

DOCUMENTAÇÃO OFICIAL E O MITO DA EDUCADORA NATA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ALESSANDRA ARCE

Doutoranda pela Faculdade de Ciências e Letras da
Universidade Estadual Paulista – Araraquara
learce@zipmail.com.br

RESUMO

O artigo descreve a trajetória, bem como apresenta as conclusões de pesquisa que resultou em dissertação de mestrado em educação, defendida em 1997, cujo objeto de estudo é o profissional que atua na educação infantil em nosso país. As análises levaram à conclusão de que, ao longo da história, tem-se reforçado a imagem do profissional dessa área como sendo a da mulher "naturalmente" educadora, passiva, paciente, amorosa, que sabe agir com bom senso, é guiada pelo coração, em detrimento da formação profissional. A não-valorização salarial, a inferioridade perante os demais docentes, a vinculação do seu trabalho com o doméstico e a deficiência articulam-se à difusão da figura mitificada, que não consegue desvincular-se das significações que interligam a mãe e a criança.

EDUCAÇÃO INFANTIL – PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO – MULHERES – RELAÇÕES DE GÊNERO

ABSTRACT

OFFICIAL DOCUMENTATION AND THE MYTH OF THE BORN EDUCATOR IN CHILD EDUCATION. This work describes the conclusion of the dissertation in Education, finished in 1997. The object of the dissertation was the professional who deals with children under six years in Brazilian pre-schools. The results of the research presented in this work led to the conclusion that the image continually reinforced of this professional was naturally a born educator, passive, patient, loving, who knows how to act with common sense, is guided by heart, to detriment of professional formation. The undervaluing of this professional in terms of salary, the inferiority in relation to other colleagues, the links of this work with domestic labour and private life, as well as the deficiencies of training appear as the results of this image based on widely divulged gender determinations and mythification of this professional who is unable to free herself from the myths linking mother and child.

Este artigo foi elaborado a partir de dissertação de mestrado em educação (Arce, 1997), cujo objeto de estudo é o profissional que atua na educação infantil. Nessa pesquisa caracterizei a presença do mito da mulher como educadora nata na imagem do profissional dessa área, tanto na imagem existente em clássicos da educação infantil, como naquela existente em documentos oficiais editados pela Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral – e pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC –, desde o final da década de 70 até o ano de 1995.

O ponto de partida para a investigação realizada foram questões surgidas de minha prática como professora do curso de Pedagogia com habilitação para formação de professores da pré-escola, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Ao iniciar o ano letivo da disciplina Métodos e Técnicas da Educação Pré-Escolar, realizava sempre uma sondagem com os alunos, buscando saber o que pensavam sobre o profissional que deve trabalhar com as crianças menores de seis anos. As respostas, em sua maioria, reforçam a figura desse profissional como sendo mulher, que não necessita de muita formação. Palavras como “jeitinho” e “gostar” são, segundo essa visão, fundamentais para se exercer o trabalho:

...para ser tia da pré-escola basta somente gostar e ter jeitinho com as crianças, e entender de psicologia da criança;

...como eu sou homem, para mim, fica difícil tratar destas crianças, a mulher é ideal;

...para mim, ser professora da pré-escola é mais fácil do que das séries iniciais, porque só precisa brincar com a criança e entender um pouco de psicologia, além de ter que gostar muito de crianças.

Várias autoras, como Campos (1981), Cruz (1996) e outras, já apresentaram análises iniciais desse discurso reproduzido por parte dos acadêmicos, no sentido de que a idade da criança e o cuidado com seu corpo seriam fatores importantes de desprestígio do profissional de educação infantil. Cuidado, proximidade com o corpo da criança e desqualificação são expressões constantes no discurso dos pesquisadores na área de educação infantil, enquanto “jeitinho” e “gostar” são palavras presentes na fala tanto dos futuros profissionais da área, como também daqueles que nela já atuam. Existiria um elo entre tais preceitos? Qual seria este elo?

Procurando por ele, percorri um caminho metodológico que envolveu, num primeiro momento, estudos sobre a história da formação de professores no Brasil. Dentro desses estudos, dois fatos chamaram a atenção: o primeiro, a ausência de trabalhos que focalizassem a história da formação de profissionais da educação de crianças de zero a seis anos no Brasil, e o segundo, os estudos voltados para o

fenômeno chamado feminização do magistério, que não questionam a existência de uma ocupação quase absoluta dos cargos de professor de educação infantil por mulheres, desde o surgimento da modalidade educacional. Isso pode representar um fator de reforço da naturalidade com a qual o problema é encarado.

A constatação levou-me a buscar os “porquês” dessas ausências. Entendi que sem estudar as origens do sentimento de infância na sociedade ocidental e a definição do lugar e papel da mulher não conseguiria desvendar as questões postas para a pesquisa. Para tanto, voltei-me para os estudos sobre a história da criança e da mulher na sociedade ocidental nos séculos XV, XVI, XVII e XVIII, utilizando autores como: Ariès (1988), Oliveira (1989), Casagrande (1990), Perrot (1992, 1991) e outros. A realização desses estudos evidenciou que, historicamente, foram construídas imagens idealizadas do ser criança e do ser mulher, que se cristalizaram e ganharam um *status* de “sagradas”, determinando, sem que se coloquem em discussão, os papéis sociais da criança e da mulher. Nesse sentido, tornou-se necessário recorrer-mos à categoria de mito.

