

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
CENTRO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

Milena C. Aragão R. Souza

**ASPECTOS HISTÓRICOS E CONTEMPORÂNEOS SOBRE A
INTERPOSIÇÃO ENTRE AS IDENTIDADES MATERNA
E DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
DECORRÊNCIAS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA.**

Caxias do Sul/RS
2010

MILENA C. ARAGÃO R. SOUZA

**ASPECTOS HISTÓRICOS E CONTEMPORÂNEOS SOBRE A
INTERPOSIÇÃO ENTRE AS IDENTIDADES MATERNA
E DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
DECORRÊNCIAS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: História e Filosofia da Educação. Orientador: Prof. Dr. Lúcio Kreutz

Caxias do Sul/RS
2010

Dedico este estudo
à todos os companheiros de jornada,
que, diretamente ou indiretamente,
me auxiliaram na realização deste sonho.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS - BICE - Processamento Técnico

S729a Souza, Milena Cristina Aragão Ribeiro de, 1977-
Aspectos históricos e contemporâneos sobre a interposição entre
as identidades materna e docente na educação infantil :
decorrências para a prática pedagógica / Milena C. Aragão R.
Souza. - 2010.
140 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.
Orientador: Prof. Dr. Lúcio Kreutz.

1. Educação infantil. 2. Professores – Formação. 3. Prática de
ensino. 4. Docência . 5. Educadores. I. Título.

CDU: 373.2

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação infantil	373.2	
2. Professores - Formação	371.13	
3. Prática de ensino	37.013	
4. Docência		371.13
5. Educadores		37.011.31

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Cleoni Cristina G. Machado CRB- 10/1355



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

“Aspectos históricos e contemporâneos sobre a interposição entre as identidades materna e docente na Educação Infantil: decorrências para a prática pedagógica”

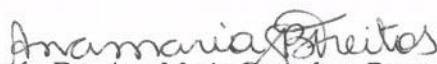
Milena Cristina Aragão Ribeiro de Souza

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 21 de dezembro de 2010.

Banca Examinadora:


Prof. Dr. Lúcio Kreutz (orientador)
Universidade de Caxias do Sul


Profa. Dr. Ana Maria Gonçalves Bueno de Freitas
Universidade Federal do Sergipe


Profa. Dr. Terciane Angela Luchese
Universidade de Caxias do Sul

CIDADE UNIVERSITÁRIA

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – B. Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone / Telefax PABX (54) 3218 2100 – www.ucs.br

Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530

AGRADECIMENTOS

À Deus, por todas as bênçãos

Ao Professor Lúcio Kreutz, meu querido orientador, que Deus colocou no meu caminho para me ensinar muito mais do que a academia ensina. Obrigada pelo apoio, carinho, preocupação, conversas, sorrisos. Momentos que deixarão saudades. Tornei-me uma pessoa melhor após tê-lo conhecido, tenho certeza disso.

Às professoras Terciane, Luciane e Nilda pelas palavras de incentivo e por ter me proporcionado momentos riquíssimos de aprendizado. Vocês foram fundamentais para meu aprimoramento pessoal e profissional.

À todos os professores do programa de Pós-Graduação em Educação, que colaboraram na confecção desta pesquisa, tanto com seus questionamentos, quanto com suas palavras de incentivo e testemunhos de vida.

Aos meus amigos e amigas, de mestrado e de vida. Vocês foram fundamentais para que eu pudesse galgar este caminho com mais tranquilidade, alegria e prazer.

À minha mãe Rosana, meu pai Fernando, minha avó Dadá, meu irmão Daniel, minha tia Selma, meu tio Mozart, primos queridos e toda a minha família carioca, pelo apoio, carinho, abraços, telefonemas, votos de sucesso, fé e confiança depositados em mim. Vocês são a minha base! Sou grata por tê-los em minha vida!

Estendo o carinho aos meus sogros amados Daniel e Marivone, pelo apoio, pelas conversas, pelos abraços e pelo acolhimento em todos os momentos

Ao meu marido, Eduardo, pelo apoio incondicional, por ter respeitado os momentos de ausência e estado presente naqueles onde o abraço e o carinho eram fundamentais. Sua compreensão, apoio, parceria, incentivo e confiança foram essenciais para que meus percursos – de mestrado e de vida – fossem mais fáceis, mais prazerosos, mais gostosos! Você é um dos responsáveis por esta conquista!

À minha querida amiga Clarissa, que acreditou em mim desde o primeiro momento, me incentivando a seguir em frente, sendo meu ombro amigo, na hora dos sorrisos e das lágrimas!

Ao Guaraci, à Vivi, à Jamila, à Jo, ao Fernando, à Claudinha e à todas as coordenadoras pedagógicas, meus colegas de trabalho na Educaritá,. Com vocês aprendi a me conhecer melhor, a sorrir mais, a aprender muito. Obrigada por tudo. Vivemos momentos inesquecíveis que nunca mais sairão da minha mente e do meu coração. Obrigada pela parceria e amizade!

Às professoras participantes desta pesquisa, que emprestaram um pouco de si para que este estudo pudesse ser realizado. Obrigada pela confiança! Vocês são maravilhosas!

RESUMO

O presente estudo, inserido da linha de pesquisa História e Filosofia da Educação, aborda a relação entre gênero e docência na Educação Infantil. A questão central versa sobre os motivos que levam à interposição entre as identidades materna e docente na educação da primeira infância, bem como suas decorrências para prática pedagógica. Assim, utilizando a metodologia do grupo focal, foram entrevistadas seis professoras atuantes numa Escola de Educação Infantil da cidade de Caxias do Sul/RS, com o intuito de ouvir suas representações sobre o papel docente, a fim de compreender como percebem e lidam com esta questão. Os dados foram tratados a partir da Análise Textual Discursiva, da qual emergiram duas categorias: perfil e formação profissional. O suporte teórico deste estudo está apoiado em autores como Chartier (1990), Pesavento (2008), Hall (2002), Veiga (2007), Louro (2001), Kuhlmann (2003), Cerisara (2002), entre outros pesquisadores que ajudam a compreender a posição da mulher-professora na sociedade e na cultura, bem como o espaço educativo para a primeira infância, abordando aspectos históricos e contemporâneos. Como resultado, observei que a identidade feminina foi historicamente constituída em torno de forte discurso maternal, que influenciou sua inserção na docência, de modo que o magistério passou a ser representado como uma extensão do lar e a professora como a segunda mãe dos alunos. A inauguração de creches e pré-escolas reforçou esta representação, uma vez que exigia da educadora forte atuação maternal. As narrativas das docentes pesquisadas corroboraram esta interposição, sendo vista, inclusive, como característica positiva para o desempenho da função. É importante ressaltar que autores como Pesavento (2008) e Chartier (1990) afirmam que discursos geram condutas e práticas sociais que por vezes ultrapassam tempo e espaço. Neste sentido, quanto mais intenso for o discurso que interpõe o papel materno ao docente, maior a possibilidade de a educadora agir como mãe dos alunos, prejudicando sua atuação profissional, conforme estudos de Diniz (2002) e Zanella (1999). Desta forma, esta pesquisa mostra-se relevante por proporcionar uma reflexão crítica sobre a atuação docente, problematizando o que está “naturalizado” e denunciando contradições. O texto é concluído, abordando a importância de a professora tornar-se ciente sobre si, seu grupo social, sua história e o trabalho docente, fornecendo pistas para amenizar o conflito existente na função. Sendo assim, esta pesquisa abriu novas possibilidades de estudo, em especial na perspectiva da formação docente, tendo em vista a Educação Infantil ainda ser um espaço em construção, um lócus em busca de suas identidades.

PALAVRAS – CHAVE: Processos Identitários X Representações; Docência X Maternidade, Educação Infantil.

ABSTRACT

This study, that is related to the line of research of Education History and Philosophy, boards the relationship between gender and teaching experience in kindergarten. The central question concerns the reasons that lead to the commencement of the maternal and teacher identities in early childhood education and its consequences for the pedagogical practice. Thus, using the methodology of focus groups were interviewed six teachers working in a Preschool in the city of Caxias do Sul / RS, in order to hear their views concerning the role of teachers in order to understand how they perceive and deal with this question. The data were processed from the discursive textual analysis, which fell into two categories: profile and vocational training. The theoretical basis of this study is based on authors as Chartier (1990) and Pesavento (2008), Hall (2002), Veiga (2007), Blonde (2001), Kuhlmann (2003), Cerise (2002), among other researchers who help and understand the position of the woman teacher in society and culture as well as space for early childhood education, addressing historical and contemporary. The result was that the female identity has historically been built around a strong maternal discourse, which influenced their inclusion in the teaching, so that the teaching came to be represented as an extension of the home and the teacher as the second parent of the students. The opening of kindergartens and preschools reinforced this representation, as it required a strong presence of maternal educator. The narratives of the teachers surveyed supported this interposition, being seen, even as a positive feature for the performance of the function. Importantly, the authors as Pesavento (2008) and Chartier (1990) argue that discourses produce social practices and behaviors that often go beyond time and space. In this sense, the more intense the speech bringing the maternal role to the teacher, the greater the possibility of acting as a parent educator to students, damaging educational practices, according to studies by Diniz (2002) and Zanella (1999). Thus, this research shows is important because it provides a critical reflection on teaching performance, questioning what is "naturalized" and exposing contradictions. The text is complete, addressing the importance of the teacher become aware of themselves, their social group, its history and teaching, providing clues to mitigate the conflict in the role. Thus, this research has opened new possibilities for study, particularly in view of teacher education, with a view to early childhood education is still an area under construction, a locus in search of its identity.

KEY - WORDS: Identity processes X representations, Maternity X Teaching, Early Childhood Education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	08
2. Capítulo 1: Mulher, Educação e Docência: Percursos Históricos	17
2.1 Representações que perpassam tempo e espaço: a construção da identidade feminina e a educação no Brasil colonial	17
2.1.1 Em solo brasileiro, influências lusitanas	20
2.1.2 A identidade e seu avesso	28
2.1.3 A Educação da mulher no Brasil Colonial	31
2.2 Do ambiente doméstico aos bancos escolares: Novos espaços, velhas representações	37
2.2.1 O discurso positivista sobre a mulher e sua incidência na educação feminina	39
2.2.2 Vozes femininas: na contramão do “progresso”?	43
2.3 De espectadora à protagonista: A Feminização do magistério e as representações sobre a mulher-professora.	48
2.3.1 Magistério feminino: formando a tríade mulhe-mãe-professora.	51
2.3.2 Registros de uma profissão: as representações diluídas no cotidiano.	58
3. Capítulo 2: O Magistério Feminino na Educação Infantil	66
3.1 Educação infantil: percursos históricos	67
3.2 A Docência na educação da primeira infância: o lugar da mulher-professora.	78
4. Um pouco mãe, um pouco professora...	92
4.1 No percurso: o contato, o encontro, o diálogo	93
4.2 Com a palavra: as protagonistas	99
4.2.1 - Ser professora é...	100
4.3 Professora ou mãe? Decorrências para a prática pedagógica	116
4.3.1 Representações: discursos e práticas no ser a agir docente	118
4.4 Caminhos possíveis: amenizando a confusão de papéis.	125
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	134
7. ANEXO	140

1. INTRODUÇÃO

Era um final de tarde numa escola de Educação Infantil. Todas as crianças estavam em festa, comemorando os aniversariantes do mês. No refeitório, as professoras agrupavam-se próximo à porta de uma das salas de aula. Por alguns segundos interrompi minhas brincadeiras com os alunos para observar as interações no ambiente. Segundos depois fui interpelada por uma criança de cinco anos que me puxou pelo casaco e disse: “ei, só tem profe mulher trabalhando aqui!” ¹

A observação desta criança vai ao encontro de uma realidade que tem como dados números impressionantes: conforme aponta o censo da Educação Básica, realizado em 2007 pelo MEC, 81,9% dos professores da educação básica brasileira são do sexo feminino. Na educação infantil este número se eleva para 96,6%. ²

Diversas são as questões que podem emergir a partir destas referências. Todavia, tais dados apontam para a importância de se manter um olhar para esta profissional, compreendendo suas dimensões subjetiva, social, cultural e histórica.

Preciso deixar registrado, contudo, que a criança citada fala a partir de um lugar, ou seja, seu texto emerge de um contexto: a educação infantil.

Pesquisas sobre este nível de ensino têm se ampliado desde a década de 80, mas os estudos direcionados à professora e ao trabalho docente na educação infantil ainda são incipientes. (ROCHA, 1999; CERISARA, 2002)

Ciente desta realidade, a presente dissertação visa investigar as marcas da presença feminina na docência na educação infantil, contribuindo para a qualificação deste nível de ensino. Nesse sentido, meu sujeito é a professora atuante na educação da primeira infância ³.

Minha interrogação versa sobre uma situação que observo ser recorrente nas salas de aula. Atuo como psicóloga em escolas de educação infantil desde 2003 – em especial com

¹ Este trecho retrata uma história real.

² Ver: <http://portal.mec.gov.br/>. Link Educasenso.

³ De acordo com o documento da UNESCO intitulado “Políticas para a Primeira Infância: notas sobre experiências internacionais”, o termo “primeira infância” possui diversos significados, tanto entre países, quanto dentro de um mesmo país, já que existem diferenças no uso de referenciais. Partindo deste contexto, utilizo o termo “primeira infância” conforme aponta o presente documento, abrangendo as faixas etárias concernentes a Educação infantil, ou seja, de 0 a 5 anos e 11 meses. Fonte: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139076por.pdf>

formação de professores - e neste percurso, tenho observado que algumas professoras, ao falarem sobre o papel⁴ docente, afirmam sentir-se um pouco “mães dos alunos”. Percebo também algumas falas e atitudes que vão além das de um profissional reflexivo e identificado com sua prática, assemelhando-se a falas e atitudes maternas⁵. Este fato me intrigou e estimulou a entender por que isto ocorre, ou seja, que fatores levam a professora a se identificar como mãe dos alunos? E ainda: quais as decorrências dessa representação para a prática pedagógica?

Na medida em que eu avançava nos estudos e vivências que o mestrado proporciona, através da participação em congressos e redação de artigos, fui me apropriando cada vez mais desta temática e ao mesmo tempo, descortinando uma nova motivação para a pesquisa neste nível de ensino, uma motivação que além das fundamentações teóricas e objetivas.

Diversos foram os meios que me auxiliaram a compreender o que me atraiu ao universo da educação infantil: livros, o trabalho na área, colegas de jornada... Mas nada tão intenso quanto o reencontro comigo mesma, ou melhor, com uma parte da minha vida que estava adormecida, escondida: o reencontro com meu pai.

Foi quando eu tinha 03 anos de idade que ele se separou da minha mãe. Desde então nossos encontros foram escassos e a partir dos 04 anos de idade nunca mais o vi. Passados 28 anos eis que o reencontro ocorreu, fruto de um grande desejo de encontrar-me. Poder-se-ia pensar que isso é muito tempo. Entretanto asseguro que não passou mais do que o necessário para o meu amadurecimento.

A primeira infância foi o período que vivi com ele. Em nosso breve (re) conhecimento, eu soube que ele ia me ver na “escolinha” e que brincávamos bastante. “Vivíamos grudados”, dizia ele.

⁴ Para Moreno (1978), o termo papel é entendido como um conjunto organizado de comportamentos que são ativados quando o indivíduo ocupa uma posição, sempre em relação a outro (papel de mãe, de pai, de filho, de professor...). Para cada papel existem diferentes formas de ser e agir, conforme a cultura na qual o sujeito está inserido. Ele é fruto de representações construídas sócio culturalmente, que definem a forma como cada pessoa se comportará no papel que assumir. Para este estudo, utilizo ora o termo papel, ora o termo identidade, porém ambos significando modos de ser e agir que o sujeito assume a longo de sua vida, influenciados por um longo processo histórico-cultural de representações.

⁵ Quando me refiro a esta questão, falo da construção do personagem “mãe” a partir da modernidade, a qual lhe atribui características relacionadas ao cuidado, doação e amor incondicional; vendo-a como uma educadora natural, que entende e conhece sua prole, e conferindo-lhe, em decorrência disso, plenos poderes na educação da criança e uma sabedoria inata para lidar com as situações. As docentes, quando se apropriam desta representação, também agem como se detivessem uma sabedoria inata, tanto no campo teórico/metodológico, quanto no relacional. Este tema será tratado com mais propriedade no primeiro e no terceiro capítulo da dissertação.

Esta frase me rendeu um insight: vivi grudada a ele durante os primeiros anos de vida. E permaneci próxima a ele nos anos seguintes, através da atuação na educação infantil.

Assim, o desejo de estudar a educação da primeira infância nada mais foi do que a aproximação comigo mesma. Entendê-la e respeitá-la seria uma forma de entender-me e pedir respeito à criança que um dia fui, ou que ainda sou, mesmo que apenas uma parte de mim o seja.

Precisei perder-me para encontrar-me, e se este encontro é por meio da ciência, nas linhas de um mestrado, então que eu faça bom proveito, construindo uma pesquisa que contribua para a melhoria deste nível de ensino.

Ousei fazer este breve relato sobre minha vida por acreditar que, antes de ser pesquisadora, sou um ser sociocultural, que sente, sofre, ama, frustra-se, problematiza, e assim vai construindo uma história, como as milhares de professoras que, por diversos motivos, escolheram atuar na educação infantil.

Saliento que não pretendo a transformação do mundo, mas não nego que almejo a mudança deste espaço através de seus atores, em especial as docentes. Correndo o risco de ser piegas, admito que minhas reflexões me aproximam de um pensar que se resume na seguinte expressão: minhas ações precisam se converter em algo que melhore a vida das pessoas.

Neste sentido, foi através do envolvimento profundo com esta etapa do ensino – emprestando mais de mim do que eu sequer imaginava - que desenvolvi um olhar atento e minucioso, levando-me a perceber, entre outras situações, docentes com falas e atitudes que, casualmente, confundiam-se com as de uma mãe.

Intrigada com o fato, meu primeiro movimento foi buscar apoio em pesquisadores, a fim de sanar estas e outras interrogações que emergiram, afinal, como coloca a pesquisadora Ligia Pereira dos Santos (2008 p. 32) “é tendo a humildade e o desejo de conhecer através do olhar e do trabalho dos outros pesquisadores, que nos antecederam, que podemos construir um conhecimento [...] que respeite a construção coletiva”.

Assim, realizando algumas leituras, primeiramente nos trabalhos de Guacira Louro (2001), Margareth Diniz (2001) e Cynthia Veiga (2007), encontrei textos que mencionavam que a realidade historicamente construída do papel feminino permeava o âmbito doméstico, estando fortemente associada à maternidade e ao casamento. Desde pequena a mulher era criada para casar e ter filhos, sendo estas as únicas formas possíveis de realização feminina e, caminhando na mesma linha de pensamento, apresentava-se a possibilidade de ensinar.

Dentro deste cenário, o magistério era visto como a extensão do lar, ou seja, um desdobramento de uma atividade naturalmente praticada, um prolongamento da educação dos filhos, numa feliz combinação entre professora competente e dona de casa amorosa. O magistério seria então um espaço onde a mulher colocaria em prática dons que, como se acreditava socialmente, eram inatos ao exercício da docência e indispensáveis para ele: a paciência, o cuidado, a sensibilidade, o educar.

A exposição acima me colocou diante de uma dimensão do existir humano profundamente importante, a qual é enaltecida por Severino (2004): *“todas as práticas humanas se dão historicamente”* (p.42), de modo que *“o ser do homem é o ser de um ente histórico-social”* (p.43).

Neste sentido, tendo em vista que a quase totalidade de educadores da infância são mulheres, há a necessidade de uma investigação mais profunda acerca deste ser social. Elas são mulheres com histórias pessoais que precisam reconhecer sua configuração profissional em sua trajetória cultural. É essencial que a professora se reconheça e compreenda parte de um todo cultural, social e subjetivo, para atuar na sua profissão de uma forma mais completa, identificando fusões e confusões no desempenho de seu papel profissional.

Nesse contexto, caminhar pelos becos da História foi fundamental para a compreensão dos porquês desta pesquisa.

Saliento que ao utilizar a terminologia “beco”, não o faço de maneira despretensiosa. As mulheres, durante séculos, viveram à margem não somente da sociedade, mas dos estudos históricos, escondidas nos becos de uma história preocupada em estudar autoridades, datas e feitos grandiosos, a qual via na objetividade, na busca precisa e detalhada em documentos oficiais e na impessoalidade do pesquisador, o caminho para o alcance da verdade dos fatos.

O olhar para um grupo de pessoas que nada têm de notório, que não realizaram grandes feitos ou sequer conquistaram terras além mar, só é possível a partir de uma nova maneira de ver a história.

Escolhi, portanto, ver o mundo a partir das lentes da História Cultural. A mudança dos óculos foi vital para o desenvolvimento desta pesquisa, já que me autorizou a utilizar a minha condição de sujeito - nunca neutro – para ouvir um grupo de mulheres, mergulhando no seu contexto e penetrando nos discursos – seus e de outros - a fim de compreender sentimentos, desejos, escolhas e ações.

Contudo, para investigar as representações construídas sobre a mulher-professora, bem como o contexto da Educação Infantil, precisei encarnar Sherlock Holmes. Ler as entrelinhas. Investigar. Questionar. Inquietar-me. Estes são verbos indispensáveis para o pesquisador cultural. Estamos vendo a história daqueles que não puderam contar suas histórias, por não poder, ou então não se acreditar detentores de uma. A história destas pessoas não está “em cima da mesa” esperando ser pega. Ela está escondida numa foto ou quadro; na biblioteca daquela escola que nunca foi valorizada; nas memórias de pessoas ainda vivas; nas biografias dos que já se foram, num diário, numa redação, enfim, não está posta, ela brinca de pique - esconde conosco. Nossa função é encontrá-la e montar o quebra-cabeça de modo que faça sentido, a fim de construir uma narrativa o mais plausível possível.

Assim, minha viagem perpassa o tempo e o espaço, visando elucidar as origens históricas da interposição entre os papéis materno-docente na educação infantil, sem, contudo, olvidar as implicações desta interposição⁶ para a prática docente.

Neste sentido, objetivo problematizar relações socioculturais e representações historicamente introjetadas⁷ pela mulher-professora, a fim de conscientizá-la sobre sua historicidade e as possíveis contribuições desta para seu ser e fazer pedagógico.

Um olho no passado e um no presente: é com esta postura que caminho por este percurso.

No presente, acesso as professoras atuantes hoje. Sendo elas os sujeitos deste estudo, como não ouvi-las?

Desta forma, foi realizado um grupo focal com seis professoras atuantes numa escola de Educação infantil de Caxias do Sul/RS. A escolha deste formato possibilitou a troca de vivências e ideias, bem como a emergência de divergências passíveis de serem aproveitadas para novas discussões e esclarecimentos. Esta etapa é referenciada no terceiro capítulo deste trabalho.

Ouvir estas mulheres - professoras foi de suma importância, não só por ter contribuído para o alcance dos objetivos deste estudo, mas foi, também, uma forma de demonstrar o respeito que tenho por elas, bem como pelo universo no qual escolheram atuar. Na medida em que me disponibilizo a ouvi-las, deixo clara a mensagem de que são importantes. Estas

⁶ Utilizo o termo “interposição” no sentido de intervenção, ou seja, quando o papel de mãe interfere no papel docente de modo que há uma mistura entre ambos, gerando confusão.

⁷ Introjeção é entendido pela psicologia como um mecanismo pelo qual um indivíduo, inconscientemente, incorpora e passa a considerar como seus, objetos, características e valores de outrem. Vide dicionário de Psicologia.

professoras, em conjunto com as que vieram antes delas, são escritoras da história. Caminham diuturnamente com um livro embaixo do braço e um lápis na mão, redigindo suas histórias e, por conseguinte, as histórias dos espaços em que transitam.

Neste sentido, o olhar “para trás” foi o que possibilitou a compreensão deste processo.

Assim, iniciei a caminhada elaborando perguntas, a princípio desordenadas, mas que, ao longo da confecção desta pesquisa, elas foram tomando forma e convertendo-se num importante caminho para alcançar o objetivo proposto: quem eram as mulheres que primeiramente ocuparam as salas de aula como docentes? Que representações as acompanharam? Que fatores estimularam tal ingresso? Por que ocorreu? Como eram os cursos de formação? Em que momento o discurso materno confundiu-se com o docente?

Esse parágrafo apresenta mais do que interrogações, revela inquietações que foram sendo descortinadas através da leitura de pesquisadores como Cynthia Veiga (2007), Eliane Lopes (2001), Guacira Louro (2001), Jane Almeida (1998), Mary del Priore (1995), Maria Christina Siqueira de Souza Campos (2002), entre outros estudiosos que apontam recortes capazes de auxiliar a entender a posição da mulher-professora na sociedade e na cultura.

Cabe salientar, no entanto, que para todo texto há um contexto, assim, minhas indagações se estenderam para o universo de atuação dos sujeitos que pesquiso: a educação infantil. Como ocorreu a construção deste espaço? De alguma forma ele potencializa os discursos que interpõe o papel materno e o docente? Quem eram as professoras deste nível de ensino? Como foram formadas?

O olhar para a Educação Infantil, contudo, além de contar com o apoio de pesquisadores que tornaram possível a compreensão deste espaço (percebido nunca afastado de seus atores), tanto em termos históricos, quanto no âmbito das identidades e formação docente, como Moisés Kuhlmann (2003; 2005), Zilma Oliveira (1996), Sônia Kramer (1984), Fúlvia Rosemberg (1992), Ana Beatriz Cerisara (2002), Rosa Mariotto (2003), dentre outros, recorri aos arquivos históricos de uma escola de Educação Infantil de Caxias do Sul, inaugurada na década de 1960.

A escolha desta Instituição se deve, primeiramente, ao fato de ela ter sido meu espaço de trabalho por quase dois anos, proporcionando-me momentos riquíssimos de observação e escuta. Ela nasceu como uma instituição de assistência social atrelada à igreja em 1968, com o intuito de cuidar de crianças carentes de um bairro da cidade. Seu crescimento acompanhou o

desenvolvimento deste nível de ensino e é justamente neste sentido que o mergulho nesta escola foi interessante.

Através de seus arquivos, pude ter em mãos documentos com palavras de professoras, gestores e famílias que me aproximaram, em cada década, da representação que pesquiso, ou seja, da interposição materno/docente na Educação Infantil, podendo, com isso, observar as mudanças e constâncias em cada momento histórico, a cada nova legislação.

Ressalto que nesta caminhada, distancio-me da pretensão de levantar a bandeira da verdade absoluta. Reconheço apenas que sou capaz de acessar uma representação da realidade, um recorte, uma das possibilidades de compreensão deste grupo. Para Chartier (1990) e Pesavento (2008), em todas as épocas nós, como sujeitos e construtores de nossa história, elaboramos formas de explicar, expressar e traduzir a realidade, mas construímos também formas de representar esta realidade, a fim de dar sentido ao mundo, gerando condutas e práticas sociais, que são expressas em discursos, imagens, mitos, símbolos, enfim, tudo o que, construído coletivamente, tenha um significado, façam sentido.

Assim, a representação é uma referência e para nos aproximarmos da realidade, recorreremos à mesma.

Partindo desta reflexão, busco acessar tanto as mulheres-professoras de outrora quanto as contemporâneas, penetrando nos discursos difundidos sobre seu ser e agir. E como o *discurso aparece ao longo de uma cadeia de textos, e como forma de conduta, em um conjunto de locais institucionais da sociedade* (Hall apud Wortmann, 2002, p.85), penetro também na sua forma de ação e expressão. É neste momento que minha atenção se volta para o seguinte questionamento: que decorrências há para a prática pedagógica? O terceiro capítulo será destinado a apontar caminhos que respondam a esta pergunta.

Destarte, tenho em mãos duas incumbências. Uma delas é escavar o passado e a outra garimpar o presente. Em ambas se fazem necessárias a observação e a escuta apurada, atenta e minuciosa, sejam nos documentos da escola pesquisada, nos textos utilizados ou então na entrevista com as professoras - que, mesmo não adentrando na área historiográfica, não me exime da leitura atenta das entrelinhas, buscando entre o dito e o não dito, elementos capazes de esclarecer como as professoras lidam com a interposição entre os papéis materno e docente, investigando suas origens e suas consequências para a prática pedagógica.

Cabe salientar, que a contribuição da História da Educação é fundamental para o entendimento desta questão, fornecendo, passo a passo, as peças que ajudarão a compor o quebra-cabeça. Neste sentido Lopes (2001) explana:

Ao historiador da educação pede-se que olhe o presente, que viva o presente, pensando esse presente como chave de entrada no passado. Pede-se ainda que, consciente de pregnâncias, penetre no passado, como Freud ou Sherlock Holmes, em busca de traços, pistas e sinais, rastros por onde talvez não tenha passado o sujeito do seu trabalho, mas onde estava o ar que respirava, o olho que o olhava. Rastros sempre lacunares e confusos, que subsistiram em formas de expressões variadas...objetos, gestos, discursos [...] (p.40)

São os desafios da pesquisa: articular temas e questões, fazê-los dialogar, perceber suas diferenças e conexões, trabalhar as fontes, urdir o tecido.

Desta forma, visando investigar as origens históricas da interposição entre os papéis materno-docente na educação infantil, a fim de compreender as implicações desta para a prática docente, o texto será organizado em três capítulos.

No primeiro, intitulado “Mulher, Educação e Docência: Percursos Históricos”, investigo as representações sobre a mulher, convidando o leitor a uma longa viagem, não somente no tempo, mas também no espaço, aportando na Europa do século XVI, mais especificamente em Portugal, terra dos colonizadores e da qual herdamos forte legado cultural, especialmente no que tange à identidade feminina. Em seguida abordo a questão da mulher na sociedade colonial, focalizando os discursos difundidos sobre sua posição no que tange à sociedade e à cultura, acompanhando sua trajetória até o século XIX, quando as mulheres puderam ingressar na educação formal. Finalizo o capítulo abordando o processo de feminização do magistério, esclarecendo seus motivos e ingressando nos discursos que proporcionaram o processo de feminilização do magistério, ou seja, o magistério como “coisa de mulher”.

O segundo capítulo versa sobre “O Magistério Feminino na Educação Infantil”. Neste, percorro a trajetória histórica deste espaço, contando com a pesquisa nos arquivos da escola de Educação infantil de Caxias do Sul/RS como um importante suporte para a compreensão deste processo. Prossigo o texto salientando a presença da mulher na docência infantil, investigando, em especial, as representações e discursos que permearam a construção deste espaço.

No terceiro e último capítulo, intitulado “Professora ou mãe? Decorrências para a prática pedagógica”, utilizo as falas das professoras pesquisadas para entender de que forma todo este processo histórico-cultural influencia seus discursos, e por conseguinte, suas ações,

ou seja, busco responder a questão: que implicações há na prática pedagógica? Nesta etapa, abordo também as possibilidades de ação, com vistas à amenizar a confusão entre os papéis materno e docente na educação infantil.

Encerro as reflexões com as considerações finais, nas quais, além de sugerir ideias que motivem novas pesquisas, chamo a atenção para a responsabilidade não só das escolas de Educação Infantil – no sentido promover uma formação continuada que aborde esta perspectiva -, mas também dos cursos de formação inicial. Neste sentido, saliento a importância da professora tornar-se ciente de si, seu grupo social, sua historicidade e o trabalho docente como passos importantes para amenizar o conflito existente na função, abrindo portas para uma atuação profissional onde a mulher saia da posição de “vítima” frente a uma exigência sociocultural e passe a ser protagonista de sua história, revendo conceitos e questionando certezas para, assim, agir pautada em escolhas refletidas, pontuando um limite claro: até aqui sou mãe; daqui para frente sou professora.

CAPÍTULO 1

2. Mulher, educação e docência: percursos históricos

[...] A história humana não se desenrola apenas nos campos de batalhas e nos gabinetes presidenciais, Ela se desenrola também nos quintais entre plantas e galinhas, nas ruas dos subúrbios, nas casas de jogos, nos prostíbulos, nos colégios, nas usinas, nos namoros de esquinas.

Ferreira Goulart

No capítulo que se inicia, preocupo-me em esclarecer o conceito de “representação”, central para a compreensão desta pesquisa e para tanto, convido Roger Chartier e Sandra Pesavento para trilharem comigo este caminho. Em seguida volto os olhares para Portugal, investigando as representações construídas sobre a mulher lusitana, analisando de que forma e em quais aspectos elas influenciaram a construção das identidades femininas no período colonial e explorando os tensionamentos existentes neste processo. Percorro o Brasil colônia abordando o cotidiano das mulheres, a fim de entender como faziam uso das estratégias que visavam controlar seus corpos e mentes. Continuo, salientando a educação feminina, primeiro na colônia e posterior ao longo do século XIX, sempre acompanhando as representações que permeavam os discursos de homens e mulheres e, para tal, não posso olvidar a filosofia positivista e algumas vozes que, ora legitimavam, ora resistiam, às suas investidas. Encerro as considerações apontando de que forma a trajetória histórica feminina - de tensões, resistências e permanências - influenciou o ingresso das mulheres nos cursos de formação para o magistério, buscando entender quem eram as mulheres-professoras e a partir de quais representações suas identidades foram construídas.

2.1 Representações que perpassam tempo e espaço: a construção da identidade feminina e a educação no Brasil colonial

Em uma conversa informal entre homens e mulheres, poderíamos ouvir expressões como: “trabalho doméstico é coisa de mulher”; “a mulher é mais calma e paciente do que o homem”, ou ainda: “os homens são menos afetivos”. Essas afirmativas não são dadas *a priori*,

mas são fruto de uma construção histórica sobre o papel que homens e mulheres devem desempenhar na sociedade e na cultura. São representações construídas por uma sociedade num dado tempo histórico para dar sentido à existência humana, classificando o mundo e as relações, fazendo com que os sujeitos percebam a realidade e pautem suas vidas a partir dela. Em linhas gerais, são como matrizes geradoras de sentido, condutas e práticas sociais, expressas na forma de símbolos, mitos, religiões, imagens, instituições e discursos (CHARTIER, 1990; PESAVENTO, 2008)

Enquanto produtoras de sentido, as representações são percebidas pelos sujeitos como a expressão fidedigna do real, sendo reproduzidas ao longo da história como uma verdade universal, quando, de fato, a sua expressividade se encontra no seu caráter de substituição, ou seja, *a representação tem a capacidade de se substituir à realidade que representa, construindo um mundo paralelo de sinais no qual as pessoas vivem.* (PESAVENTO, 2008, p.41). Neste sentido, ela se insere *em regimes de verossimilhança e de credibilidade e não de veracidade.* (PESAVENTO, 2008, p.41)

Partir deste princípio é considerar o real (ou o que percebemos dele), como uma construção cultural, fruto de relações de poder e tensões expressas num dado contexto histórico, adquirindo características mais ou menos maleáveis, na medida em que são produzidas conforme seu tempo.

As representações [...] dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexão (PESAVENTO, 2008, p.41)

Desta forma, as representações são marcadas pelo tempo e pelo espaço. Não são a verdade em si, mas apresentam possibilidades para pensar e entender um dado momento histórico e, por conseguinte, o hoje. São construídas para significar e integrar grupos sociais, balizando territórios, delimitando trânsitos, normatizando olhares e comportamentos e envolvendo, com isso, processos identitários.

Ora, se a representação não é dada *a priori*, como uma essência, esperando ser revelada; tampouco a identidade é fixa e imutável. Pensar a identidade como processo, pressupõe considerá-la em constante elaboração e reelaboração, tendo em vista que ela é construída de forma relacional, na medida em que só existe na alteridade de um outro. Daí a impossibilidade de conceber a identidade sem o seu oposto: a diferença, implicando, com isso, processos de identificação, categorização, inclusão e exclusão. (PESAVENTO, 2008; HALL, 2002)

A representação compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas as questões: Quem eu sou? O que poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais podem falar. [...] a produção de significados e a produção das identidades que são posicionadas nos (e pelos) sistemas de representação estão estreitamente vinculadas. (WOODWARD, 2000, p.17 e 18)

Unificação é um termo que também não cabe quando se trata de representações e identidades. Ambas são interpeladas por uma gama de atravessamentos, resultando na construção de diferentes representações e identidades sobre o mesmo elemento, podendo ser, inclusive, contraditórias.

[...] pode-se dizer que o mundo é construído de forma contraditória e variada pelos diferentes grupos do social. Aquele que tem o poder simbólico de dizer e fazer crer sobre o mundo tem o controle da vida social e expressa a supremacia conquistada em uma relação histórica de forças. Implica que esse grupo vai impor a sua maneira de dar a ver o mundo, de estabelecer classificações e divisões, de propor valores e normas, que orientam o gosto e a percepção, que definem limites e autorizam os comportamentos e os papéis sociais. (PESAVENTO, 2008, p. 42)

Neste sentido, que representações foram construídas sobre a mulher brasileira? Que relações de poder permearam sua criação? Que tensões emergiram? Que discursos foram estabelecidos? Houve resistências? Quais os grupos dominantes e o que pensavam sobre o papel feminino na constituição social? Que lugares as mulheres assumiram diante das representações construídas? Que jogos de identidades resultaram deste processo? De que forma as representações sobre a mulher influenciaram sua relação com a educação formal?

Estes são questionamentos incessantes diante de vasta temática, os quais almejo dedicar a reflexão neste item, conjugada a outras questões emergentes ao longo da decifração de um sujeito durante anos escondido nos becos da história.

Vale salientar que pesquisar sobre a mulher, em especial suas representações, permite-me penetrar em sua forma de ação e expressão num dado tempo cultural, proporcionando conhecer o ausente e trazê-lo para o presente.

