiu aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas que se entenderiam até nossos dias e ao qual se dá o nome de escolarização. (ARIÈS, 1981, p. 11).

Apesar de sabermos que o processo de escolarização no Brasil, se deu também, conforme o modelo europeu, não aconteceu de forma linear e para todos os cidadãos e com a finalidade de enclausurar crianças e adolescentes, conforme se pode pensar baseado nas ideias de Ariès. No entanto sua obra ainda é referência e contribui para a concepção de que, nem sempre a criança foi concebida à luz das construções atuais.

O campo investigativo do estudo das crianças, a partir dos anos 90 do século passado, superou os tradicionais limites da investigação confinada aos campos médico, da psicologia do desenvolvimento ou da pedagogia, para conceber

o fenômeno social da infância, como uma categoria social autônoma, analisável nas suas relações com a estrutura social. (SARMENTO; MANUEL PINTO, 1997).

Na busca da compreensão sobre as concepções de Infância, que como qualquer conceito pode ser entendida de diversas formas, é que obtivemos acesso ao trabalho de Siqueira, em trabalho apresentado na Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, que se traduz na seguinte Tese:

as concepções de infância e de criança no Brasil, constituídas particularmente a partir da segunda metade do século XX, foram crivadas predominantemente pelos marcos legais/institucionais e resultaram na afirmação de uma identidade marcada pelos discursos psicológico e sociológico nos quais as tensões, o sujeito e a subjetividade estiveram, por vezes, também subsumidas. (SIQUEIRA, 2012, p. 2).

Sobre as concepções de infância e de criança, Siqueira (2012) compreende a distinção daquilo que é concepção sobre infância, ou seja, o que é dito, ou elaborado sobre, daquilo que realmente é, em sua concretude. Explicitando:

Para muitos autores, falar da infância é falar da criança e vice-versa, como se, ao fim, falassem de tudo. Contrária a essa perspectiva está a afirmação de que criança e infância são interdependentes, já que não é possível deixar de apreender na criança a infância, muito menos de reconhecer que na infância há uma expressão da criança. Mas as duas categorias, se se aproximam e se afirmam, também se afastam e se negam e não são as mesmas. Ambas se constituem como categorias históricas e sociais, *mas a criança revela o indivíduo e a infância revela o tempo social e histórico em que esse indivíduo se constitui e constrói a sua história*. (SIQUEIRA, 2012, p.01).

Entender a infância e a criança de formas distintas traz consequências para as análises de Siqueira (2012), de forma que as duas categorias se inter-relacionam, mas não são a mesma coisa. Uma vez que a infância se constrói nas relações históricas e sociais. Assim, Siqueira (2011) analisa, partindo de uma perspectiva crítica, essas concepções e reitera:

Os resultados deste estudo indicaram que, a partir da segunda metade do século XX, aquilo que se constituiu a história da infância e da criança brasileira, e conseqüentemente a formulação de suas concepções, foi sintetizado e recortado, predominantemente pelo recorte do aparato jurídico-legal. Ou seja, a nomeação da infância da criança foi afirmada por uma certa “força da lei” como determinante destas concepções. Da *concepção de menor* à *concepção de sujeito de direito* as crianças foram enquadradas no imperativo da lei. Da mesma forma, uma certa noção de “infância como construção social ou histórica/cultural” foi propagada sem considerar a tensão dialética que perpassa temas como classe desenvolvimento natural-social e a infância como tempo de vida. (SIQUEIRA, 2011, p. 11).

Não há dúvidas que a partir das formulações presentes nos marcos legais, como na Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente e Lei de Diretrizes e Bases da Educação, foram em defesa das crianças como sujeito de direitos, e não mais como alvo de intervenções, visto que, anteriormente, as análises da criança se davam como um problema a ser sanado diante do binômio inclusão-exclusão, vulnerabilidade e marginalização. (SIQUEIRA, 2011).

Nesse sentido, Siqueira (2011) adverte que apesar do reconhecimento da concepção da criança como sujeito de direitos ter trazido contribuições para a compreensão dessa etapa da vida, ele afirma:

A defesa dessa nova concepção emergente recolocou a necessidade de se perceber a criança enquanto sujeito e instaurou um necessário movimento de estudo sobre as condições que negam essa possibilidade. Disso resulta a sua fertilidade. Por outro lado, a sua afirmação como condição *per se*, como *sine qua non*, como instauradora e definidora da identidade da criança constitui a sua fragilidade, portanto, sua instrumentalização. Nesse último caso, o conceito se torna reificado, coisificado e extremamente aderente aos sujeitos como verdade sem contradição, como pronta e acabada. Nessa lógica, não haveria mais lutas, inquietações, tampouco utopias. Esse fato pode estabelecer a premissa de que, uma vez garantido o postulado da “criança como sujeito de direito”, a sociedade civil pode silenciar-se. (SIQUEIRA, 2011, p. 94).

Siqueira (2011) atenta para o fato de que, como em todo processo de instrumentalização, o sujeito pode se perder no processo, nesse caso a criança, ou seja, torna-se um conjunto de discursos sobre o sujeito e não de ir de fato ao encontro dos fenômenos que interpelam a identidade infantil, acabando por gerar reducionismos.

As análises de Sponchiado (2012) na esteira da *sociologia da infância* apontam para a infância como não universal, mas entendida como construção social, correspondendo a uma variável de análise social como sexo, classe social e etnia:

a infância não é universal, mas uma variável da análise social indissociável de outras variáveis como sexo, classe social, etnia, configurando, numa análise comparativa e mesmo transcultural, uma grande variedade de infâncias – vividas por crianças constituindo-se como seres históricos em contextos e condições diversas, socialmente hierarquizadas. Analisar a construção social da infância quer dizer, então, estudar as condições sociais em que vive e interage um grupo de sujeitos ativos que, desde o nascimento, modifica e é modificado pelo ambiente. As crianças são vistas como sujeitos sociais competentes e que, na convivência com os adultos e com seus pares, são também capazes de negociar, de compartilhar e de criar (cultura inclusive). (SPONCHIADO, 2012, p. 61).

Charlot (2013) também analisa a *ideia de infância* através da concepção de natureza humana e cultura existentes nos sistemas pedagógicos (pedagogia tradicional e pedagogia nova), que acreditamos, dada sua importância, ser uma categoria central nesta pesquisa mediante sua implicação com os demais temas.

De acordo com o autor (2013), a ideia de infância não é um conceito pedagógico de base, mas uma noção derivada, construída lentamente e em conjunto com o sentimento de base na sensibilidade ocidental sobre a infância, entre os séculos XIII e XVII, presentes na iconografia religiosa, que só é laicizada por volta dos séculos XV e XVI.

Charlot (2013) descreve de forma geral como a sensibilidade ocidental foi se constituindo como uma ideia da infância:

Mas os retratos de crianças reais só são encontrados, no início, em efígies funerárias: o tema da morte acrescenta-se ao da santidade. Foi preciso esperar o começo do século XVII para que retratos de crianças vivas, ainda raros no final do século XVI, se multiplicassem. O sentimento de infância nasce no século XVII, que começa a se interessar pela própria criança. Durante a Idade Média, a criança só tinha interesse iconográfico na medida em que simbolizava a estrutura do mundo, a santidade, a morte, o tempo. É preciso ainda dizer que, mesmo a partir do século XVII, a ideia de infância se introduz na pedagogia com os significados que lhe atribuem um pensamento que visa a uma educação relacionada à natureza humana e à cultura. (CHARLOT, 2013, p.158).

No entanto, a pedagogia dificilmente poderia conceber uma teoria da educação sem recorrer a nenhuma referência de infância, assim “A ideia de infância exprime, em um campo conceitual novo, as noções pedagógicas de base.” (CHARLOT, 2013, p. 158).

Dessa forma, a pedagogia por ser uma teoria da cultura e de suas relações

com a natureza humana, ela não concebe a educação a partir da criança, mas a criança a partir da educação apropriada como cultura, a imagem da criança traduz na concepção de natureza humana, e de suas implicações com a cultura. (CHARLOT, 2013).

Charlot (2013) analisa que para dar conta da conceituação da infância, a pedagogia retoma suas noções básicas, de natureza, da corrupção, da cultura, analisando-as em sua relação com o tempo. Este fenômeno é favorecido pelo fato de que o desenvolvimento fisiológico da criança remete à ideia de natureza, que nutrindo a confusão entre as noções de natureza humana e de natureza, no sentido biológico da palavra.

Enfim, o tema do tempo e o da natureza juntam-se em uma problemática da origem que se beneficia da ambiguidade da ideia de natureza: a infância, origem individual do homem, representa igualmente o estado originário da humanidade e exprime, assim, os traços essenciais da natureza humana. (CHARLOT, 2013, p. 159).

Assim, analisando os conceitos pedagógicos fundamentais, Charlot (2013) trata sobre a problemática da infância. Para ele, a integração da própria ideia da infância, em uma pedagogia ideológica apresenta significados ideológicos. Tomando como ponto de partida a corrupção, ele afirma haver o que chamamos de modo vago atualmente, as duas grandes concepções pedagógicas, a *pedagogia tradicional* e *pedagogia nova*.

A problemática reside no fato de que ambos os sistemas, tanto a pedagogia tradicional, quanto a pedagogia nova, mascaram e justificam o significado social da infância. A pedagogia tradicional confirma as desigualdades sociais e respeita as hierarquias sociais. Já a pedagogia nova, ao contrário, afirma a pretensa igualdade natural dos homens, presentes nas ideologias burguesas. (CHARLOT, 2013).

A pedagogia nova não prepara a revolução econômica, social e política: ela permanece metafísica, continua a reduzir o social ao individual, veicula modelos que permanecem fundamentalmente éticos, e até satisfaz bastante bem as necessidades econômicas do capitalismo atual. (CHARLOT, 2013, p.205).

A criança pensada como um devir, dessa forma, se reduz do social ao individual, e torna-se responsável pelo próprio sucesso ou fracasso, que não serão

considerados como fracassos pedagógicos e sociais, mas imputados à natureza da própria criança. (CHARLOT, 2013).

Em um sentido mais amplo Charlot (2013) enfatiza o caráter ideológico dos sistemas pedagógicos que pretendem agir sobre as crianças, mas que na verdade camuflam e justificam os problemas essenciais da educação, os quais sejam, o da sociedade, sua organização atual, e transformação.

Acreditamos que essas análises podem possibilitar aproximações e contribuições importantes para o estudo que se pretende realizar nesta pesquisa, uma vez que falar em creches é também falar sobre concepções de infância e de criança, diante de uma perspectiva emancipadora de educação. Assim, passaremos a descrever os marcos legais que geraram a implementação das creches.

2.5 Marcos legais das creches

Através do crescimento da noção de direito, em especial do direito à educação logo após o nascimento, é que no plano internacional, a declaração de direitos da Criança (ONU, 1969), a Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989) e a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990), fixam marcos decisivos no reconhecimento e afirmação dos direitos da criança. (DIDONET, 2001).

Já no plano nacional, os marcos legais que regularam a entrada de crianças pequenas na educação infantil, ao que tudo indica, foram frutos de leis paradigmáticas como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da criança e do adolescente (Lei federal 8.069), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei federal 9.394/96).(GOMES, 2010).

Didonet (2001) afirma ser na Constituição Federal o marco primeiro que explicita o dever do Estado na garantia do atendimento à criança em creche e pré-escola de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade. Da mesma forma, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) estabelece à criança e ao adolescente o direito à educação, e o “preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. (BRASIL, Lei nº 8.060, de 13 de julho de 1990).

O passo seguinte seria dado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelece em seu Art. 4º, o dever do Estado para com a educação escolar pública que será efetivado mediante a garantia de, entre outros, o

atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade. (BRASIL, 1996).

A deliberação legal, expressa inicialmente na Constituição Federal, quando aparece pela primeira vez a expressão educação infantil, representa “um marco nas políticas públicas para a infância brasileira, ao tratar crianças pequenas como sujeitos de direitos e não como alvo de políticas fragmentadas e compensatórias.” (GOMES, 2009, p. 46).

Tradicionalmente as creches eram concebidas pela política de Assistência Social, passando para a política de educação, mediante não só aos movimentos sociais reivindicatórios, ocorridos durante a promulgação da constituição de 1988, mas também, à nova concepção de infância e criança e à contribuição dos estudos na área da educação infantil, fazendo surgir a noção da necessidade de investimento no processo educativo para crianças pequenas.

Na busca dos antecedentes das creches, quando ainda eram de responsabilidade da Política de Assistência Social, recorremos ao texto da Política Nacional de Educação: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação de autoria do MEC (2006), e encontramos o seguinte excerto (BRASIL, 2006):

A educação da criança de 4 a 6 (seis) anos insere-se nas ações do Ministério da Educação (MEC) desde 1975, quando foi criada a Coordenação de Educação Pré-Escolar. Na área da Assistência Social do Governo Federal outro órgão também se incumbia do atendimento ao “pré-escolar” por meio de programa específico de convênio direto com instituições comunitárias, filantrópicas e confessionais que atendiam crianças de 0 a 6 (seis) anos das camadas mais pobres da população. O Programa, que previa o auxílio financeiro e algum apoio técnico, foi desenvolvido pela Legião Brasileira de Assistência (LBA) do então Ministério da Previdência e Assistência Social, desde 1977. A LBA foi extinta em 1995, prevalecendo, no entanto, programa e dotação orçamentária para creche no âmbito da assistência social federal. (BRASIL, 2006, p. 07).

Cerisara (2002) indica que um dos objetivos proclamados para a educação infantil, creches e pré-escola é o de que deverão fazer parte da educação básica, juntamente ao ensino fundamental e médio, e a essa compreensão está articulada à ideia de que a educação infantil tem a função de educar e cuidar, de forma indissociada, de crianças de 0 (zero) a 5 (seis) anos de idade.

Mas, anteriormente à promulgação da Constituição Federal, um dos marcos iniciais da implementação das creches, os tensionamentos já ocorriam no âmbito

político, acadêmico e social. Segundo Kramer (2006) nos anos de 1970, as ações destinadas a crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos defendiam ações compensatórias, visando a atender as “defasagens afetivas” daquelas provindas das camadas mais populares.

Kramer (2006) afirma que a questão educativa nessa etapa da vida era realizada através da abordagem da privação ou carência cultural nos documentos do governo federal que definiam as crianças como carentes, deficientes, imaturas e defasadas. No entanto, estudos no âmbito acadêmico denunciavam a imposição de uma situação de desigualdade a crianças, denunciando esse tipo de abordagem, sua inconsistência teórica e suas intenções ideológicas.

A autora (2006) ressalta que, ao mesmo tempo em que as crianças começaram a ser respeitadas em suas especificidades, elas passaram a ser, também, consideradas como partícipes de uma sociedade, classe, grupo e cultura.

Contudo, mesmo com a afirmação desses direitos e das especificidades das crianças, não houve movimento parecido para o financiamento do atendimento a essas crianças, saúde, educação e assistência social não se articularam para oferecer um atendimento mais integrado, ao contrário, fomentou-se a fragmentação das esferas, o que, mesmo com todos os esforços, ainda é uma continuidade nos dias atuais. (KRAMER, 2006).

Mas de fato qual a função das creches hoje no Brasil? Didonet (2001) realiza apontamentos interessantes que problematizam se as creches deveriam ter uma função específica no conjunto da educação infantil ou se deveriam ser extintas. De acordo com ele, há dois ângulos para se analisar a situação, um diz respeito à especificidade da educação da criança de 0 (zero) a 3 (três) anos, e o segundo ao desempenho esperado da creche em todo o conjunto da educação infantil. (DIDONET, 2001).

Quanto a especificidade da educação das crianças de 0 (zero) a 3 (três), ele afirma que:

parece consenso, hoje, que a educação da criança de 0 a 6 anos deve ser um todo único, integrado, sem ruptura de conteúdos e métodos, apenas com adequação às diferentes idades. A noção de períodos, etapas ou fases, que os pesquisadores têm introduzido para caracterizar o desenvolvimento da criança, ajuda a compreender as rupturas num processo único e contínuo, mas não inspira, necessariamente, a formulação de conteúdos e métodos para cada período, etapa ou fase do desenvolvimento. (DIDONET, 2001, p.14).

O autor traz inspirações de autores que trataram do desenvolvimento humano nessa etapa da vida, como Piaget e Vygotsky. Segundo Didonet (2001, p.14), “O terceiro aniversário parece ser um marco de passagem, uma ruptura e a inauguração de algo novo.” o que poderia ser justificar a subdivisão de períodos que antecedem a escolarização formal.

No entanto, Didonet (2001) aponta que sob o ponto de vista pedagógico um processo educacional contínuo, com a “adequação da linguagem, proposição de atividades, estruturação de horários, etc. poderia dar conta das necessidades das criança sem a divisão em instituições distintas, como a creche e a pré-escola.” (p. 14).

Assim, a solução encontrada pela LDB de demarcar para a creche o período de 0 (zero) até 3 (três) anos de idade, e para a pré-escola, de 4 (quatro) a 6 (seis) anos, estabelecendo para ambas o papel de educar e cuidar para dar conta dessa dicotomia, entre o cuidado na creche, e a educação na pré-escola, sendo que em ambas as etapas, tanto na creche como na pré-escola, as funções ficariam prejudicadas, visto que incompletas. (DIDONET, 2001)

Didonet (2001) afirma que podemos pensar, em três objetivos das creches, sejam eles políticos, educacionais e sociais, mas ao que tudo indica essa é uma divisão meramente didática, visto que os objetivos se expressam uns nos outros.

Como já afirmado neste texto, as creches surgem da necessidade das mães trabalhadoras, que não teriam alternativas para com seus(as) filhos(as) sem renunciar ao seu papel materno, a creche seria uma alternativa de auxílio no cumprimento dessas funções. Mas ao que tudo indica, o binarismo sobre o papel “materno”, está sendo superado, uma vez que incluído o papel do pai, no cuidado e educação dos(as) filhos(as), (DIDONET, 2001).

Mas, justamente nesse momento, surge a contradição de que as creches inicialmente pensadas para a “*guardería*” dessas crianças, precisam ser repensadas

para não serem somente um depositário de crianças. Assim, o potencial educativo das creches se faz presente. Uma vez, que tanto as famílias de baixa renda que não tem alternativa senão a creches podem vir a se beneficiar dos serviços, também o podem aquelas famílias com um maior poder aquisitivo, dado o entendimento que essas instituições podem e devem priorizar o desenvolvimento da criança, promover o seu aprendizado, e mediar o processo de construção de conhecimentos e habilidades. Posto dessa forma, as creches cumprem seu caráter educacional. (DIDONET, 2001).

Assim, de acordo com Didonet, o objetivo social pretendido com as creches, diz respeito, ao fato de que na educação infantil de dá o primeiro contato da criança com os processos socializadores, o aprendizado do respeito mútuo, falar e ouvir, de colaboração, etc. (DIDONET, 2001).

Dessa forma, compreender os tensionamentos ocorridos em relação a função das creches, nos remete a dicotomia entre o cuidar e educar, visto que tanto no contexto político, quando acadêmico e social essas lutas foram e são travadas, inclusive no cotidiano das salas de creches, pelas educadoras, será que essa dicotomia ainda persiste e, de alguma forma, foram encontrados caminhos para a sua superação?

Dessa forma, continuaremos esse trabalho atentando para as indicações de Kramer (2006), Cerisara (2002), e Gomes (2003, 2009), consultados para essa investigação e que se objetivaram na compreensão da formação de professores na educação infantil.

2.6 A formação exigida e o papel e a função do(a) professor(a) da creche

Cerisara (2002) realiza uma análise sobre as reformas na educação infantil que se processaram no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, apontando para a fragilidade e o aligeiramento da formação de professoras(es) (não só) da educação básica.

A Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009, que altera o art. 61 da LDB/9394, tratando da formação para atuar na educação básica, propõe no seu art. I que estarão habilitados os “professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;” (BRASIL, 2009).

Dessa forma, Cerisara (2002) chama atenção para o fato de que as profissionais da educação infantil:

sejam elas denominadas auxiliares de sala, pajens, auxiliares do desenvolvimento infantil, ou tenham qualquer outra denominação, passarão a ser consideradas professoras e deverão ter formação específica na área. É importante ressaltar o desafio que esta deliberação coloca uma vez que muitas dessas profissionais não possuem sequer o ensino fundamental. (CERISARA, 2002, p. 329).

Ademais, o locus dessa formação, “se dará em cursos de licenciatura, de graduação plena em universidades e em institutos superiores de educação.”, de acordo com Cerisara (2002, p.329). Ao que tudo indica, estabelecer que formação necessária para a atuação dos professores do educação infantil se dariam em curso de graduação é um avanço.

No entanto a autora (2002) destaca a tentativa dos reformistas mediante o Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que tinha como texto “§ 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores.” (BRASIL, 1999).

A grande mobilização ocorrida após a publicação do Decreto nº 3.276, para que o governo o editasse, culminou no Decreto nº 3.554/2000, que substituiu “exclusivamente” pela palavra preferencialmente. Para Cerisara (2002), essa foi uma demonstração de que a formação em pedagogia nas Universidades estaria, de alguma forma, ameaçada.

Se a formação de professores(as), de um modo geral, já é problemática, mediante as reformas de cunho neoliberal, que trazem a tona a questão da formação e da certificação e a falácia de que “quem faz não precisa pensar o fazer” (cerisara, 2002, p.333), percebemos que para os(as) educadores(as) na Educação Infantil, existem especificidades, que segundo Cerisara:

Para a professora de educação infantil existe um outro aspecto que agrava a situação: a falta de ênfase quanto à especificidade da professora de educação infantil nos documentos e nas resoluções analisados, como se esta pudesse ter como base a docência nas séries iniciais do ensino fundamental. Falar em professora de educação infantil é diferente de falar em professora de séries iniciais e isso precisa ser explicitado para que as especificidades do trabalho das professoras com as crianças de 0 a 6 anos em instituições coletivas públicas de educação e cuidado sejam respeitadas e garantidas. (CERISARA, 2002, p. 333).

Assim, rastreando fontes de pesquisa que nos auxiliassem na compreensão de qual a formação exigida para os(as) professores(as) das creches, e nos deparando com o esvaziamento existente nos documentos norteadores sobre o papel e função das professoras(es), conforme demonstra Cerisara (2002), é que passamos a dialogar com a Tese de Marineide de Oliveira Gomes (2003), intitulada “As identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do ‘eu’ ao ‘nós’ ”.

A Tese de Gomes (2003) contribui com diversas proposições sobre a formação de educadoras de crianças pequenas, como ela denomina o segmento etário até 5/6 anos. Sua pesquisa, intencionou:

na revelação dos caminhos de produção de identidades de educadoras de crianças pequenas que atuam em creches e pré-escolas e de estagiárias de um curso de Pedagogia, Habilitação em Educação Infantil, entendido o estágio como eixo de articulação entre esse nível de formação e a formação contínua, procurando indissociar na análise dessas identidades, as dimensões pessoais, profissionais e institucionais. (GOMES, 2003, p. 23).

Uma vez que, Gomes (2003) percebe de maneira indissociável a análise das identidades pessoais, profissionais, e institucionais, ela explicita durante o seu caminhar a relevância da proposta de se trabalhar com a “pesquisa de natureza qualitativa na forma Pesquisa-Ação-Colaborativa, fazendo uso de narrativas orais e escritas e da participação das colaboradoras em Grupos de Pesquisa/Formação.” (p.23).

Para Gomes (2003), sua pesquisa se identifica com a Pesquisa/Formação pois realizou um trabalho construído em parceria entre as três instituições (creche, pré-escola e universidade), privilegiando o estágio como pesquisa e formação e reflexão sobre essa prática formativa. Assim, para a autora, a pesquisa/formação também foi uma forma de dar voz aos participantes da pesquisa, e não somente escrever sobre elas, nos grupo de pesquisa formação.

O objetivo exposto da pesquisa é expresso da seguinte maneira:

Identificar os processos de construção de identidades profissionais de educadoras de crianças pequenas que atuam em creches e pré-escolas e das estagiárias de um curso de Pedagogia – Habilitação em Educação Infantil, tendo o estágio como eixo de articulação entre a formação universitária e a formação contínua. (GOMES, 2003, p. 33).

Em nossa compreensão, a intenção da autora em trabalhar tanto com a estagiárias do curso de Pedagogia quanto com as educadoras de crianças pequenas nas creches, reside na proposição que formação inicial e “continuada” estão em constante diálogo, tendo o estágio como momento privilegiado para essa mediação.

Diante da necessidade de compreensão para esse trabalho sobre quem são as mulheres que trabalham na educação infantil, especificamente, nas creches, retiramos um excerto das análises realizadas por essa autora, que vão de encontro aos diálogos pretendidos nesta dissertação.

Gomes (2003) enuncia que a tese apresenta como conclusão:

A tese apresenta como conclusão que as relações de gênero constituem-se a base das identidades de educadoras de crianças pequenas, que os saberes invisíveis produzidos nesse itinerário formativo ao longo da vida das colaboradoras, necessitam ser resgatados, apropriados e re-significados por elas, que a imagem de criança que elas têm, contribui na construção dessas identidades e que existem estrangulamentos advindos da prática profissional que interferem nesse processo. (GOMES, 2003, p.23).

Assim, discorreremos especificamente, sobre as análises da autora sobre as identidades construídas por essas professoras, educadoras, estagiárias em relação ao gênero. Gomes (2003) destaca que no relato de suas colaboradoras há a tendência de se perceberem como inclinadas naturalmente para a profissão, muitas vezes, em função da compatibilidade entre a escola, o lar e a educação dos filhos.

Nesse sentido, nos encontramos com as proposições de Gomes (2003), quando ela ressalta que o lugar ocupado pela mulher é “um lugar socialmente construído no âmbito das relações de poder entre homem e mulher.” (p. 131). Lugar esse que acreditamos estar quase sempre naturalizado. Naturalizada, também, era a forma como as colaboradoras desta pesquisa compreendiam a sua inserção na área da educação. Muitas delas, já percebiam desde infância o “ser professora” como

algo inerente em suas vivências, e manifestavam interesse pela profissão.

Gomes (2003) também discute sobre a como dimensão do gênero é sutilmente percebida nas atitudes das educadoras, pois precisam lançar mão constantemente da afetividade, do acolhimento, e isto parece ser gratificante para elas. Assim, para a autora, as questões de gênero não demonstram estereótipos e preconceitos, mas “a reconstrução de padrões concebidos como masculino e feminino.” (p.136).

As narrativas das colaboradoras, nesse caso, estagiárias, expõem o seu percurso até a chegada na graduação, geralmente, passando um tempo entre a vida do casamento e o cuidado com os filhos, até, finalmente voltarem a estudar, também, indicam as construções de gênero.

A dicotomia entre o público e privado, quando geralmente, as mulheres são associadas ao âmbito doméstico, ao que é interior as relações familiares e no cuidado com os filhos, e aos homens, permanecerem como aqueles que contam os grande feitos da humanidade, e que são frequentemente relacionados à esfera pública.

Em síntese as narrativas das colaboradoras de Gomes (2003):

As narrativas das colaboradoras parecem indicar o lugar em que as mulheres educadoras ou candidatas a educadoras – estagiárias - falam, qual seja, o lugar da mulher na sociedade do trabalho, da hierarquia, do domínio masculino, fugindo de uma certa maneira, a perspectiva profissional, o direito a realização em uma profissão escolhida e almejada. Ser educadora de crianças pequenas parece ser ainda uma profissão inerente a ser mulher, quase uma extensão da condição feminina. Condição essa que, como sabemos, é fruto de construção histórica. Reconstruir esses padrões, promovendo reflexões acerca das relações de gênero, de poder, da pouca valorização social da profissão de educadora de crianças pequenas, esmiuçando o caráter da maternagem com qualificativos importantes, porém não suficientes para o trabalho com crianças pequenas, os espaços do eu e do nós, do público e do privado no que se refere à profissão e as relações nos ambientes institucionais de crianças pequenas, são temas merecedores de análise em qualquer processo formativo e em especial, no que se refere às educadoras de crianças pequenas. (GOMES, 2003, p.138).

A afetividade no trabalho com crianças pequenas, a condição de ser mulher, e as características e atributos da maternagem tem sua importância para o trabalho na creches, mas como Gomes (2003) bem ressaltou, não são suficientes para o trabalho a ser realizado. Acreditamos na importância do desvelamento das relações

de gênero no processo formativo de educadoras de creches, de forma que essas mulheres/professoras/educadoras consigam ressignificar o discurso feito por outrem em relação ao seu lugar no mundo, afetivo, pessoal, familiar e do trabalho.

Podemos, desse modo, ter a compreensão que muitas podem ser as possibilidades sobre a docência nas creches e as repercussões das relações de gênero nessa atividade, e que precisam ser levadas em consideração no processo de análise dos dados. Por conseguinte, no Capítulo III daremos continuidade ao trabalho expondo os dados coletados nas entrevistas semiestruturadas com os professores e professoras das creches.

CAPÍTULO III - O QUE AS PROFESSORAS DAS CRECHES NOS DIZEM

Este capítulo destina-se às análises dos relatos dos(as) professores(as) das creches. O texto se organiza em duas partes, na primeira será descrito o perfil dos professores entrevistados, e posteriormente, serão analisados os relatos que subsidiaram indicações consideradas importantes para o teor dessa investigação.

Para tanto, acreditamos ser necessário resgatar a problemática que nos acompanhou nesse percurso, a qual pretende responder, mas não de forma conclusiva, *como as significações de gênero permeiam as vivências de professoras(as) e suas possíveis repercussões no exercício da docência em creches do município de Rio Branco/AC?* De tal forma, buscamos analisar as significações de gênero e suas repercussões para o trabalho docente a partir de uma perspectiva crítica em educação.

Ghedin e Franco (2011) esclarecem sobre o movimento do objeto ao pensamento, e da necessidade de sairmos da aparência para interpretá-lo.

Ver não é apenas perceber o objeto, mas fundamentalmente interpretá-lo. O universo da percepção é um feixe de interpretação. Essa dialética entre perceber e interpretar é que potencializa o pensamento, a linguagem, a criatividade e a inteligência humana, lançando a pessoa na direção do conhecimento e facultando-lhe a permanência no conhecido como forma de iluminação daquilo que não podia ser visto. (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 74).

O objetivo desta fase última de interpretação dos dados colhidos é, ao nosso ver, parte essencial da pesquisa, quando será realizada a confrontação das categorias elencadas a luz do referencial teórico utilizado nessa investigação, realizando o tratamento cognitivo dos dados coletados. Faria (2011) descreve ser essa uma atividade central, a de tratar teoricamente o material empírico levantado, “que consiste na apropriação cognitiva do material, exigindo o trabalho de interpretação, análise, deduções, descrições, reelaborações e sínteses.” (p.79).

Conforme o previsto, foram realizadas seis entrevistas semiestruturadas, contendo 29 (vinte e nove) questões cada. Estas questões foram formuladas objetivando dois eixos de compreensão, no primeiro eixo eram feitas perguntas com a finalidade de detectar ou traçar a caracterização dos sujeitos da investigação, e no segundo eixo foram construídas perguntas de caráter mais amplo, de ordem

profissional, pessoal, enfim, de caráter reflexivo.

No momento da entrevista foi pedido que os professores escolhessem um nome fictício que constaria no trabalho, o que só foi aceito por uma das entrevistadas. Assim, demos nomes fictícios para aqueles que não quiseram se autodenominar e, portanto, os nomes que constam neste capítulo e nas transcrições das entrevistas são **pseudônimos**, como forma de garantir e preservar o sigilo da identidade dos entrevistados. Aqueles que aceitaram ceder as entrevistas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e foram informados que poderiam desistir de sua participação na pesquisa a qualquer momento de sua execução.

Em seguida, prosseguiremos caracterizando os professores que participaram da investigação.

3.1 Quem são as(os) professoras(es) das creches

Entendendo que os sujeitos se constroem nas relações sociais e constituem sua subjetividade mediada pelo diálogo com a sociedade e cultura, trabalhar com essa concepção de sujeito requer a reflexão de que:

Cada homem e cada mulher vão se apropriando das objetivações existentes na sociedade em que vive, no quadro das mais densas e intensas relações sociais, e nessa apropriação reside o processo de construção da sua subjetividade. Esta não se elabora a partir do nada, nem num quadro de isolamento, mas a partir das objetivações existentes e no conjunto de interações em que o ser singular está inserido. (FARIA, 2011, p. 189).

Posto dessa forma, intencionamos discorrer sobre quem são e quais suas histórias pessoais e profissionais, caracterizando-os de forma geral. Assim, procuramos identificar regularidades que pudessem nos auxiliar na compreensão de questões objetivas como idade, renda familiar, constituição do núcleo familiar, formação, tipo de contratação, horas de trabalho, entre outros constante no Apêndice I.

Todas(os) professoras(es) entrevistadas(os) exercem suas funções nas creches municipais, com vinculação à Secretaria Municipal de Educação do município de Rio Branco;

Como regularidades foi possível encontrar que:

1. Todas(os) as(os) professoras(es) foram contratados através de concurso público realizado para o provimento de vagas na educação infantil. O vínculo trabalhista celebrado com a Prefeitura de Rio Branco/Secretaria Municipal de Rio Branco (SEME) é de caráter efetivo e em regime de 40 (quarenta) horas de dedicação semanal. Os rendimentos são de R\$ 3.064,32 (três mil e sessenta e quatro reais e trinta e dois centavos). O requisito exigido para a investidura no cargo de Professor Educação Infantil de Creche (zona urbana) foi o Diploma, devidamente registrado, em licenciatura plena em pedagogia, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação⁶.

2. O edital do concurso público que realizou o processo de seleção dos professores em caráter efetivo estabelece como atribuições do cargo de Professor da Educação Infantil:

- Participar do planejamento, formação continuada, encontro pedagógico, na unidade educativa para a qualidade do atendimento à criança pequena, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Proposta Pedagógica da SEME, tendo em vista a aprendizagem e desenvolvimento integral da criança, aliando as dimensões de Educar e Cuidar indissociáveis no trabalho com a criança da primeira infância. Participar das atividades desenvolvidas pela Rede Municipal de Ensino. As atribuições específicas deste cargo correspondem às previstas no Anexo XV, da Lei 1.892 de 3 de abril de 2012. (EDITAL Nº 01/2016/PMRB/AC/03, 2016, p. 54).

Não há distinção entre as atribuições dos cargos de professores da pré-escola e da creche em relação às atribuições do cargo, mas somente em virtude aos salários ofertados. Os professores de creches são contratados em regime de 40 (quarenta) horas, com rendimentos iniciais de R\$ 3.064,32 (três mil e sessenta e quatro reais e trinta e dois centavos), enquanto os professores da pré-escola trabalham em turno de 25 (vinte e cinco) horas, com salário base inicial de R\$ 1.915,20 (mil novecentos e quinze reais e

⁶ Informações retiradas do Edital de abertura do concurso público de nº 01/2016/pmr/ac/03 de maio de 2016. Disponível em: <<http://ww3.ibade.org.br/concursos/arquivos/PRBAC2016/edital/Edital%20Rio%20Branco%20Atualizado%20conforme%20Retifica%C3%A7%C3%A3o%2001.pdf>>. Acesso em: 12 de out. 2017.

vinte centavos)

3. Trabalham nas creches há menos de 1 (um) ano, no entanto possuem experiência na área da educação, uma vez que a maioria teve formação em curso de magistério, anterior à habilitação em pedagogia.

4. Somente uma das professoras cursou Pedagogia no ensino superior público, a maioria deles concluiu curso em faculdade privada, na modalidade de Educação à Distância, EAD.

5. Dos(as) entrevistados(as), 4 (quatro) deles(as) são casados(as) ou vivem em união estável com companheiro(a).

6. Todos(as) trabalham nas creches em tempo integral (40 horas) e possuem 2 (dois) assistentes de creche por sala⁷ que se dividem nas atividades de assistência ao professor, cada um em um turno. Assim, pela manhã, o(a) professor(a) conta com um funcionário e, da mesma forma, acontece no período da tarde.

De forma geral, os sujeitos entrevistados possuem idades variando entre 25 (vinte e cinco) a 43 (quarenta e três) anos, formação em ensino superior em Pedagogia e trabalham em tempo integral na creche. A experiência dos professores nas creches é de 7 (sete) meses de trabalho, a partir da contratação no referido concurso público.

Através das entrevistas realizadas, foi possível nos aproximarmos da experiência dos professores na docência nas creches da rede pública de ensino, suas limitações, dificuldades e a leitura que fazem sobre sua condição de gênero e as suas implicações no trabalho docente.

Mediante análise dos relatos das professoras, foi possível extrair categorias que consideramos centrais para esse estudo. Foram elas: concepções de infância que baseiam o trabalho docente com crianças pequenas, vocação, maternagem,

⁷ A atribuição do assistente de creche é auxiliar o professor(a) em todas as atividades realizadas com as crianças, considerando a rotina pedagógica, conhecer os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e trabalhar com as crianças considerando as dimensões de Educar e Cuidar, juntamente com o professor (a). Informações retiradas do Edital de abertura do concurso público de nº 01/2016/pmr/b/ac/03 de maio de 2016. Disponível em: <<http://ww3.ibade.org.br/concursos/arquivos/PRBAC2016/edital/Edital%20Rio%20Branco%20Atualizado%20conforme%20Retifica%C3%A7%C3%A3o%2001.pdf>>. Acesso em: 12 de out. 2017

trabalho doméstico, cuidados inerentes ao trabalho docente, as condições de trabalho/jornada de trabalho das(os) professoras(es) de creche, e os preconceitos e discriminação de gênero que serão tratadas à luz do referencial teórico utilizado e discutidos nas seções seguintes.

3.2 Concepções de infância que orientam o trabalho docente com crianças pequenas

Os dados empíricos coletados nos aproximaram da realidade e também evidenciaram questionamentos realizados sobre a dimensão pedagógica do trabalho do professor com as crianças pequenas. E um desses questionamentos, certamente, trata das concepções de infância que orientam o seu trabalho. Como a criança é vista pelo professor? As concepções naturalizadas de infância e, dessa forma, alienadas, não comprometem a capacidade transformadora da relação educativa? Sobre essa questão, Charlot (2013) analisa os significados ideológicos da infância, tal como ela veiculada pelo pensamento pedagógico comum. Para o autor, a ideia de infância está ligada aos temas filosóficos fundamentais do pensamento pedagógico.

Para a filosofia, a criança é um ser ao mesmo tempo educável e corruptível. Para melhor estabelecer o que deve ser a educação, a filosofia insiste sobre o que é essa corruptibilidade. A criança ainda não é um homem; também é uma presa muito fácil para o mal. Mas a natureza humana já se anuncia na criança; daí ela dispor de meios particularmente eficazes para fazer o mal. [...] Para a filosofia clássica, e para a pedagogia que se apoia nela, a infância é a idade do erro e do vício, do preconceito e da paixão. [...] Para a pedagogia, a infância é, pois, antes de tudo, a idade da corrupção: corrupção que representamos em nossa imagem da criança como maldade, perversidade, instabilidade, desordem, impulsividade, cólera etc. (CHARLOT, 2013, p.174-176).

No entanto, a ideia de criança como um ser corruptível é apenas um aspecto do pensamento pedagógico global e só faz sentido dentro de um sistema pedagógico. Charlot (2013) analisa como, dentro desse sistema, duas concepções pedagógicas sobre a infância se organizam e são vagamente designadas de *pedagogia tradicional* e *pedagogia nova*.

Em qualquer concepção filosófica e pedagógica, a infância aparece com um período humano de disponibilidade, plasticidade, e quando o homem é facilmente educável e corruptível. Ambas as pedagogias, tanto a pedagogia tradicional quanto a

pedagogia nova, elaboram suas representações de infância fundadas no conceito de *corrupção* porém, a ideia de corrupção são inteiramente distintas nas duas correntes. (CHARLOT, 2013).

Para a pedagogia tradicional, o pedagógico é exatamente o que é antinatural, dada a tendência desviante da criança e porque a considera como originalmente corrupta. Assim, de acordo com essa concepção, é perfeitamente aceitável que a educação se esforce para disciplinar e inculcar regras nas crianças. (CHARLOT, 2013).

Nesse sentido, a pedagogia nova, contrariamente, representa a natureza da criança como inocência original e busca proteger o natural infantil, a dignidade da infância e a necessidade de respeitar a criança.

a pedagogia nova, a partir de Rousseau, também pretende fundar-se em um estudo da criança e recrimina a pedagogia tradicional por não tê-lo feito. Esta crítica, aliás, é injusta, porque vimos que a pedagogia tradicional também, elabora uma ideia de infância. A diferença entre os dois tipos de pedagogia não vem da ignorância ou do conhecimento da criança, mas de um interpretação diametralmente oposta da corrupção infantil. Para ambas a natureza da criança é corruptível. Mas, para uma, a corrupção é original, primera, enquanto para a outra, ela é social, segunda. (CHARLOT, 2013, p. 178).

Existe a impressão de que a pedagogia nova, diferentemente da pedagogia tradicional, se ampara em uma concepção de criança que é ilusória, na verdade ela interpreta a natureza humana positivamente e tem como consequência confiar mais na criança. Dessa forma, a pedagogia nova não é uma pedagogia da antinatureza, é perceptível que ela se ampara em uma ideia de natureza humana. (CHARLOT, 2013).

A fala de um dos professores deixa transparecer a visão que tem das crianças da creche na qual trabalha e que, certamente, incide sobre sua prática cotidiana. Segundo ele:

É como eu acabei de lhe dizer, (a criança) é um ser em evolução ainda, que a gente está moldando ali à nossa maneira. Às vezes, brigando com a educação que vem de casa, fazendo um contraponto, porque nem sempre é a melhor, principalmente, na periferia onde eu trabalho. Então a gente precisa interferir nesse sentido, às vezes até na própria educação que vem de casa, que às vezes não é tão legal, mas são seres humanos melhores nesse sentido. Todo dia eles chegam limpos, eles não levam nada para casa do dia anterior, nenhum carão⁸, nenhum ato disciplinar, nenhuma briguinha com colega, não levam nada para casa. No outro dia está tudo bem, é um novo dia, é o mesmo abraço, o mesmo beijo, mesmo carinho. São seres humanos muito melhores, muito melhores. (LUCAS)

Percebemos nesse excerto da entrevista com o professor Lucas, a perspectiva da espontaneidade e ingenuidade da criança, a qual assemelha-se a uma folha de papel em branco, e que portanto pode ser moldada. De modo que o caráter da inocência citado pelo entrevistado aproxima-se mais das ideias difundidas pela pedagogia nova.

De fato, ao encarar a criança de forma diferente da pedagogia tradicional, a pedagogia nova não é mais uma pedagogia da antinatureza, da disciplina, mas uma pedagogia da natureza e da espontaneidade. Atribui-se a criança a importância de sua livre expressão: o desenho livre, texto livre e jogos. “Reconhece o valor dos seus interesses ‘naturais’, que busca conhecer melhor. Desconfia da disciplina e das regras que sufocam a espontaneidade infantil.” (CHARLOT, 2013, p. 179).

A criança aqui ela é o nosso tudo, então a gente tem que trabalhar com que ela faça, tem que trabalhar com a autonomia dela mesmo. É na hora de fazer um desenho, a gente não pode estar pegando na mão para desenhar. A gente vai dar um desenho e vai pedir para ela desenhar o que a imaginação dela, o que ela imaginar ela vai desenhar ali. (RODRIGO)

A pedagogia nova considera que quanto mais nova for a criança, mais próxima estará da verdadeira humanidade, nesse sentido, educar é salvaguardar a humanidade que existe nela, e afastá-la de toda a corrupção. “Toda educação deve, portanto, apoiar-se nas necessidades e nos interesses naturais da criança.” (CHARLOT, 2013, p.183).

Para Charlot (2013), a imagem da infância na pedagogia nova ou a tradicional, *mascam e justificam* o significado social da infância. Assim, o fato

⁸ Carão é uma expressão regional que se aproxima do significado de correção, repreensão.

social da infância é reduzido a uma problemática da natureza humana, de sua corrupção e cultura, e as desigualdades sociais não são levadas em consideração pelo pensamento pedagógico.

Dessa forma, qualquer que seja o conteúdo da ideia de natureza humana, sem levar em consideração o pertencimento social, as desigualdades sociais, “não modificaremos nem a situação social atual da criança, nem seu destino social, nem seu papel na reprodução de estruturas sociais desiguais.” (CHARLOT, 2013, p. 198).

As pedagogias tradicional e nova cumprem papéis em relação ao ordenamento social e que é esperado dos futuros integrantes. A pedagogia tradicional, respeitadora da hierarquia social existente, mais do que as aspirações individuais, convinha melhor à burguesia do século XIX que a pedagogia nova.

No entanto, da mesma forma que a pedagogia tradicional cumpre seu papel no século XIX, no ordenamento vigente, a pedagogia nova melhor responde ao capitalismo moderno, que prioriza as liberdades individuais, capacidade de expansão, invenção e empreendedorismo. (CHARLOT, 2013).

A pedagogia ideal para a sociedade burguesa é aquela que atende, assim, às necessidades do capital em relação à iniciativa individual e cooperação social e que não questione as hierarquias sociais. Nesse sentido é que vemos o caminhar de esforços em renovação dos projetos ministeriais de reformas na educação. (CHARLOT, 2013).

Assim, pretende-se querer modificar a sociedade agindo sobre as crianças, mas Charlot (2013) insiste que, “de fato agimos sobre as crianças para não ter de modificar a sociedade: trata-se aqui de um processo ideológico de camuflagem e de justificação.” (CHARLOT, 2013, p. 208).

Ao contrário, é somente transformando a sociedade que será possível modificar os modelos sociopolíticos que são propostos à criança. Assim, o problema da educação não reside na natureza humana e na cultura, mas na sociedade, na sua organização e na sua transformação.

Por outro lado, Charlot propõe que se deve estudar a sua educação mediante a socialização da criança que se apresenta com características fisiológicas particulares, e não em um esforço para atualizar uma natureza humana, sempre ameaçada de corrupção. “É preciso compreender a educação da criança referindo-se à condição infantil e não a uma natureza infantil.” (CHARLOT, 2013, p.338).

A criança é um ser em desenvolvimento, assim como a sua personalidade, vivendo em um ambiente social adulto ao qual não está imediatamente adaptada, essas são algumas das características que fazem da infância uma condição. E que são válidas em qualquer classe social, em qualquer civilização. (CHARLOT, 2013).

No entanto, a personalidade não se desenvolve em um mesmo ambiente, perfazendo comportamentos socialmente variáveis. De acordo com Charlot (2013), admitir que existe uma condição humana, assim como a existência de uma condição infantil, refere-se a situação real da criança, sobretudo ao seu pertencimento de classe. O filho do proletariado não vive nas mesmas condições que o filho da burguesia. “Toda criança apresenta uma personalidade social e desenvolve comportamentos que refletem seu pertencimento de classe.” (CHARLOT, 2013, p. 349).

No relato do professor Lucas e dos(as) demais professores(as) percebemos os reconhecimento das crianças com as quais trabalham em função da baixa renda, e por isso, associadas à situações de violência e marginalidade.

Existe o lado mágico, lúdico, bonito, romântico da coisa, da profissão. Mas existe um lado muito triste, um lado pesado, amargo. Porque a gente sabe que eles vão crescer. Não está mais com a gente. A gente faz ali por um ano, planta uma sementinha, mas são muito novos, muito influenciáveis ainda. Só têm 3 (três) aninhos, o resto dos anos de suas vidas não seremos nós que vamos guiar, serão outros professores, os pais, os amigos, a rua. E eu trabalho dentro de uma realidade muito difícil. Uma comunidade inteira já comandada pelo tráfico, pelas facções. Então a gente, às vezes, olha para eles brincando e pensa “meu Deus, proteje, né? Faça com que eles possam ter um futuro melhor”. Entendeu? para que a gente possa se encontrar daqui 10 (dez), 15 (quinze) anos. Mulheres de família, homens de bem. Que eles possam crescer. Que eles possam crescer, pelo menos, porque a realidade deles é muito dura, para a maioria deles. Por isso que eles estão lá o dia inteiro (na creche). (LUCAS)

Cada um é diferente um do outro, mas de modo geral, no lugar que eu trabalho, eu posso te dizer que são crianças que, até certo ponto, já são familiarizadas com a violência, com a pobreza, principalmente com a violência. Isso é um fato comum à todas elas. As que têm 3 (três) aninhos já entendem muitas coisas já, já chegam contando para a gente que teve uma briga no vizinho, que houve um tiro, que viu a polícia. Então, isso é um fato comum a todas elas. As de 2 (dois) aninhos ainda não entendem muita coisa. Mas as de 3 (três) anos já conseguem entender que alguma coisa está errada, porque se tem a polícia é porque alguma coisa está errada, se ouve uma briga, é porque alguma coisa está errada, um tiro. Elas já conseguem identificar as pessoas como boas ou ruins. [...] ***o fator comum à todos eles é a realidade em que eles vivem, que eles estão inseridos. A gente atua nesse sentido, de dizer para eles que a realidade é realmente aquela, mas que eles podem mudar, que eles não precisam viver aquela realidade para a vida inteira, que eles podem ou sair dali ou transformar aquele lugar. Vai depender deles no futuro.*** (LUCAS)

Às vezes elas chegam muito violentas, porque violenta não é uma palavra certa para elas, elas chegam agressivas, chegam furiosas às vezes. [...] Por algum motivo em casa, ou por o pai ter batido, ou por alguma coisa que acontece nas famílias. E família de baixa renda, principalmente, às vezes o pai passa por um estresse no trabalho, e às vezes acaba descontando na criança. A gente tem que ter esse olhar pedagógico, olhar por trás da criança, que é para trabalhar com ela, porque aqui isso não vai acontecer, então ela não precisa ser violenta aqui. Aqui ela precisa ser tratada com amor, com carinho, é o que a gente tenta fazer todos os dias com ela para destruir esse tipo de violência, sempre conversando com os pais, com as mães, para que não venham a bater na criança, que conversem, se ela fez uma coisa de muito grave em casa, que vá levar eles a bater, que não venha a bater, que bote eles no cantinho da disciplina, que não venham bater. Porque quando bate em casa, ela acaba trazendo para a creche para bater no outro coleguinha. (RODRIGO)

Nesse sentido, Charlot (2013) ressalta que a mistificação ideológica presente em ambas as correntes pedagógicas, a nova e tradicional, tendem a compreender a crianças como responsável por sua felicidade e pelo seu destino individual, sem levar em consideração as estruturas e as lutas sociais, conflitos que são metamorfoseados em lutas internas da criança e comumente harmonizados.

Chega-se, assim, a uma espécie de fraternidade abstrata entre as crianças, que prefigura a fraternidade social dos adultos. Burgueses e proletários, filhos de exploradores e filhos de explorados, todos disciplinados, todos espontâneos! (CHARLOT, 2013, p. 1999).

A condição infantil não é, portanto, um conceito abstrato, bem como, o conceito de personalidade social, visto que em uma sociedade de classes a personalidade social não pode ser entendida separadamente das realidades sociais adjacente e que exprimem a dominação de classes. (CHARLOT, 2013).

Nesse sentido, Charlot (2013), ao analisar mais pormenorizadamente a

condição da infância, nos remete aos trabalhos da psicologia infantil, ressalta o caráter de sobredeterminação social do psicológico. Cita como exemplo as investigações psicanalíticas⁹ sobre os estágios psicosexuais, os quais elaboram um modelo de desenvolvimento psicológico infantil. (CHARLOT, 2013).

No entanto, a psicologia muitas vezes refere-se ao problema da socialização da criança da mesma forma que concebe a pedagogia ideológica, estudando o tema da socialização sem mencionar referências à realidade social, revelando uma concepção de homem universalizada. (CHARLOT, 2013).

Assim, analisando as proposições de Charlot (2013), acreditamos pertinente realizar referências a um dos fundadores da psicologia soviética, Lev Vigotski, que viveu na União Soviética, após a grande revolução socialista de outubro, quando foi desenvolvido um sistema historicamente novo de educação e ensino de crianças, tendo como fatores básicos a democracia e a orientação no desenvolvimento omnilateral da personalidade. (DAVYDOV, 1988).

Duarte (2001) ressalta o caráter marxista da teoria vigotskiana e das tentativas de neutralização e afastamento dessa teoria de suas bases epistemológicas e, com isso, facilitar a assimilação do pensamento de Vigotski ao discurso ideológico próprio ao capitalismo contemporâneo. Essas tentativas consistiram em separar a obra desse autor dos trabalhos produzidos pelos demais autores da escola da psicologia soviética, conhecida como Psicologia Histórico-Cultural ou Psicologia Sócio-histórica.

Segundo Duarte (2001), há uma tendência entre os difusores do pensamento do autor citarem-no como o iniciador desta corrente da psicologia soviética e chegam até a mencionar os nomes de *Luria* e *Leontiev*, mas, logo em seguida, esses dois autores são deixados de lado e passa-se a falar somente de Vigotski.

Retomando os conceitos principais da teoria de Vigostki, com a clareza de

⁹ Dá-se o nome de psicanálise: à psicoterapia conduzida de acordo com o método psicanalítico; como também, à disciplina fundada por Freud, na medida em que abrange um método terapêutico, uma organização clínica, uma técnica psicanalítica, um sistema de pensamento e uma modalidade de transmissão do saber que se apóia na transferência e permite formar praticantes do inconsciente; E finalmente, refere-se ao movimento psicanalítico, isto é, a uma escola de pensamento que engloba todas as correntes do freudismo. (ROUDINESCO; PLON, 1998).

que em alguns momentos nos referimos também à Leontiev, partindo da leitura de Davydov (1988). Expomos, assim, de forma geral, que a teoria “Vigotskiana” do desenvolvimento humano tem relação direta com o todo social no qual este indivíduo está inserido.

Falar da perspectiva de Vygotsky é falar da dimensão social do desenvolvimento humano. Interessado fundamentalmente no que chamamos de funções psicológicas superiores, e tendo produzido seus trabalhos dentro das concepções materialistas predominantes na União Soviética pós-revolução de 1917, *Vygotsky tem como um de seus pressupostos básicos a idéia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social.* (OLIVEIRA, 1992, p. 24).

Nos anos de 1920-1930, foram formulados os princípios da teoria psicológica e pedagógica sobre a relação entre o desenvolvimento mental da criança e sua educação e ensino. “A tese fundamental é que o desenvolvimento mental da criança é mediado pela sua educação e ensino.” (DAVYDOV, 1988).

Foi Vigotski que introduziu na ciência psicológica o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que se expressa na relação intrínseca entre o desenvolvimento e o ensino. O sentido de zona consiste em um período do desenvolvimento da criança em que ela pode, sob orientação de adultos e companheiros, desempenhar um grupo de tarefas que, sozinha, não conseguiria.

Portanto, o “ensino é o aspecto internamente essencial e universal no processo do desenvolvimento, na criança, das características humanas diferenciadas que não são naturais e mais históricas”. (DAVYDOV, 1988, p.31). Nesse sentido, Vigotski se aproxima das proposições de Leon’tev, as quais ele introduziu na psicologia da criança, seguindo as tradições da filosofia marxista, de que o homem se apropria das conquistas das gerações passadas. (DAVYDOV, 1988).

Dessa forma, o conceito de apropriação é fundamental para a compreensão do desenvolvimento mental vinculadas à educação e ao ensino. “O processo de apropriação leva o indivíduo à reprodução, em sua própria atividade, das capacidades humanas formadas historicamente.” (DAVYDOV, 1988, p.31).

Para Leont’ev, o desenvolvimento mental da criança se dá mediante uma atividade particular de apropriação, ou a reprodução pelo indivíduo das capacidades sociais. De tal forma, que a característica essencial da apropriação das capacidades

é que a criança só pode realizá-la em conjunto com um adulto, sob sua direção, ou com outras crianças. (DAVYDOV, 1988).

Foi possível identificar referências sobre a relação que os professores estabelecem com as crianças que estão em condição de dependência do adulto, mas contudo vivenciam no cotidiano das creches experiências significativas para sua autonomia e desenvolvimento.

Trazemos o relato do professor Rodrigo em dois momentos distintos, no primeiro quando ele fala sobre sua percepção entre a teoria e prática, citados pelos professores, quando eles dão preferência ao conhecimento que pode ser adquirido e que tenha utilidade no cotidiano do seu trabalho.

Porque quando a gente faz um curso de Pedagogia, é tudo teoria. A gente vai estudar o que Paulo Freire falou, o que Lev Vigotski falou. Mas a gente não tem noção o que é uma creche, como que é estar dentro de uma sala com 24 (vinte e quatro) crianças. Porque as crianças em si já não se conhecem, cada um tem um jeito de ser criado em casa. Então a gente vai aprendendo a cada dia, com a vivência da criança, com a vivência da família. (RODRIGO)

Como que é dar aula, no caso? A aula começa a partir do planejamento do professor, o que que a gente vai fazer em cada dia da semana para colocar dentro da rotina. E é a realização mesmo, seja ela com a leitura de um livro didático, de uma lenda, de um conto de fadas, que é o que eles mais gostam. Seja na leitura do alfabeto, como não tem conteúdo na creche, a gente faz a leitura do alfabeto e dos números de 0 (zero) a 10 (dez), que é para eles irem identificando. Também tem a sequência de escrita do nome, porque a gente tem a sequência para trabalhar, e na escrita do nome é muito significativa. ***Eles chegam aqui, às vezes, sem saber falar e saem hoje da minha sala, quase todos, já sabem escrever o primeiro nome.*** Então isso é muito significativa para a gente, essa que seria a aula. [...] Chegam com 2 (dois) anos, mal sabem falar (crianças). Chamam papai e mamãe, e quando chamam. (E aí eles saem, como? IE.) Saem falando, é devido a interação, todos conversam, todos sabem a hora de ir ao banheiro. Sabem lavar as mãos antes das refeições, tudo isso é trabalho que a gente vem fazendo ao longo do decorrer do ano, que é para incentivar eles. (RODRIGO)

Percebemos já no momento posterior que Rodrigo cita as experiências na creche, percebe a riqueza das interações seja entre as próprias crianças, e para com o docente, mas entra em contradição, uma vez que não associa a sua atividade intencional enquanto professor aliada ao o conhecimento pedagógico acumulado. Nesse sentido, entendemos a formação de professores como aspecto essencial e que aparenta, no caso dos professores entrevistados, não ter oferecido instrumental metodológico suficiente para trabalhar com crianças pequenas.

Prosseguiremos, dessa forma retomando conceitos importantes sobre a teoria de Vigotski especificamente sobre as *novas formações* de cada período do desenvolvimento e as *atividades guias* que podem ser desenvolvidas com as crianças.

Para tanto, é importante compreender que para Vigotski, o desenvolvimento mental se dá através da experiência social do indivíduo. Suas análises também, contemplam a questão da periodização do desenvolvimento mental, para ele a infância é um desses estágios, e tem uma periodização correspondente e idades pré-definidas que podem ser identificadas nessa fase, como a lactância, a idade pré-escolar e etc. (DAVYDOV, 1988).

Sob o conceito de “nova formação” Vigotski classificou o novo tipo de atividade realizada pela criança e que caracteriza uma idade específica, o novo tipo de **personalidade da criança** e as primeiras mudanças psicológicas que surgem naquela idade. Mas, a mudança de uma fase para outra ocorre de forma interna, ou seja, a estrutura da personalidade se transforma como um todo. Uma clara crítica do autor, as ideias correntes na época que atomizavam o comportamento e o desenvolvimento mental. (DAVYDOV, 1988).

O autor, desenvolveu também o conceito de atividade principal, o qual dá bases ao desenvolvimento mental. Dessa forma, o que determina a mudança de uma fase para outra é a completa superação de um tipo de atividade principal em relação à realidade. (DAVYDOV, 1988).

Na concepção de Vigotski, a periodização é baseada na ideia de que cada faixa etária tem uma *atividade principal* específica que é única, e também, um período único no desenvolvimento da criança. Assim, a substituição de uma atividade principal por outra, caracteriza a sucessão de estágios, cuja sequência cria a unidade do desenvolvimento mental.

Davydov (1998) demonstra como as atividades principais se caracterizam em cada período e, dado o nosso interesse pelos acontecimentos da infância, nos deteremos ao período de 0 (zero) a 6 (seis) anos do desenvolvimento:

Na vida do lactente, atividade principal inerente ao desenvolvimento nesse período, é a *comunicação emocional direta com os adultos*, desde as primeiras semanas de vida até o primeiro ano. É através dessa comunicação que o lactente percebe e desenvolve a comunicação com os integrantes da cultura mais

experientes, demonstrando em relação a eles, atitude emocional. A criança desenvolve capacidades primorosas para comunicar-se com os adultos. (DAVYDOV, 1988).

Já na criança com idade de um a três anos, evidencia-se a atividade objeto-manipuladora, nesse período a ela consegue reproduzir os procedimentos e ações com os objetos disponíveis na cultura. A criança consegue pronunciar suas primeiras palavras e inicia-se o processo de construção de seus significados e sentidos. (DAVYDOV, 1988).

Entre dois e três anos de idade, as ações objeto-manipuladores se tornam a principal atividade da criança, através da qual ela reproduz os procedimentos de ação com as coisas elaboradas socialmente. Ela assimila a manipulação, principalmente, através da imitação.

A manipulação de objetos é a base para novas formações psicológicas associadas ao surgimento e desenvolvimento da fala em crianças. A fala torna-se o principal meio de comunicação com os adultos, através do qual são organizadas vários tipos de ações objetivadas desempenhadas em conjunto por ela e por um adulto (inicialmente, e posteriormente sozinha). (DAVYDOV, 1988).

Podemos perceber o relato da atividade guia de manipulação de objetos sendo realizada nas creches, e que contribuem para o desenvolvimento da fala nas crianças, de acordo, com a professora Simone:

Eles aprendem, espontaneamente, observando. Quando a gente fala para o coleguinha, “a ficha?”, eles já sabem de quem é. Eles aprendem associando. Com relação também às escovas deles, eles já sabem de quem é. “Essa é do coleguinha, essa é minha”, também na parte da toalha, a coberta, do lençol, eles já associam que aquele objeto não é dele, é do colega. O dele está ali e o do colega está aqui, cada um tem o seu. (SIMONE)

Mediante o desenvolvimento da fala, a percepção também adquire qualidades diferenciadas, se tornando generalizada, específica do objeto e da categoria discernente. Da mesma forma, ela começa a perceber o mundo dos objetos nas categorias generalizadas, e a controlar o seu comportamento através de ações representacionais corporais com o uso de suportes que articulam a expressão oral, o repertório gestual e o grafismo infantil. É quando inicia-se a neoformação da consciência na criança. (DAVYDOV, 1988).

A consciência torna-se genuína quando pode ser mediada pela fala, quando o elo social entre a criança e o adulto, através da lactação, pode ser substituído pela comunicação consciente, surge a consciência histórica de que ela existe para os outros, e portanto para ela mesma.