A categoria mito neste trabalho foi definida não como algo fabuloso, fantástico, como oposição ao real (mito é ficção) e ao racional (mito é absurdo), mas sim como algo verdadeiro, uma vez que construído socialmente, história que envolve entidades e faculdades sagradas, que não pertencem ao nosso cotidiano, mas são inseridas e respaldadas por esse cotidiano. Sendo sempre produto de uma coletivização de imagens e vivido ritualmente, o mito traz dentro de si as “origens” das coisas, dos fatos e das pessoas. O mito, segundo Novaski (1989, p. 37), é muito mais do que uma mera imagem, é uma expressão simbólica cujos valores são carregados de conotações afetivas, o que caracteriza seu poder de sedução. Abrangendo uma totalidade dificilmente apreensível de modo direto e imediato pela consciência discriminatória, o mito sintetiza, recorrendo ao símbolo, conteúdos que se referem às mais profundas aspirações do ser humano: “sua sede de absoluto e de transcendência”. Considerando, assim, o mito como uma síntese simbólica de imagens, valores, sentimentos e aspirações coletivas, entendo que ele constitui um fenômeno sócio-histórico real, que desempenha um papel objetivo na atividade social, ainda quando o conteúdo do mito inverte, falsifique e deforme aspectos da realidade humana. A veracidade do mito reside no fato de que ele desempenha o papel de dirigir as ações dos homens e não no seu conteúdo propriamente dito. Entretanto, para que o mito desempenhe esse papel, isto é, para que ele tenha o caráter de mito, é necessário que ele esteja revestido de um caráter sagrado, o que impede seu questionamento e torna-o mais do que paradigmático, torna-o impositivo.

Trabalhando com essa acepção de mito, constatei, mediante estudos, que a constituição histórica da imagem do profissional de educação infantil tem estado fortemente impregnada do mito da maternidade, da mulher como rainha do lar, educadora nata, cujo papel educativo associa-se necessariamente ao ambiente doméstico, sendo, assim, particularmente importante nos primeiros anos da infância. O início da educação de todo indivíduo deveria, assim, ser uma extensão natural da maternidade. Cumpre, entretanto, destacar que esse mito da mulher mãe e educadora nata exerce seu maior poder orientador no período relativo aos anos iniciais da vida dos indivíduos, não sendo atribuída à mulher a responsabilidade sobre a educação em geral. Durante o século XVIII o útero e a função de reprodução referendaram este mito:

O útero define a mulher e determina seu comportamento emocional e moral. Na época, pensava-se que o sistema reprodutor feminino era particularmente sensível e que essa sensibilidade era ainda maior devido à debilidade intelectual. As mulheres tinham músculos menos desenvolvidos e eram sedentárias por opção. A comparação da fraqueza muscular e intelectual e sensibilidade emocional faziam delas os seres mais aptos para criar e educar os filhos em tenra idade. Desse modo, o útero definiu o lugar das mulheres na sociedade como mães. (Hunt apud Perrot, Duby, 1990, p.50)

Mitos foram construídos ao longo do tempo e absorvidos pela sociedade, definindo grande parte das questões que envolvem o ser mulher. Mas como esses mitos chegaram a ser absorvidos pela educação de crianças menores de seis anos? De que forma mitos tão antigos perduram até hoje?

Na procura de respostas, voltei meus estudos para a visão que os primeiros teóricos da educação infantil possuíam da profissional ideal para trabalhar com esta faixa etária, escolhi os que mais influenciaram essa modalidade de trabalho no Brasil: Rousseau, Froebel e Montessori.

Rousseau, precursor da educação de crianças menores de seis anos e um dos definidores do papel da mulher mãe e educadora nata para esta faixa etária, referendava o exposto por Hunt ao afirmar que:

Da boa constituição das mães depende inicialmente a dos filhos: do seio das mulheres depende a primeira educação dos homens...

A educação primeira é a que mais importa, e essa primeira educação cabe incontestavelmente às mulheres: se o Autor da natureza tivesse querido que pertencesse aos homens, ter-lhes-ia dado leite para alimentarem as crianças. Falai portanto às mulheres, de preferência, em vossos tratados de educação; pois além de terem a

possibilidade de para isso atentar mais de perto que os homens, e de nisso influir cada vez mais, o êxito as interessa também muito mais... (Rousseau, 1992, p.433-9)

Cabe aqui assinalar, de passagem, que Rousseau complementa a afirmação de Hunt, de que o lugar da mulher na sociedade, como mãe, foi definido pelo útero, pois, como mostra a passagem acima, mais do que apenas o ato de dar à luz, também foi definidor do papel da mulher o ato de amamentar, primeira forma de interação entre o ser humano recém-nascido e outro ser humano. Isso, para Rousseau, não só definia o papel de mãe mas também o papel indissociável de primeiro educador. Para o filósofo, a mulher (este ser considerado débil, sensível, propício à maledicência, que deveria ser resguardado, no lar, da competitividade da vida pública) passava automaticamente, graças aos seus atributos naturais para a maternidade, dos quais os citados anteriormente fazem parte, a dedicar-se à educação de um outro ser também débil a princípio, frágil e que deve ser protegido no aconchego do lar: a criança. Seguindo esta linha de raciocínio, Froebel, no século XIX, funda um ambiente destinado à educação de crianças na faixa etária de zero a seis anos fora das paredes do lar, mas que traz a figura da rainha do lar substituta, (aquela que na ausência da mãe exerce suas funções) para a nova instituição denominada por ele não uma escola, mas um Jardim de Infância.