Representar é, pois, fundamentalmente, estar no lugar de, é presentificação de um ausente; é um apresentar de novo, que dá a ver uma ausência. A idéia central é, pois, a da substituição, que recoloca uma ausência e torna sensível uma presença. (PESAVENTO, 2008, p.40)

Neste contexto, pretendo abordar as representações elaboradas sobre a mulher, ao longo da história brasileira. Contudo, necessito viajar no tempo e no espaço, olhando para Portugal do século XVI. Em seguida, navegarei juntamente com a esquadra portuguesa, rumo à “Terra de Santa Cruz” a fim de verificar como as representações construídas nas “terras de lá”, se fizeram presentes nas “terras de cá”.

2.1.1 Em solo brasileiro, influências lusitanas

A mulher portuguesa do século XVI era educada para desempenhar adequadamente as tarefas domésticas, cuidando do lar, marido e filhos. Zelar pela família era o que se esperava dela, portanto, não havia necessidade de instrução. Assim, a mulher era vista pela classe erudita como limitada intelectualmente, sendo comparada às crianças e aos doentes mentais. (CAMPOS, 2002)

A desvalorização da instrução feminina era declamada nas casas portuguesas e reforçada por poetas lusitanos, como aponta um verso comumente proferido: *mulher que sabe muito é mulher atrapalhada, para ser mãe, saiba pouco ou saiba nada* (RIBEIRO, 2000, p.79).

Gonçalo Fernandes Trancoso, poeta português muito lido pelos homens lusos no século XVI, defendia com veemência a exclusão feminina dos estudos, estendendo tal negação, inclusive, à comunicação: *Afirmo que é bom aquele rifrão (sic) que diz: mulher honrada deve ser sempre calada* (RIBEIRO, 2000, p.79).

Certa feita, o poeta foi procurado por uma mulher com aproximadamente 20 anos, a qual pedia auxílio para aprender a ler. Trancoso, no entanto, negou-se a ajudá-la, afirmando que, como esta não havia aprendido a ler no seio familiar durante a infância, tampouco aprenderia na vida adulta. (RIBEIRO, 2000)

Como alfabetizador, esse autor empenhou-se na produção de um abecedário direcionado ao público feminino, o qual servia, fundamentalmente, à moralização das mulheres portuguesas:

<i>o A quer dizer que seja amiga da sua casa</i>	<i>e o N nobre</i>
<i>e o B bem quista da vizinhança</i>	<i>e o O onesta</i>
<i>e o C caridosa com os pobres</i>	<i>e o P prudente</i>
<i>e o D devota da Virgem</i>	<i>e o Q quieta</i>
<i>e o E entendida em seu ofício</i>	<i>e o R regrada</i>
<i>e o F firme na fé</i>	<i>e o S sezuda</i>
<i>e o G Guardadeira de sua fazenda</i>	<i>e o T trabalhadeira</i>
<i>e o H humilde a seu marido</i>	<i>e o V virtuosa</i>
<i>e o I inimiga de mexericos</i>	<i>e o Z zelosa da honra</i>
<i>e o L leal</i>	<i>Quando tiver tudo isto anexo a si, que</i>
<i>e o M mansa</i>	<i>lhe fique próprio, creia que sabe mais</i>
	<i>letrasque todos os filósofos.</i>
	<i>(RIBEIRO, 2000, p.80)</i>

Este abecedário integra as representações construídas sobre a mulher portuguesa, ao mesmo tempo em que abre possibilidades de reflexão sobre cada passagem. Afinal, o que seria ser *amiga da casa*? *Entendida em seu ofício*? *Quieta, trabalhadeira e zelosa da honra*? O que está implícito nestas palavras? Que comportamentos vêm associados ao item *devota da virgem*? Que relações de poder estão implícitas em cada regra? A mensagem final é igualmente curiosa: a mulher terá mais importância social quanto maior for a apropriação de tais virtudes e ações – *que lhe fique próprio*, diz no texto. A construção de sua identidade e valorização está atrelada ao ambiente doméstico e a comportamentos submissos, os quais a afastavam de um protagonismo social e subjetivo, ou seja, não possuía voz nem na esfera social, nem sobre seu corpo e desejos.

Ao aportarem na “Terra de Santa Cruz”, os portugueses não trouxeram consigo somente ambições mercantis. Sua cultura acompanhou o processo de colonização brasileira e o papel da igreja foi fundamental para fixar a metrópole no novo mundo, bem como para determinar o papel da mulher na terra recém “descoberta”.

Pero Vaz de Caminha, ao redigir a carta endereçada ao Rei, apresenta sugestões sobre como deveria ocorrer o processo colonizador brasileiro, baseado em sua percepção dos primeiros habitantes:

Pardos, nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. Traziam arcos nas mãos, e suas setas [...]. Ali acudiram logo perto de duzentos homens [...]. Ali andavam entre eles três ou quatro moças, bem novinhas e gentis, com cabelos muito pretos e compridos pelas costas; e suas vergonhas [...]⁸

⁸ Carta de Pero Vaz de Caminha. Texto extraído do endereço eletrônico: <http://www.cce.ufsc.br/~nupill/literatura/carta.html>

Havia milhares de índios no território brasileiro, provenientes de inúmeras etnias, contabilizando cerca de 1175 diferentes línguas. Esses índios, na concepção eurocêntrica de Pero Vaz, deveriam ser civilizados de acordo com o modelo Português (VEIGA, 2007):

Parece-me gente de tal inocência que, se nós entendêssemos a sua fala e eles a nossa, seriam logo cristãos, visto que não têm nem entendem crença alguma, segundo as aparências. E, portanto, se os degredados que aqui hão de ficar aprenderem bem a sua fala e os entenderem, não duvido que eles, segundo a santa atenção de Vossa Alteza, se farão cristãos e hão de crer na nossa santa fé, à qual praza a Nosso Senhor que os traga, porque certamente esta gente é boa e de bela simplicidade. [...] Contudo, o melhor fruto que dela se pode tirar parece-me que será salvar esta gente [...]. E por isso, se alguém vier, não deixe logo de vir clérigo para os batizar [...]⁹

A relação da coroa Portuguesa com a Igreja ultrapassava a ideia de “salvação das almas”. Tratava-se de um negócio interessante e lucrativo para ambos: *a Coroa portuguesa assumiria as despesas de organizar a Igreja nas terras conquistadas, mas ficaria com o dinheiro dos tributos religiosos* (VEIGA, 2007, p.53). Por outro lado, a Igreja usaria suas iniciativas missionárias para frear a propagação do protestantismo. Neste sentido, a expansão comercial lusa caminhava de mãos dadas com a expansão religiosa e o controle da fé. (VEIGA, 2007)

Diversas foram as congregações que se estabeleceram na nova terra, entretanto os padres da Companhia de Jesus tiveram maior influência, em especial por sua característica missionária.

Desta forma, Portugal priorizou em solo brasileiro, homens lusos e clérigos, estes últimos com a incumbência de catequizar os primeiros residentes. A vinda de famílias não era uma preocupação da Coroa, o que resultou em *mancebias, concubinatos, misturas étnicas e filhos ilegítimos* (VEIGA, 2007, p.50), para desaprovação da igreja católica

Vale salientar que a missão jesuítica, além de ensinar a partir dos preceitos cristãos, tinha outro encargo: combater qualquer tipo de heresia, tendo como regra obedecer aos mandamentos de Cristo. No período colonial, a Igreja detinha o monopólio ideológico e religioso na organização social

Assim, a presença das mulheres foi de fundamental importância para moralizar a sociedade recém formada, já que sua função era a de organizar a vida familiar e educar as

⁹ Carta de Pero Vaz de Caminha. Texto extraído do endereço eletrônico: <http://www.cce.ufsc.br/~nupill/literatura/carta.html>

futuras gerações apoiada em princípios cristãos. (RIBEIRO, 2000, VEIGA, 2007, PRIORE, 1995)

A Igreja Católica via na mulher uma ameaça: seu sangue, suas secreções, seu cheiro, o parto, enfim, os mistérios que a envolviam era motivo de temor, de modo que os mitos ganhavam força de verdade. (PRIORE, 1995). Nos mitos de Lilith e Eva, por exemplo, a mulher era descrita como maliciosa, um ser impuro, um diabo que precisava ser domesticado e era papel da Igreja dar as diretrizes para tal, sem antes, contudo, promover uma profunda misoginia.

O homem não deve cobrir a cabeça: porque ele é a imagem e o reflexo de Deus; a mulher, no entanto, é o reflexo do homem. Porque o homem não foi tirado da mulher, mas a mulher do homem. Nem o homem foi criado para a mulher, mas a mulher para o homem. Por isso a mulher deve usar na cabeça o sinal de sua dependência, por causa dos anjos". (BÍBLIA. I Coríntios XI, 7-10)

Como em todas as Igrejas dos santos, fiquem as mulheres caladas nas assembleias, porque não é permitido que tomem a palavra. Mas fiquem submissas como ordena a lei. E quando quiserem se instruir sobre alguma questão, perguntem a seus maridos em casa. É inconveniente para a mulher falar na assembléia. (BÍBLIA. I Coríntios, XIV, 34-35)

Os esposos, Santidade do lar. As mulheres sejam submissas aos seus maridos, como ao Senhor, porque o marido é cabeça da mulher, como Cristo é cabeça da Igreja, ele, o salvador do Corpo. Como a Igreja está sujeita a Cristo, assim as mulheres estejam sujeitas em tudo a seus maridos. (BÍBLIA. Efésios V, 22-24)

De Gonçalo Trancoso, aos preceitos bíblicos, os discursos difundidos refletem a onipresença masculina nos ditames sociais. Segundo Priore, a sociedade colonial e metropolitana tinha como objetivos:

[...] delimitar o papel das mulheres, normatizar seus corpos e almas, esvaziá-la de qualquer saber ou poder ameaçador, domesticá-las dentro da família. Objetivos que se adequavam perfeitamente aos fundamentos da colonização do império colonial português. (PRIORE, p. 17, 1995)

Além de moralistas e religiosos, os conhecimentos médicos produzidos pela metrópole e importados para a colônia aliaram-se à Igreja na tarefa de controlar a mulher – os primeiros focavam no corpo e a segunda na alma. O médico era

[...] um criador de conceitos ao mesmo tempo que um descobridor de fatos. Todo conceito que elaborasse tinha, no entanto, uma função no interior de um dado sistema que transbordava do domínio propriamente médico. Por isso, ao estatuto biológico da mulher ele procurava associar outro, moral e metafísico. (PRIORE, 1995, p.30)

Para a Igreja, a sexualidade justificava-se pela procriação, sendo de responsabilidade exclusiva do marido. Daí a importância do casamento como forma de afastar mulheres e homens de atos libidinosos e tudo o que desvirtuasse a criação divina.

A medicina, por sua vez, legitimava tal discurso quando afirmava que *apenas como mãe, a mulher revelaria um corpo e alma saudáveis* (PRIORE, 1995, p. 31).¹⁰

Foi justamente na maternidade que a mulher encontrou seu lugar como civilizadora de uma sociedade que se descobria multifacetada, multiétnica e – aos olhos dos colonizadores - caótica. Acreditava-se que se a sociedade mostrava-se desordenada, isto significava que ela estava sob o controle do diabo, sendo um de seus agentes a mulher (mito de Eva), mas, se bem controlada, ela poderia auxiliar no processo de moralização. Vale salientar que a Igreja via na mulher-mãe, uma aliada tanto na ordenação social – por meio da maternidade e por conseguinte, educação da prole – quanto na cristianização das mulheres indígenas. (PRIORE, 1995)

Civilizar pressupõe uma mudança de comportamento em direção ao controle dos próprios sentimentos, traduzido no corpo, hábitos e costumes. Todo homem é um ser social, diz o sociólogo Norbert Elias, ao passo que toda ação individual é também social, tornando-nos seres interdependentes. Assim, seremos tanto mais civilizados quanto maior for o autocontrole em prol da coletividade. Contudo, o comportamento civilizado não é natural do ser humano, demandando intenso processo de aprendizagem. Para tanto, existem controles externos com o intuito de direcionar as ações individuais rumo à civilidade, como regras de conduta, manuais de etiqueta, literatura e discursos moralistas. Desta forma, sentimentos de embaraço, repugnância e vergonha se tornaram comuns (daí a admiração de Pero Vaz ao ver os índios mostrando suas vergonhas), uma vez que o processo civilizador ocorreu com o intuito de diferenciar comportamentos (entre corte, burguesia, povo, bárbaros), intensificando relações de poder, identidades e diferenças. Foi a partir do século XV que este processo civilizador se iniciou na Europa, primeiramente na França, sendo que no século XVI Portugal

¹⁰ Importante ressaltar que se tratava do período da Inquisição e qualquer informação que fosse de encontro aos propósitos religiosos, estava sujeita a sanções, em especial quem as disseminasse. A igreja detinha o controle ideológico em Portugal, incidindo nas esferas política e educacional. (VEIGA, 2007)

estava em pleno processo civilizador, o que justifica o olhar para o índio como ser inferior, necessitando ser salvo. (ELIAS, 1994; VEIGA, 2005)

É a partir desta visão que a mulher entrou no cenário colonial como aquela que, junto com a igreja, civilizaria a sociedade através do casamento e da maternidade. Mas não poderia ser qualquer mulher. As jovens residentes no “novo mundo” deveriam seguir os preceitos ditados socialmente, ou seja, “ser guardadeira de sua fazenda, entendida em seu ofício, humilde ao seu marido e firme na fé”, como aponta o abecedário de Gonçalo Trancoso. Cabe destacar que tais diretrizes comportamentais criavam e reforçavam situações de exploração e até escravização do homem para com a mulher. (VEIGA, 2007; PRIORE, 1995)

Neste sentido, a Igreja incumbiu-se de adaptar os discursos metropolitanos à Colônia, usando os sermões nas missas e os espaços confessionais como ferramentas, aliados aos contos populares, às histórias moralistas e ao próprio julgamento de pessoas nas ruas, frente a uma situação que se desviasse da “conduta socialmente correta”. (PRIORE, 1995)

É importante destacar que a assunção do papel materno também ganhava contornos bem definidos. A mulher que se tornasse mãe teria um modelo muito próprio a seguir: a virgem Maria.

O mito da Virgem Maria encerra o ciclo iniciado com o pecado original, passando da situação de mulher pecadora para a mãe pura, exemplo para todas as mulheres. Entretanto ela o faz negando seu prazer, o faz como um ser assexuado.

A maternidade: esta função da feminilidade se acha ambivalentemente considerada por nossa cultura, já que se bem Maria é a mãe de Cristo e é como mãe que alcança a categoria de sagrada, é a custa de violentar de tal maneira a lógica mais elementar que poucos a acreditam de verdade. Para ser mãe sagrada, deve sê-lo excluindo o sexo (BLEICHMAR e BLEICHMAR, 1988, p. 102).

A Igreja acreditava que a sensualidade rebaixava os sujeitos ao nível dos animais, sendo necessário excluir todas as marcas de carnalidade do ato da concepção. As mulheres que não seguissem os preceitos marianos (de Maria) eram repudiadas. Assim, caminhar pelo solo da salvação mariológica implicava vestir a roupa da doação. A maternidade divina, como dogma de fé, era dignificada e elevada ao patamar de divindade. Ser mãe era considerado um dom divino e como tal precisava ser respeitado. Assim como os padres que se doavam para a obra de Deus, as mães deveriam doar-se para seus filhos e, por conseguinte, para o marido, a casa e os demais afazeres relacionados a isso.

Priore enfatiza que

[...] adequar as necessidades de povoamento à devoção mariológica deve ter significado uma concreta hipótese de trabalho para a normatização das populações femininas. Confinadas à casa, delimitada pela privacidade doméstica, a mulher no papel da santa-mãezinha poderia fazer todo o trabalho de base para o estabelecimento do edifício familiar, para a reprodução dos ideais tridentinos e para a procriação de brasileirinhos. (PRIORE, 1995, p.44)

Entretanto, seria ingênuo acreditar que todas as mulheres no Brasil Colônia – brancas, negras, ricas, pobres, indígenas, mestiças...- viviam de acordo com os ditames da Igreja, que pregava o modelo comportamental da Virgem Maria associado à vida doméstica, à submissão marital e ao casamento indissolúvel.

Na Terra de Santa Cruz, homens e mulheres de diferentes credos, etnias, posições sociais e crenças tentavam se adequar *ao adestramento que deveria orientá-los para o trabalho organizado e produtivo* (PRIORE, 1995, p.44). Tentavam, reafirmo. Mas a sociedade que se constituía não conseguia acompanhar os mandamentos religiosos. Eram comuns famílias matrifocais em decorrência do abandono paterno, relações de concubinato, filhos ilegítimos e crianças criadas por vizinhos e parentes, enfim, relações transgressoras da ordem vigente. (VEIGA, 2007; PRIORE, 1995)

Michel de Certeau (1994) faz uma reflexão interessante que ajuda a pensar este processo. No livro “A invenção do cotidiano”, o autor nos apresenta os conceitos de estratégia e tática, compreendendo “estratégias” como preceitos gestados por uma instância de poder, para normatizar a população de acordo com seus ideais; e como “táticas” a “arte de fazer com”, ou seja, como a população se apropria de tais prescrições e as transpõe para o cotidiano, isto é, como os sujeitos se servem das normas instituídas no dia a dia. É possível verificar o abismo existente entre o que a Igreja decretava como comportamento correto (virgindade, casamento e procriação, nesta ordem) e o cenário verificado nas ruas do Brasil colonial.

Priore (1995) relata que em Minas Gerais no século XVIII, 45% das famílias eram matrifocais e destas mulheres, 83% nunca haviam contraído matrimônio. A autora afirma ainda que a maternidade lícita era vivenciada por mulheres provenientes da elite. A maioria das moças pobres, de centros urbanos ou rurais, tinham seus filhos em relações de concubinato.

A Igreja, por sua vez, não deixava de pressionar a fim de moldar comportamentos rumo à construção de uma sociedade organizada aos “olhos de Deus”. Assim, reiterava

diuturnamente a importância do matrimônio como forma de segurança e proteção para a mulher. Somente no casamento religioso a mulher seria glorificada e as crianças sacralizadas. (VEIGA, 2007; RIBEIRO, 2000; PRIORE, 1995)

A passagem abaixo demonstra a força da igreja na normatização de corpos e almas. Trata-se de um trecho da acusação que a Igreja fez contra uma mulher residente na cidade de Atibaia em 1756:

Que sendo católica cristã, e como tal obrigada a observar os mandamentos da Lei de Deus, e fazê-lo justamente observar a seus filhos para que não o ofendam a ré faz tanto pelo contrário [...] (PRIORE, 1995, p.89)

Em São Sebastião, no ano de 1755, outra mulher também era denunciada ao tribunal episcopal:

Se desonestasse. Que devendo a ré dar boa educação à sua filha Rosa Gomes, a ré, como seu irmão, dar-lhe bom exemplo, tanto não fazem assim que consentem ande publicamente concubinada, servindo-lhe de capa às suas desenvolturas com notório escândalo de toda a gente na mesma vila. (PRIORE, 1995, p.91)

Em contrapartida, havia diversas queixas de mulheres abandonadas por seus maridos, os quais deixavam em situação de pauperismo toda a família: *nunca lhe deu, nem a sua filha, uma vara de pano, que não fosse à casa Félix Viana, andava a suplicante e sua filha nua.* (PRIORE, 1995, p.61). Havia também reclamações referentes às calúnias contra sua honra:

[...] dele tem três filhos e **sempre o amou e serviu com afeto e obrigação**, ...o dito réu não só dá má vida e maltrata a dita autora, mas também a descredita publicamente, dizendo que os filhos que dela tem não são seus filhos, culpando outras pessoas injustamente e sendo a autora **honesta e grave e gente branca** e incapaz de cometer semelhantes calúnias (PRIORE, 1995, p.62, grifo meu)

Desta forma, tanto as acusações quanto as queixas, denunciavam a força da Igreja na disseminação de uma mentalidade que fazia da procriação e do casamento pontos - chaves na construção da sociedade colonial brasileira.

Diante disto, mais do que no matrimônio – o qual era instável devido ao abandono marital - era na maternidade que a mulher validava sua função social e encontrava espaços de poder. Neste papel, ela era a guardiã do lar, valorizada, santificada e, quando necessário, sustentada pela prole, que lhe dava a estabilidade para manter-se sem a presença do chefe da família. Era na função materna que ela driblava os momentos de solidão, as dificuldades financeiras e ainda angariava a solidariedade de outras mulheres na mesma situação, como

que formando uma rede de apoio frente as vicissitudes femininas no Brasil colônia. Além disto, as mulheres detinham uma característica somente delas: a gravidez, que abria espaço para funções secundárias, como parteira e comadre, por exemplo. (PRIORE, 1995)

Neste processo se dava a construção da identidade feminina, tendo como carro-chefe a função da santa-mãezinha. Como atravessamentos estavam o casamento e comportamentos virtuosos de submissão e doação.

2.1.2 A identidade e seu avesso.

Enquanto processo de construção imaginária de sentido, a identidade produz uma sensação de pertencimento a um dado grupo social, a partir do reconhecimento de analogias e divergências, fornecendo a coesão grupal e articulando uma percepção sobre o mundo. Assim, a identidade é sempre construída, nunca pronta e acabada, ocorrendo de forma relacional, uma vez que só existe na alteridade de um “outro”. (WOODWARD, 2000; HALL, 2002; PESAVENTO, 2008.)

É interessante destacar que, mesmo sendo uma construção simbólica de sentido, em alguns momentos a identidade é percebida como essência, fundamentada no biológico, como no caso da maternidade. Gestar uma criança já confere a mulher certos saberes, sentimentos e comportamentos como o cuidado, o amor incondicional e a educação da prole. É comum escutar expressões do tipo: “ela é mãe, ela sabe”.

Entretanto, conceber uma identidade fixa, significa negar todo um processo de construção histórica, permeado por multiplicidades e contradições, ao passo que, assumir a identidade como fluida e mutável é assumir a mobilidade sociocultural, é também assumir a existência de instâncias de poder reguladoras e normatizadoras de corpos e almas. É admitir, também, a existência da diferença.

No Brasil colonial, o que reforçava a imagem da mulher mariana era o seu avesso: a mulher sem qualidades, mundana, adepta dos prazeres da carne, sem marido e com filhos ilegítimos. Assim, quanto maior o contingente de mulheres em desacordo com a Igreja, maior a desqualificação destas frente a Deus e à sociedade. Para que o orgulho de ser casada e mãe de família se fixasse na mentalidade e sensibilidade das mulheres, haveria a necessidade de seu oposto: a mulher lasciva, destinada a exclusão e à vergonha.

A identidade e a diferença, então, denotam uma relação simbiótica, onde uma não existe sem a outra.

Tomaz Tadeu da Silva (2000) exemplifica o trecho acima fazendo uma alusão à identidade nacional. O autor observa que quando dizemos ser brasileiros, estamos negando uma gama de outras identidades, ou seja, estamos marcando uma série de diferenças. Assim, dizer “sou brasileiro”, significa afirmar que não sou japonês, por exemplo.

Nesta perspectiva, a identidade é a referencia, é o ponto original relativamente ao que se define a diferença. Isto reflete a tendência de tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos. (2000, p.76)

Entretanto, numa sociedade que se formatava sob preceitos eurocentristas, sendo multiétnica, preconceituosa e moralista, era questão de sobrevivência identificar-se com os comportamentos “corretos” ou “normais”, uma vez que a diferença implicava exclusão, abandono ou até morte.

Mas como “vestir uma única roupa” numa sociedade com os padrões descritos acima? Veja: ser mulher¹¹ significava aderir a certos modos de ser e agir capazes de diferenciá-la de um homem. Contudo, dentro da categoria “mulher” existem diversos perfis identitários que também diferenciam as mulheres entre si: brancas, negras, escravas, ricas, pobres, casadas, solteiras, mães, órfãs, portuguesas, índias, mestiças, enfim, cada palavra gesta uma vasta dimensão de normas de conduta sociais e de diferenças. Será possível padronizar?

Diante disto, fica claro que as identidades, além de não serem fixas, são diversas, dando *conta de múltiplos recortes do social, sendo étnicas, raciais, religiosas, etárias, de gênero, de posição social, de classe ou de renda, ou ainda então profissionais* (PESAVENTO, 2008, p.91)

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, na medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2002, p.13).

¹¹ Mulher como categoria de gênero. Como afirma Louro (2007, p.22), “o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuais, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas”. Neste sentido, esta é uma categoria construída no âmbito das relações socioculturais, ao longo de processos históricos.

Hall (2002), a fim de exemplificar a pluralidade identitária, cita a indicação do juiz Clarence Thomas para a Suprema Corte americana, em 1991. *No julgamento do presidente Bush, os eleitores brancos, que poderiam ter preconceitos em relação a um Juiz negro, provavelmente apoiariam Thomas porque ele era conservador em termos da legislação de igualdade de direitos.* (p.19). Assim, tendo em vista as múltiplas identidades, George Bush assegurava a indicação do juiz. Contudo, o presidente não esperava que este fosse acusado de assédio sexual. Neste contexto, enquanto algumas pessoas negras passaram a apoiá-lo, baseados na questão da raça, outros objetaram a ele baseados na questão sexual. Mesmo as mulheres apresentaram dificuldades em escolher se defendiam o Juiz com base na cor da pele ou se o rechaçavam pelo seu suposto feito, levando em consideração o gênero. Estava em pauta, então, o jogo das identidades.

Neste sentido, mesmo que as mulheres se moldassem aos preceitos religiosos, nem todas seriam vistas da mesma forma e nem todas se reconheceriam da mesma maneira. Existiam diferenças entre a mulher-mãe pura, que concebeu seu filho no sagrado matrimônio e aquela mãe de uma criança ilegítima, bem como havia diferenças entre a mulher casada que não fora abandonada e aquela a quem o marido deixara à própria sorte. A mulher branca e a negra também não eram vistas da mesma forma, mesmo que exercendo a mesma função, assim acontecia com moças ricas e pobres. (VEIGA, 2007, PRIORE, 1995; RIBEIRO, 2000, SILVA, 2008)

Cada mulher estava numa posição, assumindo diferentes perfis identitários: mulher, casada, mãe, branca e rica ou mulher, amasiada, mãe, negra e pobre. Ambas estavam imbricadas em redes de significações que definiriam seu ser e agir no mundo.

Os homens, por sua vez, também construíam sua identidade neste trajeto. Enquanto era reforçada a permanência da mulher no espaço doméstico, sua submissão ao marido e responsabilidade pelo cuidado dos filhos; ao masculino eram abertas as portas da casa.

Domingas Antunes, mulher abandonada pelo marido, explicava para seus filhos *que seu pai não poderá olhar por eles por ser homem, que há de ser necessário andar por fora* (PRIORE, 1995, p.65). Um trecho de um prontuário de teologia moral reforçava o poder masculino: *o marido peca não restando a insolência e demasia pecaminosa da mulher* (PRIORE, 1995, p.130).

Em um processo de divórcio de 1756, um juiz comunicava à ré: *fazendo a mulher o contrário de amar e respeitar o marido, é permitido a este reger e aconselhar sua mulher e ainda castigá-la moderadamente se merece.* (PRIORE, 1995, p.131).

Assim, entre múltiplas representações e identidades, construídas por estratégias que visavam a domesticação de homens e mulheres, as quais eram atravessadas por táticas que denunciavam a existência de um cotidiano multifacetado e complexo; a sociedade colonial ia se formatando profundamente misógina, preconceituosa, multiétnica, com diferenças socioeconômicas e analfabeta.

2.1.3 A Educação da mulher no Brasil Colonial

Conta Arilda Ribeiro (2000), que os primeiros a requisitarem o ensino formal para as mulheres foram os índios. Estes não entendiam o motivo pelo qual os padres da Companhia de Jesus não ofereciam os mesmos ensinamentos para homens e mulheres.

O indígena considerava a mulher uma companheira, não encontrando razão para as diferenças de oportunidades educacionais. Não viam, como os brancos os preveniam, o perigo que pudesse representar o fato de suas mulheres serem alfabetizadas. Condená-las ao analfabetismo e a ignorância parecia uma idéia absurda isto porque o trabalho e o prazer do homem, como os da mulher indígena, eram considerados equitativos e socialmente úteis. (p.80)

O resultado desta reivindicação foi uma carta redigida pelo Padre Manoel da Nóbrega e endereçada a Dona Catarina, Rainha de Portugal, pedindo autorização para que as mulheres indígenas pudessem aprender a ler e escrever. O Padre acreditava que a educação feminina poderia tornar as mulheres indígenas mais respeitáveis e assim diminuir sua exploração por parte dos homens brancos. Por outro lado, via no ato educativo a possibilidade de preparar o solo para as obras de moralização, visando a formação da família brasileira. O desfecho: a iniciativa foi negada, por ter sido considerada *ousada devido as “conseqüências nefastas” que o acesso das mulheres indígenas a cultura dos livros da época pudesse representar* (RIBEIRO, 2000, p.81)

Os trechos acima nos conduzem a algumas reflexões: primeiro, a profunda influência dos valores vigentes em Portugal na normatização de corpos e almas no Brasil colonial; segundo, a validade das representações como uma construção cultural; terceiro, a força dos discursos como instrumento de constituição e transformação social; quarto, a mulher como

produto e produtora das representações forjadas sobre ela; quinto, o objetivo da Companhia de Jesus em terras brasileiras; sexto, a diferenciação no ensino de homens e mulheres e, por fim – mas sem encerrar o tema - o desinteresse da metrópole em investir na educação para o público feminino, afinal, como já dizia o dito popular: *mulher que sabe muito é mulher atrapalhada, para ser mãe, saiba pouco ou saiba nada* (RIBEIRO, 2000, p.79).

Somente aos homens pertencentes às camadas mais abastadas e aos grupos indígenas, era permitido o estudo, ministrado principalmente pelos jesuítas.

A companhia de Jesus foi criada em 1534 por Inácio de Loyola, com o objetivo de combater as heresias e evangelizar a população. Em Portugal, foi o grupo religioso de maior destaque na disseminação da fé cristã e no combate ao protestantismo. Sua presença no Brasil ocorreu a partir de 1549, comandada pelo Padre Manuel da Nóbrega. A ação dos jesuítas se baseava na pregação da fé católica e no trabalho educativo, por isso focavam-se na construção de igrejas e colégios. Acreditavam que não seria possível catequizar os índios sem que soubessem ler e escrever, assim edificaram sua primeira escola em Salvador, com vistas ao ensino de grupos indígenas. É importante esclarecer que os jesuítas tiveram forte presença para além da alfabetização. Também ensinavam ofícios para índios e escravos, além de gramática latina para filhos de colonizadores. Existiam, igualmente, cursos de Teologia e Ciências Sagradas, a fim de formar sacerdotes. Quem desejasse seguir as profissões liberais, encaminhava-se para universidades européias, como as existentes em Portugal e França, por exemplo. (RIBEIRO, 2000; ALMEIDA, 1998, VEIGA, 2007; SILVA, 2008, ARANHA, 1996)

Neste contexto, poderíamos pensar o papel feminino como secundário. Ficou clara – nos trechos supracitados - a ausência feminina nas aulas de alfabetização. Sua presença se dava – de forma contundente – somente nas aulas de catecismo. Teoricamente, como à mulher estavam reservados o ambiente doméstico e a procriação, que deveria ser desempenhados virtuosamente na fé cristã, com cuidado e abnegação, não havia necessidade de outros conhecimentos que não aqueles direcionados aos afazeres domésticos e à formação religiosa. (RIBEIRO, 2000; CAMPOS, 2002, VEIGA, 2007)

Entretanto, chamo a atenção mais uma vez para os conceitos de estratégia e tática utilizados por Michel de Certeau (1994). Por mais que a estratégia da Coroa e da Igreja fossem a de civilizar a população tendo como suporte a ação feminina no fortalecimento familiar, através do casamento e da procriação, educando a prole na fé e comportamentos

cristãos; no cotidiano, as táticas ou “a arte de fazer com”, mostraram diversas posturas que ora se afastavam, ora se aproximavam do ordenamento vindo “de cima”. No caso da educação feminina não poderia ser diferente.

Algumas senhoras casadas aprendiam a ler e escrever com seus maridos ou tutores. Esses eram conhecimentos úteis para quando a mulher se via sozinha no governo da fazenda, tão logo seus esposos se ausentassem em busca de terras mais lucrativas ou até em caso de viuvez. Nas camadas pobres e médias, muitas aprendiam ofícios que possibilitassem o trabalho regular, sem, contudo olvidar o preparo para o casamento. Veiga (2007) apresenta dados que mostram mulheres aprendizes de fiandeira, lavadeira, enfermeira, costureira, padeira e rendeira.

Outra possibilidade para o estudo feminino eram os conventos. De fato, a Coroa Portuguesa não via com bons olhos este espaço. Como o número de mulheres brancas em terras brasileiras era diminuto, incentivando relações ilícitas, o governo decidiu encaminhar moças solteiras de Portugal para o Brasil com vistas ao casamento. A existência do convento era uma ameaça aos planos portugueses.

Filhas de colonizadores eram comumente enviadas ainda muito jovens para conventos em Portugal. Esta prática tinha algumas motivações que englobavam desde o prestígio social até a preservação dos bens, pois com as filhas em conventos, o patriarca não se preocuparia em pagar dotes para o futuro casamento. Contudo, quanto maior o número de jovens em tais casas religiosas, menor o número de casamentos entre homens e mulheres brancas. Por isso a coroa decidiu por intervir e proibir o fluxo de jovens brancas do Brasil para os conventos de Portugal. Desta forma, o primeiro convento em solo brasileiro foi permitido somente na segunda metade do século XVII. (RIBEIRO, 2000; ALMEIDA, 1998, VEIGA, 2007; SILVA, 2008)

Uma alternativa aos conventos eram os recolhimentos. Estes eram casas administradas por religiosas e que abrigavam moças solteiras – na preservação da virgindade – mulheres casadas – quando da ausência de seus maridos - e viúvas. Algumas se dirigiam para estes espaços por desejo próprio, outras impulsionadas pela família. A vantagem consistia no fato de este ser um ambiente de passagem, ou seja, a estadia era temporária, bem como não havia necessidade dos votos religiosos. (VEIGA, 2007; SILVA, 2008)

Tanto nos conventos quanto nos recolhimentos havia restrições para o aceite de mulheres. Nem todos abrigavam negras, mestiças ou pobres e em sua maioria havia escravos

para a realização dos trabalhos. As atividades nestes espaços incluíam *alfabetização, orações, canto, costura e bordado, além de tarefas domésticas para evitar tentações mundanas*. (VEIGA, 2007, p.74), no entanto muitas destas atividades não eram cumpridas, pois algumas mulheres levavam suas criadas, o que as eximia do trabalho doméstico.

Vale salientar que, apesar da existência de algumas moças letradas, seja por tutoria ou através de casas de recolhimento ou conventos, a grande maioria das mulheres – brancas, indígenas, negras, escravas, mestiças, casadas ou solteiras – eram analfabetas.

A hegemonia jesuíta no Brasil e a conformação da sociedade colonial – que se apresentava em grande parte analfabeta, pobre e de caráter feudal, culminando num país inferior política e economicamente – manteve-se do século XVI ao século XVIII. (ARANHA, 1996)

Grandes transformações ocorreram na Europa nos anos 1700: o início da Revolução Industrial, alterando o panorama socioeconômico; a Revolução Burguesa, reivindicando poder político; a disseminação dos ideais liberais; a Revolução Francesa, que defendia os princípios de igualdade, liberdade e fraternidade; e a emergência da razão humana como forma de pensar e organizar o mundo, contrapondo-se ao teocentrismo medieval. (VEIGA, 2007; ARANHA, 1996)

Portugal, imerso neste contexto e necessitando aderir a esta mentalidade para concorrer no novo ordenamento mercantil, tomou medidas para acompanhar as mudanças e uma delas se fez no sistema educacional.

Neste período, o Rei de Portugal D. José I, nomeou para seu ministro o Marquês de Pombal, o qual foi incumbido de realizar as primeiras revisões no ensino, tanto português quanto brasileiro. (VEIGA, 2007; SILVA, 2008)

Uma ação conhecida e muito comentada na historiografia brasileira foi a expulsão da Companhia de Jesus em 1759, substituindo a educação religiosa – em poder dos jesuítas – pela educação laica – controlada pelo Estado. (VEIGA, 2007; ARANHA, 1996) Contudo, chamo a atenção para as mudanças no olhar sobre a educação feminina.