Assim, existe um elo íntimo entre o surgimento da consciência em uma criança de 03 (três) anos e a comparação que ela faz entre aquilo que ela pode fazer sozinha e aquilo que pode fazer juntamente com um adulto. Este é o fenômeno do “eu posso fazer sozinha”. Evidencia-se assim, a observação dos adultos, e a reprodução de suas ações. Os relatos abaixo realizados pela professora Simone e Nísia, ilustram essas considerações:

(as crianças) Vão aprendendo, e a gente vai sempre incentivando, sempre parabenizando, então eles gostam. Eles gostam de fazer e vir mostrar que conseguiram. Acho que na cabeça deles é como se fosse uma competição, quem consegue mais “professora, eu consegui sozinho”, então a gente sempre elogia, sempre tem a prática de elogiar e eles vão conseguindo. Os meus, a maioria já consegue. (NÍSIA)

Tem alguns que não conseguem fazer sozinhos. Que usam fraldas. Aí eu auxilio a tirar a fralda, para poder levar para o banheiro e tudo. E os que já são maiores, já conseguem, eu só vou entregando só as roupas. Na hora do banho, eu coloco o xampu para eles esfregarem o cabelo, o sabonete. Aí eu digo para eles esfregarem direitinho a cabeça. É essas coisas. (SIMONE)

Percebemos dessa forma, a importância da mediação dos professores em relação a atividade que podem passar despercebidas como uma “rotina diária”, ou simples ato de higiene, e que no entanto, se revelam importantes para a constituição da personalidade infantil.

A criança ao observar aquilo que pode fazer sozinho e com o adulto, entra em contradição, e esta contradição é desenvolvida através das *brincadeiras*.

Durante as brincadeiras, a criança quer agir como um adulto (como ela os vê agir ou como ela aprender a agir). E sua ação na brincadeira, de uma forma ou de outra, corresponde, embora de maneira idiossincrática, às ações das pessoas adultas. As crianças pedantemente aderem à reprodução exata do conteúdo destas ações, inclusive reproduzindo na ordem sucessiva em que ocorrem (quando pequenos brincam de “médico e paciente” tentando reproduzir a ordem das ações do médico ao aplicar uma injeção). O traço característico da brincadeira consiste no fato de que ela permite que a criança desempenhe uma ação na ausência das condições necessárias para obter os resultados da ação real, já que sua vontade não é o resultado, mas sim o processo que permite que ela reproduza a ação. [...] Em outras palavras, a ação e suas operações *de facto* reproduzidas na brincadeira são para as crianças ações e operações totalmente reais. (DAVYDOV, 1988, p. 44).

Durante a brincadeira, a criança assume papéis, reproduz atitudes dos adultos e introduz normas comportamentais associadas às funções que reproduz. Assim, ao desempenhar um papel que adotou, a criança personifica as ações apropriadas para aquele determinado papel. Elas personificam e transferem de um determinado objeto para outros. Nesse processo de transferência, os objetos adquirem características que não são suas, fazendo surgir assim, a raiz simbólica que existe na consciência humana. A função simbólica está relacionada à importância das relações humanas e à identificação dos elementos de subordinação e controle nestas relações. (DAVYDOV, 1988).

Ao desempenhar várias funções do adulto em situações imaginárias e comparar as diferentes características destas funções em relação à sua própria experiência real, a criança começa a fazer a diferenciação entre as facetas externas e internas da vida adulta e da sua própria vida. A criança descobre que tem sentimentos próprios e começa a se orientar, de maneira inteligente, através destes sentimentos. E como resultado desta descoberta, surgem novas atitudes em relação a si próprio. [...] Inúmeras novas formações psicológicas só desenvolvidas nas crianças, sendo todas baseadas na brincadeira [...]. Posteriormente, a criança desenvolve a orientação sobre a significância geral e natureza das relações humanas [...]. Além disso, surge na criança uma orientação inteligente com referência aos seus próprios sentimentos e a generalização destes sentimentos. (DAVYDOV, 1988, p.45).

Sobre as atividades lúdicas e a brincadeira de faz-de-conta, Prestes (2016) ressalta que a situação imaginária impõe regras que, na vida real, podem gerar conflitos ao contrariarem o desejo da criança. A brincadeira de faz de conta é o cenário em que a criança pode agir de acordo com um determinado papel, mas, ao interpretá-lo, precisa seguir o que as regras ditam, senão a brincadeira acaba.

Por isso, a atividade dramática não é a resolução do conflito em si ou a

satisfação apenas de certos desejos. O mais importante é a tomada de consciência, por parte da criança, da existência de regras da vida social que ela precisa seguir. E, seguindo essas regras, a criança começa a tomar consciência delas, portanto *educa sua vontade*. (PRESTES, 2016).

Na abordagem histórico-cultural soviética, a *brincadeira de faz-de-conta* é uma das *atividades-guias* da criança. Prestes (2011) explica que a expressão “atividade-guia” assim se denomina, não porque seja a atividade que mais tempo ocupa, ou que seja, a mais importante ou a única presente naquela etapa do desenvolvimento. É guia porque, em um dado período, vai orientar o desenvolvimento psicológico da criança, gerando neoformações. (PRESTES, 2011).

Nesse sentido, é preciso aprofundar o debate sobre a relação entre a brincadeira de faz-de-conta e o lúdico. Se o lúdico é um momento de distração ou passatempo, não estaríamos reduzindo o verdadeiro significado dessa importante atividade infantil? A brincadeira de faz-de-conta é uma atividade séria, na qual a criança aprende e se desenvolve. Ao criar uma situação imaginária, desenvolve seu pensamento abstrato, aprende regras sociais e educa sua vontade. (PRESTES, 2011).

A discussão realizada pela autora torna-se importante, uma vez que, no período analisado, mediante as contribuições de Vigotski, percebe-se a importância do brincar, principalmente, nas creches. No momento presente, quando as crianças estão sendo cada vez mais cedo inseridas em espaços coletivos de educação, um grande desafio surge para todos que trabalham em creches e pré-escolas. *A brincadeira de faz-de-conta, como campo de liberdade da criança não pode ser limitada por tempo, espaço e objetos específicos*. Para a funcionalidade, seu papel de atividade-guia a brincadeira de faz-de-conta precisa ser compreendida pelo seu papel de suma importância para o desenvolvimento da criança, em determinada etapa de sua vida. (PRESTES, 2011).

O trabalho realizado com as brincadeiras de faz-de-conta são exposto pelo professor Rodrigo, dado seu caráter lúdico e que produz significados para crianças, auxiliando-as na internalização de regras e comportamentos sociais.

aqui a gente trabalha muito no faz de conta. É muito através da brincadeira. A gente vai buscar com que eles aprendam, mas através da brincadeira, através do lúdico mesmo. Então, eles vendo essas coisas, eles pensam “é meu pai, é meu pai”. (RODRIGO)

Além, das brincadeiras de faz-de-conta, presentes no cotidiano das creches, acreditamos ser importante também tratamos sobre brincadeiras arriscadas, pois constatamos uma permanente preocupação por parte dos professores para que as crianças não se machuquem.

Bento (2017) realizou uma análise das percepções de educadoras da infância portuguesas no brincar arriscado. Reconhecendo que brincar nos espaços exteriores assume-se como uma atividade significativa, que oferece importantes oportunidades de exploração, aventura e contato com a natureza, mas que tem diminuído muito em função do estilo de vida moderno, como os trajetos que poderiam ser feitos ao ar livre mas, no entanto, são realizados de automóveis, e da institucionalização das atividades cotidianas, limitam as possibilidades de movimento e expressão corporal, principalmente das crianças.

Por outro lado, é possível considerar que a possibilidade de vivenciar situações arriscadas apresenta benefícios para o desenvolvimento, estimulando a criança a mobilizar estratégias de resolução de problemas, que potenciam um maior conhecimento sobre suas capacidades e limites.

E não apenas, mas importa aceitar que arranhões e feridas fazem parte do crescimento, sendo impossível garantir a segurança absoluta das crianças. A supervisão dos adultos deve ser fornecida de modo equilibrado, permitindo que as crianças desenvolvam sua própria forma de resolver problemas. (BENTO, 2017).

As educadoras da pesquisa realizada por Bento (2017), apesar de perceberem a importância do brincar arriscado, devido a sua angústia, acabavam por impedir ou restringir a brincadeiras por medo da possibilidade de alguma lesão. Assim, o autor conclui que o brincar arriscado é um fenômeno complexo, e que não se pode ignorar a sua relação com cultura.

De acordo com Bento (2017), a forma como são interpretadas as capacidades infantis vão de encontro com os valores, estereótipos e interesses sócio-econômicos, e adentram até mesmo os espaços dos jardins de infância. Como também, ele cita em seu trabalho a limitação de sua pesquisa ter se constituído com

sujeitos somente do sexo feminino, ele acredita que há relativas diferenças na concepção de risco entre educadoras do sexo biológico feminino e do sexo masculino. Em contrapartida, o tipo de expectativa em relação à brincadeira de meninos e de meninas poderá influenciar a aceitabilidade de determinadas situações mais arriscadas.

Para uma grande parte das professoras entrevistadas, uma das principais preocupações diz respeito à integridade física das crianças e sobre o cuidado constante para que acidentes não ocorram. Da mesma forma, consideram o ato de ensinar as crianças a comer, usar vestimentas, e ajudá-las nessas tarefas, como um cuidado que as precisam observar com atenção no seu cotidiano.

Os relatos dos professores entrevistados demonstram alguns aspectos que precisam ser problematizados e analisados à luz do referencial teórico. Considerando os autores discutidos, como Kramer (2006), Cerisara (2002) e Didonet (2001) os quais reconhecem o histórico das creches como local de guarda para crianças da classe trabalhadora, de caráter assistencialista que visavam atender as “defasagens afetivas” das camadas mais populares e todos os movimentos populares realizados para tornar a creche um direito não mais das mães, mas das crianças, num contexto de década de 80 do final do século passado, no qual não havia um financiamento público para tal finalidade, é que se perpetuaram algumas das iniquidades dessa etapa inicial da educação.

Nesse encaixo buscamos compreender mediante a concepção de infância em Charlot (2013), sobre a necessidade de olhar a criança não só como um sujeito de direitos, mas como um ser em uma condição (inclusive fisiológica e psicológica) diferenciada da do adulto e que necessita dele para sobreviver.

Macedo e Dias (2006) ressaltam a importância da clareza em relação à indissociabilidade do cuidar e do educar:

Nesse sentido, é possível afirmar que a cisão entre as ações de educar e cuidar se configura como uma atitude incoerente e inconseqüente que tem imprimido a educação infantil marcas de fragmentação e inconsistência manifestas por diferentes concepções e ideologias. Ademais, acolher a criança do ponto de vista integral, implica em atender suas individualidades, compreender suas manifestações emocionais, agir sobre elas, acatá-las como linguagem própria das crianças pequenas, dar e receber afeto, proporcionar o desenvolvimento da autonomia, por fim, contribuir para a constituição do eu da criança. Neste sentido, é preciso conhecer de forma ampla o que significa cuidar e educar e quais as ações e os comportamentos que estão implícitos e explícitos em tais atividades. (MACEDO; DIAS, 2006, p. 07).

Durante a realização das entrevistas, foi possível perceber o cuidado como uma dimensão de fundamental importância para a rotina diária com as crianças, no entanto, transparece na fala das professoras, a dicotomia do binômio cuidar/educar.

Gente, o cuidado é fundamental, é o que a gente faz aqui de 7 (sete) da manhã até 4 (quatro) da tarde. É **cuidar** dessas crianças principalmente para elas não se machucarem entre si, e a gente tem que **educá-los** para elas não fiquem mordendo, empurrando, puxando cabelo. Isso é um trabalho incansável, é diário, todo dia a gente tem que estar ensinando que não pode morder, não pode empurrar, não pode puxar o cabelo, não pode tomar o brinquedo. Então esse trabalho é constante. (NÍSIA)

O cuidado, eu me preocupo muito. Porque tem pai, tem mãe, pelo que eu já observei, que pensa assim, que a creche é só cuidar. Vem, joga o filho, sabe? [...] mas na realidade nós sabemos não, né? Que é cuidar e educar. Então o que me preocupa mais é quando eles estão correndo, pulando, porque eu penso assim **“meu Deus, vai já cair e vai se machucar”**, então, é exatamente isso que eu me preocupo muito, de eles se machucarem, e o que que um pai vai pensar. Porque eu não gostaria de deixar meu filho num lugar e, quando eu for buscá-lo, ele estar ou com a testa ralada ou com o dente... (REGINA)

O relato da professora Regina expressa, de certa forma, a angústia vivenciada com a preocupação para que as crianças não se machuquem, muito em função da responsabilização do docente pela integridade física das crianças. Assim, recorremos a Bento (2017) quando ele ressalta que crescer significa justamente a possibilidade de experimentação dos movimentos corporais aos quais é impossível sair ileso. Além disso, compreendemos que reconhecer a importância e a necessidade corporal das crianças para o desenvolvimento da psicomotricidade é necessário no contexto da educação infantil.

Dessa forma, acreditamos na possibilidade de ressignificação do brincar arriscado como uma potencial ferramenta pedagógica que promove o

desenvolvimento cognitivo, emocional e psicomotor infantil.

Outro ponto observado na leitura das transcrições em relação ao binômio cuidar/educar está associado às atividades potencialmente realizadas pelas crianças que necessitam ser mediadas por um adulto, como ressaltado por Charlot e presentes nas ideias de Vigotski, e que são vistos, no caso da professora Regina, como um cuidado dissociado de sua dimensão educativa.

Porque tem criança que não sabe nem comer com uma colher, a gente tem que pegar na mãozinha dele, tem que botar a comidinha na mão dele, aliás, a mão dele e colocar comida na boca dele. **Então eu acredito que isso é um cuidado. Não é educar, é cuidar.** (REGINA)

Chama atenção também, a compreensão da professora Maria quando a mesma expõe que seria “melhor” se a criança permanecesse em casa com mãe devido à imaturidade biológica, e para que não perca os vínculos com a família. Evidencia-se também neste relato a visão histórica da creche como lugar de guarda de caráter assistencialista, acentuada na preocupação de que uma criança “ocupe a vaga” de quem realmente precisa.

Tem criança que tem 1 (um) ano e 8 (oito) meses, é muito bebezinho. Eu estou falando assim no meu ver né, que eu não faria. Eu acho muito cedo, muito desgastante. E também, tem criança que, se tem alguém que pode ficar em casa, também pega a vaga de outro que a mãe trabalha. Eu acho que meio período está bom, só deixa mesmo o dia todo se for necessário, senão é cedo demais, a criança fica muito distanciada da família. (MARIA)

Você está cuidando literalmente da criança, pois ela passa o dia aqui. Então, a gente tem mais responsabilidade de educar as crianças do que as próprias mães, porque, com quem elas passam o dia? Com a professora. Então é muito sério isso, é muito sério o trabalho de creche. Porque, no momento que a pessoa diz assim “ah eu não sou babá”, como? Não é babá, mas tem que ensinar um monte de coisas que é papel da mãe, mas a mãe não está aqui, a mãe está trabalhando. E a gente, querendo ou não, está substituindo esse trabalho. (NÍSIA)

Analisando mais detidamente a fala de Maria acreditamos estar implícito algumas significações de gênero indicando não aceitação de que mães que não trabalham coloquem seus filhos e filhas nas creches, e que somente aquelas que mais necessitam venham a ocupar uma vaga. Pois bem, será que as crianças que mais precisam são aquelas as quais as mães trabalham?

Além do reconhecimento de que o direito adquirido é das crianças e não de suas mães, de acordo com Kramer (2006) as teses da “privação cultural” e das

“defasagens afetivas” das crianças provenientes das camadas populares constantes nos documentos oficiais puderam ser combatidas progressivamente com argumentos teóricos os quais compreendiam a situação de desigualdade imposta a elas como preponderante no seu desenvolvimento e das intenções ideológicas por detrás de tais teses de privação.

Dessa forma, de acordo com Kramer (2006) as crianças foram progressivamente sendo consideradas como cidadãs, parte de sua cultura, grupo e classe. Nesse sentido, assistência, saúde e educação passaram a ser compreendida como um direito de todas elas num movimento de luta para a concretização do atendimento nas creches. E não somente, a importância da educação infantil vem associada a argumentos dos efeitos da frequência a programas de educação infantil no desenvolvimento humano e na escolaridade posterior favorecendo o desempenho das crianças no início da escolaridade formal, aliadas ao fato de que as crianças mais pobres parecem se beneficiar mais desta experiência. (KRAMER, 2006).

Além disso, é interessante notar como o relato das professoras aproxima o trabalho docente, e as dimensões do cuidar/educar à maternagem, contribuindo para a visão histórica do trabalho docente nas creches como desqualificado, e que pode ser realizado por qualquer pessoa sem formação, desde que tenha boa vontade.

Nesse sentido, importa frisar que a problemática não reside no fato das professoras cuidarem das crianças, assim como, na aproximação do trabalho docente com trabalho feminino, mas na sua naturalização enquanto um ofício feminino, que não pode ser apreendido por um homem, bem como desprovidos de fundamentos e intencionalidade educativa, e portanto, sem caráter científico. É o cuidar pelo cuidar.

Nossa intenção ao dialogar com Vigotski e Charlot vem ao encontro dessa necessidade, é pouco perceptível no relato das professoras o caráter pedagógico das atividades realizadas com as crianças. Uma vez que levar ao banheiro, ajudar no almoço, propor brincadeiras, auxiliar no banho, pensar o tempo de todas essas atividades, requerem fundamentação teórica sobre o desenvolvimento infantil que orienta a prática docente, e que potencializam o caráter educativo de tais atividades.

Já em relação aos professores homens, existem indicações de uma maior clareza, em relação ao aspecto indissociável das práticas de cuidar e educar.

É fundamental, eles se entrelaçam. ***Para mim, não existe um cuidar sem o educar, e também não existe educar sem o cuidar, principalmente na creche.*** Eles tem que estar ali entrelaçados mesmo. Quando a gente está cuidando de uma criança, no sentido figurado da palavra, cuidando ali para que ela não se machuque, mas ao mesmo tempo a gente está fazendo uma intermediação para que ela interaja com outra criança, a gente está educando ela, mostrando para ela que ela tem que interagir com o colega. Ela vai aprender que ela tem que interagir com o colega. Então o cuidar e o educar, hoje, eles estão entrelaçados. Eles são parte fundamental para o desenvolvimento do cotidiano da creche. (RODRIGO)

Isso vem antes de qualquer coisa. Vem antes do educar, o cuidar. O cuidar vem antes de tudo. É o primordial, é o cuidar da criança. O zelar pela integridade física, psicológica, emocional. O cuidar envolve muitas coisas, o cuidar não é só olhar para não cair e não machucar, é o cuidar mesmo, em todos os aspectos. E é difícil, às vezes mais difícil que educar e ensinar, que são também coisas distintas, não é? Educar e ensinar. O cuidar vem antes de tudo e é difícil cuidar de 21 (vinte e um) com a mesma energia, a mesma intensidade, com a mesma vontade, com a mesma disposição. (LUCAS).

No relato do professor Lucas, observamos inclusive uma atenção que vai além do aspecto físico das crianças, mas também, em relação às dimensões sociais e psicológicas/emocionais. Não temos aqui a pretensão de elucidar completamente as causas desse fenômeno, mas acreditamos que esses são indicativos de que, na ausência de parâmetros dos processos de socialização comuns historicamente às mulheres de maternagem, os professores necessitaram buscar uma compreensão desnaturalizada sobre o trabalho docente com as crianças pequenas.

Dessa forma, em virtude da centralidade da discussão nas significações de gênero presente no trabalho dos professores das creches é que prosseguimos na próxima seção destacando as categorias da vocação, maternagem, trabalho doméstico e cuidados que se revelaram presentes nos relatos colhidos.

3.3 Vocação, maternagem e trabalho doméstico como extensivo ao trabalho docente

No contexto da educação, a vocação, e a noção do trabalho docente como algo envolto de benevolência e de missão revela ainda a imagem caricatural como os(as) professores(as) são comumente retratados. Se aliarmos esses significados à presença feminina no magistério, veremos que a educação formal, também, intensifica o processo de estereotipação dos gêneros.

O que nos faz questionar, de que vocação estamos falando? A vocação feminina se traduz em cuidados maternos? O que faz da mulher, um ser

vocacionado, principalmente, quando se trata do trabalho com crianças pequenas?

Retomando Chamon (2005), sobre a situação da mulher ao ser chamada para contribuir com o sistema republicano nascente, no dado processo de feminização do magistério, eram ressaltados os atributos femininos e sua importância na nova profissão, mesmo que esses fossem interessados em sua mão-de-obra vocacionada e mal paga.

A respeito da vocação, Louro (1997) discute evidenciando os argumentos favoráveis à presença feminina no magistério que consideravam as mulheres como “naturais educadoras”:

Afirmavam que as mulheres tinham, “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e “naturais educadoras”, portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha “espiritual”. O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. A ele acorreriam aquelas que tivessem “vocação”. (LOURO, 1997, p. 450).

No relato de duas professoras percebemos o que elas identificam como “vocação” para a profissão, algo visto como um dom natural. Mas de fato, a docência tida como função feminina, é escolhida pelas mulheres, que se consideram vocacionadas para tal, ou até mesmo por ser a escolha que parece mais adequada em seu universo de possibilidades. (PENNA, 2011).

A minha mãe sempre foi professora, sempre estava na escola. E a minha avó sempre trabalhava na escola, mas como merendeira. Eu sempre estava, quando eu não estava estudando, eu estava acompanhando minha mãe, sempre no meio escolar. Aí eu gostei da parte de educar e escolhi a profissão de docente. Estar no meio o docente, na educação. Então, foi o que eu escolhi. (SIMONE)

Simone relatou estar sempre imersa no ambiente escolar, o que de certa forma a influenciou na escolha da profissão, além da herança dos modelos familiares da mãe, e da avó, que trabalhavam na educação. Gomes (2003) em seus achados, evidencia que a escolha profissional das participantes da sua pesquisa pelo curso de Pedagogia estava relacionada às relações de gênero, junto à influência de amigos e/ou familiares e, ainda, pela possibilidade de se tornar professora, aliado à condição

de ser um curso que lhes traria maior significação pessoal.

Na fala de Regina e Nísia, observamos muito presente a questão da vocação, visto que, desde criança, ela desejava ser professora.

Ah, desde pequena que eu sempre quis. Tanto que eu fiz o magistério, aí parei uns anos, sem estudar, aí depois eu fiz pedagogia, mas foi sempre o que eu quis. Até hoje, é o que eu quero. É tipo um sonho desde criança que agora eu estou vendo ser concretizado. Eu fiz o magistério quando eu tinha 18 anos, aí aconteceram alguns probleminhas, aí eu parei de estudar e quando foi quatro anos atrás, eu resolvi fazer pedagogia. (REGINA)

Então, na verdade o que eu queria mesmo é enfermagem. Sabe aquele negócio de “Ah, quando eu crescer eu quero ser enfermeira”. Eu queria ser enfermeira. Eu ainda tentei, em 2005, eu passei quase um ano em Cobija fazendo enfermagem. Mas aí não deu porque, assim, num primeiro momento eu fui e deixei meus filhos aqui com meu esposo. [...] Aí resolvi fazer pedagogia e me apaixonei pela profissão, principalmente, pela educação infantil. Tanto é que esse tempo que eu tive no fundamental, foi assim muito importante, foi de extrema importância para mim, entender que o que eu queria mesmo era a creche, entendeu? Educação infantil, mais precisamente a creche. (NÍSIA)

Regina já possuía formação em magistério e, após o casamento, por influência do esposo, dedicou-se a trabalhar como comerciante, visto que como professora ela não tinha estabilidade profissional e financeira, ficou aproximadamente de 10 (dez) a 15 (quinze) anos sem estudar, retornando somente há quatro anos atrás, quando optou por cursar Pedagogia:

Porque eu casei e eu fui mexer com comércio que ganha bem mais. E no comércio eu ganhava bem mais e meu marido, a gente comprou um ponto, um ponto comercial. Eu sempre trabalhei como “provisório” do Estado, aí por exemplo, eu trabalhava durante o ano, mas a partir de dezembro, janeiro, fevereiro, eu estava desempregada. Quando eu casei, o meu marido disse “não, vamos comprar um ponto” e aí eu comprei um ponto e comecei a ganhar mais dinheiro e não quis. (REGINA)

A professora Nísia também relata a interrupção na vida educacional:

Na verdade eu fiz o caminho inverso, que seria o caminho certo. Que é o que, primeiro estudar, se formar, arrumar um emprego, casar e depois ter filhos. Eu fiz o inverso, casei, tive 3 (três) filhos, aí é que voltei para terminar o médio. Então foi por conta disso, casei, tive os filhos, aí tive que esperar os filhos crescerem um pouco, para poder voltar e fazer o ensino médio. (NÍSIA)

Gomes (2003) analisa essa “volta” para profissão docente após um

“interregno de tempo devido ao casamento e a vinda dos filhos, e a busca por uma profissão que tenha significado em suas vidas acentua ainda mais a condição de gênero”. (p.136). Para a autora, a condição de gênero se destaca na medida em que os homens são comumente associados ao domínio público e as mulheres com a esfera privada.

A condição de gênero, geralmente, coloca a mulher em posição de subalternidade, na fala de Regina podemos perceber que a escolha de deixar o magistério não partiu exatamente dela, mas do companheiro. Assim, fica evidenciado o caráter da dominação masculina presente em Scott, a qual afirma, “o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado.” (1988, p.88).

Além disso, Chamon (2005), ao estudar os processos de feminização do magistério em Minas Gerais, entre os séculos XIX e XX, revela que a presença feminina na escola era requerida muito em função de sua experiência no âmbito doméstico, amplas habilidades desenvolvidas na organização e higienização de seus lares, na ordenação dos espaços e dos tempos, na disciplinarização das crianças. Como também, ela tinha hábitos econômicos, e era ainda mais submissa que os homens, o que a tornaria “vocacionada” e a profissional ideal para a nova cultura escolar em período pós-república, segundo ela:

tais habilidades foram silenciadas em nome do discurso repetitivo e estereotipado da professora como segunda mãe. Esse mesmo discurso estabelecia que a professora era uma “vocacionada”, capaz de amar as crianças e de abnegar-se frente aos prazeres da vida, pela grandeza de seu coração e pela capacidade de manter a pureza natural da mente infantil. Foram silenciadas e negadas as características femininas, tão necessárias ao capital, naquele momento histórico. (CHAMON, 2003, p. 124).

Também sobre a escolha da profissão, Maria relata que já tinha formação em magistério, mas desistiu da carreira na educação, indo para área da saúde, na qual trabalhou por muito tempo. Posteriormente, em função de experiência passada no magistério, ela decidiu cursar Pedagogia, mesmo achando que essa não seria sua profissão. Em determinado momento do seu relato podemos perceber a autoimposição em relação à profissão (destacado), justificada pela vocação e pela facilidade de inserir no mundo do trabalho.

Faz um bom tempo que eu venho nessa luta, porque eu sou do tempo do magistério, aí eu fiz magistério, dei aula um tempo. Na verdade, eu falei que tinha três anos de experiência, mas eu tenho mais, é porque já faz muito tempo, faz uns vinte anos já. Daí eu terminei o magistério, dei aula, achei que não era a minha profissão, voltei, e fui para área da saúde, trabalhei na saúde um bom tempo, e depois eu resolvi fazer uma faculdade, então, como eu já tinha feito o magistério, eu engajei na pedagogia. E eu acho, [...] **que é o que eu tenho que fazer, não é?**. Mas, não é fácil não, ó. A facilidade, ia ser mais fácil para arrumar trabalho. Pela vocação também, que eu tenho vocação de ser professora, porque são essas coisas mesmo, vocação, vocação. Só na verdade assim, para creche é a primeira vez que eu tô trabalhando, mas eu já dei aula no EJA, dei aula para fundamental, então eu me identifico bem com a interação aluno professor, para mim é melhor do creche, creche eu tô sofrendo. (MARIA)

O que não raro é expresso pelos professores, eles dizem gostar da profissão e por isso a escolheram, quando na verdade podem ter sido escolhidos por ela. Transparece na fala da maioria dos professores, que a escolha pela Pedagogia foi a oportunidade mais viável mediante suas condições de vida material. E trabalhar, especificamente, na creche, foi visto com uma oportunidade em ingressar no Serviço Público.

Eu queria ou ser professora, porque eu gosto, ou trabalhar na área da saúde. Só que aí eu consegui passar mais fácil para ser professora. Eu fiz a faculdade que eu queria também, e estou trabalhando no que eu gosto. (SIMONE)

Meu pai era professor e queria que todos nós, 5 (cinco) filhos, fôssemos professores, porque na época do meu pai, há 20 (vinte), 25 (vinte e cinco) anos atrás, para pessoas de baixa renda, para pobre, o melhor caminho era a educação, era ser professor. (LUCAS)

O trabalho na creche foi uma ocasião. Eu estudava para concurso e era o pagava mais na época que eu fiz. Já que eu tenho bastante filhos e tenho que sustentar minha família, eu vou pelo que paga mais, foi o que me trouxe para a creche. Mas para ser professor, minha mãe desde sempre ela era professora, quando eu nasci ela sempre me ensinou e eu sempre tive essa base, de que a educação era o melhor caminho. E gosto muito dessa profissão, por isso que eu sou professor. (RODRIGO)

De acordo com Abreu e Landini (2003), os professores, integrantes da classe trabalhadora, ingressam na carreira docente motivados pela possibilidade de emprego, já que pertencem a grupos subalternos, nem sempre privilegiados pelo mercado de trabalho, assumindo os valores da classe dominante. Nesse sentido, comumente, o Estado, ao contratar seus funcionários, “educa-os” para que se identifiquem com a classe que domina o Estado, distanciando-se da sua condição originária de classe.

Tumolo e Fontana (2008, p. 169) fazem uma análise das produções acadêmicas da década de 1990 sobre o trabalho docente, e de acordo com os autores, “o processo de proletarização do professor resultado da precarização de suas condições de trabalho, do rebaixamento salarial, de sua desqualificação, da perda do controle do processo de trabalho” são considerados nas publicações analisadas como fatores da proletarização do trabalho docente.

Mas para além, da discussão sobre a produtividade/improdutividade do trabalho docente, Tumolo e Fontana (2008) insistem na inconsistência teórica nas produções da década de 1990, objetivando:

trazer à tona a questão da relação entre os trabalhadores docentes e as classes sociais, o que reabre a discussão sobre o papel dos professores, não apenas como professores, mas sobretudo como classe, no processo de transformação revolucionária do capitalismo. Não como “classe-em-si”, mas como “classe-para-si”, classe revolucionária, síntese histórica de todas as classes e segmentos sociais que se contrapõem ao sistema sócio-metabólico do capital. (TUMOLO; FONTANA, 2003, p. 174).

Acreditamos que enfatizar o caráter de classe é imprescindível para as análises pretendidas nesta investigação, uma vez que o sentimento da pertença de classe de professores esclarece, também, sobre suas práticas, e como percebem e reproduzem essas práticas na perspectiva da formação para a emancipação humana e dessa forma, para emancipação feminina, visto o caráter indissociável de ambas.

Como também, analisar as raízes em comum do trabalho docente, com o trabalho doméstico, possibilita-nos desnaturalizar a prática do professor de creche como algo inerente às atividades femininas, contribuindo para o desvelamento da realidade. De acordo com Piza (1994) o trabalho doméstico foi analisado, principalmente, pelos estudos feministas marxistas, e indicaram que é uma das principais fontes de subordinação das mulheres.

O trabalho doméstico é considerado uma condição de não-trabalho, atividade desqualificada e desqualificadora, definidora de papéis sociais femininos e objeto de luta pela divisão de tarefas e papéis sexuais. Este tipo de trabalho tem uma característica extensiva se fazendo presente nas atividades exercidas pelas mulheres, e como não poderia deixar de ser, também, no trabalho docente. (PIZA,

1994).

O trabalho doméstico possui, ainda, um aspecto muito importante, especialmente, para as mulheres pobres. É um trabalho que pode ser desempenhado profissionalmente sempre que necessário, garantindo auxílio para a subsistência da família [...], ou a atividade profissional das mulheres, mesmo que não possuam qualquer outra qualificação. Ser mulher é ser uma trabalhadora doméstica em ato ou em potência, é ter a garantia de que sempre se poderá desempenhar uma atividade sem qualquer exigência prévia. A mulher é “naturalmente” uma empregada doméstica. (PIZA, 1994).

Dado o caráter extensivo do trabalho doméstico a outros âmbitos, Piza (1994) indica resistências de professoras à interferência externa no trabalho docente, as “chamadas inovações pedagógicas”, que são na verdade estratégias de preservação do lugar conquistado dentro de uma estrutura de poder que naturalizou o trabalho docente como feminino. Assim:

“Dons” tais como paciência para as tarefas repetitivas e afetividade no trato com crianças foram apropriadas por mulheres que durante muito tempo, pareceram se acomodar ao discurso que atribuía ao magistério um status de maternidade, mas que, na prática, aplicava os saberes “naturais” nascidos da atividade doméstica. (PIZA, 1994, p.85).

Percebemos como a afetividade está presente na fala dos(as) professores(as) entrevistados(as), a naturalização do cuidado como atividade eminentemente feminina, extensiva ao aprendizado domésticos, cotidianos e repetitivos. Principalmente, no caso das professoras ao relatarem sobre suas experiências sociais femininas e como essas influenciam no trabalho com as crianças pequenas.

Eu acho que me auxilia. Porque eu já tenho uma base de cuidado em casa, saber como é a parte de cuidar, essa parte de educação que a gente aprende em casa, com os pais. Mas ele ajuda na forma de orientar sua profissão. Me auxilia. Na parte de querer ensinar do jeito certo, no que a criança progrida. Para que eu consiga auxiliar a criança em seu desenvolvimento. Principalmente, quando tem alguma criança em casa, a gente acaba sabendo como agir na parte de cuidado, em como ela pode ter alguma aprendizagem, de como ajudar naquela aprendizagem. [...] Eu me sinto bem, principalmente quando os pais vêem que eu estou cuidando bem, educando os seus filhos. Como tem criança que diz que tem mamãe na escola, **é como se eu fosse uma segunda mãe da criança**, porque eu educo, eu ensino, eu cuido e ela acaba aprendendo e reforçando em casa o que aprendeu. (SIMONE)

Ao questionarmos sobre a percepção que tinham sobre a relação entre ser professora e ser mulher, os professores associam os papéis esperados socialmente da mulher com características necessárias para o trabalho nas creches, considerando, dessa forma, o trabalho doméstico, como extensivo ao trabalho docente, feminino.

Em relação à creche, eu acho que é indissociável. **Ser professora de creche é ser mulher.** Porque a primeira coisa, apesar que a gente sabe que a gente não pode dizer que ser professora é um dom, porque ser professor é uma profissão, você estuda 4 (quatro) anos, você se forma para... Antigamente tinha muito essa cultura, que ser professora é um dom, e eu aprendi na faculdade que não, que ser professora é uma profissão. Você aprende, você estuda, se prepara para tal, **mas a questão de trabalhar com criancinha de 2 (dois) ou 3 (três) anos, eu acho que homem não daria conta, porque você tem que ter muita paciência,** muita paciência mesmo para lidar, e eu acho que o homem não teria essa paciência. Então só mulher mesmo para segurar essa onda.(NÍSIA)

O relato de Nísia é muito interessante e ambíguo. Ao mesmo tempo em que ela afirma que o trabalho do(a) professor(a) não diz respeito a nenhum dom ou vocação, de acordo com o que aprendeu na faculdade, ela cita a paciência como atributo feminino necessário ao seu trabalho. Atribuindo ao homem a incapacidade de lidar com crianças pequenas, porque talvez, lhe falte essa habilidade.

Na compreensão de Nísia, “ser professora, é ser mulher”, ao que tudo indica, para ela, o caráter da maternagem está diretamente associado à docência. É significativo como a percepção sobre o papel da mulher, para essa entrevistada, está intimamente, relacionada com a virtude da paciência, ao mesmo tempo em que entende, também, o grande esforço realizado em permanecer paciente em todos os momentos.

Podemos compreender, dessa forma, que os principais eixos de socialização das professoras estão ligados ao trabalho doméstico e à maternagem, e aparentam orientar o trabalho realizado com as crianças:

Ah eu gosto. Eu gosto porque, não sei se é uma coisa que eu queria sempre. Meus filhos também já estão grandes. A menina já tem 15 (quinze) anos, o menino tem 12 (doze). Então é aquela coisa, hoje, eu já não me sinto mais só dona de casa. Chego, eu me sinto bem quando eu chego em casa, tenho meus filhos que também me valorizam, então me sinto super bem sendo professora e mulher, porque quando eu aprendi, **como eu eduquei meus filhos, hoje eu estou usando em sala de aula, [...] Isso trouxe um pouquinho. E tá dando certo, até agora, graças a Deus tem dado certo.** (REGINA)

Principalmente assim, na creche, tem aquele lado mãe, mas assim de cuidar, eu não sei “isso”, na verdade eu to desenvolvendo esse meu lado agora, aqui na creche, porque com criança, no trabalho com criança, na verdade você aprende muito também com elas, quando eu cheguei aqui [...] sem saber lidar com as crianças, agora que eu to aprendendo. (MARIA)

É que nem eu te falei, a (vida) pessoal que influencia um pouco na profissional, eu te falei, que eu uso um pouco de, quando eu era mãe, com a creche, você está entendendo? **Por exemplo, a criança chora, ao invés de eu brigar com ela o que que eu faço? Boto com ela no colo aqui e vamos conversar. Conversa, conversa, conversa, dou um beijo, então vai feliz.** (REGINA)

eu vou te contar por experiência própria. Eu conheço professoras de creche que não eram mães na época e a dinâmica é totalmente diferente de quem é mãe. **Ser mãe influencia, assim, 100% no trabalho com crianças, com crianças pequenas.** Então assim, a minha experiência como mãe, meu Deus, me ajudou muito no meu trabalho, na minha profissão, entendeu? Porque, como eu tenho 3 filhos, então eu tiro de letra a questão de cuidar das crianças, a questão de educar também. Para mim, é muito importante a relação entre de ser mãe e ser professora, principalmente de creche. (NÍSIA)

Em relação aos professores homens, Lucas também evidencia em suas respostas a compreensão da afetividade como uma premissa para o seu trabalho:

Eu me sinto muito mãe, pai deles, então isso ajuda muito. Os que chegam com rebeldia, são rapidinho amolecidos com carinho, com beijo, com abraço, “como você está linda”, “como você está lindo hoje”. As coisas, de repente, que eles não escutam em casa. Então, o fato de eu não ter tido mãe, o fato de eu ter trabalhado nas casas como empregado doméstico, de ter sido babá de muitas crianças, na adolescência. (LUCAS)

No entanto, é necessário levarmos em consideração a história de vida desse entrevistado, que revela uma maior consciência os sobre comportamentos esperados em função do sexo biológico, ou do binarismo dos papéis femininos e masculinos.

Retomamos dessa forma, o que foi discutido neste trabalho com a autora Scott (1988) são comumente esperadas as representações da mulher associada à maternagem e aos cuidados domésticos, e do homem relacionado ao poder e produtividade. Esses exemplos, demonstram como as diferenças são percebidas de forma fixa, muitas vezes opostas/binárias.

Atentando para o quarto aspecto do conceito de gênero em Scott (1988) temos que ele uma identidade subjetiva, ou seja, dependente da experiência

humana, a qual não pode ser universalizada, dessa forma, os homens e as mulheres nem sempre seguem as prescrições sociais, ou categorias analíticas.

No caso dos sujeitos entrevistados, somente, o professor Rodrigo demonstrou certa rejeição na ideia de associar os traços pessoais e familiares e estendê-los ao âmbito profissional. No seu relato, é possível identificar a negativa em ser visto como o “pai” das crianças:

E tem muitas crianças que eu vejo na minha sala, que não tem o pai. O pai não é presente, ou a mãe é separada do pai, e a criança me pega como se eu fosse o pai dela. Ela cria aquele laço de amor como se eu fosse o pai. Eu sempre expresso “eu não sou pai, eu sou professor”, tem uns que me chamam de pai e eu digo “não, eu não sou pai, eu sou professor. Eu estou aqui para lhe ensinar, lhe ajudar”. Aí elas quebram isso de me chamar de pai e passam a chamar de professor. Então isso é muito significativo para mim. (RODRIGO)

Nesse sentido, acreditamos que a extensão do trabalho doméstico ao trabalho docente, e a ênfase dos professores em características como a vocação natural da mulher, a abnegação, paciência e afetividade, contribuem para a manutenção de uma perspectiva de educação que torna o trabalho docente nas creches uma cópia de modelos paternos ou maternos, que não pode ser vista como a mistura ou a confusão de experiências familiares com o espaço público. (SILVA, 2014).

Da mesma forma que a subversão desse modelo baseado, principalmente, nos cuidados maternos pode contribuir para práticas não-sexistas que contribuam para a desigualdade social entre os gêneros, e estejam pautadas pelos compromissos com as finalidades de uma educação emancipatória.

Compreendendo que as relações de gênero, se constituem nas relações de poder, de opressão e submissão, entendemos ser pertinente a discussão sobre as condições de trabalho dos professores nas creches e as repercussões para a satisfação em relação a vida profissional.

3.4 Condições e jornada de trabalho das(os) professoras(es) de creche

No contexto das condições de trabalho, os professores fizeram referências à jornada de trabalho, a qual consideram exaustiva acrescido à necessidade de

levaram tarefas da creche para concluírem em casa; o peso da responsabilidade no trabalho com as crianças pequenas; consideraram também, o número de estudantes por sala elevado, assim como, acreditam ser necessário insuficiente o número maior de assistentes de creche por sala.

O contato com os professores das creches revelaram dados importantes sobre as condições de trabalho nas quais estão inseridos os docentes da rede municipal de educação. Foi possível constatar, dessa forma, como se sentem em relação à rotina de trabalho nas creches.

Inseridos em um cotidiano de inúmeras tarefas a serem realizadas, os professores sentem peso do contato constante com as crianças pequenas, responsabilizam-se e são responsabilizados pela integridade física das mesmas, fazendo com que o seu desgaste físico e mental seja potencializado.

Assim, Oliveira et al. (2004) sobre as transformações ocorridas no trabalho docente, refere que os professores têm sentido o seu trabalho sofrer, além da intensificação, que é um processo crescente de proletarização com consequências no aumento de seu ritmo de trabalho e no volume das atividades realizadas em contrapartida a existência de uma maior precarização de suas condições de trabalho, incluindo os baixos salários. Dessa forma, os professores são conduzidos à insegurança que se reflete na sua prática no cotidiano escolar. Além disso, o estresse e outros problemas de saúde, a impossibilidade de se aperfeiçoar constantemente e a falta de tempo para preparar e refletir criticamente sobre o seu trabalho, são algumas das consequências deste quadro.

A professora Simone relata sobre a impossibilidade de se dedicar a um curso de Especialização, por trabalhar inclusive aos sábados.

Não, eu ia começar (curso de especialização), mas só que como a gente está trabalhando em alguns sábados, então, eu fico com medo de bater os sábados de trabalho com a aula da faculdade, dessa forma, eu acabei deixando para cursar ano que vem. (SIMONE)

Através dos dados colhidos foi possível constatar essa realidade através do depoimento dos professores sobre a prática cotidiana nas creches, conforme demonstrado abaixo:

É difícil, cada um (aluno) exige, cada um tem uma necessidade diferente. Mas a gente vai aprendendo, a gente vai aprendendo todos os dias uma coisa diferente, uma lição diferente. E todo dia tentando se renovar, porque é cansativo, muito cansativo. **Trabalhar com atenção é muito cansativo. Trabalhar com a responsabilidade é muito cansativo. Não poder relaxar em nenhum momento, é cansativo.** (LUCAS)

nos projetos, atividades que vai ter, extras, culminâncias, tudo você tem que, se não deu tempo, tem que levar para casa para terminar. Então, fica aquela jornada maior de trabalho. Você chega às 7 (sete), sai daqui 4 (quatro), chega em casa do trabalho, você descansa uma meia hora e fica até umas 9 (nove) da noite, dependendo do que tem para trabalhar. **Então quer dizer, a sua jornada de trabalho não é só 40 (quarenta) horas.** (MARIA)

No caso específico das duas creches escolhidas que se localizam localizadas em bairros mais periféricos do município de Rio Branco, os professores relatam que em função da distância, eles ficam continuamente na creche, mesmo no horário de almoço, o que contribui para o desgaste físico diário, como descrito abaixo:

A princípio, eu até ia em casa, mas saía da escola 12:15 (doze horas e quinze minutos), 12 (doze) e meia, porque nunca dá para sair meio dia, dando assistência às crianças até eles deitarem, escovarem o dentinho e tudo mais. Acabava chegando em casa 12:45 (doze horas e quarenta e cinco minutos), 1 (uma) e meia tinha que voltar. [...] Mas para nós não compensa, então todos nós ficamos na escola no horário do almoço. Então a gente trabalha mais de 40 (quarenta) horas semanais. **Porque estando na sala de aula a gente não vai deixar de atender uma criança que acordar chorando, não vai.** A gente acaba trabalhando o dia inteiro, das 7 (sete) às 4 (quatro). Às vezes até às 5 (cinco).

Além disso, os professores consideram o número de 20 crianças, uma grande quantidade para somente um professor e um assistente trabalhar. De acordo com eles:

Assim, o que eu acho que interfere. 15 (quinze) crianças hoje para 2 (duas) pessoas, daria para nós menos 7 (sete) para a gente estar olhando, 7 (sete), ou 8 (oito) para cada um estar olhando. Então seria muito mais fácil para a gente fazer elas interagirem entre si. Até na sala mesmo, quando as crianças estão doentes, ou que falta por algum motivo e vem menos que 24 (vinte e quatro), a gente consegue fluir mais a aula, e quando está às 24 (vinte e quatro) já fica uma coisa superlotada ali. (RODRIGO)

Não, porque às vezes que a gente pensa que não, olha a hora do banho, é de 10 (dez) às 11 (onze). Então como vem muito aluno, a gente pensa que não vai dar tempo de dar banho em todos até 11 (onze) horas. Mas às vezes acaba em cima da hora de dar banho e arrumar eles. Mas tem dias que é mais rápido o banho, porque às vezes vêm menos alunos. (SIMONE)

Pelo menos pela parte da manhã, eu acho que precisaria pelo menos mais um assistente, porque na parte da manhã é a parte que tem mais atividades, banho, tem os espaços, aí eu acharia que sendo 2 (dois), e eu como professora, ficaria mais, daria de fazer as coisas mais fáceis, mais ágil. (SIMONE)

Hypolito et al. (2009) discute sobre a autointensificação do trabalho docente, mediante as mudanças que têm ocorrido no processo de trabalho do professor, através da reestruturação educacional e curricular propostos pelas políticas neoliberais. Para os autores em destaque, as mudanças interferem na forma como o professor encara o seu trabalho, através de processos subjetivos e emocionais onde a intensificação do trabalho seja internalizada e se transforme em processos de autointensificação.

Já em relação às atividades realizadas, as professoras relatam que além da rotina diárias com as crianças no âmbito das creches, elas necessitam de mais tempo para o planejamento pedagógico e outras atividades, as quais realizam no ambiente doméstico. No relato do professor Rodrigo, destaca-se o caráter auto-intensificador por ele internalizado, como é visível no excerto abaixo:

Assim, na creche não dá tempo, se você ver o professor dizer “eu vou ser professor e vou trabalhar só na escola”, ele está enganado. O professor trabalha a maior parte dele em casa do que na escola. Ele vai executar na escola, mas o trabalho ele vai fazer em casa. Seja encapar um livro, seja recortar uma coisa para a aula de amanhã, planejar a aula de amanhã. A maior parte do trabalho do professor é em casa. [...] é vida de professor. Eu até já ouvi essa frase de outros gestores, a vida de professor é assim. **Não tem um professor que vai entrar hoje e não vai levar trabalho para casa, leva sim. Se quer fazer dar certo, leva sim.** (RODRIGO)

Intensifica, intensifica. Eu acredito que intensifica sim. Eu trabalho, não é só eu, os professores trabalham mais do que deveriam trabalhar, mas quando a gente escolhe essa profissão a gente já sabe que vai ter isso. E na creche, principalmente. (RODRIGO)

Observamos que as condições de trabalho dos professores conduzem ao desconforto, especialmente pelo sentimento de desvalorização profissional por parte dos pais das crianças com quem trabalham e pela sociedade em geral, bem como

os baixos salários recebidos pelos(as) professores (as) e as dificuldades do cotidiano escolar, como detalhado abaixo:

porque os professores eles deveriam ser mais valorizados, a gente é muito cobrado, não temos salário, não condiz com o que nós fazemos. O professor para mim, no meu entendimento, é o que move o mundo. [...] eu acho que deveríamos ser valorizados, bem valorizados, respeitados, porque às vezes a gente é desrespeitado até pelos próprios pais dos alunos. Na escola não, a gente é unido, os professores são unidos, mas a gente passa por... ***Eu não vou falar para você que é mil maravilhas, porque eu estarei mentindo, que não é, é muito difícil, uma dificuldade.***[...] a gente recebe mixaria e tem gente que acha que é muito. Entendeu? Eu acho que a gente deveria ser mais valorizado, mais respeitado [...]. Entender que nós somos professores, nós somos qualificados [...]. Então, precisa ter o seu devido valor. (MARIA)

dizer para você que nós também somos valorizados também seria hipocrisia, dizer para você que nós somos, porque nós não somos, é bom que isso fique claro, nós não somos valorizados pelo sistema. [...] Comparando o trabalho que a gente tem, a importância que a gente tem na vida de uma criança, ao trabalho de um político, é dizer que a gente não vale nada. Não vale nada, então, para ser mais pontual na pergunta, se eu me sinto valorizado? [...] Pela maioria dos pais, pela escola, pelas pessoas de modo geral nós somos sim valorizados, nós recebemos amor, recebemos carinho, admiração, recebemos gratidão. (LUCAS)

As professoras revelam ainda como percebem sua jornada profissional e como essa influencia na sua “vida”. De maneira geral, elas relatam se esforçar para não levar “trabalho para casa”. Regina destaca que, na rotina doméstica, precisa ajudar os filhos adolescentes nas tarefas escolares, dessa forma, “faz de tudo”, mas mesmo assim, às vezes não consegue terminar todo o planejamento no horário de trabalho, pois necessita ajudar o filho ao chegar em casa, contribuindo para a sobrecarga feminina.

Eu chego em casa, tá tudo bem, não tem o que dizer que [...] eu faço tudo aqui. Até agora, a única coisa que eu, eu levo às vezes é o planejamento, que às vezes não tem como terminar aqui, mas eu não gosto, porque eu acho eu também tenho que tirar um tempo quando eu chego com a minha família. Porque eu já passo o dia todinho aqui, aí se eu chego em casa, meu filho quer uma ajuda na tarefa de casa, como é que eu vou ajudar ele, se eu levo o trabalho para casa? Então eu faço de tudo para não levar. (REGINA)

Como podemos perceber, as afirmações de Maria são mais contundentes em relação a rotina da creche e sobre sua insatisfação com a necessidade de

terminar os trabalhos no âmbito doméstico. Como podemos observar no seguinte trecho de sua fala:

Olha, é bem corrido, porque a gente passa de manhã e a tarde aqui [...] muita gente não tem tempo para fazer nada, aí tem os planejamentos, que você leva serviço para casa, porque professor leva. Não tem jeito. Então a jornada de trabalho, 40 (quarenta) horas, é puxado para o professor, porque você tem uma infinidade de coisas para fazer depois do seu horário, você nunca termina tudo ali na sala de aula, você sai daqui às quatro, você vai fazer planejamento, às vezes não dá tempo de terminar, aí você leva para casa, tem as atividades para fazer, coisa para trazer e você fica até umas oito horas da noite, nove, trabalhando ainda. (MARIA)

Assim, observamos que dada a complexidade do trabalho docente, mesmo na creche, onde as colaboradoras o consideram como um “trabalho mais leve”, este ainda invade a esfera privada, que, se aliado às responsabilidades domésticas e familiares, podem sobrecarregar as professoras.

Como analisado por Oliveira et al. (2004), essa sobrecarga pode gerar consequências danosa para a saúde física e mental dos professores, como fica evidenciado no depoimento do professor Lucas:

Sim, de adoecer, eu adoeci. Na verdade eu ainda estou doente, estou com alto nível de estresse, e isso desencadeou e continua desencadeando muitas doenças. Quando você não está bem emocionalmente, psicologicamente, quando você não dorme, isso vai desencadeando uma série de coisas. (LUCAS)

Nesse sentido, podemos perceber como as condições de trabalho dos professores impactam na qualidade de vida do professores, culminando inclusive em adoecimento, mesmo que os entrevistados estejam trabalhando nas creches há menos de um ano e portanto há menos tempo em contato com a rotina estressante. Esses achados revelam que os impactos das condições de trabalho geram também, sentimentos de desvalorização profissional, o que pode contribuir para a insatisfação profissional dos sujeitos dessa investigação.

3.5 Preconceitos, estereótipos de gênero e o enfrentamento cotidiano

Compreendendo a carreira de magistério como feminizada, através dos estudos utilizados no referencial teórico-metodológico nesta investigação, Chamon

(2005), Louro (1997) e Faria Filho e Macedo (2004), consideramos importante para os objetivos desta investigação conhecer a experiência de professores homens que exercem a docência em creches da rede municipal de Rio Branco.

Dessa forma, foi possível entrevistar 2 (dois) professores que trabalham nas creches do município. Os docentes foram contratados no concurso citado nesta investigação como professores de creche e exercem a docência nestes locais há aproximadamente oito meses.

Apesar das experiências únicas de ambos, é perceptível que eles falam de um mesmo lugar, de um lugar estranhado, incomum, vistos com estranhamento pelos familiares, e em comum, a história de superação dos modelos historicamente desempenhados pelas mulheres. A sensação de estar “fora do lugar” é descrita pelo professor Rodrigo, ao relatar o momento de sua contratação:

Quando eu cheguei, na verdade quando eu passei no concurso. Quando foi para assinar o contrato, tinham lá 2.054 (duas mil e cinquenta e quatro) pessoas que foram aprovadas, e eu era o único homem, o único professor. Tinham vários assistentes, mas professor, eu era o único. Eu digo “meu Deus, onde é que eu estou me enfiando?”. (RODRIGO)

O professor Lucas, que trabalhava há mais tempo na área da educação já tinha conhecimento sobre as práticas relativas à lotação de professores homens na educação infantil:

Os homens não vão para as salas de aula nas creches. Mesmo sendo enviados como professor de creche, nas escolas, os diretores preferem não colocar na sala de aula. Por conta do medo, de sofrer alguma rejeição por parte dos pais, da comunidade, de não ter aluno para aquele professor. Às vezes, até por conta do medo, da desconfiança pelo fato de ser homem. Então, para não arriscar, eles preferem não colocar na sala de aula. Colocam na coordenação, na secretaria, em qualquer outro lugar na escola, menos na sala de aula. A gente tem escolas aqui, que são assim. O meu irmão é diretor de uma escola e ele não coloca professor homem na sala de creche. Não coloca. (LUCAS)

A presença dos homens na educação infantil é vista com receio e gera preocupações variadas em relação à conduta dos profissionais, principalmente, em relação aos cuidados, devido à constante preocupação quanto à ocorrência de abusos contra a criança. Não raro os homens que cruzam os limites da educação infantil, se veem às voltas para provarem sua idoneidade e oferecer provas de que não são perigosos para os estudantes. Como podemos observamos no relato do

professor:

Conversando com minha gestora eu descobri o motivo. É que o homem sofre muito preconceito nessa área da educação, principalmente, para educação infantil. Tem muito pai que chega e pergunta “ah, mas é você que vai dar banho na minha filha?” “Sou eu sim, porque eu não posso?” “eu não passei no concurso?” “Eu sou professor, entendeu?” Só que para evitar esse tipo de conflito, as minhas assistentes dão banho nas meninas e eu dou banho nos meninos. (RODRIGO)

Para Lopes (2015) a sexualidade dos professores é sempre levada em consideração pelo senso comum, enquanto que a da mulher é indiferente. Os receios em relação aos homens são: se for heterossexual pode ser um potencial abusador, e se for homossexual pode desvirtuar a sexualidade das crianças. É interessante observar que o estranhamento não advém somente da comunidade externa, mas também dos próprios companheiros de profissão, a seguir relatado:

Acho que até os pais não iriam gostar, talvez. Já pensou, um homem dando banho na filha de 2 (dois), 3 (três), 4 (quatro) anos? Acho que os pais não iriam gostar, eu só acho, não é questão de preconceito. Eu só acho isso, que não seria coerente um professor dar banho nas criancinhas, principalmente nas meninas. Não sei, acho que também para trocar a roupa. Seria coerente? Um homem trocar a roupa das meninas? (NÍSIA)

Assim, alguns constrangimentos são relatados no cotidiano dos professores, principalmente nas rotinas de higienização. Geralmente, os professores estabelecem divisões de trabalho como estratégia para evitar a desconfiança dos pais.

Assim, eu vejo de uma forma natural hoje. É igual eu falei, para evitar qualquer tipo de problema, qualquer tipo de conversa, no começo eu já tive essa conversa com minhas assistentes, como eu tenho assistentes de manhã e à tarde, eu trabalho mais com os meninos, na hora do banho, na hora da higienização, lavar a boca e tudo mais. Eu levo os meninos comigo e as meninas só entram com a figura feminina. Para evitar qualquer tipo de conversa. Não que vá ter problema, porque hoje todos os pais aceitam que eu dê banho e às vezes até pede “professor, dê banho na minha filha, porque ela falou que a assistente não lavou a cabeça dela. Quando tomou banho com o senhor, o senhor lavou”, entendeu? Tem essas coisas. As assistentes cuidam das meninas e eu cuido dos meninos. Mas eu vejo de uma forma natural. Se precisar, eu não vou negar em momento nenhum, como sei que eles vão aceitar que eu faça isso pelas crianças também. (RODRIGO)

A professora Simone trabalha com um assistente de creche homem, e também relata dividir o trabalho com a higiene das crianças:

Não, porque no início foi dado a informação da pessoa da Secretaria que veio e disse que no início era para eu dar banho em todas as crianças, tanto dos meninos quanto das meninas, já que o meu assistente seria homem. Enquanto tinham poucos alunos, para seguir a ordem, eu dava banho em todos, mas só que com o decorrer, não teria como, e ficaria muito puxado. Então, eu fiz a divisão com o assistente para ele dar banho nos meninos e eu dar banho nas meninas para não acontecer de algum pai, mesmo que não aconteça nada, às vezes eles falarem alguma coisa, de dizer que o assistente está dando banho nas meninas. [...] Eu sei que não vai acontecer nada, mas eu já evito. Porque eles (pais) já têm uma mentalidade que quem vai dar banho nas meninas tem que ser uma mulher. Eu também já evito essas coisas para não acontecer nada. (SIMONE)

Encontramos algumas aproximações com o estudo realizado por Lopes (2015) em relação às práticas de cuidado realizado pelos professores na creche. No seu estudo, também se evidenciou a prática de homens serem acompanhados pelas assistentes de creche no momento do banho, e segundo a autora, esse procedimento reforça ainda mais os estereótipos de gênero, e a naturalização do abuso enquanto uma prática masculina resultante de uma sexualidade incontrolável.

Nesse sentido, retomando o conceito de gênero em Scott (1988) é importante considerar como são percebidos e interpretados os símbolos culturalmente disponíveis, que no caso do feminino e do masculino possuem limites fixos e possuem caráter normativo. Dessa forma, os homens geralmente são associados a sexualidade incontrolável, a qual é constantemente evocada quando os mesmos cruzam os limites da docência enquanto atividade eminentemente feminina.

O que podemos depreender das situações acima mencionadas é que a presença masculina é necessária nas creches, porém, ainda é desafiadora a tarefa de demonstrar que os cuidados, tendo em vista o caráter indissociável do cuidar e do educar, podem ser prestados por uma pessoa do sexo masculino quebrando o padrão estabelecido de que os professores homens não estão 'habilitados' para tal tarefa. Lembrando-nos que são necessários os cuidados físicos as crianças, em função de sua condição, e que só podem ser prestados por um adulto.

Os achados de Silva (2014) corroboram essa visão:

A docência do sexo masculino na educação infantil, nos casos aqui estudados, revela as tensões e os preconceitos do trabalho com as meninas pequenas e os meninos pequenos, e as diferenças de gênero são

demarcadas na própria construção da docência. Na qual se quebra com a visão hegemônica do papel masculino e das práticas corporais e de condutas normativas para os homens na formação da masculinidade. (SILVA, 2014, p. 132).

Assim, considerando a instituição da creche como um espaço dominado por significações de gênero que normatizam os corpos e os comportamentos, os professores se veem diante da desafiadora tarefa cotidiana de afirmar sua posição enquanto docente, qualificados para a atividade educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos ser pertinente retomar o caminho percorrido durante a investigação, por meio de sucessivas aproximações e afastamentos do objeto de estudo desta pesquisa, “as significações de gênero” e “docência nas creches”, de forma que fosse possível conhecê-lo em sua concretude e expressos sob a forma do pensamento, em um movimento dinâmico, percurso que entendemos ser próprio do conhecimento.

Considerando a premissa de que o ser humano é um ser social, o objeto a ser conhecido, para além de sua aparência, também nasce da experiência do ser em suas interações. No caso desta pesquisa, relacionavam-se às inquietações a respeito das vivências de mulheres professoras de crianças pequenas, em como podem transformar a educação e ser transformadas por ela, ou contrariamente, podem ser paralisadas por meio dos aprendizados sociais a respeito do gênero historicamente construídos. Nesse sentido, transparece o caráter político, feminista e não neutro das análises que levaram até este momento de síntese.

Deste modo, essas inquietudes culminaram na proposição da questão central que se materializou da seguinte forma: *como as significações de gênero permeiam as vivências de professoras(as) e suas possíveis repercussões no exercício da docência em creches do município de Rio Branco/AC?*

Assim, através da problemática proposta estabelecemos como objetivo geral: analisar como as significações de gênero permeiam as vivências de professoras e suas possíveis repercussões no exercício da docência em creches públicas do município de Rio Branco/AC. E na intenção de alcançar os propósitos deste estudo, estabelecemos como objetivos específicos: problematizar e contextualizar o trabalho docente na creche em face às relações de gênero; identificar as possíveis repercussões, no trabalho docente, das significações de gênero que permeiam as vivências das professoras das creches; identificar os motivos que levaram a escolha da docência como profissão, especialmente, na creche relacionando o exercício da docência com a satisfação profissional; e apresentar indicações, a partir de uma perspectiva emancipadora das relações de gênero, contribuições ético-políticas e pedagógicas ao exercício da docência nas creches.

Portanto, buscamos o aprofundamento teórico-metodológico tanto em termos de um método que possibilitasse a compreensão da realidade, como também apreender esse objeto no interior da produção existente a respeito dele que possibilitasse a apropriação do que já havia sido acumulado a respeito da temática, e do mesmo modo, estabelecer o diálogo com referenciais analíticos que dessem conta de contextualizar o objeto historicamente e analisassem a educação a partir de uma perspectiva crítica.

Posto isso, acreditamos que a escolha do materialismo histórico-dialético do ponto de vista ético e epistemológico é que mais se aproxima das finalidades pretendidas nesse estudo, e compreendemos ser através dele que a essência do objeto é revelada. Sabemos, no entanto, ser essa uma empreitada complexa, logo, optou-se nos meus estudos iniciais trabalhar com autores que se debruçaram no campo do materialismo histórico-dialético.

