

# Trabalho docente na Educação Infantil: uma atividade relacional

Eronilda Maria Góis de Carvalho

---

## 1 Introdução

O cerne do processo educativo reside na escolha de modelos de desenvolvimento humano, na opção entre diversas respostas face às características dos grupos e aos contextos sociais. O professor é um gestor de dilemas. E a consciência profissional consolida-se e desenvolve-se, explicitando-os, clarificando-os, estabelecendo as suas ligações, extraindo as derivações das opções que se agrupam em torno destes dilemas (GIMENO SACRISTÁ, 2000).

Quando se pensa no trabalho docente na Educação Infantil é preciso conhecer o contexto determinado pelos condicionantes da história da educação e da Educação Infantil em nosso país, onde permanecem dúvidas, indefinições e ambiguidades acerca da Pedagogia, do perfil profissional e da profissionalização do magistério e sobre as atribuições da Educação Infantil (creche e pré-escola) e das famílias das crianças pequenas.

O campo das indefinições e dos conflitos entre as atribuições familiares e a Educação Infantil, isto é, entre as atribuições das mães e dos pais (em casa) e das professoras e dos professores (na creche e na pré-escola) está instaurado, porque essa área da educação básica não se volta apenas para a criança, mas para a infância em sua totalidade e para os pais, cuidando deles em maior ou menor escala.

Essa constatação nos fez questionar o seguinte: Afinal, que

parte do cuidado é responsabilidade de cada instituição (casa e educação infantil) e de cada sujeito no interior de cada uma delas? Como o/a educador/a deve posicionar-se na pré-escola? Seria como um/a substituto/a paterno e/ou materna, um/a / assistente social? Um/a professor/a?

Foi a busca de respostas para as questões supracitadas que resultou em uma tese de doutorado, intitulada: *Cuidado, relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de caso na pré-escola pública*. O ponto de partida para a construção da proposta de trabalho ora apresentada foi a constatação de que a reflexão sobre as relações de cuidado, gênero e práticas docentes não tem sido incorporada, de forma abrangente, aos cursos de formação inicial e continuada existentes na Universidade Estadual de Santa Cruz, e direcionados aos profissionais que lidam com crianças pequenas nos municípios que estão no seu entorno.

Tardif (2005, p. 113) indica que “a análise do trabalho dos professores, considerado em seus diversos componentes, tensões e dilemas, permite compreender melhor a prática pedagógica”. Tal afirmação possibilita entender a Pedagogia como um campo de relações humanas e a imersão das práticas pedagógicas nessas relações. No caso da Educação Infantil, essa indicação demanda algumas especificidades que serão aqui problematizadas.

## 2 Definições, procedimentos e recursos utilizados

Conforme já destacado, esse estudo se delineou tendo como foco o trabalho docente de cinco professoras e dois professores/ estagiários, em uma pré-escola pública situada no Município de Itabuna, Bahia, e analisado com base nas questões ligadas ao cuidar/educar e às relações de gênero na educação infantil. A nossa preocupação, como pesquisadora, consistiu, sobretudo, em conhecer as professoras e os professores de crianças, na tentativa

de compreender seu trabalho docente e verificar os elementos presentes na constituição da especificidade da Educação Infantil.

Para Goldenberg (2000), por exemplo, o ato de compreender o objeto estudado está ligado ao universo existencial humano, e as abordagens qualitativas enfatizam a compreensão de fenômenos sociais, baseadas em suas particularidades, dando relevo à subjetividade e à singularidade, privilegiando, assim, a imersão profunda no campo estudado, em busca do significado das ações em suas dimensões históricas, materiais e políticas. Nas palavras de Erickson (1986), trata-se de fazer com que aquilo que é familiar se transforme em “algo estranho”.

Por tal razão, a informação prestada pela Secretaria de Educação do Município de Itabuna sobre os docentes do sexo masculino, a de que os mesmos só atuam na Educação Infantil nos momentos de estágio supervisionado, não se constituiu em um obstáculo para a realização deste trabalho. Ela foi desafiadora e fortaleceu o anseio de prosseguirmos em busca de elementos para o estudo das atividades docentes exercidas por mulheres e homens na Educação Infantil. E, por isso, nesse estudo optamos pela inclusão de dois professores/estagiários do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), localizada no município de Ilhéus, Bahia, e de cinco professoras da Pré-Escola Alegria<sup>1</sup>.

Para citar alguns autores estrangeiros que trabalham com a categoria “trabalho docente”, destacamos os trabalhos de Apple (1995), Bondioli e Mantovani (1998-2004), Tardif e Lessard (2005), Perrenoud (2001) e Sarmiento (2000-2003). No Brasil, despontam, entre outros, os trabalhos de Campos (1999), Carvalho (1998), Carvalho (2007), Rocha (1999) e Rosemberg (2002), que fazem uma análise criteriosa da produção bibliográfica acerca da categoria docente, enfocando a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Esclarecemos que, nesse estudo, consideramos “trabalho

docente”, os aspectos relativos à formação e ao vínculo empregatício, as ações, formais e informais realizadas pelos sujeitos nas suas relações com as/os demais profissionais, com as crianças e com as respectivas famílias. As ações mencionadas contêm um conjunto de conhecimentos específicos adquiridos ao longo de suas histórias de vida, formação acadêmica e experiências profissionais. Os aspectos informais das relações referem-se aos momentos que na Pré-escola Alegria iam além da previsibilidade e diziam respeito às demandas das próprias crianças.

No percurso metodológico estabelecido neste trabalho - que se constitui em um estudo de caso - utilizamos a abordagem qualitativa e algumas ferramentas provenientes da etnografia, esclarecendo que a mesma, como procedimento de pesquisa, não requer a definição inicial de um modelo teórico acabado que funcione como ‘marco’, ou seja, que limite o processo de observação, que é uma exigência, por exemplo, das pesquisas quantitativas e experimentais. Para Rockwell (1987), o ato de compreender o objeto estudado está ligado ao universo existencial.

Goldenberg (2000) declara que as abordagens qualitativas enfatizam a compreensão de fenômenos sociais baseadas em suas particularidades, dando relevo à subjetividade e à singularidade e privilegiando a imersão profunda no campo estudado, em busca do significado das ações em suas dimensões históricas, materiais e políticas. Segundo André (1989), na pesquisa educacional, os pesquisadores geralmente não têm condições de levar a etnografia “ao pé da letra”, mas, sem dúvida, podem tomar emprestados alguns de seus elementos para estabelecer maneiras criativas de interagir com o objeto e compreender seu trabalho de investigação.