Em Portugal, o Marquês de Pombal, convidou Luís António Verney para reformular o sistema de ensino luso. Entre as reformulações do período está a abertura de escolas para mulheres. (VEIGA, 2007, RIBEIRO, 2000) Interessante notar a posição de Verney sobre a educação feminina

Quanto à necessidade, eu acho-a grande que as mulheres estudem. Elas, principalmente as mães de família, são as nossas mestras nos primeiros anos

da nossa vida; elas nos ensinam a língua; elas nos dão as primeiras idéias das coisas. E que coisa boa nos hão-de ensinar, se elas não sabem o que dizer? Certamente que os prejuízos que nos metem na cabeça na nossa meninice são sumamente prejudiciais em todos os estados da vida; e quer-se um grande estudo e reflexão para se despir deles. Além disso, elas governam a casa, e a direção do econômico fica na esfera da sua jurisdição. E que coisa boa pode fazer uma mulher que não tem alguma idéia da economia?(apud RIBEIRO, 2000, p.89)

No Brasil do séc. XVIII, O bispo de Pernambuco D. José Joaquim da Cunha Azeredo Coutinho, acompanhando a tendência portuguesa, colocou a educação feminina em pauta, ao redigir os Estatutos do Recolhimento de Nossa Senhora da Glória:

aqueles que não conhecem o grande fluxo, que as mulheres têm no bem, ou no mal das sociedades, parece que até nem querem que elas tenham alguma educação; mas isto é um engano, um erro, que traz o seu princípio da ignorância. As mulheres, ainda que se não destinem para fazer a guerra, nem para ocupar o ministério das coisas sagradas, não têm, contudo ocupações menos importantes ao público. Elas têm uma casa para governar, marido que fazer feliz e filhos que educar na virtude.(apud RIBEIRO, 2000,p. 81)

Azeredo Coutinho defendia ainda a educação das mulheres em casas de recolhimento, pois afastadas das criadas que as tornavam ociosas, poderiam aprender melhor os ofícios de coser, bordar e cozinhar. Para tanto elaborou um plano de estudos visando adequar a mulher à sociedade que se formatava. Primeiramente, dizia ele, as moças deveriam ser educadas na arte de ler *sem a necessidade de soletrar as palavras* (SILVA, 2008, p.135), em seguida aprenderiam a escrever e depois disso seriam introduzidas às quatro operações matemáticas, aliado a isto, estava o aprendizado de habilidades como coser e bordar. Permeando este processo havia o ensino de boas maneiras e civilidade. (SILVA, 2008)

Cabe salientar que este programa educativo era direcionado às poucas mulheres abastadas. Outras casas destinadas à instrução feminina, administradas por damas da sociedade também existiam, com o intuito de formar futuras esposas ou então para aprimorar os serviços domésticos de criadas e senhoras casadas. (SILVA, 2008)

Gradativamente, ao longo dos séculos XVIII e início do século XIX, as mulheres foram angariando mais espaço no cenário educativo, existindo situações onde aprendiam, inclusive, línguas estrangeiras, música, canto, piano e dança. As jovens ricas tinham mais privilégios, especialmente sendo brancas. O aprendizado de ofícios era o foco da educação das pobres, sem olvidar as “boas maneiras” em ambos os casos. Ressalto, ainda, que os espaços destinados à educação das moças se encontravam em regiões mais povoadas, abarcando,

portanto, um número ainda mais reduzido de mulheres. Entretanto, tais atividades visavam prioritariamente formar donas de casa, uma vez que a representação de esposa e mãe como meio e fim último da mulher ainda estava profundamente arraigada no imaginário de homens e mulheres no Brasil Colonial. (RIBEIRO, 2000; ALMEIDA, 1998, VEIGA, 2007; SILVA, 2008)

Marcada por contradições, tensões e relações de poder, com uma população multiétnica e miscigenada, a sociedade colonial construía-se num processo onde o preconceito, a misoginia, diferenças socioculturais e o analfabetismo davam o tom na construção da identidade feminina. O molde da mulher correta, casada na santa fé da igreja, guardiã do lar, devota ao marido e filhos, no papel da santa mãezinha adentrou em corpos e almas, como o ar que respiramos. Homens e mulheres pertencentes a todos os espaços se apropriaram de tais representações de modo que suas ações traduziam, em maior ou menor grau, os valores praticados. O casamento era o meio e a maternidade o fim último da mulher. A educação, formal ou informal, formatava-se em torno de tais condições, ao passo que, com o término do Brasil Colônia, as mulheres, mesmo podendo ingressar oficialmente nos bancos escolares (em 1827), faziam-no envolvidas por vozes que diziam: “aqui está uma futura mãezinha e esposa exemplar, guardiã do lar e adepta dos bons costumes”. Afinal, como as mulheres se apropriaram desta nova condição?

2.2 Do ambiente doméstico aos bancos escolares: Novos espaços, velhas representações

A educação implantada durante o período da colonização brasileira visava fundamentalmente a aculturação, ou seja, os portugueses que aqui se estabeleceram preocuparam-se em inculcar na população residente suas crenças, valores, símbolos e práticas. Neste processo, educar e catequizar andavam de mãos dadas, rumo à construção de uma sociedade civilizada. O ponto de partida estava na crença de que a alternativa para converter a população aos modelos lusitanos era uma convergência entre a educação escolar e não escolar, diluída no cotidiano através das missas, textos, ditos populares, e contando com o auxílio das mulheres como civilizadoras sociais. A primeira tentativa de educar formalmente a

população brasileira¹² ocorreu no plano de instrução criado por Manoel da Nóbrega¹³, e, posteriormente pela Ratio Studiorum, que predominou até a expulsão dos Jesuítas, em 1759 pelo Marquês de Pombal. (SAVIANI, 2008)

As mudanças realizadas por Pombal visavam elevar Portugal à condição de uma metrópole capitalista/industrial, de modo que pudesse competir com as outras nações européias. O Brasil, neste contexto, assumiu posição de destaque, já que ordenar a exploração de suas riquezas poderia converter-se em ganho para os portugueses. Entretanto, a organização proposta por Pombal não abrangeu somente a economia e a política brasileiras. A Educação sofreu profundas marcas, iniciada pela transferência do monopólio educativo jesuíta para as mãos do Estado. (ARANHA, 1996; VEIGA, 2007).

Pombal acreditava que a escola detinha um papel central na conformação da nova ordem social. Era da educação a responsabilidade em semear as idéias que iriam consolidar as mudanças necessárias para o desenvolvimento brasileiro e, por conseguinte, português. Contudo, se fazia necessária uma profunda mudança no sistema de ensino, com vistas a modernizá-lo e popularizá-lo. Modernizar o ensino significava, em primeira análise, separar a fé da razão, instituindo o conhecimento científico como condição *sine qua non* para levar o país rumo à ordem e ao progresso. (ARANHA, 1996; VEIGA, 2007).

A educação feminina, neste contexto, sofreu pouca transformação. Ela continuava tímida, circunscrita em geral ao lar, com enfoque na aprendizagem de aptidões doméstica e de alguns ofícios.

Este quadro permaneceu pouco alterado até o início do século XIX. O prenúncio de uma real mudança ocorreu a partir de 1827, no decreto imperial de 15 de outubro, o qual colocou a instrução pública feminina em destaque, conforme aponta o trecho abaixo:

D. Pedro I, por Graça de Deus e unânime aclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil: Fazemos saber a todos os nossos súditos que a Assembléia Geral decretou e nós queremos a lei seguinte:

Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias.

[...]

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais

¹² Por população brasileira entende-se índios do sexo masculino e filhos dos colonizadores. O foco da educação feminina estava na formação do caráter e aprendizagem de alguns ofícios.

¹³ O qual previa o ensino da leitura, escrita e doutrina Cristã, além da aprendizagem profissional e para quem desejasse estudar na Europa, incluía-se gramática latina

gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

[...]

Art. 11. Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes de Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.

Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica [...]¹⁴

Destaco os artigos sexto e décimo segundo, os quais apresentam claramente a diferença entre as disciplinas indicadas para o ensino masculino e aquelas direcionadas às meninas. Saliento também o fato de tais escolas estarem subordinadas ao crivo dos chamados “presidentes de conselhos”, ou seja, aos critérios masculinos. Assim, só haveria escolas se acreditassem que elas eram importantes, situação que já dava pistas sobre a realidade educacional feminina: poucas ou nenhuma escola aberta na maior parte do país. Aquelas em funcionamento eram mantidas por ordens religiosas ou professores leigos que abriam salas destinadas ao ensino feminino. Cabe salientar, que a vinda da família real para o Brasil proporcionou a entrada de preceptoras portuguesas e francesas, que se responsabilizaram por ensinar moças de famílias abastadas, colaborando para uma gradativa ampliação – e aceitação - da instrução feminina. (LOURO, 2004, DUARTE, 2000)

Ora, com tantas mudanças ocorrendo em terras brasileiras, traduzidas – entre outros exemplos - na laicização do ensino, na instalação da corte portuguesa no Rio de Janeiro, na ampliação do acesso escolar para além das elites, na crescente urbanização e industrialização e ainda, na transformação gradativa dos padrões comportamentais, por que o olhar sobre a mulher permaneceu tão atrelado às representações construídas desde o Brasil colonial? Por que as mulheres ainda carregavam o estigma de donas de casa, esposas e mães, ao ponto do ensino de prendas domésticas as acompanhar até os bancos escolares?

Pois bem, para refletir acerca de tais questionamentos, há que salientar um pensamento que influenciou sobremaneira o Brasil desde o final dos anos 1700, ganhando maior força no século XIX, mas que já vinha incidindo na Europa deste o século XVIII: A filosofia Positivista de Augusto Comte. Esta apresentava diretrizes para a política, economia, educação

¹⁴ Fonte: http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/decreto-lei_imperial.htm

e também para o comportamento. É neste sentido que destaco a decorrência do pensamento positivista no controle de corpos e mentes, em especial, os femininos.

2.2.1 O discurso positivista sobre a mulher e sua incidência na educação feminina.

Positivismo foi um termo cunhado por Augusto Comte, (1798 – 1857) para definir uma diretriz filosófica marcada pela sacralização do método científico. Seu objetivo era libertar o homem da tutela teológica e metafísica. Assim, a reorganização social teria como base a ciência, condição para o alcance da ordem e do progresso. Desta forma, para construir uma sociedade organizada e desenvolvida, seria indispensável preparar as pessoas através da educação. Diante disto, a reorganização social deveria ser primeiramente mental, depois moral e, finalmente, política. Isto explica por que os positivistas desejavam com urgência a reforma do ensino. Vale salientar que a aprendizagem da moral se iniciava no lar, por meio das mulheres, consideradas o sexo afetivo, inspiradoras de sentimentos altruístas. (ISMÉRIO, 2007; SILVA, 2004; COMTE, 1988; DIDONET, 1975)

A filosofia positivista via a mulher como moralizadora da sociedade e rainha do lar, cuidando da casa, marido e filhos. Para isso, deveria cumprir certos requisitos comportamentais e aprender habilidades que possibilitassem o desempenho satisfatório das funções prescritas, justificando a diferença entre o currículo de meninas e meninos.

A vida conflitante de Comte serviu-lhe de base para construir uma filosofia que idealizava um modelo de mulher. Como sofreu várias decepções amorosas, buscou um discurso que de certa forma mascarasse a realidade vivida e projetasse a imagem de mulher que tanto almejava. Em sua idealização buscou arquétipos herdados através de uma cultura que preconizava a mulher dedicada ao marido, aos filhos e a casa. (ISMÉRIO, 2007, p.2)

Para Comte, a mulher ideal deveria ser íntegra, pura e perfeita, moldada a partir do arquétipo de Maria, a mãe de Jesus. O casamento também era visto com preocupação pela filosofia positivista, uma vez que ela o considerava o alicerce para a organização social (ISMÉRIO, 2007). É interessante notar que mesmo o positivismo e o catolicismo tendo visões conflitantes – sendo o primeiro baseado em princípios científicos e o segundo em teológicos – com relação ao papel social feminino, tais paradigmas confluíam.

O discurso positivista se valeu de diversas fontes impressas, como livros, jornais e revistas, para se comunicar. Abaixo destaco o trecho de um contrato pré-nupcial publicado no Jornal Corymbo, de circulação na cidade de Rio Grande/RS, em meados do século XIX:

CONTRATO ORIGINAL DE CASAMENTO

O pai da noiva pede ao futuro genro que marque a data do casamento. Este quer antes esclarecer à noiva alguns itens necessários à felicidade futura do casal. Se ela não quiser se sujeitar ao modo e sistema de encarar a vida conjugal, ficará tudo desfeito. O sogro concorda. E o noivo entrega à moça uma folha de papel com os dizeres:

Nós, abaixo assinados, de pleno acordo e harmonia, juramos cumprir com a precisa fidelidade até o dia de nossa morte, os seguintes quesitos:

1. Eu, Honorina Gabriela de Almeida, amarei acima de todas as coisas a Deus e a meu marido; 2. Dir-lhe-ei sempre a verdade; [...] 7. Só irei às diversões do agrado de meu marido, e sempre em sua companhia; 8. Em sua ausência não pagarei visitas e nem abrirei contas senão as indispensáveis, e na janela só permaneceréi debruçada curtos instantes; 9. Serei a primeira a erguer-me do leito ao despertar do dia para aprontar o café, arrumar a casa, dar ordens à criada, observar o asseio da cozinha, dos pratos, panelas, xícaras, talheres; limpeza dos aposentos e do pátio; assim como determinar o preciso para o almoço e jantar, e não consentirei que criadas levem trouxinhas para casa; 10. A toda e qualquer hora da noite que meu marido bater à porta, irei abri-la e recebê-lo-ei carinhosamente, sem perguntar lhe os motivos de sua tardança; [...] 12. Cortarei toda e qualquer relação com aquelas pessoas que vierem censurar meu marido, seja no sentido que for; 13. Conservarei sempre sua roupa em boa ordem, sem falta de botões e sem bolsos furados; 14. Serei religiosa e temente a Deus sem fanatismo; 15. Nas palestras de meu marido com seus amigos, só comparecerei ao seu chamado; 16. Se tivermos filhos, serão por mim amamentados, salvo ordem contrária do médico; [...] 18. Quanto à leitura de outros livros, só lerei os que me forem confiados por meu marido; [...] 20. Quando meu marido estiver contrariado, evitarei dirigir-lhe perguntas. [...] 22. Quanto às amigas que me visitarem, cuja conversa é sobre procedimentos e ditos de outras mulheres ou mesmo de homens, usarei constantemente água fria na boca, dizendo que estou com dor de dentes [...]; 23. Quando meu marido estiver zangado comigo, quer tenha ou não razão, farei profundo silêncio, e quando houver oportunidade lhe farei ver o quanto foi injusto, ou lhe pedirei desculpa de minhas faltas; 24. E finalmente, prestarei a meu marido plena obediência, gozando e sofrendo com tais revezes da sorte (apud ISMERIO, 2007, p.5)

Observando tais determinações, percebe-se que o espaço da mulher ficava restrito à casa, onde deveria dedicar-se ao trabalho doméstico, cuidar e obedecer ao marido e educar os filhos, enquanto o serviço externo caberia ao cônjuge.

É possível comparar este texto com o “Abecedário da Esposa Exemplar” descrito no início deste capítulo, o qual traz a mulher como humilde para com o seu marido, inimiga de mexericos, leal, mansa... Enfim, novos espaços, antigas representações.

Na perspectiva positivista, caso a mulher optasse por trabalhar fora de casa, deveria estar ciente de que isto iria contra sua “natureza”. Como consequência, afirmava Comte (1988), ela e seus filhos estariam expostos à miséria, prostituição e toda sorte de problemas sociais, culminando na desarticulação da família e desequilíbrios emocionais para a prole, prejudicando, portanto, o progresso do país. Afinal, como expôs Badinter (1985), eram as mulheres, no papel de mães, *as verdadeiras responsáveis pela força e pela grandeza política das civilizações*. (p.184)

Vale salientar que a ausência da mulher na vida pública era motivada pela crença na sua inferioridade intelectual. Argumentava-se que, no sexo feminino, a emoção era predominante e, uma vez que são os sentimentos que determinam sua ação, ela era considerada irracional, tendo que ser protegida pelo homem, demarcando, assim, os papéis masculino e feminino na sociedade. (ISMÉRIO, 2007; SILVA, 2004, COMTE, 1988, BADINTER,1985)

Tal qual a igreja, os positivistas também acreditavam que o sexo era destinado à procriação, bem como reproduziam o mito da Virgem Maria ao afirmarem a pureza feminina através da maternidade. Ser mãe era difundido como a responsabilidade primeira da mulher, seu verdadeiro papel. Para manter a pureza, ela deveria agir conforme os itens 23 e 24 do contrato de casamento, ou seja, ser obediente e sofrer em silêncio as agruras do cotidiano. (ISMÉRIO, 2007; SILVA, 2004, COMTE, 1988, BADINTER,1985)

Prost, o chefe de polícia, adota um tom comovente ao evocar os prazeres da maternidade: "A voz da natureza se fez ouvir no coração de algumas de nossas jovens mulheres. Prazeres, encantos, repouso, elas tudo sacrificaram. Mas que elas nos digam se as inquietudes e as privações de seu estado não constituem um prazer como todos os proporcionados pelo amor. Que elas nos descrevam as doces emoções que experimenta uma mãe lactante quando, sugando seu leite, sorrindo-lhe, lançando os braços à sua volta, o filho parece agradecer-lhe. Os mesmos argumentos são usados pelo médico Gilibert, que enfatiza com mais força ainda o contraste entre as agruras da maternidade e a felicidade que a mulher delas obtém. Como Prost de Royer, e Freud um século mais tarde, ele evidencia a qualidade masoquista da mãe que agora encontra o seu prazer na dedicação absoluta. Ouçamo-lo: "Segui essas mães que amamentam os filhos. Elas esquecem todos os objetos de seu prazer. Atentas unicamente aos filhos, passam as noites sem dormir, suas refeições são tomadas à pressa, só comem o que sabem ser propício a um bom leite; todas as horas do seu dia são empregadas em lavar, limpar, aquecer, distrair, alimentar, fazer dormir o objeto de seu amor.. Todos os que a cercam olham-

nas com piedade... Julgam-nas as mais infelizes das mulheres. (BADINTER 1985, p.189)

Inclusive, a perspectiva da “natureza”, no sentido biológico era um discurso fortemente difundido para justificar a associação entre o papel feminino e a maternidade. Segundo Badinter (1985), após meados do século XVI, proliferaram, na França, publicações recomendando que fossem as mulheres as cuidadoras de seus filhos, refutando com veemência o uso das amas de leite. Tais discursos *impõem, à mulher, a obrigação de ser mãe antes de tudo, e engendram o mito que continuará bem vivo duzentos anos mais tarde: o do instinto materno, ou do amor espontâneo de toda mãe pelo filho.* (p.144)

Num período histórico onde havia a primazia da ciência, o discurso biológico era fortemente aceito. De acordo com Badinter, no século XX, exaltava-se o amor materno como um valor, tanto natural quanto social, *favorável à espécie e à sociedade.* (p.144)

A maternidade e especialmente a gravidez, esse estado realmente interessante, essa fecunda floração genética, esse amoroso fruto do paradisíaco furto do fruto proibido, esse embrionário feto do resgatado pecado original, como que diviniza a mulher, coroando-a de uma divina coroa, envolvendo-a de um ninho celestial que a torna muitas vezes santa (CASTRO, 1921 apud ISMÉRIO, 2007, p. 09).

É interessante notar que mesmo com movimentos - tímidos e com algumas restrições, evidentemente - rumo à aceitação da mulher no espaço escolar – o que significava um sopro de liberdade para quem vivia reclusa no ambiente doméstico - a maternidade permanece, desde o período colonial, como a principal função feminina, o solo onde as mulheres construiriam sua identidade, reforçando a ideia de natureza.

Inclusive, “natureza” foi o termo empregado por Rousseau (1712-1778) para legitimar a relação simbiótica entre a mulher e a maternidade. Afirmava que esta deveria ser boa mãe, servindo e agradando o homem. Neste mesmo caminho, preocupava-se em defender a fragilidade feminina. Jules Michelet, em 1859, publicou o livro *La Femme*, onde descreve a mulher ideal como *dócil, meiga, frágil, dependente, que se converterá quase na imagem da mulher ideal que todos passariam a desejar.* (Apud DUARTE, 2000 p.294)

A mulher, assim, foi alçada à condição de rainha, supervalorizada através da roupagem de esposa e mãe, de guardiã da família. Entretanto, a importância adquirida não competiu necessariamente com o pátrio poder, uma vez que os homens ainda eram os responsáveis pelo sustento da casa e detentores da “palavra final”, devendo a mulher, submeter - se a sua figura.

Todavia, somente o instinto materno não era suficiente para que a mulher desempenhasse adequadamente seu papel. Badinter (1985) destaca os discursos circulantes na França no século XVI – na voz de escritores, médicos, clérigos e outras autoridades - que enalteciam a diferença entre tal instinto nas mulheres e nos animais:

A mulher está submetida a esse instinto, como todos os animais... Nos animais, esse instinto basta. A natureza por si só os conduz. Mas o homem não está diretamente sob seu império. Recebeu do céu uma vontade ativa, uma razão esclarecida [...] que é freqüentemente corrompida pelos erros e os preconceitos de toda espécie e sufocam essa ativa impressão da natureza. Daí as misérias e as calamidades que se abatem sobre esses infelizes mortais. (BADINTER, 1985, p.185)

Deste modo, para que as moças desempenhassem com perfeição o papel que lhes cabia, deveriam receber alguns ensinamentos considerados importantes para o cumprimento adequado da função de esposa e mãe. De acordo com Louro

As mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas, ou seja, para elas a ênfase deveria recair mais sobre a formação moral, sobre a constituição do caráter, sendo suficientes, provavelmente, doses pequenas ou doses menores de instrução. Na opinião de muitos, não havia por que mobiliar a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que o seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios. Ela precisaria ser, em primeiro lugar, a mãe virtuosa, o pilar de sustentação do lar, a educadora das gerações do futuro. (2004, p.446)

Contudo, faz-se necessário olhar este cenário pelo ângulo “de baixo”, ou seja, pelas lentes do cotidiano, compreendendo como as mulheres se apropriavam, faziam uso de tais discursos, que sorrateiramente (e impositivamente) permeavam as relações. Seriam todas submissas? Havia movimentos em prol de mudanças? No discurso positivista, o que as mulheres percebiam como um obstáculo ao desenvolvimento feminino e o que sequer era visto como um problema?

2.2.2 Vozes femininas: na contramão do “progresso”?

O discurso positivista demarcou as fronteiras femininas (ao lado de algumas já existentes, é preciso afirmar): incentivou seu acesso aos bancos escolares (mesmo com um currículo deveras diferente daquele destinado aos meninos); legitimou sua presença no ambiente doméstico, como esposa e mãe; elevou-a à condição de rainha do lar – em contraponto à escrava doméstica de outrora - dando-lhe importância social; e atribuiu-lhe um

lugar de destaque como moralizadora da sociedade, sem, contudo, olvidar as características de fragilidade e diminuta inteligência, o que tornava as mulheres incapazes de conduzir a si próprias e justificava a dominação masculina.

Neste ínterim, vozes ecoavam através da redoma na qual a mulher “fora”¹⁵ colocada. Vozes de insatisfação.

No século XIX, uma personagem emergia do caldo moralizador no qual as mulheres estavam inseridas. Nísia Floresta¹⁶ (1810-1885), educadora e escritora de importantes livros que denunciavam a opressão vivida pelo público feminino, despontava como um importante nome na defesa da valorização da mulher para além das “agulhas de tricô”, defendendo fortemente a instrução como um caminho para a emancipação feminina e tornando-se uma das principais autoras do seu tempo. Seus textos ecoaram em jornais, revistas e livros da época

Nísia incomodava-se com as diferenças no ensino entre homens e mulheres. Acreditava que todos deveriam dispor dos mesmos direitos e, ainda, questionava a crença na inferioridade intelectual feminina. Através de seus escritos, pressionava o governo a inaugurar o mesmo número de escolas, tanto para meninos quanto para meninas; exigia também, que este fiscalizasse a qualidade do ensino e lutava em favor do acesso feminino à escolarização secundária. (DUARTE, 2000; TELLES, 2004)

Nísia Floresta criticava os discursos preconceituosos tão frequentes nas palavras de conservadores, tais como “*a fraqueza física, a incapacidade de reflexão, o natural gosto pelo adorno*” (DUARTE, p.296, 2000), manifestando que estes seriam pretextos para manter a mulher submissa. Inclusive, tinha um olhar de vanguarda sobre a relação entre dominação e escola, afirmando que um povo ignorante se convertia num ganho para o Governo, pois seria a porta de entrada para que este exercesse seu poder irrestrito.

Contudo, Nísia Floresta era filha de seu tempo. Essa frase revela um conjunto de forças, de tensionamentos a que a autora estava sujeita. Quero dizer, com isso, que a luta pela emancipação feminina através do estudo, trazia implicitamente motivações que corroboravam as crenças positivistas sobre o papel social feminino, ou seja, para Nísia, a educação feminina

¹⁵ Esclareço que o uso da palavra “fora” entre aspas visa excluir a idéia polarizada onde uma pessoa assume o papel de vítima e outra de agressora. Ressalto, com isso, que as mulheres legitimavam, em maior ou menor grau, o discurso patriarcal da época, na medida em que perpetuavam, entre seus núcleos, crenças e valores difundidos social e culturalmente.

¹⁶ Nísia Floresta Brasileira Augusta era o pseudônimo de Dionísia de Faria Rocha, nascida no Rio Grande do Norte. Foi escritora, poetisa, educadora, republicana e abolicionista. Influenciou fortemente o movimento feminista brasileiro. (TELLES, 2004)

era importante na medida em que a preparava para exercer adequadamente seu papel fundamental: de esposa e mãe.

A autora acreditava na mulher como a regeneradora social. De acordo com Duarte (2000)

Ela estava convencida [...] da superioridade moral feminina, pois a mulher possuía como elementos *inerentes e inatos* à sua natureza justamente a ternura e a capacidade de doação e amor. Mas, observa, não bastava que a “natureza” lhe tivesse dado esses dons era preciso orientar seu coração por meio de “uma educação culta e fortificada na prática do dever e na razão”, para que ela utilizasse em benefício dos outros (p.320)

Assim, Nísia Floresta manifestava que a educação escolar tinha como dever preparar a mulher para desenvolver da melhor maneira os papéis para o qual foi naturalmente designada: esposa, dona de casa e mãe.

Nesse sentido, a emancipação feminina por meio da educação, tão defendida, teria como objetivo promover o aprimoramento moral feminino, ao mesmo tempo em que ensinaria a mulher a “[...] reconduzir o próprio destino com o propósito de tornar-se “útil à família e a toda humanidade”. (apud DUARTE, p.321, 2000)

Nísia afirmava que a mulher tem plenas condições de decidir o caminho que deve seguir, contudo, seria a educação, com foco no desenvolvimento de virtudes, como a simplicidade, naturalidade, modéstia, amabilidade, caridade, generosidade e benevolência, que daria as ferramentas para que ela escolhesse “certo”, ou seja, em prol da família e do bem estar social. (DUARTE, 2000; TELLES, 2004)

Mais um ponto de convergência com o discurso positivista sobre a mulher é revelado nas representações sobre a função materna.

A mãe nísiana deveria ser como a mãe católica e a mãe positivista: amorosa e responsável. Nísia expunha que esta era a função mais nobre que uma mulher poderia exercer:

Se há no mundo um título que enobreça a mulher, é sem dúvida o de mãe; é ele que lhe dá a verdadeira importância na sociedade. Feliz aquela que o sabe dignamente preencher sentindo toda a sua grandeza, todas as suas obrigações! (FLORESTA, 1845 apud DUARTE, 2000, p. 303)¹⁷

¹⁷ Trecho do livro escrito por Nísia Floresta intitulado: Conselhos à minha filha, de 1845, apud DUARTE, 2000, p.303

Neste contexto, fica clara a intenção de Nísia Floresta com relação ao processo educativo: instruir as mulheres para que eduquem melhor seus filhos, rumo à construção de uma sociedade civilizada.

Os textos de Nísia legitimavam os discursos religiosos e positivistas, ou seja, ao mesmo tempo em que defendiam – em maior ou menor grau – o acesso das mulheres aos bancos escolares, também as delimitavam ao espaço doméstico, revelando que, em se tratando de representações, as mudanças não foram significativas.

Ressalto, contudo, que ao salientar as idéias de Nísia Floresta, não a aponto como única voz defensora da educação e emancipação feminina. O século XIX teve como característica a difusão da imprensa e através desta, de ideias que corroboravam as supracitadas – escritas tanto por homens, quanto por mulheres. Abaixo, destaco um artigo do jornal *Aurora*, da seção *O Mentor das Brasileiras*, de circulação na cidade do Rio de Janeiro, em 1830

É ainda entre nós muito desprezada a educação do sexo feminino e aqueles mesmos que possuam posses e posição social, estão nas circunstâncias de fazer dar às suas filhas uma educação polida, entendem por esta a cultura dos talentos, que são o simples ornato, e se contentam quando as mandam aprender a dançar, cantar, ou tocar qualquer instrumento musical. [...] o coração que vivifica tudo, a moral, de cujo conhecimento depende a felicidade ou a desventura de toda a existência ficam esquecidos, e uma menina adornada de quanto pode servir-lhe para brilhar na sociedade, pouco ou nada adquire do que carece, para precaver-se das seduições, para ser boa esposa e respeitável mãe de família. (apud LIMA, 2007, p.42, sem autoria)

Os discursos difundidos sobre a educação feminina ao longo do século XIX divergiam em alguns aspectos, ou seja, havia os defensores de um currículo voltado para a aprendizagem de prendas domésticas, gramática e matemática básica e outros brados lutando por um currículo que exprimisse a igualdade entre os gêneros. Gritos contra a submissão feminina ao homem também eram ouvidos, bem como oposição à ideia de inteligência diminuta. Todavia, a ênfase dada à educação moral crescia e neste aspecto ambos os discursos convergiam: a mulher pura, modesta, simples, voltada ao ambiente doméstico, sendo preparada para ser boa esposa e mãe exemplar - uma vez que suas ideias influenciariam diretamente o caráter dos filhos – permeava o imaginário de conservadores e progressistas.

Enquanto os debates se intensificavam, a abertura de escolas para meninas seguia a passos lentos. Nísia Floresta, tendo como base o relatório redigido por Gonçalves Dias descrevendo a situação da educação primária e secundária das províncias do Império e no município da Corte, no ano de 1853, apontou que

[...] num total de 55.000 alunos das escolas públicas apenas 8.443 eram alunas. Em Minas Gerais, onde a instrução pública está mais difundida, de 209 escolas apenas 24 destinavam-se às meninas. A Bahia contava com 184 escolas primárias, sendo 26 femininas; Pernambuco, 82 escolas, sendo 18 para meninas; o Rio de Janeiro possuía 116 escolas, mas só 36 eram para o sexo feminino e, na Corte, a sede do governo imperial, havia nessa época apenas 9 escolas para meninas. Longe de se deixar enganar com tais estatísticas, lembra que a situação das demais províncias era bem diversa, pois muitas não haviam tomado, até então, qualquer iniciativa no sentido de proverem a educação das mulheres. (DUTARTE, 2000, P.298)

Seria ingênuo pensar que a pouca difusão de escolas para meninas era fruto exclusivamente das crenças dominantes que permeavam seu acesso aos bancos escolares. Questões políticas e econômicas também devem ser consideradas. Contudo, quero continuar o debate relacionado às representações e frisar, neste momento, o “outro lado”, ou seja, o olhar dos pais com relação à escolarização de suas filhas, o qual influenciou sobremaneira o acesso das meninas à escolarização.

Lima (2007) assevera que muitos pais – e maridos - eram temerosos quanto à instrução feminina. Alegavam que o ensino poderia torná-las questionadoras, sendo uma ameaça ao poder que exerciam sobre elas. Acrescentavam que a escola era um luxo desnecessário, já que aprender a cuidar da casa, do marido e dos filhos poderia ser um conhecimento transmitido no seio familiar. Temiam também, as consequências advindas do contato mundano, em especial com o universo masculino. Ademais, a preocupação da população economicamente desfavorecida incidia na questão financeira, uma vez que frequentar a escola significava a ausência feminina de atividades domésticas que, comumente, eram remuneradas.

Observa-se, com isso, que não bastaria a simples abertura de escolas para que o estudo feminino fosse efetivado. Seria importante o investimento na mudança da forma simbólica construída e partilhada pelos sujeitos para expressar, traduzir e explicar a realidade vivida, ou seja, uma profunda mudança na esfera cultural. (PESAVENTO, 2008)

É necessário afirmar que os discursos em prol da instrução e emancipação feminina se fortaleceram ao longo de todo o século XIX; afinal, nas escolas inauguradas, havia mulheres ministrando aulas para meninas. Mas como elas ultrapassaram a barreira entre o privado e o público? Como passaram de pouco desenvolvidas intelectualmente para professoras? Que discursos impulsionaram sua trajetória para o universo docente? Como se deu este processo? Que representações as acompanharam neste trajeto? O que realmente mudou?

No subitem a seguir examinarei estas e outras questões, visando compreender as representações construídas acerca da mulher-professora e de que forma elas influíram na construção das identidades docentes.

2.3 – De espectadora a protagonista: a feminização do magistério e as representações sobre a mulher-professora.

Para a compreensão deste item, inicio com uma breve exposição da constituição dos cursos normais, e de que forma as mulheres se relacionaram com este processo.

A legislação de 1827, que previa - entre outras questões - a abertura de escolas para meninas, não oportunizou somente o ingresso feminino aos bancos escolares. Vejamos o que assevera o trecho abaixo

Art. 12. **As Mestras**, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrução de aritmética só às suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, **aquelas mulheres**, que sendo brasileiras e de **reconhecida honestidade**, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7o. (Grifo meu)¹⁸

A possibilidade do acesso feminino à instrução autorizou também, a presença das mulheres no universo docente, devido – entre outros motivos - à necessidade de professoras para as turmas femininas. Esta lei se constituiu, portanto, na porta de entrada para uma mudança significativa a ser iniciada anos mais tarde.

Os movimentos em prol da expansão do acesso escolar, a partir do século XIX, revelaram uma realidade preocupante: os professores não estavam suficientemente aptos a formar pessoas capazes de lidar com as transformações econômicas, políticas e sociais que ocorriam no país. Um novo Brasil surgia e com desejos de europeizar-se: buscava a urbanização e a industrialização – apesar de ainda manter características agrárias e escravocratas – adotava a ideologia positivista, ampliava cada vez mais o número de escolas - tanto masculinas quanto femininas - e importava do velho mundo metodologias de ensino modernas, a fim de transpor a linha que o separava de sua meta: ser um país progressista e

¹⁸Fonte: http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/decreto-lei_imperial.htm

esclarecido. (ALMEIDA et alli, 2004; SAVIANI, 2008, VILLELA, 2003, VINCENTINI, 2009)

Assim, através do ato adicional de 12/08/1834 – o qual descentralizava a educação elementar, deixando-a sob responsabilidade das Assembleias Legislativas Provinciais – os primeiros estabelecimentos destinados à formação de professores foram criados em solo brasileiro.¹⁹

A primeira Escola Normal inaugurada no Brasil data de 1835, em Niterói/RJ. A partir de então cerca de quinze províncias abriram as portas para o ensino de professores até o ano de 1890. Entretanto, o número de escolas abertas não foi diretamente proporcional ao seu sucesso, já que muitas tiveram um funcionamento intermitente, a exemplo da Escola Normal de Niterói que encerrou suas atividades em 1849 por determinação de Couto Ferraz, então presidente da província do Rio de Janeiro. De acordo com ele, este tipo de instituição de ensino era ineficiente e consideravelmente dispendiosa, já que mobilizava toda uma estrutura para poucos formandos; ele preferia, por isso, o trabalho de professores adjuntos, ou seja, aqueles que ajudariam os regentes de classe, aprendendo seu ofício enquanto desempenham a função. Entretanto este formato também não prosperou e a Escola Normal de Niterói foi reaberta em 1859. (SAVIANI, 2008, VEIGA, 2007, VINCENTINI, 2009).

As escolas normais estão na origem de uma profunda mudança, de uma verdadeira mutação sociológica, do pessoal docente primário. Sob sua ação, os mestres miseráveis e pouco instruídos do início do século XIX vão, em algumas décadas, ceder lugar a profissionais formados e preparados para a atividade docente. (NÓVOA, 1991, p.125 apud VILLELA, 2003, p.101)

Entretanto, apesar da criação de cursos normais em diversas províncias, o magistério ainda trazia o estigma da vocação, ligado ao sacerdócio, uma vez que ele foi uma função historicamente vinculada às congregações religiosas, a qual exigia doação, e qualidade morais (LOURO, 2007; CAMPOS, 2002). Diante disto, Campos (2002) afirma que conhecimentos especializados não eram muito importantes, tanto que a disciplina Metodologia de Ensino

¹⁹ A preocupação com a formação de professores não é recente. Existem documentos relatando a fundação da primeira escola normal em 1684 por São João Batista de La Salle, na França, sob a denominação de “Seminário dos Mestres”. No século XVIII, Pestalozzi também fazia sua contribuição inaugurando a Escola de Inverdun, em 1805, destinada a preparar professores. A primeira escola com o nome de Escola Normal data de 1795, em Paris, já aberta apontando clara separação entre Escola Normal Superior – para formação de professores secundários – e Escola Normal primária – a fim de formar docentes para o trabalho com crianças. Ao longo do século XIX diversas escolas foram abertas em vários países, como Itália, Alemanha, Estados Unidos, Inglaterra e também Brasil. (Saviani, 2008; Veiga, 2007)

sequer aparecia no currículo da escola normal. Saviani (2008, p.144) corrobora a afirmação dessa autora, alegando o seguinte

O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico.

Com o passar dos anos, novas exigências sociais foram se firmando, demandando um maior investimento na formação de professores. Saviani (2008) cita um trecho da reforma da instrução pública de 1890 – usada como modelo em outras cidades do país – que reforça a importância do investimento na formação docente:

sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz. (SÃO PAULO, 1890 apud SAVIANI, 2008, p.114)

Assim, o currículo passou por reformulações que visavam entrelaçar a teoria – através do incremento de conteúdos curriculares – com a prática. (SAVIANI, 2008)

Neste sentido, chamo a atenção para um dado importante: os cursos de formação de professores foram destinados tanto aos homens quanto às mulheres. Ora, se a história da educação mostra que a meninos e a meninas eram ministrados conhecimentos distintos, nas escolas normais não seria diferente. Assim, o currículo direcionado ao ensino das normalistas apresentava redução de alguns conteúdos, como a matemática – limitada às quatro operações – e a geometria. No entanto, a aprendizagem de prendas domésticas - como bordado, tricô, crochê e costura - ainda era frequente (SAVIANI, 2008; DEMARTINI e ANTUNES, 1993, VICENTINI, 2009).