Por conseguinte, nos empenhamos mais detidamente na pesquisa campo. A pesquisa foi realizada em três creches selecionadas de diversas localidades do município. E contou com o universo de 6 (seis) sujeitos, professores e professoras que trabalham nas creches públicas dos município de Rio Branco, os quais cederam seus relatos para a investigação através de entrevistas semiestruturadas. Por meio do contato com os professores (as) pudemos entrar em contato com a realidade vivenciada por eles(as), suas angústias, insatisfações, e inquietações, todas essas relevantes para os propósitos desse estudo.

Assim, contatamos os professores das creches selecionadas que se sentiram até surpresos com o fato de existir o interesse sobre suas práticas. Se dispuseram a ceder seus relatos em um, dois, três encontros, que como todas as atividades nas creches precisam ser adequadas, também, em função das necessidades fisiológicas e emocionais das crianças, de sono, fome, depois do banho, “quando elas estão mais calmas” ou sacrificando o ínfimo horário do planejamento escolar, ficava sempre entre meus pensamentos, eu vou para casa descansar, eles vão retomar o trabalho, mas, como expressa um dos entrevistados, essa é a vida de professor(a).

Através da experiência e do contato com os entrevistados foi possível ver além da aparência. O relato das professoras diferenciava-se significativamente do teor do que os homens descreviam, mesmo que trabalhassem em uma única

instituição, que ocupassem cargos iguais, fossem concursados em edital idêntico, ganhassem a mesma remuneração e fizessem parte da espécie humana, as vivências determinadas a partir de um sexo biológico se fizeram distintas, no entanto, chama atenção como essas concepções na visão dos(as) professores(as) são naturalizadas. São as diferenças dentro das igualdades, o que nos apresenta a sensação de que não é possível falar em igualdade de gênero, mas tão somente, equacionar a luta por direitos.

Dessa forma, consideramos relevante discutir aspectos relacionados à concepção de infância no pensamento pedagógico comum, neste caso sendo considerada como fruto da natureza humana, e, portanto, passível de corrupção, como se apresenta nas correntes da pedagogia tradicional e nova.

Logo, se faz necessário entendê-la na esteira de Charlot, como uma condição infantil, não abstrata, fruto de relações sociais e significadas pelo pertencimento a uma classe social. Dessa forma, se faz necessário discutir uma pedagogia social, não ideológica como estratégia para a prática educativa que leve em consideração a articulação entre a vida social e a vida escolar.

Da mesma forma, retomar o papel histórico associado às creches como local de guarda nos faz perceber certas continuidades no presente. Evidenciando-se na percepção de alguns professores a ideia de que são destinadas à quem dela necessita, subtraindo-se o seu caráter universal, educativo e como um direito da criança.

Em virtude dessa compreensão, observamos que as implicações de gênero geram consequências para o trabalho docente, na medida em que este é entendido como uma extensão do trabalho doméstico, fruto das aprendizagens sociais ligadas à maternagem, principalmente, em relação às professoras.

Os papéis sociais associados historicamente ao feminino que destacam a mulher professora detentora de “vocações naturais” como paciência, cuidado, sensibilidade e que no caso das professoras entrevistadas, estão relacionados inclusive à escolha pela profissão docente, entendida como uma vocação, a qual, no entanto é aprendida com os modelos femininos disponíveis na cultura.

As professoras destacam habilidades como paciência, carinho e cuidado como essenciais ao trabalho docente com as crianças. Percebemos, dessa forma, uma forte associação realizada entre o papel da professora e de mãe, e pelo relato

das professoras, que essas aprendizagens sociais subsidiam integralmente, ou em grande proporção o trabalho realizado com as crianças pequenas.

Já em relação às masculinidades notamos características comumente associadas aos professores de maneira equivocada em relação a uma sexualidade desenfreada que pode ser nociva às crianças pequenas, tanto em relação ao modelo prestado pelo homem, que ao adentrar nas creches é considerado pela comunidade externa, e pelas próprias companheiras de trabalho com um ponto fora da curva.

Da mesma forma, os homens na docência geram sentimentos de desconfiança, geralmente, associados a um potencial abusador que causa constrangimentos àqueles que dedicam à docência na creche. Dessa forma, demonstramos por meio dos relatos dos professores o enfrentamento diário do preconceito e estereótipos de gênero, no sentido de comprovar suas capacidades para o cuidado e a educação dos(as) pequenos(as).

Incentivar a entrada dos homens no trabalho com crianças pequenas é uma forma de subverter e desnaturalizar os papéis historicamente construídos de forma binária e esperados para homens e mulheres, gerando contribuições para a discussão da construção social do sexo biológico. Assim, acreditamos que se os homens não possuem certos traços considerados importantes para o trabalho docente, é possível que se aprenda tais características tidas como femininas, no caso da paciência, considerada necessária ao trabalho nas creches pelas professoras, esta é uma habilidade passível de ser adquirida pelos professores.

Já em relação às condições de trabalho destacou-se a sobrecarga associada às inúmeras tarefas do cotidiano da creche, considerada extenuante por parte dos professores, que se sentem responsáveis pelos cuidados físico e emocional das crianças, sentimentos os quais são potencializados pelo aspecto da integridade física das crianças, ou o medo de que se machuquem. Nesse sentido, grande parte dos professores julga o número de assistentes de creches (um pelo período da manhã e outro pelo período da tarde) como insuficiente para o bom andamento das rotinas diárias.

Assim como, percebe-se que a jornada de trabalho de 40 horas imprime no cotidiano dos professores um ritmo sufocante, uma vez que, geralmente, eles não conseguem sair da creche no horário do almoço, ficando em contato com as crianças ininterruptamente e prestando assistência à elas, caso necessário. O que é

agravado pelas atividades destinadas ao trabalho com as crianças que precisam ser concluídas em casa, invadindo a esfera doméstica e o descanso das(os) professoras(es), totalizando uma carga horária oculta de 60h de serviço.

Além disso, a sobrecarga gera um prejuízo significativo para a aquisição de novos conhecimentos por parte do professor, inclusive em relação ao seu aperfeiçoamento profissional, refletindo diretamente sobre a qualidade do atendimento educativo ofertado, dada a indissociabilidade entre a teoria e a prática docente. Esse excesso de trabalho, além de contribuir com a insatisfação em relação à profissão, gera prejuízos à saúde física e mental das professoras o que pode ocasionar adoecimentos a curto, médio e longo prazo.

A partir da problemática estabelecida durante o percurso dessa investigação, chegamos à compreensão da existência de repercussões dos papéis de gênero para o trabalho docente, tanto em função das práticas enraizadas na subjetividade feminina, como em razão presença majoritária das mulheres no contexto da creche.

Mas não somente, o gênero enquanto categoria analítica precisa ser analisado indissociado da condição de classe. Assim, o trabalho das(os) professoras(es) nas creches associado ao trabalho doméstico é considerado historicamente como uma atividade não remunerada, sendo portanto, desvalorizado, o que pode contribuir para a precarização do trabalho docente e para a proletarização da profissão docente.

Nesse sentido, ao dialogarmos com uma perspectiva crítica em educação, entendemos a necessidade de reafirmarmos a atividade educativa como síntese de múltiplas determinações, sociais, econômicas e culturais e de gênero. Assim, para práticas que sejam libertadoras se faz necessário a discussão das condições de gênero e de classe no âmbito acadêmico, bem como, as concepções de infância que norteiam o trabalho de professores(as) na educação infantil, que façam emergir a condição humana que se faz presente nesse período do desenvolvimento, e desvelar essas condições, as quais decorrentes do contexto, social, cultural e econômica e não de uma natureza humana fixa, imutável, a-histórica e corruptível.

Considerando o momento histórico vivido durante a realização desta pesquisa, período pós-golpe e de ataques à educação pública é que se faz necessária a preeminência da discussão sobre a desigualdade de gênero no Brasil. Quando setores conservadores propuseram o Projeto de Lei intitulado “Escola sem

partido” comprometido com a ideologia burguesa e excludente, com pretensa intenção de que se combata tudo aquilo que ameace o status quo dominante sob o jugo da “ciência neutra” realizada nas escolas sem levar em consideração as diferenças de classe, raça, gênero e as regionalidades.

Citamos também os ataques direcionados à autora utilizada no referencial teórico-metodológico desta pesquisa, Judith Butler que em passagem pelo nosso país sofreu com os constantes ataques com o propósito de demonizar sua “suposta” teoria de gênero, potencialmente “prejudicial” à formação da personalidade das crianças e vista como uma ameaça pelos setores mais conservadores da sociedade. O ato de demonizar a discussão de gênero no Brasil é uma demonstração de como senso comum invade os espaços políticos e intencionam orientar o trabalho nas escolas e outros espaços institucionais desconsiderando o conhecimento acumulado pela área da educação e das sociologia, pautando decisões que interessam à alguns grupos sociais conservadores.

A discussão da temática de gênero sinaliza a importância do papel da escola como espaço democrático no qual possamos refletir não somente sobre esse tema mas, sobre tantas outras que se fazem pertinentes no momento atual de restrição de direitos e de ameaça ao regime democrático em nosso país.

Nesse sentido, falar sobre a desigualdade de gênero e da subalternização da mulher na cultura, através de um ponto de vista crítico, se traduz na busca da emancipação feminina constantes nas lutas feministas presentes na história. Vivemos um período histórico de luta, quando mais uma mulher é assassinada, como tantas outras no Brasil, dessa vez a vereadora do Rio Janeiro, Marielle Franco, ativista feminista que não se calou diante do sofrimento e denunciou toda a sorte de desigualdades e opressões vivenciada todos os dias pela população do nosso país. Mais uma mulher negra que ao não se enquadrar no padrão de gênero esperado ao feminino de sensibilidade e fragilidade foi duramente castigada com a morte.

Retomando o sentido atribuído ao trabalho nas creches como um trabalho feminino precisa ser discutido e repensado, afinal o cuidado percebido pelo senso comum como uma atribuição unicamente feminina perpassa a visão de papéis de gênero baseados na diferença sexual e no binarismo proposto por Scott, que segregam homens e mulheres e perpetuam a desigualdade entre eles.

Essa investigação também revela indicações a respeito da indissociabilidade

entre o cuidar e educar, no sentido de reforçar o caráter pedagógico das atividades realizadas com as crianças pequenas nas creches, visando à superação da dicotomia entre teoria e prática comumente associado ao trabalho docente.

Das atividades pedagógicas presentes no cotidiano das creches ressaltamos o brincar, enquanto atividade guia de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo e da personalidade social das crianças que ao serem mediadas pelo professores constituem-se como uma prática educativa essencial no trabalho com os(as) pequenos(as).

Ademais compreendemos a necessidade preeminente do diálogo entre as instituições de formação inicial e continuada, com os espaços escolares e educativos, neste caso as creches, visando o seu fortalecimento enquanto direito da criança e etapa fundamental da educação infantil. Ademais, cremos que somente através da prática consciente e política poderemos, partindo da constatação de um passado opressor, machista e patriarcal, construir um novo futuro menos desigual e injusto para o gênero humano.

REFERÊNCIAS

ACRE. **Edital nº 01/2016/PMRB/AC/03 de maio de 2016**. Realiza Concurso Público para preenchimento de vagas do quadro efetivo do Município de Rio Branco/AC. Disponível em: <<http://ww3.ibade.org.br/concursos/arquivos/PRBAC2016/edital/Edital%20Rio%20Branco%20Atualizado%20conforme%20Retifica%C3%A7%C3%A3o%2001.pdf>>. Acesso em: 12 de out. 2017.

APPLE, M. W. Relações de classe e de gênero e modificações do processo do trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, 1987. 3-14 p. Disponível em <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1229>>. Acesso em 10 jun. 2017.

ARIÈS, Philippe. História social da infância e da família. **Rio de Janeiro: Guanabara**, v. 1, n. 9, p. 8, 1981.

BEBEL, A. A mulher e o socialismo. In: **Textos marxistas-leninistas-maoístas sobre a questão da mulher**. São Paulo: Seara Vermelha, 1999.

BENTO, M. G. P. Arriscar ao brincar: análise das percepções de risco em relação ao brincar num grupo de educadoras de infância. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, p. 385-403, 2017.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 18 mai. 2017. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm>. Acesso em: 18 mai. 2017.

BRASIL, Lei nº 8.060, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Portal da legislação**, Brasília, DF, 04 jun. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em 4 jun. 2017.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Portal da legislação**, Brasília, DF, 04 jun. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 04 jun. 2017.

BRASIL. Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Portal da legislação**, Brasília, DF, 04 jun. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3276.htm>. Acesso em 04 jun. 2017.

BRASIL. Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto no 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Portal da legislação**, Brasília, DF, 04 jun. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3554.htm>. Acesso em 04 jun. 2017.

BRASIL. Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. **Portal da legislação**, Brasília, DF, 10 jun. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm>. Acesso em 10 jun. 2017.

BRASIL, MEC. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. 2006.

BRASIL, MEC; SEB, DPE. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. 2006.

BUTLER, J. Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. In: CASE, S. H. (Org.). **Performing feminisms: Feminist Critical Theory and Theatre**. Baltimore: Johns Hopkins Press, p. 296-314. 1990.

CERISARA, A. B. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, 2002.

CHAMON, M. **Trajetória de feminização do magistério: ambigüidades e conflitos**. Belo horizonte: Autêntica, 2005.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

ZETKIN, C. Lenin e a questão sexual. In: **Textos marxistas-leninistas-maoístas sobre a questão da mulher**. São Paulo: Seara Vermelha, 1999.

COSTA, M. V. Perspectivas históricas do trabalho docente. In: COSTA, M. V. **Trabalho docente e gênero**. Porto Alegre: Sulina, p. 156-185. 1995.

DAVYDOV, V. V. Problemas do ensino desenvolvimental - a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Tradução de: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. **Revista Soviet Education**, Moscú, v. 30, n. 8, 1988.

DIDONET, V. Creche: a que veio... para onde vai.. *Em aberto*, v. 18, n. 73, 2001.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Ed. Autores Assoc., 2001.

ENGELS, F. A origem da família, da propriedade e do Estado. In: **Textos marxistas-leninistas-maoístas sobre a questão da mulher**. São Paulo: Seara Vermelha,

1999.

FARIA FILHO, L. M. de; MACEDO, E. F. de P. A feminização do magistério em Minas Gerais (1860-1910): política, legislação e dados estatísticos. In: **III Congresso Brasileiro de História da Educação**. 2004.

FARIA, L. R. A. **As orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1970 e 1980 e os rebatimentos pós-modernos na didática a partir da visão de estudiosos**. 342 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 4, 1991.

FERREIRA, M. O. V. Feminização e “natureza” do trabalho docente: breve reflexão em dois tempos. **Retratos da Escola**. Brasília, v.9, n. 16, 2015.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Ivani Fazenda (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GAMBOA, S. S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: GAMBOA, S.S.; SANTOS FILHO, J. C. D. (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2013a. Capítulo III, p. 89.

GAMBOA, S. S. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. In: GAMBOA, S.S.; SANTOS FILHO, J. C. D. (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2013b. Capítulo II.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, M. de O. **As Identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do “eu” ao “nós”**. 2003. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

GOMES, M. de O. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

GOMES, R. A análise dos dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.) et al. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 67-80.

GUZMAN, A. O marxismo e a emancipação da mulher. In: **Textos marxistas-leninistas-maoístas sobre a questão da mulher**. São Paulo: Seara Vermelha, 1999.

HYPÓLITO, A. L. M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 3-21, 1991.

HYPOLITO, Á. M; VIEIRA, J. S; PIZZI, L. C. V. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 100-112, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2015**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse>>. Acesso em: 11 out. 2017.

KOLLONTAI, A. A família e o estado socialista In: **Textos marxistas-leninistas-maoístas sobre a questão da mulher**. São Paulo: Seara Vermelha, 1999.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra S/A, 1995.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006.

KUHLMANN, Moysés Jr. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Anped, n. 14, p. 5-18, maio-ago. 2000.

LENIN, V.I. Igualdade completa para as mulheres!. In: **Textos marxistas-leninistas-maoístas sobre a questão da mulher**. São Paulo: Seara Vermelha, 1999.

LOPES, E. S. dos S. **A presença masculina na creche: estariam os educadores homens fora de lugar?**. 2015. 159 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

LOURO, G. L. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. **Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, São Paulo, v. 11, p. 31-46, 1994.

LOURO, G. L. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade**, v.20(2), 1995. 101-132. Disponível em: <www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/71722/40669>. Acesso em: 10 jun. 2017.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE (Org.). **História das**

mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 1997. p. 443-481.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999, 176 p.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, S. V. de. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1994. p. 21-33.

MACÊDO, L. C. de; DIAS, A. A. O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na educação infantil. **Reunião anual da Anped**, v. 29, 2006.

MARX, K. O capitalismo e a família. In: **Textos marxistas-leninistas-maoístas sobre a questão da mulher.** São Paulo: Seara Vermelha, 1999.

MARX, K; ENGELS, F. Os comunistas e a família. In: **Textos marxistas-leninistas-maoístas sobre a questão da mulher.** São Paulo: Seara Vermelha, 1999.

MATOS, M. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. **Revista Estudos Feministas**, v. 16, n. 2, p. 333–357, 2008.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, v. 25, n. 1, p. 83-104, 2007.

NASCIMENTO, M. et al. **Maria maria.** Distribuído por fonogram. 1983. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/milton-nascimento/maria-maria.html>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

NÓVOA, A. **Do mestre escola ao professor do Ensino Primário: subsídios para a história da profissão docente em Portugal.** (séculos XVI - XX). Lisboa. Ed. ISEF – Centro de Documentação e Informação Cruz Quebrada, 1986. (Universidade técnica de Lisboa- Instituto Superior de Educação Física).

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, SP, Cortez, Campinas, CEDES, v.25, nº 89, p. 1127-1144. 2004.

OLIVEIRA, D. A. et al. Transformações na organização do processo de trabalho docente e o sofrimento do professor. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 9, n. 20, 2004, p. 01-15.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus editorial, 1992, p. 23-34.

PAULO NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PENNA, M. G. de O. **Exercício docente: posições sociais e condições de vida e trabalho de professores**. São Paulo: Junqueira & Marin/FAPESP, 2011.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Autores Associados, 1986.

PISCITELLI, A. "Recriando a (categoria) mulher?" In: **ALGRANTI, Leila (Org.). A prática feminista e o conceito de gênero**. Campinas: IFCH-Unicamp, 2002. (Textos Didáticos, n. 48).

PIZA, E. Contaminação de práticas no trabalho de magistério: notas para reflexão. **Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**. ISSN 2176-2767, v. 11, 1994.

ROUDINESCO, E; PLON, M. **Dicionário de psicanálise**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.(Obra original publicada em 1997). 1998.

PRESTES, Z. A brincadeira de faz-de-conta como atividade-guia. In: **CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA**. 2011. p. 1-4.

PRESTES, Z. A brincadeira de faz-de-conta e a infância. **Revista Trama Interdisciplinar**, v. 7, n. 2, 2016.

SÁ, C. M.; ROSA, W. M. A história da feminização do magistério no Brasil: uma revisão bibliográfica. In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2004, Curitiba. **Comunicação coordenada**. Curitiba: PUCPR, 2004.

SARMENTO, M. J.; PINTO M. **As crianças contextos e identidades**. Portugal: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 1997.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2012. p. 13-35.

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Trad. Guacira Lopes Louro, 1988.

SCOTT, J. Entrevista com Joan Scott. **Mandrágora**, v. 19, n. 19, p. 161-164, 2013.

SEVERINO, A. J. **A filosofia contemporânea no Brasil**. Conhecimento, política e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SEVERINO, A. J. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, L; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SEVERINO, A. J. A pesquisa na pós-graduação em educação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v. 1, n. 1, p. 31-49, 2007.

SILVA, P. R. **Não sou tio, nem pai, sou professor!: a docência masculina na educação infantil**. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2014.

SIQUEIRA, R. M. **Do silêncio ao protagonismo**: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança. 2011. 222 f. 2011. Tese de Doutorado. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SIQUEIRA, R. M. Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança. In: REUNIÕES CIENTÍFICAS NACIONAIS DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas: Anped, 2012.

SPONCHIADO, J. I. **Da relação com a escola e seus saberes entre crianças (de) famílias de "baixa renda": um estudo a partir de uma instituição pública da Ilha de Santa Catarina**. 403 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2012.

TONET, I. Educar para a cidadania ou para a liberdade?. **Perspectiva**, v. 23, n. 2, p. 469-484, 2005.

TONET, I. Educação e formação humana. **Ideação**. Foz do Iguaçu: v. 8, n. 9, p. 9-21, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. O positivismo; a fenomenologia; o marxismo**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUMOLO, P. S.; FONTANA, K. B. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 159-180, 2008.

VIANNA, C. P. et al. Gênero, sexualidade e educação formal no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica entre 1990 e 2006. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 525-545, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000200016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 jun. 2017.

VIANNA, C. P. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180. Disponível em: <<http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

A autora desta dissertação é Cristina da Silva Cavalcante Krause, com formação inicial em psicologia, possui curso de especialização em psicologia clínica contemporânea, e integra o quadro de servidores técnico-administrativos da Universidade Federal do Acre - (Ufac) no cargo de psicóloga clínica da Coordenadoria de Apoio Psicossocial da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis - (Proaes). E-mail para contato: cristinackrause@gmail.com

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA APLICAR COM AS PROFESSORAS
DAS CRECHES SELECIONADAS**

1. Nome: _____
2. Idade: () 20 a 25 anos () 26 a 30 anos () 31 a 35 anos () 36 a 40 anos () 41 ou mais, se mais quantos? _____
3. Você se considera de qual cor/raça/etnia: () Preta () Parda
() Branca () Amarela () Indígena () Não declarada
4. Há quantos anos trabalha como professora? _____
5. Formação: Ensino superior () Especialização () Pós-graduação –
Mestrado/Doutorado ()
Se possuir especialização/pós graduação em qual área:

–
8. Estado Civil: () Solteira () Casada () Divorciada () União Estável
() Viúva
9. Filhos: () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 se mais de 5 (), quantos _____
() Não tem

10. Como é constituído seu núcleo familiar: _____

11. Renda familiar: Valor do salário-mínimo atual: R\$ 937,00

1 2 3 4 5

se mais de 5, quantos() _____

12. Qual sua carga horária de trabalho?

20 horas 30 horas 40 horas

Dedicação exclusiva _____

13. Em que turno você trabalha:

matutino vespertino Integral

Outros, quais? _____

14. Você tem assistentes de creche?

15. Você exerce somente esse trabalho? sim Não

Se não, esse trabalho é na área educacional? Qual? _____

Se, fora da área educacional, Qual? _____

16. Como eu havia dito, o objetivo do nosso trabalho é analisar como as significações de gênero podem influenciar no trabalho docente na creche. As relações de gênero discutem sobre como é visto e o que é esperado sobre ser homem e ser mulher na nossa sociedade. De mesma forma, também gostaríamos identificar como essas aprendizagens sociais sobre o que é esperado socialmente do sexo biológico, influencia no trabalho docente.

17. O que levou a escolha da profissão docente, e quais os motivos levaram ao trabalho na creche?

18. Para você como é ser mulher/homem?

19. Para você como é ser professor(a) de creche?

- 20. Como você percebe a relação entre ser mulher/homem e ser professor/a?**
- 21. Como você percebe as brincadeiras e comportamentos de meninos e de meninas no cotidiano do seu trabalho?**
- 22. O que você considera importante para o trabalho docente na creche?**
- 23. O que percebe como específico/particular do trabalho docente na creche?**
- 24. Como você percebe o cuidado e educação de crianças pequenas e qual sua relação com prática cotidiana?**
- 25. Como você percebe sua jornada profissional e como essa influencia na sua vida como um todo?**
- 26. Como você percebe seu papel social familiar, e se esse repercute na sua prática enquanto docente?**
- 27. Como você se sente trabalhando como professor/a na creche?**
- 28. Como você percebe as crianças público-alvo da creche em que você trabalha?**
- 29. O que você acredita contribuir para a melhor realização do trabalho docente com crianças pequenas?**

APÊNDICE B - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA REALIZADA COM MARIA

- **PERGUNTA DA ENTREVISTADORA: NEGRITO**
- **RESPOSTA DO ENTREVISTADO: TEXTO SIMPLES.**
- **CONTINUAÇÃO DA ENTREVISTA EM MOMENTO POSTERIOR COM A DEMONSTRAÇÃO DAS TRANSCRIÇÕES DOS DIÁLOGOS ANTERIORES: CAIXA ALTA, ITÁLICO E SUBLINHADO**
- ***IE. : INTERVENÇÃO DA ENTREVISTADORA**

ENTREVISTADORA: Qual a sua idade?

RESPOSTA: 42 (quarenta e dois) anos.

ENTREVISTADORA: Você se considera de qual cor, raça ou etnia?

RESPOSTA: Branca, no meu registro diz que sou branca.

ENTREVISTADORA: Há quantos anos trabalha como professora?

RESPOSTA: Na verdade, eu comecei, eu já trabalhei três anos como provisório, depois parei e retornei agora, novamente. Então não tem assim, de experiência eu tenho três anos.

ENTREVISTADORA: Qual é a sua formação? Possui especialização?

RESPOSTA: Fiz pedagogia, agora estou terminando pós-graduação em Inclusão. Eu termino sábado agora, já terminei na verdade. Na área de educação especial.

ENTREVISTADORA: Qual é seu Estado Civil?

RESPOSTA: União estável.

ENTREVISTADORA: Você tem filhos?

RESPOSTA: Não.

ENTREVISTADORA: Como é constituído seu núcleo familiar:

RESPOSTA: É bom, tranquilo. É só eu e meu marido, (risos) e tem um enteado meu mas ele vem fica um tempo depois volta.

ENTREVISTADORA: Qual a sua renda familiar?

RESPOSTA: Tem o meu de professora e tem o do meu marido, somando o meu com o dele, deixa eu ver, é porque a gente tem negócios, ele é negociante, então não tem assim, uma renda do mês. Mas juntando o meu com o dele, mas o nosso negócio é fixo. Eu acho que dá uns oito, nove mil.

ENTREVISTADORA: Qual sua carga horária de trabalho?

RESPOSTA: 40 (quarenta) Horas, em turno integral.

ENTREVISTADORA: Você exerce somente esse trabalho (profissão)?

RESPOSTA: No momento sim, mas eu já exerci muitas outras profissões. Já tive outras profissões. Tenho, na verdade.

ENTREVISTADORA: O que levou a escolha da profissão docente?

RESPOSTA: Faz um bom tempo que eu venho nessa luta, porque eu sou do tempo do magistério, aí eu fiz magistério, dei aula um tempo. Na verdade, eu falei que tinha três anos de experiência, mas eu tenho mais, é porque já faz muito tempo, faz uns vinte anos já. Daí eu terminei o magistério, dei aula, achei que não era a minha profissão, voltei, daí fui para área da saúde, trabalhei na saúde um bom tempo, aí depois eu resolvi fazer uma faculdade, daí como eu já tinha feito o magistério, eu engajei na pedagogia. E eu acho, agora vou fazer que nem o outro, é o que eu tenho que fazer, não é? Mas, não é fácil não, ó. A facilidade, ia ser mais fácil para arrumar trabalho. Pela vocação também, que eu tenho vocação de ser professora, porque são essas coisas mesmo, vocação, vocação. Só na verdade assim, para creche é a primeira vez que eu tô trabalhando, mas eu já dei aula no EJA, dei aula para fundamental, então eu me identifico bem com a interação aluno professor, para mim é melhor do que creche. Creche eu tô sofrendo. (Então, em creches você tem três anos de experiência, é isso? **IE.**) Não, o primeiro ano agora, eu tenho três anos de experiência no fundamental, é de primeiro ao quinto ano. (Então, você tem três anos de experiência, mas no fundamental **IE.**) Certo!

ENTREVISTADORA: Como era sua família de origem e qual relação faz com sua família atual?

RESPOSTA: É bom também, só tenho os meus irmãos, somos seis, pai e mãe já faleceram, e somos só nós irmãos mas a gente tem um bom relacionamento, somos unidos, e a minha de origem também, é todo mundo unido graças a Deus, não tenho problema não, problema tem porque toda família tem problema, mas a gente, como toda família, fazer que nem o outro, você briga, você volta. (Você percebe se existiu algum ganho, assim, se por exemplo se você conseguiu um desenvolvimento maior ou menor do que a sua família de origem? **IE.**) Não, com a minha? (Isso **IE.**) Ah, em dinheiro que você está falando? (Isso **IE.**) Sim, a gente sempre vive melhor que nossos pais, você procura estudar. Você já viaja, outras coisas então você vai indo para um lado melhor, sempre os filhos vão vivendo melhor que os pais, e a gente espera que os nossos filhos vivam melhor que a gente.

ENTREVISTADORA: Para você, como é ser mulher?

RESPOSTA: É muito bom, eu adoro ser mulher, não tenho dificuldade nenhuma, e tem muita gente que reclama que a gente trabalha demais, temos super cargas, trabalha fora, trabalha em casa, cuida de marido, cuida de filho, cuida disso, cuida daquilo, mas eu não reclamo, não. (não reclama, não? **IE.**) Não reclamo de ser mulher. Quando as pessoas falam, a gente veio aqui para fazer a diferença.

ENTREVISTADORA: Como você percebe a relação entre ser mulher e ser professora?

RESPOSTA: Principalmente assim, do lado da creche, tem aquele lado mãe, mas assim de cuidar, eu não sei, isso, na verdade eu to desenvolvendo esse meu lado agora, aqui na creche, porque com criança, no trabalho com criança, na verdade você aprende muito também com elas, que eu cheguei aqui assim meio, como é que eu falo? Sem saber lidar com as crianças, agora que eu to aprendendo, durante esse mês que a gente começou a trabalhar, mas, eu acho que a relação é essa, entre mulher e professora. Você, não sei se eu estou te respondendo certo. (Você pode responder do jeito que você quiser **IE.**). É uma relação assim, mais, um trabalho mais feminino, também. Não que eu esteja sendo feminista, mas é que geralmente aqui todas são mulheres.

ENTREVISTADORA: Quais questões (ou saberes) você considera importantes para a docência na creche?

RESPOSTA: Acho que é importante conhecer as famílias das crianças, muito importante isso aqui na creche. Porque você recebe famílias de todas as formas, de toda a estrutura, de toda classe. Porque as creches, agora do estado, estão muito boas, então todo mundo procura uma vaga, até aqueles que podem pagar querem uma vaga na creche. Então, essas questões mais importantes. Então, uma das mais importantes é você ter um relacionamento com a família, a comunidade, para melhorar o teu trabalho para você conhecer o teu aluno, conhecer de que casa ele vem, de como ele vem e no final de tudo você acaba se envolvendo com os problemas das crianças, sem querer, mas acaba se envolvendo, uma família tem problema aqui outro ali, tem família muito desestruturada, muito, totalmente desestruturada, e as crianças vem com esses problema para sala, aí você tem que lidar com isso aí, o que não é fácil, não é fácil, não é fácil. Então é isso, você procurar saber para você entender a criança, tem crianças que vem muito carente, outras crianças que às vezes ele chora demais, tem um problema, aí você só vai entender se você ver de onde ele vem, aí você vai entender o porquê e também tem crianças muito mimadas, você vai ao extremo, de um lado ao outro, crianças muito mimadas e crianças muito carentes, e aí você tem que juntar e ensinar eles aqui também, porque eles estão aqui já para aprender, porque já quando eles forem chegar lá no fundamental, eles já estão mais adaptados também com a escola, acho que é só isso mesmo.

ENTREVISTADORA: Como você percebe a questão do cuidado e como essa interfere em sua prática cotidiana?

RESPOSTA: Então, foi aí que eu me deparei com o problema da creche, porque quando eu cheguei aqui, eu estava com aquela questão de que como eu trabalhava no fundamental aí eu queria dar aula, aquela aula expositiva (risos), foi mas isso foi só a primeira semana, aí depois eu me deparei com o cuidar, é você cuidar, é como se fosse mãe, você não cuida da criança? Você dá banho, você leva no banheiro você trás, leva para comer, você ensina a comer, você ensina a vestir as roupas, e você ensina praticamente tudo, você ensina tudo e tem muitas coisas que eles não aprendem em casa e eles vão aprender aqui com a gente, uns com os outros, então o cuidado, o que a criança visa é o cuidado, mas só que agora elas estão misturando, você cuida e você educa na parte escolar também, é tanto que a gente já tem a sala com as letrinhas os números, aí tem as atividades que são feitas, as

nossas atividades diárias, que é a chamadinha, o tempo, quantos somos hoje, essas coisas é já está ensinando, eles reconhecer o nome, aprender a tomar banho, tudo isso, é uma série de coisas, é importante que a gente tenha que estar ali auxiliando o tempo todo.

ENTREVISTADORA: Porque você escolheu ser professora de creche?

RESPOSTA: Eu vou falar a verdade, porque na verdade eu não tinha escolhido, quando eu fui fazer o concurso eu tinha escolhido o infantil, aí na hora lá, por questões de vaga, das vagas, eu troquei, coloquei para creche (risos **IE.**). (Porque no caso tinha mais vagas, então? **IE.**) Isso, então era uma chance maior, de você entrar no concurso, concurso não é fácil para ninguém, você sabe disso, não é? (sim **IE.**) Aí, eu fui, eu já tinha lido, eu já tinha estudado muita coisa sobre creche, então eu já sabia de algumas coisas. Ai eu senti que daria para eu ser aprovada.

ENTREVISTADORA: Em que medida a profissão docente está relacionada a sua satisfação profissional e pessoal?

RESPOSTA: Dá para clarear mais essa daí? (Em que medida você se sente satisfeita com o trabalho que você faz e pessoalmente também? **IE.**) Não muito, porque os professores, eles, eu acho que deveriam ser mais valorizados, a gente é muito cobrado, não temos salário, não condiz com o que nós fazemos. O professor, para mim, no meu entendimento, é o que move o mundo. Você começa a educar uma criança desde pequenininha, você vai mexendo com ela até ficar adulto, você chega, você botou Juiz, você botou Delegado, quem te colocou foi tu lá no começo, foi ali que começou, então eu acho que a importância nas autoridades para os professores é muito pequena, eu acho que deveríamos ser valorizados, bem valorizados, respeitados, porque às vezes a gente é desrespeitado até pelos próprios pais dos alunos. Na escola não, a gente é unido, os professores são unidos, mas a gente passa por... Eu não vou falar para você que é mil maravilhas, porque eu estarei mentindo, que não é, é muito difícil, uma dificuldade. Precisa de muito amor para trabalhar na profissão, e é isso, tem que ter muito amor, vocação. Porque nós somos formados, por exemplo, você é psicóloga, está estudando para ser psicóloga, o médico estudou, o fulano estudou. Eu também estudei. É a mesma coisa, é uma faculdade igual as outras. Aí um recebe um tanto, a gente recebe mixaria e tem gente que acha que é muito. Entendeu? Aí eu acho que a gente deveria ser mais valorizado, mais respeitado. Tanto pelas autoridades quanto pelos pais de alunos, porque hoje em dia ninguém está... Não tem respeito mais nenhum pela gente, alguns pais, outros, a maioria... Sabe? Entender que nós somos professores, nós somos qualificados, a gente, tudo, a gente faz pós-graduação, faz mestrado, faz isso e faz aquilo. Então, precisa ter o seu devido valor.

ENTREVISTADORA: É verdade, e estar sempre estudando também.

RESPOSTA: E estar sempre estudando, porque não tem como você estar em sala de aula se não está se atualizando, mesmo que seja para criança na creche, mas todo os dias você tem que estar ali fazendo planos, fazendo atividades, fazendo... É uma infinidade de coisas.

ENTREVISTADORA: Se você não fosse professora, o que gostaria de fazer?

RESPOSTA: Ah, eu já tentei ser até empresária, na verdade, eu montei alguns negócios e não deu certo, mas se eu não fosse professora eu teria meu próprio negócio, tentaria novamente. Simples assim.

ENTREVISTADORA: Como você percebe sua jornada profissional e como essa influencia na sua vida como um todo?

RESPOSTA: A jornada profissional? (Isso **IE.**) ah! Influencia na minha vida como um todo? Você está falando assim, que interfere no meu dia a dia e tal? (isso mesmo **IE.**) Olha, é bem corrido, porque a gente passa de manhã e a tarde aqui, nós não temos, muita gente, não tem tempo para fazer nada, aí tem os planejamentos, que você leva serviço para casa, porque professor leva. Não tem jeito. Então a jornada de trabalho, 40 (quarenta) horas, é puxado para o professor, porque você tem uma infinidade de coisas para fazer depois do seu horário, você nunca termina tudo ali na sala de aula, você sai daqui às quatro, você vai fazer planejamento, às vezes não dá tempo de terminar, aí você leva para casa, tem as atividades para fazer, coisa para trazer e você fica até umas oito horas da noite, nove, trabalhando ainda. É assim que funciona. E aqui também, não tem... Mas isso aí é a vida de professor. Não tem como mudar. Mesmo que seja no fundamental, mesmo que qualquer coisa vai ser dessa forma.

ENTREVISTADORA: Como você percebe seu papel social como mãe, e se esse repercute na sua prática enquanto docente?

RESPOSTA: Então... (A gente até falou, você não tem filhos, é verdade. **IE.**) Mas criei vários sobrinhos, criei enteado, criei um monte. Mas nessa época eu não trabalhava como professor, trabalhava em outras áreas, mas mesmo assim influencia, porque você fica sem tempo para eles, eu acho assim. Eu penso assim comigo: quem é mãe eu acho que deveria ter um tempo para seus filhos, porque hoje em dias as coisas estão muito estranhas, os filhos são criados assim, sei lá, é porque trabalha o dia todo, não tem tempo. Eu sei que a gente precisa de dinheiro, mas só que isso é um tempo precioso que seu filho vai precisar lá na frente, quando seu filho tiver adulto. Eu aconselharia, porque mãe, trabalha um período, procura um jeito de fazer um serviço, mas pelo menos até os 5 (cinco) anos de idade, acho que a mãe deveria ficar com o filho em casa. Ficar com ela, em casa no aconchego em casa, ficar aquele... Porque a partir dos 5 (cinco) anos - essa é a minha opinião - a partir dos 5 (cinco) anos, a criança já está mais, já está mais durinha, já entende mais as coisas, não é? Vai entender bem quem é a mãe dela... Porque se não você pega ela... Por exemplo, hoje em dia, quem cuida de criança é a babá, eu vejo um monte de criança que chama a babá de mãe, não é? E aí eu não acho isso bom, não acho não, as coisas mudaram muito de um tempo para cá, por causa disso. Mas é assim é a vida, as dificuldades, precisa de dinheiro para manter, e a maioria das mães são mães que criam o filho sozinha, e aí não tem como mesmo, tem que trabalhar, não tem jeito, não é? É a vida.

ENTREVISTADORA: Você percebe que tem mais mães que criam os filhos sozinha aqui?

RESPOSTA: Mais, muito, percebo muito, tem bastante delas. Conheço muitas que criam os filhos sozinha. Mães solteiras, que os pais vão embora, abandonam, ou largam por alguma dificuldade, porque a maioria das dificuldades é que as mulheres vão enfrentando sozinhas.

ENTREVISTADORA: Como você percebe as crianças público-alvo da creche em que você trabalha?

RESPOSTA: O público alvo, aqui é bem variado, é, tem de todas as crianças, que nem eu te falei, tem umas que vivem melhor, outras mais carentes, tem família com nove, dez crianças, têm de duas três. Tem um público bem carente, bem necessitado mesmo aqui. É misto. Tem umas crianças que já tem, já mais, digamos assim, eu não sei nem como explicar, para não falar de uma forma grosseira. Um nível de uma forma melhor, já um pouquinho, mas a maior parte é mais carente.

CONTINUAÇÃO DA ENTREVISTA

ENTREVISTADORA: A gente falou sobre a jornada de trabalho de vocês, de 40 (quarenta) horas, e sobre o planejamento também, que eu perguntei se eram o suficiente, e você falou sobre as formações. Você já teve algum tipo de formação?

RESPOSTA: Já, já fizemos, já.

ENTREVISTADORA: São de quanto em quanto tempo?

RESPOSTA: É todo mês na verdade, só que às vezes é de manhã, às vezes é a tarde. É 1 (um) dia no mês. Na verdade seriam 2 (dois), eu não sei porque não está tendo. Mas os mediadores têm isso. Aí a gente tem 1 (um) dia no mês. Está marcado, já vem marcado da secretaria. Começa pelos meados, quando você entra, passa um mês, no segundo mês já começa.

ENTREVISTADORA: E no planejamento, vocês se dedicam principalmente à qual atividade?

RESPOSTA: O planejamento é assim, é uma planejamento diário que a gente faz. Você tendo a rotina feita pelos coordenadores, mas o planejamento é com auxílio dos coordenadores. Só que você faz ele todos os dias, que são as atividades. Aqui não é conteúdo, é atividade. É brincadeira de manhã até de noite. Até de tarde, na verdade. Aí são feitas assim, dessa forma, as atividades. Aí tem o momento do café, tem o momento do almoço, tem o momento das brincadeiras, das interações aqui fora, aí o momento da atividade externa, que também é aqui fora. Aí todo dia muda. Um dia é parquinho outro dia é pula-pula, e aí vai mudando, diversificando as atividades, é bem feito o planejamento, é bem elaborado.

ENTREVISTADORA: E você falou da jornada de trabalho, que é muito pesada. E assim, você acaba levando trabalho para casa...

RESPOSTA: Isso aí é direto, a gente agora está tentando levar menos, mas não deixa de levar. Tipo, nos projetos, atividades que vai ter, extras, culminâncias, tudo você tem que, se não deu tempo, tem que levar para casa para terminar. Então, fica aquela jornada maior de trabalho. Você chega às 7 (sete), sai daqui 4 (quatro), chega em casa do trabalho, você descansa uma meia hora e fica até umas 9 (nove) da noite, dependendo do que tem para trabalhar. Então quer dizer, a sua jornada de trabalho não é só 40 (quarenta) horas. Aí a sua jornada de trabalho é bem maior, bem extensa. Mas eu acho errado isso, a gente tem que arrumar um jeito de fazer

tudo aqui. Pelo menos podia ficar só os planejamentos para você fazer em casa, mas as outras coisas eu acho que tem que ser realizada tudo em seu local de trabalho, dentro do seu horário de trabalho. Se não está terminado, paciência né, termina no dia seguinte. Eu estou procurando fazer isso, procurando o máximo que eu posso fazer aqui, o máximo do máximo. Para que não me sobrecarregue. Porque nós professores temos uma carga de trabalho tão grande assim, que se você, por você próprio não tentar amenizar sua carga de serviço, é como você vê aí, as pessoas morrendo de todo tipo. Com estresse, com doença, com isso, com aquilo. Principalmente professor infantil, é complicado. Aí a gente tem que procurar amenizar isso, porque a gente tem bastante cobrança.

ENTREVISTADORA: Você disse na entrevista anterior, quando eu perguntei sobre ser mãe e ser professora, “Como você percebe seu papel social como mãe, se ele se repercute em sua prática enquanto docente?”, Então, você até me falou que não tinha filhos, mas tinha criado seus sobrinhos. E você falou assim, que “eu aconselharia quando a mãe trabalha um período, você aconselharia a criança ficar com ela em casa, no aconchego da casa, e depois que ela estivesse mais durinha, que ela viesse para a creche”, quando ela entende mais as coisas.

RESPOSTA: Sim, inclusive eu conversei com uma e ela está fazendo isso, porque aquela menininha, ela tem 2 (dois) anos e é cardiopata. Aqui, para ela ficar o dia inteiro, eu acho muito pesado para ela, muito puxado. Então eu aconselharia, se a mãe não trabalha o dia todo, deixa aquele período em que ela está trabalhando e aí o outro período ela pega a criança para ela ficar com ela. Para ficar no aconchego. Tem duas mães fazendo isso já. Para que a criança fique no aconchego da mãe, de casa. Se tem alguma medicação para tomar, porque criança cardiopata tem que tomar remédio o dia todo, direto e aqui a gente não é autorizado a gente dar nenhum tipo de remédio. Porque remédio é em casa, se ela está doente, ela fica 1 (um) mês em casa, fica 15 (quinze) dias, 10 (dez) dias, o tempo que tem que estar medicando. Porque aqui a gente não pode fazer isso, não. Porque, se acontecer alguma coisa, de quem seria a responsabilidade? Do pai, da mãe, do professor? E geralmente eles jogam em cima da creche. Qualquer problema que acontecer “ah, é a creche”, então esse tipo de coisa a gente não faz. Então a gente deixa em casa, uma criança assim, tão pequenininha, ainda mais com problema, eu acho que ela tem que ficar em casa, pelo menos um período, porque eu acho muito desgastante para a criança. Muito, o dia inteiro. Elas se adaptam, tem criança que se adapta, mas mesmo assim. Estar longe das coisinhas dela, da avó, do avô, do tio, da tia. Aquele momento familiar, porque passa o dia todinho aqui e não tem momento familiar. Porque eles às vezes vão para casa, aí já chega, vê o pai rapidinho porque o pai chega 6 (seis), 7 (sete) horas, às vezes 8 (oito) da noite em casa do trabalho. Já nem vê mais, a criança está dormindo, aí já acorda cedo para vir para cá, talvez seja aquele momento de 10 (dez) minutos para vir para cá. O vínculo fica muito pequeno, na minha opinião. Eles ficam uma coisa muito distanciada, aí as crianças acabam se apegando a nós, porque a gente passa o dia inteiro com eles. Tem criança que não quer ir para casa, tem criança que quer ficar aqui, aí eu digo que não pode, né? Que tem que ir com a mamãe, tem que ir para casa. Porque eles associam, passam o dia aqui com a professora, eles acham que eu moro aqui. Acreditam que eu moro aqui. Algumas mães, que eu sei que tem casos que não tem jeito, a criança tem que passar o dia todo na creche. Mas no caso de mãe que pode, faça isso. Não deixe o

dia todo não, é muito ruim para a criança, eles crescem assim de um jeito. Eu acho que cria até um desamor com o pai e com a mãe. Porque a criança é muito distante. Eu sei que a vida de hoje está assim, mas se o pai e se a mãe puder fazer isso, eu aconselho que façam, porque se fosse eu, eu fazia. Aí tem 2 (duas) mães aqui já, que elas tem a mãe e a avó, a avó fica em casa e vem pegar ela no horário depois do almoço. Aí elas almoçam, mas já vai tudo almoçada, já.

ENTREVISTADORA: Você disse que elas ficam em casa, que elas ficam fazendo isso, a avó vem..

RESPOSTA: É, elas ficam fazendo isso, elas vêm e pegam depois do almoço, vem pegar meio dia e fica em casa. Porque ela disse que assim, ela analisou o que eu falei para ela, e ela preferiu. E a outra também, que a menininha cardiopata, ela vem buscar no horário das 11 (onze) horas.

ENTREVISTADORA: São duas cardiopatas?

RESPOSTA: Não, só uma. A outra foi porque a avó analisou muito e achou melhor um período ela ficar em casa, na casa dela.

ENTREVISTADORA: E você acredita que é melhor elas ficarem um período em casa por quê?

RESPOSTA: Porque assim, nesse período, um período da escola. Se a mãe tem condições de ficar com a criança um período em casa, eu acho que ela vai manter o vínculo dela, com a mãe, com o pai. Não digo com a mãe e com o pai, mas com alguém da família. Pode ser uma mãe, um pai, um tio, um avô. Qualquer uma pessoa que se diga família. Aí ela está no aconchego dela, aqui é bom, claro, aqui é ótimo, está desenvolvendo. Mas em casa ela também está, nesse período em que ela está. Porque uma criança de 2 (dois) anos, ela fica o dia todinho fora de casa, sem aquela rotina dela, caseira. Eu acho que é muito puxado, é muito cedo na minha opinião. A criança ainda está bem apegada à mãe, e eles sofrem muito também. Até se desapegar. Tem criança que tem 1 (um) ano e 8 (oito) meses, é muito bebezinho. Eu estou falando assim no meu ver né, que eu não faria. Eu acho muito cedo, muito desgastante. E também, tem criança que, se tem alguém que pode ficar em casa, também pega a vaga de outro que a mãe trabalha. Eu acho que meio período está bom, só deixa mesmo o dia todo se for necessário, senão é cedo demais, a criança fica muito distanciada da família. Hoje em dia, quem puder ficar com seu filho o máximo que puder, é melhor. Porque a gente está vendo tanta coisa hoje em dia, muito desamor, as crianças não tem mais amor aos pais, não tem apego. Porque não criaram apego, quando ela vier com 3 (três) anos, com 4 (quatro), 3 (três) anos para a creche. 2 (dois) e meio, 3 (três) anos, ela já vai estar mais durinha, vai estar entendendo melhor que aquilo é um ambiente que ela vem e vai voltar para casa, que ela vai ter todas as atividades, mas ela vai voltar para casa mais tarde. Enquanto os pequenininhos não entendem. Eles choram, choram e choram.

ENTREVISTADORA: Mais quando são pequenininhas, não é? Mais ou menos quantos anos?

RESPOSTA: 1 (um) ano e 8 (oito) meses, 2 (dois) anos. Até aí.

ENTREVISTADORA: Elas chegam aqui com 1 (um) ano, 2 (dois) anos?

RESPOSTA: Não, 2 (dois) anos, mas tem criança aqui com 1 (um) ano e 8 (oito) meses também.

ENTREVISTADORA: E você aconselharia que elas viessem mais com..

RESPOSTA: Só um período, para ficar o dia todo só com 2 (dois) anos e meio, 2 (dois) e 8 (oito) meses, já quase com 3 (três) anos. Porque elas ficam até 4 (quatro), 4 (quatro) e pouco e aí vai para a escola. Eu acho que sim, porque 2 (dois) anos, 2 (dois) anos e meio é muito novinho demais.

ENTREVISTADORA: Você acha que eles sofrem?

RESPOSTA: No começo sim, a fase de adaptação é difícil. Alguns, tem uns que não. É bem relativo isso aí. Tem crianças que não está nem aí não, elas ficam numa boa. Tem uma aí que ela nunca deu problema, nunca, uma menininha. Mas já tem uns que até hoje está dando. É assim, varia de uma criança para outra. Varia muito. Eu falo ficar em casa assim, porque eu acho que um dia inteiro é um tempo muito grande para a criança ficar distanciada da família. Do jeito que elas se apegam à gente, vai desapegando de lá, não se acostuma mais, porque tem criança que ficar aqui direto.

ENTREVISTADORA: Então você acha que elas se apegam tanto, e é por isso que elas querem ficar aqui com vocês?

RESPOSTA: É porque elas se apegam com a gente, se apegam com as atividades, com tudo, com a rotina da creche. E elas, até elas entenderem que a gente não é parente, que a gente está ali para ensinar, demora um pouquinho.

ENTREVISTADORA: E a que você associa isso?

RESPOSTA: Porque você faz tudo que a mãe faz, você está educando, você está ensinando, você está cuidando, você está dando banho, está levando no banheiro, você está desfraldando. Na verdade é mais que uma mãe. A mãe, estando em casa, ela já vai deixando isso por conta da criança. Aqui não, a gente já vai fazendo ensinando. Então é isso, na verdade você é mãe, você é professora, é tudo para a criança.

ENTREVISTADORA: O que você acha que poderia contribuir para que você pudesse exercer o seu trabalho na creche com as crianças. O que você acha que poderia contribuir para melhorar o seu trabalho, te ajudar?

RESPOSTA: Eu acho assim, que eles deveriam rever o horário de trabalho, mas não tem como porque que fiz o concurso para 40 (quarenta) horas, é 40 (quarenta) horas. A gente passa o dia todinho na creche, eu acho que se diminuísse certos programas, certas coisas. A gente tem que olhar mais pelas crianças, lidar mais com as crianças, o salário, que é um salário praticamente sem dólares (risos). Eu acho que pode estar aí, porque você trabalharia com mais, a gente trabalha com amor, porque para essa profissão tem que ter amor senão você não trabalha. Mas eu acho que a gente tem que ser assim, mais valorizado pelos pais, pelos nossos superiores, pela população, por tudo. A gente é professor e é desvalorizado assim em um grau que você vê todo dia no jornal o que acontece. Então aquela mãe lá que nem perguntou e já foi sentando a mão na coordenadora, sem saber o motivo, porque aqui há uma desvalorização completa. Eu acho que a gente precisa de, os

professores precisam de mais respeito e mais valor e melhorar esse salário nosso, para o pessoal animar para vir para as escolas.

ENTREVISTADORA: Fora isso, tem mais alguma coisa que te ajudaria no cotidiano, com as crianças mesmo no trabalho com eles? Claro que isso ajuda muito, a valorização é muito importante.

RESPOSTA: Eu acho que uma união dos pais com a escola, no cotidiano, os pais participando bastante, procurando saber, orientando, conversando com os filhos, eu acho que isso ajudaria bastante. Porque as crianças são muito soltas, aí então tem que se for com a orientação dos pai, dos pais participando mais da creche e do dia a dia deles, eu acho que isso ajudaria bastante.

ENTREVISTADORA: Como você acha que isso poderia ser feito?

RESPOSTA: É porque a maioria dos pais, são poucos pais que se interessam mesmo. Eles vêm deixar a criança e pronto, não se interessam não. Você pergunta, e tal, eles me perguntam muito como o filho está, o que ele está fazendo. E eles acham que é porque é criança que não tá fazendo isso, não está fazendo aquilo. Faz, criança faz. Então, eu acho que falta assim, uma colaboração dos pais para melhorar o serviço da gente. Colaborar, orientar os filhos. Eles são pequenininhos, mas tudo começa de pequeno. Você começa a conversar com seu filho de pequeno, da barriga você já conversa com seu filho. “Não, não é assim, é assado”, “vamos respeitar o professor”, “vou fazer isso”, entendeu, é uma conversa, um diálogo entre as crianças. Porque tem pai que pensa que é porque é pequenininho, eles não vão entender. Eles são muito soltos, eles são muito desobedientes, no caso deles, mas eu não sei te dizer como responder isso aí, porque eu não tenho participação na casa deles, não sei como eles são criados. Mas eles são muito, tem criança aí que a impressão que dá é que eles passam o dia todo na rua. Essa é a impressão que dá, então, é nesse sentido que eu falo, eles são muito soltos. Aí para você sentar, para chamar a atenção para a atividade, precisa muita coisa.

ENTREVISTADORA: Você percebe alguma diferença no comportamento deles em relação em como que eles brincam, em relação a ser brincadeira de menino, de menina. Você percebe alguma coisa em relação a isso?

RESPOSTA: Não, aqui as brincadeiras, aqui a gente não faz essa diferença. As brincadeiras são todas para meninos e meninas, normal. Porque são crianças, né? Não tem essa distinção. Não tem, eles brincam juntos e a gente faz essa interação deles juntos, tudo junto, mas não tem diferença não. Quer brincar lá de boneca, tá. As brincadeiras estão tudo em um cantinho, a gente bota lá tudo misturado, todos os tipos de brinquedo, aí eles mesmos escolhem com o que eles querem trabalhar. Hoje em dia é assim que a gente tem que trabalhar, dessa forma.

ENTREVISTADORA: Você percebe se ele tem diferença no brincar?

RESPOSTA: Não, os da minha sala não. Eles brincam com tudo, o que você dar. Não sei se eu vou pegar alguma turma assim lá para frente, mas essa agora não, tudo que põe, eles brincam juntos. Estão aprendendo a brincar juntos. Porque você pode ensinar eles também a compartilhar, a brincar, interagir, e tudo. Com todos os brinquedos, as meninas brincam de carrinho, aí elas colocam as bonecas em cima do carrinho e vai levando para lá e para cá. Aí brinca de faz-de-conta. Aí é só na fantasia, nas fantasias elas usam só as de meninas, e os meninos querem só de

super-herói, e as meninas vestem as das princesas. Eu nunca vi vestindo, eles vestindo os vestidos, ou coisa parecida, nem elas também. Mas isso é entre eles mesmo, já vem de casa.

ENTREVISTADORA: Mas vocês incentivam que eles brinquem com todos os brinquedos?

RESPOSTA: A gente incentiva a brincar com tudo, a gente não fica fazendo distinção. Porque são crianças, para mim não tem nenhum problema. “ah, não pode brincar de boneca”, “ah, não pode brincar de carrinho”, eu acho isso sem problema nenhum. Quando eles crescerem, eles se decidem.

ENTREVISTADORA: E no comportamento deles, você percebe alguma diferença entre eles, meninos e meninas?

RESPOSTA: Não. Tem a diferença sim, é que menino eles são, esse comportamento já vem deles, do meio que eles vivem. Uns são meninos, outros são meninas. Eles mesmo dizem “não faz isso que tu é menino”, “faz o que que tu é menino”, e a gente faz a chamadinha, eles mesmo têm essa diferença, a diferenciação. Mas nada além disso, não tem. Eles sabem bem que eles são meninos, elas sabem bem que elas são meninas. Muito vaidosas por sinal, as da minha sala.

ENTREVISTADORA: Quando vocês vão fazer a chamada, vocês dividem por meninas e meninos?

RESPOSTA: A chamadinha é ótima. Porque assim, meninos e meninas, está lá. Tem a chamadinha que a gente faz, mas assim, na hora de chamar eu vou, chamo um, chamo outro, chamo um, chamo outro. Mas eles já sabem da onde que é, coloco a mão nos nomes deles e tudo. Não é por cor, pelo nome deles mesmo que eles conseguem aprender o nome deles. Aí eles já sabem, ponho do ladinho do menino, do ladinho da menina, é essa a diferença que eu faço. Não é diferença, é assim, essa tradição né.

ENTREVISTA REALIZADA COM NÍSIA

- **PERGUNTA DA ENTREVISTADORA: NEGRITO**
- RESPOSTA DO ENTREVISTADO: TEXTO SIMPLES.
- CONTINUAÇÃO DA ENTREVISTA EM MOMENTO POSTERIOR COM A DEMONSTRAÇÃO DAS TRANSCRIÇÕES DOS DIÁLOGOS ANTERIORES: CAIXA ALTA, ITÁLICO E SUBLINHADO
- *IE. : INTERVENÇÃO DA ENTREVISTADORA

ENTREVISTADORA: Qual que é a sua idade?

RESPOSTA: 42 (quarenta e dois).

ENTREVISTADORA: Você se considera de qual cor, raça ou etnia?

RESPOSTA: Branca.

ENTREVISTADORA: Há quantos anos você trabalha como professora?

RESPOSTA: Então, eu estou na educação desde 2011, mas eu só me formei em 2014. Então, eu estava como estagiária, trabalhei no SESC um ano como estagiária. Trabalhei 2 (dois) anos nessa creche como assistente de creche, e trabalhei 2 (dois) anos de regente no fundamental. Então dá 5 (cinco) anos, de experiência assim efetivamente em sala de aula, dá 5 (cinco) anos, só que de regência mesmo, são 2 (dois) no fundamental.

ENTREVISTADORA: Qual é a sua formação?

RESPOSTA: Pedagogia.

ENTREVISTADORA: Você possui alguma especialização?

RESPOSTA: Ainda não, mas pretendo o mais rápido possível.

ENTREVISTADORA: Qual seu estado civil?

RESPOSTA: Casada.

ENTREVISTADORA: Você tem filhos?

RESPOSTA: Tenho 3 (três), uma de 16 (dezesesseis), uma de 18 (dezoito) e outra de 21 (vinte e um). E esse ano todos fazem 17 (dezessete), 19 (dezenove) e 22 (vinte e dois) (risos, é tipo uma escadinha, não é? IE.) É, em 5 (cinco) anos eu consegui ter 3 (três) filhos, graças a Deus.

ENTREVISTADORA: Como que é constituído seu núcleo familiar? Você falou que tem 3 (três) filhos e seu esposo...

RESPOSTA: São 3 (três) filhos e o esposo. (Mora mais alguém? IE.) Não, somos só nós 5 (cinco). Somos 5 (cinco).

ENTREVISTADORA: Qual que é a renda familiar de vocês?

RESPOSTA: Então, a minha renda vai ser na faixa de dois e seissentos e do meu

marido é na faixa de uns três mil, mas desses três mil, tem os descontos ainda. Dá o que? Uns cinco mil, digamos. Por aí.

ENTREVISTADORA: Qual que é a carga horária de trabalho?

RESPOSTA: 40 (quarenta) horas. (Dedicação exclusiva? **IE.**) É.

ENTREVISTADORA: Em que turno que você trabalha?

RESPOSTA: Nos dois, de manhã e à tarde. Integral.

ENTREVISTADORA: Você exerce somente esse trabalho?

RESPOSTA: Só, Até porque, nem dá, não é? (risos). Nem dá, porque à noite eu tenho que descansar.

ENTREVISTADORA: O que levou você a escolher a profissão de docente?

RESPOSTA: Então, na verdade o que eu queria mesmo é Enfermagem. Sabe aquele negócio de “Ah, quando eu crescer eu quero ser enfermeira”. Eu queria ser enfermeira. Eu ainda tentei, em 2005 eu passei quase um ano em Cobija fazendo enfermagem. Mas aí não deu porque, assim, num primeiro momento eu fui e deixei meus filhos aqui com meu esposo. Num segundo momento eu fui e levei meus filhos, e daí meu marido achou muito ruim ficar só. Então acabou que não deu, a gente viu que a gente tentou, mas não deu. E aí, como não deu para fazer enfermagem lá, e aqui não ia dar porque é integral. Então eu resolvi fazer vestibular para Pedagogia, assim, mas o meu sonho de criança mesmo era ser enfermeira. Aí resolvi fazer Pedagogia e me apaixonei pela profissão, principalmente pela educação infantil. Tanto é que esse tempo que eu tive no fundamental, foi assim muito importante, foi de extrema importância para mim decidir entender que o que eu queria mesmo era a creche, entendeu? Educação infantil, mais precisamente creche.

ENTREVISTADORA: Como era a sua família de origem e qual a relação que você faz com sua família atual? Por exemplo, na sua família de origem você tinham filhos, muitos filhos, ou não?