Sendo assim, seria preciso que nos apropriássemos de algumas qualidades da etnografia, como, por exemplo, a tolerância às ambiguidades, ou seja: saber conviver com as dúvidas e incertezas, ter sensibilidade, comunicação e a capacidade de

interagir com os sujeitos, além de possuir habilidade para a expressão escrita. Por isso, é possível afirmar que a história do/a pesquisador/a interfere na sua maneira de ver o objeto.

Nos primeiros momentos da pesquisa empírica, fizemos duas palestras para as cinco professoras e os dois professores/estagiários da Pré-escola Alegria - sujeitos centrais do estudo - sobre questões pertinentes à Educação Infantil e fizemos duas séries de observações participantes em seus grupos de trabalho. Esse tipo de observação, muito utilizada nas pesquisas de cunho etnográfico, permitiu um acompanhamento mais minucioso das situações em que os sujeitos estavam envolvidos e os registros dessas observações eram sempre feitos em momentos posteriores à nossa estada na Pré-escola Alegria.

Lembramos que, na Educação Infantil (creches e pré-escolas), geralmente denomina-se “grupo de trabalho” a divisão por faixa etária de meninos e meninas que frequentam as creches e pré-escolas. No município de Itabuna, Bahia, a maioria dos grupos recebe denominações como berçário, maternal, primeiro e segundo períodos e pré-escolar, tal como acontece na Pré - escola Alegria.

Após os primeiros contatos e observações nos diferentes grupos de trabalho, realizamos duas séries de entrevistas individuais e duas coletivas, com as cinco professoras e os dois professores/estagiários, e uma série de entrevistas com a diretora, vice-diretora e coordenadora e alguns dos familiares selecionados. As entrevistas com os professores/estagiários tiveram continuidade na Universidade Estadual de Santa Cruz, após o término do estágio supervisionado, enriquecendo esse estudo com informações relevantes. Essas entrevistas não seguiram uma ordem lógica porque estavam diretamente relacionadas ao consentimento dos sujeitos em relação a sua participação no processo de investigação.

Utilizamos, também, o recurso dos questionários, cujo obje-

tivo era levantar dados pessoais e profissionais, tais como: idade, estado civil, filiação, formação, experiências profissionais anteriores, entre outros. Por meio desse recurso, acumulamos muitas informações. Esses questionários também foram aplicados com a diretora, a vice-diretora e a coordenadora pedagógica, além de uma merendeira, dois funcionários dos serviços gerais e todos os responsáveis pelas crianças dos diferentes grupos de trabalho (pais, mães e/ou avós) da Pré-Escola Alegria.

Erickson (1993) defende uma postura cooperativa de diálogo aberto entre pesquisador e grupo pesquisado de modo que a pesquisa não se limite a mostrar o *que* e *como* está ocorrendo, mas, também, como seria possível mudar a situação, tornando-a melhor. Para Dauster (1989) e André (1999), a observação participante e as entrevistas aprofundadas seriam os meios mais eficazes para aproximar o/a pesquisador/a dos sistemas de representação, classificação e organização do universo investigado. Nesse trabalho, os registros efetuados utilizando essas duas técnicas foram fundamentais para a construção das categorias que emergiram no decorrer do estudo.

Algumas brincadeiras, expressões e até mesmo algumas propostas feitas pelas professoras e professores e o modo como interagiam com aquelas crianças, por diversas vezes deixaram de ser captadas em razão da excitação e movimentação das crianças pequenas, dentro e fora da sala de aula. Essa movimentação oportunizou a utilização da técnica de filmagens com o objetivo de obter um número maior de registros de dados significativos para esse estudo.

O cruzamento dos dados coletados a partir dos registros de campo, das observações participantes, das filmagens e das entrevistas permitiu a realização da “triangulação” que parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com

uma macrorrealidade social (TIVIÑOS, 1987; SARMENTO, 2003).

Para Lessard-Hérbert – Gérard (1990), Trivinos (1987) e Sarmento (2003), a triangulação de dados, isto é, a utilização de diversas fontes e métodos de coleta de dados se constitui na técnica mais recomendada para se evitar problemas sobre a validade das pesquisas qualitativas. Isso significa que a triangulação possibilita validade teórica, pois evita a contradição e fornece retorno na relação teoria-prática. A falta dessa triangulação pode ser um obstáculo na relação entre os dados colhidos e os objetivos da investigação, dizem esses autores, com os quais concordamos

Evidentemente, a coragem e a ousadia na utilização de diferentes instrumentos implicaram em algumas consequências no decorrer do trabalho, como, por exemplo, certas limitações nas análises de alguns dados. Mesmo assim, assumimos os riscos e prosseguimos nesse percurso teórico-metodológico cheio de surpresas.

### **3 Infância: responsabilidade da família ou da pré-escola?**

As autoras italianas Bondioli e Mantovani (1998) e Ongari e Molina (2003), em suas pesquisas, elaboraram alguns apontamentos que são válidos para a realidade educacional brasileira. Ongari e Molina (2003, p. 22), por exemplo, afirmam que apesar da riqueza e do interesse teórico trazidos pela reflexão educativa que se tem construído, pouco a pouco, em torno das creches e pré-escolas, persiste a falta de uma discussão global sobre a profissão, capaz de construir um perfil profissional relativamente homogêneo; “[...] o papel da educadora de creche e de pré-escola foi vivenciado mais como um papel profissional ‘a ser inventado’ do que como um papel definido a ser assumido ou, em última hipótese, a ser inovado” (ONGARI; MOLINA, 2003, p. 22).

Concordamos com essas autoras quando declaram que a profissão de professor e de professora do Ensino Fundamental não é compatível com a pedagogia da Educação Infantil, pois essa se diferencia da pedagogia escolar quanto às suas funções. Uma concepção de pedagogia para a criança pequena precisa valorizar as relações entre os diferentes sujeitos: adultos e crianças, adultos/ adultos e crianças/crianças, considerando as condições e as limitações: institucionais, afetivas, simbólicas e aquelas ligadas às relações de poder que estão intrínsecas em todos os espaços. E nesse caso, como valorizar as relações entre os diferentes sujeitos envolvidos com as crianças pequenas? Quais as atribuições de cada um?