Bourdieu (1989) analisa este processo colocando a escola como central na legitimação de diferenças sociais, as quais visavam favorecer o poder vigente, mantendo, assim, o *status quo*. Vale salientar que a Escola Normal tinha a incumbência de, no caso feminino, formar - também - donas de casa e mães de família. Esta passagem será tratada com mais propriedade no subitem a seguir, contudo adianto que a representação da tríade esposa, dona de casa e mãe acompanhou a mulher inclusive neste espaço (VILELLA, 2000; BONATO, 2002). Vilella (2000) acrescenta que

somente no final do século XIX, com uma experiência de co-educação, num momento em que o número de mulheres superava o de homens, vamos ter um currículo unificado. No entanto, esse nivelamento vai ser feito por baixo

e disciplinas como, por exemplo, a matemática, nunca seriam realmente oferecidas com o nível de profundidade nesses cursos [...] (p.109)

A autora aponta que o currículo só seria unificado no momento em que o número de mulheres superasse o de homens²⁰. Esta colocação revela mais uma característica das Escolas Normais: a predominância da presença masculina até o final do século XIX. Almeida (1998) relata que a primeira Escola Normal de São Paulo, inaugurada em 1846, foi destinada somente ao sexo masculino. Destaca ainda que no período de 1880 a 1883, quando a escola já era mista, o número de matrículas masculinas alcançou 1176 alunos, um pouco menos do que as matrículas femininas, que somavam 1259 alunas. Contudo, Campos (2002) afirma que já nos primeiros anos do século XX as mulheres ocupavam ainda mais espaço, tanto que em 1900, 72,66% dos matriculados na Escola Normal de São Paulo eram mulheres e no ano de 1910 esta porcentagem subiu para 83,61. Neste caminho, Gouveia (1965) acrescenta que na década de 1960, as mulheres ocupavam 96% das vagas no ensino Normal.

Diante do exposto, algumas considerações se fazem pertinentes: que forças, discursos, relações de poder, levaram ao aumento do número de mulheres em instituições formadoras? Como elas passaram de ignorantes intelectualmente para docentes, podendo exercer uma atividade remunerada, que lhes fora negada em momentos anteriores?

2.3.1 Magistério feminino: formando a tríade mulher –mãe - professora.

Início este item destacando uma palavra que talvez seja uma das mais significativas para pensar a trajetória feminina na docência: construção. De fato, a presença das mulheres tanto nos cursos normais, quanto no mercado de trabalho atuando na função docente, foi fruto de uma construção histórica, social, econômica e cultural, ou seja, não foi dada *a priori*, mas decorreu de produções discursivas que marcaram sobremaneira o ser e agir feminino, em suas múltiplas identidades.

Estou afirmando, com isso, que o ingresso da mulher num espaço anteriormente masculino necessitou ser construído, já que o trabalho fora do âmbito doméstico não era comum e tampouco aceito culturalmente.

²⁰ Bonatto, 2002 acrescenta que essa unificação existia em tese uma vez que ainda haviam professoras específicas para ministrar aulas de prendas domésticas.

Conforme já mencionado ao longo deste capítulo, tanto os discursos religiosos quanto os positivistas, sinalizavam a inferioridade intelectual feminina. Assim não se aceitava seu ingresso no mercado trabalho, nem na docência, em virtude do seu baixo intelecto e da sua natureza frágil, sendo, portanto, um contrassenso a contratação de mulheres para educar crianças

A educação feminina, apesar de pretendida igualdade, diferenciava-se nos seus objetivos, pois segundo os positivistas, o trabalho intelectual não devia fatigá-las, nem constituir um risco a uma constituição que se afirmava frágil e nervosa e que poderia, certamente, debilitar seus descendentes. Na realidade, o fim último da educação era preparar a mulher para atuar no espaço doméstico e incumbir-se do cuidado com o marido e os filhos, não se cogitando que pudesse desempenhar uma função assalariada (ALMEIDA, 1998, p.19)

Esta ideia foi corroborada pelos pais das meninas, que não deixavam suas filhas estudar, *“para não aprenderem o que não deviam saber”* (CAMPOS, 2002, p. 14). Assim, a ignorância e a timidez, traços femininos no período colonial brasileiro, adentraram o séc. XIX ainda com força, mas sofrendo o embate de outros argumentos que afirmavam que *as mulheres têm, por natureza, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas são as primeiras e naturais educadoras* (LOURO, 1997, p.78) e por isso o ensino da infância seria sua vocação.

Almeida (1998) destaca um texto de Emília de Souza Costa, escritora feminista portuguesa muito conhecida em solo brasileiro. Neste, ela defende com veemência a mulher como educadora nata:

A alma de uma nação é a alma da Mulher, da Mãe – que é educadora, a escultora dos caracteres, a transmissora dos papíros sagrados da tradição, a guarda fiel do amor da Pátria no coração de seus filhos. (p.18)

Desta forma, dois importantes discursos podiam ser ouvidos com maior ênfase nos anos 1800: os que refutavam a ideia de uma “mulher-professora” e os que abraçavam tal intenção, se valendo de uma representação fortemente aceita e disseminada socialmente: “a mulher – mãe”. Assim, foi construída a imagem da “mulher-mãe -professora”. Afinal, quem, além dela, poderia ensinar crianças? Quem, além do ser naturalmente criado para o exercício da maternidade, seria melhor para a educação dos pequenos? Defendia-se que a educação das crianças era um ofício que as mulheres exerciam há anos, assim, deslocá-las para o universo docente, não representaria um mal – desde que direcionado ao público infantil.

Duas representações permeavam o imaginário da sociedade brasileira, travando uma intensa luta. Como expõe Chartier (1991, p.4), *não há prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles*. No entanto, a história aponta quem apresentou melhores argumentos e assim possibilitou o ingresso de mulheres nos institutos formadores.

Acredito, contudo, não ter havido vencedores. Entendo ter ocorrido um diálogo entre os discursos, afinal, ao mesmo tempo em que as mulheres utilizariam sua “natureza maternal” para auxiliar no trato com as crianças, também ensinariam conteúdos básicos, que não exigiriam muito de sua “natureza frágil e pouco inteligente”. Bonato (2002, p.167) acrescenta que

por possuir característica de anjo, pura, ingênua, a mulher, e só a mulher, poderia educar e instruir a primeira infância não apenas das meninas, mas também dos meninos pequenos, pelo menos, como diz nosso ilustre professor **‘até a época em que o menino possa aproveitar das suas lições científicas’** sugerindo que depois desse momento ela pode não ser mais capaz dessa missão. (Grifo meu)

Freitas (2002) afirma que em Sergipe, no ano de 1911, Dr. José Rodrigues da Costa Dória, Presidente da Província, fez o seguinte discurso, que corrobora o exposto acima:

[...] para lidar com as crianças em idade escolar mais baixa as mulheres são incontestavelmente superiores aos homens; não acontece assim quando se trata de meninos da idade máxima do regulamento, exigindo **disciplinas mais enérgicas e menos condescendência** (p.155, grifo meu)

Almeida (1998) chama a atenção para as relações de poder que permeiam tais discursos, tendo em vista a estreita relação existente entre conhecimento e poder. Assim, *manter o dominado longe do saber foi e continua sendo uma estratégia eficiente no controle e na manutenção de mecanismos de dominação* (p.31)

Além disto, vale lembrar que o currículo dos cursos normais femininos especificava o ensino de prendas domésticas, legitimando e reforçando a tríade: dona de casa, esposa e mãe, aprovada socialmente. Freitas (2002, p.143) assevera que, *além das habilidades consideradas “inatas” para cuidar de crianças, as mulheres professoras deveriam demonstrar honestidade, boa conduta e respeito aos padrões morais da época*. O recado estava dado: podem levantar voo, mas seus pés estarão presos para não subirem tão alto.

A presença das mulheres nos cursos normais evidencia a força dos discursos não como simples reflexos da realidade social, mas como produtores de

[...] estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. (CHARTIER, 1990,p. 17).

Destaco, no entanto, que os discursos que defendiam o ingresso da mulher na docência não existiam ingenuamente. O discurso de incentivo às mulheres rumo às novas possibilidades ocorreu – também - em virtude de um problema: a ausência masculina da docência. A crescente necessidade de professores para ensinar crianças deu o tom para que as mulheres ocupassem este espaço, uma vez que os homens estavam se afastando gradativamente deste cargo, em busca de melhores salários²¹. Neste contexto, o ingresso das mulheres na função docente seria duplamente eficaz, já que atuariam num ofício similar ao já exercido, necessitando de pouca formação e resolveria o problema da falta de professores. (LOURO, 1997)

Freitas (2002) completa o argumento, alegando que a presença das mulheres no magistério público também era extremamente interessante economicamente, uma vez que a elas, era pago um salário inferior àquele oferecido aos homens. A mensagem do Presidente da Província de Sergipe, Desembargador Guilherme de Souza Campos, no exercício dessa função no ano de 1908, ressalta o seguinte:

Sem querer, como outros, preconizar os dotes que a mulher têm para ser mestra, acho justificável a preferência que lhe dá, porque o Estado não dispõe de grandes recursos, e a educação das crianças por ela é um meio mais econômico, porquanto ela se contenta com os exíguos vencimentos que não poderiam satisfazer um professor. (apud FREITAS, 2002, p. 153)

As mulheres se apropriaram deste discurso para se lançar a uma profissão que poderia lhes conferir alguma independência, sustento, reconhecimento, autoestima. Assim, em meados do século XX, quando a inserção feminina no mercado de trabalho ainda era tímida, lecionar era a saída para as mulheres que desejavam se dedicar a outras atividades, sem precisar abandonar o lar e os filhos, já que era possível trabalhar somente meio período, recebendo um salário razoável e ainda ter tempo para cuidar da família. Nesta época, um discurso fortemente difundido sobre o magistério era que este representava uma extensão do lar, ou seja, um desdobramento de uma atividade naturalmente praticada, um prolongamento da educação dos filhos, numa promissora combinação entre professora competente e mãe

²¹Com a industrialização, havia a necessidade de pessoas para trabalhar nas fábricas, assim muitos homens escolheram trocar o ensino pelo trabalho nas linhas de montagem, visando melhor remuneração

amorosa. Este seria então um espaço onde a mulher colocaria em prática dons que a sociedade acreditava serem inatos e indispensáveis para o exercício docente: a paciência, o amor, a sensibilidade, o cuidar. (DINIZ, 2001)

Neste sentido, Louro (1997) reproduz uma fala importantíssima resume todo este processo:

se a maternidade é, de fato, o seu destino primordial, o magistério passa a ser representado também como uma forma extensiva da maternidade. Em outras palavras cada aluno ou aluna deveria ser visto como um filho ou filha espiritual. A docência assim não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la (LOURO, 1997, p.78)

Por outro lado, o mesmo discurso que estimulava a presença da mulher no magistério, suprimia a presença masculina no mesmo, uma vez que era considerado embaraçoso para o homem desempenhar uma função feminina, reforçando ainda mais a interposição do espaço docente e do espaço doméstico/materno. (ALMEIDA, 1998)

Tambara (1998), neste contexto, afirma que o magistério foi passando gradativamente por um processo de feminização, em decorrência do grande número de mulheres que escolhia a carreira docente, mas também por um processo de feminilização, ou seja, foi se tornando coisa de mulher, culminando numa maior desvalorização da atividade docente.

Villela (2003) complementa, apontando outro fator que motivou a desvalorização do magistério: sua ampliação para as camadas menos abastadas da população, contrariando um histórico de educação elitista e reforçando um histórico de discriminações e preconceitos, na medida em que “pobres” e mulheres não eram sujeitos dignos de atenção e direitos.

Entretanto, Almeida (1998) sinaliza que seria leviano não considerar o fato de que a docência sempre foi desvalorizada, independentemente da presença feminina. Neste sentido, é possível considerar sua inserção como potencializadora de uma situação já existente.

Todavia, a presença das mulheres no espaço docente não foi necessariamente uma possibilidade ao alcance de todas as jovens, ao mesmo tempo em que nem todas ingressavam em tais instituições buscando a formação docente. De acordo com Freitas (2002, p.143) *muitas escolas normais mantinham em seus regimentos restrições à presença de alunas casadas e até mesmo noivas, durante a Primeira República*. A autora acrescenta ainda, que algumas ex-normalistas comentavam a existência de *colegas que deixavam a escola normal sem terminar o curso por terem se casado ou mesmo terem ficado noivas* (idem) propiciando a construção de mais um estereótipo: a “*normalista-espera-marido*” (Idem). Contudo, esta

proibição foi sendo flexibilizada ao longo do século XX, na medida em que também as mulheres casadas puderam cursar a Escola Normal, sem criar um problema para sua função fundamental: cuidar da família.

É interessante destacar que a função que um instituto formador de docentes é a de justamente formar professores para o trabalho educativo. Acredita-se (talvez de forma ingênua), que o sujeito, ao escolher estar neste local, busca o objetivo a que este se propõe. Entretanto, no caso das mulheres, houve atravessamentos que justificaram outras intenções.

A escola normal se constituía, ao mesmo tempo, na única possibilidade cabível para algumas jovens. Conforme relato de Campos (2002), todas as meninas órfãs que aos 18 anos não fossem contempladas com o casamento ou não desejassem trabalhar em casa de família, iam para a Escola Normal em busca de uma forma de sustento. Moças provenientes da classe média também buscavam as Escolas Normais, como forma de exercer uma profissão remunerada e dispor de alguma liberdade. Havia, ainda, mulheres solteiras, que na impossibilidade de constituir uma família, escolhiam a docência, pois assim cuidariam dos filhos alheios, como forma de sublimar seu papel “natural”. A este respeito, Louro (1997) e Almeida (1998) destacam a possibilidade de o magistério ter sido representado, também, como o lugar das moças que não alcançaram o matrimônio, ou seja, da “solteirona”. Argumentam que, se a maternidade era o destino natural das mulheres, para as que não conseguiam alcançar tal “graça” restava a doação e o amor para com o filho alheio, de modo a não se afastar de sua função primordial.

Neste contexto, destaco uma questão interessante, tratada por Gouveia (1965) no livro “Professôras de Amanhã”. A autora em questão entrevistou 1448 moças, alunas provenientes de 23 Escolas Normais nos estados de Minas Gerais e São Paulo, no ano de 1960. Dentre as categorias abordadas, recorro a temática relativa aos objetivos que levaram as jovens a buscar a formação para o magistério. O Resultado apontou que 35% das mulheres buscavam boa cultura geral; 1% desejavam convivência com colegas de bom nível social; 27% almejavam preparar-se para o lar e a vida em família; 24% estavam em busca de preparação para o magistério primário; 3% aspiravam adquirir um diploma que permitisse o ingresso numa carreira de remuneração certa e 10% ansiavam por um diploma que permitisse o encaminhamento para outras profissões.

A pesquisadora afirma que o questionário aplicado pedia para as alunas escolherem entre duas alternativas, assinalando qual seria a primeira opção e qual seria a segunda. Ao

contabilizar os resultados, ela observou que a formação para o magistério apresentou pouca procura entre as pessoas que não assinalaram este item como primeira opção.

Aponto ainda, outro trecho relevante: quando questionadas sobre que ocupações as participantes gostariam de seguir, 24 % escolheram exclusivamente o lar e 30% indicaram o magistério primário.

Ainda na mesma pesquisa, Gouveia (1965) estabelece uma relação entre origens sociais e aspirações profissionais, constatando que a maioria das moças que aspiravam exclusivamente ao lar, era proveniente de camadas mais abastadas da sociedade e as que desejavam atuar como professoras eram de camadas menos favorecidas. Freitas (2001) apresenta dados de uma pesquisa realizada em Sergipe, em meados do século XX, que acompanha tais resultados, quando relata que *mais ou menos 80% dos professores primários de escolas públicas provêm de classe pobre* (MENDONÇA, 1958, p.159 apud FREITAS, 2001). Isto indica que o magistério era visto como uma possibilidade legítima de sustento e melhoria social.

Os dados apresentam uma realidade que difere do objetivo proposto para o curso de formação, ou seja, formar professores para ministrar aulas. Nem todas as alunas buscavam o magistério porque se sentiam “vocacionadas” para tal ou porque amavam crianças (discurso fortemente difundido inclusive nos dias atuais). Este parece ter se constituído num espaço possível de independência, para algumas, e de aprimoramento – em funções materno-domésticas – para outras. Havia aquelas que escolhiam o magistério enquanto esperavam uma oportunidade de casamento, ou para sublimar um desejo não satisfeito. Para outras, ele era apenas uma “escada”, capaz de levá-las a novas possibilidades.

Neste contexto, não seria adequado homogeneizar o perfil das jovens que buscavam o magistério, bem como os motivos que as levaram até ele. Como aponta Chartier (1990), a sociedade não pode ser pensada como um sistema unificado de compreensão, uma vez que ela é composta de uma pluralidade de clivagens e uma diversidade de códigos sociais.

Contudo, neste contexto de construções discursivas, que legitimam estratégias e práticas sociais, minha curiosidade me leva a questionar sobre as vozes capazes de disseminar por tantos anos a interposição entre o lar e o magistério. Quem falava? O que falava? De onde falava? O que era dito em atas e periódicos dos cursos normais?

Enfim, diversos questionamentos emergem quando nos deparamos com esta temática. Neste sentido, o item abaixo se propõe a investigar o cotidiano, com o intuito de “ouvir” os sujeitos que participam, direta ou indiretamente, deste processo.

2.3.2 Registros de uma profissão: as representações disseminadas no cotidiano.

Minha intenção, com este item, é caminhar pelas ruas dos séculos XIX e XX, olhar as pessoas e ouvir suas conversas: o que teriam a dizer sobre as mulheres na docência? É também adentrar na Escola Normal, disposta a escutar suas alunas e professoras, bem como ler atas e periódicos internos, buscando compreender como representavam a si e a seus pares.

De forma geral, meu intuito neste momento, é conhecer as representações construídas por determinados sujeitos que expressam as identidades de um grupo social. (CHARTIER, 1990)

Assim, mergulhando nos discursos disseminados no cotidiano, inicio o texto salientando o trecho abaixo, que é um relato sobre o que pensam as normalistas, destacado do livro a “Escola Pitoresca” (1951) do educador Almeida Júnior:

Serei uma boa professora e dona de casa: hei de instruir e educar, não os alunos, como também os filhos e os criados, e suportar a todos, e mais o marido, com extrema paciência [...] desejo ser feliz e o melhor meio é o casamento [...] imitarei na dedicação e na bondade minha mãe. [...] E assim concentrarão o seu afeto nestas duas entidades que todos estremecemos – a família e a criança – que representam de algum modo o presente e o futuro da Pátria. (LOPES, 2002, p.43)

Realço outro excerto extraído do livro “A alma do educador e o problema da formação do professor” publicado em português em 1934, cuja autoria atribui-se a Georg Kerschensteiner, conceituado educador, com seguidores como Ruy Bello, Teobaldo Miranda Santos e Luiz Alvez de Mattos:

Existem muitas profissões que se têm de ser cumpridas à risca e exigem uma personalidade de um tipo social. Assinalo entre todas a dos sacerdotes [...], a dos médicos, a das irmãs de hospital e maternidade, em resumo, todas aquelas profissões que se preocupam com o bem dos demais. Assinalo também, antes de tudo, a da mãe, contanto que ela não se refira ao aspecto sexual. Onde existe, pois, a especial estrutura social que diferencia o educador de todos os outros tipos de profissão social? Sua profissão é, indubitavelmente, a que mais se aproxima da mãe. (apud LOPES, 2001, p.48)

Em ambos os segmentos, o discurso positivista mistura-se ao religioso na construção da professora ideal: afetuosa, resignada e maternal, características femininas de longa data, já naturalizadas, agora incorporadas pela docência. No percurso, uma legitima a outra, construindo, assim o mito da natureza docente feminina.

As representações de mulher, esposa e mãe, apregoadas desde o século XVI, em Portugal, até o século XX, em terras Brasileiras, encontram eco não somente em livros de ampla divulgação, mas também em atas e periódicos de Escolas Normais. A antiga Escola Complementar Duque de Caxias, em Caxias do Sul/RS, inaugurada em 1930 é um exemplo do quanto os discursos religiosos e positivistas sobre a mulher e a docência, permearam o imaginário de alunas e professoras.

Aragão e Kreutz (2009) destacam alguns trechos da pesquisa realizada em atas e comunicações internas desta instituição e encontram fragmentos com conteúdos permeados por representações que se aproximam das supracitadas.

A primeira que saliento, é um segmento de uma correspondência expedida pela diretora da Escola Complementar Duque de Caxias ao Diretor Geral da Instrução Pública de Porto Alegre, em 1933. Nela, pode-se perceber a presença das disciplinas agrupadas no termo “prendas domésticas” e a preocupação da diretora em implantar ainda mais aprendizagens capazes de formar a professora ideal, mas que servem como uma luva para a futura senhora, mãe de família.

[...] Na sala do I ano, chamavam a atenção os trabalhos práticos de Economia Doméstica, tais como perfumaria variada, fabricadas em aula pelas alunas, dentifrícios, amostras de ponto de lã e crochet,[...] uma proveitosa lição para futuras donas de casa e mesmo professoras, pois são raríssimas as que sabem agir com presteza e desembaraço em casos frequentes de incidentes das crianças, tais como dores repentinas, queimaduras, etc. ferimentos, síncope.[...] infelizmente não nos foi possível realizar dois úteis e interessantes projetos para a cadeira de Economia, a criação de uma cozinha modelo, onde as alunas pudessem praticar a arte culinária e uma seção de puericultura, que consistiria em aulas práticas de banhos, preparos de mamadeiras, vestir e despir criancinhas, etc., utilizando para isso crianças pobres das imediações da escola..(apud ARAGÃO e KREUTZ, 2009, p.7)

Com tais disciplinas no currículo, somada à exigência de comportamentos maternos, sem dúvida pensar a Escola Normal como extensão do lar fazia sentido. Inclusive, a declaração abaixo, proveniente do Livro de Visitas da instituição²², corrobora tal argumento.

Bom professor – daqueles que fazem da escola um prolongamento do seu próprio lar e dos alunos um prolongamento da própria família – confesso a satisfação que me proporcionou esta visita à escola Normal Duque de Caxias [...] (LIVRO DE VISITAS, AGOSTO DE 1940, p.10 apud ARAGÃO E KREUTZ, 2009, p.07)

Acrescento mais uma passagem, presente na redação composta por uma aluna do primeiro ano, onde a professora é representada como um sujeito que sofre e se sacrifica por seus alunos, assim como era recomendado à mulher na posição de esposa e mãe:

Uma das **missões** mais difíceis de preencher é a de educador, mas é também a mais bela, mais nobre e necessária [...]. O educador deve ser carinhoso, saber transmitir o conhecimento e fazê-lo com entusiasmo, **possuir ardor e verdadeira dedicação** para com o ensino [...] (REVISTA CENTELHA, MAIO DE 1933, p. 4 apud ARAGÃO e KREUTZ, 2009, p.7. Grifo meu)

No segmento abaixo, outra aluna, desta vez do segundo ano, corrobora o que a colega acima assevera:

[...] Na educação, o elemento mais importante, de maior responsabilidade, é o educador. Dele, gerações e gerações irão receber o alimento para o espírito [...] a consciência de sua responsabilidade deve fazer do mestre um apóstolo de sua profissão, pois ele influenciará grandemente sobre o caráter do aluno, sendo um dos responsáveis pelas deficiências ou falhas que esse mesmo caráter apresentar [...] A preocupação do mestre será dar educação integral a seus jovens discípulos, a fim de contribuir da melhor maneira possível para o progresso da sociedade e da Pátria. (REVISTA FOLHA DA ESCOLA, SETEMBRO, 1939, p.06, apud ARAGÃO E KREUTZ, 2009, p. 06.)

Em ambos os trechos, o discurso positivista é marcante. Tanto a educação quanto a professora aparecem como o carro-chefe para a moralização e o progresso social.

O discurso católico, por sua vez, se fez tão presente quanto este. A construção da “sagrada missão pedagógica” como bem enuncia Eliane Lopes (2001) no artigo homônimo, considera a docência como uma função tão sagrada quanto a maternidade. Esta última se justifica baseada na capacidade da mulher em gerar uma criança, mas e a docência, qual seria sua justificativa?

²² A assinatura mostrou-se ilegível, sendo possível decodificar apenas, que provinha de um seguimento político de Porto Alegre/RS

Kreutz (2004) sinaliza que esta relação encontra raízes históricas vinculadas à docência masculina: o magistério masculino como vocação, ligado ao sacerdócio. A partir da Idade Média, a função docente era compreendida como um dom divino, considerada uma missão sagrada, sendo o professor o “*mediador de Deus junto aos alunos e à comunidade*” (p.160) e devendo demonstrar “*aplicação e vontade de ensinar, paciência e verdadeiro amor aos alunos*” (p.160).

O autor segue, argumentando que a cristandade - por influencia de Platão - dividia o mundo em dois polos: o mundo das sombras, corpóreo, atrelado às coisas materiais; e o espiritual, mundo das ideias, verdadeira morada do sujeito, para onde deveria ser encaminhado. Desta forma, seria da educação a tarefa de identificar *o que pertencia ao mundo das sombras (o corpo, o desejo, os sentidos, o pecado, etc)* (p. 144) e orientar o sujeito rumo ao mundo espiritual. A incumbência de promover esta passagem era do professor, o qual melhor conhecia este universo. Por isso o magistério converte-se numa vocação, numa missão sagrada.

Seu papel de educador combina com o exercício da paternidade, uma magistratura, um apostolado e uma luta. Ainda que as modificações sociais que se seguem transformem, sem dúvida, essa representação de magistério, a referência parece ter permanecido. (LOURO, 2007, p.93)

Os fragmentos acima, que interpõe o papel docente ao sacerdócio, encontram eco nas vozes de pessoas influentes na difusão cultural, como o Presidente da Província de São Paulo que, em 1873, desabafa ao considerar o aumento no número de escolas Normais no país, mais como uma competição entre Estados do que uma preocupação real com a educação: *o professorado se rebaixou ao ponto de não ser mais um sacerdócio e sim exclusivamente um gênero de vida, uma indústria e um comércio* (apud CAMPOS, 2002, p.22)

A Oração do Mestre de Gabriela Mistral, publicada em 1933 em jornais e revistas da cidade de Belo Horizonte/MG, também é um exemplo do quanto a profissão docente é representada como vocação.

Senhor! Tu que ensinaste, perdoa que eu ensine e que eu tenha o nome de Mestre que tiveste na terra. Dá-me o amor exclusivo da minha escola: que mesmo a ânsia de beleza não seja capaz de roubar-me a minha ternura de todos os instantes [...] Dá-me que eu seja mais mãe do que as mães, para poder amar e defender, como as mães, o que não é carne da minha carne [...] (apud LOPES, 2001, p. 46)

Na “Revista do Ensino”, órgão da Instrução Pública de Minas Gerais, está grafado o seguinte trecho:

Ser professor é professar a religião do Dever, é olhar sempre para frente e para o alto [...] Assim como ao sacerdote [...] também ao professor não é dado despojar-se dos seus atributos [...] Ele será sempre um fator de bem, si moralmente integrado na consciência de sua missão [...] (apud LOPES, 2001, p.44)

A escola Normal de Caxias do Sul não prescindiu de tais discursos em suas comunicações internas. Na Revista Centelha de 1933, uma aluna do segundo ano expressa um resumo das representações da professora que logo almejava ser:

A missão do educador é cultivar. Ele será o lavrador que, com o auxílio de seus conhecimentos deverá amansar os campos, às vezes áridos e pedregosos dos entendimentos; deverá semear para que, na primavera e no outono desabrochem flores e surjam os frutos benéficos da integridade física, moral e intelectual do ser que desperta para a vida. Alta e nobre missão. (p.5, apud Aragão e Kreutz, 2009, p. 07)

Neste sentido, a mulher ingressa na docência como se adentrasse numa arena de representações já constituídas, as quais vão, gradativamente, associando-se às representações femininas de mãe como sujeito dotado da natural missão de educar crianças, já que tem a atribuição inata - e divina - de gerá-las. Assim, o discurso de que a mulher seria a educadora natural da infância, foi difundido largamente em conjunto com as ideias de bondade, amor, doação e paciência, já presentes nas representações anteriores. Em suma, a representação do magistério feminino se situava no âmbito da vocação e da maternidade, constituindo um discurso aparentemente uníssono, rumo à construção das identidades da mulher-professora.

Saliento que as palavras “uníssono” e “aparentemente” não foram utilizadas de forma ingênua. Retomando o item anterior, Gouveia (1965) apresenta dados indicativos dos motivos que levaram um grupo de alunas a escolher a docência. Os resultados apontaram uma porcentagem significativa de professoras que não se identificavam com a função docente. Questiono se tais alunas se matricularam no curso de formação para o magistério em decorrência de um “chamado divino” ou porque amavam crianças. Realmente, entre as estratégias discursivas e as práticas sociais, existem hiatos, possibilitando múltiplas identificações.

Argumento, com isso, nas palavras de Chartier (1990), que há relações de poder na construção de representações, que são determinadas pelos interesses de um grupo que as

fabrica. A ciência disto nos convida a relacionar os discursos proferidos com o lugar que este grupo ocupa na sociedade.

Aqueles que forjam os discursos que constroem identidades, comumente fazem parte de uma elite, seja política, econômica e/ou acadêmica, bem como possuem interesses diversos, que por vezes ultrapassam questões educacionais. O lugar que eles ocupam na sociedade é um lugar de decisão, de comando e os discursos que autorizaram o ingresso das mulheres nos cursos de formação para o magistério foram produzidos por estas pessoas, que têm uma característica em comum: são homens. Louro (1997) nos incita a refletir o quanto o magistério primário, mesmo ocupado por mulheres, foi construído por discursos masculinos. Desta forma, é importante considerar a feminização do magistério não somente como um processo gradativo de independência feminina. É claro que as mulheres romperam barreiras a partir da apropriação destes discursos, contudo, não podemos olvidar a forte presença masculina nos bastidores, e às vezes na linha de frente.

Demartini e Antunes (1993) acompanham este processo evidenciando que o magistério foi uma profissão feminina e uma carreira masculina, na medida em que a ascensão a postos de comando foi direcionada prioritariamente, ao público masculino.

[...] Os relatos indicam é que, tão logo era possível, esses homens que assumiram o magistério como profissão iam tentando direcionar suas carreiras para outros postos, e abandonar o espaço “feminino” das salas de aulas. Deixam de ser professores para se tornarem diretores, supervisores, formadores de professores, delegados de ensino, chefes de instrução pública, etc. e, dessa maneira, continuam controlando a profissão já então maciçamente feminina [...] Os homens ingressavam numa profissão feminina e mal remunerada para a maioria, porém numa “carreira” efetivamente masculina (p. 8)

Às mulheres, analisa Demartini (1993), restava afirmar sua força recorrendo à competência. Entretanto, essa competência não estava atrelada somente a um fazer pedagógico; ela manifestava-se, também, através dos comportamentos adotados no espaço escolar. Freitas (2002) aponta a existência de relatos de ex-normalistas sergipanas enaltecendo atributos “inatos”, como *elegância, charme, dedicação, etiqueta, entre outros* (p. 150) em detrimento de conteúdos pedagógicos. Talvez investindo na competência, elas conseguiriam dispor de algum controle, nem que fosse sobre sua prática, traduzindo-se numa resistência em meio à submissão.

Neste sentido, identidades iam sendo construídas, pautadas em representações que associavam a mulher-professora à maternidade e ao sacerdócio, exigindo características como amor, paciência, cuidado, doação, bondade, resignação, sacrifício e submissão.

A mulher - professora do século XIX e meados do século XX, conquistou direitos nunca pensados anteriormente, porém, as representações que a acompanhou, continuaram permeando o imaginário social e definindo modos de ser e agir.

Em suma, durante todo o capítulo “Mulher, Educação e Docência: percursos históricos” busquei compreender como a mulher foi representada ao longo do processo histórico. Indaguei sobre as produções discursivas que ajudaram a formar a mulher brasileira e descobri a existência de mulheres, no plural, sujeitos e produtoras da história. Caminhando nas ruas de províncias brasileiras, encontrei Marias (virgens e Madalenas), ouvi mulheres que clamavam por aceitação, por valorização e para isso embrenhavam-se nas representações dominantes de mãe e esposa exemplar, apropriando-se delas como se fossem uma segunda pele; mas observei também aquelas que viam as representações construídas como uma roupa, uma roupa que poderiam trocar na medida em que a necessidade batesse à porta. Estas são mulheres que aceitavam assumir um determinado papel para vivenciar momentos de liberdade, extrapolando o trajeto que as levava da casa à igreja. Como exemplo penso naquelas que ingressaram na Escola Normal, vestiram a roupa da vocação, doação e maternidade, mas o que desejavam era galgar outros espaços, assumir outras identidades. Percebi resistências, com um toque de aceitação - mesmo inconsciente; mas também concordâncias, com uma pitada de oposição.

Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar, diz Woodard (2000, p.17). Os discursos construíram o lugar da mulher – primeiramente no lar, posteriormente na escola, em seguida no magistério. Em termos docentes, alguns destes discursos forjaram as identidades da mulher-professora: amável, afetuosa, maternal, abnegada, resignada. Esses discursos formataram um lugar: o magistério primário, onde, por vezes, a moral ilibada era mais importante que o conteúdo pedagógico. À mulher, a moral; ao homem, o cérebro. E assim a professora caminhava pelos becos da história; e assim a história de um lugar ia sendo construída.

Pensar a professora primária fora de uma trama de significações seria impossível. Como assevera Rutherford (1990, apud Woodard, 2000, p.19)

...a identidade marca o encontro do nosso passado com as relações sociais, culturais e econômicas nas quais vivemos agora...a identidade é a interseção de nossas vidas cotidianas com as relações econômicas e políticas de subordinação e dominação.

Longe de esgotar um tema amplo, complexo e que convida a diversos recortes, pretendo, a partir do próximo capítulo, compreender a interseção entre as identidades da professora primária e um lugar ainda mais invisível socialmente: a educação infantil. Ora, se a mulher era autorizada a atuar com a criança, e quanto menor fosse a criança, mais competência a mulher tinha (conforme relatos anteriores), questiono em que momento as linhas se cruzam. Em que ponto da estrada a professora formada na Escola Normal encontra crianças ainda menores, aquelas que chamaríamos de primeira infância²³? De fato houve este encontro? Os cursos de formação para o magistério e os espaços destinados ao cuidado e educação dos pequenos dialogaram? Ou este foi um espaço tão “transparente” que não era considerado um lócus educativo? De que maneira as representações construídas sobre a professora primária chegaram aos ouvidos – e às ações - daquelas que atuavam com a primeira infância? Que vozes propiciaram a construção de suas identidades? Seria o papel docente anda mais interposto ao papel materno?

Assim, no capítulo seguinte pretendo responder a estas e outras interrogações, propondo-me a caminhar pelas ruas de mais um excluído da história: a educação infantil, investigando a construção deste espaço, a formação de seus educadores e, fundamentalmente, as representações que deram origem às identidades docentes da professora de crianças pequenas.

²³ Uso “primeira infância”, bem como “crianças pequenas”, para me referir à faixa etária que compreende o intervalo entre 0 e 5 anos e 11 meses, idade recomendada para a inserção nas escolas de educação infantil, conforme explicita a LDB 9394/96

CAPÍTULO 2

3. O Magistério Feminino na Educação Infantil

O mundo não é, o mundo está sendo
Paulo Freire

No capítulo anterior, empreendi uma longa jornada através do tempo e do espaço, a fim de compreender a partir de que representações as identidades da mulher-professora foram construídas. Observei que a portuguesa dos anos 1500, bem como a brasileira do período colonial e a jovem residente no século XIX, tinham características em comum: a tríade mulher-esposa-mãe. Como aluna, ela continuou atravessada por tais representações, fato percebido, também, quando da assunção do papel docente de nível primário. A conclusão do capítulo foi permeada por questionamentos, condensados em um grande tema: qual a relação entre tais representações e a docência na educação infantil?

Desta forma, minha jornada tende a alongar-se, na medida em que a resposta à questão acima me leva a diversos caminhos investigativos. Assim, o primeiro terreno no qual transito, aborda os percursos históricos da educação infantil brasileira, investigando, em especial, as representações e discursos que permearam a construção deste espaço. Sigo o texto salientando a presença da mulher na educação de crianças pequenas, com enfoque na formação: havia exigência de preparo para atuar com a educação da primeira infância? Qual a analogia das Escolas Normais com este locus? Qual o perfil da educadora de crianças pequenas? Neste momento recorro a documentos históricos de uma escola de Educação Infantil inaugurada na década de 1960, que apresenta fragmentos relevantes sobre o tema em questão. Finalizo o texto enfocando as representações construídas sobre a professora de educação infantil, visando compreender quem eram as mulheres-professoras deste nível de ensino, que similaridades e distinções guardavam com as representações anteriormente apresentadas e a partir de que representações suas identidades foram construídas.

3.1 – Educação infantil: percursos históricos

Enceto este texto apresentando um breve relato de uma conversa que tive com um grupo de seis crianças do jardim II, alunas de uma Escola Municipal de Educação Infantil situada na cidade de Caxias do Sul/RS²⁴:

- Ano que vem a gente vai para a escola! - contou uma criança.
- É? E o que vocês farão na escola? - indaguei
- Aprender! - responderam algumas.
- Aprender? E aqui? O que vocês fazem? Também aprendem? - continuei
- A gente **come, brinca e dorme!**

Pois bem, o trecho acima poderia ser visto com naturalidade por algumas pessoas, ou com curiosidade por outras. Confesso fazer parte do grupo que escuta a fala das crianças com estranhamento. A educação infantil é um espaço para comer, dormir e brincar, mas não para aprender? De acordo com elas, sim. E a história da educação brasileira nos mostra que este pensamento pode fazer algum sentido.