RESPOSTA: Você está falando da minha mãe do meu pai? (isso **IE.**) É assim ó, olha só, a gente era da zona rural, a gente é da zona rural, quando eu tinha 2 (dois) anos, minha mãe faleceu, quando eu tinha 4 (quatro), meu pai faleceu. Daí eu fui morar com a minha irmã, só que meu cunhado era muito, ele era alcoólatra. E conforme eu fui crescendo, o meu irmão ficou preocupado. De eu viver com meu cunhado e minha irmã, sendo que o meu cunhado era alcoólatra. Daí naquela época tinha uma cultura de que, quando os filhos perdiam os pais, os padrinhos se responsabilizariam e tal, tinha muito isso antigamente. E aí meu irmão perguntou para minha madrinha se ela não queria me criar. Ela falou que sim, desde que minha madrinha não tivesse problema com minha irmã. Entendeu, a minha irmã que me criava, a minha madrinha, tudo bem, me aceitava, mas ela não ia lá na casa da minha irmã pedir. Se meu irmão desse um jeito, tudo bem. Daí meu irmão deu esse jeito. Pegou e falou para minha irmã que eu iria me levar para passar um tempo na minha madrinha, só que eles já estavam combinados que eu não ia voltar para minha irmã. Só nem eu sabia nem minha irmã sabia. E aí, o tempo foi passando e eu naquela época eu acho que eu tinha uns nove anos, e o tempo foi passando e eu fui ficando lá com minha madrinha. Aí tá, eu fiquei morando com minha madrinha, isso também na

zona rural, e quando foi em 87, um ano que teve uma alagação muito grande, aí essa alagação destruiu tudo que a gente tinha, tudo que minha madrinha tinha, destruiu tudo, plantação essas coisas. Aí o meu padrinho resolveu ir para a cidade, em 1987, a gente veio para a cidade por conta da alagação. Aí a gente veio. E daí a gente foi morar, veio na cidade e aí começar a estudar. Só que eu fiz o processo contrário, quando eu tinha 19 (dezenove) anos eu casei. Aí tive meus filhos, depois que eu tive minha filha em 2000, minha última filha em 2000, foi que eu voltei para terminar o médio, eu terminei o ensino médio em 2003, fui trabalhar e fiz o vestibular, que na época ainda era vestibular, não era ENEM, em 2008. Como eu trabalhar, teve um tempo que eu tive que trancar um período. Aí tu sabe, quando a gente tranca um período a gente perde praticamente um ano. Aí por isso que minha formação durou 5 (cinco) anos. Aí assim, o meu marido super me apoiou, para mim estudar, super me apoiou. Agora tá no meu pé para mim fazer um mestrado, só que ele não entende que para mim fazer um mestrado, eu tenho que ter tempo. Tem que ter tempo, ele não entende isso. Então assim minha família super me apoia, tanto me apoiou para mim fazer a faculdade quanto para fazer o concurso, estudar para o concurso, e me apoia agora também, porque sabe que eu estou feliz na profissão que eu estou.

ENTREVISTADORA: Para você, como é ser mulher?

RESPOSTA: Muita responsabilidade, muito trabalho. Muito, muitos afazeres, porque querendo ou não a gente trabalha em casa, eu trabalho na creche. Mesmo que eu queira dizer que eu vou chegar em casa e descansar, não tem como. Na casa a gente tem que fazer alguma coisa. Então, ser mulher é cansativo. Ser mulher é sinônimo de trabalho.

ENTREVISTADORA: Como você percebe a relação entre ser mulher e ser professora?

RESPOSTA: Em relação à creche, eu acho que é indissociável. Ser professora de creche é ser mulher. Porque a primeira coisa, apesar que a gente sabe que a gente não pode dizer que ser professora é um dom, porque ser professor é uma profissão, você estuda 4 (quatro) anos, você se forma para... Antigamente tinha muito essa cultura, que ser professora é um dom, e eu aprendi na faculdade que não, que ser professora é uma profissão. Você aprende, você estuda, se prepara para tal, mas a questão de trabalhar com criancinha de 2 (dois) ou 3 (três) anos, eu acho que homem não daria conta, porque você tem que ter muita paciência, muita paciência mesmo para lidar, e eu acho que o homem não teria essa paciência. Então só mulher mesmo para segurar essa onda.

ENTREVISTADORA: Quais as questões ou saberes você considera mais importantes para a docência nas creches?

RESPOSTA: Olha, uma das questões que a gente tem que aprender, que tem muita professora que elas vivem em conflito, porque elas acham que a gente tem que ensinar, tem que alfabetizar propriamente dito. E a gente tem que entender que não, que na creche a gente ensina, lógico que a gente ensina, mas não com essa ênfase na alfabetização, para aprender a ler e escrever. Então a gente tem que entender isso, que a gente ensina mas a ênfase na creche é o cuidado, cuidar da criança, estar ali ligada mesmo para que não aconteça nenhum acidente, para que elas não se machuquem, então a gente tem que entender isso, porque a gente chega

querendo ensinar o menina a ler e escrever, e não é assim, na creche não é assim.

ENTREVISTADORA: Eu vou fazer uma pergunta aqui que ela está fora do roteiro. Eles chegam muito pequenininhos?

RESPOSTA: Dois anos, chega criança com dois anos. Daí ele fica dois, três, aí quando faz quatro, leva para escola. Eles ficam na creche por 2 (dois) anos. Chega com dois, aí lógico que tem aqueles que só consegue a vaga quando já tem três, e daí só fica um ano. Porque quando faz quatro tem que levar para a pré-escola. Então a média é essa, a média dos nossos alunos é de dois anos e três. (Precisava entender isso, é porque na legislação tem de zero a seis, que é o ensino fundamental, não é? **IE.**) É porque no caso, a gente não tem a estrutura de berçário. (Ah, entendi **IE.**). Porque, para ser de zero, a gente tem que ter a estrutura do berçário, e teria que ser só quinze crianças por turma e a gente não tem essa estrutura. Nessa creche a gente não tem essa estrutura e a gente percebe criança com dois anos. (obrigada pela informação **IE.**).

ENTREVISTADORA: Como você percebe a questão do cuidado e como este interfere na sua prática?

RESPOSTA: Gente, o cuidado é fundamental, é o que a gente faz aqui de 7 (sete) da manhã até 4 (quatro) da tarde. É cuidar dessas crianças principalmente para elas não se machucarem entre si, e a gente tem que educá-los para elas não ficarem mordendo, empurrando, puxando cabelo. Isso é um trabalho incansável, é diário, todo dia a gente tem que estar ensinando que não pode morder, não pode empurrar, não pode puxar o cabelo, não pode tomar o brinquedo. Então esse trabalho é constante.

ENTREVISTADORA: Por que você escolheu ser professora de creche? Você até já respondeu, não é?

RESPOSTA: Já respondi, porque no fundamental, quando eu trabalhei no fundamental, foi muito bom a questão de lá você ter muita responsabilidade na questão de alfabetizar as crianças. Então se você pega uma criança de primeiro ano, você tem que entregar aquelas crianças lendo no final do ano. Eu particularmente achei difícil. Ao passo que eu achei difícil essa parte, tem professora amiga minha que diz que não gosta de creche. Que gosta de ensinar, gosta de alfabetizar. Ainda bem, não é? Que tem um meio termo. Mas eu achei muito difícil essa responsabilidade de no final do ano entregar as crianças lendo, sendo que tem coisas que fogem do nosso alcance, não é? Tem coisas que fogem do nosso alcance, porque você ensina, ensina, ensina e o menino não quer aprender. E sabe, eu vivi muito conflito com isso. Tanto no primeiro ano quanto no segundo. Porque no segundo ano a gente recebe criança que não conseguiu ser alfabetizado lá no primeiro ano e a gente tem que alfabetizar no segundo. E essa responsabilidade é muito grande, sabe, e eu não me identifiquei, e esse foi um dos motivos que me levou a fazer o concurso para creche. Porque como eu já tinha a experiência de 2 (dois) anos como assistente, eu já sabia toda a dinâmica da creche, apesar que a carga horária é grande, mas para mim é mais importante eu estar fazendo uma coisa que eu gosto do que estar lá no fundamental trabalhando um carga horária reduzida, e frustrada. Então assim, essa experiência no fundamental foi muito importante, para mim saber que o que eu queria era a creche.

ENTREVISTADORA: Em que medida você acha que a profissão docente ela está relacionada com sua satisfação pessoal e profissional?

RESPOSTA: Em que medida? Assim, eu gosto. Depois que eu comecei fazer a faculdade, eu comecei a gostar. Como eu te falei, eu queria ser enfermeira, daí eu comecei a gostar. Então assim, graças a Deus eu estou satisfeita. Agora eu estou satisfeita com esse trabalho que eu estou aqui, entendeu? Porque quando eu estava no fundamental eu estava muito tensa, frustrada, então, agora eu estou satisfeita com esse trabalho. Tanto que fui eu que escolhi mesmo sabendo que a carga horária era, era grande, eu escolhi já sabendo, mas eu estou feliz com meu trabalho, sabe, graças a Deus, eu estou muito feliz. Não estou nem um pouco triste, nem estressada, e assim, eu sei que vai ser assim durante todo o período que eu estiver com as crianças, entendeu? E uma das coisa também que eu tenho, que eu tenho facilidade, que isso me ajuda muito é paciência, ter paciência com as crianças. Isso ajuda muito, ajuda muito entendeu, a gente ter paciência com as crianças. E é isso que muita professora amiga minha não tem, por isso que elas preferem ir para o fundamental, porque lá as crianças são maiores. Não tem essa dinâmica de ficar cuidando, protegendo o tempo todo. Lá ela chega e senta, cada um em sua cadeira, em sua mesa. Não tem que ter esse cuidado, esse olhar, de proteção, desse cuidado mesmo. Então assim, eu estou feliz, graças a Deus.

ENTREVISTADORA: Você acha que se você não fosse professora, o que você gostaria de fazer?

RESPOSTA: Ser enfermeira, não é? (risos, é verdade, você respondeu IE.) Mas só que agora, hoje, hoje com a idade que eu estou, se eu tivesse que optar, acho que eu não seria enfermeira não. Acho que não. Eu acho que a Educação, ela é tão importante quanto a saúde. E eu iria optar pela Educação mesmo, porque é uma coisa que eu já estou e eu acho que se eu fosse escolher hoje, eu escolheria Educação.

ENTREVISTADORA: Como você percebe a sua jornada profissional e como essa influencia na sua vida como um todo?

RESPOSTA: Então, eu não posso reclamar da minha jornada porque quando eu fiz o concurso eu já sabia. Eu sabia que era quarenta horas. Como eu já sabia como era a dinâmica da creche, eu sabia que não era tão estressante, tão cansativo, principalmente no período da tarde, porque tem pais que 3 (três) horas da tarde já começa a vir pegar as crianças, entendeu? Então a tarde é bem mais tranquilo, eu particularmente acho. Então eu não vejo assim “ai, que eu trabalho até 8 (oito) horas por dia”, porque assim, eu não acho cansativo no período da tarde. Então eu estou bem, eu estou feliz e é isso, graças a Deus eu estou bem.

ENTREVISTADORA: Como você percebe o seu papel social como mãe e se esse repercute na sua prática enquanto docente?

RESPOSTA: Olha, eu vou te contar por experiência própria. Eu conheço professoras de creche que não eram mães na época e a dinâmica é totalmente diferente de quem é mãe. Ser mãe influencia assim 100% no trabalho com crianças, com crianças pequenas. Então assim, a minha experiência como mãe, meu Deus, me ajudou muito no meu trabalho, na minha profissão, entendeu? Porque como eu tenho 3 (três) filhos, então eu tiro de letra a questão de cuidar das crianças, a questão de educar também. Para mim é muito importante a relação entre de ser mãe

e ser professora, principalmente de creche.

ENTREVISTADORA: Como você percebe as crianças público-alvo da creche em que você trabalha?

RESPOSTA: As crianças que chegam aqui, a maioria, elas precisam muito desse trabalho de professor. Do trabalho da relação da educação mesmo. De tudo isso que eu já te falei antes, do que pode e o que não pode, muitas crianças vêm cheias de direitos, cheias de... Acha que a gente tem que fazer todos os gostos dela, e não é assim e a gente tem que fazer esse trabalho diariamente. Então, o nosso público é assim, a maioria chega cheia de direitos. Quando quer alguma coisa acha que você tem que estar a disposição, acha que tem que fazer, acha que tem que ceder, e não é assim, entendeu? E os nossos pais também, nós temos muitos pais que são muito presentes, eles exigem muito, nossos pais exigem muito. Eles sabem os direitos que eles têm, eles sabem os direitos que as crianças deles têm. Tem criança que... Tem pais que... Comigo nunca aconteceu, mas eu sei de acontecimento de pai dizer que a gente tem de cuidar do filho dele porque o Governo está pagando a gente para isso, no nosso caso a prefeitura. Mas assim, eles acham que a gente tem a obrigação de cuidar do filho dele, e como se o filho dele fosse o único na sala de aula. Eles não entendem que a gente tem vinte crianças para a gente cuidar e se acontecer alguma, que seja uma mordida, se cair, os pais vêm, defendem o ponto de vista deles, que você tem que ter cuidado. Eles não entendem que o filho dele não é exclusividade, que a gente não atende só uma criança e, querendo ou não, os acidentes acontecem. Claro que não era para acontecer, mas a gente sabe que lidar com criança. Os filhos da gente, com os filhos da gente acontece acidente, não é? Agora imagina 20 (vinte) crianças juntas. Então assim, as nossas crianças são assim, elas chegam muito cheias de direitos, os pais muito cheios de direitos, sabem muito os direitos deles e exigem. Eles fazem valer os direitos deles. Comigo mesmo já aconteceu a mãe veio reclamar porque o filho dela chegou em casa com uma mordida. E aí? O que eu vou fazer? Conviver! É, desse jeito.

CONTINUAÇÃO DA ENTREVISTA

ENTREVISTADORA: Você me disse que você fez Pedagogia, só que você queria mesmo era fazer Enfermagem. Então, em 2005, você passou 1 (um) ano em Cobija fazendo Enfermagem, mas aí não deu porque, em um primeiro momento, você deixou os seus filhos e o seu esposo. E depois você levou eles, mas o seu marido achou muito ruim ficar sozinho. Então acabou que não deu para você se formar em Enfermagem, aí você fez Pedagogia e se apaixonou pela profissão e pela educação infantil. Tanto que esse tempo que você disse que trabalhou no fundamental foi de importância extrema para que você decidisse que o que você queria mesmo era a creche, a educação infantil, mais especificamente a creche.

ENTREVISTADORA: Você me disse que ficou um tempo sem estudar, por que você ficou esse tempo sem estudar?

RESPOSTA: Na verdade eu fiz o caminho inverso, que seria o caminho certo. Que é o que, primeiro estudar, se formar, arrumar um emprego, casar e depois ter filhos. Eu fiz o inverso, casei, tive 3 (três) filhos, aí é que voltei para terminar o médio.

Então foi por conta disso, casei, tive os filhos, aí tive que esperar os filhos crescerem um pouco, para poder voltar e fazer o ensino médio. Aí eu terminei o ensino médio em 2013. E nessa época eu já trabalhava em empresa privada, e terminei em 2003 e fiquei até 2008 sem fazer vestibular, porque naquela época ainda era o vestibular. De 2003 até 2008 eu fiquei também sem estudar. Aí eu resolvi fazer o vestibular em 2008 e aí passei para Pedagogia. Então, foi por conta disso que eu fiquei sem estudar.

ENTREVISTADORA: Você ficou bastante tempo porque você precisou cuidar da sua família e dos seus filhos?

RESPOSTA: Isso, foi isso.

ENTREVISTADORA: Você passou mais ou menos quanto tempo sem estudar?

RESPOSTA: Entre fazer o médio e fazer o vestibular foi 5 (cinco) anos.

ENTREVISTADORA: Aí você fez Pedagogia?

RESPOSTA: Aí fiz vestibular, naquela época, para Pedagogia, e passei. Aí fui estudar.

ENTREVISTADORA: Aí se formou ano passado?

RESPOSTA: Não, formei em 2014. Porque como o meu ensino médio foi muito fraco, que era naquela época de supletivo ainda, aquelas teleaulas e tal. Que era mais só para a pessoa ter o certificado mesmo de ensino médio. Então, quando eu entrei na faculdade, eu tive muita dificuldade. Muita dificuldade mesmo. E acabou que eu acabei reprovando, e quando a gente reprova, perde praticamente o ano. Porque você reprova em uma disciplina de Fundamentos, e não pode fazer o seguinte. Aí tem que esperar até o próximo ano e fazer. Então foi isso que aconteceu comigo. Eu não terminei em 4 (quatro) anos, eu terminei em quase 6 (seis).

ENTREVISTADORA: Você faz faculdade pública?

RESPOSTA: Sim, na UFAC.

ENTREVISTADORA: E você terminou em 5 (cinco) anos, não em 4 (quatro)?

RESPOSTA: Sim, é porque seria para ser 4 (quatro), mas eu terminei em quase 6 (seis). Mas foi por conta disso, eu atribuo a questão do meu ensino médio. Por ter sido muito fraco, então quando eu cheguei na faculdade, foi muito difícil para mim, muito difícil mesmo.

ENTREVISTADORA: Você teve muitas reprovações?

RESPOSTA: Tive, principalmente nas disciplinas de Fundamentos. Fundamentos da Educação, Fundamentos da Psicologia, Sociologia. Reprovei em várias disciplinas. Por isso que eu tive que voltar para pagar e aconteceu de eu demorar tanto para formar.

ENTREVISTADORA: Antes disso, você tinha ficado em casa cuidando de sua família?

RESPOSTA: Na verdade eu trabalhava, sempre trabalhei fora. Comecei a trabalhar fora eu tinha 16 (dezesesseis) anos. Aí assim, quando eu casei eu ia fazer 19

(dezenove). Quando eu fiz 21 (vinte e um), eu tive meu primeiro filho. Mas sempre trabalhava, sempre trabalhava fora. Aí não dava para conciliar né. Trabalho fora, filhos e escola. Aí só quando os meninos cresceram mais um pouco foi quando eu consegui conciliar.

ENTREVISTADORA: Você disse também, que você teve alguma experiência no fundamental. E aí você não gostou muito, porque lá você tinha responsabilidade de alfabetizar e você era muito cobrada. Você disse que teve toda essa dificuldade, mas que em algum momento na faculdade você aprendeu que a profissão de Pedagogia é uma profissão de cuidado. Como que foi isso, fazer Pedagogia e aprender que é uma profissão de cuidado e viver isso?

RESPOSTA: No caso, o cuidado é mais na educação infantil, porque no fundamental é mais o educar. A educação infantil é cuidar e educar, já no fundamental e nas demais épocas é mais o educar. Aqui na creche mesmo a gente trabalha a maioria do tempo na creche em relação ao cuidar mesmo, cuidar das crianças, cuidar para não se machucarem, cuidar para uma não bater na outra, para não morder. Então aqui na creche a gente passa muito tempo cuidando mesmo. Mas isso não quer dizer que a gente não eduque. Porque tem o momento de educar, de ensinar “n” coisas para eles.

ENTREVISTADORA: Quais são esses momentos?

RESPOSTA: Tem os momentos que a gente chama de rodinha, momento da rodinha. Roda de leitura, roda de conversa. Nesse momento a gente senta com eles e conversa sério mesmo. Tem gente que acha que a creche não é lugar de educar. Mas é sim, não é só cuidar, não é como antigamente que tinha aquele caráter de instituição filantrópica, que era só para cuidar dos filhos das pessoas que não tinham onde deixar as crianças para trabalharem. Tanto é que antigamente nem precisa ter uma formação para trabalhar em creche. Bastava ser voluntária, ter bom coração, digamos assim. Porque agora já exigem que para trabalhar na creche você tenha Pedagogia. Então a gente ensina muito mesmo a questão de respeito, de boas maneiras. Eu penso assim “meu Deus, essas crianças ouvem tanto que não pode, não pode bater, não pode morder, não pode um monte de coisas. Coitado deles, né?”. Se engana quem pensa que creche é só lugar de lazer, lugar de brincadeira, porque a gente ensina muita coisa mesmo. E eles aprendem. Às vezes você pode até subestimar a inteligência dele, mas eles aprendem. E não tem preço, quando por exemplo, a gente está trabalhando a alimentação saudável. Aí você explica os benefícios do alimento “X”. Aí quando você vai conversar, a criança mesmo puxa o assunto. Ela já entendeu, já aprendeu, e a criança consegue falar sobre. Então, não tem preço isso. E a questão do cuidar também, a gente cuida. Porque não tem como, até porque eles passam o dia aqui, né? Eles passam o dia aqui, eles chegam aqui 7 (sete) da manhã, eles tomam banho aqui, eles almoçam aqui, eles repousam, eles dormem, depois eles merendam aqui. Então não tem como não cuidar. Não dá nem para dizer que, eu já ouvi pessoas falarem “eu sou professora, não sou babá”, digamos assim. Não é babá, mas você não pode deixar de cuidar. Você está fazendo papel de mãe também. Você está cuidando literalmente da criança, pois ela passa o dia aqui. Então, a gente tem mais responsabilidade de educar as crianças do que as próprias mães, porque, com quem elas passam o dia? Com a professora. Então é muito sério isso, é muito sério o trabalho de creche. Porque, no momento

que a pessoa diz assim “ah eu não sou babá”, como? Não é babá, mas tem que ensinar um monte de coisas que é papel da mãe, mas a mãe não está aqui, a mãe está trabalhando. E a gente, querendo ou não, está substituindo esse trabalho.

ENTREVISTADORA: Você disse que você sente que você cuida para eles não se machucarem, para eles não se morderem. É muito difícil isso?

RESPOSTA: Olha, é difícil, só que tem a vantagem que a gente está aqui para isso, né? Você está aqui com eles o tempo todo, de olho neles, então não é tão difícil, mas a gente tem que estar ligado. Não pode ficar no celular, não pode ficar de conversa paralela com o colega. Tem que ficar ligado o tempo todo, porque senão podem acontecer acidentes e incidentes.

ENTREVISTADORA: O que você acha que pode acontecer com eles? Claro que, de alguma forma, as crianças se movimentam mais, não é?

RESPOSTA: Porque as crianças têm muita energia. A gente tem os momentos de sair da sala para brincar, que a gente fala de brincadeira externa. Mas esse momento não é suficiente para eles gastarem toda a energia que eles têm. Quando a gente estuda, a gente aprende que a criança não fica muito tempo em uma atividade. Não adianta você elaborar uma aula achando que eles vão te ouvir ali horas e horas. Não vai, eles não têm paciência para isso. Então a questão deles é movimento mesmo, muito movimento. E o momento que a gente tem para as brincadeiras externas não é suficiente. E aqui na creche tem um agravante que a gente não tem espaço. Aqui a gente não tem um campo de futebol para colocar eles para jogar e extravasar a energia que eles têm. E eles querem brincar.

ENTREVISTADORA: E o que vocês fazem?

RESPOSTA: A gente tem os momentos, por exemplo, a gente tem os dias da semana que a gente vai para o pula-pula. Tem o dia que a gente faz brincadeiras de movimento, que a gente disponibiliza para eles as bicicletas, os velocípedes, gangorra, aqueles cavalinhos, exatamente para eles se movimentarem mesmo. Só que esse período é tipo meia hora para cada turma, porque a gente tem toda uma rotina para cumprir. Então, esse momento é de meia hora para cada turma e não é suficiente.

ENTREVISTADORA: Por que você acha que não é suficiente?

RESPOSTA: Porque, como eles passam o dia aqui, só meia hora para eles brincarem, correrem, digamos assim, pular, no caso do pula-pula, no dia que eles podem ir para o pula-pula, não é suficiente. Por isso que eles têm muita energia e a gente tem que ter cuidado dobrado com eles. Porque se for observar um dia na sala, eles praticamente não param. Tem os momentos de rodinha, a gente faz a rodinha, conversa e ensina, mas eles estão sempre inquietos.

ENTREVISTADORA: Você disse que acredita que existe essa necessidade, que eles se movimentam, mas que o espaço na creche não propicia que eles se movimentem da forma que seria o ideal. Mas você acredita que o espaço, fora o espaço da sala de aula, como que você acha que esse espaço poderia contribuir para o trabalho de vocês?

RESPOSTA: Eu acho que, por exemplo, se a gente tivesse um espaço externo fora da sala de aula, que desse para eles brincarem com segurança, correr, tipo um campo de futebol, com grama, que você vê que, mesmo eles correndo, eles não iam se machucar, isso seria uma boa. Mas aqui a gente não tem espaço físico para construir, por exemplo um campo de futebol com grama. Então o nosso espaço é praticamente o pátio, que é onde a gente disponibiliza os brinquedos de movimento que eu te falei anteriormente, um pula-pula, e a gente tem um parque que tem um balanço e um escorregador, não é o suficiente. Hoje na minha turma, vieram 20 (vinte) crianças, e um escorregador e um pula-pula não é suficiente para todos brincarem. E aí “ah, isso aí não está certo, mas você acha que a gestora tem culpa?”, não porque não foi ela que construiu a creche, não foi ela que construiu. Aí podem perguntar “mas você acha que dava para construir?”, também não, porque o espaço do terreno é pequeno. Então a gente tem que se adequar com o que tem.

ENTREVISTADORA: E você percebe se o número de inscrições de crianças aumentou nesse período que você trabalha aqui?

RESPOSTA: Na verdade, a inscrição não para, né? Gente procurando vaga não para, o tempo todo. Só que é assim, tem um limite de crianças por turma. Se eu não me engano são 22 (vinte e duas) por turma, se eu não me engano, cada professora só pode ter 22 (vinte e duas) crianças por turmas, mas aí não para as pessoas procurando vaga. Não para, e ainda tem as pessoas que vão no Ministério Público e, às vezes, conseguem vaga, e aí a diretora tem que aceitar, e é assim. O ideal seria a construção de novas creches na comunidade. Pelo menos mais uma creche aqui no Mocinha¹⁰, para atender a comunidade, isso seria suficiente. Porque nessa creche não tem espaço para construir mais uma sala, todo o espaço aqui já está construído.

ENTREVISTADORA: Mas vocês trabalham com o limite de 22 (vinte e duas) crianças, e você tem quantas crianças na sua sala, efetivamente?

RESPOSTA: Eu tenho 23 (vinte e três) que foram matriculadas, mas uma foi transferida. Então é 22 (vinte e duas), e hoje vieram 20 (vinte) porque a gente não pode dizer que trabalha com as 22 (vinte e duas) porque sempre falta uma ou outra. Sempre alguma está gripada, está tossindo, alguma coisa. Sempre falta uma ou outra, então a gente trabalha dessa média, de 17 (dezessete), 18 (dezoito), 19 (dezenove), de 20 (vinte) crianças por turma.

ENTREVISTADORA: Você disse que trabalha com 20 (vinte) crianças. Como é para você, trabalhar com essas 20 (vinte) crianças o dia inteiro?

RESPOSTA: É como eu te falei, quando a gente gosta é tranquilo. É uma coisa que eu gosto, eu me realizo trabalhando com eles. Então para mim não é estressante, eu não vou dizer “ai que horror trabalhar no meio de criança”, até porque, como eu já te falei anteriormente, eu escolhi isso, eu escolhi estar aqui, eu escolhi trabalhar nessa creche porque eu já conhecia. Então assim, quando a pessoa gosta é tranquilo, e eu

¹⁰ Mocinha Magalhães é um bairro periférico do município de Rio Branco.

já sabia também que era 20 (vinte) crianças, então eu consigo administrar sem me estressar, sem infartar (risos).

ENTREVISTADORA: Mas, de alguma forma, quando você fala, sem infartar, administrar. Existe uma sobrecarga de 20 (vinte) crianças o dia inteiro. Você tem assistentes de creche?

RESPOSTA: A gente tem assistentes, uma assistente de manhã e uma assistente à tarde. E no meu caso, como eu tenho uma criança autista, então eu tenho mediador também. Então, de manhã são 3 (três) pessoas na sala, eu, a assistente e mais o mediador, e à tarde, eu, a assistente da tarde e a mediadora da tarde. Ou seja, são 3 (três) pessoas para administrar, então eu acho tranquilo.

ENTREVISTADORA: No caso, o mediador fica mais com a criança com autismo?

RESPOSTA: Ele fica mais com a criança com autismo, mas não significa que se você precisar ele não te ajuda. Eles te ajudam, a gente consegue conviver bem, em parceria, se ele precisar que a gente ajude ele, em algum momento, com a criança a gente ajuda e vice-versa. Então assim, são 3 (três) pessoas, no meu caso são 3 (três) pessoas em uma turma, então é tranquilo. E de manhã, como o rapaz é um homem, é até melhor, porque querendo ou não as crianças ficam assim mais, respeitam mais um pouquinho, posso dizer assim.

ENTREVISTADORA: Como assim eles respeitam mais, o que acha que leva elas a respeitarem mais ele?

RESPOSTA: Pelo fato de ser homem, só pelo fato de ser homem mesmo. Não que ele fique brigando com criança, nada, mas só pelo fato de ser homem eu consigo perceber que eles ficam mais tranquilo, as crianças ficam mais tranquilas.

ENTREVISTADORA: Eles ficam mais tranquilos, mais quietos, é isso?

RESPOSTA: É, tipo na hora da rodinha, eles sabem que depois do café é a hora da rodinha, que é a hora da conversa, da roda de conversa, da chamada. E quando o mediador está, ele fala “vamos para a rodinha” (imita a voz grave do mediador), e todo mundo já vai para a rodinha e é mais fácil. Porque, apesar de que eles já sabem que aquele momento para a rodinha, mas tem sempre um ou outro que quer teimar, quer brincar. Mesmo sabendo que aquele momento não é de brincar, porque eles sabem que tem o momento de brincar, mas você sabe que tem sempre um ou outro que sempre quer teimar. É nesse sentido que eu te digo que ajuda.

ENTREVISTADORA: E o mediador tem formação em Pedagogia também?

RESPOSTA: O da manhã tem especialização. Ele é formado em outra área, mas tem especialização em Educação Inclusiva. E a da tarde é pedagoga e com especialização também, em Educação Inclusiva.

ENTREVISTADORA: Você acha que, se não houvesse os mediadores, o número de assistentes é o ideal para trabalhar com crianças?

RESPOSTA: É ideal desde que não tenha crianças especiais. Porque a criança especial precisa de uma pessoa só para ela. Então se for só as crianças sem ser especial, é o suficiente. Um assistente e um professor é o suficiente, um assistente

por turma. Porque a criança especial precisa de uma pessoa exclusivamente para ficar com ela, para acompanhar.

ENTREVISTADORA: Então isso significa que em sua rotina você consegue administrar bem o banho, as coisas que eles fazem, o almoço, com o número de assistentes?

RESPOSTA: Sim, porque a gente se adapta. A gente tem uma rotina a seguir, já tem aquela rotina como uma coisa simples, tem hora para tudo, e a gente consegue sim, consegue. Apesar que é cansativo, principalmente no período da manhã por conta do banho e por conta do almoço. A rotina é mais cansativa, principalmente para o assistente. Porque geralmente é a assistente que dá banho e a professora fica na sala na questão da troca de roupa, de arrumar, pentear cabelo e tal. Mas não é regra, não quer dizer que o professor não vá dar banho, mas geralmente os assistentes preferem dar banho do que ficar na sala com as crianças. Até porque as assistentes não são pedagogas, a questão do domínio da sala, entende? Você entende isso, assim, da questão do domínio da turma? Elas preferem ir para o banheiro dar banho do que ficar na turma ali administrando as crianças.

ENTREVISTADORA: Aí você acaba fazendo isso?

RESPOSTA: Isso, aí geralmente as professoras que fazem, mas não é uma regra, e as assistentes dão banho. E esse momento do banho é bastante cansativo, porque são 20 (vinte) crianças, dar banho em 20 (vinte) crianças. E, quando eu te falei que tem uma rotina a seguir, cada sala tem seu horário de banho, então você tem que dar banho nas crianças no seu horário, porque depois vem outro professora, já vem outra assistente com as crianças dela. Então assim, tudo é uma rotina e você tem que seguir o seu horário.

ENTREVISTADORA: Aí você, então, não chega a entrar no banheiro com as crianças para dar banho?

RESPOSTA: Eu dou banho nas crianças sim, eu também dou banho. Mas geralmente a assistente prefere ela ir, mas eu dou banho sim.

ENTREVISTADORA: Você vai ajudá-la e vão as duas, é isso?

RESPOSTA: Não, tem que ficar uma na sala, para a questão da troca de roupa. Eles vem para a sala e tem que ter uma na sala para trocar roupa, para ajudar. Porque mesmo aqueles que são maiorzinhos, que já sabem, porque a gente ensina muito a questão da autonomia. A gente ensina muito eles a tirar a roupa, dobrar, colocar na mochila, e ensina eles a vestirem a roupa. Mesmo assim, precisa que a gente esteja junto. Então, nunca vai a professora e a assistente para o banheiro. Vai uma e fica a outra.

ENTREVISTADORA: Você disse que vocês ensinam muito a questão da autonomia, porque ensinam para eles como tem que se vestir, que eles têm que guardar a roupinha. Como que eles chegam aqui?

RESPOSTA: Então, com a creche, a criança começa aqui com 2 (dois) anos, ele chega bebê, com fralda descartável, com chupeta. Aí, uma das questões da creche é trabalhar a questão da autonomia, e a gente trabalha durante o ano isso. E a ideia é que no final do ano, a maioria das crianças não esteja mais com fralda, nem com chupeta, nem com mamadeira, porque é normal que a criança chegue assim, eles

são bebês de 2 (dois) anos. E aí quando eles fazem 4 (quatro), eles saem, e nesse período que eles ficam aqui, a gente ensina a questão de pedir para ir ao banheiro, a questão do desfralde, ensina a pedir para ir no banheiro, a tirar a roupa na hora do banho, a vestir. Aí, por que precisa de uma pessoa junto o tempo todo? Porque é lógico que eles não vão se vestir direito, nos primeiros momentos, aí a gente tem que estar junto. Mas com o tempo eles conseguem, principalmente aqueles que têm 4 (quatro) anos, geralmente eles conseguem tirar a roupa, colocar na mochila, aí quando volta do banho, se enxugar e se vestir já da maneira correta, sem estar com a roupa para trás ou com roupa do avesso.

ENTREVISTADORA: Com a rotina e com o tempo eles vão aprendendo que eles tem que por a roupa...

RESPOSTA: Vão aprendendo, e aí a gente vai sempre incentivando, sempre parabenizando, então eles gostam. Eles gostam de fazer e vir mostrar que conseguiu. Acho que na cabeça deles é como se fosse uma competição, quem consegue mais “professora, eu consegui sozinho”, aí a gente sempre elogia, sempre tem a prática de elogiar e aí eles vão conseguindo. Os meus, a maioria já consegue.

ENTREVISTADORA: Demora mais ou menos quanto tempo para se acostumar a essa rotina?

RESPOSTA: Então, nós estamos em outubro, né? Então na minha turma, eu posso te dizer que umas 2 (duas) crianças não têm esse hábito de elas mesmas, ao menos tentar se vestir. Então é o que? É praticamente ano, a gente começou em março, nós estamos em outubro, e a ideia é que em dezembro, pelo menos os que já têm 4 (quatro) anos, já estejam todos com essa autonomia. Só que a gente não pode exigir isso de uma criança de 2 (dois) anos. Apesar que tem criança de 2 (dois) anos que quer se vestir sozinha e que consegue, só que são poucas. Os que estão mais autônomos são os que já estão no segundo ano da creche. Passado esse período de aprendizado.

ENTREVISTADORA: Você é professora de primeiro ou de segundo ano?

RESPOSTA: Não, não tem isso. São turmas com crianças de 2 (dois), 3 (três) e os que fazem 4 (quatro), aí os que fazer 4 (quatro) anos, no ano que vem não continua aqui. É assim, não é por primeiro ou segundo ano, não. Não é separado uma turma só de 2 (dois) anos e outra só de 3 (três), é tudo junto.

ENTREVISTADORA: Você fica, então, os 2 (dois) anos com a mesma turma, é isso?

RESPOSTA: Geralmente tem um rodízio, até por conta de a criança não se apegar só àquela professora, só à assistente. Porque daqui a 2 (dois) anos eles vão sofrer nesse momento de separação da professora, então tem a prática do rodízio. Então, pode ser que no ano que vem, algumas das crianças não fiquem comigo, porque vão para outra turma, e pode ser que crianças de outra turma venham para mim. E sem contar com os novatos. Porque da minha turma, eu acho que umas 8 (oito) crianças vão sair, porque já tem 4 (quatro) anos ou vão fazer 4 (quatro) anos. E vão para outra escola e já vai abrir vaga para outras crianças.

ENTREVISTADORA: Mas você trabalha tanto com crianças que já tem 1 (um) ano na creche?

RESPOSTA: A rotina é a mesma para todos, as atividades são as mesma para todos, não tem essa diferença não. Todos participam da mesma brincadeira, todos participam das mesmas atividades. A atividade de desenho “vamos desenhar o nosso brinquedo favorito”, todos vão desenhar, da sua forma, do seu jeito.

ENTREVISTADORA: Deixa só ver se eu entendi. Então as crianças chegam aqui, aí elas ficam um ano com você, aí depois pode ser que elas continuem com você ou para outra professora. As atividades são as mesmas no geral. Então, mesmo com o número de 20 (vinte) crianças, você ainda acredita que dá para administrar bem o tempo. O que você acha que faz você administrar bem o tempo?

RESPOSTA: Vamos dizer que, como eu te falei, a questão da rotina de novo. A gente tem uma rotina a cumprir, então isso ajuda muito você saber o momento de cada coisa. Cada momento, cada hora é hora de uma coisa. Deixa eu te dar um exemplo, primeiro a gente entra às sete, das sete às sete e meia é a acolhida, a gente fica brincando com eles. Sete e meia é o café, aí o café fica, digamos que volta para a salas dez para as oito, nesse momento, no meu caso é o momento de roda de conversa e chamada. Então, é nesse momento que a gente conversa o que tem que ser feito, e também é nesse momento que a gente faz alguma atividade, por exemplo, agora a gente está fazendo uma atividade sobre o que a criança gostaria de ganhar no Natal. Então é para ela desenhar o que ela gostaria de ganhar. Então também é nesse momento que eu faço a roda de conversa, faço a chamada, faço a chamada de quantos vieram hoje, menina contra menina, e é um contra todos. E faz as atividades também. Porque depois desse momento da roda de conversa e chamada, já é o momento da brincadeira externa. A gente tem que sair nesse momento, no meu caso, às nove horas, eu saio da sala com as crianças para a gente brincar. Aí você pode me perguntar “você tem opção de não ir brincar?”, não porque é nesse momento que as meninas vão limpar a sala. Então, de nove às nove e meia é o meu horário de brincadeira externa. Aí, terminou essa meia hora, e digamos, eu estou no pátio. Nove e meia terminou meu horário, eu volto para a sala, e aí já vem outra professora para aquele espaço, volto para a sala, já é hora do banho. Vai para o banho, quando volta do banho, praticamente já é hora do almoço. Vai para o almoço, depois do almoço tem que lavar as mãos e tal, é a hora do repouso. Aí o repouso vai, digamos, de meio dia às duas. Acordou às duas, pentear cabelo, arrumar a sala, organizar colchão, dobrar lençol e tal. E aí já dá a hora do lanche. Vai para o lanche e quando estou voltando do lanche, tu faz a roda de leitura. Aí é quando você lê o gênero do dia. Aí a gente lê, por exemplo, clássicos infantis, terça curiosidades, quarta as lendas, quinta.. entendeu? Então tudo isso a gente segue essa rotina. E quando dá três e meia, tem pai que já começa a chegar para pegar a criança. Então não é uma rotina ruim, não é uma rotina difícil. Eu não acho, apesar de que trabalho 40 (quarenta) horas, assim integral. Eu não acho ruim.

ENTREVISTADORA: No fim do dia, você fica cansada?

RESPOSTA: Não muito, não muito.

ENTREVISTADORA: Você disse que aqui tem a rotina e que essa rotina você tem tarefas a cumprir. Como vocês decidem qual vai ser a rotina?

RESPOSTA: Nas reuniões de planejamento, que a gente senta com a coordenação pedagógica.

ENTREVISTADORA: Vocês sempre se reúnem para sugerir, para planejar?

RESPOSTA: Tem, elas sempre perguntam, inclusive elas pedem até sugestão. Aí a gente decide juntos e isso que a gente decide, todos tem que cumprir, todos têm cumprir a rotina.

ENTREVISTADORA: Vocês entram num acordo? É tranquilo?

RESPOSTA: Isso. É tranquilo. Só que assim, a gente já sabe que tem coisas que tem que ser aquilo mesmo, por exemplo, semana de atividade sobre a criança. Todas as escolas trabalham isso, esse tema. Então é meio que uma coisa que já tem meio um cronograma a ser seguido. Acredito que até em todas as escolas. Agora a gente vai começar a trabalhar com a semana da criança, só atividades voltadas para as crianças, assim, mais brincadeiras. Essa rotina da semana da criança, eu posso dizer que é diferenciada, que é mais voltada para brincadeiras mesmo. É um momento de assistir filmes, momento de pipoca, entendeu? Mais voltada para criança mesmo. Agora a gente acabou de trabalhar o dia da família na escola, que foi agora sábado, dia 30 (trinta), a culminância. Então a gente trabalhou tudo com a família, desenho da família, entrevista com a família. Então assim, meio que acho que todas as escolas trabalham os temas naquele momento. Trabalhamos sobre o arraial, trabalhamos o dia dos pais, trabalhamos o dia das mães, e é assim.

ENTREVISTADORA: O que você acha que poderia contribuir com seu trabalho com as crianças pequenas? Alguma dificuldade que você enfrenta?

RESPOSTA: A minha queixa é mais com relação ao espaço mesmo, para brincar. A minha sala, eu gosto da minha sala, minha sala é grande, eu tenho espaço suficiente. Acho que se a gente tivesse mais brinquedos, também, seria melhor. Brinquedos, principalmente a questão dos brinquedos de movimento, que a gente chama de movimento. Bicicleta, eles adoram bicicleta. Velocípede, eles adoram velocípede. Talvez se tivesse mais, tipo um por criança, se a gente tivesse. Digamos que se a gente tivesse 22 (vinte e dois) velocípedes, 22 (vinte e duas) bicicletas para contemplar cada criança naquele momento. No momento que a gente sai para brincar. Seria legal, não é? Se cada criança pudesse brincar em um brinquedo desse. E ainda não estamos nesse nível.

ENTREVISTADORA: Por que você acha que ainda não está nesse nível?

RESPOSTA: É questão da grana mesmo. A prefeitura não passa dinheiro para creche para isso, o suficiente. Acho que é questão financeira mesmo, estrutura, porque aqui é muito carente e eu não sei se é a prefeitura que deveria investir nisso. Mas eu não sei se isso seria prioridade para eles, um brinquedo para cada criança. Mas principalmente esses, porque querendo ou não, na hora das brincadeiras, a gente tem que ficar mediando conflito. Porque todos querem a bicicleta ao mesmo tempo, e a gente tem que ficar mediando conflito e ensinar que tem que esperar a vez, esperar o coleguinha brincar, que ele tem que esperar a vez. E conscientizar também aquele colega que está brincando que ele também tem que compartilhar aquele brinquedo com o colega que está esperando. Acho que se tivesse um brinquedo para cada criança seria o ideal, esses brinquedos que eu estou falando, os de movimento.

ENTREVISTADORA: E fora isso, tem mais alguma coisa que você acha que deveria melhorar?

RESPOSTA: Só o espaço físico, como eu te falei o tempo todo. Porque eu acho o parque pequeno, só um balanço não é suficiente, só um escorregador não é suficiente, a gente está só com um pula-pula também, e aí não pode colocar muitas crianças ao mesmo tempo. Tem que ficar mediando isso também, porque só pode 4 (quatro) crianças por vez.

ENTREVISTADORA: Como vocês fazem para mediar o conflito entre elas?

RESPOSTA: Tem que conversar, ensinar. Tem que esperar a vez e ir ensinando, a gente vai ensinando. E aí, quando a gente está na brincadeira de movimento, que os uns estão no pula-pula, a gente direciona os outros para os outros brinquedos, que é a gangorra, o cavalinho, velocípede, bicicleta. Uns ficam olhando o pula-pula e outros ficam olhando os demais. E aí vai mediando os conflitos.

ENTREVISTADORA: Vocês colocam, por exemplo, um grupo em um brinquedo e outro grupo no outro, é isso?

RESPOSTA: É, mas é eles que escolhem. Eles que escolhem, por exemplo, “ah, vai para o pula-pula, entra logo, vai 4 (quatro) no pula-pula”, como o pula-pula é pequeno, não dá para colocar muito, tem que conscientizar quem também quer entrar, depois que aqueles 4 (quatro) já entraram, que eles tem que esperar um pouquinho. Para depois o colega que já está, sair para ele entrar. E a gente tem que conscientizar o colega que já está brincando que ele precisa sair para o outro colega entrar. Então a gente trabalha isso todos os dias, e eles conseguem. Eles já estão entendendo. Lógico que no começo eles choram, no começo do ano eles choram porque não entendem que tem que esperar a vez. A gente vai trabalhando, trabalhando e agora, nesse período do ano eles já conseguem, já saber que tem que esperar a vez e que tem que sair para o outro colega entrar, no caso do pula-pula.

ENTREVISTADORA: Você disse que sua experiência como mãe lhe ajudou em muito na creche, você tem 3 (três) filhos, disse que ser mãe influenciou 100% no seu trabalho com as crianças pequenas. Então, como você tem 3 (três) filhos, você tira de letra a questão de cuidar de crianças e a questão de educar também. Por que você acha isso?

RESPOSTA: É porque, principalmente em relação ao cuidar né. Eu não sei se você vai entender isso, mas eu acabo desenvolvendo um amor pelas crianças, então eu acho que só quem é mãe que consegue, sabe assim, é uma coisa profissional, você desenvolve um amor pelas crianças, você gosta das crianças. Então, embora digamos que tem algumas que são difíceis, você consegue conquistar elas. Eu acredito que isso tenha a ver com o instinto materno, eu acredito. Porque mãe é assim, seu filho pode ter vários defeitos, mas você vai querer sempre buscar ali a qualidade, para você se apegar ali naquela qualidade. Então, eu acho que é assim, a criança pode ter vários defeitos, mas você gosta, você se apega e aí você busca, assim, a qualidade da criança para você conviver, para você passar ali um ano com ela bem, sem ficar se frustrando, sem sair da creche “ah, meu Deus, que dia”, entendeu, que nem eu te falei, eu não saio daqui morta de cansada. Porque eu gosto. Eu gosto das crianças, eu gosto das crianças assim. E aí eu acho que isso é

questão de ter cuidado, de atrás para não se machucar, de ter paciência. Porque, vamos combinar que para você passar o dia todinho com 20 (vinte) crianças, tem que ter paciência. Paciência mesmo, de em algum momento não sair do sério ali, digamos de machucar, entendeu? Eu acho que o instinto materno te ajuda nisso. Você não fazer com o filho do outro aquilo que você não gostaria que fizessem com o seu, de machucar, essas coisas. Não sei se você consegue entender, mas eu vejo por esse lado. Eu não estou te dizendo que quem não tem filho vai machucar a criança, que não vai gostar, que não vai desenvolver esse amor. Não estou dizendo isso, mas assim, comigo eu acho que acontece isso, ter paciência, respirar para ter cuidado com a criança. Não machucar mesmo, não pegar com força, porque você vê ali o seu filho, e você não gostaria que fizessem isso com seu filho, então, por que você vai fazer isso com o dos outros? E sem contar que as mães confiam em você, as mães confiam em deixar o filho delas contigo. Eu, pelo menos comigo, fica na minha cabeça. Então o mínimo que eu tenho que fazer é cuidar bem.

ENTREVISTADORA: Cuidar bem, não é? Você disse que isso te ajuda, a questão da afetividade também, a lidar com as crianças e a maternagem que você aprendeu.

RESPOSTA: É porque, assim, olha, tem criança teimosa, entendeu? Então, você tem que desenvolver a paciência. Porque você já pensou, você fala para o menino “vai sentar, vai sentar, vai sentar” e o menino não vai, você tem que ter paciência, tem que ter paciência. Se você não tiver paciência, aí sim você vai acabar o dia acabada, cansada, estressada, com raiva do mundo. Então, tem que administrar isso também.

ENTREVISTADORA: E você administra se utilizando da paciência, do afeto?

RESPOSTA: Da paciência, da questão da maternidade, do afeto. Para não ficar estressada “ah, meu Deus, esse menino!” e tal, entendeu?

ENTREVISTADORA: Você percebe, de alguma forma, alguma diferença em relação a brincadeiras, em relação a comportamento, das meninas e dos meninos?

RESPOSTA: Não, como eles são muito pequenos, como eu te falei, tudo é igual, as atividades, as brincadeiras, o menino brinca no velocípede, a menina brinca no velocípede. Ambos brincam no escorregador, ambos brincam no pula-pula, ambos vão para o balanço. Não tem isso não, não tem essa diferenciação não. Acho que ninguém faz, acho que ninguém faz isso não.

ENTREVISTADORA: E na questão do comportamento deles, você percebe algum tipo de comportamento que seja mais peculiar?

RESPOSTA: Só em relação a questão de teimosia, é isso? De um ser mais teimoso ou menos teimoso, é nesse sentido que você fala?

ENTREVISTADORA: É só se é menino ou se é menina, a diferença entre os sexos, a diferença percebida entre os sexos. Entre ser menino e ser menina, você percebe?

RESPOSTA: Eu percebo que os meninos dão mais trabalho em relação a obedecer comandos. Tipo, na hora de sentar e ele quer correr. Aí você fala sério e ele quer rir da sua cara. Com as meninas já não tem isso, elas são mais obedientes, são mais

amáveis, mais carinhosas. Se você sentar no chão, elas vem tudo para cima de ti, para perto de ti, todas querem ficar perto. Na hora de sair, na hora do almoço, todas querem pegar na sua mão, querem ficar junto, são mais carinhosas. Já os meninos não, os meninos querem mais é correr, se for nesse sentido, eu faria diferença assim, questão de comportamento. De menino ser mais teimoso, lógico que tem meninos que não são teimosos, mas a maioria são. Questão de obedecer comandos, os meninos dão mais trabalhos de uma forma geral. Quer correr e não é hora de correr. É hora de fazer uma atividade e ele quer brincar. Já as meninas não, a gente fala “é hora de fazer isso”, elas de imediato já obedecem e fazem. Já os meninos você tem que ficar em cima repetindo, repetindo, repetindo. Isso eu posso dizer que na minha sala acontece.

ENTREVISTADORA: Você disse também que tem um mediador homem que trabalha com você e que você acredita que elas respeitam mais por ser homem. Você acha que, de alguma forma, é porque é homem?

RESPOSTA: Eu acho que é porque é homem. Eu acho inclusive que professor de educação infantil homem deve ser mais tranquilo. Acho que, quando ele fala “meninos, hora da rodinha”, acho que todos já vão (risos). Eu posso estar enganada, mas acho que professores homens conseguem administrar melhor que mulheres. Ou não (risos).

ENTREVISTADORA: Você acha que o homem se daria bem trabalhando em na educação infantil como professor então?

RESPOSTA: Acho que sim. Acho que não tem problema não.

ENTREVISTADORA: Você acredita que isso até ajudaria?

RESPOSTA: Não, na verdade, como a gente trabalha muito a questão do lúdico, de brincar, dançar, cantar. Acho que os homens iriam ficar um pouquinho com vergonha né? De dançar, brincar, cantar as musiquinhas. Acho que eles iria ficar assim com vergonha.

ENTREVISTADORA: E nas outras questões, as questões de lidar cotidianamente com as crianças. Você acha que ele conseguiria?

RESPOSTA: Acho que ele conseguiria, só ia ser mais difícil na hora do banho, da higiene. Não sei se ia ser tranquilo a assistente ir dar banho e ele ficaria na sala com as crianças.

ENTREVISTADORA: Você acha que ele não deveria dar banho nas crianças?

RESPOSTA: Não sei, acho que ele não deveria dar banho não.

ENTREVISTADORA: Por que?

RESPOSTA: Acho que até os pais não iriam gostar, talvez. Já pensou, um homem dando banho na filha de 2 (dois), 3 (três), 4 (quatro) anos? Acho que os pais não iriam gostar, eu só acho, não é questão de preconceito. Eu só acho isso, que não seria coerente um professor dar banho nas crianças, principalmente nas meninas. Não sei, acho que também para trocar a roupa. Seria coerente? Um homem trocar a roupa das meninas?

ENTREVISTADORA: O que você acha que poderia acontecer?

RESPOSTA: Ah, eu não sei, acho que não seria legal. Acho que os pais também não iriam aceitar, entendeu? Porque a gente tem que ter tanto cuidado, né? A gente tem que ter tanto cuidado com a segurança das crianças. Não estou querendo dizer que um professor poderia fazer alguma coisa com as crianças. Não sei. Melhor deletar essa parte (risos).

ENTREVISTADORA: Mas você acredita que, principalmente, a questão é o que os pais iriam achar?

RESPOSTA: É.

ENTREVISTA REALIZADA COM REGINA

- **PERGUNTA DA ENTREVISTADORA: NEGRITO**
- **RESPOSTA DO ENTREVISTADO: TEXTO SIMPLES.**
- **CONTINUAÇÃO DA ENTREVISTA EM MOMENTO POSTERIOR COM A DEMONSTRAÇÃO DAS TRANSCRIÇÕES DOS DIÁLOGOS ANTERIORES: CAIXA ALTA, ITÁLICO E SUBLINHADO**
- ***IE. : INTERVENÇÃO DA ENTREVISTADORA**

ENTREVISTADORA: Qual é a sua idade?

RESPOSTA: Eu tenho 43 (quarenta e três).

ENTREVISTADORA: Você se considera de qual cor, raça ou etnia?

RESPOSTA: Bom, eu acho que sou preta, não é?

ENTREVISTADORA: Há quantos anos você trabalha como professora?

RESPOSTA: Primeiro ano, passei agora nesse concurso. Terminei a minha faculdade agora também. (é mesmo? terminou agora, não é? **IE.**) Isso.

ENTREVISTADORA: Você tem qual formação?

RESPOSTA: Pedagogia. (Você tem especialização **IE.**) Não, não. Estou fazendo a pós agora, de especialização de educação infantil, mas eu tô cursando ainda.

ENTREVISTADORA: Qual que é o teu estado civil?

RESPOSTA: Eu sou.. Na realidade eu sou junta né, que é amasiada. (é união estável, não é? **IE.**) É, união estável.

ENTREVISTADORA: Você tem filhos?

RESPOSTA: Tenho 2 (dois).

ENTREVISTADORA: Como é que o seu núcleo familiar? Como é constituído... Você é casada?

RESPOSTA: Tenho dois filhos e meu esposo, que é pai dos dois. (Dos dois, não é? Não tem nenhum enteado? **IE.**) Não, não, só são nós quatro, eu, meu esposo e meus dois filhos.

ENTREVISTADORA: Qual é a renda atual de vocês? O valor do salário mínimo atual está em R\$937,00 (novecentos e trinta e sete reais). Um, dois, quatro, cinco...

RESPOSTA: Eu acredito que chegue a quatro. Acredito. É porque o meu esposo, como ele é vendedor, aí tem mês que, aí nunca... Aí eu acredito que quatro. A minha e o dele.

ENTREVISTADORA: Qual é a sua carga horário de trabalho?

RESPOSTA: Aqui, oito horas. Todo dia. Quarenta horas.

ENTREVISTADORA: Em que turno você trabalha?

RESPOSTA: Manhã e tarde.

ENTREVISTADORA: Você tem só esse trabalho?

RESPOSTA: Só.

ENTREVISTADORA: O que levou você a escolha dessa profissão?

RESPOSTA: Ah, desde pequena que eu sempre quis. Tanto que eu fiz o magistério, aí parei uns anos, sem estudar, aí depois eu fiz pedagogia, mas foi sempre o que eu quis. Até hoje, é o que eu quero. É tipo um sonho desde criança que agora eu estou vendo ser concretizado. Eu fiz o magistério quando eu tinha 18 (dezoito) anos, aí aconteceu alguns probleminhas, aí eu parei de estudar e quando foi quatro anos atrás aí eu resolvi fazer pedagogia.

ENTREVISTADORA: E você não chegou a trabalhar com o magistério?

RESPOSTA: Trabalhei, mas eu nunca fui assim. Eu trabalhei na zona rural, eu trabalhei com o PAJA que é o Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos. Mas em escola mesmo, igual, concursada, eu nunca trabalhei. Sempre trabalhei em particular quando fiz o magistério.

ENTREVISTADORA: Você trabalhou quantos anos com magistério?

RESPOSTA: Ah, eu acho que uns 2 (dois) anos. Dois ou três anos, não lembro porque faz muito... Uns 20 (vinte) anos atrás. Depois eu comecei a mexer com comércio, essas coisas, aí... E agora o que eu quero é isso.

ENTREVISTADORA: Como era a sua família de origem e qual é a relação você faz com sua família atual?

RESPOSTA: Bom, minha família de origem, a gente era do seringal né. Vivia em Sena, rio Matão Alto. Aí, hoje assim, o que eu acho é que minha mãe sempre deu o que ela não... assim para nós né, e acredito que a atual hoje é bem melhor do que a gente vivia no passado. Porque hoje eu sinto que minha família vive melhor. Não sei se foi isso que você me perguntou (é, é isso mesmo IE.).

ENTREVISTADORA: Você acha então que sua família vive melhor do que sua família de origem?

RESPOSTA: Com certeza, com certeza, não tem nem como. Comparado, minha família de quando eu era pequeno com a família que eu tenho hoje, que é meu esposo e meus dois filhos. A criação, o modo de ser, é totalmente diferente.

ENTREVISTADORA: Você era de uma família grande?

RESPOSTA: Eram quatorze irmão, morreram sete, ficaram sete. (Nossa, bastante gente! IE.) Bastante.

ENTREVISTADORA: Para você, como é ser mulher?

RESPOSTA: Ah, eu gosto. Eu acho que se a mulher souber se valorizar. Souber ter, valorizar o nome mulher, acredito que a gente sempre vive super bem sendo mulher. Eu acho... Nunca passei por discriminação assim por ser mulher, não. Pelo menos até hoje.

ENTREVISTADORA: Você disse “se você soubesse valorizar ser mulher”, como assim?

RESPOSTA: É porque tem muitas pessoas que hoje, ela se menospreza por ser mulher. É tipo assim, a mulher: “Ah, eu não vou trabalhar porque meu marido não deixa”, “Ah, eu não posso estudar porque...” Eu acho que não, eu acho que por a gente ser mulher, nós estamos iguais ao homem, podemos estudar, podemos trabalhar, podemos... podemos ser donas de casa, também, entendeu? Não só aquela mulher Amélia de antigamente, que o homem manda e a mulher obedece, não! Pelo menos eu acredito que é igual, o homem é aqui, e a mulher é aqui, os dois andam juntos. Pelo menos lá em casa é assim.

ENTREVISTADORA: Como você percebe essa relação de ser mulher e ser professora?

RESPOSTA: Ah eu gosto. Eu gosto porque, não sei se é uma coisa que eu queria sempre. Meus filhos também já estão grandes né. A menina já tem 15 (quinze) anos, o menino tem 12 (doze). Então é aquela coisa, hoje eu já não me sinto mais só dona de casa. Chego, eu me sinto bem quando eu chego em casa, tenho meus filhos que também me valorizam, então me sinto super bem sendo professora e mulher, porque quando eu aprendi, como eu eduquei meus filhos, hoje eu estou usando em sala de aula, não aquela, porque eu nunca fui de bater nos meus filhos, ou... Mas só, isso trouxe um pouquinho. E tá dando certo, até agora, graças a Deus tem dado certo.

ENTREVISTADORA: Quais as questões que você considera importante para a docência nas creches?

RESPOSTA: Como assim?

ENTREVISTADORA: Por exemplo, quais as questões, saberes, coisas que você considera importante para seu exercício enquanto professora de creche?

RESPOSTA: Cite um exemplo assim, mais...

ENTREVISTADORA: Por exemplo, o que para você é muito importante no seu trabalho enquanto professora?

RESPOSTA: Ah tá, ah quando eu vejo eles, por exemplo, outro dia um menino falou assim. Quando eu vejo que o que eu ensino, eles estão aprendendo. Está entendendo? Porque quando eu comecei tinha criança que não conseguia nem comer, mastigava com boca aberta. Então eu comecei, antes do almoço eu sempre fazia aquela, faço aquela rodinha, entendeu. Aí eu explico que quando você está comendo a comida está... Então, eu só estou com um mês trabalhando com eles, e hoje eu já observo que aquelas crianças que chegavam, e abriam a boca e ficavam falando, hoje não, hoje quando alguém faz ele fala: “olha aí professora, fulano tá abrindo a boca, tá falando...”. Então aquilo ali, para mim é uma felicidade, porque aquilo ali ele aprendeu comigo, entendeu? Eu consegui transmitir aquele conhecimento, aquela aprendizagem para ele. Então é isso que eu acho que meu trabalho não é involuntário, assim, não é trabalho que é perdido, apesar de às vezes você fica cansada e tudo, porque cansa, né? Nós sabemos que criança é elétrica. Aí você pára e pensa, olha meu trabalho está sendo valorizado por eles, né? Então é isso que deixa a gente mais gratificante ainda, ou então quando um vem, te abraça e te beija, nossa senhora, não tem preço.

ENTREVISTADORA: Como você percebe a questão do cuidado e como essa interfere na sua prática no cotidiano dentro da sala de aula?

RESPOSTA: O cuidado, eu me preocupo muito. Tipo assim, porque tem pai tem mãe, pelo que eu já observei, que pensa assim, que a creche é só cuidar. Vem, joga o filho, sabe, não tem aquela... Então... Mas na realidade nós sabemos não né, que é cuidar e educar. Então o que me preocupa mais é quando eles estão correndo, pulando, porque eu penso assim “meu Deus, vai já cair e vai se machucar”, então é exatamente isso que eu me preocupo muito, e eles, se machucar, e o que que um pai vai pensar. Porque eu não gostaria de deixar meu filho num lugar e quando eu for buscá-lo ele estar ou com a testa ralada ou com o dente... Então eu me preocupo muito no machucar da criança, em se machucar, acho que é uma das coisas que eu fico mais assim preocupada dentro da sala assim, quando eu vejo eles brincando e... (E eles se movimentam muito, correm? IE.) Se movimentam, a gente faz bastante brincadeira. Agora mesmo nós estávamos fazendo a brincadeira do morto-vivo, da bicicletinha, porque tem que fazer brincadeira com eles porque eles gostam. entende? E eles não gostam de brincadeira que fica muito tempo ali parado, eles gostam de brincadeira que dê um pouquinho de energia para ele, tipo, eles estão cansados ali, aí eles já se levantam. Se eles não gostar do que tu tá fazendo ali na rodinha, eles já se levanta. Aí o que tem que fazer? Inventar uma brincadeira para que eles voltem a... Aí tu faz uma brincadeira de correr um pouquinho e “senta, senta todo mundo” aí eles se acalmam mais, aí eles ficam sentados. Porque se for o que eles não gostam ele não passam mais nem 5 (cinco) minutos sentados. Tem que criar, inventar para eles prestar atenção no que tu ta falando, senão eles não prestam, não.

ENTREVISTADORA: É mais nesse sentido que você vê, na questão do cuidado de eles não se machucarem?

RESPOSTA: É, eu acho que sim. Na hora de dar banho, também. Mas graças a Deus, até hoje nunca aconteceu nada assim, ninguém caiu ninguém se machucou, não.

ENTREVISTADORA: E nas atividades diárias, assim por exemplo, você consegue perceber que essa questão do cuidado, de que você falou, que eles aprenderam a comer e tudo mais. Você consegue ver isso como uma questão de cuidado ou não?