Constantemente, ouvíamos das professoras da Pré-Escola Alegria que as famílias, de um modo geral, estariam deixando parte dos seus encargos para a pré-escola e a creche, gerando um acúmulo de trabalho quase insuportável. Comungando com esse pensamento do grupo, o professor Bruno desabafou:

Há momentos que fazemos tudo aqui. Você tem que ensinar a criança a ter boas maneiras, a ter limites, a não dizer palavrões, não bater nas outras, a usar o sanitário, lavar as mãos. E ainda tem de cuidar dos remédios, dos piolhos, das unhas sujas e grandes, aspectos que fogem das nossas obrigações (informação verbal)<sup>2</sup>.

Esse era o discurso-padrão das cinco professoras e dos dois professores envolvidos na pesquisa. Em certos momentos, algumas atitudes de empatia e compreensão se surperpunham a essa queixa, especialmente nos depoimentos e ações das professoras Laíse e Letícia, esta última utilizando, frequentemente, o recurso da maternagem e da comparação com as mães das crianças. Tais situações permitiam a percepção de algumas mudanças nas dinâmicas e formas de organização familiar que têm contribuído para ampliar a confusão na área da Educação Infantil, potencia-



lizando os conflitos e as acusações.

Eis a declaração da professora Letícia sobre o assunto:

Há alguns anos atrás, a relação professor / aluno era mais fácil, pois a mãe participava mais da vida escolar do filho. Hoje, tudo é complicado e ela não tem tempo para cuidar das crianças, deixando toda responsabilidade com a escola (informação verbal)<sup>3</sup>.

Já a professora Laíse enfatizou:

Veja bem: A gente tem assumido a educação familiar, além do ensino e da construção da parte pedagógica. As crianças chegam sem limite e cheias de problemas. São problemas de saúde, algumas não têm controle da bexiga, outras choram o tempo todo [...] Eu sei que hoje, na maioria das vezes, a mãe sai cedo de casa e só chega à noite. Eu mesma quando saio de casa deixo meu filho dormindo. A vida é muito corrida e, por isso, as mães não têm tempo para dar uma boa educação (informação verbal)<sup>4</sup>.

Esses depoimentos sobre o cuidar-educar infantil revelam a combinação de elementos de uma tradição de filantropia surgida no quadro de um pensamento autoritário e controlador e de um discurso predominante no século XX, sobre a inadequação cultural e moral das famílias pobres. Na maioria dos depoimentos dos sujeitos, ficava implícito que as atitudes de cuidado só eram legitimadas no campo da filantropia, ou seja, no atendimento às crianças economicamente desfavorecidas e moralmente frágeis.

Essa visão preconceituosa e acusatória sobre as famílias, firmada em um julgamento moral feito a partir de generalizações, era compartilhada de forma evidente pelos professores Bruno e Laíse. Ou seja, de um lado, pela professora mais envolvida em práticas ligadas ao modelo ideal de cuidado, cuja declaração evidenciava que esse julgamento cumpria a função de justificar e dar legitimidade a essas práticas:

O pai e a mãe têm obrigação de tomar conta dos filhos. Olhe o exemplo da galinha. Ela só larga os pintinhos quando eles se viram sozinhos. Agora, o ser humano se transformou em máquina de fazer filho e não quer e nem sabe tomar conta da cria. Esse é o grande problema! (informação verbal)<sup>5</sup>.

Essa era, também, a visão presente nas interpretações do professor Bruno, que sempre tinha um discurso acusatório para justificar a quase inutilidade de ações junto às famílias e sua indignação em relação ao que ele considerava como sobrecarga de trabalho:

Eu acho que os pais estão passando suas obrigações para a pré-escola. E eles gostam porque, aqui, as crianças recebem um tratamento que eles mesmos não dão, seja por conta da ignorância, por falta de tempo ou por causa da pobreza, mesmo (informação verbal)<sup>6</sup>.

Percebíamos que essa articulação entre cuidado, hierarquia social e julgamento moral das famílias fazia com que as atitudes de empatia e solidariedade, por vezes, fossem impregnadas por uma mensagem marcada pela diferença social, assimetria e poder. Entretanto, algumas professoras e o professor Pedro tinham dificuldade em incorporar esse modelo de cuidado filantrópico, no qual está pressuposta a diferença social entre professor(a), alunos e seus familiares.

Outra característica da tradição da superposição entre cuidado e atenção às crianças pobres, no discurso pedagógico no Brasil, tem sido a definição de cuidado e ensino como opostos e excludentes e que, a partir de 1980, se tornou muito forte entre os defensores dos direitos das crianças das camadas mais populares ao acesso aos saberes socialmente acumulados. Esses defensores viam, nas práticas ligadas ao cuidado, apenas assistencialismo e

desvios da escola de suas “verdadeiras funções”, estabelecendo, assim, uma ruptura inconciliável entre cuidado e aquisição de conhecimentos. Tais formulações ainda são consideradas como base para diversas políticas educacionais existentes no Brasil (MELLO, 1987).

Após essa pequena digressão, pontuamos que foi possível perceber que, apesar das diferenças individuais, havia unanimidade, entre os dois professores e as cinco professoras da Pré-escola Alegria, com relação à revolta que manifestavam por assumirem tarefas que consideravam “impostas pela burocracia institucional”. As queixas eram fortes em razão do acúmulo de trabalho, da quantidade de crianças na sala de aula, da falta de auxiliares e porque consideravam que estavam sendo desviados de suas funções educativas e suprindo falhas da família, de outros funcionários e até mesmo de determinadas instituições estatais (Secretaria do Desenvolvimento Social, Secretaria da Saúde, dentre outras).

Mesmo as professoras mais disponíveis e envolvidas com o trabalho docente por mais tempo que os/as demais, percebiam certas tarefas como “desvio de funções”, “sobrecarga de trabalho”, “paternalismo para com as famílias” e como “forma de o governo economizar”, não contratando funcionários especializados para trabalhar com as crianças.

Com certeza, a docência é uma profissão relacional por excelência, pois o professor lida com pessoas e o principal objeto de trabalho é o ser humano e, portanto, sua afetividade, suas emoções e seus sentimentos estão presentes em todos os momentos. “Essas relações emocionais são seu trabalho e administrá-las constitui grande parte de seu processo de trabalho” (CONNELL, 1995b, p. 117).