Destarte, para dar início a uma longa viagem por entre a história deste espaço, é importante destacar sua pluralidade. Quando me refiro à educação das crianças pequenas, entro numa seara complexa, ainda em construção e nada homogênea, ou seja, ao utilizar o termo “educação infantil” tenho clareza de que não falo de um lócus único, com características semelhantes e constituído linearmente. A construção histórica deste espaço foi (e ainda é) permeada por atravessamentos políticos, culturais, sociais, ideológicos e econômicos, que deram o tom para a construção do que conhecemos hoje como Educação Infantil, definida pela LDB 9394/96 como a [...] *primeira etapa da educação básica, que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade*. (BRASIL, 1996, Art. 29)

Entretanto, esclareço que minha trajetória neste item não pretende descrever um estado da arte em Educação Infantil, reconstruindo em detalhes a história das creches e pré-escolas, mas compreendê-la como um contexto formador (ou legitimador) de representações. Minha

²⁴ Trata-se de um fato verídico.

questão versa, fundamentalmente, sobre: de que forma a construção deste espaço contribuiu para forjar (e/ou legitimar) representações sobre a docente da educação infantil?

Para tanto, inicio a minha viagem no Brasil oitocentista. Como já apontado no capítulo anterior, o país passava por intensas mudanças políticas, econômicas e sociais, marcadas por ideais republicanos, lutas abolicionistas, liberalismo político, ascensão da burguesia e da classe trabalhadora. O desejo de tornar-se uma nação desenvolvida e civilizada crescia a passos largos. Porém, o país ainda mantinha traços escravocratas e uma população pobre e analfabeta. O término da escravidão agravou, em especial, a pobreza e as diferenças sociais, legitimando movimentos de distinções e exclusões. O discurso positivista organizava a sociedade humana à luz do cientificismo, visando a ordem e o progresso; escolas de primeiras letras para alfabetizar a população eram criadas e comportamentos considerados civilizados eram cada vez mais exigidos.

A mulher, neste contexto, emergia da invisibilidade dos séculos anteriores – com cautela, era importante observar – para certa opacidade. Em meados dos 1800, este ser social já podia freqüentar escolas e assumir um trabalho remunerado, entretanto sem deixar de respeitar a tríade: dona de casa, esposa e mãe, tão importante para o projeto civilizador moderno.

Todavia, o desejo de um país urbanizado e industrializado gerava consequências para a posição da mulher na sociedade, em especial as mulheres provenientes de famílias pobres: a necessidade do trabalho nas fábricas.

A contratação de mulheres era um negócio interessante para os gestores, uma vez que elas ocupavam funções consideradas simplórias e de pouca importância social, como por exemplo, tecelãs, fiandeiras e costureiras; o que justificava a baixa remuneração. Os homens, por sua vez, ocupavam cargos que exigiam maior qualificação, como chefia e gerência, e recebiam salários mais elevados. (GIROLETTI, 1991)

A expansão da mão de obra feminina suscitou intensos debates sobre a posição da mulher na sociedade, afinal, que consequências poderiam advir quando a rainha do lar se afasta da sua família?

O trecho abaixo, destacado do jornal *Gazetinha* de Porto Alegre/RS (1899), revelava a situação dos filhos de mães trabalhadoras:

[...] a existência de uma “malta enorme de meninos rudes e turbulentos”, em sua maioria italianos, abandonados nas ruas de Porto Alegre, com a entrada de suas mães nas novas fábricas, concluindo o articulista que “estes meninos

estavam nas ruas porque não tinham ninguém em casa para educá-los”
(BILHÃO,2008, p.2)

A nova ordem social dava o tom para que uma parcela da população pouco visível entrasse em cena e a posição da mulher na sociedade fez com que espaços destinados aos pequenos fossem pensados. As mulheres passaram a trabalhar fora de casa e necessitavam de um local para deixar seus filhos. Pode-se cogitar que uma família, com uma rede de apoio estruturada, poderia deixar as crianças sob os cuidados de parentes, entretanto ocorria também a migração em larga escala de populações rurais para centros urbanos, ocasionando a ruptura na rede de apoio familiar e de vizinhança, o que ocasionou um distanciamento entre os diferentes membros parentais (irmãos, tios, avós...) levando à dificuldades e à busca por soluções para o cuidado das crianças fora do espaço familiar. (OLIVEIRA,1996; PRIORE, 2002)

Diante deste cenário, foi trazida para o Brasil uma ideia que já existia na França desde o século XVIII: as creches. De origem francesa, a palavra "*crèche*" significa "manjedoura", denominação dada aos abrigos onde se cuidava de bebês e crianças necessitadas. Com caráter basicamente assistencialista, a creche mantinha as crianças para que as mães pobres pudessem trabalhar, já que com a idade inferior aos seis/sete anos não poderiam frequentar a escola. (KUHLMANN, 2005)

Assim, a primeira creche brasileira foi inaugurada em 1899, no Rio de Janeiro, sendo destinada aos filhos dos operários da Fábrica de Tecidos Corcovado. Mais tarde, em 1901 foram inauguradas em São Paulo escolas maternais e creches agregadas a asilos para órfãos, chegando a 18 unidades maternais e 19 creches-asilo no ano de 1910. Em Belo Horizonte, em 1908, a prefeitura inaugurou a Escola Infantil Delfim Moreira e em 1914 a Escola Infantil Bueno Brandão. Em Porto Alegre a primeira creche foi inaugurada somente na década de 40 do século XX. (KUHLMANN, 2003)

As creches não foram criadas para ser instituições de ensino, mas principalmente de assistencialismo. Tinham como objetivo oferecer um espaço para que as crianças ficassem enquanto suas mães trabalhavam, estando livres dos perigos do mundo e cuidadas em sua saúde e higiene. (KUNLMANN, 2005)

Nos anos 1800, a preocupação com as duas instâncias acima, ou seja, a saúde e a higiene das crianças, não ocorria de forma descompromissada. Neste período, em decorrência do pensamento positivista, explicações espiritualistas eram substituídas pela comprovação

científica. Neste contexto, a ciência médica ganhava notoriedade, na medida em que se atribuía a ela a responsabilidade de reordenar a população, introduzindo hábitos condizentes com a nova ordem que se estabelecia. Stephanou (2005) destaca que os médicos, em especial higienistas e sanitaristas

[...] foram reconhecidos como aqueles que detinham um saber “verdadeiro” e, por isso, o direito de falar sobre os modos de cultivar uma vida saudável [...]. A atribuição de um caráter científico, redentor e salvacionista ao discurso médico, inscreveu-se no “regime de verdade” daquele momento histórico [...] Modernizar, regenerar, civilizar, **dar ao povo saúde e educação** eram enunciados que inflacionavam os discursos. (p.147. grifo meu)

O movimento médico-higienista se viu imbuído da tarefa de civilizar a população através de hábitos saudáveis, inclusive com medidas preventivas, sendo através desta justificativa que sua inserção na esfera educativa foi legitimada. Acreditava-se que a aprendizagem se efetivava somente com uma estreita relação entre saúde e educação:

A preocupação médica com a preservação da infância leva a uma produção de saberes científicos a partir da exploração do universo infantil. Os médicos propuseram iniciativas de assistência e proteção à infância, bem como prescreveram práticas adequadas para o cuidado das crianças pelas famílias, desde a lactação, o crescimento antropométrico, a educação, o desenvolvimento mental (STEPHANOU, 2005, p.148)

O periódico *A Mãe de Família* lançado no Rio de Janeiro em 1879, destaca a importância dada ao discurso médico como civilizador, designando como público alvo mães e futuras mães de família, a fim de instruí-las sobre como cuidar melhor de seus filhos. O Dr. Carlos Costa – redator do referido jornal – afirma o seguinte

Um paiz tão novo como o nosso [...] está entretanto em uma perigosa marcha para a decadência physica dos homens. [...] Mas o mal de onde vem? Desde o berço minhas senhoras. É esquecida, abandonada ou melhor ignorada a maneira de formar-se o homem, não cuidando-se seriamente da criança. [...] As mulheres em nosso paiz não cumprem tanto quanto deviam os sagrados deveres de mães... Uma por vaidade, outras por pobreza e finalmente muitas por desculpada ignorância não cumprem a sua missão sublime, **a única que lhes foi confiada, a da Maternidade!** (Apresentação, M.F., nº 1, 1879 apud TURACK, 2008, p.65. Grifo meu)

As mulheres ocupavam novos espaços, mas sua função primordial permanecia a mesma de séculos anteriores. Muitas críticas foram feitas em decorrência do trabalho feminino, afinal

quem iria cuidar das crianças? Atento às transformações sociais, o periódico “A Mãe de Família” publicou uma matéria chamando a atenção para a importância das creches, sendo a primeira referência sobre este tema de que se tem registro no país. De autoria do médico Kossuth Vinelli, o artigo enaltece a importância das creches como locus de civilidade e progresso, onde as mães pobres deixariam seus filhos despreocupadamente, antes de rumarem para o trabalho. Neste espaço, crianças de até 3 anos seriam cuidadas, não havendo a necessidade, portanto, do abandono materno. Acrescenta ainda a trajetória institucional da criança até a entrada no primário: primeiramente creches; posteriormente asilos da segunda infância (também conhecidos como jardins de infância, pré-escola, ou escolas maternais), atendendo a faixa etária dos 3 aos 6 anos e por fim as escolas de primeiras letras. (KUHLMANN, 2000)

É interessante destacar que a menção da creche contida neste jornal, ocorreu num período em que a demanda industrial pelo trabalho feminino ainda não era elevada. A preocupação do Dr. Vinelli era, especialmente, com as crianças fruto da Lei do Ventre Livre. O autor não considerava adequado manter na casa das patroas, os filhos de suas escravas. Assim, a creche seria interessante para que as escravas ou domésticas deixassem seus filhos enquanto trabalhavam. Posteriormente ela seria usada também, para os filhos das operárias industriais. (KUHLMANN, 1998)

Enquanto as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche. (DIDONET, 2001, p. 13).

Creches eram instituições destinadas às mães trabalhadoras. Mulheres de classe média ou alta sequer cogitariam esta possibilidade. Em verdade, a creche era um paliativo para que as crianças não ficassem na rua, à mercê de influências negativas. Era importante que o “futuro do país” não fosse relegado à própria sorte. No Jornal “A Mãe de Família”, Dr. Carlos Costa afirma que

[...] de certo a mãe que pode criar seu filho, abrigá-lo em seus braços em todos os momentos necessários [...] prestar-lhe todos os cuidados e carinhos com aquele desvelo que só uma mãe zelosa e amante sabe empregar, essa

mãe não mandará seu filho à creche, porque para ela não foi felizmente criado esse estabelecimento (apud KUHLMANN, 2000, p.473)

Entretanto, apesar da recomendação acima, estabelecimentos destinados às crianças provenientes de famílias ricas também foram construídos, contudo, com objetivos diferentes daqueles pensados para as mulheres operárias.

O Dr.Menezes Vieira e sua esposa Carlota de Menezes Vieira, seguindo a ideia do educador alemão Friedrich Froebel (1782-1852), reconstruíram em solo brasileiro no ano de 1875, a iniciativa dos Jardins de Infância. Froebel acreditava que a criança era como uma planta, que necessitava de atenção e cuidados para crescer de maneira saudável. Assim, em 1840 foi criado na Alemanha o *Kindergarten*, como um estabelecimento fundamentalmente educativo, destinado às crianças de 3 a 7 anos. Neste, os pequenos eram desenvolvidos física, intelectual, social, emocional e moralmente, através de atividades de percepção sensorial, lingüísticas e lúdicas. (KUHLMANN, 1998; KISHIMOTO, 1988)

No Brasil, este espaço foi chamado de Jardim de Crianças, sendo destinados aos meninos entre três e seis anos, provenientes da elite carioca. A intenção era preparar a criança para a escola primária, já que o aluno entraria “com hábitos de ordem, de asseio, de economia; tornando a missão do mestre [...] menos árdua, com resultados mais rápidos e seguros;” (MENEZES VIEIRA, 1879, apud BASTOS, 2002, p.146) bem como inseri-la num ambiente propício para o seu desenvolvimento, afastando-a das más influências, que no caso da elite, consistiam nos escravos – domésticos ou não - que as circundavam.

É uma instituição que tem por fim educar meninos de três a seis anos de idade, aprofundar as aptidões, modificando a índole, formando o caráter, despertando e auxiliando o desenvolvimento das faculdades físicas, morais e intelectuais. (MENEZES VIEIRA, 1879; apud BASTOS, 2002, p.145)

Todavia, havia discursos contrários à criação destes estabelecimentos, em especial provenientes de políticos e educadores. No parecer de Manoel Olimpo da Costa (1884) é pontuada a inutilidade de uma instituição para pequenos num país que carecia de instrução primária

[...] Pois o Brasil, que ainda não pode proporcionar o ensino para os indivíduos de 7 a 15 anos, já quer receber as crianças apenas desmamadas para ensiná-las? Os Jardins de Infância trarão de pronto a melhora na educação? Não. Seria preciso que o governo pudesse criar estabelecimentos bastantes para recolher todas as crianças [...]. Eu me oponho como brasileiro, em nome de grande parte dos meus patrícios, já em idade de aprender, a

quem a lei prometeu instrução e não tem sido dada. (apud BASTOS, 2002, p.136)

Outras vozes defendiam ser este um espaço desnecessário na sociedade brasileira, tendo em vista única função feminina ser a de cuidar dos filhos. O professor Alberto Brandão manifestou seu desinteresse pelos jardins de infância, com a seguinte fala:

[... a mulher raramente deixa o lar para o trabalho e não deve ser substituída, sem necessidade, no exercício de sua mais nobre missão – cuidar do filho – pela ação do Estado ou pela caridade privada. O enfraquecimento dos laços de família é um fato da atualidade, fato que, a nosso ver, ressalvada educação nos internatos oficiais e particulares, é de temer-se, pois, que seja deletéria a ação dos jardins de infância arrancando do lar as crianças mais cedo ainda. (apud BASTOS, 2002, p. 136 e 137)

Por mais que Menezes Vieira defendesse os Jardins de Infância como um espaço de cunho pedagógico, a fim de *transformar a criança em cidadão útil à pátria, à família e a si próprio*, (apud BASTOS, 2002, p.149); ainda imperava a dúvida sobre a conveniência de este converter-se em lócus assistencial, a exemplo dos asilos infantis, bem como sobre a possibilidade de vir a estimular o desmembramento da família. Sobre esta questão, Vieira (1879), ao explicar o papel do Jardim de Crianças, afirma ser este *realmente uma família numerosa em que a professora desempenha os sagrados deveres maternais* (apud BASTOS, 2002, p.145).

Observa-se, com isso, que no cerne da questão, a mulher continuava a desempenhar o seu papel primordial dentro das instituições, fazendo destas uma extensão do lar. Entretanto, mesmo a garantia de que as crianças seriam cuidadas por “mães substitutas”, que propiciariam o desenvolvimento físico, intelectual, moral e emocional das crianças, preparando-as para o ingresso na escola primária; não era o suficiente para convencer o Estado a investir na educação da primeira infância.

É justo refletir sobre os argumentos de políticos e educadores que versam sobre o foco na formação de um público capaz de ler e escrever, sendo desnecessário o investimento na abertura de instituições para a primeira infância, a não ser via necessidade social. Porém, até que ponto a criança pequena era vista realmente como um sujeito de direitos? Qual era seu papel na sociedade?

Cinthia Veiga (2007) destaca que o olhar para a criança²⁵ enquanto um ser separado do adulto principia a partir do século XVII, inicialmente na Europa, onde a atenção se volta para os processos de distinção. Separar comportamentos considerados rudes dos refinados, os pobres, da elite e as atividades de crianças das realizadas por adultos, era considerado importante para dar seguimento ao processo civilizador. Neste sentido, *a ampliação dos processos de autocontrole dos instintos e emoções permitiu o desenvolvimento de novas percepções em relação às crianças* (p.209). Nas palavras de Veiga (2007) *essa diferenciação social propiciou um distanciamento com relação aos comportamentos considerados infantis e contribuiu para a percepção gradual da infância como uma etapa fundamental da vida.* (p.210)

Neste sentido, um conjunto de regras de educação civilizada foi prescrito para ser seguido desde tenra idade, como por exemplo,

Conter emoções em relação a ela, aplicar-lhes castigos e ensinamentos morais, acompanhar o seu desenvolvimento, além das fortes críticas ao seu abandono e as orientações para que as famílias assumissem a responsabilidade pelo seu cuidado, foram ações e idéias que consolidaram a produção de um novo lugar do adulto. (VEIGA, 2010, p.25)

É importante ressaltar que a consciência das diferenças geracionais existia, isto é, percebia-se que a criança demandava cuidados e necessidades diferentes dos adultos, e para isso uma série de prescrições eram estabelecidas, as quais delineavam o lugar da criança e, em contrapartida, o lugar do adulto. Contudo, tais regras eram compostas pensando num amanhã, isto é, em formatar um sujeito capaz de desenvolver e civilizar o país do futuro, e não num ser social que transitava num “hoje”, existia num “aqui e agora”.

Quando os adultos foram deixando, aos poucos, de perceber a criança no seu presente como um “adulto em miniatura”, projetaram-na para o futuro, sendo a infância interpretada como um tempo de construção do futuro num contexto de reelaboração dos sentimentos da passagem do tempo e de elaboração da noção de previsibilidade. (VEIGA, 2010, p.26)

Aparentemente o movimento de abertura de creches e jardins era direcionado para a resolução (ou prevenção) de um problema social, tendo a mulher como protagonista. A criança, neste cenário, era percebida como um sujeito a ser preparado para conduzir o país ao progresso. Nas palavras do Dr. Menezes Vieira (1879) este era *um método muito perfeito*,

²⁵ Ressalto que uso os termos criança e infância, ciente de que a categoria criança é muito antiga, mas que infância é uma construção sócio-cultural, ocorrida a partir do século XVII. Anteriormente a criança era considerada um adulto em miniatura. (CARVALHO, 2009)

adaptado perfeitamente ao caractere e ao temperamento das crianças e respondendo assim às necessidades do país (apud BASTOS, 2002, p.154).

No caso das famílias pobres – que eram vistas como incapazes – as iniciativas de atendimento as crianças visavam protegê-las, educá-las e discipliná-las com vistas à redução dos danos sociais que poderiam gerar, caso não fossem assistidas. (KUHLMANN, 1998)

Preservar a infância da destruição a que condena o desamparo dos cuidados que ela carece é garantir à sociedade a permanência e a sucessão de vidas que hão de ser o sustentáculo de sua estabilidade e os elementos do seu progresso. (CAMPOS SALLES, apud KRAMER, 1984, p. 54-55).

Todavia, é importante salientar que os Jardins de Crianças, nos moldes previstos primeiramente por Froebel e posteriormente no Brasil por Menezes Vieira, ainda eram escassos e financiados por instituições particulares ou construídos em anexo a Escolas Normais. Este era o caso da Escola Normal Caetano de Campos, que mantinha creche e jardim de infância para fins de estudo das normalistas, os quais atendiam crianças com famílias de maior poder aquisitivo. (KUHLMANN,2003;VEIGA,2007)

A educação para a primeira infância ainda tinha um cunho fortemente assistencialista, associado à caridade. A preocupação com as crianças pobres e abandonadas era crescente (implícita está a preocupação com as decorrências sociais do abandono e da pobreza), de modo que em 1899 é criado pelo Dr Moncorvo Filho o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI-RJ), o qual inaugurou em 1908 a “Creche Central”, destinada a atender crianças desamparadas. Em São Paulo, no ano de 1910, havia 17 creches em todo o estado, organizadas pela “Associação Feminina Beneficente e Instrutiva”, para acolher crianças necessitadas. (KUHLMANN,2003;VEIGA,2008; KRAMER, 1984)

Ora, já foi explicitado no decorrer deste texto, que a função das creches e escolas maternas que abrigavam filhos de operárias era assistencialista, ou seja, ofertavam basicamente alimentação, higiene e segurança física, fazendo isto de forma precária e com baixa qualidade. Neste sentido, não se falava em formação para a professora de creche, já que se acreditava que cuidar de crianças fazia parte da natureza feminina, mas em aprimoramento sobre as regras básicas de saúde e higiene. (KIHLAMANN, 1998) ²⁶

A partir do final do século XIX e mais fortemente no século XX, o processo de urbanização e industrialização se intensificou no Brasil, e a mão de obra feminina no mercado

²⁶ Abordarei com mais propriedade a temática da formação no item posterior.

de trabalho torna-se ainda mais necessária. Como resultado disso, o número de creches e escolas maternas aumentou, bem como políticas de cuidado e atenção a crianças proveniente de famílias de baixa renda. (KRAMER, 1995)

Contudo, Kramer (1995) salienta que a concepção que fundamentou tal difusão estava alicerçada num movimento chamado de teoria da privação cultural, presente com mais força a partir da década de 1970. Neste período, um novo adjetivo foi atribuído às creches e pré-escolas: educação compensatória. Com o nível de ensino obrigatório e gratuito, garantido pela Constituição de 1969, foi verificada uma crescente evasão escolar e repetência das crianças das classes pobres, no primeiro grau. Em decorrência disto, instituiu-se a educação compensatória para crianças de quatro a seis anos, visando suprir carências culturais existentes na educação das famílias de baixa renda. Os pressupostos por detrás desta concepção estavam alicerçados na crença na homogeneidade infantil, tendo como modelo a classe média, bem como a crença na incapacidade da família de proporcionar à criança um espaço saudável para seu desenvolvimento afetivo e cognitivo. Desta forma, a docência neste nível de ensino era realizada por pessoas sem qualquer formação prévia, uma vez que a questão central tinha a ver principalmente com o “dom maternal” que acreditavam possuir. (CAMPOS,1995; KUHLMANN,2003;VEIGA,2007; KRAMER, 1984)

É interessante notar que mesmo com a emergência dos estudos na área da Educação Infantil, no final dos anos 70 do século XX foram criadas as creches domiciliares, geridas por mulheres chamadas de “mãe crecheira”, que tinham como incumbência cuidar de crianças em sua própria casa - mediante pagamento - enquanto os pais trabalhavam. No desempenho de sua atividade, a “mãe crecheira” zelava pelas crianças sob sua responsabilidade, focando na alimentação, higiene, saúde, vestuário e demais necessidades. As creches domiciliares existem até os dias atuais, sendo comum encontrar estes espaços em localidades de menor poder aquisitivo. (DELGADO,2005)

Em suma, até a década de 70 muito se discutia a questão da qualidade nas creches e, principalmente pré-escolas, ao mesmo tempo em que as demandas aumentavam vertiginosamente, estimulando a construção de mais espaços. Contudo, pouco foi feito em termos de formação para as educadoras ou em termos de investimentos na área. As creches, em especial, eram locais de abrigo, depósitos para as crianças ficarem enquanto suas mães trabalhavam, não fazendo parte de um sistema educacional, com políticas públicas que as regulamentassem. (KUHLMANN,2003; KRAMER, 1995)

Nos anos 1980, os problemas referentes à educação infantil continuaram, apontando a ausência de uma política global e integrada, predominância do enfoque preparatório para o primeiro grau e docentes despreparados. Entretanto, a mobilização popular em prol da redemocratização, demandava a criação e investimentos nas creches, o que culminou nos anos finais da década de 80 marcados por substanciais transformações no que se refere às políticas públicas para a infância. (KULMANN,2003; MARIOTTO,2003; PRIORE,2002)

A constituição de 1988 se fundamentou em uma nova concepção da criança cidadã, sujeito de direitos, cuja proteção integral deve ser assegurada pela família, pela sociedade e pelo poder público com absoluta prioridade. Neste íterim, a Constituição retirou a educação infantil do âmbito da assistência e a inseriu no sistema educacional, estabelecendo a garantia de qualidade.²⁷

Na esfera da formação docente, o respectivo documento também enfatiza sua preocupação com a formação consistente dos profissionais. No artigo 206, inciso V, determina *a valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos.*

A constituição de 1988 foi um importante avanço no olhar tanto para a criança, quanto para o docente, contudo, é na década de 1990 que debates, pesquisas e ações buscaram a melhoria do atendimento em creches no país. Nesse contexto, a Coordenação de Educação Infantil (COEDI) do MEC apresentou, em 1993, um documento que lançou as novas diretrizes para a área, entre elas a que afirma a necessidade de construir a profissionalização dos trabalhadores de Educação Infantil, recomendando que seus profissionais sejam formados em cursos de nível médio ou superior, desde que contemplem conteúdos específicos relativos a essa etapa da educação. Tal orientação incorpora a compreensão de que a qualificação profissional vai subsidiar o professor para melhor enfrentar o trabalho com as particularidades desta etapa. (BRASIL, 1993)

Com a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, promulgada em 1996, a educação infantil passou a ter maior destaque. Nesta, sua finalidade acompanha as mudanças anteriores (1988 e 1993), defendendo o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade e reforçando a indissociabilidade das funções de educar e cuidar.

²⁷ BRASIL, 1998, artigo 206, inciso VII

Pois bem, como salientei no início deste texto, não pretendi descrever um estado da arte, tampouco elencar os pormenores históricos dessa modalidade de ensino. Minha intenção era apresentar este locus de uma forma que possibilitasse a reflexão sobre sua contribuição para forjar a professora de crianças pequenas.

Ora, sua origem estava atrelada ao assistencialismo, sofrendo influências de pressupostos médico-higienistas e de forte cunho civilizador. As docentes sequer dispunham de formação adequada, a não ser raros cursos de aprimoramento em puericultura, tendo o discurso maternal permeado suas ações. Mais tarde, já a partir do final da década de 1980, novos olhares foram dirigidos a este nível de ensino. A criança, a partir de então, era um ser de direitos e merecia ser educada integralmente, não apenas assistida, discurso este reforçado pela LDB de 1996. Cuidar e educar passa a ser a questão central.

Passou-se do assistencialismo para a educação integral. Indubitavelmente ocorreram mudanças. Entretanto, como alega o senso comum, “no papel cabe tudo”. Neste sentido, persisto em questionar: por que as crianças citadas no início deste texto percebem este espaço como um locus para comer, dormir e brincar? Em que medida a base na qual foi alicerçada a educação infantil contribui para formar espaços ainda com vestígios assistencialistas? Será que as prescrições legais acompanharam a formação desta docente? Como se deu a formação de professores para a educação infantil? Que relação há entre a educação infantil e os cursos normais? Que discursos permearam a construção deste espaço? Seria legítimo utilizar o termo “feminização do magistério” para a educadora da primeira infância?

Enfim, quanto mais se aponta a lupa para esta modalidade de ensino, mais interrogações emergem. Desta forma, no item que se segue, abordo com maior propriedade as indagações acima, a fim de compreender como foram representadas as mulheres - professoras da Educação Infantil.

3.2 A Docência na educação da primeira infância: o lugar da mulher-professora.

A cada momento que me sento à mesa para iniciar a redação de um novo texto, é como se eu assistisse a um filme, filme no qual também fui atriz. Foram situações riquíssimas de escuta, diálogo e observações, vividas nos oito anos de atuação na educação infantil.

Desta forma, destaco novamente uma situação vivenciada, traduzida na frase expressa por uma docente do maternal dois (3 a 4 anos), atuante numa escola de educação infantil do município de Caxias do Sul.

Era a semana do dia das mães e a professora entrou em minha sala com um sorriso nos lábios e um presente nas mãos:

- Olha o que eu ganhei! Um presente do dia das mães! A mãezinha disse que eu era a segunda mãe da Raquel, por isso eu também merecia ser presenteada! Que amor!

Penso o trecho acima como grávido de significados. Vejo nesta sentença o resumo das representações construídas historicamente sobre a mulher-professora, bem como o pano de fundo no qual a docente da educação infantil se insere.

A preocupação que serviu de solo para alicerçar a educação da primeira infância estava atrelada à nova posição que a mulher assumia na sociedade. Sua ausência do lar denunciava uma presença: a criança. A necessidade de encontrar possibilidades capazes de resolver um problema social emergente – o abandono infantil –, bem como acompanhar a nova ordem que se estabelecia – numa sociedade que se pretendia civilizada e desenvolvida – impulsionou a construção de creches – espaços de cuidado e proteção, tendo ações assistencialistas como carro chefe – e pré-escolas ou escolas maternas, preparatórias para o ensino primário, as quais também mantinham caráter assistencial, quando direcionadas a populações economicamente carentes.

Kuhlmann (2000) realça que, apesar do foco no atendimento à primeira infância estar voltado à proteção, saúde e higiene, a preocupação pedagógica existiu desde sua concepção, sem, contudo, garantir a qualificação profissional da educadora de creches e pré-escolas. O autor destaca que, em decorrência do *preconceito com relação ao trabalho manual e aos cuidados de alimentação e higiene*, este espaço passou a ser associado à *dimensão de doméstico*, o que resulta na *desqualificação do profissional que trabalha com as crianças menores* (p.9). Neste sentido, o foco se concentrava em características pessoais acompanhado de forte cunho maternal. Mesmo no caso de instituições privadas, que enfatizavam um olhar mais pedagógico, os poucos cursos de aprimoramento não se sobrepunham às virtudes da educadora de crianças pequenas. (KUHLMANN, 2000)

Arce (2001) destaca em seus estudos, a concepção de três educadores que exerceram forte influência na construção do perfil da educadora infantil: Rousseau, Froebel e Montessori.

Rousseau (1712-1778) acreditava ser imperativo que a educadora de crianças fosse do sexo feminino, dizendo:

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. (ROUSSEAU, apud ARCE, 2001, p. 171. Grifo meu)

Froebel (1782-1852), seguindo a mesma linha de pensamento, afirma que é

...no cultivo da primeira infância **efetivado pelo coração feminino**, está o “fundamento e a direção de toda vida futura do ser humano”, uma vez que assim 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. (FROEBEL apud ARCE, 2001, p.171. Grifo meu)

Neste sentido, as educadoras do jardim de infância froebeliano – chamadas de jardineiras – recebiam como instrumento formativo, os mesmos manuais indicados para as mães, convertendo esta profissional numa espécie de substituta da figura materna.

No início do século XX, Montessori recomendava às professoras, características como observação, calma, paciência, humildade, autocontrole, praticidade e delicadeza. Acreditava que a autoformação - aprimorando as aptidões citadas - era mais importante do que o conhecimento teórico, uma vez que seu papel junto às crianças era a de orientá-las, facilitando o processo de aprendizagem.

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 a vassoura do patrão, porém não lhe diz como deve usá-la; prepara-lhe com cuidado a 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 a satisfazê-lo. A empregada não vai incomodar o patrão quando este 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 apud ARCE, 2001, p.173)

O fragmento acima me lembrou as mulheres no período colonial brasileiro, as quais deveriam ser submissas e abnegadas, tal qual apontava o abecedário da esposa exemplar exposto no primeiro capítulo: *Quando tiver tudo isto anexo a si, que lhe fique próprio, creia que sabe mais letras que todos os filósofos*. Montessori, ao enaltecer a formação comportamental em detrimento da competência profissional, reescreveu o abecedário e terminou tal qual o trecho acima, ou seja, tão logo tenha incorporado a observação, a paciência, a delicadeza, a abnegação, a humildade... a professora saberá o suficiente para lidar com seus “pequenos senhores”.

Nesse sentido, tanto Rousseau, quando Froebel, ao naturalizarem comportamentos maternos, e Montessori, ao defender a autoformação nas virtudes, apenas reformaram a roupa já utilizada pela mulher em séculos anteriores. A representação é perpetuada numa nova “morada”, a educação infantil. Os atributos destacados pelos autores colocam a educadora numa condição de artesã, como afirma Villela (2003), na medida em que aprendem seu ofício no desempenho da função, apenas exprimindo no cotidiano os dons naturais que Deus lhes concedeu.

As Escolas Normais, nesse sentido, pouco ou nada contribuíram para a formação da educadora de crianças pequenas, justamente porque a primeira infância estava fortemente atrelada ao cuidado materno, por um lado, e por outro, dava-se prioridade ao investimento em escolas de primeiras letras e com isso, as normalistas eram absorvidas por estes espaços. Entretanto, as representações relativas à feminização do magistério foram incorporadas e intensificadas na educação infantil.

Sobre esta temática, inclusive, questiono o uso do termo “processo de feminização do magistério” na educação infantil. A feminização do magistério se deu com o gradativo ingresso das mulheres em espaços anteriormente ocupados por homens, como no caso da educação formal de crianças a partir dos seis ou sete anos de idade. A educação da primeira infância, por sua vez, foi realizada - em todas as épocas - por mulheres (amas, escravas, religiosas, mães...). Neste sentido, quando da criação de instituições de educação, cuidado e proteção para a primeira infância, as mulheres migraram de suas casas rumo a tais espaços.

Ora, se já cuidavam de seus filhos em casa, não haveria problemas em fazer o mesmo aos filhos alheios.

Nesse sentido, diversos programas²⁸ voltados ao atendimento infantil foram criados, os quais previam a atuação de voluntárias, em especial de mães. Um destes programas foi implantado pelo Departamento Nacional da Criança (DNCr), criado em 1940, encarregado de coordenar ações ligadas à proteção à infância, maternidade e adolescência. (ROSEMBERG, 1992; KUHLMANN, 2000)

No intuito de promover o atendimento integral às crianças - frente aos desafios impostos pela falta de recursos materiais e de pessoal - são criados - na década de 1960, os Centros de Recreação, dotados das seguintes características: criação de uma unidade simples, em forma de galpão, **abrigada pelas igrejas** (por serem, de acordo com o documento do DNCr, entidades de maior difusão nacional) visando atender as necessidades físicas e psicossociais dos pré-escolares, **‘evitando-se-lhe fiquem abandonados ou semi-abandonados’**. O pessoal para trabalhar nesses centros ‘sendo mínimo indispensável, recrutando **entre pessoas de boa vontade, à base do voluntariado** reservando-se o pagamento para alguns técnicos necessários a supervisão e coordenação’ [...] (ROSEMBERG, 1992, p.24. Grifo meu)

O trecho acima ecoou no cotidiano de pequenas e grandes cidades brasileiras. Neste mesmo período, na cidade de Caxias do Sul/RS, é criada uma instituição de assistência à criança seguindo exatamente tais moldes.

A instituição a que me refiro chama-se Educaritá, local onde desempenhei atividades como psicóloga, atuando também com formação de professores por 2 anos. Sua história é deveras interessante, em especial quando direcionamos a lupa para o perfil das educadoras lá atuantes.

Fundada em 1968 sob a denominação de Cáritas Paroquial São José, essa instituição foi idealizada por um grupo de pessoas ligadas à igreja e ao poder público, interessadas na promoção da educação e assistência social, que tanto se fazia necessária na zona norte da cidade. A comunidade foi mobilizada pelo Padre Plínio Bartelli, sensibilizado com a necessidade do registro de uma entidade para formalização e qualificação dos serviços assistenciais e sociais. Suas atividades iniciaram num galpão cedido pela comunidade em abril de 1972, atendendo crianças de 0 a 6 anos de idade.

Mergulhar nos documentos desta instituição me abriu um leque de possibilidades investigativas, entretanto, mesmo com tantas portas para adentrar, ative-me àquela que me

²⁸ A este respeito ver Kuhlmann, (1998 e 2000)

levaria até a educadora lá atuante. Assim, meu olhar voltou-se para os diversos documentos escritos (atas, relatórios, cadernos de reuniões, material de apoio pedagógico...) que me possibilitaram abrir a porta da “sala das professoras”, ou melhor, das educadoras, tendo em vista a falta de qualificação profissional das primeiras mulheres atuantes neste nível de ensino.

Desta forma, nas palavras de Ginzburg (2007), transitei em busca das

pistas talvez infinitesimais que permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível. Pistas: mais precisamente, sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes), signos pictóricos (no caso de Morelli) (p.150)

Lamentavelmente, muitos documentos se perderam, outros se encontram danificados e até incompletos. Em decorrência disto, a metáfora do Sherlock Holmes é oportuna, na medida em que fui impelida a desenvolver um olhar mais atento às “coincidências” do percurso.

Numa destas “casualidades”, indo a busca de maiores informações sobre as primeiras educadoras da instituição, deparei-me com um texto redigido à mão livre pelo próprio Padre Plínio Bartelli. Abaixo destaco fragmentos do que vem a ser sua concepção da mulher e seu papel social. Nesta passagem, o pároco busca convencer mulheres da comunidade a a fazer parte do clube de mães:

[...] Aos assuntos de agora, interessa saber quais as funções, os trabalhos da mulher enquanto é mãe. Toda a mulher tem 3 atribuições, 3 trabalhos imprescindíveis que não podem deixar de fazer [...]. Os 3 trabalhos são: ser esposa, ser mãe e ser dona de casa. Há um quarto trabalho complementar, isto é, que a completa: é ser cidadã. O trabalho de esposa consiste em fazer o marido feliz, procurando compreendê-lo, animá-lo, alegrá-lo e corrigi-lo com jeito. O trabalho de mãe consiste em cuidar dos filhos, ensiná-los, fazê-los bons e encaminhá-los na vida. O trabalho de dona de casa consiste em dirigir a casa cuidando das roupas, da comida, da higiene, de ter tudo o que se precisa de acordo com o que a família ganha, fazendo os gastos com cabeça. O trabalho de cidadã consiste em ajudar a comunidade, o bairro, os vizinhos de acordo com as suas necessidades e receber deles a ajuda que querem e devem dar. Todos sabem que há muitas mulheres que não desempenham bem suas obrigações. Falham bastante com suas famílias e por isso não vão bem. Para usar ou melhorar o bom desempenho de tais afazeres tão graves, é preciso ajudar-se, ensinar-se, trabalhar um pouco junto. Esta é a razão por que [...] se fundam os clubes de mães. São mães que se reúnem amigavelmente, escolhem uma diretoria e toda a semana, em qualquer lugar, aprendem a ser mais mulher, mais exatas no desempenho dos seus misteres, uma ajudando as outras a tratar, criar os filhos, cuidar da casa, cozinha, etc. Tudo o que é bom e faz a família feliz. Fazendo assim, também são cidadãs que ajudam as vizinhas e são ajudadas, sem inveja, sem

isolamento. E é preciso que seja assim porque é a união que faz a força e é ensinando e aprendendo que se melhora [...].