RESPOSTA: Eu acho que sim, porque na creche tu tem que ensinar ele até como se vestir. No início chegou uma criança que a mãe dela falou que ela não comia, que ela trouxe para creche, mas ela estava muito preocupada, porque em casa ela só mamava na mamadeira. E a gente, eu comecei... E ela mesma, automaticamente, ela começou a comer, assim, porque a mãe dela até falou assim “nossa parece eu estava mentindo”. Então, ali a gente vai incentivando eles comendo, então isso aí é um cuidado né. Porque se não come em casa, na escola então você tá cuidando, você tá educando. Educando ele a pegar numa colher, a pegar no copo. Porque tem criança que não sabe calçar uma sandália ainda, tem criança não sabe calçar sandália, aí você tem que ensinar ele a calçar sandália, ensinar a se vestir, ensinar até a beber um suco, pegar num copo às vezes. Porque dever deles em casa, às vezes eles até mamadeira eles tomam, não tem aquele cuidado assim, a mãe não ensina que nem na creche a gente está ensinando, pegar, porque tem criança que

não sabe nem comer com uma colher, a gente tem que pegar na mãozinha dele, tem que botar a comidinha na mão dele, aliás, na mão, a mão dele e colocar comida na boca dele. Então eu acredito que isso é um cuidado. Não é educar, é cuidar.

ENTREVISTADORA: Por que você escolheu ser professora de creche?

RESPOSTA: Eu te respondi, não é? Porque isso eu dei aula para o Jovens e Adulto e gostei, claro. Mas eu sempre gostei mais de trabalhar com criança devido, quando eu era pequena eu já tinha trabalhado na igreja com criança, então aquilo ali eu gostava, então eu sempre quis trabalhar na creche. É tanto que agora eu decidi fazer o concurso para a creche, então foi uma opção minha, não foi uma opção porque eu vou ganhar mais ou.. não. Foi uma opção porque eu gosto é uma coisa que eu gosto. Às vezes até minha filha acha que eu sou meio... mas é uma coisa que eu gosto, que eu sinto, assim, que eu não venho trabalhar mas não venho pensando “aahhh...”, não. Eu venho trabalhar por vontade mesmo, eu gosto de trabalhar na creche, eu me sinto bem.

ENTREVISTADORA: A sua filha pensa o que?

RESPOSTA: Ela sempre acha assim que eu trabalho e não gosto, e eu digo minha filha eu gosto sim. Está entendendo? Porque ela não tem paciência. Aí eu já tenho. Aí ela acha que creche é aquele terror que ela... eu digo, não, não é assim, eu gosto.

ENTREVISTADORA: Como você acha que a profissão docente está relacionada com sua satisfação profissional e pessoal?

RESPOSTA: Como assim?

ENTREVISTADORA: Assim, você acha que está satisfeita profissionalmente e pessoalmente?

RESPOSTA: Ah, com certeza. Tenho, pessoalmente eu tenho uma família maravilhosa, graças a deus, o que me faltava, os que eu sempre falava, antes de fazer o concurso e passar, era ter uma estabilidade financeira, assim, não muito, porque a gente sabe que o professor não ganha bem, mas pelo menos para você dizer eu estou estabilizada. Porque graças a Deus eu tenho uma família ótima, como eu já te falei, tenho um esposo excelente, uns filhos maravilhosos, então eu me considero uma pessoa realizada, graças... só vou fazer mais umas “pószinhas” para ganhar mais, não é? risos.

ENTREVISTADORA: Se você não fosse professora, o que você gostaria de fazer?

RESPOSTA: Eu nunca nem pensei nisso ó. Porque eu já trabalhei com tanta coisa, eu nunca me senti assim... Aí, eu não sei te responder essa pergunta. Porque eu acho que não sei se é devido a vida toda você querer e.. Eu não me vejo assim, eu não gostaria de fazer outra coisa, não, eu gosto de ser professora.

ENTREVISTADORA: Como você percebe a sua jornada profissional e como essa influencia na sua vida como um todo.

RESPOSTA: Bom, é que nem eu te falei antes. Se meus filhos fossem pequenos

ainda, eu acho que influenciava, mas, hoje já, com a idade que eles têm, um de 12 (doze) e outro de 15 (quinze), que eles praticamente, eles hoje graças a Deus eles não me dão trabalho assim em nada. Eu acho que não influencia muito não. Eu chego em casa, tá tudo bem, não tem o que dizer que... e essa é a resposta que, essa influência que você fala?

ENTREVISTADORA: É, como que você percebe se, de alguma forma, o trabalho na creche influencia na tua vida pessoal?

RESPOSTA: Não, eu acho que... É que nem eu te falei, a pessoal que influencia um pouco na profissional, eu te falei, que eu uso um pouco da, quando eu era mãe, com a creche, você está entendendo? Por exemplo, a criança chora, ao invés de eu brigar com ela o que que eu faço? Boto com ela no colo aqui e vamos conversar. Conversa, conversa, conversa, dou um beijo, então vai feliz. Então, sempre, eu fiz isso com meus filhos, eu nunca fui assim... ou então, tiro... não fica aqui, quando a criança... Porque tem dois tipos de criança. Tem aquela criança que é do conversar e aquela criança que diz você, vou tirar isso aqui enquanto você não... Por exemplo, você quer um brinquedo, os dois tão ali brigando por um brinquedo. Eu pego o brinquedo, não, não vou dar para nenhum dos dois, quando vocês pararem de brigar, aí eu dou. Porque eles brigam até por um... Qualquer coisa. Então, isso sempre dá certo, entendeu, comigo até agora tá dando certo. porque eu tiro, quando dá fé o choro já vai embora. E tem aquela criança que é de tu conversar, de tu colocar no colo. É rapidinho, porque... Então, com meus filhos eu fazia isso. Até hoje, o menino de 12 (doze) anos, ele gosta muito de jogo. Então, se eu vejo que tá, então eu digo, tá bom, me dê aqui seu celular, me dê. Desligo o computador, pronto. Aí o menino muda completamente. Então é que nem eu te falei, eu trago um pouco da minha casa para a creche.

ENTREVISTADORA: E em relação por exemplo aos afazeres, as tarefas da escola da creche, no caso, elas, você leva para casa?

RESPOSTA: Não, eu faço tudo aqui. Até agora, a única coisa que eu, eu levo, às vezes, é o planejamento, que não tem como terminar aqui, mas eu não gosto, porque eu acho eu também tenho que tirar um tempo quando eu chego com a minha família. Porque eu já passo o dia todinho aqui, aí se eu chego em casa, meu filho quer uma ajuda na tarefa de casa, como é que eu vou ajudar ele se eu levo o trabalho para casa? Então eu faço de tudo para não levar. Então, aí eu tenho que ser mãe, não é? A partir do momento que eu chego em casa, eu tenho que dar atenção para meus filhos, não é? Aí eu não costumo levar, não. Espera não levar mais para frente, não.

ENTREVISTADORA: Como você percebe seu papel social como mãe e se essa repercute na sua prática enquanto docente? Você falou já sobre isso, como o seu papel de mãe, ele acaba repercutindo no seu papel como professora.

RESPOSTA: Foi o que eu falei, porque eu uso muito assim quando meus filhos eram pequenos. Porque eu uso a... Um pouco da mãe que eu era quando meus filhos era... Da professora na creche. Então eu trago um pouquinho e...

(interrupção, uma pessoa entra na sala).

ENTREVISTADORA: A gente estava falando sobre a questão do papel de mãe,

não é?

RESPOSTA: Foi que eu falei bastante, sempre eu comparo os dois.

ENTREVISTADORA: Tudo bem, você quer falar mais alguma coisa ou você acha que o que você falou responde?

RESPOSTA: Não, eu acho que responde. (Vou fechar **IE.**) Não, mas eu já acho que eu já respondi, tipo, trazer um pouco de mãe. Hoje eu já não posso mais falar levar da creche para casa, porque meus filho já não é mais, não tem mais a idade de creche, eles hoje são adolescentes. São adolescentes, graças a Deus, bons. É que nem eu digo, lá em casa não existe aquele negócio de “aborrecente”, para mim não existe. Meus filhos hoje, não sei se é porque eu sempre fiquei conversando. O pai dele também, tanto dele quanto, o pai deles conversa também bastante. É um bom pai, presente, então isso que me ajudou na criação dos dois, até hoje eles... Só tenho que agradecer à Deus. (Que bom não é? Sempre bom ter uma família acolhedora **IE.**) Eu tenho, graças à Deus.

ENTREVISTADORA: Como você percebe as crianças da creche, no caso, que você atende, que você trabalha?

RESPOSTA: Olha, vou ser sincera contigo. Tem crianças que é difícil. Não sei se é essa sua pergunta. Mas tem criança que você tem que contar até 10 (dez), sabe. Criança manda você ir lá tomar no... Isso criança de 2 (dois) anos! Você está entendendo? Aponta o dedo no seu rosto. Então é difícil, muito difícil porque acredito que é a criação dos pais. O local onde a gente trabalha.. Não sei se é o local, mas eu acredito que... porque tem uns, mas não todos. Não vamos generalizar todos, mas tem uns que é difícil, você diz senta, ele olha para sua cara e fala “não sento!”. Isso com dois, três anos de idade. E se você não usar, tipo assim, autonomia mesmo, para eles perceberem quem realmente ali é você que deve... Eles não te respeitam. Deve assim, vamos supor, não é nem obediência, mas que eles devem, que eles não, não, são, tipo assim, como é que eu vou te explicar? Que não são eles que mandam na sala, você está entendendo? Tem uns que dizem assim “Eu que mando!”, “Eu não vou fazer isso”. Agora mesmo, eu estava com 3 (três) no colo, porque eles não ficam numa rodinha ali, tem que ser bem. Aí uns ficam, aí outros vem sentar no meu colo. Então, para eu conseguir colocar a criança, eu coloco um aqui, outro aqui, e fico conversando com ele, porque ele, tipo assim, se o menino é teimoso, vamos supor teimoso, se tu deixa ele para lá, ele vai continuar mais teimoso. Agora se tu coloca aqui tu, ele vai achar que tu ama ele. Claro que a gente ama não é? Mas na cabecinha dele, aí ele, o que que ele faz, ele vai se moderando porque, porque ele quer ganhar o teu respeito. Então, tu tem que mostrar para ele que tu ama ele, mas tu também tem autonomia de se policiar dentro da sala. Se tu for, vamos supor na linguagem popular, se tu for “dar uma de besta” com ele, nossa Senhora, é capaz de ele te expulsar ali da sala, tá entendendo? Então tu tem que se auto-policiar. “Não, na sala você vai ficar aí, que agora é hora da rodinha, a hora do brinquedo”. Então, porque eles não, se for a hora da rodinha, o que que eles fazem, eles vão lá, pega, aí um vê, aí todos pegam um brinquedo. Então nós sabemos que existe a hora da rodinha, existe a hora do brinquedo, existe a hora da música. Então, cada um tem que saber a hora pra... Porque do jeito que ele vivem em casa, eles acham que na creche eles podem fazer o que eles quiserem. E a gente, não é assim. Porque tem a hora da rodinha, tem a hora do lanche, tem a hora, que nem eu te falei no início, quando eles chegaram ele não sabiam nem comer. Comida no

chão, então eu comecei a explicar “Olha gente, comida ninguém joga, comida não é brinquedo. Comida é uma alimentação, tem que comer”. Então aí, você tem que mostrar, você tem que ensinar, você tem que educar e ensinar como é que come, como é que veste, como é que eles tem que ficar na rodinha, tudo tem que ensinar. Então se eles verem que tu tem medo deles, tu não... Tipo assim... Como minha mãe diria, se tu não tem um pulso assim, eles não respeitam. Então de vez em quando tem que dizer “Gente, estamos na rodinha, vocês tem que ficar na rodinha”. Aí os que choram, eu coloco no colo. Os outros aqueles que são mais, que tem uma criação diferente, é diferente a criação deles. Eles já ficam. E nunca a gente deve fazer com que eles achem que a gente trata um diferente do outro, sempre tratar, tentar tratar igual. Por mais que um tá na “mas professora, ele tá na tua perna”. Digo “então vem você”. É assim que eu trabalho, para ver se eles não se sente. Porque nós sabemos que muitos tem um pai preso. Tem até um na minha sala que ele tem pai preso. Aí sempre, outro dia eu falei assim, “o seu pai vai trazer o cobertor para outro coleguinha”, aí ele falou assim “o meu também, não é professora? Ele está preso mas ele vai trazer”. Eu digo “Vai, seu pai vai sair e vai trazer seu cobertor”. Aí ele falou “meu pai me ama, não é professora?”. Eu digo “Ama, seu pai lhe ama!”. Ele, porque ele é criado com uma tia, então se uma criança já tem uma família assim, se em casa ela tiver uma professora também que só, o que que vai ser dessa criança? Pelo menos os dois anos que eles ficarem aqui eles vão ter. Aí quando sai, já é outro caso, já é outra história. É difícil, mas não é impossível.

ENTREVISTADORA: Então, é isso mesmo. Mais alguma coisa que você gostaria falar?

RESPOSTA: Acho que não.

ENTREVISTADORA: Tudo bem então, muito obrigada, professora, pela sua participação, eu espero que eu tenha deixado você a vontade.

RESPOSTA: Não, fiquei a vontade sim, falei tudo que eu pensei.

CONTINUAÇÃO DA ENTREVISTA

ENTREVISTADORA: A minha entrevista tem a ver com a questão das relações de gênero, como vocês percebem essas informações no trabalho docente. E aí, uma das coisas que você falou é que, quando eu perguntei “o que levou você à escolha da profissão docente?”, você falou que “Ah, desde pequena que eu sempre quis. Tanto que eu fiz o magistério, aí parei uns anos, sem estudar, aí depois eu fiz pedagogia, mas foi sempre o que eu quis. Até hoje, é o que eu quero. É tipo um sonho desde criança”, então daqui eu queria entender por que você parou alguns anos de estudar, o que foi que aconteceu?

RESPOSTA: Porque eu casei e eu fui mexer com comércio que ganha bem mais. E no comércio eu ganhava bem mais e meu marido, a gente comprou um ponto, um ponto comercial. Eu sempre trabalhei como “provisório” do Estado, aí por exemplo, eu trabalhava durante o ano, mas a partir de dezembro, janeiro, fevereiro, eu estava desempregada. Quando eu casei, o meu marido disse “não, vamos comprar um ponto” e aí eu comprei um ponto e comecei a ganhar mais dinheiro e não quis. Aí depois que nós vendemos um ponto, que eu inventava também, viajei para Manaus, fui embora e vendi o que eu tinha. E foi quando eu voltei que eu não quis mais

mexer com comércio. Aí assumi um concurso, vim trabalhar aqui como merendeira, mas o meu objetivo era fazer o curso de Pedagogia e passar em um concurso. Aí eu comecei em 2013 a fazer o curso de Pedagogia, aí esse último concurso que teve, eu passei. Aí como eu já estava terminando a faculdade, aí eu já aproveitei.

ENTREVISTADORA: Você disse que desde pequenininha você quis, mas em algum momento você desistiu?

RESPOSTA: Exatamente porque eu te falei, porque quando eu trabalhava no provisório, provisório é, não é uma coisa que tenha estabilidade.

ENTREVISTADORA: Você trabalhou quantos anos como provisória?

RESPOSTA: Acho que uns 6 (seis) anos.

ENTREVISTADORA: E você era professora já?

RESPOSTA: É, eu tinha o magistério. O magistério era o curso de Pedagogia hoje né, aí eu trabalhei 4 (quatro) anos com Jovens e Adultos, aí 1 (um) ano eu trabalhei na zona rural e 2 (dois) anos eu trabalhei com crianças. Criança e adolescentes, não com a Educação Infantil. Com a educação infantil eu nunca trabalhei não, é a primeira vez.

ENTREVISTADORA: E como está sendo?

RESPOSTA: Estou gostando, melhor do que com adolescente. Eu gostei também da Educação de Jovens e Adultos, de trabalhar.

ENTREVISTADORA: Aí você desistiu por um tempo, e nesse tempo você...

RESPOSTA: Eu acho que foi uns 10 (dez), 15 (quinze) anos.

ENTREVISTADORA: então você trabalhou 6 (seis) anos...

RESPOSTA: É porque eu era autônoma, ganhava mais.

ENTREVISTADORA: Ganhava mais, entendi, então você achava mais rentável...

RESPOSTA: É, mais rentável. Na época, como o magistério tinha acabado, porque para fazer o concurso, tinha que ter Pedagogia. Entendeu? O magistério, acho que foi em 1996, foi em 2000 que ele perdeu, todo mundo que estava dando aula tinha que ter o curso de Pedagogia, aí eu também parei de estudar, me acomodei.

ENTREVISTADORA: Você falou que você tinha trabalhado uns 2 (dois) anos, de 2 (dois) a 3 (três) anos, aí falou que não lembra porque foi há uns 20 (vinte) anos atrás. Você acha que foram...

RESPOSTA: Foi, acho que uns 5 (cinco) a 6 (seis) anos. Porque na Educação de Jovens e Adultos, eu trabalhei uns 4 (quatro) anos, se não me engano, aí depois eu trabalhei na zona rural e depois trabalhei lá no Manoel Julião. Formando dá uns 5 (cinco) ou....

ENTREVISTADORA: E na zona rural, você trabalhava....

RESPOSTA: Não gostei.

ENTREVISTADORA: Não gostou por quê?

RESPOSTA: Sei lá, foi uma coisa que eu não me identifiquei.

ENTREVISTADORA: Qual era a...

RESPOSTA: Faixa-etária?

ENTREVISTADORA: É.

RESPOSTA: Misturado. Aí tinha morar lá também, não gostei. Para trabalhar lá no Dom Moacir, tinha que morar, tinha que. Não gostei não. Aí eu trabalhei só um pouco tempo e vim embora para a cidade. Era lá no Bujari, indo para Sena.

ENTREVISTADORA: E qual o ano?

RESPOSTA: Não, é misturado.

ENTREVISTADORA: Não, qual foi a data?

RESPOSTA: Nossa Senhora, faz muitos anos. Acho que foi em 1996. De 1996 até 1998, por aí.

ENTREVISTADORA: Aí você tinha que morar lá, você já era casada?

RESPOSTA: Não eu era solteira.

ENTREVISTADORA: Aí você não gostou e acabou voltando para cá?

RESPOSTA: Foi, na época que eu me casei, eu comecei a mexer com comércio.

ENTREVISTADORA: Ah, entendi, então logo que você casou você começou a mexer com comércio e acabou deixando o magistério, foi isso?

RESPOSTA: Deixei.

ENTREVISTADORA: Para você, você falou aqui que, quando eu perguntei se você via alguma relação entre ser mulher e ser professora de creche, você falou que você, de alguma forma, já tinha experiência, seus filhos já estavam grandes. A sua menina tinha 15 (quinze) anos e o menino tinha 12 (doze) anos. E aí você acabou fazendo o concurso novamente e passando para ser professora de creche. E você disse também que, como você educou seus filhos em casa, de alguma forma, você hoje usa isso em sala de aula “porque eu nunca fui de bater nos meus filhos, mas eu só trouxe, eu trouxe só um pouquinho isso da creche”, né, eu nunca fui de bater, mas fui de educar, do que eu entendi que você falou com isso e que, de alguma forma, estava dando certo isso na sala de aula.

RESPOSTA: Porque eu acho que a educação, deve ser educado em casa, só que aqui, a maioria dessas crianças, elas não vêm. Eu não sei porque, porque você sabe que a criança é o reflexo de casa. Então, aqui eu tenho que ensinar a comer, a tomar banho, vestir, então, o que eu quis dizer que aqui, a criança vai começar do zero. Que aqui não tem aquele lado só de Português, Matemática, Geografia, Ciência... Aqui toda a educação, que tem tudo, da alimentação à higiene. Então eu vou ensinar que a criança não pode falar palavrão, que a criança não pode sujar a mesa, que quando ela for comer, ela não pode fazer aquela bagunça na mesa, que quando ela for vestir uma roupa, ela tem que olhar o lado que é a frente, da etiqueta, que é o que eu ensino, que a etiqueta tem que ficar sempre atrás. Então, praticamente, aqui eu também me sinto um pouco... Tem um pouco esse lado maternal. Foi isso que eu quis dizer.

ENTREVISTADORA: Então você, de alguma forma, vê a Educação mais como...

RESPOSTA: Como um cuidar.

ENTREVISTADORA: Como cuidar, como um cuidado. E que você relaciona isso ao fato de que você aprendeu, como você educou...

RESPOSTA: Como eu ensinei meus filhos. Sem estar menosprezando a criança, que os meus filhos anos hoje tem, uma tem 15 (quinze) anos e o outro tem 12 (doze), mas eles tem uma mente super... Está entendendo? São crianças que eu posso levar em qualquer lugar, ficam sentados na mesa. Então assim, eu trago um pouco, porque tem professor que acha que a creche é só, não vai ter esses trabalhos. Como a criança vai sentar na mesa, como a criança vai vestir uma roupa. Aqui não, eu já penso assim, que aqui é cuidar e educar, os dois. Mais ou lado de cuidar, educar a gente educa também porque na parte de cuidar, você está educando.

ENTREVISTADORA: Na parte de educar você está cuidando, como assim?

RESPOSTA: Tipo assim, se eu cuido de uma criança, porque você sabe que escovar os dentes é o cuidar né? Para a criança, ter o cuidado para a criança escovar os dentes. Mas a partir do momento desse cuidar, que é escovar os dentes, eu vou estar educando ela como usar a escova, como utilizar a água, evitar o desperdício da água e já vem o que? Já vem o meio ambiente, que é não derramar água, como ela vai derramar o creme dental, entende? Então é a partir do cuidar que existe o educar. No meu pensamento. Quando eu vou ensinar ele na mesa, tipo ele pede mais arroz, “me dá mais arroz”, eu vou olhar o prato dela, se tiver mais arroz no prato dela, por que eu vou fazer a vontade dela? Tem que comer o que está. Aí eu fui educando ela, aí eu estou cuidando porque eu estou dando alimentação, isso é o cuidar. Agora, a partir do momento em que eu ensino ela a comer primeiro o arroz que está no prato, para depois eu colocar mais, aí eu já estou educando como ela vai reagir em uma mesa diante da sociedade quando ela crescer. Outra coisa também que a gente educa cuidando, é na hora de esperar a vez, porque aqui a gente trabalha com self-service. Aí por exemplo, um sempre quer ser o primeiro, “não, você não vai ser o primeiro, você vai esperar a sua vez para você ser...”, porque eles têm que entender que lá no banco, quando eles chegarem no banco, eles não podem passar em frente à pessoa que chegou, ele tem que entender que ele tem que esperar a vez dele para poder... Está entendendo? É aí que eu estou ensinando ele, eu estou educando. Estou educando ele ser um cidadão diante da sociedade. Por exemplo, “minha vez, minha vez”, “não é sua vez, é a vez do coleguinha, daqui a pouco vai ser a sua vez”, e aí eu ainda falo com ele “quando a gente chega em um banco com a mamãe e com o papai? Espera a vez deles”. Então, a creche é como eu falei, é o cuidar e o educar. Então, a partir do momento em que eu estou cuidando dele, porque alimentação é cuidar, então eu estou alimentando e estou cuidando. Mas também eles estão sendo educados a partir do momento em que eu explico essas coisinhas para eles.

ENTREVISTADORA: A partir de que momento você acha que aprendeu isso enquanto ser mulher, enquanto ser mãe, a cuidar e educar?

RESPOSTA: Eu acho que naturalmente (risos). Acho que foi, porque eu nunca tive uma educação assim, né? Eu tive a educação dos meus pais, é aquela educação natural. Eu acho que foi naturalmente. Pode ter sido, eu acho, não sei te responder não.

ENTREVISTADORA: Você acha que foi naturalmente, você acha que o fato de ser mulher você....

RESPOSTA: É, eu acho que sim, eu acho que é aquele lado maternal, né? Que a gente tem para cuidar dos filhos da gente, educar. Eu acho que foi isso, essa pergunta eu não sei, essa resposta eu não tenho não (risos).

ENTREVISTADORA: Mas, de alguma forma, você também está indicando o que você acha que foi nos seus processos de socialização, não é?

RESPOSTA: É, eu acho que foi, né?

ENTREVISTADORA: Você falou, quando eu perguntei, o que você considerava importante no seu trabalho como professora, você falou que às vezes você ficava cansada, aí você falou assim “nós sabemos que criança é elétrica, e às vezes você para e pensa que eles aprendem, que seu trabalho está sendo valorizado por eles, e que você se sente gratificada, você se sente grata por isso. Por que você disse que fica cansada?”

RESPOSTA: Porque trabalhar com criança é cansativo. Porque eles têm, eles são.... então você, às vezes, se você não tiver muita atividade para fazer com eles, você cansa mesmo. E como a maioria das creches não oferece brinquedos diversos, então a gente tem que ficar criando. Tem que estar criando. Você termina uma atividade, você já tem que estar começando outra, senão eles tomam conta da sala. Então é nesse lado aí.

ENTREVISTADORA: E você tem ajudantes, auxiliares de creche?

RESPOSTA: Tem, tenho assistentes. Tenho uma pela manhã e outra pela tarde.

ENTREVISTADORA: Isso para quantas crianças que você atende?

RESPOSTA: São 20 (vinte).

ENTREVISTADORA: O que você acha desse número de crianças?

RESPOSTA: É muito, é muita criança. Porque você sabe que quando a gente cuida de 2 (duas) em casa, já é cansativo. Então você imagina 20 (vinte) crianças para 2 (duas) pessoas na casa, é cansativo, às vezes se torna. Porque por exemplo, é que nem eu falo “criança cega a gente” se você não estiver 24 (vinte e quatro) horas olhando ali, e com atividades para elas interagirem, assim elas, uma hora ou outra elas caem, se machucam. Quem trabalha que sabe como criança é elétrica.

ENTREVISTADORA: Só quem sabe é quem trabalha, não é? No caso você.

RESPOSTA: É, os professores na sala.

ENTREVISTADORA: Sim, você que fica com eles, que faz as atividades. E em relação ao número de cuidadores, você acha que poderia ser?

RESPOSTA: Eu, na minha opinião, eu acho que poderia ser 3 (três). Porque muitas vezes, na hora do, vamos supor, de uma atividade da piscina. A assistente fica lá e a professora vai dar banho e deveria ter um outro para ficar na sala acolhendo essas crianças. Na hora do banho também, no banheiro. A assistente ou a professora, porque aqui não tem esse negócio nem de assistente nem de professora, vai dar banho e a outra fica na sala, penteando, enxugando. E aí quando a criança pede

para ir ao banheiro, que é que vai levar a criança para ir no banheiro? Porque eu não posso deixar as crianças sozinhas na sala, tem que acompanhar até a ida ao banheiro. Deveria ser pelo menos 3 (três) pessoas na sala. A minha opinião é essa.

ENTREVISTADORA: Você acha que é um número muito pequeno de assistentes?

RESPOSTA: Um número muito pequeno de assistentes.

ENTREVISTADORA: E você disse que elas acabam se machucando às vezes.

RESPOSTA: E, se machucam.

ENTREVISTADORA: E como você percebe o fato de se machucarem?

RESPOSTA: É exatamente o que eu estou te falando, porque são muito poucos cuidadores. Se fossem 3 (três), o cuidado seria mais.

ENTREVISTADORA: Mas, de alguma forma, elas se movimentariam, a criança ela se movimenta, você sabe, não é mesmo? Você acredita que se houvesse mais cuidadores, talvez elas não se machucassem?

RESPOSTA: É, seria, por exemplo hoje. Hoje um coleguinha estava correndo, e eu estava cuidando de um ali e a assistente já estava com outro lá. Ele correu, o que nós fomos largar esse aqui, ele já caiu e machucou a testa. Então, se fossem 3 (três), ficariam um aqui, outro ali e outro lá, ficavam observando. Eu acredito que são poucas pessoas para 20 (vinte) crianças.

ENTREVISTADORA: Daí isso te cansa, você está cansada e no final do dia, então, você está exausta.

RESPOSTA: É.

ENTREVISTADORA: E o que você acha da carga horária de 40 (quarenta) horas?

RESPOSTA: A carga horária eu não reclamo não, porque quando eu fiz o concurso eu sabia que eu ia trabalhar essa carga horária. Com relação a isso aí eu não...

ENTREVISTADORA: Mas você não acha que, de certa forma, é como alguma professoras me falaram que no contrato de vocês é 40 (quarenta) horas enquanto que no ensino fundamental é 30 (trinta).

RESPOSTA: É, mas aí já é, eu já penso assim, aí o professor faz porque ele quer ganhar mais.

ENTREVISTADORA: Ele ganha mais?

RESPOSTA: Ganha, a gente trabalha uma carga horária a mais e a gente ganha mais. Eu acho que isso aí não tem o que reclamar não, porque se eu passo para a creche é porque eu vou ganhar um pouquinho mais e eu sei a carga horária.

ENTREVISTADORA: E vocês ganham um pouco a mais para poder trabalhar as 40 (quarenta) horas?

RESPOSTA: Um pouquinho.

ENTREVISTADORA: Quanto mais ou menos?

RESPOSTA: A tarde a gente ganha R\$ 600 (Seiscentos reais) a mais

ENTREVISTADORA: R\$ 600 (Seiscentos reais) a mais para ficar o dia inteiro?

RESPOSTA: Isso, o dia todo.

ENTREVISTADORA: Ah, então por isso você acredita que é justo?

RESPOSTA: É, eu acho que é justo, não que o salário seja bom, mas com relação ao que eu tenho para reclamar, isso aí eu não reclamo não.

ENTREVISTADORA: Você disse que o salário não é justo, por que você acha que o salário não é justo?

RESPOSTA: Não, porque o salário de um deputado é, em comparação a um salário de médico de um deputado que não faz nada, né?

ENTREVISTADORA: Você está ganhando quanto hoje?

RESPOSTA: Era para eu estar ganhando hoje, R\$ 3064 (três mil e sessenta e quatro reais), só que com o desconto, eu estou ganhando R\$ 2700 (dois mil e setecentos reais).

ENTREVISTADORA: É o desconto da previdência, essas coisas?

RESPOSTA: É, muito desconto. Quase R\$ 400 (quatrocentos reais) de desconto, enorme né?

ENTREVISTADORA: Então por isso você acha justo porque é o dinheiro que você ganha?

RESPOSTA: Não, com relação à isso aí eu não tenho o que reclamar não. Porque eu acho que a partir do momento que sai o edital lá, eu leio o edital, eu vejo minha carga horária, eu não fui obrigada a fazer esse concurso, porque tem lá o da educação infantil, que também é menos horas. Eu acho que eu não tenho do que reclamar não, menos horas, não tenho do que reclamar, com relação à isso aí não. Só que nem eu te falei, são muitas crianças para poucos cuidadores, e porque, em relação ao que deputados, senadores, médico e advogado ganha, com uma profissão de professor, né? Tipo assim, é pouco. Só nisso aí, mas com relação à trabalhar de manhã e tarde, reclamo não.

ENTREVISTADORA: Você falou aqui, eu perguntei “Como você percebe a questão do cuidado e como esse interfere na sua prática no cotidiano dentro da sala de aula?”, você falou assim, vou ler para você “O cuidado, eu me preocupo muito. Tipo assim, porque tem pai tem mãe, né, pelo que eu já observei, que pensa assim, que a creche é só cuidar né. Vem joga o filho, sabe, não tem aquela... Então... Mas na realidade nós sabemos não né, que é cuidar e educar. Então o que me preocupa mais é quando eles estão correndo, pulando, porque eu penso assim, meu Deus, vai já cair e vai se machucar”...

RESPOSTA: Foi o que eu acabei de te falar, com relação à cordinha, de a gente ser, as duas...

ENTREVISTADORA: Você acha que se tivessem mais cuidadores você talvez não tivesse os acidentes que vocês têm?

RESPOSTA: Foi o que eu acabei de te dizer, é isso.

ENTREVISTADORA: Aí você falou também que eles se movimentam e vocês fazem bastantes brincadeiras. E como você vê a questão da brincadeira, do brincar deles, do se movimentar e às vezes de cair. Como você vê isso, com naturalidade?

RESPOSTA: Com naturalidade. Porque o correr, o cair, isso é o normal. Eu me preocupo quando eu vejo que tem algum hematoma, porque só caiu ali, levanta e continua. Só que tem pais que acham que quando a criança se machuca, é do professor e da assistente. Em casa pode acontecer de tudo, em casa acontece de tudo, mas se uma criança se machucar na creche “nossa Senhora”, a culpa é do professor e da assistente que não está prestando a atenção. Você está entendendo? Porque eu me preocupo é isso aí. Porque correr, com certeza a criança tem que correr. É que eu digo, se eu quisesse ver a criança quieta, eu tinha feito Enfermagem. Criança, o natural dela é correr, porque uma criança que não corre ou está doente ou tem alguma coisa. Agora o que eu me preocupo é na hora que ela está correndo, que se machuca, quando o pai chega tem que dar explicação. Aquela coisa toda, o que o pai está pensando, porque eu, como mãe, não gostaria de chegar aqui e encontrar a criança com um hematoma na testa, isso é natural de um pai e de uma mãe.

ENTREVISTADORA: Então, o que te preocupa mais é o que os pais...

RESPOSTA: É, evitar hematomas, né? Tipo, aquela confiança que o pai tem na professora, eu vou deixar meu filho na creche e vai estar seguro, vou deixar minha criança na creche e ela vai estar segura. O pai ele vai trabalhar e deixa a criança na creche, ele se sente seguro. Agora se ele chega e a criança está machucada, no outro dia ele vai trabalhar pensando “será se meu filho vai cair hoje? Será se não vai?”. Porque quando eles caem, uma coisa levezinha, que eles continuam, isso aí é natural.

ENTREVISTADORA: Você não acha que é inevitável eles caírem?

RESPOSTA: É, porque eles correm né, na hora do pátio, é natural.

ENTREVISTADORA: E como você lida quando por exemplo um pai chega e reclama ou quando você passa por uma situação dessa?

RESPOSTA: Eu sempre uso aquela técnica de que “ó pai, às vezes você tem só um filho, e ele se machuca, imagina na creche que são 20 (vinte) para eu cuidar, eu e a assistente”. Até hoje teve pai que, graças a Deus, eu nunca tive nenhum tipo de problema com nenhum pai. Teve uma criança que caiu, machucou a testa, aí eu fiquei muito... Porque eu estava iniciando. Foi logo no início do ano. Aí ele machucou a testa, saiu sangue, nossa, eu até chorei. Aí quando o pai chegou, eu constrangida fui pedir desculpa e o pai “não professora, não se preocupa não, é assim mesmo”, então o pai ele mais ou menos sabe. Então até hoje, eu nunca tive problema não com relação a criança se machucar.

ENTREVISTADORA: Você disse que foi bem no início, e agora, como você vê?

RESPOSTA: Agora, não estão mais. Porque, ele era uma criança que gostava muito de correr e bater no coleguinha. Agora ele está mais, a turma está mais tranquila em relação ao que era antes. Está bem mais melhorado.

ENTREVISTADORA: Por que você acredita que eles melhoraram?

RESPOSTA: Através da roda de conversa. A gente conversa demais com eles. E as músicas a gente, sabe? As brincadeiras, fazia alguns tipos de brincadeiras. Pegava umas bonecas, ensinando eles que não pode bater, não pode morder, não pode beliscar. E aí pedia para ele, explicava para ele que do jeito que era ali, era para fazer com o coleguinha. Porque quando batesse era para pedir desculpa porque doía, Essas coisas, hoje eles estão bem mais tranquilos.

ENTREVISTADORA: Ficavam mais tranquilos com as rodas de conversa que você faziam? É rotineiro?

RESPOSTA: Até hoje eles fazem, todos os dias.

ENTREVISTADORA: Então você percebeu que, de certa forma eles...

RESPOSTA: Através da roda de conversa.

ENTREVISTADORA: Eles aprenderam que alguns comportamentos não são permitidos.

RESPOSTA: É, porque tem regras na creche. Nós temos combinados na creche. Não morder, não bater, não falar de boca cheia, respeitar o coleguinha. Então tudo isso é combinado.

ENTREVISTADORA: Eu perguntei para você, como você percebia a tua vida pessoal e a tua vida profissional. Tem a ver também com o que a gente falou ainda agora? Em relação a ser mãe, em relação à sua família. E aí você me respondeu que “por exemplo, a criança chora, ao invés de eu brigar com ela o que que eu faço? Boto com ela no colo aqui e vamos conversar. Conversa, conversa, conversa, dou um beijo, então vai feliz. Então, sempre, eu fiz isso com meus filhos, eu nunca fui assim”, acredito que é de bater que você estava falando aqui, não é?. Então, tem aquela criança que é do tipo de conversar...

RESPOSTA: É, tem aquela criança que é mais de conversa e tem aquela criança que é mais do, tipo assim, “senta”. Por exemplo, você observa que tem criança que tem, se você conversar é difícil. Ela é difícil porque, às vezes, em casa, ela está mais acostumada com o pai que bate, briga, bate, então. Tem uma criança na minha sala que é tipo, que Deus me perdoe mas, que ele já vem de... Então essa criança, se você não pegar firma assim na conversa e “senta, senta”, tipo, vamos, chamar a atenção mesmo, ele não te atende. Ele não te atende. Até hoje eu estava conversando com ele porque ele contou um caso agora final de semana, que alguém matou lá na rua dele. Todo final de semana quando chega, acho que foi o pai, foi não sei o que, que roubou uma moto. Então é ele relatando. Então ele é no caso mais de você, eu não digo disciplinar, é de ter mais autoridade com eles. Já tem uns que você tem que por no colo, falar, não... É aquelas crianças que a mãe conversa mais, que o pai conversa mais. Você está entendendo? Deu para entender?

ENTREVISTADORA: Entendi. Você vê isso como educação, como cuidado ou como educação?

RESPOSTA: Como assim, de botar no colo? Como assim?

ENTREVISTADORA: Assim, por exemplo, eu perguntei se você via como, da questão de como a sua vida pessoal, de alguma forma, interferia na sua vida profissional enquanto mãe, aí você me respondeu “ah, eu coloco ele no colo e ele vai”.

RESPOSTA: Isso. Eu acho que aí tem um pouco do lado cuidar e educar. Os dois misturados. Porque a Débora, por exemplo, ela é muito de ser o que eu estou te falando. Se eu disser “Débora senta”, ela não senta. Aí eu tenho que chegar para ela “Débora, meu amor, senta, você é linda, você hoje está bonita”, aí ela senta. “Você é uma princesa”, aí ela senta. Já o José não é assim, é diferente.

ENTREVISTADORA: Então tem horas que você se vê tendo que utilizar um pouco mais do cuidar com eles?

RESPOSTA: É, do cuidar. Tem certos casos de criança quando chega, que a gente vê que não dormiu bem, então você tem que dar um pouco mais de carinho para eles também, né? Carinho mesmo, carinho de verdade mesmo. Às vezes eles chegam querendo sonolentos, aquelas coisas todas, você explica. Eu tirei a chupeta. Chupeta só na hora da soneca. Então, às vezes, o Pedro, ele chega e ele ainda quer, ele vem dormindo de casa. E aí quando ele chega o que é que eu faço? Vou lá, lavo o rosto dele, deixo ele um pouquinho com a chupeta, para ele não chorar, lavo o rosto dele, dou água para ele. Aí depois eu tenho que conversar com ele porque ele depois vai ter que largar a chupeta. Então isso aí eu estou naquele lado um pouquinho maternal, que é o de cuidar. Por isso que eu digo que o educar sempre está junto com o cuidar. Na creche eu vejo assim.

ENTREVISTADORA: Você disse também que, de alguma forma, você leva trabalho para casa?

RESPOSTA: Levo quando não tem mais como fazer aqui, eu não gosto. Eu faço de tudo para não levar trabalho para casa, não gosto. Eu prefiro fazer aqui do que levar para casa. Em casa eu faço os planos de aula.

ENTREVISTADORA: Então, de alguma forma, você leva?

RESPOSTA: Levo, os planos eu levo para fazer no final de semana.

ENTREVISTADORA: Como você percebe o fato de você levar os planos para casa? Você concorda em levar?

RESPOSTA: Porque assim, a gente fez uma escolha no início do ano, porque o nosso horário é até às 5 (cinco). Então a Maria falou assim, vocês podem levar os planos e podem sair um pouquinho mais cedo. Então eu penso assim, tudo que é combinado não é caro. Se o combinado foi a gente sair mais cedo e a gente fazer os planos em casa, eu não vejo nenhum tipo de problema.

ENTREVISTADORA: E você consegue se organizar dessa forma?

RESPOSTA: Consigo. Porque, tipo assim, eu saio mais cedo. A gente só não sai mais cedo quando tem reunião. Aí eu faço meus planos no domingo, no sábado. Não vejo problema nenhum não.

ENTREVISTADORA: Você acaba fazendo utilizando um tempo do seu final de semana para fazer os planos de aula.

RESPOSTA: Eu logo, eu sou caseira, não gosto muito de sair de casa.

ENTREVISTADORA: E isso não afeta os seus afazeres domésticos? Não digo só afazeres domésticos, mas assim, lazer, ficar junto com a sua família e as coisas que a gente faz em casa.

RESPOSTA: Eu acho que não. Bom, até assim né, mas é que nem eu te falei, como na creche o nosso horário era para sair às 5 (cinco) e a gente sai sempre mais cedo, acredito que não afeta não. Agora se por exemplo, eu tivesse que sair daqui todo dia às 5 (cinco) horas, e ainda tivesse que fazer os planos em casa, aí eu reclamaria. Porque o nosso horário é até às 5 (cinco) e se a gente sai todo dia um pouquinho mais cedo, não tem porque reclamar.

ENTREVISTADORA: Vocês têm, de certa forma, um combinado, não é? Como que é para você levar trabalho para casa e às vezes você estava com a família?

RESPOSTA: É chato, né? (risos) Mas foi uma opção minha, eu prefiro fazer em casa do que fazer aqui, porque em casa eu faço mais rápido porque eu faço no computador e eu já termino. Aqui se eu for fazer eu vou fazer na mão, essas coisas. É que nem eu te falei, é chato, mas é o que eu escolhi. É tanto que tem professor que prefere fazer aqui. Tem alguns que preferem fazer aqui.

ENTREVISTADORA: Preferem fazer aqui, então eles ficam até as 5 (cinco) horas?

RESPOSTA: Não sei se ainda tem, mas no início tinha. Eu prefiro fazer em casa, é opção minha mesmo, porque em casa, eu prefiro do que ficar até 5 (cinco) horas e fazer. Prefiro sair mais cedo e fazer em casa, mesmo porque eu saindo mais cedo, eu vou resolver algumas coisinhas.

ENTREVISTADORA: Aí você acaba se utilizando do seu final de semana para fazer seu planejamento?

RESPOSTA: É, mas não é o final de semana todo. É umas 2 horinhas, rapidinho e está pronto. Para mim está tranquilo, eu dou conta.

ENTREVISTADORA: Quando você via as crianças que você atendia, e aí você falou que tinha algumas crianças que eram difíceis. Você fala “não vamos generalizar de todos, mas tem uns que é difícil, você diz ‘senta’, e ele olha na sua cara e diz ‘não sento’...

RESPOSTA: “Não sento”, “vou lhe bater”. Tem uns que até batem em você. Tem criança de 2 (dois), 3 (três) anos que bate na sua cara. Bate.

ENTREVISTADORA: Como assim?

RESPOSTA: Bate, bate. Você “senta”, “não sento” e você vai lá conversar conversar com ela... Entende né? Tem criança que é difícil.

ENTREVISTADORA: E como você faz quando isso acontece?

RESPOSTA: Conversa com ele, vai botando no colo, segura as mãos deles até ele se acalmar. Vai lá e dá uma água, tem criança que é difícil. Tem criança que a mãe vem buscar e elas não querem ir para casa, ficam fazendo birra, chamando a mãe de nome. Tem criança que é complicado.

ENTREVISTADORA: Então a sua estratégia com eles é conversar bastante?

RESPOSTA: Conversar, bastante conversa. Às vezes trago aqui para as meninas conversar. Quando está muito difícil na sala de aula, a gente traz aqui para uma conversa.

ENTREVISTADORA: E quando elas fazem, por exemplo, isso, elas batem no seu rosto?

RESPOSTA: Bate, já bateu já. Tem criança que já me bateu. Esse ano já. Porque é falta de limite em casa, falta de limite da mãe pegar, impor. Tem mãe aqui que não consegue levar a criança para casa. Tem pai, hoje por exemplo, uma criança trouxe um DVD do rodeio, de um rodeio, e ficou chorando para eu colocar. Eu falei “eu não vou colocar, não vou porque isso aqui não é educativo”, expliquei para ela, que aquilo ali a criança não podia. E o pai traz porque, porque eles fazem a vontade dele, então eles choram e aí fazem o que quer.

ENTREVISTADORA: Por que você acha que um DVD de rodeio não é educativo?

RESPOSTA: Eu acho que não, porque tem palavrão. Acho que se a criança já está aqui para ser educada, eu acho que não é o certo não. O narrador, ele fala muita coisa imprópria para a criança.

ENTREVISTADORA: Você acredita então que os pais não deveriam deixar elas trazerem?

RESPOSTA: Não, eu acho que os pais não deveria fazer tudo que as crianças querem não. Tem que ter limite. Porque que nem outro dia eu ouvi na palestra, a criança tem que ser educada em casa. Porque, os pais não batem, hoje, por quê? Porque acham... Só que eles tem que esquecer esse lado só de bater e também o lado disciplinar. Disciplinar com que, com palavra. Por exemplo, “você gosta desse DVD?”, “Você não vai assistir esse DVD”, “você vai ficar uma semana...”, é assim que eu faço com meus filhos. Por exemplo, amanhã meu filho tem uma prova de Inglês, então “olha, se eu ver que você não está estudando, o que eu vou fazer? Eu vou tirar o seu celular, porque o celular tem muito jogo”, rapidinho ele vai pegar a apostila e estudar. Então é tirar o que eles gostam, não é tudo que a criança quer eu tenho que dar, porque senão ele vai chorar. Não existe isso, deixa chorar. Eu penso assim, deixa chorar. É que nem a minha mãe fala “se a mãe e o pai não educa, o mundo ensina”. E já hoje os pais já não estão mais educando os filhos. Infelizmente, não estão. Nós que somos professores de creche, nós vimos, a maioria dos pais. Tanto que a criança faz o que quer mesmo. Tem mãe que vem até com dinheiro para ver se a criança quer ir para casa. Na minha sala mesmo “bora meu filho, a mamãe trouxe aqui ó, para comprar biscoito para ti”. Você está entendendo?

ENTREVISTADORA: E por que você acha que elas querem ficar aqui?

RESPOSTA: Às vezes elas são mais bem tratadas aqui do que em casa, eu penso assim. Eu não sei, mas eu desconfio que é porque elas são bem tratadas na creche, do que em casa. Porque em casa o pai não dá atenção, o pai não brinca. O pai sempre ou está no celular ou está no trabalho. Alguma coisa tem para elas gostarem mais da creche.

ENTREVISTADORA: Mesmo com vocês disciplinando, falando o que é errado?

RESPOSTA: É, mas eles gostam da creche. Eles gostam porque a gente brinca com eles, e outra coisa, a gente dá carinho, porque tem mãe que não. Porque eles vêm “professora, tá dodói aqui”, quando você olha aquele dodói “oi, o que foi isso?”, aí eles mostram o que foi, e eu acredito que tem pai e tem mãe que eles não conseguem nem falar, porque eles não dão atenção. Claro que não todos, mas tem alguns eu acredito que é assim.

ENTREVISTADORA: Então você vê que na família deles, talvez eles não recebem muita atenção?

RESPOSTA: É, porque já que preferem chegar na creche. Eu penso assim, porque os meus filhos, se eu chegasse na escola, eles iam querer ir para casa comigo. Tem uns que a mãe chega e já vai. Não são todos não, mas tem uns 2 (dois), 3 (três) que prefere a creche do que em casa. Dá para perceber assim quando os pais vêm buscar.

ENTREVISTADORA: Então são pouco?

RESPOSTA: Sim, são poucos. A maioria vai. Eu acho que é uns 2 (dois), 3 (três) por aí. Porque quando a mãe vem buscar, vem com uma coisinha, vem com um bombom, vem com alguma coisa para poder levar para casa, porque senão elas não querem ir.

ENTREVISTADORA: Então você acredita que por conta de eles receberem mais atenção aqui eles...

RESPOSTA: Eu acho eles recebem mais atenção aqui do quem em casa. Alguns, não estou dizendo que são todos, estou dizendo que alguns recebem mais atenção aqui.

ENTREVISTADORA: Você terminou a sua especialização, que você estava fazendo?

RESPOSTA: Não, ainda estou fazendo.

ENTREVISTADORA: E é na educação infantil?

RESPOSTA: É, na educação infantil.

ENTREVISTADORA: Como que você percebe em seu cotidiano algumas brincadeiras dos meninos e algumas brincadeiras das meninas, como você trabalha isso, como você percebe, por exemplo, algumas brincadeiras que vocês oferecem, vocês ofertam os mesmos tipos brinquedos para as crianças?

RESPOSTA: É, lá na sala eu costumo dizer que não tem brinquedo de menino nem tem brinquedo de menina, eu levo isso, tipo assim, por exemplo, eles gostam de falar assim “ah, carrinho não é coisa de menina”, eu digo “não, carrinho é tanto de menino quanto de menina. Por exemplo, sua mãe não dirige? Seu pai não cozinha?”. Então, eu não gosto de dizer “isso aqui é brincadeira de menino e isso é brincadeira de menina”, eu não uso isso. Vai “hoje é brinquedo de faz-de-conta? Vamos cozinhar todo mundo”, então “Arthur, faz aí uma comidinha para a professora”, aí o Arthur faz bolo. Então eles mesmos já fazem, e traz e me dá. Então

na sala eu uso esse de brincadeira de menino e brincadeira de menina, não. Eu não uso isso.

ENTREVISTADORA: E você percebe isso como algo importante, como que é? Por exemplo, como você percebe, às vezes eles têm preferência por algum tipo de brinquedo?

RESPOSTA: Algumas crianças elas são como... Por exemplo, outro dia mesmo, eu pedi uma brincadeira com uma boneca, para todo mundo dar banho. Uma atividade. Aí uma criança do sexo masculino disse “professora, isso não é coisa de menino”, eu digo “é sim, é sim, porque o seu pai não dá banho em você?”, tipo assim. Aí tem criança, algumas, algumas mas a maioria das crianças encara isso super bem. Na minha sala não tem problema com isso não, que tem coisa de menina e de menino. Aí tem um ou dois alunos que às vezes fala “é de menino professora”, “é de menina”.

ENTREVISTADORA: Você percebe alguma diferença, por exemplo na forma de interação entre as meninas e os meninos?

RESPOSTA: É que nem eu te falei, só tem 2 (duas) ou 3 (três) crianças que às vezes ainda diz. Mas não, as meninas brincam de carrinho, os meninos. Para mim, lá na minha sala não tem disso não.

ENTREVISTADORA: E a interação entre eles, o comportamento, como você vê o comportamento dos meninos, o comportamento das meninas?

RESPOSTA: Em termos de que? De que o que é de menino ou de menina?

ENTREVISTADORA: É, se você percebe alguma diferença, vamos dizer assim.

RESPOSTA: Não. Eu acho que não.

ENTREVISTADORA: Você acha que são iguais os comportamentos?

RESPOSTA: É igual, com relação aos brinquedos, são iguais.

ENTREVISTADORA: Mas sem ser com relação aos brinquedos, como eles se comportam, como eles te tratam?

RESPOSTA: As meninas são mais calmas, agora os meninos são mais agitados. Acho que é a única diferença.

ENTREVISTADORA: Como assim eles são mais agitados?

RESPOSTA: Ah, porque eles gostam brincar mais de agarrar, de se bater uns nos outros, já as meninas não, as meninas gostam de brincar “por exemplo, vamos brincar agora”, os meninos se eu deixar à vontade, já está agarrado no pescoço do outro, e as meninas não fazem isso. Porque os meninos gostam de brincar mais de bater uns nos outros.

ENTREVISTADORA: E como que você trabalha isso com eles, por exemplo, a questão da cultura do menino um pouco mais agitado, você acaba trabalhando isso com eles?

RESPOSTA: Eu vou explicar, eu sento os dois, um do lado do outro, assim, eu boto uma cadeira aqui, uma ali e eu no meio, e vou explicar que daquele jeito ele vai machucar o coleguinha. Explicando que a brincadeira, você está entendendo? Que

tem que brincar mas não machucar. Essas coisas que a gente faz dentro de sala. Educando a não bater.

ENTREVISTADORA: Mas, de alguma forma, você percebe alguma diferença?

RESPOSTA: A não, com isso aí, sim. Dos brinquedos não, mas com relação ao comportamento sim.

ENTREVISTADORA: Por que você acha que isso acontece? Por que você acha que eles se comportam de forma diferente?

RESPOSTA: Eu acho que é em casa, né? É, porque nem todas as crianças gostam de fazer isso, só algumas. Acho que é em casa que eles veem, que os pais botam filme, sei lá, alguma coisa.

ENTREVISTADORA: Você disse que as meninas são mais calmas, você acha que isso vem de casa também?

RESPOSTA: Eu acho que sim.

ENTREVISTADORA: Como assim, vem de casa, você acha que ensinam as meninas a serem mais calmas, é isso?

RESPOSTA: Eu acho que eu não sei como te responder. Isso aí eu nunca, tipo assim, eu não sei se é porque em casa eles fazem assistir filme de luta, essas coisas. E as meninas assistem mais, né? Não sei o que que é, não posso, não sei te responder, isso aí eu não sei (risos). Não sei porque os meninos são mais agitados, mas que os meninos são mais agitados na minha sala, são.

ENTREVISTADORA: Você percebe isso?

RESPOSTA: Sim, eles são mais de bater, eles sempre batem mais. As meninas não, tirando uma ou duas, as outras são calmas.

ENTREVISTADORA: O que você acredita que pode contribuir para que você faça melhor o seu trabalho aqui na creche com as crianças pequenas?

RESPOSTA: Eu acho que é espaço, essa creche é muito pequena. Muito sem estrutura para a gente trabalhar, a sala é pequena. Minha sala é muito pequena, não tem espaço. O espaço é muito pequeno.

ENTREVISTADORA: No que o espaço influencia especificamente no seu trabalho?

RESPOSTA: Tipo assim, é que as brincadeiras sempre são as mesmas, parquinho, pula-pula. Então, acho que se os espaços oferecessem mais brinquedos, eu acho que as crianças iam, sei lá, iam aprender mais se tivesse mais brinquedo. Mais estrutura e mais brinquedo.

ENTREVISTADORA: Por que você acha que isso contribui para o seu trabalho?

RESPOSTA: Porque as crianças interagem mais. Por exemplo, a minha sala é tão pequena que eu não posso fazer uma brincadeira de circuito. Quando eu quero brincar de circuito eu tenho que vir para fora, porque é muito pequena. A sala é dividida em duas, muito pequena mesmo.

ENTREVISTADORA: Sua sala é dividida em duas, como assim?

RESPOSTA: É porque antes era só uma sala, mas aí passaram uma parede e aí ficou duas sala.

ENTREVISTADORA: Aí a outra professora trabalha na outra sala?

RESPOSTA: Isso, então é pequena a sala. Não tem como fazer, se você quer fazer uma brincadeira de rodas, não tem como.

ENTREVISTADORA: Por que você julga que é importante que eles interajam entre eles?

RESPOSTA: É porque, tipo assim, eu que fazer uma brincadeira de atirei o pau no gato ou de esconde, quando tem mais de 17 (dezessete) crianças, ou 20 (vinte) crianças, eu não consigo fazer uma roda, brincadeira de roda na sala não. Aí tem que vir para o pátio e o pátio sempre está com alguém ou então está sujo ou tem alguém limpando. Então eu tenho que ficar lá fazendo uma brincadeira com eles sentados. Porque se eu disse “gente, vamos fazer uma brincadeira de roda aqui”, não tem espaço. O que eu reclamo aqui é só o espaço que é muito pouco.

ENTREVISTADORA: Você acha que se o espaço fosse maior eles poderiam interagir mais?

RESPOSTA: A com certeza, eles corriam mais, ele brincavam mais.

ENTREVISTADORA: E em relação a se machucar, eles não teriam também um...?

RESPOSTA: Claro, porque na sala a gente está ali, acho que não.

ENTREVISTADORA: Por que você acha que o espaço daqui é pequeno?

RESPOSTA: Não sei, acho que a estrutura da creche foi feita já com pouco espaço.

ENTREVISTADORA: Na verdade, porque é totalmente o oposto do que preconiza a política, não é mesmo?

RESPOSTA: É, porque eu acho que foi feito para poucas salas, e aí vai aumentando com as demandas de crianças que vem chegando.

ENTREVISTADORA: Então você acha que hoje a demanda é maior do que o físico suporta?

RESPOSTA: Com certeza. Aqui tem muita criança para a estrutura que atende.

ENTREVISTADORA: Você sabe quantas crianças atende aqui no total?

RESPOSTA: Não sei.

ENTREVISTADORA: Você trabalha com 20 (vinte), correto?

RESPOSTA: É, eu trabalho com 20 (vinte).

ENTREVISTADORA: Então isso, você acreditou que seria..

RESPOSTA: É, e eu reclamo sempre que o espaço é pequeno, por exemplo, é que nem eu acabei de te dizer, “vamos fazer uma brincadeira de roda agora”, como eu vou fazer se a estrutura da sala não me permite fazer uma roda com 17 (dezessete) crianças. As cadeiras eu junto tudinho, fica tudo pequeno, não tem como. A minha

sala é quase desse tamanho, muito pequeno. Eu reclamo sempre que a sala é pequena.

ENTREVISTADORA: Porque ela era pequena e ainda foi diminuída para conter mais crianças, para caber mais crianças.

RESPOSTA: Isso, foi dividida em duas.

ENTREVISTADORA: E eles chamaram mais professores?

RESPOSTA: Não sei, porque eu cheguei aqui esse ano, então eu não sei.

ENTREVISTADORA: Então quando você chegou, já era assim?

RESPOSTA: Sim. Eu já peguei a sala pequena mesmo. Eu sei que é dividido porque a parede é de PVC.

ENTREVISTADORA: E fora isso, você acha que alguma outra coisa contribuiria para o seu trabalho?

RESPOSTA: Mais participação dos pais, né? Porque os pais, praticamente, a gente faz uma atividade que nem teve agora da família. Da minha turma vieram 4 (quatro) pais. Então a gente, eu trabalhei o projeto todo, fiz cartaz, fiz álbum, fiz bastante trabalho. Aí ninguém aparece, só 4 (quatro) pais. Então acho que a participação dos pais.

ENTREVISTADORA: Qual era o dia da família?

RESPOSTA: No sábado.

ENTREVISTADORA: E mesmo assim só vieram 4 (quatro) pais.

RESPOSTA: Só 4 (quatro) pais, tudo aqui ali que a gente expôs tudo.

ENTREVISTADORA: E por que você acha que contribuiria para o seu trabalho que eles participassem mais?

RESPOSTA: Porque aí, com a participação dos pais, eles vão dar mais valor para o trabalho da creche. Porque eu ainda acredito que alguns pais que acham que a creche é local de jogar as crianças. Não é uma instituição de Educação. Tipo assim “eu vou trabalhar, vou deixar meu filho lá e pronto”, eles não tem assim a visão de que a creche é uma instituição educadora, para a criança vir e ser educada. E eles não estão nem aí, alguns pais sinceramente, não estão nem aí. Eles não tem essa interação com a creche, não tem.

ENTREVISTADORA: As crianças não tem essa interação com a família?

RESPOSTA: Não.

ENTREVISTADORA: Com a creche?

RESPOSTA: Com a creche.

ENTREVISTADORA: Os pais não tem essa interação com a creche?

RESPOSTA: Os pais não têm interação com a creche.

ENTREVISTADORA: Entendi, então você vê isso como um ponto negativo?

RESPOSTA: Eu vejo, porque eu acho que os pais que participam mais das reuniões, das coisas, as crianças são bem melhores de trabalhar. Entendeu? Por exemplo, aquela mãe que sempre vem nas reuniões, e a gente está. É bem melhor de trabalhar com as crianças.

ENTREVISTADORA: É mais fácil, é isso?

RESPOSTA: É.

ENTREVISTADORA: Como assim é mais fácil trabalhar com essas crianças?

RESPOSTA: Elas são mais educadas. Elas te escutam mais, se você conversa ela senta, participa mais das atividades. Tem mãe que, é difícil, não tem aquela participação da família.

ENTREVISTADORA: Então, as crianças que você percebe que elas tem essa participação da família, elas tendem a ter comportamento diferenciado?

RESPOSTA: Tem comportamento diferente.

ENTREVISTADORA: E as outras?

RESPOSTA: As outras é que nem eu te falei, fala palavrão, é aquela coisa. Eu não sei o porquê para te responder, mas que tem uma diferença tem que a gente vê no dia a dia. É que nem eu sempre digo, a criança é o reflexo da família, eu acho que sim. Porque se o pai está ali conversando e tudo, eu acho que a criança tende a obedecer mais a professora, participar mais da atividade, mas se o pai não educa em casa, né? Por exemplo, outro dia eu falei para uma criança “não pode bater porque você vai machucar o seu coleguinha”, falei aquele bê a bá todo para a criança, e ela falou “não, porque meu pai falou que eu tenho que bater mesmo!”, como é que eu vou educar essa criança? Se o próprio pai ensina que ela tem que bater. Fica difícil, né?

ENTREVISTADORA: Como que no seu trabalho você chega a conversar com os pais nesse momento?

RESPOSTA: Aqui a gente não conversa muito porque a gente não vê quase os pais. Nós professores, quando a gente chega, as crianças já estão na sala. Por exemplo, essa hora é a hora que eles vêm buscar, e aí é mais o assistente que fica na sala.

ENTREVISTADORA: Vocês estão fazendo o planejamento, é isso?

RESPOSTA: É o planejamento, onde a gente sai mais cedo, que nem eu te falei aquela hora. Aí quem mais assim, que fica na sala mais, é o assistente. Ele que recebe mais as crianças, quando eu chego 7 (sete) horas aqui, as crianças a maioria já tinha chegado. Porque tem pai que 6 (seis) e meia já deixa a criança aqui, para ir trabalhar.

ENTREVISTADORA: E você não acha que seria interessante trabalhar isso com os pais também?

RESPOSTA: Como assim?

ENTREVISTADORA: Trabalhar, por exemplo, você falou “ah, como que eu vou falar que não pode bater se o pai vai lá em ensina que pode bater”?

RESPOSTA: Tinha que ter reunião, né? Nunca temos. Alguns pais tiveram reunião. Vamos ver ano que vem se a gente vai ter, porque esse ano já iniciamos já no mês de março.

ENTREVISTADORA: Você acha que seria importante ter as reuniões?

RESPOSTA: Tem que ter, né? Para conversar.

ENTREVISTADORA: Não só no Dia da Família, um dia no ano, mas...

RESPOSTA: É porque no Dia da Família é mais para expôr o trabalho deles. Eu acho que tinha que ter mais reuniões assim, para conversar com o pai cara a cara, olho no olho, aquele negócio que a gente gosta de falar.

ENTREVISTA REALIZADA COM O PROFESSOR LUCAS

- **PERGUNTA DA ENTREVISTADORA: NEGRITO**
- **RESPOSTA DO ENTREVISTADO: TEXTO SIMPLES.**
- **CONTINUAÇÃO DA ENTREVISTA EM MOMENTO POSTERIOR COM A DEMONSTRAÇÃO DAS TRANSCRIÇÕES DOS DIÁLOGOS ANTERIORES: CAIXA ALTA, ITÁLICO E SUBLINHADO**
- ***IE. : INTERVENÇÃO DA ENTREVISTADORA**

ENTREVISTADORA: Qual é a sua idade?