Nessa perspectiva, concordamos com esse pesquisador australiano, quando afirma que, do ponto de vista físico, o ensino pode ser considerado como um trabalho leve, mas em termos

de exigência e pressão emocional, é um dos mais difíceis e complexos. Connell (1995b) declara, também, que o trabalho docente não pode ser compreendido fora do tecido emocional de suas relações com as crianças e com os seus pais.

Entendemos, também, que cuidar é dimensão fundamental para qualquer relacionamento humano, mas, principalmente, para as crianças pequenas. E, por isso, é de fundamental importância que as pessoas que terão a incumbência da educação/cuidado desses meninos e meninas tenham uma formação para o cuidado, o que não tem sido contemplado pela Academia. Contudo, não esqueçamos de que os cuidadores e as cuidadoras também necessitam de ser cuidados pela escola, pelos pais e, principalmente, pelos gestores públicos.

#### **4 Autoridade e disciplinamento na pré-escola**

Na Pré-escola Alegria, a questão da manutenção da disciplina e do controle sobre as crianças não emergia como um problema urgente e central, tal como acontece nas escolas brasileiras, especialmente aquelas que atualmente atendem às séries finais do Ensino Fundamental e do Médio.

Nessa pré-escola pública, embora a necessidade de controlar a classe e os comportamentos desviantes exigisse atenção constante, não se constituía em um tema sem solução, pois a autoridade das cinco professoras e dos dois professores sempre se restabelecia após alguns episódios de confronto com as crianças, com a direção/ coordenação ou mesmo com os familiares. Mesmo assim, registramos algumas situações nas quais se evidenciavam as ambiguidades e os conflitos que permeiam as relações nas instâncias voltadas para crianças pequenas.

As expressões “duro” e “mole” são duas simbologias utilizadas por alguns autores, como Carvalho (1998), que podem desig-

nar o masculino e o feminino em diferentes espaços sociais. Por exemplo, a concepção comum de masculinidade associa o homem ao “duro”, no sentido de consistente, viril, fálico, enérgico, ativo, enquanto as mulheres seriam associadas ao termo “mole”, isto é, doces, ternas, carinhosas, reforçando, assim, uma compreensão binária acerca dos modos de vida de homens e mulheres.

Na Educação Infantil, o poder e o disciplinamento são exigidos pelos adultos para com as crianças - consideradas socialmente inferiores aos primeiros - que precisam ser disciplinadas. Tal exigência de disciplinamento é visível nos códigos presentes na cultura institucional (CARVALHO, 2007).

Em uma determinada situação observada e registrada em vídeo, presenciamos uma história infantil sendo contada pela professora Patrícia. As crianças e ela estavam sentadas em círculo, na tradicional rodinha<sup>7</sup>. Essa professora controlava os olhares, as conversas, o modo de sentar e a expressão das crianças, observando tudo o que acontecia e, constantemente, chamava a atenção de algumas crianças, citando os seus nomes.

Enquanto Patrícia esteve presente contando a história, todas as crianças ficaram sentadas, ouvindo em silêncio. Porém, em um determinado momento, ela foi chamada por uma mãe e precisou retirar-se da sala por alguns minutos, tendo solicitado a ajuda da Coordenadora para continuar a história. As crianças então começaram a conversar umas com as outras, a se jogar no chão, pular e deitar. A organização do espaço da sala modificou-se por completo e muito rapidamente com a ausência da professora. Quando Patrícia retornou à sala, as crianças colocaram-se rapidamente em suas cadeiras e ficaram quietas e silenciosas (Registro em filme, abril de 2006).

As crianças pareciam temer a professora, que perdia a calma frequentemente e era muito “dura”<sup>8</sup>, não só com elas, mas, às vezes, com as mães, pais e avós que tentavam conversar com ela. A Coordenadora relatou que já havia sugerido, inúmeras

vezes, à Patrícia que ela teria que modificar sua forma de atuar com os/as pequenos/as e com os seus familiares.

Percebemos que a professora Patrícia reproduzia, naquela Instituição, um modelo diferente de feminilidade, culturalmente desenvolvido e representado por homens fortes, duros e violentos e que abusam de seu poder. Ela tentava encontrar justificativas para seu autoritarismo, afirmando: “Eu sou assim mesmo, porque acho que as crianças precisam de disciplina e não de frescura” (informação verbal)<sup>9</sup>.

A imagem de uma professora “durona”, que conseguia impor a disciplina às crianças e que era rude com as demais pessoas, era avaliada de maneira ambígua na Instituição. Ao mesmo tempo em que era temida pelas crianças e rechaçada pelos colegas, Patrícia era admirada por todos, o que lhe agregava diversos poderes e vantagens. Reconhecida como uma forte liderança, essa professora era considerada por outras profissionais e pelas famílias como “quase dona da Pré-Escola Alegria”, tal o seu grau de inserção em todas as atividades.

Foi possível detectar que o poder simbólico que a professora Patrícia havia conquistado, pelas suas ações, (embora a pesquisa tenha sido realizada em uma Pré-Escola pública) lhe era referido o título de propriedade, o que não se constitui um fato isolado em muitas instituições educativas e públicas.

Nas reuniões com os pais e professores, sempre que havia algo polêmico e/ou difícil de tratar com as famílias, as professoras e até mesmo a Coordenadora, sugeriam ou solicitavam que Patrícia falasse, fato esse que nos faz reportar a Bourdieu (1995, p. 160-161), quando aduz que a língua, além de ser um instrumento de comunicação ou de conhecimento, é, também, um instrumento de poder: “[...] Não procuramos somente ser compreendidos, mas também obedecidos, acreditados, respeitados, reconhecidos” (informação verbal)<sup>10</sup>.

Nesse aspecto, as demais profissionais da Pré-escola Alegria

“usavam” o poder conferido à professora Patrícia para obter vantagens e “facilitar” o diálogo com as famílias, tendo em vista que essas, por várias razões, dificilmente questionariam os argumentos por ela apresentados.

Em diferentes situações, é notório que homens e mulheres exercitam o poder de distintas formas, produzindo situações em que operam a persuasão, a resistência, a cumplicidade e a submissão. Mas não é possível generalizar a representação de professor “durão” a todos professores que atuam no Ensino Fundamental ou em creches e pré-escolas e sequer a todos os homens. Essa situação encontrada, do ponto de vista do trabalho docente com homens e mulheres, é um exemplo do que estamos discutindo.