Froebel fornece a esta figura mítica da rainha do lar substituta um outro nome: jardineira, acrescentando que a mesma deve concentrar-se, em seu trabalho, nos interesses e necessidades da criança, que deveria ser tratada pela jardineira com todo amor e carinho sem interferir em seu crescimento, cultivando os germens da tendência natural que possuiria o ser humano, a de unir-se à natureza e ao criador.

Pois no cultivo da primeira infância efetivado pelo coração feminino está "o fundamento e a direção de toda a vida futura do ser humano", uma vez que assim o estabeleceu o Criador através da natureza e do homem. Por isso, as Jardineiras devem ser preparadas como medianeiras entre as naturais qualidades educativas da mãe e os naturais reclamos da infância. Desse modo, as jardineiras prestam um auxílio às mães, que se acham impedidas na sua função maternal, porque presas aos afazeres da vida moderna. (Froebel apud Koch, 1985, p. 62)

Para tanto, a mulher recebia uma formação que mesclava germens de uma psicologia do desenvolvimento com a religião, por meio de manuais dirigidos às mães que eram utilizados também como guias para o trabalho das jardineiras. Um exemplo desses manuais é a obra de Froebel intitulada: *Cantos e conversas de mãe*, de 1848. Este livro é constituído em sua primeira parte de sete conversas e canções de mãe, pelas quais o autor pretendia levar as mães a perceberem as delícias e a

importância de seu dever maternal, vendo o filho recém-nascido como um presente inefável de Deus, “podendo, por conseguinte, a autora de tal vida melhor conscientizar-se de sua sublime e divina dignidade e vocação de mãe” (Froebel apud Koch, 1985, p. 69). Ao destinar esse manual, indistintamente para mães e para jardineiras, Froebel começa a definir esta mulher não como uma profissional mas como uma “meia mãe”, que entende dos interesses e necessidades da criança mas possui essencialmente um “coração de mãe” a nortear sua conduta.

Montessori, no início do século XX, absorve o mito da maternidade como fonte da educadora nata da criança de zero a seis anos, acrescentando a esse mito a psicologia do desenvolvimento, que forneceria a cientificidade necessária para que esta mulher, de simples jardineira, se elevasse à categoria de mestra, tal como foi chamada por Montessori (1969, p. 145). Ao mesmo tempo em que operava este acréscimo, Montessori estabelecia, de forma radical, que a função da mulher não é a de ensinar, mas apenas orientar e facilitar o processo de aprendizagem e, em decorrência disso, não caberia dar ênfase à formação teórica desse profissional, pois o grande condutor do cotidiano escolar seriam os interesses e necessidades das crianças com as quais a mestra trabalha.

Ela ensina pouco, mas observa muito; além do mais, sua função consiste em dirigir as atividades psíquicas das crianças bem como seu desenvolvimento fisiológico. (Montessori, 1969, p. 156)

A autora criou um método de trabalho embasado nas fases de desenvolvimento da criança e suas necessidades. A partir desse pressuposto definiu como deveria ser a profissional para atuar com seu método e estabeleceu que a sua formação não deveria caracterizar-se pelo conhecimento teórico, mas por um processo de autoformação, incluindo o treino e o aperfeiçoamento das seguintes aptidões: observação, calma, paciência, humildade, autocontrole, praticidade, delicadeza.

Montessori, além de atribuir a esta mulher o caráter de coadjuvante no processo educativo e valorizar características pessoais em detrimento da competência profissional, ainda afirmou que a mesma deveria compartilhar a educação com o ambiente, constituído de vários materiais que propiciassem a auto-educação da criança. As virtudes e não as palavras se constituiriam na sua máxima preparação. A autora insistiu muito que a professora deveria possuir caráter e moral inabaláveis os quais deveriam fazer parte de sua preparação moral, incluindo fé na criança.

Seguindo o princípio de que esta mestra, ou “professorinha”, como ela é por vezes chamada no cotidiano das salas de educação infantil, desenvolve um papel coadjuvante no processo de ensino-aprendizagem, a autora chega a afirmar que a

professora deveria possuir uma preparação à semelhança de uma evolução espiritual, mediante estágios assim estabelecidos (Montessori, 1989, p. 298-9): primeiro estágio: a professora deve ser a guardiã e guardadora do ambiente, por isso ela deve se concentrar no ambiente ao invés de se distrair com as crianças; segundo estágio: a professora deve seduzir as crianças, atrair sua atenção para a realização das atividades; terceiro estágio: tão logo inicia-se a concentração nas atividades, a professora deve organizar as condições ambientais para que a criança possa agir de forma autônoma. Este terceiro estágio traz para a autora o maior indício do sucesso do trabalho da professora, que consiste em poder dizer a seguinte frase: “Agora as crianças trabalham como se eu não existisse”.