Este texto data do início da década de 1970 e, além de resumir as representações sobre a mulher, revela a força da presença feminina junto às instituições de educação infantil. Cabe salientar que, sendo o texto redigido por uma autoridade religiosa, tais representações podem ganhar status de verdade. Penso na posição de destaque que a mulher envolvida com o clube de mães tinha na comunidade, em especial quando o argumento formulado a colocava em evidência como uma “má mulher”, caso não seguisse tais preceitos.

É interessante notar que o Padre Plínio Bartelli não descreve necessariamente o perfil ideal de mãe, mas o perfil ideal de mulher, o qual abrange as funções de mãe, esposa e dona de casa. Nesse sentido penso até que ponto as mulheres-professoras atuantes naquela instituição não buscaram se apropriar deste discurso e agir, em maior ou menor grau, como mães e/ou donas de casa no interior da escola.

A presença do clube de mães nessa Instituição ocorreu desde seu início, já atuando em posição relevante. Na ata de inauguração da entidade, ao ser descrita a estrutura e organização da Cáritas Paroquial São José, consta - vinculados ao departamento técnico-educacional, considerado de maior importância por promover o cuidado e a educação das crianças - uma coordenadora, professora municipal aposentada; o clube de mães; o apostolado da oração, com 18 voluntárias; uma professora municipal e três atendentes²⁹ de creche, sem formação no magistério.

Na década de 1970, a instituição atendia 40 crianças de 1 a 5 anos, filhos de famílias pobres, cujas mães necessitavam trabalhar fora do lar. O atendimento era feito pela professora municipal cedida e remunerada pela prefeitura e por três atendentes, remuneradas pela Cáritas. A função da professora era supervisionar as atividades realizadas pelas atendentes. O clube de mães e de voluntárias, participavam ativamente, oferecendo cursos de aprimoramento em cuidados infantis, angariando doações, organizando eventos e substituindo as atendentes, quando houvesse necessidade.

Encontrei uma pasta com fichas de inscrição para o clube de mães. Contabilizei cerca de 30 fichas. Em todas elas as mulheres afirmaram serem “do lar”, e o maior grau de escolaridade é o terceiro ano primário. A maioria consta como analfabeta. Diante disto, minha curiosidade me levou a questionar que conteúdos elas ensinavam para as professoras.

²⁹ A terminologia “atendente” encontra-se com frequência nos documentos da escola.

É interessante notar que as atendedoras e a professora responsável recebiam remuneração, diferentemente do que Arce (2001) e Carvalho (2009) apontam em seus textos, os quais destacam o trabalho voluntário como o ponto central dos discursos sobre os educadores de crianças pequenas, caracterizando, assim, sua não profissionalização.

No caso da escola pesquisada, mesmo recebendo salário, a não profissionalização das atendedoras pode ser percebida pela falta de formação específica, tendo como auxílio uma professora primária, voluntárias e mães. Penso a presença do clube de mães neste contexto, como legitimadora da sabedoria materna inata no cuidado da criança.

Carvalho (2009), pesquisando o perfil do monitor de creches descrito pelo Núcleo de Educação Pré-Escolar de 1982 a 1985, afirma que

Os monitores eram selecionados pelas Coordenações Municipais com forte ingerência dos Prefeitos [...] **para os Grupos de Atendimento à Educação Pré-Escolar - GAPEs, o monitor deveria ter no mínimo primeiro grau, ser da comunidade e ter mais de 18 anos.** (p.03. Grifo meu)

O perfil das atendedoras da escola pesquisada vem ao encontro da citação acima, ou seja, eram mulheres provenientes da comunidade, que demonstrassem boa índole e amassem as crianças.

No caderno onde eram registradas as reuniões gerais entre educadoras e pais, consta uma fala da professora responsável relatando como ela percebia a atuação das educadoras e a função da escola. Este material data de 1981

...ao final da reunião a professora falou sobre a importância da educadora na vida das crianças, dizendo que eram pessoas de bem e que se dedicavam a dar a elas o melhor, **tratando como se fossem suas.** Disse também que são mulheres **com muito amor** e experiência que, **no dia a dia, aprendem a cuidar** melhor das crianças a elas confiadas. (14/07/1981. Grifo meu)

Este trecho aguçou minha curiosidade. Em todo o caderno – que tem registro de reuniões realizadas nos anos de 1980 a 1982 - as anotações são escritas de maneira sistemática, não apontando falas ou relatos de espécie alguma. Em geral, os registros iniciavam indicando a hora e data das reuniões e os temas tratados, os quais versavam sobre a rotina da escola, horários de entrada e saída, alimentação adequada, utensílios de uso das crianças, comemorações e regras diversas, além de pedido de doações.

Somente na data citada é feita uma colocação mais específica. O que teria acontecido para haver este apontamento? O que motivou a relatora a registrar esta fala nesta data e não em outras? Houve colocações como esta em reuniões anteriores, mas que não foram

registradas? Enfim, são perguntas que não pretendo responder, mas que remetem a pensar o que ocorria nos “becos” da instituição, os ditos e não ditos por entre seus corredores.

A partir da década de 1980 - período de lutas por investimentos nas creches e pré-escolas, em nível macro e aumento substancial no número de crianças atendidas na Cáritas Paroquial, em nível micro - estas atendentes começaram a receber cursos de aprimoramento, cujo objetivo era oferecer um conhecimento mínimo sobre as crianças, nos aspectos psicológico, pediátrico, pedagógico e motor.

Nos arquivos pesquisados, encontrei um envelope com uma série de textos contendo propostas de cursos a serem ministrados para as educadoras. Em um dos cursos, com carga horária total de 14 horas, havia predominância de conteúdos que versavam sobre higiene, incluindo asseio no ambiente, banho, vestimenta, unhas e dentes; alimentação, abordando sua importância para cada faixa etária, aleitamento materno, bem como atitude correta na alimentação das crianças; e doenças, incluindo suas vias de transmissão, vacinas e remédios. Tais itens foram encontrados com ênfase em outras propostas de cursos, também com carga horária similar. Associado a isso, havia o ensino de noções de desenvolvimento infantil e psicomotricidade.

Contudo, ressalto - a partir do olhar de Le Goff (1996) - a importância de se criticar os documentos, considerando que *o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo relações de forças que aí detinham o poder*” (LE GOFF, 1996, p.545)

Neste contexto, a existência destes cursos indica o forte cunho assistencialista de base higienista sob cuja perspectiva eram vistas creches e pré-escolas. A preocupação primordial estava no cuidado da criança, sendo este cuidado realizado como forma de substituir – e sobrepor-se à - ação familiar. Como afirma Kuhlmann (2000), *a educação da mulher (professora) previa a sua preparação nos mistérios da puericultura, de modo que se tornassem mães-modelo* (p.13). Tais propostas de formação corroboram a educação compensatória, onde as famílias eram vistas como incapazes de promover o cuidado e a educação adequados das crianças. Estes conteúdos revelam também a ênfase dada à *psicologia, à higiene e ao desenvolvimento físico como base da educação, como fonte do “revigoramento da raça”* (p.14)

Vale salientar, todavia, que os textos encontrados nos arquivos da escola pesquisada, informam a existência dos cursos, entretanto não encontrei nenhum documento fazendo

menção da participação das professoras nos mesmos. Assim, é possível afirmar que existiam propostas de qualificação para as educadoras, bem como que, neste período histórico, havia a preocupação em possibilitar a melhoria no atendimento das crianças através do aprimoramento das atendedoras, mas de modo algum, eu poderia afirmar que tais treinamentos eram realmente ministrados.

Além de propostas de cursos, encontrei diversos materiais de apoio textuais com conteúdos indicativos de como a atendente deveria trabalhar pedagogicamente em sala de aula. Os textos seguiam a ideia de receituário, apontando passo a passo desde como confeccionar dobraduras até como dispor adequadamente os objetos nas prateleiras das salas de aula. Noções de organização da cozinha e da despensa também foram contempladas, bem como considerações acerca do número de horas que a criança deve dormir, e do tipo de brincadeiras para cada faixa etária.

Essa tendência a construir o que no senso comum chama-se de “receitas prontas” é destacada nos trabalhos de Arce (2001) e Carvalho (2009). Arce (2001) define tais textos como manuais

pelo fato de apresentarem um conteúdo composto por 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. (ARCE, 2001, p. 176)

Carvalho (2009) complementa afirmando que nestes “receituários”, a reflexão crítica sobre os motivos que direcionam a pessoa a agir de uma forma e não de outra, estão ausentes de seu conteúdo, contribuindo para formar o que penso ser a “educadora-operária”, atuando frente a uma linha de montagem, à semelhança de uma escala fabril.

É importante ressaltar que no ano de 1980, esta instituição se desvinculou da igreja³⁰ e mudou sua denominação para Educaritá, permanecendo como uma entidade de educação e assistência social filantrópica. É curioso notar que a nova designação conservou traços do nome anterior, traduzidos no sufixo “carita”, mantendo a ideia de caridade, entendida por Kuhlmann (1998) como *prática dominada pela emoção, por sentimentos de simpatia e piedade* (p.61). Filantropia, nesse contexto, é vista como um agrupamento de *todas as formas de assistência aos pobres, que visassem diminuir o custo social de sua reprodução* (p.61).

³⁰ Em 21/03/1980, em alteração estatutária e em conformidade com a legislação vigente, para que pudesse receber recursos públicos, a entidade passou a ser uma entidade leiga sem vínculos com a Mitra Diocesana.

Na ata da reunião que marca a mudança do nome de Cáritas Paroquial para Educaritá, o diretor em exercício afirma que este nome é uma forma de agradecer e homenagear a igreja pelos trabalhos realizados. Contudo, consta em relatório encaminhado para órgãos governamentais, que o terreno sobre o qual está instalada a nova sede – inaugurada no Bairro Fátima - pertence à igreja. Desta forma, penso que a “homenagem” prestada sofre atravessamentos para além de um simples agradecimento.

Neste sentido, indago se a ruptura com a igreja acarretou uma mudança de paradigma, ou se o foco no assistencialismo permaneceu latente, mesmo após a constituição de 1988, a qual inclui a educação infantil na política educacional, buscando superar o caráter assistencialista e compensatório das décadas anteriores.

Entretanto, investigando os registros das reuniões³¹ de educadoras, encontrei um caderno em que a reunião do mês de dezembro de 1990 versava sobre os seguintes tópicos:

Faixa etária entre 1 e 2 anos: roupa suja, calçado sujo, saco plástico, banho, roupa na mochila limpa e completa.

Faixa etária entre 3 e 4 anos: roupa suja, banho, piolho, saco plástico, muda de roupa certa.

Faixa etária entre 5 e 6 anos: Festa de São João, mães que não trabalham e a creche não é avisada.

Os assuntos tratados vão ao encontro do solo higienista e assistencialista sobre o qual creches e jardins de infância foram construídos. Este fragmento sinaliza, sobretudo, que não basta uma mudança textual para que anos de práticas culturais sejam modificadas.

Para Kuhlmann (2003), a consequência de um atendimento mais focado no cuidado é a formação, tanto de crianças como de famílias, passivas e submissas, sendo em muitas ocasiões percebido pelas famílias e a comunidade como um favor prestado às camadas populares. Juntamente com a não obrigatoriedade das escolas infantis, este espaço acaba sendo representado novamente como um espaço de assistencialismo, onde as crianças brincam enquanto aguardam a saída de seus pais do trabalho.

Durante a investigação nestes arquivos, observei algo curioso: a falta de informações a respeito dos conteúdos discutidos nas reuniões, isto é, nos cadernos encontrados, existem somente chamadas contendo o nome e a assinatura das participantes, não havendo referência aos temas abordados, a não ser no mês do fragmento em destaque. Nesse sentido, como afirma Bacellar (2005), *o historiador precisa entender as fontes em seus contextos, perceber*

³¹ As reuniões eram realizadas mensalmente.

que algumas imprecisões demonstram os interesses de quem as escreveu. (p.64). Algumas imprecisões, bem como algumas ausências.

Outra questão intrigante foi a existência somente de cadernos alusivos aos anos compreendidos entre 1990 e 1993. Sobre isto, reitero que muitos documentos a partir da década de 1990 não foram encontrados – ou disponibilizados - para esta pesquisa. As poucas informações encontradas estavam separadas em uma caixa, num depósito, mal iluminado e sem ventilação. A coordenação responsável alegou que muitas pessoas passavam pela sala de arquivos e, possivelmente, algumas caixas foram extraviadas - uma lástima para a História da Educação Brasileira.

Todavia, encontrei alguma documentação da década de 2000, como, por exemplo, a ficha de contratação de educadoras. Nela localizei dados que me surpreenderam. Consta, no ano de 2001, a existência de dez educadoras atuantes na instituição, sendo seis com formação no curso Normal e quatro com o ensino médio completo, porém sem formação específica.

Cabe salientar que a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 destaca, no artigo 62 que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como **formação mínima** para o exercício do magistério na **educação infantil** e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, **na modalidade Normal**. (Grifo meu)

Diante destes dados, não posso afirmar categoricamente os motivos que levaram esta escola a ainda manter em seu quadro 40% de suas profissionais sem formação, contudo, posso lançar algumas indagações, que, mesmo (por ora) sem resposta, fazem-nos refletir sobre a realidade da educação infantil, vista, desde a LDB9394/96, como a primeira etapa da educação básica.

Uma questão que aflora é: em que medida a dimensão do cuidado ainda se sobrepõe à dimensão educativa nesta Instituição? Será que o fato de ser filantrópica, inserida num contexto social de pobreza, implica a dificuldade deste espaço ser visto como educativo? A representação sobre as atribuições desta profissional, no sentido de *“limpar, cuidar, alimentar e evitar riscos de quedas e machucados, controlando e contendo [...] crianças* (CAMPOS, 1994 p 32 e 33) imprime certa desvalorização à sua função, ao mesmo tempo em que a formação torna-se pouco relevante? Será que o modelo “artesanal” de formação, baseado na tradição e imitação, - mencionado por Vilella (2003) e Vicentini (2009) – ainda era visto com

naturalidade? É possível que houvesse uma dicotomia entre as profissionais, na medida em que algumas teriam sido contratadas para as funções de cuidado e outras para as funções educativas?

Enfim diversas interrogações podem ser formuladas diante deste contexto. É importante salientar, contudo, que pesquisadores como Campos e Rosenberg (1992) relacionam a qualidade da Educação Infantil com a qualificação dos profissionais nela atuantes. Complementando tal observação, Perrenoud (1993) e Andaló (1995), afirmam que a falta de formação específica conduz a professora a agir de acordo com as representações construídas historicamente, as quais, escapando a à reflexão crítica, podem converter-se em verdadeiros obstáculos à atuação profissional.

Entretanto, retorno ao início do texto, onde expus a fala de uma professora de educação infantil:

- Olha o que eu ganhei! Um presente do dia das mães! A mãezinha disse que eu era a segunda mãe da Raquel, por isso eu também merecia ser presenteada! Que amor!

Esta docente possui formação no magistério e está no último ano do curso de pedagogia. Ou seja, possui formação para atuar com a educação da primeira infância e, mesmo qualificada, reproduz a representação que associa a função docente a maternidade. Isto me remete a pensar, conforme aponta Hall (apud Wortmann, 2002), a força dos discursos como construtores de práticas sociais.

Neste sentido - e mais uma vez me permitindo usar questionamentos para adentrar na temática seguinte – indago se hoje, já na segunda década do século XXI, as identidades da educação infantil continuam atreladas às representações construídas historicamente sobre este espaço, em especial no que concerne à interposição entre os papéis materno e docente.

Desta forma, escolhi ouvir as mulheres atuantes neste nível de ensino, a fim de compreender a representação que possuem sobre sua função. Será que a interposição de papéis é comum no discurso delas? Esta é percebida ou está naturalizada? Se percebida, é vista como um problema? Que características elas percebem como fundamentais para ser professora de crianças?

Estas e outras questões foram abordadas no decorrer do capítulo que se segue, o qual investiga também, as possíveis implicações da interposição de papéis para o ser e agir docente, finalizando com sugestões para amenizar este conflito.

CAPÍTULO 3

4. Um pouco mãe, um pouco professora...

Vivenciamos o tempo histórico,
no qual o passado nos interpela constantemente.
Astor Diehl

Uma das experiências que mais gosto de viver é viajar. Conhecer novos lugares e diferentes culturas me enchem de prazer. Não importa se o trajeto me leva para o interior do Estado ou para fora do país, sempre aprendo com as experiências e as pessoas que passam pela minha vida.

Na redação dos capítulos anteriores, me senti como uma viajante. “Regressei” no tempo e percorri caminhos além mar. Ouvi discursos que me proporcionaram conhecer um pouco sobre as mulheres portuguesas do século XVI. Abnegadas, submissas, quietas, regradas, calmas, carinhosas. Boas esposas, donas de casa e mães. Representações que ajudaram a construir as identidades das mulheres no Brasil colonial, bem como contribuíram para delinear o espaço social feminino: próximo ao lar e distante da escolarização formal.

A presença da mulher no cenário escolar ocorreu tardiamente na História da Educação Brasileira. Desde o período Colonial, a educação feminina era restrita ao lar e para o lar, ou seja, aprendiam atividades que possibilitassem o bom governo da casa e dos filhos e isto não incluía leitura e escrita, mas prendas domésticas. Somente na segunda década do século XIX foi decretada a abertura de escolas para meninas, e na terceira década do mesmo século, estas puderam frequentar cursos de formação, visando atuar como professoras primárias.

Contudo, o ingresso da mulher no universo docente, ocorreu acompanhado pelas representações há anos disseminadas e por elas apropriadas, as quais permeavam o âmbito doméstico, estando fortemente associadas à maternidade e ao casamento. Dentro deste cenário, o magistério era visto como a extensão do lar, ou seja, um desdobramento de uma atividade naturalmente praticada, um prolongamento de educar os filhos, numa feliz combinação entre professora competente e dona de casa amorosa. O magistério seria então, um espaço onde a mulher colocaria em prática dons que socialmente acreditava-se serem inatos e indispensáveis para o exercício docente: a paciência, o cuidado, a sensibilidade, o educar.

Neste ínterim, quando da criação de espaços de acolhimento, cuidado e educação de crianças pequenas, tais representações foram intensificadas, delineando o perfil das educadoras lá atuantes como maternais, afetivas e bondosas. Diversos foram os discursos que descreviam tais educadoras como mães substitutas, uma vez que este espaço foi pensado com a finalidade de suprir a ausência materna. A formação, portanto, não era uma preocupação emergente, tendo em vista a crença na natural capacidade feminina de cuidar e educar crianças. Gradativamente, noções básicas de saúde, higiene e desenvolvimento infantil foram ministradas para as educadoras infantis, porém, vale salientar que não era uma obrigatoriedade, culminando no fortalecimento do modelo artesanal de formação.

Com o passar dos anos, já no final da década de 1980, a formação para educadoras de creches e pré-escolas torna-se uma exigência, fato reforçado pela LDB 9394/96. Entretanto, como mudanças textuais e legais não promovem mudanças culturais imediatas, neste período ainda existiam escolas cujas educadoras não tinham formação específica, a exemplo da instituição apresentada no capítulo anterior.

Todavia, mesmo com exigências que colocaram a Educação Infantil num patamar educativo, valorizando os sujeitos lá atuantes como profissionais, ainda é possível ouvir professoras referindo-se como “meio mães” ou “um pouco mães” das crianças.

Neste sentido, a fim de compreender a interposição entre os papéis materno e docente na Educação Infantil - além de garimpar suas origens históricas - caminhei até as mulheres-professoras atuantes hoje, a fim de ouvi-las sobre o que pensam a respeito da função que exercem, tendo a preocupação de investigar, também, as possíveis implicações da interposição na prática pedagógica, bem como sugerir caminhos para amenizar a confusão de papéis.

4.1 – No percurso: o contato, o encontro, o diálogo

As personagens principais desta pesquisa acordam cedo todos os dias; algumas, antes de se vestirem para o trabalho, despertam seus filhos, preparam o café da manhã, levam-nos até a escola ou entregam ao cuidado de parentes. Aquelas casadas, contam com seus maridos para concluir o processo iniciado. Muitas cursam graduação, culminando num período que se encerra tarde da noite, quando finalmente chegam a casa depois de um dia de trabalho e

estudo. São mulheres simples, com sonhos, desejos, frustrações e que buscam, dia após dia, serem mais felizes.

Início a minha terceira viagem em companhia destes sujeitos que, de bom grado e coração aberto, escolheram emprestar um pouco de si para que outras pessoas pudessem aprender com suas vivências.

Durante minha atuação com formação docente para a Educação Infantil, ouvi relatos dos mais diversos sobre como as professoras se sentiam no desempenho da função. Dentre estes, os mais significativos versavam sobre a solidão ao ingressar na sala de aula. A falta de tempo para sentar com uma colega de trabalho e dividir as angústias, dúvidas e medos; as fazia sentir que trabalhavam sozinhas. A carência de uma palavra de apoio ou de alguém que se identificasse com suas dificuldades eram problemas latentes na fala delas. No final do dia, do mês, do ano, algumas sequer haviam dialogado com a colega a respeito do que pensam sobre a função na qual escolheram atuar.

Conhecer este contexto foi fundamental para auxiliar na escolha do percurso metodológico utilizado nesta pesquisa. Refletindo sobre a realidade apontada, pensei que uma entrevista em grupo seria interessante para que elas pudessem conversar sobre o que pensam, sentem, vêem, fazem. Minha intenção estava em captar a riqueza das discussões, da troca de vivências e ideias. Desta forma, a metodologia do grupo focal foi escolhida como caminho capaz de me proporcionar o que eu buscava.

Gatti (2005, p. 7) aponta que *no âmbito das abordagens qualitativas em pesquisa social, a técnica do grupo focal vem sendo cada vez mais utilizada*. Trata-se de um grupo de discussão informal, de tamanho reduzido, visando obter informações de caráter qualitativo, podendo ser um importante instrumento na compreensão dos processos de construção da realidade, por determinados grupos sociais. O grupo focal proporciona, também, o conhecimento de *representações, preconceitos, linguagem e simbologias, que prevalecem em relação a determinadas questões nos grupos de pessoas pesquisadas* (p.9). Ressel et alii, completam, afirmando que *essa técnica facilita a formação de ideias novas e originais [...] e ainda possibilita entender o estreitamento em relação ao tema, no cotidiano*. (2008, p.781)

As narrativas expressas nos grupo focais não são simplesmente descritivas ou expositivas; mas são falas em debate, abordando um tema comum entre os participantes, privilegiando a troca de pontos de vista, idéias e experiências, sem enaltecer, no entanto, indivíduos ou posições particulares. (GASKELL, 2002)

A maior riqueza do grupo focal está justamente na interação entre os sujeitos:

Os grupos focais provêem a oportunidade de observar os participantes conduzindo seus próprios testes discursivos, negociando sentidos, confirmando ou desafiando modos apropriados de percepção. [...] Eles podem revelar premissas cognitivas ou ideológicas que estruturam argumentos, os modos como vários discursos estão enraizados em contextos particulares e experiências específicas são trazidas à tona nas interpretações que marcam a construção discursiva das identidades sociais (LUNT e LIVINGSTONE apud MARQUES E ROCHA, p.39, 2006).

Mais do que abrir espaço para que cada professora expusesse suas opiniões, minha intenção foi proporcionar o debate e, a partir deste, a emergência de concordâncias e divergências, possíveis de serem aproveitadas para novas discussões e esclarecimentos.

Quanto à forma de trabalho em grupos focais, recomenda-se a participação entre seis a dez pessoas. O que definirá o número escolhido serão os propósitos da tarefa. Assim, caso o objetivo seja gerar maior número de idéias, opta-se por grupos maiores; e quando se espera aprofundar a temática na discussão, deve-se escolher grupos menores. É importante que existam um moderador e um observador, donde o primeiro terá a função de mediar o debate - sem manifestar juízo de valor - proporcionando um ambiente de trocas de experiências e perspectivas, a fim de atingir o objetivo da pesquisa. Já o observador tem a incumbência de ouvir e anotar fatos interessantes que permeiem o dito e o não dito da discussão. (GASKELL, 2002; RESSEL *et alii*, 2008; COTRIM, 1996)

Sobre o número de encontros, por sua vez, não há um padrão claro, este depende dos objetivos traçados pelo pesquisador, podendo variar de um a dois encontros, no caso de diferentes grupos aos quais é proposta uma questão chave. A organização do espaço físico deve objetivar a participação e interação do grupo, de maneira que todos estejam dentro do campo de visão entre si e com o moderador, a fim de fomentar a interação e o sentimento de fazer parte do grupo. Quanto ao tempo de duração dos encontros, o interessante é variar entre uma a duas horas para que o cansaço dos participantes e as condições desconfortáveis não venham a interferir nos objetivos da discussão, prejudicando os resultados. É importante também a confecção de um roteiro semi-estruturado contendo questões abertas que contemplem o tema-chave da pesquisa, a fim de facilitar a condução das discussões. (GAZKELL, 2002; RESSEL *et alii*, 2008)

Diante do exposto, escolhi formar o grupo com seis professoras de educação infantil, uma vez que meu objetivo estava em aprofundar a temática da interposição de papéis

materno-docente neste nível de ensino e para tanto, um número menor de participantes facilitaria a discussão.

As docentes em questão atuam na escola de Educação Infantil Educaritá³², situada na cidade de Caxias do Sul/RS. O tempo de trabalho na instituição varia entre seis meses a cinco anos, sendo todas formadas na Escola Normal e cinco delas cursando a graduação em Pedagogia. Compondo este grupo, havia professoras de todos os níveis de ensino, ou seja, desde o berçário até o jardim dois, abrangendo bebês a partir dos quatro meses de idade até crianças com quase seis anos.

O contato com as docentes foi realizado pessoalmente. Expliquei a pesquisa e deixei livre para quem se sentissem à vontade em participar. As docentes voluntárias foram entrevistadas no Bazar Social da Educaritá³³, onde existe um espaço destinado à formação continuada dos colaboradores da Instituição, localizado em local neutro, fora do ambiente de trabalho das participantes, confortável, de fácil acesso e livre de ruídos, possibilitando a captação das falas com o mínimo de interferências. Com o consentimento delas, todo encontro foi gravado, sendo o compromisso com o sigilo pontuado. A data para o encontro foi escolhida em comum acordo entre as participantes e eu, de modo que houvesse convergência entre nossas agendas.

Foi necessária 01 (uma) sessão de duas horas para que a discussão transcorresse, alcançando, assim, o objetivo proposto. Conforme Ressel *et alii* (2008), o número de sessões depende do primeiro encontro, pois quando os grupos não são capazes de produzir novidades nas suas discussões, é sinal de que se conseguiu mapear o tema para o qual a pesquisa foi dirigida, não sendo necessário, portanto, um segundo momento.

Para melhor conduzir o encontro, foi realizado um roteiro para entrevista semi-estruturado. Este foi testado num “grupo piloto” composto por quatro professoras de educação infantil, estudantes de pedagogia, o que permitiu aprimorar algumas questões e então chegar à sua versão definitiva³⁴. Por fim, as entrevistas foram transcritas na íntegra e tratadas através da análise textual discursiva.

Sobre esta metodologia, Moraes (2003) assevera que seu objetivo está em

³² A Educaritá é uma instituição de ensino filantrópica. Atualmente possui duas unidades próprias em diferentes bairros da cidade e administra quatro escolas de Educação Infantil da prefeitura. As professoras interessadas na pesquisa me encaminharam um e-mail, colocando-se à disposição para a entrevista. O critério de escolha foi a ordem de recebimento dos e-mails.

³³ Situado em Caxias do Sul/RS, no centro da cidade.

³⁴ Anexo1

aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão. (p. 191)

Penso o termo “compreender” como uma das palavras - chave desta pesquisa. Não me basta apenas ouvir, como quem ouve uma conversa trivial. Minha intenção foi escutar ativamente estas mulheres, estando atenta às falas, aos gestos e às expressões. Busquei colocar-me presente de corpo e alma, valorizando cada palavra proferida, indo *além daquilo que é dito, ver além daquilo que é mostrado*. (PESAVENTO, 2008, p. 64).

A metodologia da análise discursiva me permitiu este aprofundamento, tendo em vista ser

um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do *corpus*, a *unitarização*; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a *categorização*; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. (MORAES, 2003, p.192, grifos do autor)

Destarte - a fim de adentrar nas fases acima enunciadas - principiei minha viagem a partir da transcrição das entrevistas. Neste momento me senti como num segundo encontro com as docentes, com uma escuta ainda mais apurada. Em companhia somente do áudio, ouvindo suas vozes, os risos, os suspiros, fui reconstruindo todo o grupo em minha cabeça, com a diferença que pude avançar e voltar nas falas, com calma, e refletir sobre o que foi dito. Quanta riqueza! Ao final desta etapa, eu tinha em mãos um texto, ainda bruto, necessário era lapidá-lo, a fim de dar forma, de produzir sentido.

O primeiro passo após a produção do material escrito foi desconstruí-lo, chamado por Moraes (2003) de processo de unitarização, o qual implica *examinar os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados*. (p.191)

Leitura e releitura constantes em busca dos detalhes. Palavras, frases, expressões, muitas ganharam destaque, algumas foram arquivadas e outras descartadas. A idéia central desta etapa está em *conseguir perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores, ainda que compreendendo que um limite final e absoluto nunca é atingido*. (MORAES, 2003, p.195). Os resultados deste primeiro momento foram unidades de análise,

chamadas também de unidades de sentido, definidas em função dos propósitos da pesquisa. Cada unidade recebeu uma numeração de acordo com o documento do qual foi extraído, bem como um título.

Moraes (2003) afirma ser este um momento caótico, mas de extrema criatividade, produzida *pela capacidade do pesquisador estabelecer e identificar relações entre as partes e o todo, tendo como base uma intensa impregnação no material de análise* (p.196)

Estabelecer relações foi justamente a fase seguinte deste ciclo de análise, chamada por Moraes (2003) de categorização. Assim, após a identificação de cada unidade, uma nova leitura foi realizada, visando agrupar as unidades de análise semelhantes, criando, então, categorias. O autor salienta ainda que as categorias *não são dadas, mas requerem um esforço construtivo intenso e rigoroso de parte do pesquisador até sua explicitação clara e convincente* (p.200),

No seu conjunto, as categorias constituem os elementos de organização do metatexto que a análise pretende escrever. É a partir delas que se produzirão as descrições e interpretações que comporão o exercício de expressar as novas compreensões possibilitadas pela análise. (p. 197)

Neste sentido, penso ser possível um diálogo entre o método utilizado pela História Cultural e a análise textual discursiva. Pesavento (2008) afirma que *montar, combinar, compor, cruzar, revelar o detalhe, dar relevância ao secundário*, (p.65) é o *segredo de um método do qual a história se vale, para atingir os sentidos partilhados pelos homens de um outro tempo*. (p.65) Entretanto, para construir categorias e atribuir um significado a elas; para ir a busca do implícito, daquilo que as docentes não disseram claramente, mas que está nas entrelinhas de suas narrativas, foi necessário também que eu transitasse pelos mesmos caminhos que me levam aos sujeitos do passado.

Dando continuidade ao processo analítico, após a etapa de categorização - onde cada unidade base foi combinada e classificada, gerando categorias mais complexas - passei para uma fase ainda mais importante e desafiadora: a descrição e interpretação de cada categoria formulada. Entendo ser desafiadora porque – acompanhada por teorias - tive que ter a sensibilidade e o distanciamento necessários para dar um significado ao que as docentes comunicaram. Cabe ressaltar que este é um processo intenso, já que, quanto mais impregnada de leituras – tanto das categorias construídas, quanto apoiada em teorias ou até mesmo

partindo de conhecimentos tácitos - novos significados emergiram, levando a novas interpretações e, por conseguinte, a uma compreensão renovada do todo.

interpretar é construir novos sentidos e compreensões afastando-se do imediato e exercitando uma abstração em relação às formas mais imediatas de leitura de significados de um conjunto de textos. Interpretar é um exercício de construir e de expressar uma compreensão mais aprofundada, indo além da expressão de construções obtidas dos textos e de um exercício meramente descritivo. (MORAES, 2003, p.204)

Moraes (2003) afirma ainda, ser este um momento em que o pesquisador assume a autoria do novo texto. Nesta etapa, me senti como alinhavando uma colcha de retalhos, utilizando como material de base, as narrativas docentes, as teorias e o conhecimento que adquiri sobre o contexto mais amplo a que se refere esta pesquisa, que, de acordo com Pesavento (2008), é importante, na medida em que *pode intervir na estratégia de cruzamento com os dados em análise*. (p.68)

A partir deste caminho metodológico, transitei por entre as palavras, as frases, os discursos proferidos pelas mulheres-professoras que, por tão pouco tempo, dividiram um pedacinho de si comigo. Um curto espaço, contudo profundamente significativo. Uma vez transcritas as entrevistas, separadas em unidades, categorizadas, descritas e interpretadas, o diálogo entre as docentes ultrapassou os limites do grupo, tornando-se um valioso texto com a finalidade de qualificar o espaço educativo para a primeira infância, bem como de auxiliar professoras de educação infantil a refletirem suas práticas e, porque não, suas vidas.

No item a seguir, embarco na viagem por entre os textos construídos a partir da análise. Com a ajuda de teóricos, formulei argumentações a fim de esclarecer as representações destas professoras sobre o perfil docente e a formação para o trabalho, categorias organizadas que, relacionadas entre si, auxiliaram na compreensão dos fatores que levam a interposição entre os papéis materno e docente na Educação Infantil, dando pistas, também, sobre as decorrências para a prática pedagógica.

4.2 - Com a palavra: as protagonistas

Início agora uma viagem pelas falas das mulheres-professoras. São narrativas que me levam por caminhos cujo destino ancora nas representações que estas docentes têm sobre sua função, denunciando como sentem e pensam o trabalho que exercem na educação de crianças

pequenas. Contudo, realizo um recorte nas representações explicitadas, voltando à atenção às expressões que me possibilitem compreender a interposição entre os papéis materno e docente na educação infantil, bem como suas decorrências na prática pedagógica. Esclareço que em nenhum momento levantei a bandeira de uma verdade absoluta. Entendo as elocuções docentes como uma das múltiplas possibilidades colocadas para pensar a Educação Infantil, um viés entre os tantos atravessamentos que esta etapa do ensino – ainda em processo de construção – enfrenta. Considerar a problemática da interposição de papéis materno-docente na educação de crianças pequenas, contribui para pensar nossa imersão em discursos historicamente construídos, os quais cooperam para formar práticas por vezes prejudiciais ao trabalho docente.

Desta forma, a primeira escala que faço nesta viagem, examina uma categoria profundamente importante, talvez a mais significativa para este trabalho: a representação das docentes sobre o perfil ideal de uma professora de Educação Infantil. As narrativas denunciam um perfil profissional fortemente vinculado às virtudes, tendo como pré requisitos a vocação e o instinto maternal.

Escolhi iniciar por esta categoria por entender que ela é um importante caminho condutor à compreensão do tema abordado, tendo uma posição central na pesquisa. Já a categoria “formação docente” é tratada como potencializadora da interposição materno-docente na Educação Infantil.

Esclareço, contudo, que não analiso tais categorias separadamente, mas proporcionando uma interlocução entre elas, relacionando-as entre si e com o tema tratado. Neste sentido, a categoria central – perfil profissional – será explicitada e, no processo de interpretação desta, o tema “formação docente” será como um fio num tear, donde, entrelaçado com o primeiro – e com toda uma gama de conhecimentos teóricos e tácitos - vai compondo a colcha de retalhos. Utilizo a metáfora da colcha por entender este momento da pesquisa como um todo (que nunca se encerra), cerzido a partir de retalhos multicoloridos e multiformes, impregnados de histórias, encontros, representações, vidas.

4.2.1 - Ser professora é...

Concordâncias e discordâncias fizeram parte desta etapa. Justamente o que caracterizou a beleza deste momento.

O início do grupo foi tímido, algumas não se conheciam, outras eram colegas há pouco tempo, outras ainda há alguns anos, mas, nas palavras de uma delas: *algumas de nós trabalham no mesmo lugar e nem tem muito tempo de conversa* (P2).

Acredito que o primeiro passo para estabelecer uma relação de vínculo está em apresentar-se uns aos outros. Neste sentido, elaborei o quadro abaixo com vistas a caracterizar as docentes participantes da pesquisa.³⁵

Identificação	Idade	Formação	Tempo de Graduação	Tempo de atuação na função	Tempo de atuação na escola
P1	24	Magistério.	Semestre 01. Pedagogia	09 meses	06 meses
P2	22	Magistério.	Semestre 02. Pedagogia	03 anos	01 ano
P3	35	Magistério.	Semestre 04. Pedagogia	10 anos	02 anos e 3 meses
P4	38	Magistério.	Semestre 03. Pedagogia	04 anos	01 ano e sete meses
P5	42	Magistério.	-	20 anos	05 anos
P6	25	Magistério.	Semestre 03. Pedagogia	10 anos	03 anos e 8 meses

Esclarecida esta etapa. O primeiro passo que dou frente ao trajeto que se inicia, visa discorrer sobre o que, em tese, os documentos oficiais esperam do perfil docente para a Educação Infantil, ou seja, das competências e habilidades que a professora de crianças pequenas deve dispor para atuar adequadamente na função.