RESPOSTA: Eu tenho 37 (trinta e sete) anos

ENTREVISTADORA: Você se considera de qual cor, raça ou etnia?

RESPOSTA: Eu sou pardo.

ENTREVISTADORA: Há quantos anos você trabalha como professor?

RESPOSTA: Eu trabalho como professor há 21 (vinte e um) anos.

ENTREVISTADORA: E como foi sua história?

RESPOSTA: A minha história na educação? Meu pai era professor e queria que todos nós, 5 (cinco) filhos, fôssemos professores, porque na época do meu pai, há 20 (vinte), 25 (vinte e cinco) anos atrás, para pessoas de baixa renda, para pobre, o melhor caminho era a educação, era ser professor. Já que o Estado oferecia o curso de magistério de graça. O antigo curso de magistério que formava a gente para ser professor, do primeiro ao quarto ano. Do primeiro ao quinto ano na verdade, porque hoje é do primeiro ao quinto, mas era de primeira a quarta séria antigamente, quando eu fiz o magistério. Então todos nós fomos fazer magistério, já pensando que ao terminar as possibilidades de emprego fossem maiores. E aí eu fiz o magistério, ingressei em 1996, terminei em 1999, e eu tive um professor nesse curso chamado José Lúcio Martins, que já foi secretário de esportes, uma pessoa muito conhecida. E aí assim que eu formei ele lembrou de mim e já no ano seguinte ele me convidou para trabalhar na secretaria de esportes, em um lugar chamado Centro da Juventude. O governo criou na época o Centro da Juventude, que era um espaço alternativo nos bairros periféricos que agrupava os jovens ociosos e oferecia atividade de lazer, cultura e entretenimento. E eu já fui trabalhar como Animador Cultural, assim que eu saí do magistério. E dos 18 (dezoito) até agora, aos 37 (trinta e sete), eu não parei mais. Foi um trabalho atrás do outro, projetos... Mais projetos. Até os 25 (vinte e cinco) anos, quando eu me efetivei como professor mesmo, no nível de magistério, não tinha Pedagogia ainda. E aí ao ingressar na educação só com magistério à Pedagogia, porque a LDB nos deu, se eu não me engano até 2011, para todo mundo ter Pedagogia para quem não tinha, e eu tive que ingressar na pedagogia. E aí, até hoje estou na Educação, larguei um trabalho, fiz um outro concurso que foi para professor de creche. Porque antes eu era professor só de primeiro ao quinto ano aí eu fiz um concurso para professor de creche, ou seja, um concurso da prefeitura.

ENTREVISTADORA: Mas nesse emprego em que você era professor do primeiro ao quinto ano, você era concursado?

RESPOSTA: Concursado. No município de Senador Guiomard. Porque era muito longe para mim, ainda fiquei 10 (dez) anos sem transporte, porque na época não tinha transporte. Indo de ônibus, saía de casa, acordava 4 (quatro) da manhã, pegava o de 5 (cinco) no meu bairro, pegava o de 6 (seis) na frente das lojas Marisa para estar na escola 7 (sete) e meia, porque eu não conseguia chegar às 7 (sete), não tinha como chegar às 7 (sete), era muito longe, muito longe a viagem, e os ônibus não entravam nos ramais, então a gente ficava na beira dos ramais e caminhava ainda meia hora para chegar nas escolas. E para mim foi uma época muito cansativa, extremamente cansativo. Estresse mental, estafa, esgotamento físico, mas ainda aguentei 10 (dez) anos. Não fiquei 10 (dez) anos lá, eu fiquei 7 (sete) anos lá e fiquei 3 (três) anos aqui a disposição do gabinete do governador, quando o Daniel Zen, Secretário de Educação assumiu, o Estado precisava de um professor de dança que fosse da rede efetiva. Porque eles inauguraram a escola Armando Nogueira, a escola modelo, primeira escola modelo do Estado, e essa escola modelo teria que oferecer todas as modalidades de arte e cultura para os alunos, e como eles não tinham na época condições de pagar um professor de dança “à parte” e eles sabiam que eu trabalhava com dança e era professor efetivo, eles me trouxeram do Quinari para Rio Branco no sistema de permuta, e eu fiquei 3 (três) anos aqui à disposição até realmente passar nesse concurso. E aí eu pedi vacância de lá, afastamento por 2 (dois) anos sem remuneração e estou nesse sistema de vacância ainda e aqui no estágio probatório desse concurso. E foi isso, e nesses 21 (vinte e um) anos eu passei por vários lugares, não só por escolas, mas por pousadas, por centro de juventude, por abrigos, por presídios, por centro de reabilitação, por muitos lugares eu passei.

ENTREVISTADORA: Mantendo uma outra ocupação mesmo, ou já foi dentro do seu trabalho como professor?

RESPOSTA: Eu trabalhei muito mais como arte-educador a minha vida inteira do que como professor de sala de aula. Muito mais. Nesses 21 (vinte e um) anos eu trabalhei 18 (dezoito) como arte-educador, e hoje em dia eu estou como professor de creche. Porque sempre que eu chegava nas escolas, todo mundo já sabia da minha fama, e aí eu nunca ia para a sala de aula, sempre ficava na sala de multimeios como professor de arte, sempre foi assim.

ENTREVISTADORA: Como arte-educador, qual é a diferença para o professor, existe alguma diferença?

RESPOSTA: Existe, existe a diferença. Porque o arte-educador é um profissional que vai ficar ali numa sala se planejando para trabalhar com todas as turmas, ele não trabalha só com uma turma, ele não tem uma turma só. Ele atende à todas as turmas da escola em horários diferentes como se fosse o professor de Educação Física por exemplo. Então tem os horários para cada sala. O horário do teatro, o horário da contação de histórias, o horário da dança, horário da pintura, das brincadeiras ao ar livre. Então a gente atua meio que ao lado do professor de educação física. Então é diferente nesse sentido, mas o ato de educar é o mesmo e para o arte-educador é até mais difícil às vezes, porque a gente tem que educar brincando. No brincar tem que ter o ato de educar, não é o brincar pelo brincar, toda

brincadeira é pensada antes de ser proposta para eles. Não pode ser do nada, tudo passa por uma coordenadora pedagógica. Tem todo um norte, toda uma meta a ser alcançada com as brincadeiras, com as propostas, com os projetos.

ENTREVISTADORA: Vocês está a menos de 1 (um) ano na creche?

RESPOSTA: Estou com 7 (sete) meses. Começamos em março, estamos agora no sétimo mês.

ENTREVISTADORA: Você já falou a quantos anos você trabalha como professor. Efetivamente, você trabalha a 21 (vinte e um) anos como professor?

RESPOSTA: Não, eu fui efetivar em 2005, 2004 ou 2005, não vou lembrar o certo. Não foi a vida inteira como efetivo, sempre foi provisório, sempre em projetos.

ENTREVISTADORA: Você trabalha desde o Pró-história com o magistério, até hoje você trabalha como professor há 21 (vinte e um) anos, e então, agora você passou em concurso público...

RESPOSTA: É, no Quinari eu atuava dentro de sala de aula como professor no quarto ano. Fiquei 3 (três) anos como professor do quarto ano, aí depois eu fui para a Secretaria de Cultura do município. Fui até secretário de cultura porque o Secretário de Cultura era assessor do prefeito que saiu para se candidatar, para se reeleger, e não podia ficar no cargo. Então me pegaram para ficar no cargo. Fiquei pouquinho tempo, 3 (três) meses, ganhando como professor, mas como Secretário de Cultura.

ENTREVISTADORA: Você possui especialização, é isso?

RESPOSTA: É, a minha especialização em dança, ela não conta para a Educação, eu não ganho por ela. Porque não é na área da Educação... (porque é uma formação técnica, não é? **IE.**). Exatamente, uma formação técnica... (Então atualmente você tem um diploma de graduação... **IE.**). Isso, sou graduado em Pedagogia e estou cursando uma pós-graduação. Psicopedagogia clínica e institucional, que é uma área que eu gosto muito.

ENTREVISTADORA: Você é casado, solteiro?

RESPOSTA: Eu sou solteiro, sou solteiro, não tenho filhos, nunca casei. Pretendo casar até os 50.

ENTREVISTADORA: E como que é a sua constituição familiar, assim, quem são as pessoas com quem você mora?

RESPOSTA: Eu moro só, meus irmãos todos casaram, saíram de casa. Eu tenho uma história muito longa, sabe, vou tentar resumir para você. Meu pai é um retirante nordestino que aos 21 (vinte e um) anos de idade fugiu do Ceará, fugiu da violência do pai, que meu avô era militar e meu pai é homossexual, né? E naquela época de 50, 60, o machismo era muito grande, o preconceito era muito grande. Então meu pai com 21 (vinte e um) anos de idade ele fugiu de casa mais um amigo também homossexual e vieram embora para Rio Branco. Porque disseram para eles que aqui dava muito dinheiro por conta do Ciclo da Borracha e que eles podiam trabalhar como contadores nos batalhões Rio Abaixo Rio Acima nos Seringais. E ele trouxe esse amigo para cá, e ao chegar no seringal ele conheceu minha mãe com 10 (dez) filhos. Minha mãe é muito bonita, sofrida, mas muito bonita. E teve pena da minha

mãe e, assim como eu, ele também queria ter uma família, queria ter filhos. Mesmo sendo homossexual, porque isso não tem nada a ver, homossexuais também querem ter filhos e querem ter família. Então ele casou com minha mãe e teve mais dois filhos, eu e minha irmã. Ficaram 12 (doze), minha mãe já havia perdido um, minha mãe teve 13 (treze) gestações, e desses 12 (doze) filhos faleceram 2 (dois), ficaram 10 (dez). E aí um belo dia um belo dia meu pai saiu para trabalhar e minha mãe resolve fugir de casa, um seringal, e levou os cinco filhos, levou os cinco maiores deixou os 5 (cinco) menores dormindo. E quando meu pai chegou do trabalho nos encontrou dormindo, os 5 (cinco) menores que não sabiam andar ainda. E aí ficou desgostoso, minha mãe mandou buscar a gente no dia seguinte, mandou uma comadre buscar a gente, e ele não nos entregou. Ele disse que ela tinha ido embora com os 5 (cinco) e aqueles 5 (cinco) que ela tinha deixado eram dele, mesmo que 3 (três) não fossem dele. Então ele vem embora para Rio Branco, nós viemos embora para Rio Branco, de batelão. E aí é uma longa história, o batelão afundou com todo mundo, e a gente quase morre, chegamos em rio branco com a roupa do corpo, sem conhecer ninguém, sem documento nenhum e meu pai mesmo que tendo uma profissão já, porque ele já chegou em Rio Branco com curso de contabilidade, teve que vender salgadinho, fazer cocada para vender e sustentar a gente. E aí meu pai criou 5 (cinco) filhos sozinho, ele botou todos para estudar, com exceção do mais velho que não quis estudar, e aí ele entrou no álcool, e passou um longo período no álcool. Alcoólatra mesmo de beber perfume e aí a nossa vida toda foi atormentado por conta disso, do alcoolismo, das brigas constantes e isso trouxe uma série de sequelas para todos nós. Para eu e meus irmãos, principalmente para minha irmã, que é a única mulher dos 13 (treze) filhos que minha mãe teve. Enfim, mas nós superamos, meu pai botou todos nós para estudar, todos se formaram e todos têm sua vida, todos têm sua família. Mesmo quem não estudou tem sua profissão, é roçador, faz serviços gerais e é um pouco da minha história. Eu tenho 2 (dois) irmãos pastores, aos 7 anos de idade eu entrei na igreja católica, porque meu pai era da igreja católica, muito fervoroso, e nos colocou cedo na igreja, e nós estudamos 10 (dez) anos para ser padre, eu e meus irmãos, e aí com 16 (dezesesseis) anos de idade eu abandonei a igreja católica. Disse para o bispo que não queria ser padre pelo fato de ser, de ter certeza de ser homossexual e meus irmãos abandonaram a Católica e foram para a protestante. Hoje em dia são pastores da Assembléia de Deus, minha irmã é espírita e eu não sigo nenhuma religião. Tenho a Deus como Senhor Supremo, mas ainda não me encontrei em nenhuma religião. Estou querendo conhecer o budismo. Então a história da minha família é mais ou menos essa, meus irmãos são casados, já tem sua família, eu não casei. E a gente se dá super bem, se respeitam, nos amamos, nos respeitamos, mesmo eles sendo pastores, a gente se respeita. Eu sou homossexual, minha irmã é homossexual, e nós nos respeitamos, acima de tudo amor. É mais ou menos essa a história, resumindo.

ENTREVISTADORA: Você tem uma família grande?

RESPOSTA: É, eu tenho mais seis irmãos no interior sena Madureira, conheci minha mãe aos 16 (dezesesseis) anos de idade, foi quando meu pai me levou para conhecê-la em Sena Madureira. E ela veio morar com a gente, passou um ano e tentou se matar aos novos filhos, aos quais ela nunca tinha visto, nem criou. Tentou amar, não conseguiu. Fugir pela segunda vez de nossas vidas em uma bela tarde. Pegou uma Toyota e voltou para casa. Deixou só um recadinho muito mal escrito porque minha

mãe é semianalfabeta. E é isso um pouco da história, e se eu falar mais eu vou chorar na gravação e não vai ficar legal para você (risos) É a história que eu levo com muito orgulho, tenho muito orgulho da minha história, uma história de superação em todos os sentidos.

ENTREVISTADORA: Qual é o valor da sua renda familiar?

RESPOSTA: Olha, o meu salário na prefeitura, sai para gente R\$ 2.660 (dois mil, seiscentos e sessenta reais), aqui no Sesc sai mais ou menos isso, R\$ 2600 (dois mil e seiscentos reais), R\$ 2.700 (dois mil e oitocentos reais). Então, não chega a R\$ 5.000 (cinco mil reais) por conta dos descontos, mas sai mais ou menos isso, R\$ 4.500 (quatro mil e quinhentos reais), por aí.

ENTREVISTADORA: A sua carga horária de trabalho, como que é?

RESPOSTA: Na creche 40 (quarenta) horas semanais. Aqui no Sesc, eu não vou lembrar que é muito quebrado o horário, aqui. Na terça e na quinta é um horário, na segunda é outro, na quarta, na sexta e sábado é outro, mas eu cumpro uma média de 30 (trinta) horas semanais, aqui também. É 30 (trinta), porque eu não posso ter mais do que isso. A gente só pode ter 30 (trinta) horas, é o máximo que a gente pode ter. Na escola 40 (quarenta) e no Sesc 30 (trinta).

ENTREVISTADORA: Então você trabalha os 3 (três) turnos?

RESPOSTA: Eu trabalho os três turnos. Das sete da manhã às 4:00 (quatro horas) da tarde, das 5:00 (cinco horas) da tarde às 9:00 (nove horas), 9:15 (nove horas e quinze minutos), 9:30 (nove horas e trinta minutos) da noite.

ENTREVISTADORA: E aqui no Sesc você trabalha com...

RESPOSTA: Eu sou instrutor de danças há 11 (onze) anos. Fiz concurso, processo seletivo a nível nacional, na época para instrutor de dança. Competi com pessoas formadas de outros estados e a vaga era minha. Tinha que ser minha. Passei em primeiro lugar e estou aqui até hoje.

ENTREVISTADORA: Na creche, você tem assistente de creche?

RESPOSTA: Temos, todos nós temos duas assistentes. Uma no período da manhã e uma no período da tarde. No horário do almoço ficam as duas juntas porque a da tarde entra 11 (onze) horas da manhã e da manhã sai 12:45 (doze horas e quarenta e cinco minutos). Então a gente se encontra os três na hora do almoço.

ENTREVISTADORA: No horário vocês saem para almoçar?

RESPOSTA: Não, nenhum de nós saímos porque não compensa ir a nossas casas. O gasto de combustível é muito, não dá tempo de fazer nada. A princípio, eu até ia em casa, mas sai da escola 12:15 (doze horas e quinze minutos), 12 (doze) e meia, porque nunca dá para sair meio dia, dando assistência às crianças até eles deitarem escovarem o dentinho e tudo mais. Acabava chegando em casa 12:45 (doze horas e quarenta e cinco minutos), 1 (uma) e meia tinha que voltar. Não compensa ir só para tomar um banho. A gente toma na escola. A gente tem almoço, tem café e tem merenda porque a gente come junto com as crianças, então não compensa sair da escola para ir em casa, a não ser que morasse muito próximo. Mas para nós não compensa, então todos nós ficamos na escola no horário do almoço. Então a gente

trabalha mais de 40 (quarenta) horas semanais. Porque estando na sala de aula a gente não vai deixar de atender uma criança que acordar chorando, não vai. A gente acaba trabalhando o dia inteiro, das 7 (sete) às 4 (quatro). Às vezes até às 5 (cinco).

ENTREVISTADORA: Mas no caso você tem o direito de ir para casa?

RESPOSTA: Temos o direito, nós largamos meio dia e voltamos às 14 (quatorze).

ENTREVISTADORA: Para você não compensa ir até em casa por quê?

RESPOSTA: Não compensa por causa do estresse, do calor, do trânsito. Melhor ficar na sala de aula, tirar um cochilo junto com os alunos. A gente descansa muito mais.

ENTREVISTADORA: Você tem somente esse trabalho? Você falou que tem outro trabalho, são só esses 2 (dois)?

RESPOSTA: Isso, só esses 2 (dois), mais um eu não aguentaria (risos). Eu ainda faço eventos aos finais de semana, eu monto coreografias para casamento, 15 (quinze) anos, bodas, colação de grau. Hoje em dia com menos intensidade, mas já fiz muito já. Aos domingos, às vezes aparecem aulas particulares e eu vou indo em domicílio dar aulas particulares. É um bico que eu faço.

ENTREVISTADORA: Como eu havia dito, o objetivo do meu trabalho é analisar todas as relações de gênero, o que é visto, o que é esperado sobre o que é ser homem e ser mulher na nossa sociedade, se de certa forma repercute no seu trabalho com as crianças pequenas. Da mesma forma, gostaria também de analisar de que forma as experiências sociais que você teve enquanto homem, do sexo masculino, influenciou no seu trabalho docente.

ENTREVISTADORA: O que levou você à escolha da profissão docente, isso você até já respondeu, e quais os motivos que levaram você a trabalhar na creche?

RESPOSTA: Eu entrei na educação, a princípio, por influência do meu pai, porque meu pai foi professor a vida inteira e eu achava lindo ele chegar em casa com a pasta cheia de prova para corrigir, trabalhos de alunos. Eu gostava de passar os “vistos” para ele, então desde criança eu já fui pegando amor por aquilo. Acho que o caminho que é a profissão de professor, né? Aí eu fui para o Magistério, e aí eu me apaixonei, pronto, estou até hoje.

Como eu te falei, ao longo desses anos eu passei por muitos ambientes de trabalho. Ambientes pesados, como pousadas, presídios, abrigos. E aí quando apareceu esse concurso, eu falei “não, eu já trabalhei com todos os públicos. Do deficiente visual, ao deficiente físico ao deficiente mental., já trabalhei no HOSMAC, já trabalhei com presidiário, com crianças em situação de risco, já trabalhei com idosos. Agora quero trabalhar com bebês”. Porque aí é uma experiência nova para mim, eu nunca trabalhei com bebês. É o meu primeiro ano com bebês de 1 (um) e meio a 3 (três) anos de idade. Pelo fato de pensar que era um público que não daria tanto trabalho, que seria um trabalho leve. Pelo salário na ocasião era o maior e melhor que o concurso oferecia para professor. Era o melhor salário o nosso, professor de creche por conta da carga horária e principalmente por essa questão: de querer um desafio novo, de experimentar um desafio novo aos 37 (trinta e sete) anos de idade. E aí graças a Deus fui aprovado, me apaixonei pela creche. Mesmo sendo muito mais

cansativo do que qualquer outra faixa etária, até mesmo mais cansativo que trabalhar com público especial. Com os autistas, com os down, muito mais cansativo. Mas um trabalho extremamente gratificante, um ambiente um trabalho extremamente agradável, porque a criança tem uma energia maravilhosa. Você briga com as crianças e daqui a pouco ela está te beijando. Então a gente convive e passa o dia inteiro com seres humanos que não tem dívidas, não tem mágoas, não guardam rancor, não tem ódio, não pensa na violência. Isso é fantástico, eles me curam todos os dias, com beijos com abraços. Por isso que eu estou lá, são lindos eles.

ENTREVISTADORA: Você acha que é leve trabalhar com as crianças, quando você fala leve, deixa só eu esclarecer, é leve no sentido de que não são um público com tantas vulnerabilidades, como os quais você já trabalhou. Mas o trabalho em si, a carga do trabalho, você acha que é leve?

RESPOSTA: Aos poucos a gente vai se acostumando com a rotina e vai percebendo que não tem tanto segredo, o que pesa é a responsabilidade. É diferente de cuidar de um adolescente, um adulto e de idoso, porque mesmo um idoso tendo voltado a ser uma criança, ele ainda tem um pouco de maturidade para se cuidar, a criança não tem. Então eu digo na reunião dos pais com os alunos que a gente precisa se amar, se não se amar, se respeitar. Porque eu cuido da vida deles o dia inteiro, não faria sentido sair para trabalhar e voltar para casa se eles não tivessem o maior tesouro deles nas nossas mãos. Então eu deixo muito claro isso para eles, a gente precisa se respeitar, você precisa me respeitar, eu preciso te respeitar. A gente precisa se gostar, pelo menos isso, porque eu cuido do que você tem de mais valioso. Você deixa aqui comigo todas as manhãs o seu maior tesouro, que não é seu carro, não é sua casa, é seu filho. Então você imagina a responsabilidade que eu tenho e mais as minhas assistentes, a gente está cuidando do vida de vocês, dos maiores bens que vocês têm, o dia inteiro, então eu olho por esse lado. É uma responsabilidade tremenda, você está grávida, vai ser mãe e eu tenho certeza que quando você chegar no primeiro dia em uma creche para entregar o teu bebê, se ele tiver que passar por isso com 2 (dois), 3 (três) aninhos de idade. É difícil, é muito difícil para uma mãe e um pai. Ele precisa olhar nos olhos da gente e confiar muito, muito, muito mesmo, porque é um ser humano indefeso, não é verdade? Então, o trabalho se torna às vezes cansativo nesse sentido. Não é o ato físico, não é o ato de dar banho, dar comidinha, pentear o cabelo, botar para dormir. É o peso da responsabilidade, é o olhar atento 24 (vinte e quatro) horas, é ter 10 (dez) olhos ao mesmo tempo, para não machucar, enfim. Mas, como eu te falei, resumindo, é levíssimo perto de trabalhar com o adulto. A criança, em todos os aspectos, é melhor do que nós, muito melhor. É um ser humano melhor do que um adulto a criança.

ENTREVISTADORA: Como que você diz que ela é um ser humano melhor, como assim, é ser um ser humano melhor?

RESPOSTA: É como eu acabei de lhe dizer, é um ser em evolução ainda, que a gente está moldando ali à nossa maneira. Às vezes brigando com a educação que vem de casa, fazendo um contraponto, porque nem sempre é a melhor, principalmente, na periferia onde eu trabalho. Então a gente precisa interferir nesse sentido, às vezes até na própria educação que vem de casa, que às vezes não é tão legal, mas são seres humanos melhores nesse sentido. Todo dia eles chegam limpos, eles não levam nada para casa do dia anterior, nenhum carão, nenhum ato

disciplinar, nenhuma briguinha com coleguinha, não levam nada para casa. No outro dia está tudo bem, é um novo dia, é o mesmo abraço, o mesmo beijo, mesmo carinho. São seres humanos muito melhores, muito melhores.

ENTREVISTADORA: Para você como é ser homem?

RESPOSTA: Como é ser homem? Como é ser homem hetero, ou é ser homem homossexual? Vou ter que entrar nesse detalhe com você, porque é uma pergunta muito complexa para mim. Porque eu sou homem, acima de tudo eu sou homem, eu não sou heterossexual, mas eu sou homem, sou um ser do sexo masculino.

ENTREVISTADORA: Como é a tua experiência de ser homem? Você também pode falar sobre como é ser homossexual.

RESPOSTA: Olha, eu vou resumir um pouco essa fala porque isso é muito amplo de explicar. Tem muitos pontinhos, mas resumindo, em alguns aspectos é maravilhoso ser homossexual, porque a gente passa mais credibilidade para algumas pessoas, em alguns aspectos, mas também é muito ruim por conta de descredibilidade, do medo. No meu caso, como professor de creche, facilita. Ao contrário do que eu pensava, ou que meus amigos e minha família pensavam: “vão te discriminar, os pais não vão querer deixar seus filhos contigo quando verem que você é homossexual”. Não, a reação foi completamente diferente. Porque você imagina deixar sua filha com um professor hetero. Para dar banho, para trocar a roupa da sua filha, não é? É diferente. E o homem, hetero, macho, querendo ou não, dificilmente vai ter o mesmo instinto materno que uma mulher tem. Então, pelo fato de ser homossexual, isso sempre foi muito fácil para mim, porque aos 12 (doze) anos de idade eu já era babá. Aos 15 (quinze) eu já era empregado doméstico nas casas dos outros. Então eu sempre tive experiência com criança. Aí quando um pai, uma mãe chega e olha, eles já veem a nossa maneira de falar com uma criança, de tratar, eles já ficam mais tranquilos. Nesse sentido para mim foi super fácil.

ENTREVISTADORA: Você não sofreu preconceito?

RESPOSTA: De forma alguma, de forma alguma. Ainda que nos primeiros dias alguns pais estivessem meio receosos, mas depois da primeira semana, segunda... Eu acho que tudo depende da relação que você estabelece com as pessoas, independente do que você é. Se você deixa bem claro com seu olhar, com suas atitudes, com sua palavra. Que o que você faz na sua vida pessoal não interfere no teu trabalho, as pessoas ficam tranquilas e te dão credibilidade. E não meu caso é engraçado porque eu sou muito conhecido na cidade. Eu trabalho há muito tempo com dança, com teatro, e eu já trabalhei na televisão. É engraçado, você vai achar isso engraçado, mas se você conversar com as pessoas da creche elas vão te dizer, nos primeiros dias de trabalho, a vizinhança ficava no muro para me ver, e os pais dos alunos me assistiam na televisão, alguns foram meus alunos em locais onde eu dei aula de dança. Então foi muito gostosa essa relação porque eles já me olhavam com carinho desde o primeiro dia, eu não era um estranho chegando na creche. Eu era o professor Lucas já, de dança do Sesc, que dançou na televisão em um programa muito famoso que tinha na cidade chamado Sábado Show, com Roberto Vaz, um programa de auditório. Então muita gente lembra de mim, os pais lembram de mim, os avós lembram de mim, então eles me olharam com carinho desde o primeiro dia. Para mim foi super tranquilo, não tive problemas até hoje em nenhum lugar que eu trabalhei, graças a Deus. Se eu disser que não há o preconceito

disfarçado. Há. Há, o preconceito nas entrelinhas, há o preconceito de muitas formas. Mas que a gente, com sabedoria, releva. Faz de conta que não vê. E acima de tudo com competência. Eu sempre digo para meus amigos homossexuais, meus alunos homossexuais: preconceito a gente combate com competência, inteligência. Simplesmente.

ENTREVISTADORA: Então essa foi a forma que você se utilizou para poder enfrentar as possíveis dificuldades?

RESPOSTA: É, muito diálogo, muito carinho. Deixar claro para as pessoas que eu não me sinto pior por ser homossexual, que eu sou igual a todo mundo, que eu me acho igual a todo mundo. Não me colocar em uma posição inferior, mas também, por ser homossexual, não me colocar em uma posição de defesa, porque é isso que a maioria faz, na posição de ataque. Não preciso olhar para alguém que eu nunca vi na minha vida com armas, com defesa, com ataque. Não precisa. Preciso me mostrar limpo, aberto.

ENTREVISTADORA: E com os pais, como foi a sua experiência? Você disse que com o diálogo você conseguiu encontrar uma série de coisas.

RESPOSTA: Está sendo ótima. A relação que eu tenho com os pais dos meus alunos é excelente. De levarem presentes, de me mandarem mensagens, de beijar, de abraçar, de conversar, de contar a vida pessoal. De deixar a criança e ficar contando a vida pessoal na porta da sala. Compartilhando os problemas. Essa é a relação que eu tenho com os meus pais. De gratidão, eles são muito gratos, são muito gratos pelo que a gente faz pelos filhos, pelo que se faz além do que se pode fazer, do que as condições nos permitem fazer. Então, a gente tira do bolso, a gente vai muito além... (vocês tiram do bolso? **IE.**). Tiramos, muito do bolso para tudo. Quem faz a educação são os professores. Não é o Ministério da Educação, eles dão o mínimo para o Estado, para o Município, o Poder Público dá o mínimo, o mínimo. Não sei como é na educação do sistema Federal, mas no sistema público, estadual e municipal, somos nós que fazemos a educação. Um dia na escola, um dia da Criança, um arraial, um brinquedo. É a gente que faz a educação.

ENTREVISTADORA: Quando você diz é a gente que faz, é vocês que tiram do bolso para fazer?

RESPOSTA: Sim, nós que tiramos do bolso. Nós que tiramos do bolso para tudo. Nós só não tiramos do bolso, e às vezes até tiramos para a merenda. às vezes até tiramos para a merenda para oferecer um café da manhã com frutas, uma coisa mais, um projeto diferente, um projeto de culinária, a gente tira sim do bolso, mas é com muito prazer porque é um valor mínimo, é um valor mínimo dividido entre os professores. Essa semana por exemplo eles passearam de trenzinho com o Mickey e com a Minnie. E foi 500 reais o valor cobrado nos dois turnos, então a gente já tinha um dinheiro arrecadado em um arraial, e o dinheiro que faltou a gente dividiu entre os 10 (dez) professores, para a coordenação e para a direção. Então fica 10 (dez) reais para cada, não fica tão pesado. Para passear de trenzinho, darem uma volta no bairro de trenzinho com o Mickey e com a Minnie.

ENTREVISTADORA: Você disse que para você é muito gratificante fazer esse tipo de coisa. É isso que te impulsiona então, às vezes tirar o dinheiro do bolso?

RESPOSTA: É, e sempre foi assim né, quem trabalha com o social está sempre tirando dinheiro do bolso, porque trabalhar como social é ter consciência de que não está tudo bem, porque se estivesse tudo bem não existiriam os profissionais da área social. Então são eles que tem que meter a mão no bolso, a gente que tem que fazer se a gente quiser fazer bem feito.

ENTREVISTADORA: Entrando também em um pouco do que você falou, do que é ser homem, como é para você ser professor de creche?

RESPOSTA: É me sentir pai, mãe, tio, avô, tudo para eles. É me sentir todo importante, todo querido, amado. O trabalho na creche é um trabalho muito importante para quem sente solidão que nem eu, que não tem filhos. Para quem vive até certo ponto longe dos irmão por conta da correria do dia a dia. Então não me falta amor, não me falta amor, não me falta carinho, eles têm sempre uma maneira de te preencher. Com uma palavra, com uma brincadeira, como você viu hoje na sala, de chegar e abraçar. Então isso é muito bom, eu me sinto pai de todos eles, é uma responsabilidade tremenda, e a gente se sente pai para a vida inteira. Existe o lado mágico, lúdico, bonito, romântico da coisa, da profissão. Mas existe um lado muito triste, um lado pesado, amargo. Porque a gente sabe que eles vão crescer. Não está mais com a gente; A gente faz ali por um ano, planta uma sementinha, mas são muito novos, muito influenciáveis ainda. Só tem 3 (três) aninhos, o resto dos anos de suas vidas não seremos nós que vamos guiar, serão outros professores, os pais, os amigos, a rua. E eu trabalho dentro de uma realidade muito difícil. Uma comunidade inteira já comandada pelo tráfico, pelas facções. Então a gente às vezes olha para eles brincando e pensa “meu Deus, proteje, né? Faça com que eles possam ter um futuro melhor” Entendeu, para que a gente possa se encontrar daqui 10 (dez), 15 (quinze) anos. Mulheres de família, homens de bem. Que eles possam crescer. Que eles possam crescer, pelo menos, porque a realidade deles é muito dura, para a maioria deles. Por isso que eles estão lá o dia inteiro. Isso me faz sentir importante, muito importante todos os dias. Porque nós podemos, com uma palavra todos os dias nós podemos, não só a criança mas também o adulto, a gente pode ressuscitar alguém e pode assassinar alguém, com uma simples palavra. E ali todo dia a gente tenta dizer para ele “você é lindo”, “você é linda”, “está lindo o seu trabalho, parabéns”.

ENTREVISTADORA: A gente parou quando você estava me explicando a sua relação, como era para você ser homem. Você me respondeu sobre a questão da homossexualidade e tudo mais, que era assim que você encarava, porque era a sua experiência enquanto homem, homem do sexo biológico. Como é para você ser professor de creche? Você pode me falar um pouco da sua experiência, como está sendo ser professor de creche?

RESPOSTA: Como eu já havia dito para você, esse é meu primeiro ano em uma sala de creche todos os dias, eu já trabalhei com creche, mas como eu era professor de artes, eu ficava rodando de sala em sala. Haviam os momentos em cada sala, na sala de multimeios. Diretamente, todos os dias em uma sala de aula de creche, é minha primeira vez. É meu primeiro ano. E como eu já falei para você, para mim tem sido uma experiência fantástica. Muito enriquecedora, estou gostando demais da experiência, demais mesmo.

ENTREVISTADORA: Como você vê essa condição de ser professor, homem, dentro de uma creche?

RESPOSTA: Bom, a princípio, eu pensei que eu fosse sim enfrentar algumas rejeições por parte dos pais, até mesmo por parte da escola. Não sei se você sabe, mas em algumas escolas, os homens não vão para as salas de aula nas creches. Mesmo sendo enviados como professor de creche, nas escolas, os diretores preferem não colocar na sala de aula. Por conta do medo, de sofrer alguma rejeição por parte dos pais, da comunidade, de não ter aluno para aquele professor. Às vezes até por conta do medo, da desconfiança pelo fato de ser homem. Então, para não arriscar, eles preferem não colocar na sala de aula. Colocam na coordenação, na secretaria, em qualquer outro lugar na escola, menos na sala de aula. A gente tem escolas aqui, que são assim. O meu irmão é diretor de uma escola e ele não coloca professor homem na sala de creche. Não coloca.

ENTREVISTADORA: Por que você acha que isso acontece?

RESPOSTA: Eu acho que isso acontece, principalmente, por conta da, a gente fala muito em paternalismo, mas nesse caso, eu acho que entra muito maternalismo. A questão do preconceito de “a criança tem que ser cuidada por uma mulher”, ou de “só uma mulher consegue cuidar direito de uma criança, ainda que um homem faça, não vai fazer tão bem quanto uma mulher”. Acredito que está muito baseado nesse conceito ainda, do maternalismo, de que é a mulher que tem que cuidar de uma criança, a mulher que sabe cuidar de uma criança. E o homem não, ele não vai fazer bem feito. E como a maioria da sociedade pensa assim, então isso acaba falando mais alto. Aí os diretores ficam com medo. E também por conta dessa violência sexual, também por conta da pedofilia, eu acho que eles têm um pouco de receio a isso, porque é um homem cuidando de bebês. Eu acho que tem uma série de questões por trás, às vezes do próprio preconceito pessoal do diretor, mas para mim, pessoalmente, é mais o medo da rejeição da comunidade, dos pais dos alunos. Eu acho que é mais isso do que propriamente duvidar da capacidade do profissional. Porque hoje nós temos vários exemplos de que professores homens, em sala de aula, alcançaram melhores resultados e são até mais queridos e respeitados pelos pais do que professoras mulheres. Mas eu penso que é o novo, o novo assusta. Não só os pais, mas a direção da escola também. Eles preferem sempre achar que não vai dar conta, que vai ter algum problema, que algum pai não vai gostar, enfim. Mais a questão do preconceito, essa é a palavra, preconceito.

ENTREVISTADORA: Você falou preconceito em relação ao fato de que vocês são homens, e você também falou a questão do cuidado e em como parece que só mulher consegue cuidar de um bebê.

RESPOSTA: Isso, é cultural. Botar um homem em uma sala de aula de ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, a história é diferente. Ele não vai trocar fralda de ninguém, não vai dar de comer, não vai fazer dormir, não vai dar comidinha na boca, não vai pegar no colo. Mas se botar em uma sala de creche, é outra história, porque como eu te falei, entende-se que nos primeiros anos de vida, a criança tem que ser cuidada por uma mulher, ainda existe esse mito. Então, eu acho que é mais isso, para mim é mais isso, a questão do preconceito mesmo. De que a natureza do homem não nasceu para isso, por mais que ele se esforce muito. Ou que a criança, de repente, não vai gostar de ser cuidada por um homem. E tudo isso é mito, é um “pré”-conceito mesmo. Criança olha a gente como professor. Ela tem o

pai e a mãe dela em casa, a referência de pai e mãe dela não é a gente, a gente é o tio, o professor. Criança de 2 (dois) aninhos, 3 (três), ela já tem esse entendimento. Ela não vai esquecer do pai e da mãe porque está em sala de aula o dia inteiro, jamais. Então eu entendo que é mais isso.

ENTREVISTADORA: E você disse que existe esse preconceito, mas, no entanto, você está em sala de aula, exercendo sua função como professor. O que você acha que, no seu caso, faz com que você esteja em sala de aula com as crianças, e se isso lhe impacta como professor?

RESPOSTA: Não entendi a pergunta.

ENTREVISTADORA: Você disse que alguns diretores preferem, mesmo não tendo um professor ali, disponível para as funções dele, ele exerce uma outra função, de coordenador. O que você acha que no seu caso fez com que você estivesse efetivamente em sala de aula com as crianças, e não na coordenação, não na secretaria?

RESPOSTA: Num primeiro momento, quando eu fui lotado, na primeira escola que eu fui, eu já fui para ser coordenador pedagógico. Não pelo fato de ser homem, mas por ser conhecido da diretora, de saber que eu já trabalhava com a arte, que eu já tinha essa facilidade. Então ela preferia que eu ficasse na coordenação pedagógica. Só que não deu certo, porque a secretaria lotou 6 (seis) professores em uma mesma escola. Eu fui lotado com mais 5 (cinco) professores em uma creche. Mulheres, só eu de homem. E que só precisava de mais 3 (três) professores, não 4 (quatro). Então ficaram sobrando 2 (dois), e como era por ordem de chegada, de lotação, eu tive que ir para outra creche. Nessa creche que eu estou hoje em dia, honestamente, eu fui para a sala de aula, a princípio, eu acredito, por conta da necessidade mesmo. Não havia professores mais. Mesmo a lotação, depois de ela ter sido feita, ainda ficou faltando professor. E tanto que ainda estão chamando. Chamaram vários. Acho que já houveram 4 (quatro) chamadas depois da posse. Porque não havia professores suficientes para todas as creches, das salas de aula. Por conta de aposentadoria de uns, afastamento de outros, enfim. Então em um primeiro momento, para a creche que eu fui, era porque precisava, porque se não precisasse, eu tenho certeza que eu estaria na coordenação pedagógica, na sala de multimeios, trabalhando com arte dentro da escola. Porque toda escola precisa, todo diretor quer esse profissional que cuida da sala dos brinquedos, que fique na sala de multimeios, que seja multiuso nesse sentido. No caso da creche que eu vim trabalhar foi realmente a necessidade, as aulas já estavam atrasada, estavam só esperando a gente chegar para começar o ano letivo. E aí, não tem essa coisa de pensar se é homem. É o que tem para hoje. As aulas precisam começar, e eu fui para sala de aula e estou até agora. E como a minha diretora já tinha experiência com um homem em sala de aula, porque quando ela foi professora, ela teve um assistente homem, e ela disse para mim depois em conversa que os alunos gostavam mais do assistente homem do que dela, que era professora titular. Então isso para ela não era novidade nenhuma, problema nenhum, colocar um professor em sala de aula.

ENTREVISTADORA: Como está sendo para você, você partiu de uma necessidade, eu entendo também que uma especificidade bem grande no seu trabalho como professor, você tem uma formação técnica em dança, é um profissional que pode agregar muito valor, na sala de multimídia.

RESPOSTA: É, por conta de que eu trabalho com dança, trabalho com teatro, trabalhei muito tempo. Inclusive, trabalhei no centro de multimeios, minha vida inteira eu trabalhei com arte e educação. E todo mundo me conhece, então quando eu cheguei na escola, o diretor já me conhecia, os professores já me conheciam já. Então eles questionavam “mas você está na sala de aula? Era para você estar fazendo outra coisa”.

ENTREVISTADORA: E o que você acha disso?

RESPOSTA: Eu acho que depois de 21 (vinte e um) anos trabalhando com isso, já estava na hora de eu fazer outra coisa. Experimentar outra coisa, e eu estou adorando. Não dá para a gente fazer a vida inteira a mesma coisa. E como eu trabalho com arte no terceiro período, à noite no caso. Porque eu trabalho os dois períodos na escola e o terceiro período aqui no SESC. Então não iria me fazer falta não trabalhar com arte durante o dia, pelo contrário, é um descanso para meu corpo. É um descanso para minha coluna, para meus joelhos. Porque eu já trabalhei com dança o dia inteiro e é extremamente exaustivo, extremamente. Então eu estou adorando a experiência, é uma bagagem para a vida inteira. Eu sou concursado como professor de creche, eu precisava ir para a creche. Não dava para ser desviado de função logo no primeiro ano. Talvez quem sabe no ano que vem eu vá sim para o centro de multimeios, ou faça sim outra coisa, mas esse ano está sendo para mim uma muito boa experiência.

ENTREVISTADORA: Como você percebe a brincadeira das crianças? Percebe que existem brincadeiras de menina, de menino, se existe alguma diferença no tipo de brinquedo que elas escolhem, como você lida com essa situação dentro da sala de aula?

RESPOSTA: Não só por ser homossexual, mas por ter trabalhado com arte-educação a vida inteira, e ter passado por várias formações, e ter passado pela Pedagogia, pelo magistério, então a gente traz uma bagagem muito grande nesse sentido. E uma consciência já muito diferente em relação às outras pessoas. Porque, como educador, a gente precisa deixar a criança livre para que ela faça suas escolhas e, principalmente, compreender que criança é criança, independente de ser do sexo masculino ou feminino, criança é criança. E que brincar é brincar, não importa se é de carrinho ou de boneca, brincar é brincar. E essas referências somos nós adultos que temos e que colocamos para a criança. É claro que algumas crianças já trazem de casa essa referência, que é imposta pelo pais. Quando ele pega uma boneca para brincar em casa, por exemplo, pega um carão. Ou uma menina quando pega um carrinho para brincar, pega um carão, ou uma bola. Então algumas crianças trazem já isso de casa, com 2 (dois) aninhos de idade, 3 (três). Mas ali na sala de aula, longe dos olhos preconceituosos dos pais, eles acabam esquecendo e todo mundo é igual naquele momento. Porque na cabeça de uma criança de 2 (dois) anos de idade, quando ela está brincando de boneca, por exemplo, quando um menino está brincando de boneca, não significa que ele está querendo ser a mãe da boneca. Pode ter uma infinidade de significados brincar com aquela boneca, ela pode se imaginar o pai, o irmão, o filho, ele pode imaginar que a boneca é um boneco, um super-herói, uma heroína. E eu deixo muito a vontade e faço questão, a gente não entrega um brinquedo na mão da criança, uma boneca na mão da menina e um carrinho na mão dos meninos, eu não faço isso. Lógico que há os momentos em que a gente separa os meninos e as meninas, então separa-se os

brinquedos também. Mas geralmente a gente joga os brinquedos no chão da sala, pega a caixa de brinquedos e joga. E a criança ali, ela pega o que ela gosta mais de brincar, independente de ser um carro ou uma boneca. A gente precisa, é importante deixar a criança à vontade nessa faixa-etária, nessa fase da vida. Não dá para tratar uma criança de 2 (dois) anos de idade com esses preconceitos, com essas regras, de que azul é de homem e rosa é de mulher. Porque a gente só vai estar reproduzindo todos os valores que já estão aí. A gente não vai estar dando a oportunidade para ela, de fazer suas próprias escolhas. Então eu trabalho muito nesse sentido, eu acho que é nosso papel como educador, é ser imparcial, é ser neutro. A gente não pode ser tendencioso, querer direcionar as escolhas de uma criança por conta dos nossos conceitos, dos nossos valores. Não é nossa função como educador, a gente está ali pelo contrário, para a gente deixar livre para as escolhas, escolher o que ela gosta mais.

ENTREVISTADORA: Em relação aos comportamentos, você percebe alguma diferença em relação ao comportamento de meninos e de meninas dentro da sala de aula, com você, com o assistente?

RESPOSTA: Percebo, é inevitável não perceber, mas de modo geral, o menino tem mais dificuldade de se aproximar, de abraçar, de beijar, de aceitar um carinho, porque desde muito cedo ele é educado para não agarrar outro homem, para não ficar muito perto de outro homem, para não deixar outro homem agarrar ele. E é engraçado que até alguns pais agem dessa forma, se for uma menina, ele beija mais, abraça mais, bota mais no colo. E se for um filho homem não, é um aperto de mão, é um tapinha nas costas, é aquele carinho mais rústico, mais bruto. Então o menino acaba levando aquilo para a vida desde cedo. Que com os colegas homens você não pode estar abraçando, agarrando e beijando, porque aí você vai ser mulherzinha, vai deixar de ser macho. Então a gente nota alguns comportamentos, mesmo com essa idade, e a gente vai quebrando isso aos poucos. Mesmo a contragosto de alguns pais, a gente vai quebrando, vai mostrando para eles que não é assim, que os meninos podem se abraçar. As meninas podem abraçar, pegar na mão. Engraçado que algumas não querem nem pegar na mão para fazer a filinha, para sair sala e para voltar para a sala. Porque isso fica muito claro na criação de “ficar pegando na mão de menino? Tem que ser de menina”. Então é nossa função ali como educador, a gente estar orientando para que ele cresça compreendendo que não tem nada a ver, que isso é carinho, isso é respeito, que é união, que não tem nada a ver com namoro, com relacionamento. São questões assim que a gente vai trabalhando com muita paciência, não dá também para ser da noite para o dia, dar um carão e querer mudar a criança da noite para o dia, porque ela todo dia escuta a mesma coisa em casa. Vai ver ela escuta uma coisa em casa dos pais e da gente, outra coisa na escola. Na cabecinha dela é um conflito. Muitos até se comportam na nossa frente de uma forma, e quando os pais chegam, de outra. Isso é muito nítido, mesmo em uma criança de 2 (dois) anos, ela muda. Muitas crianças mudam quando estão na frente dos pais e quando estão só com a gente é outra coisa. Parece que se sentem mais livres, mais à vontade para ser criança.

ENTREVISTADORA: O que você considera como importante para o seu trabalho na creche com as crianças pequenas?

RESPOSTA: Nossa é tanta coisa, é tão ampla essa pergunta, mas o fato de eu não ter tido mãe, me ajuda muito. Me ajuda demais, de que uma das coisas que mais me

ajuda, o fato de eu não ter tido mãe. Porque eu dou para eles aquilo que eu gostaria de ter tido. É até em excesso, às vezes. Eu me sinto muito mãe, pai deles, então isso ajuda muito. Os que chegam com rebeldia, são rapidinho amolecidos com carinho, com beijo, com abraço, como você está linda, como você está lindo hoje. As coisas, de repente, que eles não escutam em casa. Então, o fato de eu não ter tido mãe, o fato de eu ter trabalhado nas casas como empregado doméstico, de ter sido babá de muitas crianças, na adolescência. Tudo isso ajuda muito, não só na creche, mas na minha vida, no meu trabalho no dia a dia. São experiências muito valiosas para quem trabalha com o público. Então eu pego o que há de bom para o meu trabalho, o que é de ruim eu não preciso. Só as coisas boas.

ENTREVISTADORA: Como assim, o que é de bom e o que é de ruim? O que você vê de bom para você, no seu trabalho. Que você me disse que teve muitas experiências, com o trabalho doméstico.

RESPOSTA: Eu vou resumir minha resposta. Imagina que muitas pessoas não tiveram mãe ou não tiveram pai, e por conta disso, de repente endureceram. São pessoas duras. Eu poderia ser um professor duro com meus alunos, porque como é que eu vou fazer ideia do que é ter mãe, se eu nunca tive, como que eu vou fazer ideia do carinho de mãe, se eu nunca tive. Eu sempre tive um pai que queria muito dar atenção e carinho, mas tinha que trabalhar para dar de comer para 5 (cinco) filhos. Então bom é que eu fui, eu busco na minha carência, nessa necessidade de afeto, eu procuro suprir isso dando amor para os meus alunos, para os meus amigos. Dando e pedindo também, porque eu peço muito também. Então digamos que eu transformei algo que seria negativo para minha vida, porque eu poderia encarar o mundo de outra forma, principalmente as crianças. Ou seja, eu não tive mãe, eu não tive carinho de mãe, por que eu vou estar mimando esses meninos? Precisa? Então, quando eu faço do ruim o bom, é isso, poderia ser ruim, poderia ter sido uma experiência que tivesse deixado coisas ruins no meu comportamento, no meu modo de ver as pessoas. Mas, pelo contrário, me transformou em uma pessoa carente, que necessita de atenção e que gosta de dar atenção. Ou melhor, me transformou em uma pessoa consciente do que é não ter, da falta que faz. E aí eu olho para as minhas crianças e, como eu sei a falta que faz, eu não quero que elas sintam falta. Se tem em casa, vai ter mais ainda na sala de aula. Se não tem em casa, vai ter na sala de aula. Para que elas não sintam falta. Porque eu sei o que é não ter e isso foi bom para mim, é nesse sentido que foi bom para mim.

ENTREVISTADORA: Com relação à essa questão, você identifica outras coisas que você considera importante dentro do seu trabalho?

RESPOSTA: Trabalhar com criança é tão enriquecedor em todos os aspectos, porque parece que a todo momento você se enxerga, você se autoavalia, você se critica a todo momento. É como voltar à infância todos os dias quando você está com elas. É se policiar como adulto, é muito interessante. É uma convivência com o passado, diária. Com o seu eu criança, diário. Então a professora de creche que leva isso, que transforma isso em algo muito bom para suas vidas. Esse contato, essa experiência. Eu costumo dizer que você sabe facilmente quando um professor de creche foi uma criança feliz e quando ele não foi uma criança feliz. Porque é isso que vai definir o tipo de professor que ele vai ser. A gente consegue perceber pela maneira como ele trata os alunos, como ele conduz as coisas, se ele gosta realmente de criança, se ele gosta realmente daquilo. Porque gostar de criança não

é só dar um beijinho porque está cheirosinho, achar lindinho, brincar um pouquinho, não. Vai muito além, muito além mesmo, disso do brincar e do cheirar. Vai muito além, tem que gostar realmente. Tem que conseguir olhar para eles como seres únicos. “Porque criança é tudo igual”, não é, não é. É olhar para cada uma com um ser único em formação, que está crescendo, que precisa de uma atenção diferente. É difícil às vezes, mas é um olhar de pai, um olhar de médico, é um olhar de psicólogo. É um olhar de tudo. E aí é difícil saber aplicar o olhar certo, na hora certa para cada um.

ENTREVISTADORA: Como assim, um olhar certo para cada um?

RESPOSTA: Tem horas que uma criança especificamente está precisando de um pai, de uma palavra de pai, de um abraço de pai, de um carinho de pai. E tem hora que outro está precisando de uma palavra de professor, de uma correção. Então é diferente. E tem hora que uma criança pode estar precisando de uma palavra de um psicólogo, de um olhar mais clínico sobre o seu comportamento, sobre as coisas que ele diz. Então a gente precisa saber a hora certa de botar cada profissional para fora na sala de aula. Esse é o grande segredo de ser educador, a grande mágica.

ENTREVISTADORA: Como você percebe a questão do cuidado na sua prática cotidiana, e como que isso influencia em suas rotinas, no seu trabalho?

RESPOSTA: Isso vem antes de qualquer coisa. Vem antes do educar, o cuidar. O cuidar vem antes de tudo. É o primordial, é o cuidar da criança. O zelar pela integridade física, psicológica, emocional. O cuidar envolve muitas coisas, o cuidar não é só olhar para não cair e não machucar, é o cuidar mesmo, em todos os aspectos. E é difícil, às vezes mais difícil que educar e ensinar, que são também coisas distintas, né? Educar e ensinar. O cuidar vem antes de tudo e é difícil cuidar de 21 (vinte e um) com a mesma energia, a mesma intensidade, com a mesma vontade, com a mesma disposição. É difícil, cada um exige, cada um tem uma necessidade diferente. Mas a gente vai aprendendo, a gente vai aprendendo todos os dias uma coisa diferente, uma lição diferente. E todo dia tentando se renovar, porque é cansativo, muito cansativo. Trabalhar com atenção é muito cansativo. Trabalhar com a responsabilidade é muito cansativo. Não poder relaxar em nenhum momento, é cansativo. Mas nos mantém vivos, não nos envelhece, pelo contrário, nos mantém jovens, atentos.

ENTREVISTADORA: Você considera, então, o cuidar uma responsabilidade?

RESPOSTA: Extrema. Uma responsabilidade muito grande. O nosso trabalho é um trabalho que se assemelha ao trabalho do médico. Eu costumo associar assim, o meu trabalho é um trabalho de um médico, não é? Eu não estou cuidando de crianças doentes, eu estou cuidando de crianças saudáveis, mas é justamente por isso que necessitam de cuidado, muito cuidado mesmo. O médico salva vidas e cuida da vida, e a gente está ali cuidando de muitas vidas, muitas vidas mesmo, que não sabem se cuidar sozinhas. Assim como um paciente precisa de um médico para dar o remédio na hora certa, receitar o remédio correto, a gente está ali também para dar o cuidado na hora certa, a comida na hora certa, a água na hora certa, o lanchinho, o sono, o banho. Então é muita responsabilidade. é cuidar mesmo em todos os aspectos, em todos os sentidos. É ser pai e mãe 21 (vinte e um) vezes.

Para cada um...é ser o pai e a mãe que cada um precisa ter. Cada um é diferente um do outro.

ENTREVISTADORA: Como você percebe a sua jornada profissional? E como essa jornada influencia a sua como um todo? Você me disse que chega 7 (sete) horas na creche, acaba não almoçando, fora à noite acaba ficando na creche. E sai às 4 (quatro) horas. Seria uma jornada de 40 (quarenta) horas ou mais na creche. Como você acha que isso influencia na sua vida como um todo, a sua jornada na creche?

RESPOSTA: É cansativo, essa é a palavra. É cansativo, mas como eu já falei para você, como eu não tenho família, digamos assim, não tenho cônjuge, não tenho filho, para mim se torna ao mesmo tempo uma droga e um remédio. Porque é o que ocupa o meu dia inteiro, é a minha vida, o que preenche as minhas horas, o meu trabalho. E fora isso é a necessidade também, digamos que com um só trabalho eu não pagaria as minhas necessidades, as minhas contas. Então no momento eu preciso sustentar os 2 (dois) trabalhos, essa carga horária cansativa de trabalho. Que para o ano que vem, de repente, eu não quero mais, porque tem sido muito cansativo esse ano, exaustivo a ponto de me adoecer. E aí, de repente, não compensa.

ENTREVISTADORA: Você disse que ao ponto de adoecer.

RESPOSTA: Sim, de adoecer, eu adoeci. Na verdade eu ainda estou doente, estou com alto nível de estresse, e aí isso desencadeou e continua desencadeando muitas doenças. Quando você não está bem emocionalmente, psicologicamente, quando você não dorme, isso vai desencadeando uma série de coisas. Aí eu estou trabalhando isso, estou tentando trabalhar isso esses 3 (três) últimos meses do ano para sobreviver até janeiro. E em janeiro dar uma pausa de tudo e repensar o ano de 2018. E colocar na balança o que vale a pena e o que não vale. Me trouxe consequências duras trabalhar o dia todo. Eu sempre trabalhei o dia todo, mas não com essa intensidade, sempre houve um momento de ir em casa, descansar um pouco, comer tranquilo. Nunca foi dessa forma. É a primeira vez que estou vivendo isso, então para mim está sendo cansativo, muito cansativo.

ENTREVISTADORA: Como você se sente, você já falou em alguns momentos, trabalhando como professor de creche? Você sente que seu trabalho é valorizado, você se sente insatisfeito, o que você acha?

RESPOSTA: Que pergunta difícil, que com certeza vai ter a mesma resposta em qualquer lugar que você for. Ser professor de creche, de fundamental, médio, do superior, no Brasil, todo mundo já sabe que não é a melhor, não é a profissão mais valorizada que existe. Então isso é redundante, falar isso. E aí, dizer para você que nós também somos valorizados também seria hipocrisia, dizer para você que nós somos, porque nós não somos, é bom que isso fique claro, nós não somos valorizados pelo sistema. Pela maioria dos pais, pela escola, pelas pessoas de modo geral nós somos sim valorizados, nós recebemos amor, recebemos carinho, admiração, recebemos gratidão. Então tem um lado, ainda existe um lado muito poético em ser professor, mas se a gente for levar pelo lado econômico, aí é inevitável, qualquer professor vai dizer para você que a desvalorização é total. Comparando o trabalho que a gente tem, a importância que a gente tem na vida de uma criança, ao trabalho de um político, é dizer que a gente não vale nada. Não vale

nada, então, para ser mais pontual na pergunta, se eu me sinto valorizado? Eu me sinto valorizado pelos pais dos alunos, pelos meus companheiros de trabalho, pelos meus gestores, eu me sinto valorizado, eu me sinto querido, respeitado, mas pelo sistema, não. Nós somos meros instrumentos para o sistema, nós estamos ali só para sustentar a política, para sustentar a política e para fazer o dinheiro da Educação se movimentar. Para dar conta dos números, dos índices, dos gráficos. É para isso que a gente está lá, para sustentar a política, resumindo, para sustentar o salário de cada vereador, cada deputado, cada senador, do presidente. Para que se diga que a verba da Educação está sendo bem empregada. Enfim, nós somos só instrumentos realmente. Nós somos um dos degraus da escada que sustenta a política, dos desvios, é assim que nós somos vistos pelo sistema. O valor realmente que nós temos nos é dado pelos pais, pelo alunos, pela sociedade. Porque a sociedade ainda nos respeita, nos valoriza, os pais reconhecem que tudo passa pela mão de um professor. Só quando chega lá parece que se esquece, só quando chega a um cargo político parece que se esquece. Então, resumindo é isso, a gente recebe sim uma parcela de valorização muito grande por parte das pessoas, por parte do sistema não. Nós somos completamente desvalorizados, desrespeitados, é essa a verdade.

ENTREVISTADORA: Como você percebe as crianças com que você trabalha, o público-alvo com que você trabalha na sua creche?

RESPOSTA: Como eu percebo? Isso é amplo também. Sob que olhar, sob que aspecto? Como eu percebo o meu aluno no sentido da criação, do que traz de casa, de modo geral no sentido de ser criança? Me dê um norte.

ENTREVISTADORA: Tudo bem, pode ser no sentido de ser criança, o que você percebe do teu aluno?

RESPOSTA: Vou voltar para aquela questão de que cada um é cada um, e como eu já respondi também em outra pergunta, cada criança daquela é o reflexo de uma família. Cada criança daquela diz para a gente o que a família dela é. O que ela traz de casa, o que ela recebe em casa, ela dá para a gente o que ela recebe em casa. Então, de alguma forma, a gente conhece cada família de cada criança daquela. Só observando suas atitudes, seu comportamento em sala de aula, às vezes a gente não precisa ter uma relação de intimidade com os pais para saber como é que é o lar, porque a criança traz em seu comportamento o reflexo do seu lar. E aí, isso é muito peculiar de cada uma, se eu tivesse que dizer aqui para você, como é cada um dos 21 (vinte e um) alunos que eu tenho, a gente ia demorar um pouco, porque cada um é diferente um do outro, mas de modo geral, no lugar que eu trabalho, eu posso te dizer que são crianças que, até certo ponto, já são familiarizadas com a violência, com a pobreza, principalmente com a violência. Isso é um fato comum à todas elas. As que têm 3 (três) aninhos já entendem muitas coisas já, já chegam contando para a gente que teve uma briga no vizinho, que houve um tiro, que viu a polícia. Então isso é um fato comum à todas elas. As de 2 (dois) aninhos ainda não entendem muita coisa. Mas as de 3 (três) anos já conseguem entender que alguma coisa está errada, porque se tem a polícia é porque alguma coisa está errada, se houve uma briga, é porque alguma coisa está errada, um tiro. Elas já conseguem identificar as pessoas como boas ou ruins. Se vê, por exemplo, um adulto tatuado, com a blusa no ombro, para ela já não é bom. É impressionante, mesmo com 3 (três) aninhos já diz assim “o homem mau”, isso até certo ponto é preocupante, com

3 (três) aninhos você já ter esse senso de rotular as pessoas. Mas é isso, de modo geral, como eu percebo os meus alunos é dessa forma, eu percebo cada um à sua maneira e o fator comum à todos eles é a realidade em que eles vivem, que eles estão inseridos. A gente atua nesse sentido, de dizer para eles que a realidade é realmente aquela, mas que eles podem mudar, que eles não precisam viver aquela realidade para a vida inteira, que eles podem ou sair dali ou transformar aquele lugar. Vai depender deles no futuro.

ENTREVISTADORA: O que você acha que poderia contribuir com o teu trabalho com as crianças na creche? O que você percebe como importante no trabalho e o que você acha que poderia contribuir para melhorar essa situação no trabalho cotidiano na creche?

RESPOSTA: Que pergunta ampla também. Como eu posso contribuir?

ENTREVISTADORA: Não, não seria você, o que você acha que poderia contribuir, qualquer coisa que você perceba.