Montessori chega ao extremo de indicar o sucesso da professora em uma frase em que a compara com a empregada doméstica, a serva. Fecha-se, desse modo, o ciclo, e essa mulher escraviza-se definitivamente perante o ser criança, seus desejos e necessidades, para não perturbar seu desenvolvimento:

Ainda que a relação entre crianças e professora seja no campo espiritual, a professora pode, através de seu comportamento, encontrar um bom exemplo na boa doméstica. Ela mantém em ordem as vassouras do patrão, porém não lhe diz como deve usá-las; prepara com cuidado a sua comida, mas não lhe manda comê-la; apresenta bem a refeição e depois desaparece. Assim devemos nos comportar com o espírito em formação da criança: quando esta demonstra desejo, devemos estar prontos para satisfazê-lo. A empregada não vai incomodar o patrão quando ele está sozinho; se porém, é chamada por ele, apressa-se em saber o que deseja e responderá: “Sim Senhor”. Admira se lhe pedem para admirar algo e diz: “Como é lindo”, ainda que não consiga ver beleza alguma. Do mesmo modo, quando uma criança faz um trabalho com grande concentração, não devemos nos interpor, porém se mostra desejar a nossa aprovação, devemos dá-la generosamente. (Montessori, 1989, p. 302)

Froebel e Montessori, em seus trabalhos, transportam e aperfeiçoam a figura da pessoa que atua com crianças menores de seis anos, agregando um atributo a mais ao mito da maternidade e da mãe como educadora nata, o fato de que ela deve conhecer o desenvolvimento infantil, delegando *status* de cientificidade a este trabalho ao se utilizar da psicologia do desenvolvimento. Conseqüentemente, tais autores iniciam o processo de psicologização da formação da profissional/mulher.

A ambigüidade entre o doméstico e o científico chega até os dias de hoje em que, no cotidiano da educação infantil, predomina a utilização de termos como “professorinha” ou “tia”, que configuram uma caracterização pouco definida da profissional, oscilando entre o papel doméstico de mulher/mãe e o trabalho de educar.

Assim, essa mulher/mãe não chega a ser professora devido à proximidade extrema que seu trabalho possui com o doméstico e o privado (toda mulher teria adormecidos dentro de si os dons da maternidade e de educadora da primeira infância); e por outro lado não chega a ser mãe, pois, biologicamente, não foi ela a responsável por todas aquelas crianças que ficam sob seus cuidados. Essa fusão entre mãe e professora é sintetizada na bastante conhecida utilização do termo “tia”.

Como analisa Novaes (1987), a “tia” é vista como uma substituta da mãe, pessoa adequada para o trabalho feminino de cuidar de crianças pequenas, de preferência jovem, solteira e possuidora da moral inabalável pregada por Montessori. Chamá-la de mãe não seria possível, mas associá-la a outro membro da família atenuaria o choque da separação da mãe, aliviando, ao mesmo tempo, a culpa sentida pela mãe de ter que abandonar seu filho nas mãos de uma pessoa estranha. Ninguém melhor do que a “tia”, que não está relacionada à figura terrível da professora, pois a tia é boazinha, sendo conhecida da criança e simbolizada na família como aquela figura secundária, geralmente celibatária, que passa sua vida a exercer, por meio dos cuidados com os sobrinhos, a maternidade que não pode ter.

Por não ser aquela que dá à luz a criança e que amamenta, essa mulher passa a ser a que cuida com carinho, paciência, amor e bondade, caracterizando-se como uma personagem secundária, à qual não cabe, portanto, a tarefa de ensinar, devendo evitar a todo custo que a criança sofra por sentir-se separada de seu lar. A sala da “tia” deve ser um *locus* que dá continuidade à vida doméstica da criança e junto com o ambiente e seu mobiliário essa mulher deve-se colocar simplesmente como algo a mais a auxiliar o desenvolvimento infantil.

A REPRODUÇÃO DO MITO NAS PUBLICAÇÕES OFICIAIS

Galgando o caminho da pesquisa e a busca dos porquês percebi que, parcialmente, encontrei algumas respostas após o estudo do exposto neste trabalho, mas havia ainda a necessidade de, ao menos, caracterizar alguns dos muitos elos mediadores entre a presença do mito da mãe/mulher como educadora nata nos clássicos europeus da educação infantil e a constatação da existência desse mito no cotidiano da educação infantil na atualidade brasileira. Alguns fatos da realidade da educação infantil no Brasil chamavam minha atenção, como a falta de preocupação em formar profissionalmente a pessoa que iria atuar nesse campo da educação, a grande quantidade de diagnósticos apontando a desqualificação dos profissionais e a extensiva gama de programas de educação baseados no trabalho voluntário, principalmente de mães.

Esses fatos refletem-se até mesmo no número de cursos em nível de terceiro grau que se destinam à formação deste profissional. Segundo Brzezinski (1996, p. 9), a análise de dados do Estado de São Paulo indica que, da maioria das universidades federais e as estaduais do interior paulista, apenas 20% oferecem habilitação específica para a formação do profissional que deve atuar na educação infantil; em contraposição, 65% dos cursos destinam-se à formação de profissionais para atuarem nas séries iniciais do primeiro grau. Se formos pensar na formação do profissional que atua em creches, essa minguada estatística reduz-se a quase zero. O maior reflexo dos números encontra-se na sala de aula, pois segundo documento resultante de pesquisa realizada pelo MEC/Coed (Brasil, 1994), a maioria (56%) do pessoal docente que ocupa o cargo de professor na área de educação infantil é de professores formados apenas pelo magistério, não explicitando o documento se possuem habilitação específica para tanto. Poucos (15,7%) possuem licenciatura, sendo que também não se esclarece se essa licenciatura é específica ou não (Brasil, 1994, p. 14). Um outro fator também aparece com muita força:

Há, entretanto, um percentual bastante elevado – 18,9% – de postos docentes ocupados por professores que não possuem segundo grau completo e que podem ser considerados leigos, “lato sensu”. (...) Várias unidades da federação mostram taxas muito elevadas de professores leigos: eles ocupam mais de um terço dos postos docentes em sete estados (Ceará, Tocantins, Pará, Paraíba, Maranhão, Roraima e Alagoas), chegando a ultrapassar 74% no Ceará e 56% no Tocantins. (Brasil, 1994, p. 14)

Esses fatos levaram-me a analisar documentos produzidos pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC – e pela Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral –, dirigidos aos profissionais da educação de crianças menores de seis anos, procurando verificar a existência de um processo de reprodução, nesses documentos, do mito da mãe/mulher como educadora nata. Com essa finalidade foram selecionados os seguintes registros: os dois volumes intitulados *Atendimento ao pré-escolar* (Brasil, 1977), o manual *Vivendo a pré-escola* (Mobral, 1982), três volumes da publicação *Tema para reflexão* (Mobral, 1983, 1983a, 1983b) – direcionados aos monitores – e exemplares da revista *Criança*, desde seu lançamento em 1981 até 1988. Esses documentos foram selecionados por conter orientações diretas sobre como deve trabalhar o profissional que atua com crianças menores de seis anos. Para realizar a análise, utilizei os pressupostos esboçados neste texto, lendo cada documento e identificando as questões relacionadas ao mito da mulher/mãe como educadora nata. Defini tais documentos como “manuais”, pelo

fato de apresentarem um conteúdo composto de justaposições de fragmentos extraídos de diversas teorias, redigido de forma simplificadora não só para facilitar a leitura mas também para dispensar a necessidade de posteriores estudos e aprofundamentos teóricos. Tais documentos assemelham-se a receitas, isto é, são seqüências de passos, ou de atitudes, que devem ser seguidas para que o trabalho dê certo, estando delas ausente a reflexão teórica a respeito dos motivos e finalidades que justifiquem o trabalhar de uma determinada forma e não de outra.

Para compreender o discurso oficial nos documentos mencionados, é necessário recordar a função designada a um dos tipos de educação à faixa etária de zero a seis anos no Brasil na década de 60, isto é, os centros de recreação. Em 1967, o Departamento Nacional da Criança – DNCR – realiza, no Rio de Janeiro, o Primeiro Congresso Interamericano de Educação Pré-Escolar, do qual retira as idéias necessárias para elaboração do Plano de Assistência ao Pré-Escolar, documento que apresentou propostas de educação em massa de crianças e que irá marcar as diretrizes elaboradas pelo MEC durante as décadas de 70 e 80 para a educação pré-escolar.

Rosemberg (1992) aponta que o DNCR justificava a educação de massa proposta porque a formação de escolas maternais e jardins-de-infância traria um ônus elevadíssimo para o Estado, impedindo que a maior parte da população fosse atendida. A solução encontrada foi a criação dos centros de recreação:

A "solução intermediária oferecida" são os Centros de Recreação que deveriam apresentar as seguintes características: criação de unidade simples, em forma de galpão, abrigadas pelas igrejas... visando atender as necessidades físicas e psicossociais dos pré-escolares... O pessoal para trabalhar nestes centros "sendo o mínimo indispensável, recrutado entre as pessoas de boa vontade, à base do voluntariado, reservando-se o pagamento para alguns técnicos necessários à supervisão e coordenação dos serviços cujos encargos são de maior responsabilidade". (Rosemberg, 1992, p.24, destaques do original)

Utilização de espaços ociosos ou cedidos por outras instituições, uso de pessoal voluntário, cujo critério primordial para seleção é a boa vontade, são fatores que marcarão profundamente a educação infantil no Brasil nas décadas de 70 e 80. Trabalho voluntário será a tônica dos discursos direcionados ao profissional que deverá atuar com crianças menores de seis anos, terminando, desse modo, por caracterizar a sua não-profissionalização.

Nesse ponto o mito da mãe/mulher educadora nata é posto a serviço de interesses políticos e econômicos governamentais. As décadas de 70 e 80 são marcadas por uma grande demanda e por lutas em prol da expansão da educação

pública a crianças menores de seis anos. A ausência, por parte do MEC, de uma definição sobre o percentual a ser gasto com esse tipo de educação, bem como sobre a atribuição da responsabilidade, abriu espaço para que a expansão dessa modalidade educacional fosse realizada da forma mais barata possível. Uma das estratégias para diminuir custos veio a ser justamente a utilização do trabalho voluntário de mães, que foi respaldada pelo mito discutido neste artigo.

Um exemplo dessa modalidade de educação foram os trabalhos do Programa de Assistência ao Pré-Escolar – Proape –, iniciados em 1977, em Recife, com apoio do Instituto Nacional de Alimentação. A tônica de sua educação era voltada para o assistencialismo puro, a educação realizada em espaços ociosos da comunidade, onde mães auxiliavam professoras a cuidarem de cem a duzentas crianças de uma só vez. A participação voluntária das mães era defendida com veemência pelo MEC em uma publicação intitulada *Textos sobre educação pré-escolar* (Brasil, 1981), sustentando o argumento de que junto de professoras especializadas, preocupadas com currículos e novas teorias, as crianças perderiam gradativamente a infância, ao passo que na companhia das mães ocorria o contrário, pois elas, além de conhecerem seus filhos, estariam mais preocupadas com o cuidado do que com a educação.