Campos (1994) destaca que se a intenção com o espaço educativo para a primeira infância é

³⁵ O quadro foi confeccionado a partir das falas das docentes. A docente P6 alega ter 10 anos de experiência, pois esta afirma ter iniciado suas atividades numa creche com 15 anos de idade. Assevera que iniciou como ajudante na limpeza, mas foi contratada por ter jeito com crianças. Logo ingressou no magistério e ao se formar continuou na escola que iniciara. Sua saída deveu-se à mudança de cidade. Esta temática será abordada posteriormente nesta pesquisa.

garantir um lugar seguro e limpo onde as crianças passem o dia, o profissional deverá apresentar características apropriadas para essa finalidade: estar disposto a limpar, cuidar, alimentar e evitar riscos de quedas e machucados, controlando e contendo um certo número de crianças (p.32)

Entretanto, se o propósito é associar cuidado à educação, tornando as atividades de cuidado também pedagógicas, ou seja, munidas de uma intencionalidade para além de um cuidado familiar, outras competências devem ser incorporadas ao perfil profissional.

O Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998) afirma que o professor (e neste momento o documento opta pelo termo genérico), precisa ser polivalente, trabalhando com conteúdos de naturezas diversas, que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento.

Na Classificação Brasileira de Ocupações³⁶, as competências pessoais do Professor de Educação Infantil (aqui também é utilizado o termo genérico pelo documento), resumem-se em características como paciência, flexibilidade, dinamismo, disciplina, conhecimento teórico, criatividade, organização, ética, atenção e sensibilidade.

Frente a tais recomendações, há uma infinidade de modos de ser e agir, de crenças construídas ao longo de um tempo histórico-cultural, que influenciam a percepção de gestores e professores sobre o perfil ideal de trabalho. Torno a afirmar, a partir das palavras de De Certeau (1994), que entre as estratégias formadas e as práticas cotidianas, há uma lacuna preenchida por múltiplas representações.

Neste contexto, voltando para o grupo das professoras pesquisadas, quando questionadas sobre o perfil ideal para o trabalho com a educação de crianças pequenas, obtive como respostas, falas que se aproximavam das diretrizes oficiais, em especial no foco dado à importância do conhecimento teórico.

P6 - Acho que para ser profe em primeiro lugar, além do gostar tem que estar ciente sobre o desenvolvimento infantil, do que é cuidar de uma criança, tem que ter o embasamento teórico.

³⁶ Esta informação pode ser encontrada no site do Ministério do Trabalho: www.mtecbo.gov.br

P3 – Concordo com ela e a gente tem que ver que é um cuidar que vai além...quando trocamos fralda, vamos conversando com a criança, mostrando que ela tem mão, tem pé, tem perna...então não é um cuidado só. A gente ensina.

P1 – É, a pessoa tem que ter um conhecimento né, não é mais como antigamente de deixar protegido, limpar e só. Hoje temos mais responsabilidades, é educar também!

P4 - Eu trabalho com os bebês e o pessoal pensa que é só dar banho e trocar fralda, mas não é só isso, é o desenvolvimento deles, o progresso, temos que saber estimular.

Tais falas vêm ao encontro de uma discussão antiga no cenário educativo da primeira infância: o binômio cuidar e educar.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) enfatiza que

O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção da saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseadas em conhecimentos específicos sobre desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em conta diferentes realidades sócio-culturais (BRASIL, 1998, p. 25).

O Educar, por sua vez, segue a mesma linha. Para o Referencial Curricular, educar significa favorecer situações de aprendizagens orientadas e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste sentido, cuidar e educar devem caminhar juntos, indissociáveis, marcando, portanto, a identidade desta etapa do ensino.

Contudo, Craidy (2002, p.61), assevera ser “equivocado afirmar que, só agora, as creches e pré-escolas se transformaram em instituições educativas. Elas sempre foram instituições educativas, já que é impossível cuidar de crianças sem educá-las”. Afirmar que a mudança apresenta-se no novo ordenamento legal, que buscou garantir uma formação de qualidade, através do uso de propostas pedagógicas adequadas, e do trabalho dos professores.

Kuhlmann (2007) corrobora com a autora e assevera ser errôneo atribuir caráter educativo às creches e pré-escolas somente nas décadas finais do século XX. Segue afirmando

que o Referencial Curricular incorre neste erro ao considerar que algumas instituições foram criadas com o intuito de *assistir às crianças de baixa renda* (p.53) enquanto as pré-escolas seriam assumidamente educacionais. Nas palavras do autor, o que *diferencia as instituições não são as origens nem a ausência de propósitos educativos, mas o público e a faixa etária atendida. Foi a origem social e não a institucional que inspirou objetivos educacionais diversos.*(p.54)

Entretanto, no processo histórico de construção de creches e pré-escolas, o discurso assistencialista foi fortemente difundido, configurando-se - ele mesmo - numa *proposta educacional específica para este setor social, dirigida para a submissão não só de famílias, mas também das crianças das classes populares.* (KUHLAMANN, 2000, p.54)

Na perspectiva de Cunha e Carvalho (2002, p. 04), *a compreensão da tarefa da educadora de creche como uma responsável pelos cuidados básicos da criança [...] tem contribuído para o pequeno investimento na formação docente destas profissionais.* Sarat (2001) completa, afirmando que o foco histórico em ações assistenciais, imprimiu a marca da discriminação e desvalorização, tanto do espaço, quanto da função.

Neste sentido, a narrativa das professoras em reforçarem sua atividade como algo para além do cuidado, mas exigindo da docente um conhecimento teórico pode demonstrar a preocupação em serem vistas como profissionais, levantando o título de professoras, em detrimento de atendentes, recreacionistas ou educadoras.

P1- Antigamente era a tia, hoje é a professora...já foi crecheira, monitora, atendente, recreacionista.

P6 - As crianças quando chegavam chamavam de tia, aí eu fui falando: não é tia, é profe! E agora chamam de profe.

P2 – Cabe nós mostrar para os pais o nosso trabalho né, que não é uma tia, não é uma simples monitora. É uma profissional

Entretanto, a este discurso de valorização profissional - apoiado no conhecimento teórico e na afirmação de uma nomenclatura própria e adequada à função - são agregadas

características pessoais, vistas como fundamentais para o exercício docente, que transitam, em primeira instância – nas esferas “natural” e “divina”.

P6 - Ser professora é se doar, por cima de dificuldades, é ir hoje para casa cansada e dizer “to cansada, meu Deus to cansada” e amanhã voltar e ter vontade de procurar outra coisa, de fazer mais coisas, pelas crianças, pelo amor das crianças. Tem que ter vocação.

Nesta narrativa, está presente a concepção de magistério como vocação ligado ao sacerdócio. A devoção destacada acima encontra eco em textos ainda da década de 40 do século XIX. No livro “Recomendações sobre a direção de Escolas Maternais”, escrito em 1847 por Marie Carpentier, pode ser lido o seguinte trecho:

Para aceitar uma missão de devotamento é preciso ter o elã do entusiasmo; mas para se manter na abnegação de si mesmo, para suportar por muito tempo sem se queixar e sem fraquejar uma vida de fadiga e provas [...] é preciso, como aos apóstolos, ajuda do alto, algum ponto de vista no qual a obra laboriosa possa nos aparecer bela como a caridade cristã. (apud LOPES, 2001, p.42)

Como explicitado no primeiro capítulo, a docência como vocação tem raízes na Idade Média, quando a função docente era compreendida como um dom divino, considerada uma missão sagrada, acompanhada de virtudes como paciência e amor aos alunos, exigindo doação e qualidades morais. (KREUTZ, 2004; LOURO 2007, CAMPOS, 2002)

Sejam eles pastores, padres ou irmãos, esses religiosos acabam por construir uma das primeiras e fundamentais representações do magistério. Modelos de virtudes, disciplinados, disciplinadores, guias espirituais [...] esses primeiros mestres devem viver a docência como um sacerdócio, como uma missão que exige doação. (LOURO, 2007, p.92)

Interessante notar no trecho citado por Lopes (2001), a frase “caridade cristã”. Quando fazemos caridade, doamos nosso tempo (ou dinheiro) em prol de pessoas necessitadas. Numa ação caridosa, não deve haver outras intenções senão aquela de auxiliar o próximo. Ora, associar o magistério à caridade, à doação, ao sacrifício, seria afastá-lo de questões ditas

“mundanas”, como, por exemplo, o dinheiro: *Que é ser professor: é ser idealista, não ter grandes ambições materiais, trabalhar pelos outros, pela felicidade alheia* (apud LOPES, 2001, p.42)³⁷

Como a função docente na Educação Infantil é desvalorizada - em especial no que concerne à questão financeira - penso na possibilidade da aproximação com o divino ser uma forma de buscar a valorização profissional. Em um livro intitulado “Representações e Reflexões sobre o Bom Professor”, de Mary Rangel, escrito em 1994, a autora apresenta diversas representações sobre o professor ideal, na voz de pais, alunos, funcionários e docentes. A questão da vocação aparece enaltecida, como aponta o trecho abaixo:

Eu ainda acredito na vocação para tudo... pra qualquer trabalho...acredito, principalmente, no caso do professor. A vocação diminui o cansaço e sustenta o ânimo do professor (Pai de aluno de escola particular - p.56)

Ora, se a sociedade legitima como verdade e o grupo profissional também, então uma verdade passa a se constituir.

P2 – Concordo, é questão de vocação...acho que esse trabalho paga pouco, muita gente não faria, por isso tem que estar aqui por amor mesmo.

P4 – Tem vez que eu penso: “meu Deus, eu não devia ter feito assim” e no final dá certo! [...] Quem já me conhece me diz que é vocação, é dom

A religião é uma entrega, uma doação, questão de fé. Na medida em que o magistério também é visto como devoção, sua dimensão profissional torna-se opaca. Desta forma, duas representações coexistem: aquela na qual a docência é pautada em conhecimento teórico e outra, onde é vista como doação, como dom. Ora, se Deus concedeu o dom do ensino, nada mais justo do que agradecê-lo, atuando despretenciosamente - como se faz na condição de caridade - com amor e sacrifício, em prol dos necessitados – no caso, das crianças.

³⁷ Trecho do livro de Afro do Amaral Foutoura, intitulado “Didática Geral”, publicado em 1961 e reeditado 15 vezes)

P4 – mas não adianta saber, ter um conhecimento se não amar crianças, se não tiver o dom para cuidar de crianças.

P5 - Quem não sabe lidar com criança dificilmente permanece. Para ser professora de Educação Infantil vai além, acho que tem que ter dom mesmo.

Tendo em vista este contexto, reflito se a minha presença no grupo - uma psicóloga, representando uma figura de autoridade na escola - influenciou-as a discorrer, primeiramente, sobre a importância do conhecimento, sem, contudo, ser percebido como de grande importância, tendo em vista a ênfase dada – no avançar das discussões – à características naturais e divinas.

P2 – Eu penso que aqui é algo além da formação, além de saber aplicar conteúdos ou do saber ensinar, aqui é bem mais forte o carinho, elas precisam bem mais do nosso carinho, porque a gente está sempre em contato com a criança e isso vem da pessoa, do gostar, de ter o dom

Desta forma, em primeira instância é enaltecido o discurso oficial e, logo em seguida, as representações historicamente construídas sobre a função docente para a primeira infância, permeiam o debate e ganham força, de modo que, em um dado momento, os conhecimentos específicos são suplantados por outros atributos. A docente acima aponta um elemento interessante, que ganhou a concordância de todas: o carinho. Associado a ele, um novo elemento emergiu nas discussões, o gênero da docência.

P3 - Acho que para trabalhar com Educação Infantil tem que ter o dom de amar, cuidar e educar, e quem faz melhor isso é a mulher, sempre a mulher que é a protetora, carinhosa, é a principal educadora, então é a mulher que se dedica a fazer essa profissão.

Tal narrativa vem ao encontro de discursos como aqueles proferidos por Rousseau (1712-1778), quando afirmava que *a educação primeira é a que mais importa e essa primeira educação cabe incontestavelmente às mulheres.* (ROUSSEAU apud ARCE, 2001, p. 170)

Na fala desta docente – legitimada pelas colegas de grupo - ecoa décadas de representação sobre o papel da mulher e da mulher-professora. Como se os discursos seculares sequer ganhassem uma nova roupagem nas vozes destas docentes, tamanha similaridade com aqueles apresentados nos capítulos anteriores

Os discursos que se constituem pela construção da ordem e do progresso, pela modernização da sociedade, pela higienização da família e pela formação dos jovens cidadãos implicam a educação das mulheres – das mães. A esses discursos vão se juntar os da nascente Psicologia, acentuando que a privacidade familiar e o amor materno são indispensáveis ao desenvolvimento físico e emocional da criança. (LOURO, 2007, p.96)

P1 - A Educação Infantil tem mais mulher por que ela tem o dom de amar, cuidar e educar, sempre a mulher que é a protetora, a educadora, é a principal, então é a mulher que se dedica a fazer essa profissão.

Henrique Castriciano, idealizador da Liga de Ensino (e posteriormente da Escola Doméstica), em Natal/RN, no ano de 1911, proferiu - em palestra introdutória -, o que vem a ser seu pensamento sobre o papel da mulher na educação

Ninguém como elas entende a alma infantil, esse conjunto delicado de sentimentos em evolução e de idéias que despontam, com o assombro da alma, acordando aos poucos para as duras realidades da vida. (apud CARVALHO e SANTANA, 2006, p.02)

Interessante perceber que a docente acima - P1 -, sequer questiona os motivos que levam o espaço educativo para a primeira infância ser ocupado por mulheres. As representações construídas sobre a mulher estão tão introjetadas nesta professora, que sequer há uma reflexão crítica sobre a construção deste espaço e sua inserção nele. Ela acaba, com isso, reproduzindo discursos como o apontado acima.

P3- Acho que a mulher é mais amorosa, explica mais, tem mais paciência, o homem na paciência, é mais frio, menos amoroso, menos afetivo, não cuida tão bem como nós.

Aparentemente o papel que homens e mulheres ocupam na sociedade, em termos subjetivos e objetivos, está bem definido para esta docente e tais características marcam as ocupações funcionais de cada um. Tal como afirmou Nísia Floresta no início do século XX, a

mulher possuía como elementos inerentes e inatos à sua natureza justamente a ternura e a capacidade de doação e amor (apud DUARTE, 2000, p.320)

P5 - A mulher tem a possibilidade da maternidade e isso é que deixa a gente mais amorosa, mais assim...com essa coisa de saber cuidar das crianças, de ter a dedicação sabe, o cuidar mesmo.

Em livros didáticos da década de 1970 – orientado aos alunos do primário – a função social feminina é vinculada ao papel materno, sendo mencionada como um membro familiar que não trabalha, mas cuida do lar, marido e filhos. O homem, por sua vez, é retratado como incapaz de cuidar da casa e da prole

Veja o que acontece quando papai resolve tomar conta da casa. Frederico, sua esposa Alice e seu filhinho vivem numa nesga de terra que cultivavam. Frederico tinha que arar a terra, espalhar a semente e arrancar o mato, cortar o feno, limpá-lo e empilhá-lo em feixes ao sol.

Alice cuidava da casa, fazia comida [...], dava de comer aos animais e olhava o filhinho. Ambos trabalhavam muito.

[...] Frederico dizia: - [...] trabalho de homem é pesado.

- Seu trabalho é insignificante comparado ao meu. Eu trabalho muito, disse Alice.

- Você? Faz apenas algumas coisinhas [...].

- Amanhã trocaremos, você fica em casa e eu vou para o campo.

Quando Alice chegou, [...] A vaca estava dependurada no telhado [...]; os porcos cabritos e gansos com a barriga cheia e a horta vazia; o filhinho todo lambuzado de manteiga [...]; na cozinha havia cascas, panelas e pratos para todo o canto.

- É assim que você cuida da casa?

- Alice, seu serviço não é assim tão fácil.

- Amanhã você se acostuma, disse ela.

- Não! Gritou ele [...]. Voltarei para o campo e nunca mais direi que meu trabalho é pior que o seu.³⁸

Os discursos construídos acerca dos papéis sociais masculinos e femininos cristalizam ambos em determinadas funções e reforçam a idéia da impossibilidade da troca. O trecho acima vai ao encontro da narrativa docente, anteriormente explicitada, a qual afirma que o homem não é capaz de cuidar, legitimando esta atribuição como eminentemente feminina. Como a Educação Infantil é um lugar também de cuidado, é compreensível a afirmativa de que homens não possam desempenhar esta função com propriedade.

³⁸ LEITA, Norma C. e GENEROSO, Maria E. PL, 3 série, p.47, apud NOSELLA, 1981

Essa relação dicotômica, em que homens e mulheres ocupam posições sociais diferentes, vem reforçar a representação da mulher como a cuidadora da casa e da família. Conforme Woodward (2000),

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas *simbólicos* de representação tanto por meio de *exclusão social*. A identidade, pois, não é o oposto da diferença, ela depende da diferença. (p.42 e 42)

Neste sentido - como exposto nos capítulos anteriores – a construção da identidade feminina foi apoiada na função materna e doméstica, tendo como atribuição o cuidado – seja da casa, marido ou filhos. O universo educacional se apropriou de tais representações, de modo que o magistério foi visto como o segundo lar e a professora como a segunda mãe das crianças. Atributos como amor, dedicação, bondade e abnegação davam um ar de divindade, revestido de uma aura de perfeição.

A maternidade [...] diviniza a mulher, coroando-a de uma divina coroa, envolvendo-a de um ninho celestial que a torna muitas vezes santa (CASTRO, 1921 apud ISMÉRIO, 2007, p. 09).

As mães seriam as melhores educadoras: desgraçadamente, porem, ninguém pensa nisso e sem cultura a missão dellas ficará incompleta (CASTRICIANO, 1911, apud CARVALHO e SANTANA, 2006, p.02).

P6 - Eu não gostaria que um professor homem cuidasse da minha filha, porque a gente sabe que o homem não tem tanta ligação. Até porque a mulher é mãe né. Porque ela tem o instinto materno né.

Interessante notar que elas iniciam as narrativas, enaltecendo a importância do conhecimento teórico para o bom desempenho da função, no entanto, com o aprofundar das discussões, a palavra “educar” foi praticamente excluída de suas falas, dando lugar ao termo “cuidado”, como se o fundamental da educação infantil fosse cuidar de crianças.

P4 – Como a Educação Infantil é um lugar de cuidado e desde muito tempo é a mulher que cuida, é ele que tem esse papel, é ela que tem o jeito, então esse acabou sendo um lugar de mulher.

Outra questão que torno a destacar diz respeito ao binômio cuidado-educação. É reforçado pelo Referencial Curricular de Educação Infantil (1998) que estas instituições devem cuidar e educar, sendo este o principal objetivo deste nível de ensino. De acordo com o Referencial, é a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, a responsável pela qualificação do espaço educativo para crianças pequenas.

[...] A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a desenvolver-se enquanto ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos. (RCNEI, 1998, v.I)

Contudo, o discurso oficial que direciona a atuação docente não garante que todas as professoras cuidarão da mesma forma. Embora as necessidades humanas básicas sejam comuns, a identificação, valorização e atendimento delas são construídas culturalmente. Neste sentido, a maneira de cuidar, muitas vezes, é influenciada por crenças e valores, comumente transmitidos de geração em geração e reproduzidos irrefletidamente. Assim, caso não haja uma formação adequada para esta docente, o cuidado com a criança seguirá os ensinamentos do senso comum.

*P4 - Eu sempre gostei da educação infantil né, daí quando eu tive meu filho passei a gostar ainda mais, parece que a gente **ganha** sabedoria, cuida melhor, percebe melhor (grifo meu).*

P3 - Ser mãe influencia muito no meu trabalho, porque a gente dá valor a cada momento da criança, cada descoberta deles, poder dar uma ajuda, ler uma história nova...a maternidade me potencializou como professora, pois agora posso ver algumas coisas que não me chamava a atenção, o caminhar, as letrinhas, as primeiras palavrinhas, as musiquinhas, os livrinhos. Agora olhando para a minha filha, meus alunos me chamam mais a atenção.

P5- Eu acho que ser professora tem que ser um pouco mãe sim, porque tem que ter aquele cuidado, aquele carinho que a mãe tem. Tem que observar a criança em tudo, se ta com febre...você tem que ver se ela ta com dor...e isso é coisa de mãe

.

Tais narrativas apontam para uma seara que discutirei mais adiante no texto: a formação. Neste momento chamo a atenção para a força das representações. Os discursos

históricos foram tão eficazes que a crença nas virtudes como carinho, amor, cuidado e atenção são compreendidos como intrínsecos à mulher. Como se todas as mulheres compartilhassem as mesmas características. O papel da Educação Infantil, por sua vez, também permanece atrelado - prioritariamente - ao cuidado, reforçando a gênese de sua construção.

Contudo, questiono: se todas as mulheres têm o instinto materno, que as permite ser carinhosas e cuidadosas, porque todas não podem ser professoras? Porque algumas têm o dom e outras não? O diálogo abaixo fornecerá pistas:

P1- Não concordo! Acho que uma boa mãe não necessariamente é uma boa professora, pois ela pode gostar só do filho dela e não saber trabalhar com o desenvolvimento, quer dizer, com o que cada criança precisa em cada fase. Então acho que há diferença entre ser boa mãe e boa profe. Uma coisa é cuidar de 1,2,3 outra é cuidar de 10, de 15. Para ser profe tem que ter o dom mesmo, a vocação para querer estar com muitas crianças.

P6- Eu entendo você, não digo que tem que ter filho, mas se tiver é melhor porque a mãe já tem o conhecimento por instinto, já sabe quando fazer as coisas.

P1 – Mas não eu não sou mãe e sou boa professora!

P5 – Não, acho que não precisa necessariamente ter filho, mas tem que se sentir mãe, se colocar no papel de mãe, para poder cuidar direito. Tem que ser um pouco mãe sabe...é como penso

P1 – Aí eu concordo plenamente! Tem que se sentir mãe, ser um pouco mãe, um pouco profe.

Perguntei como ela (P1) faz para se sentir mãe, já que ela não é mãe. Ela respondeu que busca na mãe dela e dentro dela *essa coisa de ser mãe,, me espelho na minha mãe*, diz ela, *e toda mulher tem o instinto dentro de si.*

P4 - Eu acho que tem que ser mãe por ter um olhar mais sensível, porque a mãe tem isso por instinto, então na hora do aperto, do desespero vem aquela sabedoria. Tem que se sentir mãe na preocupação com eles. Quando eles resolvem descer o escorrega de ponta cabeça entao!

*Meu Deus! Vem aquele sentimento de cuidar que já é instinto né. Então vem aquela atenção especial.*³⁹

Chamo a atenção para a expressão “um pouco mãe, um pouco professora”, ou seja, a professora não se percebe totalmente imbuída de seu papel profissional, ela é um ser dividido, um ser pela metade, nem completamente mãe, nem totalmente professora, gerando grande confusão no desempenho de seu papel.

Na passagem acima, penso que essa confusão está presente. Acredito que uma professora deva cuidar, mas também educar, neste sentido, o olhar para uma situação de descer um escorregador sozinha, deve ser pedagógico, ou seja, seu papel não deveria ser de impedir tal situação (talvez como uma mãe superprotetora faria), mas de transformá-la em momento de aprendizagem, ensinando-a a movimentar o corpo adequadamente para descer do escorregador, a se proteger...enfim, educar, cuidando.

A relevância dada ao papel materno – e todas as características atribuídas a este, que, na fala delas, confundem-se com o docente - sobrepõe a importância da FORMAÇÃO profissional, fato preocupante, na medida em que contribui para descaracterizar a docência como profissão, reforçando, assim o modelo artesanal de formação, baseado na tradição e imitação.

*P1 - Eu não sabia trabalhar, mesmo tendo estudado, eu não tinha muita noção e foram as meninas que foram me ajudando e **minha experiência com meu filho também ajudou**. Fiquei bem atrapalhada, muita criança, mas meu grupo de trabalho foi ótimo e me ensinou, hoje estou melhor e agradeço a elas. (grifo meu)*

P5- No meu início eu também precisei muito das minhas colegas mais experientes, eu não sabia como fazer direito...

Espera-se que a professora, ao término do curso de formação, disponha de um nível de conhecimento capaz de auxiliá-la a enfrentar os obstáculos impostos pela profissão. Entretanto, as docentes supracitadas não viram como suficientemente adequada sua formação e necessitaram buscar um modelo de atuação em suas colegas de trabalho.

³⁹ Esta docente leciona para alunos de 3 anos

Esta passagem possibilita diversos recortes interpretativos. Chamo a atenção, contudo, para a ênfase dada à aprendizagem realizada em serviço, ao modelo artesanal de formação, onde as docentes aprendem seu ofício no desempenho da função, juntamente com uma colega mais experiente, agregando a este uma série de crenças historicamente construídas sobre a profissão, as quais direcionam seu ser e fazer profissional. (VICENTINI, 2009; VILELLA, 2003)

Contudo, nas palavras de Vilella (2003), a formação docente num instituto de educação,

pressupunha encaminhá-lo na direção de um modelo profissional idealizado, em contraposição ao professor prático, sem formação. Pois, justamente, não era essa a função da escola normal? Dar uma formação prévia que permitisse ao futuro professor reproduzir o modelo aprendido distinguindo-se, portanto, do antigo mestre-artesão? (p.6)

Pois não seria esta a função do Curso Normal e do Curso Superior, proporcionar uma formação que distinguisse da familiar? Uma formação que problematizasse as representações? Que questionasse os discursos historicamente construídos? Que diferenciasses do modelo artesanal?

*P6 - Quando comecei eu não tinha experiência e fui com a cara e a coragem, me contrataram e eu tive um exemplo de professora que me ensinou, aí me espelhei nela e queria permanecer. Na verdade **comecei a dar aulas na Educação Infantil antes de ter magistério, pois viram que eu tinha vontade, gostava de criança.** Foi numa escolinha do bairro, comunitária. Eu ajudava na limpeza, mas sempre que dava eu auxiliava uma profe e até substituía. **Acho que nasci com o dom, sei lá! Aí resolvi fazer magistério e fui contratada.** Daí fiz minha inscrição para a UCS (Universidade de Caxias do Sul) em Pedagogia, daí uma professora de lá disse: **“ta louca!!, Você acabou de fazer magistério e vai fazer um outro magistério?”** Aí ela me convenceu e eu fiz para a história, mas não era mesmo o que eu queria, não me realizei profissionalmente na área, nem concluí. [...]. Hoje estudo Pedagogia e pretendo fazer pós direcionada à Educação Infantil. **Principalmente agora que sou mãe estou com mais vontade, porque eu disse, além de poder ensinar meu alunos, quero dar uma preparação para a minha filha.** (grifos meus)*

Os destaques que realizei no texto acima, resumem tanto as representações sobre a mulher-professora, quanto o espaço educativo para a primeira infância. Esta docente iniciou suas atividades de forma voluntária, sem qualquer preparação para tal. Foi contratada na década de 2000, anos após os documentos oficiais reforçarem a importância da formação. Seu ingresso na escola legitima os discursos que enaltecem como prioridade a vocação, o dom, o gostar, como se o conhecimento teórico não fosse importante. Após, ao buscar sua formação,

ela é desestimulada por outra docente (universitária!), alegando que a formação superior assemelha-se ao magistério. Por fim, reproduz uma concepção deveras antiga, datada de meados do século XX, segundo a qual, a mulher ingressava no curso de formação buscando aprimorar-se como esposa e mãe. Neste sentido, acredito conter, na narrativa acima, o resumo das representações de um grupo profissional.

Carolo (1997, apud Gomes, 2009), afirma que uma das dimensões que formam a identidade profissional são as práticas e representações construídas sobre a função. O autor afirma que

[...] a identidade profissional consubstancia-se historicamente na cultura profissional como patrimônio que assegura a sobrevivência do grupo e permite a definição de estratégias adaptadas a cada realidade histórica e social. (p.37)

Penso até que ponto a sobrevivência do grupo depende desta identificação com a maternidade. Não só a função docente na Educação Infantil é desvalorizada, mas todo o nível de ensino. Somente a partir da década de 1990 ele começou a ser pensado – e valorizado – como um espaço educativo, exigindo qualificação profissional, contudo o investimento ainda é parco. Existem problemas de formação, de contratação, de estrutura, salarial, de nomenclatura, enfim, diversos são os obstáculos a serem superados. As mulheres-professoras transitam num universo em construção, estando, elas próprias, ainda se constituindo, se encontrando. A aproximação com representações tanto maternas quanto divinas (vocação, dom), pode ser uma forma de sentirem-se importantes. Tais instâncias possuem enorme prestígio social, tanto Deus quanto a mãe são símbolos de respeitabilidade e a identificação com estes pode trazer benefícios, mesmo que, *a priori*, subjetivos.

Perrenoud (1993) e Andaló (1995) explicitam que o sujeito, ao frequentar o magistério, leva consigo expectativas, crenças e representações construídas ao longo de sua história de vida sobre o que é ser professora e como ensinar, representações estas permeadas por discursos históricos reproduzidos como uma verdade universal, na medida em que são adquiridos de forma não reflexiva, escapando à crítica e convertendo-se em um verdadeiro obstáculo à formação profissional

4.3 - Professora ou mãe? Decorrências para a prática pedagógica

O processo de construção desta pesquisa teve início muito antes da elaboração de seu pré-projeto. A idéia de pesquisar esta temática emergiu do meu cotidiano de trabalho com Educação Infantil, porém, não data do período que fui educadora de crianças pequenas, mas do momento em que iniciei minhas atividades como coordenadora de grupos de formação e Psicóloga Escolar.

Foi imbuída destas funções que pude afastar-me e observar a prática docente. Confesso que, enquanto imersa nos inúmeros afazeres que o cargo de educadora infantil prescreve, não consegui distanciar-me o suficiente para refletir sobre a minha prática. Nesse momento, lembro do que uma professora da graduação em Psicologia comentou em sala de aula: “quando o problema está na ponta do nosso nariz, temos dificuldade em vê-lo com precisão, então, precisamos da ajuda de uma segunda pessoa para enxergá-lo”.

Enquanto eu estava em sala de aula, não consegui perceber as representações construídas acerca da função docente. Nunca imaginei que poderia haver uma relação entre a função docente e a materna e sequer pensar que tal relação poderia influenciar minha prática pedagógica.

Somente na posição da “segunda pessoa”, ou seja, afastando-me e observando a atuação de professoras, bem como as ouvindo, pude estranhar algumas atitudes e, através de leituras, dar significado a algumas ações e narrativas comumente praticadas e proferidas por professoras de educação infantil no cotidiano escolar.

A primeira situação que me intrigou e que me conduziu a dar o passo inicial para a jornada na qual me encontro agora, ocorreu em Florianópolis no ano de 2003, quando eu coordenava um grupo de formação continuada com a temática: limites e agressividade no contexto da educação infantil e séries iniciais.

Uma das atividades que propus foi a dramatização de uma situação comumente ocorrida na escola. A cena escolhida foi a seguinte: duas crianças de cinco anos estavam disputando um brinquedo e as professoras deveriam intervir, a fim de resolver o conflito. Como as docentes não eram obrigadas a participar da atividade, somente algumas aceitaram expor-se ao desafio. A intervenção das professoras voluntárias, em geral, foi calma, procurando negociar, contudo, quando as crianças não cediam, elas impunham uma condição e, no questionamento de alguma delas, o castigo era utilizado como consequência. Minha surpresa,

contudo, não ocorreu neste momento, tendo em vista eu já ter presenciado resoluções de conflito como a exposta acima. A surpresa estava no momento da discussão. Quando foi aberto o espaço para a conversa sobre a atividade, uma professora, aparentemente envergonhada afirmou:

“Meu Deus, quando vi que as crianças não iriam parar de brigar, fiz como faço com os meus filhos! Mandeí cada um para um lado, peguei o brinquedo e encerreí logo, não quis nem saber de nada! Nunca me dei conta disso! Sou mãe em casa e mãe aqui!”

A fala desta docente foi legitimada pelas colegas de grupo. Em um dado momento, uma professora questionou:

“Será que é certo? Será que não deveríamos fazer diferente? Desse jeito a gente não ensina, a gente controla, mas não ensina”.

A observação das docentes acenderam uma luz em mim, a luz do estranhamento, da dúvida, da investigação. Uma luz que não deixo apagar-se, já que quando volto para a sala de aula em alguma situação especial, ela me “ilumina” e me ajuda a atuar imbuída do papel que me proponho a desempenhar.

Esta pesquisa é fruto deste primeiro momento. Muito tempo se passou desde então e minha vida tomou diversos rumos. É interessante perceber que os caminhos que trilhei me colocaram frente a situações similares à explicitada acima, o que contribuiu para reforçar meu desejo em pesquisar não somente os porquês, mas também as decorrências do “sentir-se mãe”, na prática pedagógica.

Compreendo, contudo, que existem vários atravessamentos que influenciam no ser e agir da professora, sendo a relação materno-docente uma das possibilidades de pensar a complexidade existente na prática pedagógica.

Acredito que, assim como abordar problemas como baixos salários, falta de estrutura, jornada de trabalho, investimento, formação dentre outros fatores que incidem na atuação das professoras de crianças pequenas, refletir sobre a historicidade deste espaço, suas representações e discursos, são igualmente importantes, uma vez que auxiliam tanto na compreensão do processo de construção identitária da Educação Infantil, quanto a inserção

de seus atores – no caso as docentes – neste universo, tendo como ponto central qualificar este nível de ensino, no sentido de entendê-lo como um espaço educativo, onde atuam profissionais e não tias ou a segunda mãe.

4.3.1 Representações: discursos e práticas no ser a agir docente

No capítulo inicial, explicitarei que as representações são construídas a fim de dar sentido ao mundo, gerando condutas e práticas sociais, que são expressas - entre outros exemplos - na forma de discursos. (PESAVENTO, 2008)

Para este estudo, a idéia de discurso é especialmente importante, uma vez que é considerado produtor de

[...] estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. (CHARTIER, 1990, p. 17).

Assim, os discursos não são simplesmente reflexos da realidade social, mas podem ser instrumentos de constituição e transformação desta realidade. Hall (apud Wortmamm, 2002) destaca que

um discurso jamais consiste em uma declaração, um texto, uma ação ou uma fonte. [...] o discurso aparece ao longo de uma cadeia de textos, e como forma de conduta, em um conjunto de locais institucionais da sociedade. (p.85)

Neste sentido, os discursos atuam não somente na construção de representações coletivas, mas fundamentalmente na produção de práticas sociais.

Pesavento (2008) argumenta que as representações pressupõem processos identitários, na medida em que produzem uma sensação de pertencimento a um dado grupo social, a partir do reconhecimento de analogias e divergências, fornecendo a coesão grupal e articulando uma percepção sobre o mundo.

Saliento, na voz de autores como Woodward (2000); Hall (2002) e Pesavento (2008), que pensar em “processos identitários”, é considerar a construção, o inacabamento, ou seja, esta nunca está pronta e acabada, ocorrendo de forma relacional, uma vez que só existe na alteridade de um “outro”. Asseveram também, que a identidade não é unitária, mas sim diversa, dando *conta de múltiplos recortes do social, sendo étnicas, raciais, religiosas,*

etárias, de gênero, de posição social, de classe ou de renda, ou ainda então profissionais (Pesavento, 2008, p.91).

Chamo a atenção neste momento, para um breve apontamento sobre a construção da identidade profissional docente, uma vez que sua compreensão apresenta-se vinculada aos significados que cada professora confere à sua atividade, sendo legitimado a partir das relações de pertencimento a uma profissão, relação esta que influencia as ações pedagógicas.

Conforme Gomes (2009), a identidade profissional consolida-se historicamente na cultura profissional *como patrimônio que assegura a sobrevivência do grupo e permite a definição de estratégias identitárias adaptadas a cada realidade histórica e social* (p.38).
Afirma ainda, que

A identidade profissional de educadores associa-se ao sentimento e à consciência de pertencer a um grupo – ao lugar em que cada um se insere no mundo e na profissão – de ser um profissional. E, nessa perspectiva de pertença grupal, os distintos modos de reconhecimento e valorização profissional parecem ocupar lugar central. (GOMES, 2009, p.39)

Neste sentido, Silva (1999), Lopes, (2001) e Diniz (2001), destacam que a expectativa cultural influencia a expectativa pessoal, na medida em que a forma como o papel profissional é desempenhado reflete a maneira como pensamos e agimos, mostrando que as concepções sobre o trabalho docente estão permeadas por crenças e mitos enraizados, levados adiante impensadamente, determinando de maneira fundamental a prática pedagógica.

Desta forma, penso se a frase proferida pelas docentes desta pesquisa – mas também pelas inúmeras professoras, coordenadoras pedagógicas, diretoras escolares e familiares que encontrei pelo meu percurso profissional – “sou um pouco mãe, um pouco professora”, é uma frase “patrimônio”, ou seja, faz parte da constituição identitária da função, de modo que sua valorização e reconhecimento passam pela identificação com a dimensão materna.

Uma identidade profissional contrói-se com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão, na revisão das tradições. **Mas também na reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem à inovações porque são preces de saberes válidos às necessidades da realidade**, do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. **Constrói-se também pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano** com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, suas histórias de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios. (PIMENTA, 1997, apud GOMES, 2009, p. 41. Grifos meus)

Percebo a interposição materno-docente como uma representação construída social e historicamente e consagrada no universo educativo infantil, tendo em vista sua afirmação e reafirmação social. É como se fosse um pré-requisito para atuar na função, ou seja, é preciso se sentir mãe das crianças para ser aceita, valorizada, considerada uma boa profissional. A professora que diz “trato como se fossem meus filhos”, está passando a mensagem que os trata bem, com carinho, afeto, cuidado, contudo, não há uma reflexão sobre suas implicações. Este é um fato dado, aceito e apreciado social e culturalmente.