RESPOSTA: A tá, fatores externos que poderiam vir a ajudar no meu trabalho? Nossa, é tanta coisa, em primeiro lugar, já que a gente está ali com eles, a maior participação da família dentro da escola, isso é até mais importante que uma ajuda do governo, é essa participação, essa união, esse entendimento dos pais de que nós só podemos fazer um pouco, nós podemos dar um pouco de contribuição na formação do filhos deles, mas não devemos fazer tudo, dar o todo, e que é um trabalho de parceria. Se todos os pais tivessem essa consciência de que é um trabalho de parceria quando você bota uma criança na escola, você se torna um parceiro dele, do diretor, do servente, são todos parceiros porque eles estão trabalhando juntos na educação de uma criança. Então falta muito isso, isso seria muito valioso para a gente, se as famílias estivessem mais presentes na escola, se a gente conseguisse falar a mesma língua. Como eu te falei, a criança chega de casa com uma coisa e a gente tem que dizer outra, porque é tarefa da escola. Por mais que a gente tente dizer de forma carinhosa, mas eu não posso receber uma criança com 3 (três) anos de idade na sala de aula, que queria cantar só funk, funk, funk, funk, funk. Preciso mostrar para ela que existe um universo infantil para que quando ela se torne adulto, ela olhe para trás e diga “eu fui criança também, eu cantei essa música na creche”. Fora isso, os modos que a gente tem que às vezes interferir. Então, pontuando, para mim, como educador, seria o essencial, o antes de tudo a participação da comunidade de modo geral, não falo só de pais, mas da comunidade da forma geral. No sentido de fazer mutirões, de levar um brinquedo, de levar uma verdura, de contar uma história. Tudo isso é uma participação maior da comunidade com as crianças. Independente se fosse meu filho, não, meu sobrinho, não, mas de pensar que são as crianças que se tornarão os adultos do bairro. E lógico, além disso, de encontro à parte disso, se a gente tivesse maior assistência por parte das autoridades, é claro que a uma coisa que a gente percebe quando entra na Educação é que o Poder Público só faz 50% da coisa. Eles só te entregam estruturas físicas prontas, o funcionamento dessas estruturas vai depender da gente, de cada professor, de cada profissional, de tirar do bolso, somos nós que fazemos a Educação. A verba que vem do Poder Público cumpre metade do que era para cumprir, o resto somos nós que fazemos, como eu falei para você em outra resposta. Então, se a gente tivesse realmente um cuidado maior com a verba que é destinada para Educação, se essa verba toda fosse destinada para a Educação,

resumindo, nós teríamos estruturas físicas bem melhores, nós teríamos profissionais muito mais qualificados, profissionais bem remunerados, conseqüentemente felizes, trabalhando felizes, podendo pagar as suas contas, podendo realizar um bom trabalho na sala de aula, podendo ter um tablet na sala de aula, podendo ter um notebook, um projetor. Então, sabe, acho que uma coisa leva à outra. Se nós tivéssemos esse investimento maior em Educação, eu posso até dizer para você que se todo mundo quisesse ser professor assim como todo mundo quer ser médico e advogado nós não estaríamos nas estatísticas como um país de quinto mundo, tudo seria bem melhor. Então, dos atores externos que poderiam contribuir para meu trabalho na creche, com certeza essas duas parcerias seriam muito importantes, da família e das autoridades, seria muito importante. Quem dera se a gente pudesse contar com o Poder Público para tudo que a gente precisasse, mas são migalhas que nós recebemos. Como você sabe, todo mundo que tem um pouco de estudo, a política vive de quantidade, de números, de estatísticas. E nós só colaboramos para manter essas estatísticas livres, crescendo a cada ano, infelizmente o foco não é na qualidade, é na quantidade. Quanto mais criança na escola, mais verba para ser desviada. Dá assim, um pouquinho, reparte-se uma pequena fatia do bolo, e a outra fatia desvia-se ou se embolsa, infelizmente essa é a realidade. E aí quando a gente adentra na Educação a gente tem que ter essa consciência de que “é para eu fazer? Não é o Poder Público? Ah não vou fazer não, vou fazer igual eles, vou fazer só metade também, mal feito e vou ganhar meu salário”, ou você pode escolher a segunda opção. Eu quis ser professor, então ser professor é isso? Então pronto, é assim que vai ser, vou me dedicar para isso, não vou ficar só reclamando do Poder Público porque não vai vir, não vai chegar, é isso, resumindo.

ENTREVISTADORA: Você gostaria de fazer alguma outra colocação do que você acha que seria importante falar?

RESPOSTA: Eu acho que seria importante falar desse momento, do que nós estamos fazendo aqui, do que você está fazendo, do que a instituição UFAC está fazendo nesse sentido, falar de Educação, falar da creche dentro de uma instituição de ensino superior, em meio a pessoas que já passaram por todas as etapas da vida escolar, eu tenho certeza que vai ser muito importante para os colegas que você vai estar levando essas informações, para que o olhar, o pensar a Educação deles mude, porque quando está adulto, muitas vezes a gente esquece. A gente esquece de como foi a creche, de como a gente foi criança, de como era ser criança. Então eu acho que um trabalho dessa natureza, que você está realizando, um tema dessa natureza é muito importante, principalmente para trazer à tona essas questões, essas inquietações, essas dificuldades, o que está bom, o que está ruim, o que vocês que já estão no último patamar da Educação podem fazer. No que isso pode interferir na prática profissional de cada um e depois, enquanto profissionais formados, que já são, estão fazendo só mais uma formação, um dos últimos passos para a formação profissional, vamos dizer assim, o que cada um vai fazer com essas informações, no que isso vai ser útil para a vida profissional de cada um e de que forma e em que momento cada um vai poder interferir, dar a sua parcela de contribuição, não só na creche, mas para a Educação de modo geral. Ou de repente fazer eles compreenderem que nosso trabalho é tão importante quanto o trabalho de que já está lá na faculdade, porque se vocês estão pegando o adulto no último momento da vida escolar dele, nós estamos pegando no primeiro momento., Então eu acho que é importante esse diálogo, seria importante esse diálogo de quem está

cuidando da raiz e de quem já está cuidando dos frutos, não é verdade? Eu acho que essa ponte é muito legal, porque às vezes parece que é tão distante o profissional da educação infantil e o profissional do ensino superior, e a gente sabe que existe esse distanciamento, existe muitas vezes esse preconceito que muitos profissionais do ensino superior já se acham maravilhosos, melhores até, inalcançáveis porque já sabem de tudo, não é verdade? Às vezes pode chegar um professor de creche assim e dizer “não, você não sabe de nada, você precisa voltar um pouco no passado, rever algumas coisas porque as coisas mudaram”. Esse olhar para trás é muito importante às vezes, muito importante. Eu penso que o seu trabalho, isso que a gente está fazendo agora, a maneira que você vai conduzir essas informações, filtrar e depois passar, porque isso vai ser apresentado, eu acredito, para uma banca, para pessoas, então diante dos relatos que você viveu, que você ouviu, dos profissionais que você entrevistou, eu acho que você tem uma gama de informações para passar para a banca examinadora, para os seus colegas e no final das contas dar o teu depoimento pessoal sobre o que ficou, a impressão que você teve, que você vai guardar. Eu penso que para o seu trabalho de psicóloga, isso é extremamente rico, porque você é uma psicóloga e precisa compreender todas as faixas-etárias, desde a criancinha até o idoso. Então eu me sinto feliz, me sinto lisongeadíssimo de você ter me procurado, de você ter vindo ao meu trabalho fazer essa entrevista, mesmo sabendo que a gente está cansado, que a gente teve um dia todo de trabalho muitas vezes. Eu acho isso muito legal, nos faz sentir valorizados, nos faz sentir importantes e é nossa obrigação dar essa parcela de contribuição, nossa obrigação dizer o que está bom, dizer o que está ruim. Levar essa mensagem, porque esse seu trabalho, primeiro que ele vai se eternizar, é um trabalho que vai se eternizar, que vai estar lá como fonte de pesquisa para outras gerações para outros alunos, é um registro que vai ficar para lá para sempre. Então eu vou ficar eternizado, isso é muito chique (risos).

ENTREVISTADORA: Que isso, eu que agradeço pela disponibilidade, pelo carinho e pela responsabilidade também, eu percebo que você é uma pessoa que leva muito à sério o que faz.

RESPOSTA: Eu levo.

ENTREVISTADORA: Que bom, eu fico muito feliz de encontrar pessoas como você. De saber que, mesmo sabendo da situação da Educação, de todos os percalços que os professores encontram. Eu fico muito feliz de encontrar alguém com tamanha responsabilidade, tamanho comprometimento ao trabalhar com crianças tão pequenininhas.

RESPOSTA: É, pois é. Resumindo tudo que eu te falei, a gente está cuidando da raiz né? Da raiz. Virão os que cuidarão do caule, das folhas e dos frutos. Vocês estão lá na Universidade cuidando dos frutos ou das folhas? Não sei, não sei de que parte da planta vocês cuidam (risos), mas a gente está cuidando da raiz ali. São seres que a gente cuida que vão chegar nas mãos de vocês lá na Universidade. E dependendo de como eu cuidar, do que eu passar, para essas pessoas, para esses seres, é o que vai dizer que tipo de aluno você vai receber lá na Universidade. Então é um trabalho de parceria, nós somos parceiros. Eu cuido hoje para você cuidar amanhã, e se eu não cuidar bem, você não vai receber bons alunos. Você vai ter muito mais trabalho, não é verdade? Eu acho que o profissional do nível superior deve ter um olhar de muito carinho, de muita parceria, de muita gratidão com os

professores que estão abaixo, porque são eles que pegam tudo de mais difícil, tudo de ruim e tentam transformar. Porque quando um aluno chega na Universidade, é porque ele já passou por muitas coisas, pelas mãos de muitos profissionais, e ainda que ele chegue ali com dificuldades, com questionamentos, ele vai chegar no mínimo adulto, se não sabendo o que já quer para a vida dele, mas sabendo que ali não é lugar de brincar, que ali cada um está por si, buscando uma profissão, um lugar ao sol no mercado de trabalho. Então o profissional do ensino superior tem um cuidado realmente com o ensinar, não é mais com o educar. Nós já educamos, fizemos a nossa parte, lá vocês vão estar para ensinar realmente. Ou não, isso é muito relativo, você sabe que tem aluno que chega lá com 50 anos de idade, 60, que precisa ser educado, precisa aprender bons modos. Porque a educação diz respeito à isso, então eu sei que vocês fazem o seu trabalho também, que tem adulto mal educado, mesmo que seja mãe, pai, avô, mas ainda precisa de outro adulto que diga assim “não, não é assim não, está errado”. Enfim, eu espero que de tudo que a gente conversou, possa te dar as respostas, as que melhor vão responder as perguntas e espero que você tenha muito sucesso na apresentação do seu TCC. É TCC né? Eu espero que seja muito bacana, muito bem recebido pelos seus professores, pela banca examinadora, que você faça uma belíssima apresentação.

ENTREVISTADORA: Obrigada, professor.

ENTREVISTA REALIZADA COM RODRIGO

- **PERGUNTA DA ENTREVISTADORA: NEGRITO**
- **RESPOSTA DO ENTREVISTADO: TEXTO SIMPLES.**
- **CONTINUAÇÃO DA ENTREVISTA EM MOMENTO POSTERIOR COM A DEMONSTRAÇÃO DAS TRANSCRIÇÕES DOS DIÁLOGOS ANTERIORES: CAIXA ALTA, ITÁLICO E SUBLINHADO**
- ***IE. : INTERVENÇÃO DA ENTREVISTADORA**

ENTREVISTADORA: Qual é a sua idade?

RESPOSTA: 25 (vinte e cinco) anos.

ENTREVISTADORA: Você se considera de qual cor, raça ou etnia?

RESPOSTA: Pardo.

ENTREVISTADORA: Há quantos anos você trabalha como professor?

RESPOSTA: É meu primeiro ano, eu já trabalho há 8 (oito) meses.

ENTREVISTADORA: O concurso, ele é efetivo?

RESPOSTA: Efetivo. Foi feito ano passado.

ENTREVISTADORA: Qual é a sua formação?

RESPOSTA: Pedagogia. Ensino superior.

ENTREVISTADORA: Você tem especialização, pós-graduação?

RESPOSTA: Eu comecei a cursar a pós, mas ainda não tenho certificado.

ENTREVISTADORA: É em que área?

RESPOSTA: Psicopedagogia.

ENTREVISTADORA: Qual é a instituição que você faz?

RESPOSTA: Eu faço ela online, é pela Faculdade Educa Mais Brasil.

ENTREVISTADORA: Você é casado ou solteiro?

RESPOSTA: Casado, é junto, mas é casado, já tenho filhos.

ENTREVISTADORA: Você tem filhos?

RESPOSTA: Eu tenho 2 (dois) com minha ex-esposa, e minha atual esposa está grávida.

ENTREVISTADORA: Como é constituído seu núcleo familiar?

RESPOSTA: Eu, na verdade, moro com minha esposa, dois cachorros e um filho que eu adotei, que era do meu irmão, mas eles faleceram, tanto o pai quanto a mãe, aí eu adotei ele também; Além dos meus dois filhos, eu tenho esse adotado e minha esposa está grávida. (você chegou a adotar ele mesmo, legalmente? IE.). É adotado, legalmente. Sou o tutor legal dele.

ENTREVISTADORA: Qual é a sua renda familiar?

RESPOSTA: Bruta, R\$ 3064 (três mil e sessenta e quatro reais). Aí líquido sai R\$ 2900 (dois mil e novecentos reais), R\$ 2800 (dois mil e oitocentos reais), depende muito de quanto a prefeitura quer descontar.

ENTREVISTADORA: A sua mulher, no caso, ela não trabalha?

RESPOSTA: A minha esposa é estagiária de farmácia. Ela ganha R\$ 900 (novecentos reais), e quando se formar, se Deus quiser ela vai... Ela está no último período de farmácia, mas já estagia na área.

ENTREVISTADORA: Qual é a sua carga-horária de trabalho?

RESPOSTA: É 40 (quarenta) horas, eu acredito. Porque é o dia todo.

ENTREVISTADORA: Você fica o dia inteiro na creche?

RESPOSTA: Isso, entra 7 (sete) da manhã e sai 5 (cinco) da tarde.

ENTREVISTADORA: Vocês almoçam aqui?

RESPOSTA: A gente almoça aqui, mas temos 2 (duas) horas de almoço. A gente pode ir em casa meio dia e voltar às 14 (quatorze), aí fica a critério da gente. É livre esse horário, se a gente todo dia quiser sair às 12 (doze) e voltar às 14 (quatorze), não tem problema nenhum.

ENTREVISTADORA: Aí no caso, como que as crianças ficam? Tem algumas que ficam aqui o dia inteiro...

RESPOSTA: Isso, é uma creche integral. Quando os professor sai no horário de almoço, tem as assistentes. As assistentes ficam na sala, porque as crianças, depois que almoçam, onze horas, elas vão repousar. Elas ficam de 12 (doze) às 14 (quatorze), que é a hora que o professor retorna.

ENTREVISTADORA: Você tem assistentes de alunos? Você acabou de responder...

RESPOSTA: Isso, sim, duas, uma de manhã e uma à tarde. Aí o período que eu não estou, ficam as duas.

ENTREVISTADORA: Você tem somente esse trabalho ou você faz outra coisa?

RESPOSTA: Hoje, só esse. Por enquanto, só esse. Estou focado como professor.

ENTREVISTADORA: Como eu havia dito, o objetivo do nosso trabalho é analisar como as significações de gênero pode influenciar no trabalho docente na creche. As relações de gênero discutem sobre como é visto e o que é esperado sobre ser homem e ser mulher na nossa sociedade. De mesma forma, também gostaríamos identificar como essas aprendizagens sociais sobre o que é esperado socialmente do sexo biológico, influencia no trabalho docente. Nossos objetivos são compreender como essas relações acabam repercutindo no trabalho docente. Como você se vê, como você é visto também. O que você acha que te levou a escolher a profissão docente e quais os motivos te levaram para o trabalho na creche, entre outros.

RESPOSTA: O trabalho na creche foi uma ocasião. Eu estudava para concurso e era o pagava mais na época que eu fiz. Já que eu tenho bastante filhos e tenho que

sustentar minha família, eu vou pelo que paga mais, foi o que me trouxe para a creche. Mas para ser professor, minha mãe desde sempre ela era professora, quando eu nasci ela sempre me ensinou e eu sempre tive essa base, de que a educação era o melhor caminho. E gosto muito dessa profissão, por isso que eu sou professor.

ENTREVISTADORA: Para você, como é ser homem?

RESPOSTA: Assim, eu acredito que o papel do homem hoje não é mais só aquele papel “eu tenho que trabalhar para sustentar a família”, mas ele engloba tudo, tem que ser cavalheiro, tem que ser gentil, tem que saber tratar as pessoas. Tanto para o homem, quanto para a mulher. Então eu acredito que não tem mais essa diferença “o homem sustenta a casa e a mulher tem que trabalhar no fogão”, não existe mais isso. Hoje os dois tem que trabalhar em um conjunto para ter uma vida saudável e para que nossa sociedade também seja uma sociedade melhor. Eu acredito que o homem seja isso, não é só aquele que precisa sustentar a família, mas tem que ser mais que isso, ele tem que dar o melhor dele para crescer profissionalmente e na vida familiar também.

ENTREVISTADORA: E para você, como é ser professor de creche?

RESPOSTA: No começo eu fiquei muito assustado, quando eu cheguei na creche, aquele monte de criança chorando, 24 (vinte e quatro) crianças na sala, um chororô e eu sem saber para onde ir, sem saber o que fazer, eu fiquei muito assustado. Mas hoje, graças a Deus, eu já tenho bastante domínio, estou aprendendo a lidar com cada gênero de criança, cada jeito de elas serem, então para mim está sendo muito gratificante, muito gratificante mesmo.

ENTREVISTADORA: Você está aprendendo? Como é que você aprende?

RESPOSTA: A gente aprende na prática. Porque quando a gente faz um curso de Pedagogia, é tudo teoria. A gente vai estudar o que Paulo Freire falou, o que Levi Vigotski falou. Mas a gente não tem noção o que é uma creche, como que é estar dentro de uma sala com 24 (vinte e quatro) crianças. Porque as crianças em si já não se conhecem, cada um tem um jeito de ser criado em casa. Então a gente vai aprendendo a cada dia, com a vivência da criança, com a vivência da família. Buscando juntar tudo isso para ter uma harmonia dentro da sala, saber a hora certa de fazer as coisas. Aqui a gente trabalha com rotina, então a gente tem que fazer tudo dentro da rotina para poder caminhar. Se a gente deixou uma hora de fazer alguma coisa da rotina, a gente se perde no dia. Então, tem que trabalhar muito dentro da rotina na creche. Porque eles aprendem que tudo é naquela hora, tem que ser tudo naquela hora. O dia que a gente deixa de fazer aquilo eles vem e lembram “professor, hoje a gente não fez isso que estava na rotina”. Então a gente caminha com a rotina. Muito interessante isso.

ENTREVISTADORA: Então eles mesmos lembram?

RESPOSTA: Eles lembram, eles lembram. Quando temos as nossas rodas de conversa todo dia, porque a gente faz nossos combinados todo dia, o que a gente vai trabalhar aquele dia, e na hora que a gente pula uma etapa, às vezes por estar atrasado, por ter demorado muito em uma atividade anterior, a gente quer pular aquela que a gente vê que não vai ter muito significado para eles, mas eles, como a gente falou, eles lembram “professor, a gente não fez aquilo”, então

automaticamente a gente tem que ir e fazer, porque eles querem fazer, eles estão concentrados naquilo e então tem que fazer. É muito interessante.

ENTREVISTADORA: Então, eles cobram?

RESPOSTA: Eles cobram, cobram sim. Quando a gente promete uma atividade e deixa de fazer, eles cobram sim.

ENTREVISTADORA: E como que vocês professores vêm isso?

RESPOSTA: Eu vejo isso de uma forma natural, para mim é muito significativa, é saber que eles estão prestando atenção, que eles estão evoluindo. Seria muito triste a gente combinar, combinar, e na hora de executar, eles não terem atenção. Porque hoje, crianças de 2 (dois) a 3 (três) anos, que é o nosso caso aqui, é muito difícil. A concentração dela é muito curta. Então se a gente não tiver uma forma de fazer com que elas tenham interesse, a gente não vai conseguir fazer uma aula produtiva. E o nosso interesse aqui é sempre fazer com que nossas aulas sejam produtivas, que tenham algum significado para elas. Então, isso é muito interessante.

ENTREVISTADORA: Você falou assim “ah, eu dou aula”, como que é isso para eles que são tão pequenininhos?

RESPOSTA: Como que é dar aula, no caso? A aula começa a partir do planejamento do professor, o que que a gente vai fazer em cada dia da semana para colocar dentro da rotina. E é a realização mesmo, seja ela com a leitura de um livro didático, de uma lenda, de um conto de fadas, que é o que eles mais gostam. Seja na leitura do alfabeto, como não tem conteúdo na creche, a gente faz a leitura do alfabeto e dos números de 0 (zero) a 10 (dez), que é para eles irem identificando. Também tem a sequência de escrita do nome, porque a gente tem a sequência para trabalhar, e na escrita do nome é muito significativa. Eles chegam aqui, às vezes, sem saber falar e saem hoje da minha sala, quase todos, já sabem escrever o primeiro nome. Então isso é muito significativa para a gente, essa que seria a aula.

ENTREVISTADORA: Eles, no caso, eles chegam aqui com 2 (dois) anos?

RESPOSTA: Chegam com 2 (dois) anos, mal sabem falar. Chamam papai e mamãe, e quando chamam. (E aí eles saem, como? IE.) Saem falando, é devido a interação, todos conversam, todos sabem a hora de ir ao banheiro. Sabem lavar as mãos antes das refeições, tudo isso é trabalho que a gente vem fazendo ao longo do decorrer do ano que é para incentivar eles.

ENTREVISTADORA: Então, através da interação, você percebe que eles adquirem habilidades que talvez eles não adquiririam.

RESPOSTA: Isso, porque eles não vieram com essa habilidade e acabam adquirindo. Na minha turma, no começo do ano, nenhum sabia vestir a roupa. Hoje todos sabem vestir, graças a Deus, com a conversa, ensinando devagarzinho e com bastante paciência, hoje, todos já sabem vestir a roupa. Porque para eles isso é um grande feito. Às vezes os pais que não acreditam: “meu filho tem 2 (dois) anos e já sabe vestir a roupa”. O pai traz, mas fica ali meio com receio da criança fazer aquilo, fica com medo. Mas é muito gratificante quando a gente vê que a criança tem vontade de fazer aquilo porque viu o coleguinha fazer. Viu o coleguinha fazendo aí quer fazer também. Esse segundo semestre da minha turma eu comecei a tirar a fralda. Tenho várias crianças de 2 (dois) anos na sala e todos usavam fralda. Como

está na proposta pedagógica que tentem tirar da fralda na creche, então eu conversei com os pais e estou nesse processo de tirar a fralda. Aí tem muitos que ainda faz xixi na roupa, mas de tanto ver o coleguinha ir no banheiro, já pede para ir também, já começou a fazer no vaso. Então, isso é muito significativo para a gente, professor. Porque amanhã, o meu filho não vai conseguir fazer, ele tem só 2 (dois) anos, mas aí de tanto ele ver o outro fazer, e o outro pedir para ir no banheiro, ele já pede e já vai. E a gente vai deixando isso, trabalhando a autonomia dele para ele evoluir como pessoa.

ENTREVISTADORA: Você disse que os pais não acreditam...

RESPOSTA: Não acreditam, a maioria fica meio com receio quando a gente falou em tirar a fralda. Teve uma mãe que disse “vou mandar todas as roupas dele, porque ele mijá 24 (vinte e quatro) horas na roupa”, e hoje ele não mijá mais na roupa, está com 2 (dois) meses que a gente começou a tirar a roupa. De tanto ele estar com convívio com outras crianças, e a criança pedindo o tempo todo, da mesma idade que ele para ir no banheiro e a gente deixando, ele automaticamente pegou aquilo “quando eu quero fazer xixi, eu tenho que ir ao banheiro”, e a gente vai falando, em toda a roda de conversa a gente fala “quer fazer xixi, quer beber água, pede para o professor que o professor leva”. E eles, automaticamente, eles vão fazendo isso. É muito legal.

ENTREVISTADORA: Às vezes a própria família não acredita.

RESPOSTA: Isso, o tutor, ele inibe. Pensa que não consegue fazer, é muito medo mesmo, aquele protecionismo. A pessoa quer proteger de qualquer forma, quer fazer pela criança. E aqui na creche não, a gente trabalha o contrário, trabalha o inverso. A gente quer que a criança faça. A criança aqui ela é o nosso tudo, então a gente tem que trabalhar com que ela faça, tem que trabalhar com a autonomia dela mesmo. É na hora de fazer um desenho, a gente não pode estar pegando na mão para desenhar. A gente vai dar um desenho e vai pedir para ela desenhar o que a imaginação dela, o que ela imaginar ela vai desenhar ali. E às vezes a gente pergunta “o que você desenhou?”, aí a pessoa olha: “ah, mas isso aqui é só rabisco”. Não é rabisco, foi o que ela imaginou, foi o que ela fez. Às vezes a gente pergunta “mas o que está aqui nesse desenho?”, “Ah, é o papai e a mamãe, eles estão passeando”. Para outras pessoas que estão de fora, pensam que aquilo é só rabisco, mas para a gente não, é uma coisa maravilhosa.

ENTREVISTADORA: O que você acha, nesse caso? As crianças elas acabam passando bastante tempo aqui, passam o dia inteiro. O que você pensa sobre isso?

RESPOSTA: Eu penso que não seria o normal. Eu como pai, eu penso que não seria o normal. Mas como eu trabalho o dia inteiro, eu prefiro que meus filhos estejam em um lugar em que eles sejam educados do que estejam em casa, aprendendo coisas às vezes na rua, então na escola ele vai estar tendo aquela educação. E às vezes, a maioria das crianças que estão aqui hoje, por ser em um local periférico, os pais tem que trabalhar, botar o que comer dentro de casa, então eles tem que trazer a criança para a creche. E a maioria trabalha o dia inteiro. Entra 7 (sete) horas, sai 5 (cinco), às vezes 6 (seis) da noite. Então é fundamental que tenha uma creche e que tenham vagas. Eu ainda torço para que nosso prefeito consiga trazer ainda muito mais creches para abrigar mais crianças.

ENTREVISTADORA: Como você percebe a tua relação, você falou sobre algumas questões, que as crianças aprendem muito sobre o tempo que elas passam aqui. Como você vê, como você percebe a relação que você tem, como uma pessoa do sexo masculino e o exercício da docência, ser professor.

RESPOSTA:

RESPOSTA: Quando eu cheguei, na verdade quando eu passei no concurso. Quando foi para assinar o contrato, tinham lá 2.054 (duas mil e cinquenta e quatro) pessoas que foram aprovadas, e eu era o único homem, o único professor. Tinham vários assistentes, mas professor, eu era o único. Eu digo “meu Deus, onde é que eu estou me enfiando?”. Só que cada dia que vai passando que eu vou desenvolvendo minhas atividades e a aceitação maravilhosa que eu tive da minha gestora, da minha coordenadora, fazem como que eu vá evoluindo a cada dia. E tem muitas crianças que eu vejo na minha sala, que não tem o pai. O pai não é presente, ou a mãe é separada do pai, e a criança me pega como se eu fosse o pai dela. Ela cria aquele laço de amor como se eu fosse o pai. Eu sempre expresso “eu não sou pai, eu sou professor”, tem uns que me chamam de pai e eu digo “não, eu não sou pai, eu sou professor. Eu estou aqui para lhe ensinar, lhe ajudar”. Aí elas quebram isso de me chamar de pai e passam a chamar de professor. Então isso é muito significante para mim.

ENTREVISTADORA: O que você acha que faz elas te chamarem de pai em sala de aula?

RESPOSTA: A falta da presença masculina em casa. Às vezes é criado só pela mãe e por passar o dia inteiro comigo, e vendo que eu conto historinha, vendo que eu faço brincadeira, que estou sempre querendo entreter ele, e aqui a gente trabalha muito no faz de conta. É muito através da brincadeira. A gente vai buscar com que eles aprendam, mas através da brincadeira, através do lúdico mesmo. Então, eles vendo essas coisas, eles pensam “é meu pai, é meu pai”. Eu não sou o pai, eu sou o professor, estou trabalhando o lúdico dele, a brincadeira, mas querendo que ele aprenda para evoluir mais na frente. Então eu acredito que eles chamam assim de pai por ter a falta da presença masculina na casa.

ENTREVISTADORA: Então você percebe que, de alguma forma, por mais que eles vejam você como uma figura paterna, você tem toda uma atividade pedagógica por trás, não é mesmo? Mas você falou uma coisa interessante, você falou uma coisa interessante, você falou que eram 2054 (duas mil e cinquenta e quatro) pessoas e só você de homem assinou o contrato.

RESPOSTA: No dia que assinei o contrato, era só eu de homem. Não sei se teve em outras chamadas, não sei se nas outras entrou mais algum professor. Mas nessa primeira foi só eu como professor homem.

ENTREVISTADORA: Você disse assim “onde foi que eu fui me meter”?

RESPOSTA: É justamente por isso, quando eu fiz o meu curso, começou com 16 (dezesseis) homens, terminou 2 (dois), e dos 2 (dois) só eu passei no concurso. Aí eu pensei comigo “será que eu estou na profissão certa, será que eu escolhi o certo?”, por ser um ambiente tão feminista, não que a prefeitura cobre que seja só mulher, nada disso. Mas por ser só mulher formada, não é nem que se formem, porque se formam outros homens, mas por eles não escolherem a profissão, será

que isso é para homem? Conversando com minha gestora eu descobri o motivo. É que o homem sofre muito preconceito nessa área da educação, principalmente, para educação infantil. Tem muito pai que chega e pergunta “ah, mas é você que vai dar banho na minha filha?” “Sou eu sim, porque eu não posso?” “eu não passei no concurso?” “Eu sou professor, entendeu?” Só que para evitar esse tipo de conflito, as minhas assistentes dão banho nas meninas e eu dou banho nos meninos. Só que se precisar dar banho nas meninas, todos os pais aceitam, graças a Deus eu fui bem aceito na creche. Eles me mimam de todo jeito mesmo, porque eles sabem que eu estou aqui para o bem dos filhos deles. E procuro sempre dar o meu melhor para que eles evoluam. Mas no começo a gente via que tinha esse preconceito, mas com o assistente também. “Ah, mas o assistente homem que vai dar banho nas meninas?”, e graças a Deus nossa gestora, nossa diretora, ela trabalhou a mente dos pais “É sim, é ele, por que não pode ser? Ele está por mérito dele, ele passou para estar aqui. Então ele vai fazer o melhor dele aqui”, e aqui tem pessoas, todo mundo vai estar ajudando o outro, um observando o outro, não tem porque ter esse receio. Mas no começo a gente sofria muito esse preconceito sim. Eu acredito que é mais por isso que não tem outros homens atuando na área da educação infantil, porque eles têm medo desse preconceito.

ENTREVISTADORA: E como que você vê o preconceito dessas pessoas?

RESPOSTA: Hoje eu vejo de forma natural. Logo que eu entrei eu me sentia incomodado, eu ficava um pouco incomodado. “Poxa, eu estou dando o meu melhor, eu quero dar o melhor para a crianças”, e a pessoa fica com coisa, porque isso magoa a gente. Querendo ou não, às vezes quando a gente ouve uma palavra assim preconceituosa, a gente chega em casa acabado. Fica “poxa, porque eles falam isso?”, a gente está lá pelo melhor da criança e as pessoas falam isso. Graças a Deus, que nem eu falei, todos os pais da turma aceitaram muito bem, me tratam super bem, mas eu particularmente já escutei isso logo no início do ano, de pessoas de outra turma “ixi, ali tem um homem”. Isso acaba com a gente. Qual o problema de eu ser homem? Eu sou homem, mas eu estou aqui por mérito, eu passei 4 (quatro) anos na faculdade, estou fazendo minha especialização. Fiz um concurso igual todas as pessoas e passei. Então eu estou aqui por mérito. Não é porque eu sou homem, eu sou homem mas eu vou fazer o melhor para as crianças, que nem eu tenho feito.

ENTREVISTADORA: Você disse que foi feito um trabalho com a família, para que elas aceitassem...

RESPOSTA: Isso, para que elas aceitassem. Nas reuniões a diretora sempre deixou claro que tinha um professor e tinha um assistente e todos estavam aqui pelo bem das crianças. E nenhum estava ali porque fulano colocou. Antigamente tinha muito disso, ainda tem nas escolas estaduais, a questão dos professores provisórios, e hoje estamos trabalhando mais com efetivo. E quando é o provisório, foi uma pessoa que indicou, é por isso que está ali. A diretora deixou bem claro que não é isso, todos estudaram para estar nessa situação, então ela deixou bem claro.

ENTREVISTADORA: Então você acredita que, de alguma forma, o concurso público legitima a sua presença ali?

RESPOSTA: Legítima, sem dúvida,. O concurso ele legítima, Porque se fosse alguma coisa provisória, eu acredito que ela sofreria mais preconceito do que uma coisa efetiva. Porque quando a gente fala, e eu já fui questionado várias vezes pelos pais: “mas é efetivo?”. É efetivo sim, a gente estudou para estar lá. A gente não está lá porque fulano, nem cicrano colocou, não. A gente está lá porque estudou. Aí a pessoa já muda o olhar: “ah, então ele estudou, ele tem que estar ali mesmo”, “é professor porque estudou, não porque é indicado”. Porque antes, quando era provisória, os provisórios hoje ainda sofrem muito por conta disso: “ah, está ali porque o vereador colocou”, “está ali porque o deputado colocou”. E o concurso não, o concurso, quando é batalhado, é estudado, as pessoas já olham para a gente com outro olhar.

ENTREVISTADORA: Você falou: “ah, às vezes eles me veem como pai”. Como você vê a questão do cuidado ser realizado por uma pessoa do sexo masculino? Você falou do banho... Como você vê?

RESPOSTA: Assim, eu vejo de uma forma natural hoje. É igual eu falei, para evitar qualquer tipo de problema, qualquer tipo de conversa, no começo eu já tive essa conversa com minhas assistentes, como eu tenho assistentes de manhã e à tarde, eu trabalho mais com os meninos, na hora do banho, na hora da higienização, lavar a boca e tudo mais. Eu levo os meninos comigo e as meninas só entram com a figura feminina. Para evitar qualquer tipo de conversa. Não que vá ter problema, porque hoje todos os pais aceitam que eu dê banho e às vezes até pede “professor, dê banho na minha filha, porque ela falou que a assistente não lavou a cabeça dela. Quando tomou banho com o senhor, o senhor lavou”, entendeu? Tem essas coisas. As assistentes cuidam das meninas e eu cuido dos meninos. Mas eu vejo de uma forma natural. Se precisar eu não vou negar em momento nenhum, como sei que eles vão aceitar que eu faça isso pelas crianças também.

ENTREVISTADORA: Você disse para não ter nenhum problema. Que tipo de problema?

RESPOSTA: Seria, no caso, o preconceito mesmo. Voltando na fase do preconceito. Eu já não sofro mais isso, mas voltando na parte do preconceito. É para evitar problema de preconceito. Às vezes, o pai da minha sala sabe que eu dou banho na menina, mas às vezes o pai da outra turma não sabe que é um homem que dá banho, aí já vai ficar “será que na minha sala é um homem que dá banho?”. Aí para evitar qualquer tipo de preconceito, a gente já evita, já bota as meninas para dar banho, bota as meninas para lavar a boca. Mas graças a Deus, eu não passo mais por isso, não, eu sou bem aceito na escola.

ENTREVISTADORA: Você acha que de alguma forma, interfere no seu trabalho, ser homem?

RESPOSTA: Não, de forma nenhuma.

ENTREVISTADORA: Como você percebe as brincadeiras das meninas e dos meninos no cotidiano do seu trabalho?

RESPOSTA: Eu percebo através de avaliação. Do observar mesmo. A gente observa cada detalhe, o que elas gostam de fazer, o que eles gostam de fazer. As meninas, elas ficam muito alegres, muito satisfeitas, quando tem alguma atividade que seja com salão de beleza. Hoje foi dia do nosso ateliê. E eu fiquei responsável

pelo salão de beleza, nunca pinte ninguém na minha vida, e eu hoje tive que pintar as unhas em todas as meninas na turma, fazer cabelo, coisa que eu ainda não sabia e estou aprendendo com minhas assistentes. Então é muito gratificante. E os meninos é muito na questão de jogar bola, dos brinquedos de super herói, que eles gostam muito e principalmente de carrinho. Quando a gente dá carrinho, a gente esquece que tem menino dentro da sala, eles vão brincar mesmo com os carrinhos. Explorar o eu-lírico deles.

ENTREVISTADORA: Mas eles brincam juntos, brincam separados?

RESPOSTA: No começo, a gente tinha que separar. Porque tinha muita rusga entre eles, muito “eu quero esse brinquedo, mas o colega pega, e ele quer o do colega, nunca quer o dele”, tinha muito essas intrigazinhas deles mesmo. Mas agora eles brincam livremente, a gente faz com que eles interajam um com o outro. Se o colega está brincando, a gente ensina que tem que compartilhar o brinquedo com o outro. A gente trabalha muito isso nas rodas de conversa, o compartilhar. Tem que compartilhar o brinquedo com o outro mesmo para não ter briga, não estar se batendo. É muito isso mesmo.

ENTREVISTADORA: Então eles brincam...?

RESPOSTA: Juntos, juntos. Tanto o menino quanto a menina, se a menina quer brincar com o carrinho a gente deixa brincar, se o menino quer brincar com a boneca a gente deixa brincar. Já aconteceu uma vez na minha sala, o menino estava brincando com uma boneca. Aí o pai dele chegou e falou “mas professor, o senhor não está vendo isso?”, eu falei “o que, pai?”, “meu filho está brincando com uma boneca!”, eu digo “o que que tem, pai, é uma criança, ele está explorando o lúdico dele, aí ele pode estar imaginando que ele é o pai dessa boneca. Ele está cuidando, está botando a boneca para dormir. O senhor não faz isso com ele? Põe ele para dormir?”, “boto”, “pois é, ele está imaginando isso”. Aí o pai já vê ele de uma forma diferente. Aí hoje ele brinca de boneca e o pai dele age de forma natural dentro da sala. Mas no começo ele pensava “meu filho não pode brincar de boneca”. E depois dessa conversa comigo, eu explicando isso para ele, mudou. A criança brinca com boneca, brinca com carrinho, brinca com super-herói. E ficou normal. E eles interagem um com o outro, menino com menina, sem problema nenhum dentro da sala

ENTREVISTADORA: Você vê alguma particularidade no comportamento deles?

RESPOSTA: Não, acredito que não. Eles brincam normal mesmo. Não tem nada de específico em cada criança, eu ainda não consegui observar nada de específico em cada criança. Nenhuma particularidade diferente. Cada um tem seu gênio mesmo, às vezes um mais forte, outro mais calmo, mas a gente consegue intermediar para que eles interajam de forma natural.

ENTREVISTADORA: Quando eu falei assim, acho que eu não expliquei direito. Quando eu falei do comportamento, seria mais o comportamento dos meninos, das meninas, o que que vocês esperam dos meninos, o que que vocês esperam das meninas. Você falou que, de alguma forma, as meninas tiveram uma atividade voltada para salão de beleza. Os meninos acabaram brincando de carrinho. É vocês mesmos que propõem?

RESPOSTA: A gente é assim, quando está no ateliê, eles que escolhem onde que

eles querem brincar. Quando é o ateliê é eles que escolhem, e na sala às vezes a gente propõe. A gente pergunta quando a gente faz eles sentar na rodinha e pergunta qual brinquedo eles querem brincar. “Você quer brincar com qual brinquedo hoje?”, “ah, eu quero aquele carrinho, o carrinho do Batman”, aí a gente vai dando o que eles pedem. Então é uma forma de a gente propor, mas ao mesmo tempo saber o que eles querem brincar. Porque quando a gente o que eles querem brincar, evita que tenha confusão, evita eles estarem brigando por aquele mesmo brinquedo. Aí quando um quer o carrinho do Batman e o outro também quer, eu digo “não, o outro pediu primeiro, esse vai ficar com o colega agora, aí daqui a pouco ele vai lhe emprestar e aí você brinca com ele”, é sempre dessa forma. A gente busca muito que eles tenham a interação, com que eles brinquem mesmo e que eles aprendam que eles tenham que tem que compartilhar com o outro, porque às vezes um está com o bonito aqui e o colega está com o feio, mas ele tem que compartilhar aquele bonito para o colega se sentir bem. É isso que a gente busca neles.

ENTREVISTADORA: No caso, vocês conversam bastante?

RESPOSTA: Conversa bastante. A gente tem duas rodas de conversa por dia, todos os dias. Uma quando volta do lanche da manhã, e outra na parte da tarde, 2 (duas) horas. É que é para explicar, todo dia a gente faz os nossos combinados. Porque a gente trabalha muito repetindo. Se eu falar hoje, e for falar daqui 2 (dois) dias, eles não lembram mais o que eu falei, tudo é novo para eles. Então a gente tem que bater na mesma tecla, todo dia, mostrando para eles que é para eles ficarem tranquilo, para que é para eles brincarem e se divertirem mesmo, porque aqui eles vão para se divertir.

ENTREVISTADORA: Eles, você disse que eles não lembram das coisas.

RESPOSTA: Assim, não é nem que não lembram, eles lembram, só que eles se fazem de esquecidos. A gente faz um combinado aqui, e aí a gente pergunta para eles daqui meia hora e eles dizem que não lembram, aí eu digo “mas eu lhe falei ainda agora”, aí eles “ah é professor, o senhor falou não pode bater no colega, não pode morder o colega porque machuca”, eu digo “pois é, eu não lhe falei?” A gente fala isso todos os dias, mas às vezes acontece alguma coisa que eles acabam esquecendo aquele combinado, entendeu, não é que ele não lembra, ele lembra, mas ele acaba esquecendo por algum outro motivo. E a gente precisa estar sempre lembrando, sempre refazendo os combinados, porque é para a gente ter uma convivência tranquila e harmoniosa dentro de sala.

ENTREVISTADORA: Então quando eles esquecem, o que você está falando é que de alguma forma, não lembrar é um subterfúgio. Talvez eles lembram mas, de alguma forma, eles infringiram aquela regra. Como você trabalha isso?

RESPOSTA: Assim, quando eles infringem uma regra dos combinados. Hoje, professor nenhum pode colocar a criança de castigo, nem brigar, nem nada. O que a gente pode fazer é: vai ter uma atividade de pintura e ela não vai pintar. Ela vai ficar perto do professor, do assistente, ela não vai pintar, e a gente vai mostrar para ela que porque ela bateu ou mordeu, infringiu alguma regra do combinado, por isso ela não está fazendo a atividade. E a gente usa mais na hora do brincar. Mais com o coleguinha, a gente falou da regra que não pode machucar o coleguinha várias vezes, a gente vai tirar ela daquela brincadeira. “Hoje você não vai mais brincar, porque você machucou o coleguinha, se amanhã você não machucar o coleguinha,

você volta a brincar normalmente. É muito assim, tirando das brincadeiras que a gente vai mostrando para ele que o que ele fez está errado. E muita conversa com os pais também, pedindo para os pais aconselharem não bater, não morder. É muito assim que a gente trabalha. Pedindo apoio da família.

ENTREVISTADORA: Eu vou retornar em um ponto. Na verdade eu estou tentando entender aqui se eles, você disse que eles podem brincar, tanto a menina brincar com o carrinho quanto a menina brincar com a boneca. Você percebe que, de alguma forma, eles se voltam para determinadas atividades, ou eles ficam livres e acabam escolhendo? Você percebe se eles se voltam para determinadas atividades?

RESPOSTA: Sim, eles se voltam sim. Tem muita criança que às vezes a gente faz todo um esforço, planeja toda uma atividade. Faz em casa para ver se aquilo vai dar certo imaginando que vai dar, e na hora que a gente chega, a criança está dispersa, ela não tem interesse nenhum naquela atividade. E o que a gente faz? Investigar mesmo, conversar, saber o que ela quer fazer naquele momento que é para a gente poder dar aula, para poder fazer fluir aquela atividade. Então eles se dispersam sim, tem muitas vezes que eu não consigo realizar alguma atividade que eu planejei, eu tenho um plano A e um plano B, que eu já deixo quase na manga, que eles vão gostar desse tipo de outro tipo de atividade, e eu passo outro tipo de atividade para eles. Os meus, eles gostam muito da pintura, quando eu trabalho uma atividade que eu não consigo fazer ela evoluir, fazer ela fluir, eu recorro à pintura. Então vamos sentar, vamos pintar, porque quando eles estão pintando, eles vão se acalmado e depois eu retorna à atividade de uma maneira mais diferente, mais leve que é para eu poder fazer que ela interajam com ela.

ENTREVISTADORA: E você percebe que meninos preferem brincar de determinadas coisas e meninas preferem brincar de outras?

RESPOSTA: Brincam livremente. Eles escolhem a brincadeira que eles querem fazer. A gente sempre planeja um tipo de brincadeira, tipo “hoje a gente vai pular amarelinha”, um exemplo. Todos tem que pular amarelinha, independente de ser menino ou ser menina, é uma atividade planejada e todos tem que fazer . Mas às vezes o menino não quer pular amarelinha, ele quer brincar de carrinho. A gente vê quais são os critérios de brincar de amarelinha e vai levar para brincar de amarelinha e vai dar carrinho e vai dar brinquedo para os outros que não querem. Porque a gente não pode impedir a criança brincar no momento de diversão, a gente vai trabalhar com quem quer fazer aquela atividade e os outros a gente vai deixar a assistente olhando e vai dar outro tipo de brinquedo para eles. Mas eles escolhem muito que tipo de brinquedo eles querem brincar.

ENTREVISTADORA: E por que você acha que às vezes os meninos preferem brincar de carrinho?

RESPOSTA: Já é a natureza mesmo do homem. Vem muito de casa, hoje os pais, tanto a mãe quanto o pai, não compra outro tipo de brinquedo, compra o carrinho . Então já está na mente dele que o menino tem que brincar com o carrinho. E a gente vai trabalhando isso que não é só o carrinho, tem a bola, tem os bonequinhos, a boneca mesmo. A gente não proíbe nenhum de brincar com boneca, e até instiga mesmo, ensinando que a boneca pode ser um filho dele no futuro, que ele tem que

brincar com a boneca. A gente tem as baciuzinhas de dar banho na boneca, e eles fazem na maior tranquilidade, achando que é o pai daquela boneca. Mas, a questão do menino querer muito brincar com o carrinho já vem da família. Hoje, 90 por cento da família que vai comprar um brinquedo para o menino, compra um carrinho. Então o menino fica muito fissurado naquilo de que ele tem que brincar com o carrinho, e aqui a gente deixa ele escolher o carrinho, mas também propõe outras coisas para ele brincar.

ENTREVISTADORA: E eles aceitam?

RESPOSTA: A maioria aceita. Tem um ou outro que ainda mostra uma resistência, quer porque quer o carrinho, mas a maioria aceita, com o tempo vai aceitando. Às vezes até esse que mostra uma resistência maior, com o passar do tempo, de tanto ver os outros fazer, tipo, a gente tem atividade com o bambolê, o bambolê ele é muito voltado para a mulher. Na natureza humana, já trabalha como se o bambolê fosse para mulher, e às vezes quando a gente vai com o bambolê, que um pega para fazer e os outros tudinho quer fazer também, os meninos. E a gente acha isso gratificante, faz os registros para colocar no portfólio, e é muito bom saber que ele não pode brincar só com carrinho, mas tem outros brinquedos que tanto a menina pode brincar, quanto o menino também pode brincar. Então é muito bom mesmo.

ENTREVISTADORA: Você disse que é muito bom, muito gratificante. Por quê?

RESPOSTA: Assim, a gente vê que a criança, ela deixa de estar naquela fissura de que o brinquedo dela é só aquilo, ela passa a aceitar aquilo que a gente está propondo. Então é bom para o professor, saber que deu certo aquela atividade que ele propôs, mas é bom para a criança que ela tirou da mente que ela só pode brincar com o carrinho. Entendeu? Então é isso que deixa a gente bem animado mesmo com a aula.

ENTREVISTADORA: O que você considera como mais importante ou como importante para o trabalho docente na creche?

RESPOSTA: Assim, o que eu considero importante, depende de como que é essa pergunta, se for para o início do ano, o que eu considero para o início do ano: a pesquisa com a família. Saber a particularidade de cada criança, o que ela fazia em casa, o que gosta de fazer. A pesquisa mesmo com a criança para o início do ano. E para o trabalho docente, o que eu acho mais importante hoje, na creche, é trabalhar a rotina. Isso é o mais importante, trabalhar a rotina. Quando eu consegui encaixar a rotina, como eu te falei no início, esse é meu primeiro ano que eu estou sendo professor, trabalhando mesmo, já sou formado há alguns anos, mas trabalhando é o primeiro ano, porque eu tinha outro emprego. Quando eu consegui encaixar eles na rotina, fazer com que eles saibam o horário de cada atividade, facilitou 100% (cem por cento) a minha vida. Eu ficava perdido “será que eu vou ler uma historinha agora? Será que eu vou passar um vídeo? Será que eu vou fazer uma brincadeira com eles?” E eles ficavam dispersos, chorando e eu ficava aperreado. Quando eu consegui fazer a rotina certinha com a ajuda da minha coordenadora. Fazer encaixar certinho cada atividade em cada horário, sem dúvida eu consegui evoluir como professor e eles estão evoluindo como aluno, como criança mesmo. Eles já sabem que naquela hora é para fazer aquilo. 9 (nove) horas é para ler a historinha. Então todos já chegam e sentam para ler a historinha junto comigo. Então quando a gente

encaixa a rotina e mostra para eles que é daquela forma, aqueles horários cada atividade, isso é sem dúvida, o mais importante para o professor de creche.

ENTREVISTADORA: Você falou que, por exemplo, no início do ano é mais importante que você consiga fazer a pesquisa com a criança.

RESPOSTA: Isso, essa pesquisa a gente faz através da ficha de matrícula. Na ficha de matrícula, quando a criança é matriculada na nossa creche, tem várias perguntas. Se a criança tem medo, ou o que ela mais gosta de fazer, com quem ela mais gosta de brincar, com quem ela passa a maior parte do tempo, se é com uma figura masculina ou feminina. Tem toda essa pesquisa e quando a gente é selecionado para uma turma, a gente pega todas essas fichas de matrícula para saber, uma por uma, qual a particularidade, qual a diferença, qual o medo que ela tem, para a gente ir trabalhando para ela ir se desenvolvendo e perder esses medos, e conseguir se arriscar mesmo. Fazer as atividades.

ENTREVISTADORA: No início do ano, então, essa pesquisa seria a ficha de matrícula e uma das que você considera mais importante.

RESPOSTA: Mais importante, sem dúvida.

ENTREVISTADORA: E durante o resto do ano, existe também algum momento?

RESPOSTA: A gente, quando a gente vai seguir recesso no meio do ano, a gente tem um planejamento que é com as reuniões periódicas. Quando a gente vai fazer reunião com a família. Quando a gente traz a família, a gente faz a pesquisa, o que a criança evoluiu, o que o pai e a mãe acham que a criança já faz em casa que ela não fazia antes. Para a gente ir anotando, que é para tentar fazer com que ela evolua mais ainda no decorrer do ano, no segundo semestre. Então, a gente faz essa pesquisa com a ficha de matrícula no início do ano, e na reunião do segundo semestre, a gente também faz a pesquisa com a família, para a família passar para a gente qual ponto a criança evoluiu mais. “A minha filha não vestia uma roupa”, por exemplo. “Hoje já veste uma roupa, achei isso muito bom”. Então vamos partir para uma segunda etapa, que é tirar a fralda, que é o que a gente está fazendo agora. Porque minha turma tem de 2 (dois) e de 3 (três) anos, o resto eram todos de 2 (dois) anos. Então é um pouco demorado porque eles são muito pequeninos, mas aos pouquinhos está dando certo, eles estão melhorando.

ENTREVISTADORA: Como vocês acompanham isso, em relação, em sua sala, quantas crianças vocês..

RESPOSTA: 24 (vinte e quatro) crianças em cada sala.

ENTREVISTADORA: Então é relativamente bom né?

RESPOSTA: Ruim, para o professor é ruim (risos). Mas é bom, sem dúvida porque a gente consegue atender várias crianças, várias famílias. É bom, sem dúvida é bom, para a prefeitura é bom. Mas para o professor de certa forma ou outra é ruim porque são muitas crianças para duas pessoas dentro de uma sala.

Qual um número que você acha que poderia ser um número ideal?

RESPOSTA: Quando eu fiz o meu curso, o número ideal sugerido pelo Governo Federal é 15 (quinze) crianças para 2 (duas) pessoas. Hoje a gente tem quase o

dobro. Então a gente acha que é um pouco superlotado, mas trabalhando a gente vê que dá de fazer, então a gente fica feliz por atender várias famílias, mas ao mesmo tempo acha que tem muitas crianças. Então a gente fica nesse meio termo, mas dá para trabalhar sim, sem problemas.

ENTREVISTADORA: Na verdade, o que eu queria saber também é assim, você me disse que vocês trabalham, fazem pesquisa com crianças, mesmo com um número grande de alunos. Como que vocês organizam isso?

RESPOSTA: Através de registro, a gente tem um caderno de registros. Tudo que pesquisa de cada criança, a gente seleciona a criança. Faz todo um registro dela, porque isso vai servir para a gente também no dia a dia. Eu tenho um caderno de cada criança. Hoje o Nicolas ele avançou nisso, ele não fazia isso e eu vou lá e registro, porque isso é para eu conseguir fazer o relatório individual dessa criança, para eu conseguir fazer o portfólio da turma e mostrar o que que ele conseguiu evoluir. Então é através de registros mesmo, as nossas avaliações de cada dia.

ENTREVISTADORA: Deve ser bem trabalhoso.

RESPOSTA: Bem trabalhoso, não é fácil não. Mas quando a gente ama a profissão a gente faz o que pode para evoluir.

ENTREVISTADORA: Dá tempo?

RESPOSTA: Dá. Assim, na creche não dá tempo, se você ver o professor dizer “eu vou ser professor e vou trabalhar só na escola”, ele está enganado. O professor trabalha a maior parte dele em casa do que na escola. Ele vai executar na escola, mas o trabalho ele vai fazer em casa. Seja encapar um livro, seja recortar uma coisa para a aula de amanhã, planejar a aula de amanhã. A maior parte do trabalho do professor é em casa. A gente tem que trabalhar muito a família do professor para ele poder trabalhar na escola. Porque quem tem uma esposa em casa que está grávida, que é o meu caso. Às vezes ela se sente muito só por eu estar muito tempo lendo, muito tempo recortando isso para os alunos. E eu tenho que dar o tempo dela porque ela precisa de atenção. Então a gente precisa estar fazendo esse jogo de cintura para poder dar certo. E quando tem o apoio de casa, tem o apoio da família, sem dúvida a gente vai longe.

ENTREVISTADORA: Então você acaba levando o trabalho para casa?

RESPOSTA: Para casa todos os dias, é vida de professor. Eu até já ouvi essa frase de outros gestores, a vida de professor é assim. Não tem um professor que vai entrar hoje e não vai levar trabalho para casa, leva sim. Se quer fazer dar certo, leva sim. Porque só na escola a gente não consegue. Porque principalmente na creche, porque a gente não pode estar fazendo recortes dentro da sala, porque como a gente trabalha com criança pequena a gente tem que ter esse cuidado, para ela não se cortar, para ela não se bater. E às vezes, eu estou cortando aqui e esqueço a tesoura e ela pode se machucar. Porque criança, ela mexe muito, ela futrica mesmo, então a gente tem que ter todo esse cuidado. Por isso que a maioria dos trabalhos a gente corta em casa, a gente faz em casa para poder trazer para eles a atividade que a gente planejou.

ENTREVISTADORA: De certa forma, você trabalha as 40 (quarenta) horas. E você acaba levando trabalho para casa. Você não acha que isso intensifica o seu trabalho?

RESPOSTA: Intensifica, intensifica. Eu acredito que intensifica sim. Eu trabalho, não é só eu, os professores trabalham mais do que deveriam trabalhar, mas quando a gente escolhe essa profissão a gente já sabe que vai ter isso. É como eu te disse, a gente não consegue fazer uma coisa tudo na escola. E na creche, principalmente. Quando é no ensino fundamental não, a gente vai planejar aquela aula e vai trabalhar naquela aula, no conteúdo. E a creche, não, a creche ela não tem conteúdo. A gente vai trabalhar na rotina, vai trabalhar as sequências, mas sem conteúdo. Mais no lúdico mesmo, a gente vai trabalhar o lúdico da criança. E quando a gente precisa fazer um recorte, a criança de 2 (dois) anos ela não sabe pegar uma tesoura e recortar sozinha. Então a gente tem que fazer isso e fora do alcance dela para que ela não se machuque. Então não dá para eu estar recortando aqui e 24 (vinte e quatro) crianças no meio da sala ali, podendo acontecer de se machucar, acontecer alguma coisa de pior com a criança. Então quando eu estou na sala eu volto o olhar mesmo para a criança, para o cuidar mesmo da criança, intermediar as brincadeiras, as coisas, para não ter o perigo de ela se machucar e depois ter uma reclamação do pai “ah, o meu filho se machucou porque você estava recortando”. Então a gente faz em casa, traz prontinho para eles só executarem a atividade.

ENTREVISTADORA: O que você percebe de mais específico no trabalho docente na creche? O que você vê de mais específico em relação ao ensino fundamental, ensino médio?

RESPOSTA: No trabalho docente assim para a creche, o que eu vejo de mais específico é a questão do cuidar mesmo. Há alguns anos atrás a creche era o cuidar. A creche só cuidava, a creche não tinha que ensinar o letramento, que é o que a gente está iniciando com eles. Era só o cuidar, e hoje não, a creche é considerada um ambiente de educação mesmo. De educação básica. A criança hoje, para entrar no ensino fundamental, na pré-escola, ela tem que ter passado pela creche, por essa nova lei. Então, a gente tem que ter o cuidado com a criança, do cuidar mesmo, para ela não estar se machucando, mas tem que também educar ela, mostrar as coisas do mundo, do dia a dia, o alfabeto, ensinar o primeiro nome, ensinar a letra do nome. Tem criança que não consegue fazer o nome, o primeiro nome, mas sabe que o nome dele começa com aquela letra. Então isso é muito interessante, isso que a gente tem que focar mesmo.

ENTREVISTADORA: Isso é o que você acha de mais específico?

RESPOSTA: Eu acho o mais específico isso, que é o cuidar e ao mesmo tempo educar.

ENTREVISTADORA: Você estava falando sobre cuidado e educação. Qual é a relação que você vê quanto à prática cotidiana?

RESPOSTA: É fundamental, eles se entrelaçam. Para mim, não existe um cuidar sem o educar, e também não existe educar sem o cuidar, principalmente na creche. Eles tem que estar ali entrelaçados mesmo. Quando a gente está cuidando de uma criança no sentido figurado da palavra, cuidando ali para que ela não se machuque, mas ao mesmo tempo a gente está fazendo uma intermediação para que ela interaja

com outra criança, a gente está educando ela, mostrando para ela que ela tem que interagir com o colega. Ela vai aprender que ela tem que interagir com o colega. Então o cuidar e o educar, hoje, eles estão entrelaçados. Eles são parte fundamental para o desenvolvimento do cotidiano da creche.

ENTREVISTADORA: Você falou também sobre você levar o trabalho para casa, você falou também que isso, de alguma forma, influencia na sua vida. Como é levar trabalho para casa?

RESPOSTA: É difícil, não vou falar que é fácil. Eu tenho meus filhos, eu tenho a minha esposa. Porque eu quero sair daqui e quero dar atenção só para ela. Mas eu já fico levando na minha mente “poxa, amanhã vai ter aula de...”, “o projeto cores está chegando a culminância, amanhã vai ter aula de cores”, “poxa, eu queria fazer essa atividade com as crianças”. Então eu chego em casa, eu vou conversar com minha esposa, vou conversar com meus filhos, mas ao mesmo tempo eu tenho que fazer essa aula para eu conseguir praticar ela amanhã, para eu realizar ela amanhã. Então eu tenho que fazer com que a esposa e os filhos entendam que para a gente ter a vida que a gente tem hoje, para a gente se sustentar em casa, eu tenho que trabalhar. E para eu estar bem em casa, eu tenho que estar bem no trabalho. Então eu tenho que sempre ter esse jogo de cintura para fazer eles entender que eu tenho que fazer aquela atividade naquele momento e não vou poder dar atenção para eles. E eu envolvo muito eles, quando tem alguma atividade de recorte, eu sempre envolvo tanto meu filho quanto minha esposa, eu peço ajuda mesmo para fazer com que eles estejam pertos de mim. Eu não vou poder dar aquela atenção específica, mas por eles estar perto, eles já sentem que eu estou envolvido no trabalho ao mesmo tempo eu estou envolvido com eles, conversando com eles, saber como que foi o dia deles. Então tem que ter esse jogo de cintura do professor, todos os dias do ano.

ENTREVISTADORA: E o seu papel na sua família, você acha que, de alguma forma, ele repercute na sua prática enquanto docente?

RESPOSTA: Assim, eu acredito que sim. Depois que eu me formei, eu aprendi muito a lidar com a educação. Antes de eu me formar, de eu fazer a faculdade, eu era um menino solto mesmo, só queria brincar, brincar, brincar, e depois que eu comecei a estudar, que eu comecei a ler mesmo, eu vi que é diferente. E depois que eu tive filhos, a gente se sente com outro papel na sociedade, a gente não quer deixar faltar nada para nosso filho, então a gente tem que mostrar para ele que para não faltar nada é através da educação, através do estudo. E graças a Deus é através da educação que eu sustento a minha família. Então isso é muito gratificante para mim, eu busco muito mostrar para eles que tem que estudar, que tem que ser educado, tem que ser gentil com as pessoas para sempre ser aceito onde for. Na outra empresa que eu trabalhava, eu trabalhava vendendo consórcio, antes de ser professor. Eu comecei na rua, mas por ser gentil, por ser uma pessoa carinhosa, desde o colega que estava comigo na rua, com o diretor, com o supervisor, sempre. Aí eu fui chamado para trabalhar na loja, passei a ser interno e conheci o Brasil inteiro, eu viajei o Brasil inteiro, sempre por ser o melhor funcionário da empresa. E sempre estudando. Eu estava trabalhando, às vezes eu estava em Florianópolis, no mar, mas estava com meu livro de Pedagogia estudando para no dia da prova chegar e ter uma boa prova. E graças a Deus, eu passei com notas excelentes, e no primeiro concurso que fiz, a minha professora, que era a minha professora da

faculdade, que era provisória, ela não conseguiu passar no concurso efetivo. E a gente sempre conversa muito, ela tem experiência e ela fala “poxa, é muito gratificante ver essa tua história, tu ganhou uma viagem e em vez de estar curtindo tua viagem, tu curtia durante o dia e à noite ia estudar. E nas provas sempre era um dos melhores alunos”, ela disse “eu não tinha dúvidas de que tu ia passar”, aí eu disse “pois é, eu pensei também que a senhora ia passar, porque a senhora que me ensinava”. E ela não conseguiu passar e eu, graças a Deus, eu passei na primeira chamada. Então é isso, muita educação, quando a gente quer a gente faz acontecer. Então tem muito que estudar mesmo. É através da educação que a gente consegue mover o mundo hoje.

ENTREVISTADORA: Onde você se formou?

RESPOSTA: Eu me formei na UNICEV, na COC, que é um Ensino à Distância. Por ser a distância, se torna pior do que na presencial. 80% dos que passaram, estudaram no presencial, e os outros 20% foi na Distância, eu sou um deles graças a Deus. Porque à Distância, o curso é online, a gente tem aula presencial uma vez por semana e a gente tem que ler aquele conteúdo todinho para fazer uma prova com 2 (dois), 3 (três) meses. Então é bem mais cansativo, porque a gente não tem aquelas aulas cotidianas todos os dias. Então é bem mais cansativo ler, ler e entender o que a gente está lendo. Porque o difícil não é ler, é entender o que a gente está lendo. Então é bem difícil, mas graças a Deus, deu tudo certo.

ENTREVISTADORA: Você está há quanto tempo formado?