– O que a senhora faz no Proape? – “Eu recreio com eles, lavo as mãos, dou tarefas aos meninos, recolho o material, limpo o chão quando eles sujam, boto no sanitário, faço a roda com eles, pulo corda...” (...) Não precisamos transformar as mães em professoras. Elas precisam ser e continuar como mães, cumprindo seu papel maternal, sendo as responsáveis últimas pelos filhos. É importante que elas dotem o grupo de 100 crianças que se congregam todos os dias nessa área livre, da sensação de estarem numa família, pais, filhos, muitos irmãos e amigos. (Brasil, 1981, p. 45-7)

O Proape reafirma o exposto a respeito do profissional que deveria atuar com crianças nos centros de recreação, acrescentando que este profissional deveria ser retirado dentre as mães da comunidade, que não precisariam tornar-se professoras, pois apenas cumprindo seu papel maternal de responsáveis pelos filhos realizariam perfeitamente a educação. Mães, amadorismo, antiprofissionalismo, voluntariado, com o Proape, encontram o eco necessário para assumir o lugar comum, dando a impressão de que em toda mãe existe uma educadora nata. A justificativa para tal método de educação recairá sempre sob a necessidade de expansão deste, que só seria garantida se os custos fossem os mais baixos possíveis.

Para exemplificar as análises que realizei dos documentos do MEC, apresento a publicação, em dois volumes, intitulada *Atendimento ao pré-escolar*. Esses volumes foram lançados com o intuito de capacitar a professora pré-escolar. O pri-

meiro tem como pontos de discussão os seguintes temas: “A Criança pré-escolar”, “Educação pré-escolar”, “Acompanhamento e avaliação” e “O Educador”. O segundo volume possui como tema: “Higiene, nutrição e saúde ao pré-escolar”. A epígrafe, no primeiro volume, de uma passagem evangélica, deixa clara a presença do espírito de doação e desprendimento das coisas materiais com o qual este profissional deveria atuar:

Jesus lhe perguntou sobre o que haviam discutido no caminho. Eles se calaram, porque no caminho haviam discutido entre si sobre quem seria o maior. Sentando-se, Ele chamou os doze, e lhes disse: Se alguém quiser ser o primeiro, que seja o último de todos e o servidor de todos. E tomando uma criança, colocou-a no meio deles, e abraçando-a, disse-lhes: Quem recebe uma destas crianças em meu nome, a mim me recebe, e quem a mim me recebe não é a mim que recebe senão àquele que me enviou. (Brasil, 1977, p. 9)

Ao colocar o servir em primeiro plano, o documento inicia com uma exaltação da beleza da alma do professor que coloca a serviço das crianças o seu eu, a dedicação, o carinho, o amor, o sorriso, a força, a atenção e a esperança. Vale registrar estas palavras:

É bom aprender com você a beleza essencial do seu trabalho junto às crianças. Quem o observa pode ficar emocionado com a grandeza de alma de um educador pré-escolar. Onde você vai buscar tanta sensibilidade, tanto jeito? Talvez nos olhos das crianças... na pureza de sua alma, na simplicidade de sua confiança. Ou talvez na consciência de que sob corpos enfraquecidos pelas carências ambientais se esconde uma alma maior do que o mundo. (Brasil, 1977, p. 9)

A exaltação do servir, do desprendimento das coisas materiais, da presença do espírito de doação, podem ser muito bem entendidas quando se tem um incentivo ao trabalho voluntário de mães, como no caso do Proape, que nada recebiam para realizá-lo, atuando somente com suas características maternas, sem formação específica para tanto. Desse ponto de vista, ressaltar características pessoais e associá-las à divindade convém, quando se pauta a educação no amadorismo e no não-profissionalismo, calando de imediato qualquer forma de organização dessas mulheres por salários e formação.

Esta citação faz lembrar a imagem propagada por Froebel do papel da educadora pré-escolar baseado no da mãe que, guiada pelo seu instinto maternal, educa. A jardineira deve possuir as qualidades da mãe para que o trabalho ocorra, qualidades que envolvem amor, doação, comportamento servil, sensibilidade. A estas o

documento atrela ainda o “jeito” para realizar o trabalho, deixando nas entrelinhas que não é necessário nada mais para obter-se uma formação adequada que levaria à profissionalização da educação.

Ao longo dos anos, sobre experiências duras e contrastantes, muitas vezes, você vai alcançando a sabedoria. A sabedoria que você conquista pela dedicação e pelo amor, pela coragem de doar. (...) Finalmente, parafraseando Maurice Bèjart podemos dizer: “Se você é capaz de brincar, rir, cantar, extroverter-se com uma criança, você alcançou a liberdade.” (Brasil, 1977, p.23)

Os dois livros, definidos pelo MEC como manuais (Brasil, 1977, p. 19), são os primeiros a ser dedicados ao professor, possuindo duas finalidades distintas: “a) auxiliar os educadores pré-escolares nas suas atividades diárias junto às crianças; b) servir de apoio nos cursos e treinamento de pessoal”. Durante a apresentação dos livros as duas finalidades são detalhadas em um item intitulado “Que desejamos que esses livros sejam?”:

Pensamos que esses livros podem ser usados por você como referência ao seu trabalho diário, como orientação ao planejamento das atividades pré-escolares, como fonte de estudo, onde você pode ampliar seus conhecimentos, como dispositivo de experiência, enfim, como material de apoio. (Brasil, 1977, p. 20)

Cabe ressaltar que o documento não possui preocupação alguma em trazer teorias ao profissional da área, já que a formação proposta deve ser breve. Portanto, a linguagem utilizada em todo o documento classifica-o como um manual, um receituário para o educador pré-escolar:

Não pretendemos teorizar, discutir idéias ou argumentar sobre pontos de vista. Falamos sobre a situação real de um educador pré-escolar junto às crianças. A experiência nos demonstrou que essa atitude é válida também nos treinamentos de pessoal. Os treinamentos geralmente são breves e têm objetivos bem definidos. A teoria que queira ensinar deve partir de uma dada situação sobre a qual o treinamento trabalhe. (Brasil, 1977, p. 21)

Treinar é a palavra-chave do trabalho proposto nos textos. Treinar sem o mínimo de conhecimentos necessários, apenas prescrições para a prática, fato que se reforça quando o texto define o profissional como um auxiliar. Quem tem a função de auxiliar não necessita de conhecimentos profundos, muito menos de teoria. Mais uma vez a principal função do professor, a de ensinar, está fora das atribuições desse profissional: “desejamos a você muito êxito na tarefa de auxiliar as

crianças pré-escolares a fazerem sua educação de modo correto e com a maior amplitude possível" (Brasil, 1977, p. 23).

Observe-se ainda que o item "A Criança pré-escolar", no qual são apresentadas de forma esquemática as características de cada fase do desenvolvimento infantil, apresenta um texto típico de manuais, em que não se definem as matrizes teóricas. A psicologia do desenvolvimento é descontextualizada, desaparecem os pesquisadores que vêm construindo-a e ela é reduzida a um mero receituário.

O documento apresenta, ainda, as atividades e os materiais a serem confeccionados pelo professor. Mais uma vez o receituário se faz presente, não há nenhuma reflexão a respeito da utilização dessas atividades e sua relação com possíveis conhecimentos científicos. Ao final sugere-se, com modelos, uma forma de avaliação mediante fichas, medidoras do desenvolvimento infantil, cuja escolha não é justificada. Tais fichas aparecem divididas por idade e baseadas na descrição do desenvolvimento infantil apresentada pelo documento.

Ao final do primeiro livro há um capítulo inteiro dedicado ao profissional da educação infantil, definido, nesse caso, como educador. São estabelecidas como funções do educador, além das descritas no documento do MEC (Brasil, 1977, p. 185-6), orientar, facilitar e auxiliar o desenvolvimento infantil. Mais uma vez, são abertas as portas para o trabalho voluntário quando no mesmo documento justifica-se que, devido à escassez de recursos humanos especializados, não se deve deixar de recorrer a paraprofissionais e voluntários, desde que estejam devidamente treinados (Brasil, 1977, p. 186).

Apesar de no documento utilizar-se o termo educador, quando se determina quem deverá participar destes treinamentos o caráter de ser mulher para atuar na pré-escola se faz presente:

No recrutamento é aconselhável que se aceitem elementos do sexo masculino para alguns cargos (administrativos, de serviços gerais e outros), pois considera-se indispensável a presença de homens em programas pré-escolares. Para as atividades que implicam cuidados diretos e ininterruptos com as crianças, é preferível que se recrutem mulheres, visando facilitar a formação de laços afetivos que permitam a melhor adaptação da criança à unidade pré-escolar, e o seu conseqüente afastamento da mãe. (Brasil, 1977, p.186)

Segundo o documento, o educador da pré-escola necessita ser uma *mulher/mãe*, possuidora de conhecimentos de *psicologia do desenvolvimento, nutrição e saúde* e que exerça a função *de orientadora, facilitadora e/ou auxiliar*, não necessitando ser especializada na área, pois o trabalho *voluntário* é bem-vindo. Ao final do

primeiro manual temos um acréscimo de outros atributos necessários a essa educadora:

...ter-se-á que apontar algumas atitudes consideradas importantes para garantir um bom relacionamento adulto-criança:

- Flexibilidade – capacidade de adaptar-se a diferentes situações e de aceitar idéias e sugestões dos demais adultos e crianças
- Senso de humor – ao enfrentar as situações por vezes desagradáveis (...)
- Juventude – o educador pré-escolar deve ser jovem (...)
- Curiosidade – que faça do educador um eterno aprendiz pronto para novas descobertas, inculcando nas crianças, pelo exemplo, o entusiasmo pelo saber, pelo pesquisar, pelo descobrir;
- Capacidade de amar – e de manifestar seu amor através de um profundo respeito pela criança, pela aceitação da sua individualidade e, principalmente, através da justiça e da imparcialidade. (Brasil, 1977, p.197)

A estas características outras se aliam como: possuir voz agradável, saber rir, ser bonita (!), ser sincero; em nenhum momento se exige desse profissional que ele seja um estudioso, um intelectual. O amor e a doação ilustram todo o trabalho.

Tais características, presentes no documento mencionado como exemplo, são comuns aos demais documentos analisados. Essas características são marcadas pela não-profissionalização, espontaneidade, utilização de trabalho voluntário, negação da teoria, exacerbada valorização da imagem de que a mulher é uma educadora nata, valorizando assim seus atributos pessoais em detrimento da formação acadêmica, além do reforço de que educar e cuidar pertencem ao mundo privado, doméstico, das mulheres, que são as únicas possuidoras do “coração de mãe”, definidos nos moldes de Froebel. Gostaria de ressaltar que na história da educação infantil no Brasil outros autores, que datam do início do século XIX, já salientavam aspectos defendidos com firmeza pelo documento analisado; um exemplo desse material pode ser encontrado em Khulmann (1990), que analisa a expansão dessa proposta educacional no Brasil, ao citar Moutinho, cujo livro sobre a creche apresentava a importância da educadora como figura maternal para a formação dos corações pequeninos.