As agressões físicas ou simbólicas, por parte dos adultos para com as crianças, também acontecem nas pré-escolas e quem conhece essas instituições sabe disso. Isso significa que é impossível afirmar que tais práticas ocorrem somente quando há homens exercendo a docência nessas instâncias educativas.

Em nossa cultura, a violência tem sido uma característica imputada aos homens, entretanto, as mulheres também utilizam seus poderes e os exercem contra aqueles/as que delas dependem, produzindo o que Saffioti (2000) chama de “síndrome do pequeno poder” ou “poder periférico”, conforme Perrot (2005), que é a vitimização daqueles/as que não possuem poder ou estão numa posição hierárquica inferior àqueles/as que pensam estar situados numa posição de superioridade.

Na concepção de Saffioti (2000), o poder, seja grande ou pequeno, permeia todas as relações sociais e as deteriora. E acrescenta que as relações de poder revelam a desigualdade social entre seus protagonistas. Crianças são consideradas socialmente inferiores a adultos, mulheres socialmente inferiores a homens, negros socialmente inferiores a brancos, pobres socialmente inferiores a ricos.

Mas, em contrapartida, temos identificado, ao longo da

nossa jornada profissional, professores e professoras considerados “inflexíveis”, da mesma forma que docentes dos dois sexos considerados “dóceis” ou amáveis. A imagem de criança veiculada na representação do professor “dócil” era a da criança em processo de crescimento e desenvolvimento, e a imagem de professor “inflexível” estava representada pela ideia de criança perversa, agressiva, produto da desestruturação da família e da sociedade, que precisava ser corrigida<sup>11</sup>.

O professor Pedro, ao chegar à Pré-Escola, assumiu um grupo considerado “mais difícil” porque continha crianças, ou melhor, meninos que agrediam seus/suas colegas e os professores e era essa imagem de “criança agressiva” que era percebida pela Instituição. Pedro, ao demonstrar vontade de estabelecer mudanças na forma de tratar o grupo de crianças e seus pais, e, mais especificamente, aqueles considerados violentos, contribuiu para que se firmasse, na Pré-Escola Alegria, uma representação de professor “flexível” que passou a ser sua característica. Ele relatou:

Quando eu comecei, algumas professoras e até mesmo alguns familiares iam à porta da sala e diziam: Professor, você tem que dar duro nessa turma e tem que colocar de castigo. Eu não sabia o que fazer para não criar problemas. As professoras diziam que com essas crianças eu tinha que ter pulso, deixar sem brincar e eu sempre dizia para eles que a ida ao pátio era um momento de interação importante e a criança tinha que vivenciar isso. Eu não posso tirar esse espaço da criança (informação verbal)<sup>12</sup>.

Esse professor enfatizava que, no início, o grupo de crianças era bem difícil de trabalhar, porque algumas delas agrediam demais as outras e haviam se acostumado com a repressão. Tentando não reproduzir as agressões contra elas, Pedro demarcava certa diferença dentre algumas posturas que afirmavam que violência se combate com violência:



Na UESC, antes da realização do estágio, já discutíamos a respeito da agressividade em sala de aula e que ela não é o melhor caminho para usar com crianças pequenas. Embora, às vezes, eu fosse visto como professor bonzinho que não ia dar conta da turma, porque tinha que ser mais rigoroso, eu tinha uma proposta de trabalho e coloquei-a em ação (informação verbal)<sup>13</sup>.

Durante nossas observações, percebemos os esforços das/os docentes para mediar situações conflituosas que aconteciam entre meninos e meninas. Em vários momentos, profissionais da Pré-Escola Alegria, ao nos identificarem como professora da disciplina Educação Infantil do curso de Pedagogia da UESC, vinham comentar sobre os casos considerados “difíceis”, ao tempo em que descreviam algumas atitudes das crianças. Percebíamos que tais solicitações de atenção estavam relacionadas à tentativa de conseguir uma “parceira” que ratificasse as suas atitudes mais coercitivas, e que, de certa forma, desqualificassem o modo adotado pelo professor Pedro para resolver situações conflituosas.

Ao serem entrevistadas, ouvimos, de algumas professoras, depoimentos sobre a atuação delas e dos professores Pedro e Bruno, sintetizados da seguinte forma: “Essa abertura com os pais, para mim foi nota dez. Eu percebi que as crianças estão mais calmas. Isso me fez repensar a minha prática” (informação verbal)<sup>14</sup>.

Algumas crianças já estavam marcadas como “violentas e agressivas” e os estereótipos eram cada vez mais incorporados pelas professoras e pelo coletivo da Pré-Escola. Mas o professor Pedro, em conversa com algumas mães da sua turma, propôs que elas se unissem e começassem a conversar com as crianças, na tentativa de ajudar a diminuir a violência na Pré-Escola que seus filhos e netos frequentavam.

As tentativas de mudança de postura do professor Pedro na forma de tratar a violência na Pré-escola Alegria produziam, timidamente, alguns reflexos na maneira das famílias pensarem

o tema, gerando uma responsabilidade complementar e certa cumplicidade na busca de soluções para o problema. Quanto às atitudes desse professor, uma das mães afirmou: “Ele é uma pessoa legal, conversa com a gente. Ele e a professora Laíse estão sempre ali na porta da sala esperando pela gente, conversando, dando bom dia ou um sorriso” (Mãe do aluno B).

Isso nos reporta às declarações de uma mãe e de uma avó, feitas após uma reunião de pais, ocasião em que nos relataram que elas delegavam, às professoras da Pré-Escola, a autoridade de “disciplinar” as crianças, com punições e agressões físicas, “[...] porque as crianças eram danadas e teimosas”. Entretanto, o fato de algumas profissionais reproduzirem comportamentos violentos com as crianças, com respaldo dado pelas famílias ou não, faz-nos questionar a ética profissional daqueles/as que atuam nas creches e pré-escolas públicas.

## 5 Gênero, cuidado e docência: atividades relacionais

Compreendemos as crianças como sendo sujeitos de direitos, diferentes umas das outras e com especificidades, não só por pertencerem a classes sociais distintas, ou por se encontrarem em estágios diferentes de desenvolvimento psicológico, mas, também, pelos seus hábitos, costumes, valores familiares e pelas histórias concretas do seu tempo. Além disso, concebemos a creche e a pré-escola como espaços educacionais privilegiados de formação para a cidadania e todas as práticas vivenciadas por meninos e meninas, nesses espaços, como atividades educacionais.