RESPOSTA: Eu me formei em 2015. Em Dezembro de 2015. Eu tive a colação de grau em março de 2016, mas o último período foi em dezembro de 2015. Aí no primeiro concurso eu já passei e estou aí à toda.

ENTREVISTADORA: Como você se sente trabalhando como professor na creche?

RESPOSTA: Realizado. Eu estudei para isso, eu me formei para isso, então eu me sinto realizado, uma pessoa realizada. Porque tende a evoluir a cada dia.

ENTREVISTADORA: Você sempre fala, assim, quando você fala, você demonstra que você desejou ser professor.

RESPOSTA: Desejei sim. É igual eu falei, a profissão que eu aprendi com minha mãe, comecei a gostar com minha mãe, mas sempre desejei ser professor. No dia que eu escolhi o curso de Pedagogia eu tinha opção de fazer Contabilidade, fazer Direito. Minha mãe falou “meu filho, porque você não vai ser advogado, fazer Direito?”, aí eu falei “minha mãe, eu não tenho paciência para ler essas leis”, entendeu? Aí “Mas por que você quer ser professor?”, “porque eu aprendi com a senhora, e sempre amei essa profissão, foi essa profissão que sustentou a nossa família e ela que eu quero que sustente meus filhos”. Então é questão de amor mesmo, quando a gente ama o que faz, a gente só tem a crescer mesmo, só tem a evoluir.

ENTREVISTADORA: Você disse que aprendeu com ela, ela era professora de?

RESPOSTA: Ela era professora de Pedagogia, de creche também. Foi a minha primeira professora.

ENTREVISTADORA: Ah, interessante, então você acabou estudando com ela?

RESPOSTA: Com ela, estudei com ela. Como a gente era do interior. Nasceu e se criou no seringal, não tinha muitos professores. E como ela era diferenciada, ela estudou e se formou, ela era professora da região. Então ela dava aula para tudo quanto era criança, seja dela, seja de outros pais. Então ela era professora e então foi minha primeira professora e foi de lá que eu aprendi a amar a questão de ser professor.

ENTREVISTADORA: E a sua formação, você disse que, de alguma forma, você já queria ser professor. Na sua formação teve alguma coisa que você aprendeu em relação à creche que você acha que te influenciou?

RESPOSTA: Não, não teve. Assim, o curso de Pedagogia hoje, ele deixa muito amplo. O único momento que eu tive assim um contato com a creche foi no estágios supervisionados, quando a gente vai fazer os estágios. Foi a única vez que eu tive um contato, e esse contato não foi um contato na sala de aula, eu fiz aqui na Luíza Carneiro Dantas, e como estava passando por alguns problemas lá, de gestão. A diretora preferiu que eu fizesse estágio junto com ela, porque estava tendo mudança de professor e tudo mais, aí eu fiz o estágio junto com ela. Eu acompanhava o cotidiano das crianças, as refeições, a hora do banho, eu acompanhava, mas sempre junto com ela. Foi o contato que eu tive, mas em sala de aula eu nunca tive. E no curso assim, ele não passa para a gente, ele passa a teoria. Mas a teoria é um jeito e a prática é totalmente diferente, é nada a ver com a teoria. Tem aquela ligação, tem os sentidos que eles falavam “é de tal forma”, a gente consegue ligar uma coisa com a outra, mas a teoria é uma e a prática é totalmente diferente. Na teoria é 15 (quinze) crianças, na prática é 24 (vinte e quatro) crianças, é quase que o dobro. É bem diferente, mas eu amo o que faço.

ENTREVISTADORA: Na teoria são 15 (quinze) crianças e na prática são 24 (vinte e quatro), isso interfere de que forma?

RESPOSTA: Assim, o que eu acho que interfere. 15 (quinze) crianças hoje para 2 (duas) pessoas, daria para nós menos 7 (sete) para a gente estar olhando, 7 (sete) ou 8 (oito) para cada um estar olhando. Então seria muito mais fácil para a gente fazer elas interagirem entre si. Até na sala mesmo, quando as crianças estão doentes, ou que falta por algum motivo e vem menos que 24 (vinte e quatro), a gente consegue fluir mais a aula, e quando está às 24 (vinte e quatro) já fica uma coisa superlotada ali. A gente acaba se perdendo ali entre uma coisa e outra devido a ter muita criança, muito choro na sala. Porque quando a criança passa 2 (dois) dias em casa, ela praticamente desaprendeu aquilo que ela aprendeu no decorrer dos últimos 6 (seis) meses. Ela passa 2 (dois) em casa por conta de doença, quando vem já volta chorando, a gente tem que fazer ela adaptar tudo novamente, e isso leva uns 2 (dois), 3 (três) dias para ela se adaptar e para poder continuar o processo.

ENTREVISTADORA: Então você está me falando que, de alguma forma, existe uma diferença entre o que é feito aqui e o que é feito em casa?

RESPOSTA: Sim, sem dúvidas.

ENTREVISTADORA: Como você percebe as crianças com as quais você trabalha, o que você acha delas, no nível socioeconômico, social, cultural?

RESPOSTA: A maioria das crianças que trabalha comigo, posso dizer que tem uma ou outra que tem uma classe média, que tem um vida um pouco mais tranquila. E a maioria é pessoas de baixa renda mesmo, que trabalha no pesado para sustentar a família. E às vezes acaba faltando aquele amor, aquele laço com a criança. Às vezes isso interfere até no dia a dia dela mesmo, ela, por não ter esse amor, esse laço afetivo, ela acaba sendo um pouco mais violenta que o normal com os outros colegas, e aí que vem o nosso trabalho pedagógico, que vem o nosso ser, a nossa interação, mostrar para ela que aqui na creche ela é amada, aqui na creche todo mundo está para cuidar dela e fazer com que não tenha mais esse tipo de violência. E sempre trabalhando junto com a família. Um dia que a criança bate, igual ontem aconteceu de uma bater na minha sala, bater nos outros coleguinhas várias vezes. A gente chama a mãe, chama o pai, para eles virem “o que está acontecendo em casa?”, “por que a criança está reagindo assim?”. Alguma coisa aconteceu, “você podem falar para a gente dos últimos dias dela?”. Sempre tem essa conversa mesmo, informal com os pais, para a gente tentar descobrir porque a criança está violenta. E às vezes, com uma boa conversa, conversando mesmo, a gente acaba entendendo o motivo e, conversando com a criança ela muda. É muito dessa forma, a gente tem que trabalhar muito a conversa com a família e com a criança no dia a dia dentro da sala.

ENTREVISTADORA: Então você percebe uma mudança de comportamento quando você educa?

RESPOSTA: Sim, percebe. Sem dúvida. Quando a gente trabalha mesmo aquele educar, a gente percebe a mudança de comportamento. Às vezes elas chegam muito violentas, porque violenta não é uma palavra certa para elas, elas chegam agressivas, chegam furiosas às vezes, e a gente trabalhando...

ENTREVISTADORA: Como assim, chegam furiosas?

RESPOSTA: Por algum motivo em casa, ou por o pai ter batido, ou por alguma coisa que acontece nas famílias. E família de baixa renda, principalmente, às vezes o pai passa por um estresse no trabalho, e às vezes acaba descontando na criança. Aí a gente tem que ter esse olhar pedagógico, olhar por trás da criança, que é para trabalhar com ela, porque aqui isso não vai acontecer, então ela não precisa ser violenta aqui. Aqui ela precisa ser tratada com amor, com carinho, é o que a gente tenta fazer todos os dias com ela para destruir esse tipo de violência, sempre conversando com os pais, com as mães, para que não venham a bater na criança, que conversem, se ela fez uma coisa de muito grave em casa, que vá levar eles a bater, que não venha a bater, que bote eles no cantinho da disciplina, que não venham bater. Porque quando bate em casa, ela acaba trazendo para a creche para bater no outro coleguinha. Aí para não estar tendo todo dia reclamação, a gente tem que estar trabalhando todo dia, a gente trabalha com a criança no dia e conversa com os pais no dia seguinte, que é para sempre estar evoluindo em conjunto.

ENTREVISTADORA: O que você acredita que contribui para o seu trabalho na creche? Para melhor realização do seu trabalho.

RESPOSTA: Aqui na creche o que contribui é o laço de amizade que temos entre os funcionários. Não tem nenhum querendo ser mais que ninguém, todo mundo aqui

está para se ajudar, todo mundo é bem unido. Sempre que a gente precisa da ajuda de alguém, está lá disposto a ajudar, desde a diretora, que é nossa gestora, coordenadora, o zelador, o cozinheiro, os assistentes. Todo mundo tem um laço de amizade muito grande e isso aqui foi fundamental, tanto para meu crescimento como professor, mas sem dúvida para o crescimento das crianças. Um está sempre ajudando o outro, nunca a pessoa se sente só. Por exemplo em um dia que eu não posso vir, eu aviso minha coordenadora e eu sei que tem um outro professor ali da creche mesmo para me substituir e que as crianças já conhecem. Então esse laço de amizade que a gente fez é muito significativo, isso ajuda muito desde o zelador ao professor.

ENTREVISTADORA: Então de certa forma, você disse que passou um tempo trabalhando e se formou em 2015, e esse é seu primeiro trabalho como professor. Então a questão do ambiente escolar, das pessoas, essa relação você vê como contribuindo para você?

RESPOSTA: Sem dúvida, contribuiu e muito. Essa relação interpessoal mesmo dos funcionários contribuiu bastante, eu acredito não só para mim, mas para cada professor que está aqui, essa relação ajudou em muito para a gente crescer profissionalmente como professor, conseguir desenvolver nossa atividade, mas sabendo que a gente tem sempre o apoio de todo mundo. A hora que a gente precisar, que a gente não está conseguindo desenvolver, chama a diretora, chama a coordenadora, chama ali o outro colega da profissão e ele vai estar ali de braços abertos para ajudar. Então isso contribuiu bastante.

ENTREVISTADORA: Quais são os momentos em que vocês fazem isso? Se existe um momento específico, se existe alguma atividade voltada para essa conversa, para essa socialização de vocês?

RESPOSTA: A gente tem planejamento toda segunda feira e também tem o estudo da proposta pedagógica todas as quintas. A gente se junta todos os professores junto com a coordenação e com a gestão, toda segunda feira, e aí a gente vai expondo o que a gente trabalhou no decorrer dos dias, no decorrer da semana anterior para tentar sempre estar melhorando, e isso é muito bom.

ENTREVISTADORA: E esses são os momentos em que vocês se sentem bem?

RESPOSTA: Isso, sem dúvida, se sente seguro, protegido. Quando tem alguma atividade que a gente expõe, eles estão lá para ajudar. Mostram como é que faz, então isso sem dúvida contribui bastante para o nosso dia a dia.

ENTREVISTA REALIZADA COM SIMONE

- **PERGUNTA DA ENTREVISTADORA: NEGRITO**
- **RESPOSTA DO ENTREVISTADO: TEXTO SIMPLES.**
- **CONTINUAÇÃO DA ENTREVISTA EM MOMENTO POSTERIOR COM A DEMONSTRAÇÃO DAS TRANSCRIÇÕES DOS DIÁLOGOS ANTERIORES: CAIXA ALTA, ITÁLICO E SUBLINHADO**
- ***IE. : INTERVENÇÃO DA ENTREVISTADORA**

ENTREVISTADORA: Qual é a sua idade?

RESPOSTA: Eu tenho 25 (vinte e cinco) anos.

ENTREVISTADORA: Você se considera de qual cor, raça ou etnia?

RESPOSTA: Estou mais para parda.

ENTREVISTADORA: Há quantos anos você trabalha como professora?

RESPOSTA: Como professora enumerada é esse ano, comecei esse ano. Mas antes eu, às vezes, como minha mãe sempre foi professora, às vezes as professoras precisavam faltar, eu ficava no lugar para poder os alunos não ficarem sem aula. Elas me davam o conteúdo e eu ficava no lugar delas, dando a aula do dia.

ENTREVISTADORA: Você se formou a quanto tempo?

RESPOSTA: Eu me formei ano passado, metade do ano passado.

ENTREVISTADORA: Você fez ensino superior?

RESPOSTA: Isso, completo.

ENTREVISTADORA: Você fez especialização, pós-graduação, mestrado?

RESPOSTA: Ainda não.

ENTREVISTADORA: Está cursando especialização?

RESPOSTA: Não, eu ia começar, mas só que como a gente está trabalhando em alguns sábados, aí eu fico com medo de bater os sábados de trabalho com a aula da faculdade, aí eu acabei deixando para cursar ano que vem.

ENTREVISTADORA: Você está trabalhando nos sábados?

RESPOSTA: Alguns sábados porque como o ano começou atrasado, começou em março, aí a gente trabalhou alguns sábados para poder dar os 200 dias letivos, aí eu fiquei com medo e deixei só para ano que vem para começar a pós.

ENTREVISTADORA: Por que o ano de vocês começou atrasado?

RESPOSTA: Por causa do concurso, a gente foi chamado só em março. A gente foi chamado dia 2 (dois) e a gente começou dia 6 (seis).

ENTREVISTADORA: Então você se formou na metade de 2016, e aí passou 6 (seis) meses e foi chamada né?

RESPOSTA: É, sim.

ENTREVISTADORA: Qual seu estado civil?

RESPOSTA: Solteira.

ENTREVISTADORA: Você tem filhos?

RESPOSTA: Não.

ENTREVISTADORA: Como é constituída sua família? Teu pai, sua mãe, seus irmãos?

RESPOSTA: É eu, a minha mãe e os meus avós.

ENTREVISTADORA: Vocês moram todos na mesma casa?

RESPOSTA: Até há alguns meses atrás, a gente estava morando, mas agora a gente está morando só eu e minha mãe. Agora está morando só eu e ela.

ENTREVISTADORA: Como é sua renda familiar?

RESPOSTA: Como está só eu trabalhando é R\$ 2.600 (dois mil e seiscentos reais) e pouco.

ENTREVISTADORA: Seria só o valor do concurso, do salário que você tem?

RESPOSTA: Do salário mesmo.

ENTREVISTADORA: Esse concurso que você fez é efetivo?

RESPOSTA: Sim, para Secretaria Municipal de Educação.

ENTREVISTADORA: Qual é a tua carga horária de trabalho?

RESPOSTA: A minha são 8 (oito) horas diárias.

ENTREVISTADORA: Você trabalha integralmente então. Você chega que horas aqui?

RESPOSTA: Nosso horário é de 7 (sete) às 12 (doze), aí tem o horário de almoço que é de 12 (doze) às 2 (duas) horas. 2 (duas) horas a gente entra aqui, aí é de 2 (duas) às 5 (cinco). (todos os dias. **IE.**) É, porque tem dia que os alunos ficam até 4 (quatro) horas né. Aí esse horário das 4 (quatro) às 5 (cinco) é planejamento, grupo de estudos e para confeccionar os materiais que precisa, e é só uma hora para isso. Os alunos saem às 4 (quatro) e de 4 (quatro) às 5 (cinco) a gente fica para planejamento e confecção.

ENTREVISTADORA: Aí vocês também fazem atividades aos sábados, no caso?

RESPOSTA: É tem sábado que às vezes a gente vem. Aí é a combinação de algum projeto.

ENTREVISTADORA: Aí fica mais ou menos quantas horas?

RESPOSTA: Até a parte da manhã, a parte da manhã toda. É o horário que a gente fica.

ENTREVISTADORA: Você tem assistente de alunos na sala?

RESPOSTA: Tenho, é um no período da manhã e um pela parte da tarde.

ENTREVISTADORA: Quantas crianças são?

RESPOSTA: Na minha sala tem, acho que é 22 (vinte e dois), porque entrou um novato. Então é 21 (vinte e um) ou 22 (vinte e dois).

ENTREVISTADORA: Com o número de assistentes de aluno, você acha que consegue dar conta do trabalho?

RESPOSTA: Tem dia que está calmo. Quando estão mais agitados, parece que o tempo não vai dar, mas dá tudo certinho. Tudo fica no seu horário direito.

ENTREVISTADORA: Como assim o tempo não dá?

RESPOSTA: Não, porque às vezes que a gente pensa que não, olha a hora do banho, é de 10 (dez) às 11 (onze). Então como vem muito aluno, a gente pensa que não vai dar tempo de dar banho em todos até 11 (onze) horas. Mas as vezes acaba em cima da hora de dar banho e arrumar eles. Mas tem dias que é mais rápido o banho, porque às vezes vêm menos alunos.

ENTREVISTADORA: Então seria o ideal que vocês tivessem mais assistentes de creche?

RESPOSTA: Pelo menos pela parte da manhã, eu acho que precisaria pelo menos mais um assistente, porque na parte da manhã é a parte que tem mais atividades, banho, tem os espaços, aí eu acharia que sendo 2 (dois) e eu como professora ficaria mais, daria de fazer as coisas mais fáceis, mais ágil.

ENTREVISTADORA: E hoje, como que é, como que fica você as assistentes. Como você sente que fica a rotina do seu trabalho?

RESPOSTA: Não, a rotina está tudo certo, correndo como eu esperava. A gente faz o planejamento e tudo para dar tudo certo. O assistente me ajuda e tudo. Mesmo com um só, é eu e ele de manhã e à tarde é outra assistente.

ENTREVISTADORA: Você trabalha só aqui na creche ou trabalha em outros lugares?

RESPOSTA: Só aqui.

ENTREVISTADORA: Como eu havia dito para você, o objetivo do nosso trabalho é analisar as relações de gênero. Sobre como é visto e o que é esperado sobre ser homem e ser mulher em nossa sociedade. Se isso, de certa forma repercute no trabalho com crianças pequenas. Da mesma forma, também gostaríamos de identificar como as aprendizagens sociais sobre o que é esperado socialmente do sexo biológico influencia no trabalho docente. Esse é meu objetivo, é saber se algumas aprendizagens sociais relacionadas ao gênero masculino e feminino, se elas repercutem e, seu trabalho como professora.

ENTREVISTADORA: O que você acha que levou a sua escolha pela profissão docente e quais os motivos para trabalhar na creche?

RESPOSTA: A minha mãe sempre foi professora, sempre estava na escola. E a minha avó sempre trabalhava na escola, mas como merendeira. Aí eu sempre estava, quando eu não estava estudando, às vezes eu estava acompanhando minha mãe, sempre no meio escolar. Aí eu gostei da parte de educar e escolhi a profissão de docente. Estar no meio o docente, na Educação. Então, foi o que eu escolhi.

ENTREVISTADORA: O que te levou a trabalhar na creche, a tua escolha?

RESPOSTA: Porque assim, eu gosto de trabalhar com as crianças menores, as crianças. Foi o que me levou a escolher.

ENTREVISTADORA: O que tem de diferente trabalhar com as crianças menores, no seu entendimento?

RESPOSTA: É porque ela aprende com a gente, é mais fácil de a gente transmitir o conhecimento. Do jeito dela ela vai aprendendo. A gente é tido como um exemplo para a criança. A professora explica uma coisa e ela acaba fazendo em casa o que aprendeu. Então ele é mais fácil de reter.

ENTREVISTADORA: Quando você fez o concurso, você já sabia que iria trabalhar na creche?

RESPOSTA: Já.

ENTREVISTADORA: Então você fez especificamente para a creche?

RESPOSTA: Eu fiz especificamente para a creche.

ENTREVISTADORA: E você disse que quando você era menor, mais nova, você teve uma experiência com sua mãe, com sua avó, que a incluiu já no meio educacional. Você disse também que teve experiências, que você acabou entrando em sala de aula. Foi essa prática que você teve dentro da escola que a incluiu no meio educacional?

RESPOSTA: Foi essa prática e também um estágio que eu fiz quando eu iniciei a faculdade. Aí eu fiz um estágio com assistente da professora, no primeiro ano.

ENTREVISTADORA: O seu estágio foi na creche?

RESPOSTA: Foi no primeiro ano do fundamental. Como assistente da professora.

ENTREVISTADORA: Foi só essa experiência com a prática?

RESPOSTA: Foi só do estágio e de algumas vezes ficar no lugar de alguma professora.

ENTREVISTADORA: Você era remunerada para isso?

RESPOSTA: Não, essa do estágio eu era remunerada. Aí, como sempre eu participava como amiga da escola e tudo, aí eu ficava, ajudava para as crianças não voltarem para casa. Eu ficava no lugar da professora, faço por querer. Eu ali, de tarde, já estava fazendo a faculdade.

ENTREVISTADORA: O que você fazia? Era só ficar em sala de aula ou você tinha algumas atividades para você também?

RESPOSTA: Quando eu tinha, ruminância, essas coisas. Ensaio para apresentação, para ajudar, porque às vezes não tinha alguma professora que não sabia assim, os passos para a música, para o ensaio, para a coreografia, e eu acabava ajudando ela no ensaio com os alunos dela.

ENTREVISTADORA: Então você, de certa forma, gostava?

RESPOSTA: Gostava.

ENTREVISTADORA: Para você, como é para você ser mulher hoje?

RESPOSTA: É assim, é mais difícil. Eu, para mim, não é difícil não. Nunca tive assim, como eu posso dizer, de preconceito, alguma coisa, não. De essas coisas relacionadas assim de preconceito, de ficarem pensando mal.

ENTREVISTADORA: Como assim, preconceito?

RESPOSTA: Não, assim. Às vezes de estar trabalhando em um canto, a professora achar que porque é mulher não deve trabalhar, ou então deve ficar só em casa, então, é com relação a isso.

ENTREVISTADORA: Você acha que nunca sofreu preconceito por trabalhar fora de casa.

RESPOSTA: É, isso.

ENTREVISTADORA: Você falou primeiro sobre o preconceito, e as outras coisas, fora o preconceito?

RESPOSTA: Como assim?

ENTREVISTADORA: Como você se vê, como você é vista na sociedade, as suas relações. Você acha se de alguma forma, o fato de você ser mulher, isso te diferencia de alguma forma?

RESPOSTA: Não, eu acho que não diferencia não.

ENTREVISTADORA: Você é tratada de forma igualitária?

RESPOSTA: Eu acho, eu ainda não tive ainda nenhuma situação de não ser tratada com igualdade, eu para mim, aqui, eu sempre fui tratada com igualdade.

ENTREVISTADORA: Como é para você ser professora de creche?

RESPOSTA: Eu acho bom ser professora de creche porque eu posso educar as crianças. Repassar o conhecimento para elas, o que eu tenho e mais o que esteja relacionado com o cotidiano deles. É educar e cuidar.

ENTREVISTADORA: Você coloca porque você consegue educar e cuidar. Para você, como é educar e cuidar?

RESPOSTA: A parte de educar é repassar os conhecimentos, ensinar as coisas relacionadas ao cotidiano dele, para que ele possa se socializar. Interagir com a sociedade. Educar. E cuidar também está relacionado com a higiene dele, isso tudo. Tem a parte do banho e também a da escovação, a gente que ajuda. Tem alguns que ainda não conseguem fazer a higienização sozinhos, a gente vai na parte de cuidar, de ajudar, de auxiliar. De auxiliar a fazer sua higienização.

ENTREVISTADORA: E como é isso, dentro de creche, como que é para você?

RESPOSTA: Porque eu antes não sabia como é que funcionava, assim, a creche. Eu só sabia na teoria, na prática eu ainda não tinha tido experiência. Aí no início eu ficava meio, assim, de eu não estar fazendo direito, de auxiliar eles no banho ou na escovação, mas só que agora com o decorrer do tempo, aí foi ficando mais claro com o que eu posso ajudar eles.

ENTREVISTADORA: E como que você pode ajudar eles?

RESPOSTA: Tem alguns que não conseguem fazer sozinhos. Que usam fraldas. Aí eu auxilio a tirar a fralda, para poder levar para o banheiro e tudo. E os que já são maiores, já conseguem, eu só vou entregando só as roupas. Na hora do banho, eu coloco o xampu para eles esfregarem o cabelo, o sabonete. Aí eu digo para eles esfregarem direitinho a cabeça. É essas coisas.

ENTREVISTADORA: Você disse que isso faz parte de cuidar e educar. Você vê isso como cuidar?

RESPOSTA: Essa parte da higienização está mais tanto no cuidar como na parte do educar, de saber que ele precisa fazer higienização, que é para a saúde deles também. E a gente também tem a parte de dar carinho, de dar abraço, de dar parabéns quando eles acertam alguma coisa, de dizer que ele está bem e que pode melhorar. Como a gente prevê, a gente diz que está bom, mas ele pode melhorar a atividade. Estimular a sempre melhorar.

ENTREVISTADORA: Você disse que no início era o mais difícil. Por que você achou mais difícil?

RESPOSTA: Eu achei mais difícil na adaptação deles. Foi o meu primeiro mês. Tinha alguns que nunca teve convivência com outras crianças, só era mais com a família, não tinha convivência com vizinho e essas coisas. E quando chegava aqui eles ficavam mais apreensivos, chorando, e eu ficava meio receosa de não dar conta de acalmar, de tudo, de fazer eles se adaptarem direitinho, de se socializar. Mas com o tempo, aí eles foram se socializando, brincando.

ENTREVISTADORA: E o que te ajudou a superar esse obstáculo?

RESPOSTA: A ajuda da coordenadora, da diretora. Como têm mais experiência, a gente perguntava o que a gente poderia fazer para não acontecer da criança não se socializar, não querer interagir com os outros. Eu sempre pedia ajuda. Eu pedia uma ajuda para ela para saber como ela agiria em determinada situação, para a gente poder ter uma base. E isso auxiliava.

ENTREVISTADORA: Então no início você teve um pouco mais de dificuldade por uma questão de adaptação. E hoje, como eles estão, como você vê o desenvolvimento deles e o seu trabalho com eles?

RESPOSTA: Eles estão adaptados, quem não interagira muito no início, já interage com o colega, auxilia o colega que está precisando: "Professora, o colega não tem a tarefa", aí eu vou lá. Eles acabam me avisando, eles sabem de quem é cada objeto. Tem alguns que já sabem a letra do seu nome, às vezes já sabem a do colega, eles já progrediram bastante, tanto na aprendizagem quanto na adaptação. Tem alguns que usavam fralda e já não usam mais, chupeta também já deixaram. Melhorou com o decorrer do tempo.

ENTREVISTADORA: É o primeiro ano que eles têm contato com a creche?

RESPOSTA: Da minha sala, todos são o primeiro ano que estão na creche.

ENTREVISTADORA: Por isso que eles também têm alguma dificuldade.

RESPOSTA: Demoraram mais para se adaptar.

ENTREVISTADORA: E aí vocês obtiveram apoio da coordenação.

RESPOSTA: Da coordenação, da direção...

ENTREVISTADORA: Efetivamente, você não teve nenhum contato com a creche durante a sua formação, né?

RESPOSTA: Eu fiz, quando eu estava na faculdade, eu só fiz mais a observação, assim. Mas só que tinha professora, tinha assistente. Eu ficava só na parte de observar, não fiquei na prática. É mais para prática assim da pré-escola, do fundamental.

ENTREVISTADORA: Você se formou aonde?

RESPOSTA: Na Euclides da Cunha. É uma faculdade particular.

ENTREVISTADORA: Você acha que existe alguma relação entre ser mulher e ser professora? E se existe, como você percebe essa relação?

RESPOSTA: A sociedade acaba relacionando que professor tem que ser sempre do sexo feminino, mulher. E eu acho que agora é que está diferenciando, que não é só mulher que pode ser professora.

ENTREVISTADORA: Você acredita que homens podem ser professores de creche também?

RESPOSTA: Eu acredito, porque eles, gostando da profissão e tratando as crianças bem, eu não tenho nada contra não.

ENTREVISTADORA: Aqui vocês têm um professor homem. Isso, de alguma forma, você já acreditava nisso antes de ver funcionando na prática, ou não, você acha que com a presença dele, de alguma forma, te fez modificar o olhar?

RESPOSTA: Eu já acreditava, mas assim, eu não pensava que iria ter, porque é difícil a gente ver homens fazendo a faculdade de Pedagogia, né? Na minha sala tinha 2 (dois). A maioria dos alunos que fazem Pedagogia, não vão para a creche. Preferem ir para o fundamental. Eu não tinha visto ainda professor de creche. Eu pensava que poderia, mas eu não tinha visto. E aí, só esse ano é que eu vi o professor de creche.

ENTREVISTADORA: Você disse que a sociedade, de alguma forma, coloca a mulher nesse lugar como professora. Você se sente assim?

RESPOSTA: Eu sinto.

ENTREVISTADORA: O que isso significa para você?

RESPOSTA: Eu, para mim, querendo ou não é uma vitória para mim, né? De ter feito ensino superior e estar em uma profissão que eu gosto, de estar na profissão docente, de professora.

ENTREVISTADORA: Você disse que sendo professora você conseguiu chegar onde você queria. Você já havia planejado ser professora?

RESPOSTA: Eu queria ou ser professora, porque eu gosto, ou trabalhar na área da saúde. Só que aí eu consegui passar mais fácil para ser professora. Eu fiz a faculdade que eu queria também, e estou trabalhando no que eu gosto.

ENTREVISTADORA: Você disse que seria profissional da saúde ou da educação. O que você acha que realmente você queria, ir para a área da educação ou você acha que foi porque foi o que lhe foi oportunizado?

RESPOSTA: Foi porque eu gostava, porque na área da saúde, eu queria ficar também na área das crianças. Para a pediatria ou então para a parte de neuropediatra. Para trabalhar com as crianças especiais e suas especificidades.

ENTREVISTADORA: Você queria trabalhar com crianças com deficiência? Por quê?

RESPOSTA: Porque assim, eu não sei explicar. As crianças com deficiência me chamam a atenção para querer ajudar, auxiliar o desenvolvimento. Nessa parte que eu queria estar trabalhando se eu não fosse ser professora de creche.

ENTREVISTADORA: Você queria trabalhar com crianças pequenas, é isso?

RESPOSTA: É, e também uma parte de crianças especiais.

ENTREVISTADORA: Você tem alguma aqui?

RESPOSTA: Não, na minha sala não tem nenhuma, não.

ENTREVISTADORA: E tem alguma criança com deficiência na creche que você saiba?

RESPOSTA: Na creche tem autistas. Tem, acho que 2 (dois) ou é 3 (três) autistas. Na integral tem uns 3 (três) autistas, e tem mais acho que 2 (dois) na parcial. E tem crianças com Síndrome de Down, tanto na Integral quanto na parcial.

ENTREVISTADORA: E são duas profissões que tem cuidado. Essa questão do cuidado, de que forma você acha que ser professora está relacionado à esse cuidado?

RESPOSTA: Porque a criança passa mais tempo na creche do que com a própria família. Elas ficam de 7 (sete) da manhã às 4 (quatro) da tarde na creche. Aí o professor e o assistente é quem faz mais a parte de cuidar enquanto ele está na creche. A parte do banho, do sono, a parte da alimentação. A gente que cuida dessa parte, essas coisas também, além das atividades na sala.

ENTREVISTADORA: Você disse que sempre acreditou que homens também poderiam cuidar. Você acredita que eles tenham as mesmas habilidades que vocês. As mesmas habilidades necessárias para ser um professor de creche?

RESPOSTA: Pelo que eu vi, que eu acho também, eles têm. Mas como assim? Às vezes com relação a montar a atividade? Mas acaba pedindo o auxílio, se não sabe montar tal atividade, tal cartaz, acabam pedindo ajuda, mas eles com o tempo, vão fazendo, aprendem e vão fazendo. Porque às vezes não teve convivência com essa parte da prática.

ENTREVISTADORA: Como assim, ele não têm convivência?

RESPOSTA: Porque em casa, às vezes com relação a manusear tesoura essas coisas, tudo, sempre fica mais para as mulheres em casa, às vezes a mãe, eles só veem a mãe. Aqui na creche aqui, às vezes, a gente tem que cortar molde, essas coisas, e eu acho que só mais observam. Aí por isso que tem uma dificuldade a mais, mas eles acabam aprendendo.

ENTREVISTADORA: Você acha que essa dificuldade se dá só assim nessas áreas de habilidades manuais, ou existem outras habilidades que você acha que existe que eles não aprenderam?

RESPOSTA: Acho que só na parte manual mesmo, só na parte manual.

ENTREVISTADORA: Com relação às brincadeiras. As brincadeiras das meninas, as brincadeiras dos meninos. Como você vê isso no seu cotidiano, como você trabalha? Você percebe diferenças ou não?

RESPOSTA: Na minha sala tem tanto carrinho como boneca, brinquedos de encaixe. Tem crianças que às vezes gostam mais de, um menino, gosta mais de brincar com a boneca do que com carrinho. Tem dia que na hora da acolhida, tem dia que é do brinquedo, que é carrinho e boneca. Eu deixo eles escolherem à livre escolha deles, se quiserem pegar carrinho, pega carrinho, se quiserem pegar boneca ou ursinho, eles pegam. Eu assim, eu deixo eles escolherem. Só que tem alguns que eles gostam de pegar, sem ser na parte do brinquedo, gostam de pegar as sandálias dos colegas e às vezes alguns utensílios de enfeite de menina. Só que eu acabo dizendo “não, essa sandalhinha é da colega, a sua está aqui”, mas eu não vou assim, brava, com tom de voz. “Já falei que cada um tem a sua, cada um tem sua sandália”. Porque tem mãe que, na minha sala já aconteceu, de mãe ver o filho pegar o urso e dizer “não, isso aqui é de menina, de menino é carrinho”, eu não empato de eles brincarem com o que dizem que é brinquedo de menino ou de menina, eles brincam do jeito deles.

ENTREVISTADORA: Você disse que os pais, de alguma forma, acabam questionando por que eles estão brincando com uma brincadeira que seria de menina.

RESPOSTA: Acaba, questionando a criança. Que a criança pegou um boneco, um ursinho e sendo que o carrinho está aqui do lado, e ele escolheu o urso ao invés do carrinho.

ENTREVISTADORA: Como que você vê essa questão?

RESPOSTA: Eu vejo assim, que os pais não podem, que a criança que tem que escolher o brinquedo, que você dar à escolha dele e ele vai fazer o brinquedo. Não quer dizer que se ele pegou a boneca que ele só vai brincar com a boneca. Naquela hora ele quer a boneca, mas na outra hora ele pode brincar com o carrinho. É que naquele momento ele queria brincar com boneca.

ENTREVISTADORA: E você disse que existe aquela acolhida. Na acolhida eles brincam juntos com vocês?

RESPOSTA: Na acolhida tem o dia que é a massinha, tem dia que é o jogo de encaixe, tem o dia que é carrinho e boneca, aí no outro dia é o desenho.

ENTREVISTADORA: Qual é o objetivo da acolhida? Os professores se socializam com os pais?

RESPOSTA: É absorver eles para eles interagirem. (os pais também? IE.) Não, porque tem pais que deixam e já vão embora, mas sempre tem alguns que ficam alguns minutinhos com a criança lá dentro. Aí ficam com a criança um pouquinho, aí falam e vão embora. Não ficam o período da acolhida todo não.

ENTREVISTADORA: Por que você acha que existe esse questionamento dos pais pelo tipo de brincadeira das crianças, se é de menino ou se é de menina?

RESPOSTA: Porque, eu acho que é porque eles às vezes não quer que a criança escolha a boneca. Acham que ele não vai agir como menino. Se ele vai pegar uma boneca de menina, que ele vai agir mais para a parte feminina, não vai querer brincar com o carrinho, essas coisas.

ENTREVISTADORA: Você acha que há um estabelecimento de um padrão?

RESPOSTA: É, aí já entra na parte da sexualidade da criança. Porque acha que se ele escolher um brinquedo que não é do sexo masculino ou feminino, vai acabar comprometendo a sexualidade dela, no decorrer.

ENTREVISTADORA: Como que você vê isso?

RESPOSTA: Eu, quando os pais acabam questionando a criança, e dizendo que não é para brincar e tudo, eu fico observando, porque eu sei que muitas vezes não influencia estar brincando com um brinquedo que não seja de menino ou de menina, que não é do sexo dele. Eu acho que não influencia, ele está ali brincando do jeito dele.

ENTREVISTADORA: E em relação ao comportamento, você acha que existe a diferença das meninas e dos meninos, às vezes se dirigem aos meninos, às meninas?

RESPOSTA: Eu acho que não tem muita diferença não, só alguns dos meninos que são mais assim, são mais, querem ser mais agressivos porque são meninos. Eu acho que é mais na parte de querer brigar, essas coisas. Mas do jeito que eu trato as meninas, eu trato os meninos, do jeito deles. As brincadeiras deles, se estiver mais agressivo, eu pego e converso que não é para ser, é por aí.

ENTREVISTADORA: E é efetivo, dá certo?

RESPOSTA: Melhorou, os que eram agressivos estão mais calmos.

ENTREVISTADORA: E você acha que o fato de você ter conversado com ele, de ter explicado, melhorou o comportamento deles?

RESPOSTA: Melhorou o comportamento deles.

ENTREVISTADORA: E as meninas, você vê alguma particularidade no comportamento delas?

RESPOSTA: Acho que não, só que elas se baseiam mais assim no que eu faço. Eu digo “não pode fazer”, aí quando vê algum coleguinha fazendo uma coisa errada, elas dizem “não pode fazer, não está certo”, tipo imitando o jeito que eu faço que eu

converso como coleguinha, ela quer fazer com os outros coleguinhas que estão mais agitadas.

ENTREVISTADORA: E os meninos, eles tendem a fazer isso, ou não?

RESPOSTA: Como na minha sala, sou eu e um assistente homem, pela manhã, eles tendem mais a querer imitar ele né. Quando diz para alguém sentar, e para levar para o banho. Aí vc tira a roupinha e entrega, e ou outro vê que o coleguinha não está fazendo do jeito que o assistente pediu, eles vem e “ó, o tio disse para fazer tal coisa”, para recolher algum brinquedo ou entregar a roupa para ele guardar na bolsa e tudo. Eles vão mais para a parte do assistente, os meninos.

ENTREVISTADORA: Qual seria a diferença? É que você falou duas coisas que são bem parecidas. Qual que seria essa diferença entre o que o assistente fala, porque de fato você já percebeu essa diferença né, mas entre o que o assistente fala e o que você fala.

RESPOSTA: Eles acabam obedecendo as duas ordens né. Tanto minha quanto do assistente, quando eu falo tanto para os meninos quanto para as meninas que não pode brigar com o colega, que não pode bater, que está na hora de ir para a fila para ir para o lanche, ir para o almoço, eles obedecem. Se eu disser que não pode, eles fazem que não e vão lá no assistente pedir, sabendo que eu já disse que estava na hora, que eles não poderia fazer isso. Eles sabe que se um disse que não o outro não vai desfazer o que foi dito na hora.

ENTREVISTADORA: Então você acha que o fato de eles, de certa forma, evitarem o assistente, tem o fato de que eles acham que é por conta do sexo?

RESPOSTA: É, sendo que também tem alguns meninos que às vezes acabam falando o que eu faço, imitando o meu jeito de dizer, para a coleguinha não empurrar “a professora disse que não pode”. “A professora” ou às vezes ele me chamam de chefe. “A tia disse que não é para empurrar o coleguinha”. Tanto do assistente quanto comigo, mas tem hora que é mais relacionado as meninas comigo como os meninos com ele. Porque eles também já relacionaram porque, eu na parte do banho, eu dou banho nas meninas e o assistente dá banho nos meninos. Aí nesse período ele fica mais com, enquanto eu dou banho nas meninas, o assistente está lá mais com eles, trocando algum, ou já levando para o banho. Aí tem um período que eles ficam mais com um, do que com outro. Porque, às vezes, enquanto eu estou dando banho nas meninas, o assistente está olhando os meninos em sala de aula.

ENTREVISTADORA: Essa divisão é feita em relação à comida e outras coisas?

RESPOSTA: Não, só na parte do banho mesmo. Porque como são muitos e é quase a metade da sala é menina, é meio a meio, um tanto de menino e um tanto de menina. Aí, já acabou culminando de cada um dar banho, mas às vezes, quando algum menino acaba sujando a fralda, eu vou lá, dou banho, troco.

ENTREVISTADORA: Isso acontece da mesma forma com o assistente masculino?

RESPOSTA: Não porque no início foi dado a informação, da pessoa da Secretaria que veio e disse que no início era para eu dar banho em todas as crianças, tanto os meninos quanto das meninas, já que o meu assistente seria homem. Enquanto tinha poucos alunos, para seguir a ordem, eu dava banho em todos, mas só que com o

decorrer, não teria como, ficaria muito puxado. Aí eu fiz a divisão com o assistente para ele dar banho nos meninos e eu dar banho nas meninas para não acontecer de algum pai, mesmo que não aconteça nada, às vezes eles falarem alguma coisa, de dizer que o assistente está dando banho nas meninas.

ENTREVISTADORA: Eles questionam?

RESPOSTA: Da minha sala nunca questionaram porque sempre eu dei banho nas meninas e ele nos meninos. Mas eu já ouvi, porque tinha assistente homem, “professora, porque aquele assistente deu banho nas meninas?” Eu já fiz essa divisão já para não ter esse tipo de problema de pai questionar, e tudo. Até hoje nenhum pai questionou não, tanto das meninas como dos meninos, não teve. No início teve mãe que perguntava “professora, quem vai dar banho na minha filha, é a senhora ou a assistente?”. Eu digo “não, quem dá banho nela sou eu”, ela disse “ah tá, professora”. Eu já fiz essa divisão já para não ter esse contratempo de pai reclamar porque um homem está dando banho em uma menina. Eu sei que não teria problema, mas já para não ocorrer, eu já tenho essa divisão. Eu sentei e falei com ele e ele disse “não tem problema nenhum, não”. Tanto para resguardar ele como eu. Porque mesmo que não aconteça nada. Porque de dar banho em menina e o pai vir reclamar, porque a gente não passa, eles que se ensaboam, mas de levar até o banheiro. Tem pai que, querendo ou não, não gosta. Então é isso.

ENTREVISTADORA: Como que você vê, o fato de eles comentarem, que por exemplo, um homem leve ao banheiro.

RESPOSTA: Eu sei que não vai acontecer nada, mas eu já evito. Porque eles já têm uma mentalidade que quem vai dar banho nas meninas tem que ser uma mulher. Eu também já evito essas coisas para não acontecer nada.

ENTREVISTADORA: Então você acredita que nessa parte dos cuidados que têm mais a ver com a intimidade, os pais eles geralmente preferem que a mulher faça isso?

RESPOSTA: Sim, principalmente com as meninas. Eles querem mais que seja uma mulher que ajude na higienização.

ENTREVISTADORA: O que você acha sobre isso, o que você pensa sobre isso, dessa leitura que os pais fazer?

RESPOSTA: É como se fosse tipo um preconceito com relação ao assistente homem. Que por ele ser homem, ele não pode auxiliar uma menina. Eu penso que seria um preconceito com essa parte.

ENTREVISTADORA: E sobre o seu trabalho na creche, o trabalho docente, o que você considera importante, específico do trabalho docente na creche?

RESPOSTA: É ensinar alguns conhecimentos que eles possam levar adiante na educação. Começar a saber as regras de como agir na escola, já com relação também a também eles saberem o nome deles. Porque eles tanto vão usar o nome na creche, como fora. É nessa parte de ensinar, isso e reforçar os conhecimentos que eles podem usar no cotidiano deles. Relacionar com o cotidiano.

ENTREVISTADORA: Você disse que eles já vão aprendendo algumas coisas, se socializam.

RESPOSTA: É, com relação a parte de letras, números, quantidades. Também a parte das cores. Vai mais, para gente ensinar, vai mais essas partes no início. Para eles já irem sabendo alguma coisa. Quando saem daqui vão para a pré-escola, aí na pré-escola eles já vão aprendendo mais o alfabeto. Eles na pré-escola já precisam saber das cores. A gente já vai dando um conhecimento, iniciando. Não é pegar e fazer ele escrever a letra, mas ele reconhecer a letra, reconhecer um número, associar com o número uma quantidade. Socializar as cores, para eles aprenderem o que está no ambiente, no cotidiano deles. É mais essa parte.

ENTREVISTADORA: E isso é efetivo?

RESPOSTA: É sim, tem alguns que têm mais facilidade para as cores, tem facilidade mais para os números, associar as quantidade. Cada um do seu jeito. Se ele aprende mais rápido as letras, eu vou ter que ajudar, auxiliar ele na parte que ele já tem mais dificuldade. Na parte de ligar o número à quantidade, das cores. Às vezes também tem algumas cores que são parecidas e eles trocaram o nome. Por exemplo, o roxo e o lilás, tanto o roxo quanto o lilás eles chamam de roxo. A gente vai pedir para eles diferenciarem, também.

ENTREVISTADORA: O que você vê de diferente entre a creche e a pré-escola?

RESPOSTA: Na creche a gente não tem aquela obrigação de ensinar, ensinar. De eles terem que ir para o outro ano sabendo as letras. A gente vai ensinando para eles aprenderem, mas se eles não aprenderem todos, não vai ter aquela divisão. Porque as crianças no pré-escolar, tem criança no pré-um ou do pré-dois, tem que saber tentar escrever o nome, saber os números para poder fazer alguma atividade e tudo. Aqui não tem aquilo “tem que ensinar a criança a saber todo o alfabeto”, todo não, tem que ir ensinando aos poucos para ele poder associar com o cotidiano, mais com a parte da autonomia deles. Relacionar aquilo que ele aprende na escola, na creche, com o que tem em casa, já sabe perceber as cores que tem em casa. Relacionar o que aprende aqui com o cotidiano deles.

ENTREVISTADORA: Você disse que não tem a obrigatoriedade de ensinar. É isso que você acha que é mais específico de um trabalho da creche?

RESPOSTA: A gente não tem assim, depois de ter que ensinar, ele só vai sair da sala, ele tem que sair da sala sabendo tudo. A gente vai aos poucos ensinando de acordo com o aprendizado deles. Porque tem criança que aprende mais rápido que outros. A gente vai ensinando aos poucos. Com relação à creche, tem isso da parte da identidade, da autonomia e tudo. Já que eu vim no primeiro ano, no segundo ano do fundamental, ele já tem que saber ler, tem que saber escrever. É mais obrigatório no fundamental. Na creche você vai ensinando a aprender, ir socializando, tendo a autonomia.

ENTREVISTADORA: De alguma forma, eles não têm a obrigatoriedade de saber para progredir, é isso?

RESPOSTA: Seria isso, eles vão aprendendo de acordo com a sua aprendizagem, aos pouco. Tem algo que tem a aprendizagem mais rápida e a gente vai ensinando. Tem uns que sabem a letrinha do nome dele e sabem a do colega, mas a gente não força ele a ter que aprender a dele e a do coleguinha. Eles aprendem espontaneamente, observando. Quando a gente fala para o coleguinha, “a ficha?” eles já sabem de quem é. Eles aprendem associando. Com relação também às

escovas deles, eles já sabem de quem é. “Essa é do coleguinha, essa é minha”, também na parte da toalha, a coberta, do lençol, eles já associam que aquele objeto não é dele, é do colega. O dele está ali e o do colega está aqui, cada um tem o seu.

ENTREVISTADORA: Elas ficam guardadas aqui? As escovas?

RESPOSTA: Sim, as escovas ficam guardadas e também as toalhas. Mas na sexta feira a gente manda a toalha, manda o lençol, a coberta. Para poderem lavar tudo e na segunda feira trazer. Todo final de semana vai o material que eles trouxeram.

ENTREVISTADORA: E eles têm identificação, os objetos?

RESPOSTA: Tem.

ENTREVISTADORA: Aí você disse que eles já conseguem, de alguma forma, identificar que aquilo é dele?

RESPOSTA: O que é dele ou do colega.

ENTREVISTADORA: E eles chegam sem saber?

RESPOSTA: Chegam, sempre que tem algum que é parecido, aí eles têm mais dificuldade, no início tiveram mais dificuldade para diferenciar, mas com o decorrer do tempo, já eles começaram a diferenciar o que era dele e o que é do colega. E aí agora cada um sabe onde o que é dele está. Sabe onde que a toalha dele está, onde o lençol está guardado. Na hora de que é para entrar na parte da dormida deles, arrumar os lençoizinhos “professora, esse aqui é o meu”. Aí a gente ajuda a arrumar os colchonetes com os lençóis deles.

ENTREVISTADORA: Você vê isso como um trabalho específico do trabalho docente na creche? Eu perguntei o que você considera importante no trabalho da creche. Você me falou que é importante ter a rotina deles, tem essas aprendizagens e é bem específico da creche.

ENTREVISTADORA: Sobre o cuidado e a educação, como você percebe que tanto o cuidado quanto a educação estão presentes na sua prática cotidiana? Como que essas duas dimensões estão presentes?

RESPOSTA: Na parte da educação eu vejo quando a gente faz as atividades relacionadas ou aos projetos que estão sendo trabalhados, ou na parte das atividades também fora de sala, na rotina deles. É feito, todo dia tem uma atividade relacionada ao projeto em sequência didática para eles. Essa parte que eu percebo mais que tem a parte da educação. E a parte do cuidado, também na parte da acolhida, de a gente estar recebendo eles, na parte da alimentação, do banho, da parte de dormir. Eu acho que está mais assim, o que mostra mais a parte do cuidar. Nessa parte.

ENTREVISTADORA: Você me falou que de certa forma em alguns momentos você acaba tendo que educá-los em situações cotidianas. Para que eles não peguem itens dos amiguinhos, coleguinhas. Eles acabam aprendendo também algumas regras e alguns comportamentos.

RESPOSTA: De ir lá e não brigar, não empurrar o colega. Porque no início do ano eu tinha muito trabalho com a parte da mordida. Sempre tinha um aluno que quase todo dia estava mordendo o coleguinha, algum colega da sala. Aí, a partir disso que

a gente trabalhou mais a parte das regras. Para tentar fazer com que ele não machucasse os coleguinhas e os coleguinhas também entendesse que não poderiam agir porque poderia machucar o amiguinho da sala. Porque assim, esse que mordida aprendia e os outros também aprendiam que não podia fazer isso, que isso é errado.

ENTREVISTADORA: Em relação a essa situação, você vê isso como um cuidado ou como uma educação, ou os dois juntos?

RESPOSTA: Eu acho que as duas coisas encaixam junto. Porque a gente está ensinando que isso não pode fazer, porque isso vai ocasionar a situação do coleguinha chorar porque machucou, e o cuidar para ele acabar não machucando os colegas. Aí com o tempo acabou que ele percebeu que aquela regrinha de não morder estava certa, porque ele acabava machucando o colega e o colega chorava. Ele percebeu que aquilo ali que ele estava fazendo era errado com o colega. Aí com o tempo ele melhorou. Conversando sempre, tanto para encontrar a sala, as regrinhas, os combinados. Que aquilo dali, o que fizesse assim de errado, o coleguinha ia ficar triste com ele. Ia acabar machucando de algum jeito o colega, tanto fisicamente, tanto quanto gritar com o outro, não o machucaria fisicamente, mas ele ficaria assustado com o colega.

ENTREVISTADORA: E você disse que você vê mais a questão do ensino, em relação aos projetos. Como que são realizados os projetos?

RESPOSTA: No planejamento, a gente tem uma variedade de projetos que a gente, a cada mês, tem, duração de um mês, dois meses, a gente escolhe tal projeto para trabalhar nesse período, que a gente faz as atividades desse projeto e acaba tendo uma culminância para mostrar o resultado do que foi trabalhado no projeto, nas atividades. E também as sequências, porque, como a gente está trabalhando agora, tem a sequência de matemática. Tem a parte do circuito que eles estão aprendendo e também ajudando também a parte do equilíbrio, a lateralidade. A gente vai trabalhando várias, como eu posso dizer, como se fossem disciplinas, várias em um projeto. Você vai ensinar de acordo com um projeto, você ensina matemática, as quantidades, às vezes faz algum texto que você vai ler alguma coisa para eles. Está incluso essas disciplinas. Não é disciplina, é um nomezinho que eu não estou sabendo falar. Aí no projeto, eles acabam também gostando de fazer as atividades que estão relacionadas.

ENTREVISTADORA: Como que você percebe a tua jornada profissional. Você disse que trabalha 40 (quarenta) horas, de alguma forma, isso repercute na sua prática, você disse que tem assistentes de creche de manhã e outro à tarde. Você acha que isso interfere na sua prática no cotidiano?

RESPOSTA: Não, porque eles me auxiliam no trabalho com as crianças, que eu tenho que fazer. Porque eu acho que se fosse só eu na sala, seria mais difícil de trabalhar, porque são várias crianças com pouca idade, se eu não tivesse eles, seria mais difícil de trabalhar o que eu planejei para as atividades.

ENTREVISTADORA: Você trabalha de manhã e pela tarde, aí a tarde você faz planejamento?

RESPOSTA: Depois das 4 (quatro), porque até 4 (quatro) horas eu estou com meus alunos, com as crianças. De 4 (quatro) às 5 (cinco) vem a parte do planejamento e

da confecção do que tiver precisando para dar aula no outro dia ou da semana. Também de a gente estudar a proposta. A gente faz depois do horário que a gente está com a criança. Todo dia é só uma hora, que a gente fica, no finalzinho, que a gente fica sem as crianças. A gente fica até 4 (quatro) com horas com as crianças e das 4 (quatro) às 5 (cinco) é para fazer essas outras atividades.

ENTREVISTADORA: E de certa forma, você acha que a turma tem sido tranquila, o que você acha sobre isso, você consegue fazer todas as coisas que estão sendo planejadas?

RESPOSTA: Aqui está dando certo. No início, quando eu não tinha prática, demorava mais de trabalhar. Às vezes acabava que o tempo era pouco. Agora com o decorrer do tempo eu fui adquirindo mais prática e tudo. Aí todas as atividades que está na rotina eu consigo fazer no horário.

ENTREVISTADORA: E você consegue fazer tudo aqui mesmo ou você ainda precisa usar o tempo em casa para fazer?

RESPOSTA: Raramente eu faço em casa, eu pesquiso mais alguma coisa para incrementar no planejamento. Eu vejo que eu posso, eu posso pesquisar em casa alguma atividade que eu vejo que pode chamar mais a atenção deles. É nessa parte que aí eu, em casa, pesquiso alguma atividade, ou música relacionada também a projetos que vai chamar a atenção deles para que eles aprendam. Para relacionar às outras atividades.

ENTREVISTADORA: Então de certa forma, você disse que são raros os momentos, mas você leva trabalho para casa?

RESPOSTA: Só mais nessa parte de confeccionar. Mais na parte de pesquisar, porque já está feito o planejamento, mas eu procuro fazer alguma coisa que possa chamar a atenção, para que possa facilitar o aprendizado deles.

ENTREVISTADORA: Você estuda novas estratégias..

RESPOSTA: Novas estratégias para melhorar o aprendizado com das crianças, o meu trabalho com elas.

ENTREVISTADORA: Existe algum tempo que é dedicado para você estudar depois do planejamento?

RESPOSTA: Não, a gente faz o planejamento e, às vezes, quando eu chego em casa, eu procuro pesquisar para melhorar.

ENTREVISTADORA: Como você percebe seu papel social-familiar e como ele repercute na sua prática enquanto docente? Você percebe se de alguma forma, seu papel familiar, como filha, como mulher também, se ele repercute, de alguma forma, na sua prática enquanto docente?

RESPOSTA: Tem momentos que repercute. Se você está bem em casa, você vai chegar e vai fazer um trabalho melhor. Às vezes quando você está em casa e você está doente, você não está bem, e você vem trabalhar, mas às vezes o trabalho não sai como esperado. É mais nessa parte que repercute. Se você está bem, você vai fazer um trabalho direito, bom, vai sair do jeito que você quer. Mas se você não estiver bem, o trabalho pode não seguir do jeito que você planejou.

ENTREVISTADORA: E você acha, em relação aos cuidados, em relação às aprendizagens que a mulheres têm no trabalho e no lar, você acha que, de alguma forma, isso te ajuda, te auxilia ou te atrapalha ou interfere no seu trabalho como professora?

RESPOSTA: Eu acho que me auxilia. Porque eu já tenho uma base de cuidado em casa, saber como é a parte de cuidar, essa parte de educação que a gente aprende em casa, com os pais. Mas ele ajuda na forma de orientar sua profissão. Me auxilia. Na parte de querer ensinar do jeito certo, no que a criança progrida. Para que eu consiga auxiliar a criança em seu desenvolvimento. Principalmente, quando tem alguma criança em casa, a gente acaba sabendo assim como agir na parte de cuidado, em como ela pode ter alguma aprendizagem, de como ajudar naquela aprendizagem.

ENTREVISTADORA: Cuidar de crianças pequenas em casa te ajudou, você teve essa experiência?

RESPOSTA: Porque eu, eu tinha uma irmã de criação, e eu que ficava assim na parte de cuidado, de higiene, de fazer alguma tarefa da escola, na parte da educação dela. Eu que auxiliava. Então já deu assim uma base para me ajudar na profissão.

ENTREVISTADORA: Como você se sente trabalhando como professora da creche?

RESPOSTA: Eu me sinto bem, principalmente quando os pais veem que eu estou cuidando bem, educando os seus filhos. Como tem criança que diz que tem mamãe na escola, é como se eu fosse uma segunda mãe da criança, porque eu educo, eu ensino, eu cuido e ela acaba aprendendo e reforçando em casa o que aprendeu. Aí eu me sinto satisfeita quando eu vejo que um pai observou que a criança aprendeu e que eu estou inserida nesse processo de aprendizagem da criança. Eu me sinto satisfeita nessa parte.

ENTREVISTADORA: E como você vê as crianças com quem você trabalha?

RESPOSTA: Como pequenos cidadãos que vão aprender para tentar ir melhorando tanto na escola com os colegas como com os familiares em casa. Às vezes, na escola, ele pode receber algum carinho a mais, do professor prestar a atenção na atividade que ele está fazendo, o que ele está fazendo, parabenizar. Ele vai se sentir mais feliz e vai acabar reforçando em casa o que aprendeu e conversar com os pais, ensinar coisas que aprende na escola, é isso.

ENTREVISTADORA: Você vê então que, você falou que às vezes eles recebem algum carinho. Como você percebe o lugar de onde essas crianças vem, você vê diferença do lugar que você está aqui como professora?

RESPOSTA: A gente percebe assim, principalmente, quando a criança está bem e no outro dia ele chega agressiva. A gente percebe que alguma coisa acabou acontecendo em casa. Ele pode ter visto alguma coisa e tudo. A gente tenta sondar porque a criança está daquele jeito, agressivo, ou está mais na dele, o que aconteceu para ele estar daquele jeito. Acaba que a gente percebe o que está acontecendo na família. Às vezes, por uma atitude da criança a gente pode saber o que está acontecendo, prestar atenção nas atitudes dela.

ENTREVISTADORA: É muito comum que eles cheguem agressivos em sala de aula?

RESPOSTA: Na maioria das vezes, na minha sala, só alguns por causa da família, a parte familiar. Porque quando, às vezes, pode acontecer alguma coisa em casa, eles já chegam mais assim, só que a gente pega, conversa, tenta fazer com que eles não ajam do jeito que, pelo que aconteceu em casa, às vezes pode ter a ligação em casa, às vezes ele veem aquilo e tendem a fazer aquilo na creche. De o coleguinha não querer dar o brinquedo e ele, agressivo, tentar tomar. A gente vai, conversa tudo direitinho, aí eles vão melhorando.

ENTREVISTADORA: Mas de uma forma geral eles são mais agressivos?

RESPOSTA: Não, eles são mais calmos. Só 1 (uma) ou 2 (duas) que às vezes pode acontecer alguma coisa em casa, que já teve histórico de pai era agressivo com a mãe, e acaba que eles veem e repassam, querendo ou não, eles acabam querendo fazer com os colegas, na parte dos brinquedos, se os coleguinha não quiserem fazer aquilo que ele pediu, ele já acha que agredindo vai surgir algum efeito, de o coleguinha fazer o que ele quer. Mas assim, tirando uma situação assim aqui e acolá, eles são mais calmos assim. São mais obedientes, mais calmos, mais prestativos, sempre estão querendo ajudar na sala.

ENTREVISTADORA: Então de forma geral, você os vê dessa forma, mais prestativos, mais querendo ajudar?

RESPOSTA: É, até mais carinhosos com os colegas. Porque às vezes tem um que tem 3 (três) anos e está para fazer 4 (quatro), tem uns que tem 2 (dois) anos e pouco. Eles já vão na parte de também auxiliar quando o menorzinho quer fazer alguma coisa, fazer alguma atividade, quer ir no banheiro, mas não quer falar, a coleguinha acaba ajudando “professora, o fulano está com sede, ele quer beber água”, aí a gente vai lá e pergunta para ele e ele acaba dizendo, porque se a gente não for perguntar, eles acabam não falando, não pedindo.

ENTREVISTADORA: O que você acha que pode contribuir para melhor realização do trabalho docente com as crianças pequenas?

RESPOSTA: Contribuí na parte da aprendizagem, da autonomia deles, de eles ensinarem de um jeito que eles possam aprender com mais facilidade, que eles possam associar o que eu estou falando com o que pode acontecer no cotidiano deles em casa. Porque sempre é baseado nos conhecimentos prévios deles, nas atividades a gente faz um levantamento para fazer um trabalho que possa melhorar a aprendizagem deles. Um tipo de atividade que eles saibam que vão conseguir fazer. Que vão conseguir se expressar.

ENTREVISTADORA: Você acha que, então, trabalhar essas aprendizagens com eles contribui para o seu trabalho, no seu trabalho docente com eles. Para eles se socializarem, associar em casa. E para você, o que você acha que te ajudaria no trabalho docente?

RESPOSTA: Eu acho que é procurar ter mais conhecimento. Porque eu acho que fazendo uma especialização vai ampliar os meus conhecimentos para poder, com isso, por em prática com os alunos. Fazer assim um estudo, ter mais um conhecimento. Isso me ajudaria estudar mais.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) _____ para participar da pesquisa intitulada “Significações de gênero e implicações para o trabalho docente nas creches”, sob a responsabilidade da pesquisadora Cristina da Silva Cavalcante Krause, que é aluna do Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Acre, e que busca com este trabalho compreender e discutir como as significações de gênero permeiam as vivências de professoras e suas possíveis repercussões no exercício da docência em creches públicas do município de Rio Branco/AC.

Sua participação é voluntária e se dará a partir de uma entrevista que terá a duração de quarenta a cinquenta minutos, e que se baseará em questionamentos ligado ao seu dia a dia na creche, como se vê como mulher, rotinas de trabalho docente, entre outros.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa estão diretamente ligados a possíveis transtornos como, inibição ou constrangimentos por conta do gravador em punho, todavia tentaremos deixá-lo o mais à vontade possível. Se você aceitar participar, estará contribuindo para o caracterização de docentes que trabalham em creches na cidade de Rio Branco. De modo a ampliar o conhecimento sobre a educação no contexto de Rio Branco.

Se depois de consentir em sua participação o (a) Sr (a) _____ desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas não haverá de modo nenhum, a divulgação de qualquer identidade sua, sendo esta, guardada no mais completo sigilo.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) _____ poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Rua 15 de dezembro,

171, Bairro Nova Esperança, pelo telefone (6899229-8181), e-mail cristinackrause@gmail.com ou poderá entrar em contato com Comitê Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Acre, situado no Bloco da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Sala 26, E-mail: cepufac@hotmail.com, Tel.68 3901-2711.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do(a) participante

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Rio Branco, Acre _____ de _____ de 2017