Da escolha da educadora das creches depende essencialmente o futuro da sociedade. A educadora das creches representa o papel da mãe de milhares de crianças; tem, como a mãe, de formar milhões de corações. (Moutinho, apud Khulmann, 1990, p. 91)

As análises realizadas nessa pesquisa e exemplificadas pelo documento apresentado levaram à conclusão de que, a todo momento, tem-se reforçado a imagem do profissional para a educação infantil por intermédio da mulher “naturalmente” educadora nata, passiva, paciente, amorosa, que sabe agir com bom senso, é guiada pelo coração, em detrimento da formação profissional. A não-valorização salarial, a inferioridade perante os demais docentes, a vinculação do seu trabalho com o doméstico, o privado e a deficiência na formação aparecem como resultado, entre outros fatores, dessa imagem, que traz na sua base a divulgação de uma figura profissional que não consegue desvincular-se dos mitos que interligam a mãe e a criança.

O mito encontra, no escamoteamento de uma educação ruim, terreno frutífero para reproduzir-se, empurrando a educação de crianças menores para o amadorismo, a improvisação, o vale-tudo, conduzindo o profissional de campo da educação a se afastar cada vez mais da condição de professor: que ensina, deve possuir competência (que supere a improvisação, o amadorismo e a mediocridade), tenha precisão técnica, rigor filosófico e disciplina metodológica, criatividade e criticidade na forma de entender e trabalhar o conhecimento conforme o contexto em que foi produzido.

Por fim, destaco que a realização dessa pesquisa mostrou-me a necessidade de aprofundar a crítica ao processo de naturalização da educação infantil, processo esse já presente no mito discutido neste artigo, o qual opera a naturalização tanto do papel de mãe como do papel de professora de educação infantil. O processo de naturalização da educação infantil, que resulta, entre outras coisas, na descaracterização do papel do professor e na secundarização do ensino, tem também outras origens, como o fato de a psicologia do desenvolvimento, em suas vertentes organicistas, ter-se tornado o guia central do professor de crianças de zero a seis anos. Esse é, porém, tema para outro trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCE, A. *Jardineira, tia e professorinha: a realidade dos mitos*. Campo Grande, 1997. Dissert. (mestr.) – UFMS.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Atendimento ao pré-escolar*. Brasília: SEF, 1977. V. I e II.

_____. *Educação infantil: bibliografia anotada*. Brasília: SEF, 1995.

_____. *Educação infantil no Brasil: situação atual*. Brasília: SEF, 1994.

_____. *Textos sobre educação pré-escolar*. Brasília: 1981.

BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. Campinas: Papyrus, 1996.

CAMPOS, M. M. *Profissionais de creche: relatórios de pesquisa*. São Paulo, 1981. mimeo.

CASAGRANDE, C. A Mulher sob Custódia. In: PERROT, M.; DUBY, G. *História das mulheres 2: a Idade Média*. Porto: Afrontana, 1990. p. 99-142.

CRUZ, S. H. Reflexões acerca da formação do educador infantil. *Caderno de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 97, p. 78-89, maio 1996.

FUNDAÇÃO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALBAFETIZAÇÃO – MOBRAL. *Criança*. Rio de Janeiro, n. 2-5, 10, 13-4, 18, 1982/8.

_____. *Tema para reflexão: ação comunitária a partir de uma unidade pré-escolar*. Rio de Janeiro, 1983.

_____. *Tema para reflexão: educação*. Rio de Janeiro, 1983a.

_____. *Tema para reflexão: saúde e higiene*. Rio de Janeiro, 1983b.

_____. *Vivendo a pré-escola*. Rio de Janeiro, 1982.

KOCH, D. *Desafios da educação infantil*. São Paulo: Loyola, 1985.

KHULMANN JR., M. *Educação pré-escolar no Brasil (1899-1922): exposições e congressos patrocinando a "assistência científica"*. São Paulo, 1990. Dissert. (mestr.) PUC.

MONTESSORI, M. *A Criança*. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

_____. *Pedagogia científica*. São Paulo: Flamboyant, 1969.

NOVAES, E. *Professora primária: mestra ou tia*. São Paulo: Cortez, 1987.

NOVASKI, A. Mito e racionalidade filosófica. In: MORAES, R. (org.). *As Razões do mito*. Campinas: Papyrus, 1989.

OLIVEIRA, M. L. *Infância e historicidade*. São Paulo, 1989. Tese (dout.) PUC/SP.

PERROT, M. Os Atores. In: ARIÈS, P.; DUBY, G. *História da vida privada: da Revolução Francesa a Primeira Guerra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 89-92.

_____. *Os Excluídos da história: mulheres, operários e prisioneiros*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PERROT, M. (org.) *História da vida privada 4: da Revolução Francesa a Primeira Guerra*. 5. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

PERROT, M.; DUBY, G. (orgs.) *História das mulheres 2: a Idade Média*. Porto: Afrontana, 1990

_____. *História das mulheres 3: do Renascimento à Idade Moderna*. Porto: Afrontana, 1991.

ROSEMBERG, F. A Educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. *Caderno de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 82, p. 21-30, ago. 1992.

ROUSSEAU, J. J. *Emílio ou da educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.