E, dessa forma, ousamos questionar: Será que o uso de violência física seria a atitude mais correta, do ponto de vista ético, para a formação cidadã de meninos e meninas? Como esse debate se insere na formação profissional? Nesse sentido, Williams (1995, p. 15) declara: “O local de trabalho não é neutro em gênero; é

um espaço central para a criação e reprodução de diferenças e desigualdades de gênero”. Ávila (2002) afirma que os homens que atuam em ambientes profissionais com uma imensa maioria de mulheres, como as creches e pré-escolas, “feminizam-se”.

No caso dos sujeitos centrais desse estudo, o professor Pedro utilizou a experiência docente como estagiário na Educação Infantil para repensar seu papel como pai e vice-versa. Os dados apresentados nesse estudo permitem inferir que ser pai não está completamente dissociado de ser professor e de ser homem, o que remeteria para a desconstrução do modelo tradicional de ser homem e pai, mediado pela experiência de ser professor de crianças pequenas.

Considerando o gênero como algo relacional, é possível desconstruir reducionismos elaborados pela categorização em funções/papéis das condições de pai, homem e docente. No caso do professor Pedro, houve uma transformação na sua subjetividade que trazia reflexos para os momentos diferenciados nos quais vivenciou a profissão, antes e depois de sua experiência como pai.

É claro que os fatos apontados por Pedro estão mediados pela formação paralela que o docente vai empreendendo em algumas instâncias, e é inegável o papel que possui a convivência com outras mulheres. Daí, o destaque para os aspectos relacionais do gênero. Nesse caso, talvez se materialize o que Ongari e Molina (2003) denominam “dupla experiência”, enriquecendo, em alguma medida, a “dupla presença”.

As reflexões que o professor Pedro vivenciava na condição de pai e professor constroem uma interconexão entre as experiências que são mediadas pela reflexão teórica ou pela formação em serviço, levando-o a avançar na profissão e nas experiências pessoais. É possível inferir isso a partir de seu depoimento, quando afirmou que, na condição de pai, “aprendeu a olhar e a sentir, de um outro modo, as necessidades das crianças”. Entretanto, esta não é uma relação linear, porque está mediada pelas

reflexões que o estudo e a formação em serviço (no seu caso, o Estágio Supervisionado) lhe possibilitaram.

Quanto ao cuidado, Ongari e Molina (2003, p. 116) sugerem que é necessário partir de um ponto de vista diferente, recolocando a função de cuidar como atividade central e necessária ao funcionamento da sociedade e reinterpretando, de modo diferente do que se fez no passado, a relação entre função materna e função de educador(a):

[...] reinterpretar a relação entre *saberes naturais* sobre a educação da criança e conhecimento científico sobre o seu desenvolvimento, que foi frequentemente avaliado sob uma ótica hierárquica, a favor do saber neutro da ciência, e tornar mais visível a conotação sexual destes saberes naturais, familiares, até questionar sobre maternidade e sobre a sua posição na sociedade e na cultura (grifo nosso).

Ongari e Molina (2003) confirmam, assim, a necessidade de que a “experiência feminina” precisa ser adequadamente pensada ou refletida e, da mesma forma, a masculina. Alguns saberes obtidos em experiências anteriores com crianças podem ter interpretações diversas na pré-escola com base na significação e no valor subjetivo daquilo que é vivenciado. Uma criança que chora pode sentir alguma dor ou um mal-estar que não consegue verbalizar. Nesse caso, aquilo que elas demonstram, corporalmente, pode ser compartilhado com outras/os profissionais, dividindo responsabilidades e decisões coletivas. O que estamos afirmando é que a responsabilidade com as crianças, tanto na pré-escola, quanto na creche, não é ou não deveria ser do mesmo nível daquela que a mãe, o pai e a avó têm em casa, embora haja a tendência das profissionais assumirem sozinhas as tarefas mais penosas, demandando, muitas vezes, um *stress* físico e emocional, com sérias consequências.

Professoras e professores desenvolvem tais práticas, talvez

sem muita consciência da incorporação do modelo feminino hegemônico. As professoras talvez pensem que isso possa representar um maior *status* pelo fato de serem “cuidadoras” na esfera pública, como profissionais de pré-escola ou creche, ou que o fato de assumirem sozinhas algumas atividades ligadas ao cuidado legitima seu papel na instituição e na profissão reforçando, assim, seus poderes.

Essas posturas podem ser assumidas no espaço privado por muitas mulheres que se sentem como as únicas responsáveis pelo cuidado da casa e dos/as filhos/as, com o que tais tarefas demandam e, ainda, são profissionais ativas que precisam investir em sua carreira e formação. Muitas dessas mulheres sobrecarregam-se em diversas atividades e, pelo modelo culturalmente imposto, não conseguem compartilhá-las.

O percurso desse estudo nos fez acreditar que a indissociabilidade entre cuidar e educar poderia ser elaborada com a associação das necessidades de cuidar do corpo, com alimentação e higiene, e outras, associadas à atenção dispensada para tal fim, além dos conhecimentos apreendidos por meninos e meninas e as necessárias trocas afetivas, dariam como produto a indissociabilidade entre cuidar e educar.

Diante do exposto e em face da indefinição e das ambiguidades em relação ao conceito de cuidado, ainda carente de teorização, como alertam Thomas (1993) e Carvalho (1998) reconhecendo o papel que o binômio cuidar e educar representou na história da educação infantil no Brasil, entendemos que é preciso a reconstrução, em caráter de urgência, das bases que justificam o papel social da educação de zero a cinco anos e dos seus profissionais. Nesse sentido, o princípio educacional que rege as ações institucionais de zero a cinco anos - que precisaria abarcar as múltiplas dimensões humanas - incluiria os cuidados corporais como uma delas.

Dessa forma, educar as crianças pequenas significa possibi-

litar-lhes que se expressem por diferentes linguagens, tais como: gestualidade, dança, múltiplas formas de movimento, brincadeira, arte, riso, choro, entre outras possíveis. As crianças precisam se lambuzar, se sujar, se molhar e se secar e é dessa forma que vão apreendendo sobre todos os temas da vida. Tais atividades devem ser executadas no âmbito da família, o que nem sempre acontece. Da mesma forma, essas crianças também precisam ser ouvidas quando cantam e devem atentar para as histórias que são contadas pelos adultos e podem/ devem contar histórias, também. Esses aspectos podem significar educar... mas, com a inclusão do cuidado.

Ao ser questionada sobre a sua compreensão do termo cuidar-educar, a professora Natália declarou: “[...] a gente tem que educar com cuidado. É fundamental estar por perto sempre, chegando perto de todas as crianças e isso é uma forma de cuidar e educar. Ficar atenta às crianças, às suas necessidades” (informação verbal)<sup>15</sup>.

Reiterando algumas afirmações feitas no decorrer desse trabalho, entendemos que o cuidado exercido no âmbito de creches e pré-escolas constitui-se como diferentes formas de atenção à corporalidade dos meninos e das meninas. E como lidamos com sujeitos humanos, as práticas de cuidado estão sempre carregadas de interações intersubjetivas, que são expressas mediante a afetividade que dispensamos a essas trocas.

Do ponto de vista das práticas educacionais, há diferenças entre a atenção dada por adultos, em casa, para uma ou duas crianças, e a atenção aos corpos de vinte crianças ou mais, em uma sala de aula, com suas singularidades, expressando seus desejos, choros ou suas necessidades, quase todas ao mesmo tempo. Tais crianças, quando aceitam ou não que a limpeza de seu corpo seja feita por uma pessoa estranha, por exemplo, se expressam de maneira diferenciada.

Há crianças que não gostam do contato com a água e choram quando são colocadas na pia ou no chuveiro para serem lavadas.

Mas há aquelas que gostam da água e sentem grande prazer ao serem banhadas. Isso significa que compreender as singularidades das crianças pequenas, sem esquecer de que elas são muitas e diferentes entre si, é bem diferente dos cuidados dispensados quando se toma como norma uma criança universal, a-histórica e insensível, como geralmente acontece. E aqui, evidenciam-se as dificuldades existentes na educação infantil

## 6 Conclusões inconclusivas

Creemos que um aspecto importante na abordagem sobre o trabalho docente é termos a compreensão de que, na condição de profissionais, mulheres e homens se educam nessa interação e talvez seja esse um aspecto fundamental que diferencie os cuidados domésticos dos cuidados realizados nas creches e pré-escolas. Se, de fato, ainda existe uma distância entre as necessidades das crianças e as ações que geralmente são propostas, faz sentido o estreitamento delas.

Para tanto, é preciso que saibamos quais são as reais necessidades das crianças para que, de fato, possamos atendê-las. E isso vai além da nossa compreensão e disposição, pois envolveria professores, coordenadores, diretores de escola e o poder público instituído, além da interação com a família.

De fato, ainda predomina uma hegemonia das interpretações dos adultos sobre essas necessidades e o exercício de um poder desses adultos sobre os/as pequenos/as em relação aos cuidados. Captar quais são as necessidades de meninos e meninas no contexto coletivo da educação infantil é uma possibilidade que se apresenta como um diferencial em relação a outros tipos de cuidado realizados em outros espaços diferenciados. Assim, reafirmamos que cuidar do corpo de crianças pequenas faz parte da necessidade que todas elas têm de ser atendidas em suas sin-

gularidades, independentemente de classe social, gênero, etnia ou credo religioso, porque isso se constitui em um elemento cultural que está na base da formação humana.

Pelas razões expostas neste trabalho, consideramos que faz sentido, para a área da Educação Infantil, continuar problematizando as questões que norteiam a especificidade da educação voltada para crianças de zero a cinco anos. O debate sobre os cuidados corporais e as questões relacionais e ao encargo dos pais e professores ainda se constituem em um impasse para os educadores e as educadoras, pois envolve as políticas públicas delineadas e aplicadas à Educação Infantil. No entanto, se considerarmos que tais cuidados se constituem em uma parte significativa da educação das crianças pequenas e dos/as profissionais que atuam junto a elas, talvez seja possível admitir que cuidado/educação não é uma simples justaposição de termos. Cuidado é um dos elementos da educação das crianças pequenas que faz parte do trabalho docente, que por todas as implicações inerentes é compreendido como um trabalho relacional.

Finalizando, citamos alguns desafios que precisam ser superados:

a) Aprofundar a necessidade de pensar a educação infantil por meio de práticas que não reproduzam as existentes no Ensino Fundamental;

b) Materializar as práticas de educação e cuidado que, por um lado, não reduzam as atividades de cuidado a um segundo plano, em razão de uma compreensão equivocada do “pedagógico” e, por outro lado, levem em consideração o contexto socio-cultural dos meninos e meninas abarcando as relações creche/ pré-escola/ família;

c) Superar as indefinições acerca da formação dos profissionais, levando-se em conta que essa formação deveria considerar os dois primeiros aspectos apontados.



Tais desafios ratificam a compreensão de que, se até o momento, a formação de professores e professoras e o trabalho docente na educação infantil pautaram-se no modelo escolarizante, a construção dessa profissão indica que muitos aspectos necessitam de problematização nos processos de formação inicial e continuada, voltados para crianças pequenas.

Compreendemos, entretanto, que é impossível exigir das professoras e dos professores da Educação Infantil que cuidem/eduquem as crianças, em uma perspectiva holística, se elas e eles não têm com quem partilhar suas necessidades emocionais e relacionais. É preciso que os processos formativos levem em conta os futuros professores e professoras como seres integrais, que também precisam ser respeitados e, principalmente, cuidados.

Evidentemente, estamos falando de uma formação que não contemple apenas aspectos cognitivos, objetivos ou racionais, mas que perceba os atuais e futuros profissionais dessa área como seres dotados de um corpo, alma e espírito que necessitam exprimir suas emoções, compartilhar os dramas afetivos presentes no seu trabalho, suas incertezas, inseguranças e medos provocados pela vida cotidiana, doméstica e profissional. Ou seja, é preciso enfatizar a dimensão emocional que dificilmente é trabalhada e acolhida em cursos de formação.

Creemos que seria interessante que os processos formativos específicos oportunizassem ações para que as histórias de vida de cada profissional pudessem ser contadas e suas dores compartilhadas. Porém, não faz parte da cultura acadêmica a compreensão de que os professores e as professoras também são seres integrais e, como tais, possuem um corpo que é requisitado a todo o instante no trabalho com crianças pequenas. Pensar que os professores têm um corpo significa levantar a questão de que esse corpo, em diversos momentos, sente cansaço, fica estressado e adocece.

Do ponto de vista físico, o ensino na Educação Infantil pode ser considerado como um trabalho leve. Mas, em termos de exi-

gência e pressão emocional, é uma das atividades mais difíceis. Nesse caso, o trabalho docente não pode ser compreendido fora do tecido emocional de suas relações com as crianças.

Por fim, podemos afirmar que cuidar é dimensão fundamental para qualquer relacionamento humano, mas, principalmente, o relacionamento com as crianças pequenas. E, por isso, é da maior importância que as pessoas que terão a incumbência da educação/cuidado de nossos meninos e meninas tenham uma formação para o cuidado. Contudo, não esqueçamos de que os cuidadores e as cuidadoras também necessitam de ser cuidados pela escola, pelos pais e, principalmente, pelos gestores públicos.

## NOTAS

- <sup>1</sup> Para preservar o sigilo das informações e da instituição, os nomes dos sujeitos e da Pré-Escola são fictícios.
- <sup>2</sup> Informação fornecida pelo prof. Bruno, durante pesquisa de campo, na Pré-Escola Alegria, em setembro de 1996.
- <sup>3</sup> Informação fornecida pela prof.<sup>a</sup> Letícia, durante pesquisa de campo, na Pré-Escola Alegria, em setembro de 2006.
- <sup>4</sup> Idem.
- <sup>5</sup> Informação fornecida pela prof.<sup>a</sup> Laíse, durante pesquisa de campo, na Pré-Escola Alegria, em outubro de 2006
- <sup>6</sup> Idem.
- <sup>7</sup> Disposição utilizada na educação infantil em que crianças e adultos sentam-se no chão ou nas cadeiras a fim de que todos/as se enxerguem. Se, por um lado, a rodinha pode expressar uma “forma mais democrática” de estabelecer as relações nas práticas educativas distante das filas e carteiras da escola, por outro, ela também pode significar mais controle e disciplina para com as crianças. Na rodinha, vemos tudo o que as crianças fazem: suas posturas, expressões, gestos, diálogos, desabaços. Informação fornecida pelo prof. Bruno, durante pesquisa de campo, na Pré-Escola Alegria, em setembro de 1996.
- <sup>8</sup> Expressão utilizada por profissionais das creches e pré-escolas para designar professores e/ou professoras que mantêm rígida disciplina sobre as crianças.
- <sup>9</sup> Idem.
- <sup>10</sup> Idem. Informação fornecida pela profa. Patrícia, durante pesquisa de campo, na Pré-Escola Alegria, em setembro de 1996.
- <sup>11</sup> Reafirmo que essa é uma característica de nossa cultura porque, como descrevemos, há formas diferentes de conceber o masculino e o feminino, dependendo do meio.
- <sup>12</sup> Registro do caderno de campo, setembro de 2006.
- <sup>13</sup> Informação fornecida pelo prof. Pedro, durante pesquisa de campo, na Pré-Escola Alegria, em maio de 2006.
- <sup>14</sup> Informação fornecida pelos profs. Pedro e Bruno, durante pesquisa de campo, na

Pré-Escola Alegria, em outubro de 2006.

<sup>15</sup> Informação fornecida pela prof.<sup>a</sup> Natália, durante pesquisa de campo, na Pré-Escola Alegria, em setembro de 2006.

## Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1999.

APPLE, M. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ÁVILA, M. J. **As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

BONDIOLI, A.; M. Suzanna (Org.). **Manual de Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_. **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professores**. Campinas: Autores Associados, 2003.

BOURDIEU, P. A dominação masculina. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 133-184, jul./dez. 1995.

CAMPOS, M. M; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, I. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1999.

CARVALHO, E. M. G. de. **Educação Infantil: percursos, percalços, dilemas e perspectivas**. 2. ed. Ilhéus: EDITUS, 2007.

CARVALHO, M. P. de. Vozes masculinas numa profissão feminina. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 406-424, 1998.

CONNEL, R. Políticas de masculinidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul./ dez. 1995b.

DAUSTER, T. Navegando contra a corrente? O educador, o antropólogo e o relativismo. In: BRANDÃO, Z. (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1989.

ERICKSON, F. Métodos culitativos de investigación de la enseñanza. In:

WITTRUCK, M. (Org.). **La investigación de la enseñanza, II: métodos culitativos e observación**. Madrid: M.E.C.; Barcelona: Paídos, 1989.

ERICKSON, F. Novas tendências da pesquisa etnográfica em educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1993, São Paulo. **Conferência**. São Paulo: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1993.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986

GIMENOS S. J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Ed. ArtMed, 2000.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

LESSARD - HÉBERT, M. GOYETTE, G. GÉRARD, B. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

MELLO, G. N. de. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. São Paulo: Cortez, 1993.

ONGARI, B.; MOLINA, P. **A educadora de creche: construindo suas identidades**. São Paulo: Cortez, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 2001.

PERROT, M. Entrevista com Scheila Scvarzman. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 4, p. 29 -36, 1995.

ROCHA, E. A. C. Infância e Pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p.28 -34, jul. / dez.1997.

ROCKWELL, E. **Reflexiones sobre el proceso etnográfico**. Documento de investigaciones educativas., México: Centro de Investigación y de Estudio Avanzados: IPN, 1987.

ROSEMBERG, F. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Revista de estudos feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 515-540, jul. / dez. 2001.

SAFFIOTI, H. A síndrome do pequeno poder. In: AZEVEDO, M. A.; GUER-

RA, V. N. de A. **Crianças vitimizadas**: a síndrome do pequeno poder. São Paulo: Iglu, 2000.

SARMENTO, T. Correr o risco: ser homem numa profissão 'naturalmente' feminina. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA: SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS: REFLEXIVIDADE E AÇÃO, 5., 2002, Braga. **Anais...** Braga: [s.n.], 2000.

\_\_\_\_\_. Educadoras de infância: uma profissão feminina ou uma profissão construída no feminino? In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE INVESTIGAÇÃO HISTÓRICA SOBRE AS MULHERES 4., 2001, Porto. **Anais...** Porto: [s.n.], 2003.

TARDIF, M. ; LESSARD, C. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações. Tradução de João Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.

THOMAS, C. De-constructing concepts of care. **Sociology**, vol. 27, no. 4, p. 649-669, Nov. 1993.

TIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992.

Recebido em: 15 de julho de 2009.

Aprovado em: 30 de julho de 2009.