Neste sentido, conforme Pereira (2001, p.183), *o sujeito é constituído a partir dos efeitos do discurso, a partir das interrelações sociais, do encontro de um sujeito com o outro [...]*. Assim, os anos de discursos que vincularam a maternidade à docência não foram palavras desinteressadas, jogadas ao vento ingenuamente. Apropriados pelas docentes, eles contribuíram – e contribuem - para produzir práticas sociais, nas esferas política, econômica e também, a nível micro, em cada escola, incidindo tanto no planejamento da aula, quanto no relacionamento com alunos.

Autoras como Zanella, (1999a) e Diniz (2001) afirmam que a gama de representações acerca do papel docente, em especial quando se trata da interposição deste com o papel materno, é bastante prejudicial a prática pedagógica, na medida em que contribui para uma desprofissionalização da função. Esta colocação é corroborada por Campos (2002) quando expõe que o ensino nos cursos Normais era ministrado *de forma muito difusa, sem nenhum método que indicasse uma maior preocupação com a preparação de professores* (p. 18) descaracterizando o magistério como profissão e reforçando-o como um espaço para quem demonstrasse vocação e capacidade maternal. Assim, *para ensinar [...] bastava saber o conteúdo do ensino a ser transmitido. Como ensinar, todavia, não chegava a constituir uma preocupação dominante* (p.23)

Contudo, é justamente no âmbito do como ensinar, o qual envolve aspectos relacionais, que as professoras trazem o peso das representações.

O primeiro aspecto levantado aponta que a interposição entre os papéis materno e docente pode levar à falta de planejamento e continuidade das tarefas desenvolvidas:

Como boa parte dos professores não têm claro seu papel na educação infantil, sua prática objetiva-se num misto de maternagem e educação, onde conteúdos escolares são adicionados sem que se reflita sobre os objetivos de sua inserção, muito menos sobre sua continuidade no processo de educação das crianças em diferentes momentos do desenvolvimento infantil (ZANELLA, 1999, p.103)

A narrativa de uma das docentes pesquisadas (P4), aponta uma situação que vem ao encontro do trecho acima:

P4 – Acho que esse é um trabalho muito bom sabe, gosto, amo, mas tem vezes que as crianças estão agitadas e eu não sei o que fazer! Aí tenho que gritar, botar meia dúzia de castigo porque não param de se bater...é um estresse! Teve uma vez que encaminhei seis crianças para a coordenação porque eram muito agressivas! E olha que minha sala tem 12! Mas fora isso, esses dias assim que fazem parte né, eu amo muito o que eu faço!

É interessante notar que a docente acima atribui a culpa pela “bagunça” às crianças, deixando de lado a reflexão sobre suas responsabilidades no quadro que se apresenta. Questiono até que ponto a agressividade dos alunos pode ser fruto do vazio pedagógico, ou seja, da falta de uma atividade direcionada (pensada de acordo com o contexto, a faixa etária, o desenvolvimento...), levando as crianças a canalizarem sua energia para si e para o outro, gerando situações de tensão e conflito conforme a supracitada. Para Zanella (1999a), *a ausência de objetivos pedagógicos claros reflete no empenho e comportamento das crianças, principalmente porque cada atividade parece esvaziar-se em si mesma.* (p.103)

Na minha vivência como Psicóloga Escolar era comum ouvir professoras responderem “porque eles gostam”, quando questionadas sobre o motivo da escolha desta atividade e não de outra. Não havia um aprofundamento teórico nas explicações, era como se a escolha da atividade fosse de acordo com a repercussão que desse na turma: se ficaram quietos ou estavam se divertindo, então a escolha foi boa, caso contrário, era considerada inadequada, reforçando, também, o vazio pedagógico.

Zanella (1999a) afirma ainda que a professora - no contexto da sala de aula – assume a incumbência de controlar o grupo de crianças sob sua responsabilidade, amenizando *as movimentações que considera exageradas ou perigosas, procurando evitar situações de conflito*” (p.102). Contudo, quando a professora não é preparada adequadamente para lidar com situações de conflitos entre crianças pequenas, esta atua a partir de *pressupostos, generalizações e pré-conceitos* (p.102) adquiridos ao longo de um processo sócio-cultural de socialização.

Neste sentido, ao serem associadas características maternas à função docente, a professora passa a ver seu aluno como mãe, tendendo a cuidá-lo da maneira como faria com seu próprio filho, o que - em algumas situações e dependendo da representação construída por

esta docente sobre a função materna – pode legitimar cenas de super proteção ou de violência e humilhações.

Em muitos momentos, a intervenção do mediador é violenta, violência esta que pode se externalizar tanto no tom de voz quanto na postura ou estratégia utilizada para fazer cessar o conflito. Deixar alunos de castigo, isolados dos demais, [...] contê-los fisicamente, segurando seus braços com força são, dentre outras, estratégias comumente observadas [...] (ZANELLA, 1999 p.103)

Esta mescla entre maternidade e docência, também estimula nas professoras um sentimento de ambigüidade em relação ao educando, variando entre a raiva e o amor, já que, ao olhá-lo como professora, percebe que este não corresponde ao ideal de aluno, educado e disciplinado e, ao observá-lo como mãe, sente que o mesmo deve ser protegido, formando, assim, uma relação de dependência. (GONÇALVES, 1996; ZANELLA, 1999a, DINIZ, 2001)

A forma como essa professora lida com esse aluno está marcada de um lado por sua história de vida, sua concepção do que seja o trabalho pedagógico, somada à concepções de uma sociedade que ora a valoriza extremamente , ora a desvaloriza, ridicularizando-a. De outro lado, o olhar que dirige a esse aluno, que também comparece com sua subjetividade, sua história de vida, seus sonhos, suas fantasias, e que enquanto criança sofre do mesmo fenômeno social, sendo às vezes supervalorizado e as vezes negligenciado. São essas representações que irão determinar a relação que a professora estabelecerá com esse aluno. Por vezes lhe parecerá estranho, **gerando sentimentos ambíguos que oscilam entre o amor e o ódio**, provocando reações das mais diversas em ambos os sujeitos. (DINIZ, 2001, p.218. Grifo meu)

P4 - Tem horas que, Deus me perdoe, mas tem horas que até sinto que não gosto de uma criança, tem horas que sinto uma raiva por que parece que eles fazem de propósito! É até estranho falar assim, parece que a gente não gosta, mas a gente gosta, é que é muita coisa ao mesmo tempo e a gente fica tonta!

É importante refletir que, na medida em que a professora age como se fosse mãe de um determinado aluno, este poderá responder como se fosse seu filho. Ou seja, essa criança poderá reconhecer em sua professora, o modelo que vivencia em casa. Assim, se sua mãe grita com ele toda vez que ele desobedece a uma ordem e, na escola, a professora faz o mesmo, este aluno tenderá a responder a ambas as situações da mesma maneira. O que me preocupa, neste contexto, é o fato de o aluno deixar de aprender outra forma de resolução de conflitos, por exemplo, se todo o conflito é resolvido elevando o tom de voz, tanto em casa,

quanto na escola, então a possibilidade dele resolver as situações copiando este modelo acresce.

Outra questão a se considerar são as queixas - muito freqüentes na fala das professoras – as quais são fruto desta relação ambígua (São meu alunos ou meus filhos? Sou mãe ou professora? Amo ou odeio? Protejo ou afasto? Aceito meus sentimentos de raiva ou nego?) e contribuem para tornar a pessoa impotente e paralisada diante de uma mudança de postura, convertendo-se num mal-estar ao que Freud chama de “mal - estar docente”. O conflito apresenta-se entre o que a professora acredita como ideal pedagógico – traduzido no domínio da criança e seu desenvolvimento - e a realidade vivida. Deste modo, a professora adentra à escola munida do desejo de alcançar seu ideal, de ter alunos quietos, comportados, obedientes e que aprendam tudo o que for ensinado, ao perceber que não consegue, frustra-se, gerando mal estar. É como se ela levantasse a bandeira com a inscrição: “tenho que dar conta”. O fruto deste mal-estar são sintomas físicos e/ou psíquicos, principalmente quando o conflito não pode ser manifesto no ambiente educacional, uma vez que este tem como característica apaziguar tensões e não explicitá-las. Desta forma, quando não extravasadas, conversadas, transformadas em palavras, essa tensão afeta a docente sob a forma de doença. (ANDALÓ, 1995; DINIZ, 2001)

P2 – Olha...tem dias que saio com a cabeça explodindo...acho que deveria ter muita coisa diferente sabe, deveríamos ter auxiliar de classe, deveríamos ter um horário melhor para almoçar, deveríamos ganhar mais, teria que ter menos alunos por turma...um monte de coisas e não é a toa que essa é uma função que muita gente se afasta por doença, conheço várias! Mas o que a gente pode fazer? Parar? E como ficam as crianças? Como a gente para? Se eles ficam em casa...para muitos é pior! A escola, para muitos deles, é como se fosse a casa que eles não tem, uma casa que eles tem amor, carinho...aí não dá para parar, não dá, tem que aceitar o que tem e fazer na melhor forma possível...por isso temos que amar muito!

O discurso da queixa também remete à relação histórica entre o universo doméstico e o docente. Conforme Diniz (2001, p.204), *a queixa da dona de casa e a queixa da professora acabam por se tornar muito semelhantes.*

Para a primeira, pode ter a função de uma transação através da qual, por um lado, denuncia um mal estar e, por outro, confirma, através de sua postura resignada, que nada muda. Para a professora não será diferente, pois pode ser [...] um sintoma que denuncia um aborrecimento e que, ao mesmo tempo, assegura que tudo siga tal como está. (DINIZ, 2001, p.204)

Desta forma, enquanto permanecem no discurso da queixa, *tornam-se impotentes e paralisadas diante de uma possível mudança de posição*. (DINIZ, 2001, P.204)

Outro fator a ser considerado está justamente nesta resignação, na aceitação. Ora, pensemos em uma mãe reclamando do filho, alegando não gostar dele, querer fugir ou requisitando melhores condições de “trabalho”, como folga de seus afazeres, ou um encontro com as amigas uma vez por semana. Possivelmente essa mãe seria criticada por certo número de pessoas, afinal, a representação construída a cerca do papel materno envolve a aceitação de sua condição – e sofrimento - a exemplo da Virgem Maria. Pois bem, a professora também poderá sofrer críticas caso organize uma “revolução” em prol de melhorias na Educação Infantil. Confesso que, durante meus anos de trabalho com esse público, nunca presenciei uma greve neste nível de ensino. Quero dizer, com isso, que a interposição entre o papel materno-docente também pode contribuir para que, assim como as mães, as professoras aceitem tanto a situação problema, quanto seus filhos-alunos, tais como são; utilizando, como válvula de escape, a queixa.

Neste contexto, Diniz (2001) questiona a possibilidade tanto da queixa quanto do discurso maternal ou religioso, ser fruto da falta de identidade com o trabalho docente. Ou seja, da professora não se reconhecer como profissional, na medida em que confunde, em muitos momentos, sua atuação com uma atividade doméstica ou proveniente de um dom divino.

Uma expressão comumente utilizada é: “a gente”, como em: “a gente gosta, a gente sofre...”. Isto me remete a um vínculo construído entre as docentes, um vínculo implícito, o qual demonstra a circularidade das representações, bem como da queixa, do sofrimento, da angústia, do prazer, mas também, do pedido de ajuda. Elas não dizem “eu”, mas “nós”, como se todas soubessem pelo que passam e se identifiquem tanto na dor quanto no prazer sem, contudo, poder expor – com tranquilidade – a inteireza de seus sentimentos diante da função: “*tenho raiva, mas gosto! Deus que me perdoe!*” (P4). Quando as ouço, o que escuto, na verdade, são frases que dizem: é normal, é assim, sempre foi, faz parte do trabalho, não vai mudar... por outro lado, ouço também: não estou dando conta, me ajuda! Entretanto estão subentendidas, escondidas na entrelinhas, na ambigüidade de suas narrativas, nos conflitos internos e externos.

Como forma de amenizar os conflitos existentes na função docente, ajudando as professoras a vivenciarem sua inteireza profissional de maneira consciente, Andaló (1995),

Zanella (1999) e Diniz (2001) alegam ser fundamental que a professora reflita criticamente sobre as representações que lhe são atribuídas pelo grupo cultural, utilizando espaços de discussão, onde possam questionar sua forma de ser e agir e ao mesmo tempo desabafar medos, angústias, dúvidas e incertezas.

4.4 Caminhos possíveis: amenizando a confusão de papéis.

O importante e bonito no mundo é isso: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam
(Guimarães Rosa)

A fala das professoras pesquisadas auxilia a reconhecer que somos fruto de um processo histórico. As representações construídas sobre a mulher e a mulher-professora são construções discursivas criadas pelo próprio sujeito histórico-social e que serviram a um propósito em um dado momento da existência humana. Conforme Severino

[...] apesar de toda sua contingência e finitude, cabe ao sujeito a tarefa de construção de seu mundo, sendo que sua única ferramenta para tanto é aquela do conhecimento, informador de todas as suas práticas históricas. E desse modo não estará construindo apenas o mundo, ele estará também se auto-construindo. (SEVERINO, 2005, P.28)

Neste perspectiva, a naturalização do papel docente associado ao materno não é fruto de dom ou instinto, mas da cultura. E esta clareza é fundamental, é o primeiro passo para a mobilização de um processo de mudança. Quanto mais a dimensão histórico-social for negada, maior será a dificuldade em transpor a representação assistencialista, solo no qual foi alicerçada a Educação Infantil.

Neste sentido, é condição *sine qua non* que os cursos de formação inicial e continuada atuem para além do discurso teórico/metodológico. É imprescindível que tais espaços propiciem a reflexão histórica e subjetiva, sob pena de tais representações se converterem em verdadeiro obstáculo tanto à formação profissional docente, quanto à aprendizagem do educando.

Zanella (1999b) salienta que muito do que aprendemos ao longo de nossa vida resulta, também, de situações informais, sendo de suma importância a professora ter clareza disto, já

que a ajuda a entender que o contato com a criança, *independentemente de sua razão – limpar, colocar no berço, alimentar, vestir... – veicula significados que, uma vez apropriados, contribuem para sua constituição enquanto sujeito. (p.5)*

Conforme Gomes (2009, p.40)

É importante considerar que o professor não está pronto quando termina o curso de formação docente. No exercício profissional, as diferentes situações vivenciais que a condição de ser professor exigirá vão requerer dele referências existenciais para todos os envolvidos no processo educacional, a começar pela compreensão de si mesmo: olhar para si e compreender-se educador, inserido em determinado contexto sócio-cultural.

Desta forma, para viabilizar um curso de formação inicial e continuada de professores que contemple tais dimensões é preciso, em primeira instância, a valorização da Educação Infantil como espaço de desenvolvimento integral do sujeito, um espaço educativo, onde o cuidado e a educação são realmente indissociáveis. Outro fator importante é perceber os atores sociais que nela agem como profissionais; nem mães, nem tias. Contudo, tal clareza envolve reconhecer-se detentores de uma historicidade, ou seja, a mudança de paradigma começa pelo olhar “para trás” e “para dentro”.

Assim, Andaló (1995) levanta uma proposta de formação continuada sistemática através da

[...] formação de grupos que envolvessem os vários segmentos da escola em encontros sistemáticos, que versassem sobre a prática que vem sendo utilizada. Provavelmente, de início esses espaços serviriam apenas como ponto de encontro e continente às queixas e lamentações dos componentes a respeito do seu trabalho”. (p.195)

Diniz (2001) expõe que o comportamento de queixa representa *uma transição, isto é, um sintoma que denuncia um aborrecimento e que, ao mesmo tempo, assegura que tudo siga tal como está* (p.204). Este primeiro momento seria então um tempo de desabafo, um período para que as professoras ouçam umas as outras e se identifiquem nas dores e possibilidades, importantes para o aprendizado.

Andaló (1993) afirma ainda que

gradativamente, por meio do encaminhamento de um processo de reflexão, esses grupos tornar-se-iam conscientes de suas formas de atuação e mais críticos com relação às (pré) concepções e perspectivas que nutrem a respeito do seu trabalho e da clientela atendida, com quem passariam a comprometer-se mais efetivamente. (p.195)

Outros autores também colaboram com sugestões de trabalho grupal, com vistas à formação de professores na perspectiva da construção identitária. Leite (1998, apud GOMES, 2009, p.50) sugere *criar situações de tematização da prática pedagógica*, envolvendo

A análise sistemática dos registros diários elaborados pelas educadoras; observação em sala, seguida de supervisão; a sistematização das orientações pedagógicas próprias ou de outras educadoras filmadas em vídeo; a observação de colegas mais experientes e a troca de experiências com elas; a organização do tempo, do espaço e de materiais pedagógicos necessários ao trabalho; a parceria com instituições culturais, bem como a formação dos coordenadores pedagógicos e a criação de mecanismos de acompanhamento das práticas. (ibidem)

Nóvoa (2002) complementa afirmando que o sujeito se forma por meio de saberes que envolvem uma dimensão objetiva, ou seja, teórica, metodológica, técnica e tecnológica; mas também se forma a partir de uma postura reflexiva sobre sua trajetória pessoal e profissional, bem como numa dimensão coletiva, diante de ações conjuntas, que envolvem, sobretudo, sentimentos e emoções.

Zanella (1999b) contribui, ressaltando a importância da vivência grupal na formação docente.

A vivência em grupos tem um papel fundamental na constituição tanto do coletivo quanto do singular, tanto do "outro" quanto do "eu", pois o grupo consiste em um espaço privilegiado de síntese, onde as normas externas são apropriadas pelos sujeitos, num verdadeiro processo de reconstrução da realidade. Segundo Ezpeleta e Rockwell, *é exatamente esta prática de apropriação pelos sujeitos que participam da vida da escola que produz a diversidade, a alteração, a historização da realidade escolar.* (p.71)

Contudo, a autora expõe o que ela entende por formação grupal no contexto escolar,

As famosas reuniões pedagógicas não necessariamente se constituem como espaços para o acolhimento/explicação das diversidades, pois o mero agrupamento de pessoas não caracteriza um grupo e o resultado de suas atividades não significa necessariamente aprendizagem /desenvolvimento de todos os seus integrantes. **Um grupo não se tomará operativo, promotor de mudanças, a menos que as necessidades de cada indivíduo que o compõem se transformem em necessidades do coletivo**, reconhecidas em seus aspectos sociais mais amplos. Ou seja, a operatividade de um grupo depende do estabelecimento de relações, de encontros e trocas, onde o que é dito seja considerado indicador de um aspecto a ser re-significado. (ibidem, p.71. Grifo meu)

Chamo a atenção para o trecho destacado em negrito. O trabalho grupal necessita de atores que se reconheçam uns nos outros, identifiquem-se nas alegrias e nas dificuldades. Justamente por isso é importante iniciar a formação grupal, proporcionando espaços de desabafo, deixando que cada sujeito se expresse livremente. Num primeiro momento o comportamento de queixa ficará mais evidente, sendo importante que as participantes se sintam ouvidas e apoiadas. O vínculo começará a se formar a partir deste encontro, quando se reconhecerão umas nas outras. Gradativamente, as necessidades individuais irão abrindo caminho para as coletivas e, assim, um processo de mudança será possível.

Acrescento ainda, que penso ser legítima a colocação feita por Zanella (1999b) no que se refere às reuniões pedagógicas. Em minha experiência profissional, percebo que tais reuniões são comumente o único momento de encontro que as docentes possuem. Entretanto, em muitas situações, estas objetivam discutir planejamentos de aula, festas entre outras questões referentes ao todo da escola, não adentrando em reflexões que contemplem sua subjetividade, seu grupo social ou sua historicidade.

Diniz (2001) considera que ainda estamos distantes de um aprofundamento das dimensões subjetiva e histórica da professora. Contudo, assevera ser de grande importância abordá-las, não só no espaço escolar, mas também nos cursos de formação inicial.

à medida que não impedimos que a angústia, a dúvida, os problemas façam parte do nosso cotidiano, que eles possam ser ditos e discutidos, estaremos nos posicionando frente ao impossível da tarefa de educar sem, contudo, cairmos na impotência que nos paralisa.

Tais momentos de escuta, que contemplem o desabafo, o acolhimento, a compreensão; são fundamentais para promover a criação de vínculos entre as docentes. Partindo destes encontros, elas vão se percebendo como seres interdependentes. Neles, as dúvidas, as frustrações, as angústias, os medos... são compartilhados e a solidão – queixa freqüente na fala de algumas docentes – vai dando lugar à uma sensação de pertencimento a um grupo. Neste momento, elas estarão mais abertas e receptivas ao novo, a uma forma diferente de ver a própria função, a refletir sobre a prática com vistas à mudança de pensamento e ação.

Quando trabalho nesta perspectiva, utilizo dinâmicas de grupos e jogos psicodramáticos, ou seja, dramatizações de cenas do cotidiano, a fim de potencializar o olhar para si, para o outro e para o trabalho docente. No decorrer da atividade, quando entramos na fase da discussão; leituras e vídeos são utilizados para auxiliar a refletir sobre os sentimentos e as razões desta ou daquela atitude.

Neste momento, a história da educação auxilia sobremaneira a compreender tais questões, uma vez que se insere como suporte para ajudar as participantes a perceber que todos somos fruto de um longo processo histórico. O sujeito não está no mundo como um simples residente, mas também como construtor. Neste sentido, busco refletir com as docentes, que não nascemos neste século ou no século passado, não temos apenas a idade cronológica, mas dispomos de uma idade histórica, na medida em que somos fruto de um processo histórico que deve ser considerado, entendido e respeitado, uma vez que influencia sobremaneira nosso ser e agir no mundo.

Desta forma, para que seja possível a reflexão sobre as representações e discursos que ajudam a nos construir como sujeitos, em especial aquelas que interpõe o papel materno ao docente, é essencial que a professora seja estimulada a refletir crítica e conscientemente a respeito de sua dimensão histórica, tendo como suporte um espaço para “desabafar” seus medos, angústias, dúvidas e incertezas em grupos de discussão, mediados por profissionais qualificados.

Estas são ferramentas que contribuem para que crenças historicamente introjetadas pela mulher-professora, tomem cada vez menos conta da atuação profissional, uma vez que agem como uma “válvula de escape”, amenizando, assim, o peso de anos de representação cultural sobre sua função, auxiliando a docente a assumir de forma mais segura e consciente seu papel profissional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura deste texto nos convida a uma longa viagem pelo tempo e pelo espaço. Fomos de Portugal ao Brasil, passamos por diferentes períodos históricos, e neste transitar ouvimos mulheres e homens, que, independentemente da posição social ou da influência que exerceram em seu meio, ajudaram-nos a compreender a posição da mulher-professora na sociedade e na cultura.

Em todas as épocas e espaços a mulher foi valorizada pelo desempenho de duas funções que se interpunham: dona de casa e mãe. Estas atribuições eram vistas com tanta naturalidade que incorporá-las ao mercado de trabalho – na função docente - não foi tarefa árdua, afinal desde que nasciam já eram preparadas a desempenhá-la com primor e abnegação. Cresciam acreditando que essa função era um dom divino. Construía sua identidade em torno destas representações.

Diante deste contexto, ser professora nada mais era do que estender seus dons inatos - como cuidado, afeto, paciência e amor – para além de seus próprios filhos, cuidando e educando dos filhos alheios. Mães em casa e mães na escola, para o bem da infância e o progresso do país, proferiam os discursos positivistas.

Contudo, considerando a perspectiva histórica, não vejo tais representações como algo de todo negativo, uma vez que se mostraram como uma forma positiva de proporcionar a estas meninas-mulheres um pouco mais de liberdade numa sociedade tão restritiva ao seu “ir e vir”. Afinal, foi legitimando os discursos que as valorizavam como donas de casa, mães e regeneradoras sociais, que elas puderam ingressar nos bancos escolares, e, posteriormente, na docência.

Desta forma, as mulheres de outrora não transitaram nos “becos” da história de forma passiva. Elas construíram seu universo, reivindicaram seus espaços – mesmo que, em muitos momentos precisassem se valer dos discursos dominantes para se posicionar. Entretanto, minha preocupação versa sobre o fato de tais representações ainda permearem a fala das docentes na atualidade, quando alegam, com orgulho, que se sentem mães das crianças. Este orgulho me leva a pensar que ainda hoje estas docentes precisam se sentir valorizadas através da figura maternal, mostrando a centralidade desta referência na Educação Infantil.

Neste sentido, ousar afirmar que não nascemos neste século ou no século passado, não temos 10, 20, 30 ou 40 anos, mas somos muito “velhos”, uma vez que somos fruto de um processo histórico que influencia sobremaneira nosso caminhar.

Esta clareza é importante, na medida em que nos estimula a olhar o universo educacional para além do “aqui e agora”, ou seja, a criança quando ingressa no que hoje chamamos de Educação Infantil, não está entrando numa construção arquitetônica com determinadas características, tampouco está sob o olhar de uma pessoa que recebera o título de professora e apenas cumpre o prescrito para sua função. Esta criança está adentrando num espaço cultural, que dita ora explícita, ora implicitamente como deve ser vista, cuidada e educada.

As professoras, por sua vez, representam uma parcela de um campo educacional brasileiro eminentemente formado por mulheres, que ingressaram na vida docente por diversos motivos, alguns coincidentes, outros nem tanto, contudo são partícipes de uma mesma cultura, sendo constituintes dela e constituídas por ela. São seres sociais dotados de emoção, desejos, sonhos e frustrações. Ao mesmo tempo são sujeitos de sua cultura: tornaram-se docentes, sofrendo as manifestações e expressões de todo um discurso histórico-cultural. A frase “somos meio mães, meio professoras” expressa o peso de uma representação em poucas palavras.

Neste sentido, é importante destacar que a mesma representação que desatou suas mãos e tirou a mordaça de suas bocas, dando-lhes oportunidade de trabalho, estudo, valorização e independência financeira, restringiu-as como profissionais da educação. Enaltecer o dom divino, o instinto materno ou defender que o perfil de uma “boa professora” se vincula ao de uma “boa mãe”, desvia seu olhar da formação que deveriam obter. Penso que a naturalização de determinadas representações, como a materna por exemplo, torna possível a naturalização de determinados erros - e sentimentos - que poderiam ser sanados, caso a professora se perceba como um ser histórico-social

Desta forma, é fundamental que as mulheres-professoras reconheçam em sua trajetória individual e profissional, as influências sócio culturais. Questionamentos como: quem sou? Por que escolhi ser professora? O que é ser professora? O que há de mim e do outro em meu discurso? Que conflitos vivencio? De onde eles vêm? Necessitam ser abordados como uma maneira da mulher reconhecer-se, compreender-se e atuar frente a sua profissão de uma forma mais completa, identificando fusões e confusões no desempenho de seu papel profissional.

Contudo, tal busca subjetiva necessita vir acompanhada de uma profunda reflexão acerca de sua postura pedagógica. Não basta amar o que faz se não souber o que fazer. Portanto, leituras acerca de teorias educacionais seguidas de discussões em grupo constituem um suporte importante quando se pretende trabalhar o conflito de papéis. Estas são ferramentas que contribuem para que crenças historicamente introjetadas pela mulher-professora, tomem cada vez menos conta da atuação profissional, auxiliando a docente a assumir de forma mais segura e consciente seu papel.

A clareza sobre esta condição é capital para que as professoras e futuras professoras possam (re) construir seu pensar e agir pedagógico. Severino (2005) aponta que a ciência desta concepção, torna a existência humana acrescida de responsabilidade e sendo chamada à uma profunda reflexão sobre o que o autor nomeia de esfera simbólica, ou seja, seus valores e sua cultura, pois somente a partir da mudança nesta esfera é que o ser social poderá transformar a si mesmo e a sociedade.

Neste sentido, é fundamental que os cursos de formação inicial e continuada invistam na qualificação profissional para além do conhecimento técnico/científico. Uma educação de qualidade se faz também com professores cientes do seu papel e das dimensões prática, subjetiva e cultural da docência, sob pena de tais influências se converterem em verdadeiro obstáculo à sua formação profissional e, por conseguinte à aprendizagem do educando.

Tornar-se ciente de si, de seu grupo social e de sua historicidade é um passo importante para amenizar a influência das representações sobre a função docente, abrindo portas para uma atuação profissional onde a mulher saia da posição de vítima frente a uma exigência sociocultural e passe a protagonista de sua história, revendo conceitos e questionando certezas e então, molde suas ações pautada em escolhas refletidas, sabedoras de que a docência é uma profissão e a educação infantil um espaço educativo.

Acredito, contudo, que esta temática não se esgota nas linhas deste mestrado. Assim como uma casa em construção necessita de olhar e supervisão constantes, a Educação Infantil, também enquanto um locus ainda em busca de suas identidades, necessita de um olhar especial, através de pesquisas que envolvam um dos aspectos que chamo de alicerce, como a formação docente. Penso que os cursos de formação inicial e continuada deveriam ser investigados, isto é, seus currículos, suas propostas de formação e seus docentes; observando que representações eles veiculam sobre a docência para a primeira infância. Seus discursos perpetuam ou questionam? O material didático utilizado perpetua ou questiona? E a formação

em serviço? Como ocorre? Aprofundar os estudos, trazendo a discussão sobre as “mães crecheiras” (atividade prevista em lei) também seria muito interessante, a começar pela nomenclatura. Em minhas experiências, uma fala muito comum é a legitimação familiar em torno da interposição materno-docente. Acredito que este tema também poderia ser melhor investigado; a final, a escola não existe sozinha, não é uma ilha, rodeada de portões por todos os lados, ela é composta por pessoas, pessoas que trabalham e estudam nela; e pessoas que vivem direta ou indiretamente em relação com este espaço, influenciando diversas ações intramuros.

Enfim, diversas são as possibilidades de pesquisa, e creio que ela nunca cessará, tendo em vista nossa dimensão inacabada. O importante, contudo é pensar que construir escolas e investir no conhecimento teórico não garante que os sujeitos saiam delas capazes de intervir e transformar positivamente a si e ao mundo. Uma educação de qualidade só se faz com professores capacitados, cientes do seu papel, e para tanto é importante agregar à teoria, o conhecimento e a reflexão sobre nossa dimensão subjetiva e histórico-social, bem como as repercussões advindas dela.

6. Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Jane Soares de ; SAVIANI, Dermeval ; VALDEMARIM, Vera Teresa ; SOUZA, Rosa Fátima de . O legado educacional do século XX no Brasil. 1a.. ed. São Paulo: Autores Associados, 2004. v. 3000. 260 p.
- ALMEIDA, Jane Soares. Mulher e Educação: paixão pelo possível. São Paulo: UNESP, 1998
- ANDALÓ, C S. *Fala professora! Repensando o aperfeiçoamento docente*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ARAGÃO, M. C. ; Kreutz. Lúcio . A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO E AS REPRESENTAÇÕES SOBRE A MULHER-PROFESSORA. In: IX Congresso Iberoamericano da História da Educação Latino Americana. Educação. autonomia e identidade na América Latina, 2009, Rio de Janeiro.
- ARCE, Alessandra. *Documentação Oficial e o mito da educadora nata na educação infantil*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 113, p. 167-184, julho 2001.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3.ed. São Paulo: Moderna, 1996
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, c1981
- ARÓSTEGUI, Júlio. A pesquisa Histórica: teoria e método. Bauru: Educs, 2006
- BADINTER, Elisabeth. Um amor conquistado: o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. 370 p
- BACELLAR, Carlos. *Uso e Mau Uso dos Arquivos*. In: Fontes Históricas, org. Carla Pinsky. São Paulo: Contexto, 2005. pp. 23-72.
- BASTOS, Maria Helena Câmara Bastos. *Pro Patria Laboremus*: Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897). Editora EDUSF: Bragança Paulista/SP, 2002. 350p.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas. Qualidade, quantidades e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BRAUER, W.M. e GASKELL, G. Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Trad. Pedrinho A. Guareschi – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BRAUER, W.M. e GASKELL, G. Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Trad. Pedrinho A. Guareschi – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BILHÃO, Isabel. *Identidade e Trabalho: uma história do operariado porto-alegrense (1898 a 1920)*. Londrina: Eduel, 2008.
- BLEICHMAR, N. M. e BLEICHMAR, C. L. A Psicanálise depois de Freud: teoria e clínica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BONATO, Nailda Marinho da Costa. A escola normal: uma escola para mulheres? A formação de professores/as para o ensino primário no Rio de Janeiro do Império à república. In CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lucia Gaspar da (Orgs.) *Feminização do Magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. 1a. ed. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002.
- BOURFIEU, Pierre. O poder simbólico. Lisboa, Difel. 1989
- BRANDÃO, Antônio Carlos e DUARTE, Milton Fernandes. Movimentos culturais de juventude. São Paulo: Moderna, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.

Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 30 out 2008.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 305 p.

_____. LEI N 9394/96. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Setembro de 1996. Editora do Brasil.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil* / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 1993

_____. LEI N 9394/96. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Setembro de 1996. Editora do Brasil.

COMTE, Auguste. *Catecismo Positivista*. São Paulo: Nova Cultural, 1988

CARVALHO, Deniz; SANTANA, Janaina. A educação da mulher: criação da escola doméstica e a modernização da cidade de Natal no início do século XX

http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt10/GT10_2006_01.PDF

CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza. Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão. CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lucia Gaspar da (Orgs.) *Feminização do Magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. 1a. ed. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002.

CAMPOS, Maria Malta. ROSEMBERG, Fúlvia. FERREIRA, Isabel Maria. *Creches e pré-escolas no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1995.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do Profissional de educação infantil. IN: *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC, 1994, p.32-42

CARVALHO, Ana Maria Orlandina Tancredi. *A formação do monitor*. Anais do 17º COLE, Campinas, SP,: ALB, 2009. Disponível em: http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem14/COLE_1101.pdf. ISSN: 2175-0939

CERISARA, Ana. Beatriz. *Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo, Cortez. 2002

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do cotidiano. Artes de fazer*. Petrópolis, Vozes, 1994, [Tradução: Ephraim Ferreira Alves].

CHARTIER, Roger. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: _____. *A História Cultural entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

COMTE, Augusto. Curso de filosofia positiva; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista. Col. Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

COTRIM, B.C. Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigação sobre abusos de substâncias”. In: *Revista Saúde Pública*, 30 (3), págs. 285-293. 1996

CRAIDY, Carmem. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional”. In: Machado, M. L.A. (org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo, Cortez., 2002

CUNHA, B.B.B. e CARVALHO, L.F. *Cuidar de crianças em creches: os conflitos e os desafios de uma profissão em construção*. Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED: Caxambu, 2002.

DEMARTINI, Zélia B. F. Magistério primário no contexto da 1ª República. (Relatório de Pesquisa) São Paulo: Fundação Carlos Chagas/CERU, 1991.

DEMARTINI, Zeila e ANTUNES, Fátima. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*, n.º 86, p. 5-14, agosto 1993.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai... In: _____ Educação Infantil: a creche, um bom começo. *Revista Em Aberto. Brasília*, v.18, n.73, p. 11-19. jul. 2001

DIDONET, Zilah C. *O positivismo e a constituição riograndense de 14 de julho de 1891*. Santa Maria: Imprensa Universitária, 1975.

DIEHL, Astor Antônio. *Cultura historiográfica: memória, identidade e representação*. Bauru: Edusc, 2002.

DELGADO, Ana Cristina Coll. *Como as mães de uma creche domiciliar percebem o trabalho de tomar conta de crianças?* Rev. Bras. Educ., Abr 2005, no.28, p.151-163. ISSN 1413-2478

DINIZ, Margareth. Do que sofrem as mulheres professoras? In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (org.). *A psicanálise escuta a educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001

DUARTE, Constancia lima. A ficção didática de nísica floresta. In. LOPES, Eliane Marta Teixeira ; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., vol 1, 1994.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. Da “normalista – espera – marido” ao exercício profissional no magistério: trajetórias de ex-alunas do instituto de educação Rui Barbosa. In CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lucia Gaspar da (Orgs.) *Feminização do Magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. 1a. ed. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BRAUER, W.M. e GASKELL, G. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Trad. Pedrinho A. Guareschi – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: _____ *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GIROLETTI, Domingos. *Fábrica, convento e disciplina*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial: 1991

GOMES, Marineide de Oliveira. *Formação de professores na a educação infanti*. São Paulo: Cortez, 2009.

GONÇALVES, Marlene F Carvalho. Se a professora me visse voando ia me por de castigo – a representação da escola feita por alunos de pré-escola da periferia. In: GOUVEIA, Aparecida Joly. *Professoras de amanhã*. Rio de Janeiro : Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1965.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7 ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2002.

HYPOLITO, Á. L. M. *Trabalho docente, classe social e relações de Gênero*. Campinas, S.P: Papirus, 1997

ISMÉRIO, Clarisse. As representações do feminino na educação rio-grandense segundo o discurso positivista (1889-1930) Revista Eletrônica História em Reflexão – Vol. 1 - n. 1 – UFGD: Dourados, Jan/Jun 2007

KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 2ª ed., Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A Pré-Escola em São Paulo (1877 a 1940). São Paulo: Loyola, 1988.

KREUTZ, Lúcio. Professor Paroquial: Magistério e Imigração alemã. Pelotas: Seiva, 2004

KUHLMANN, Jr Moyses. Educação Infantil no século XX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org). *História e Memória da Educação no Brasil*. Vol III-Sec XX. São Paulo: Vozes. 2005

_____. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. *História da Educação Infantil Brasileira*. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14.

_____. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação. 1998

LE GOFF, Jacques. Documento e monumento. In: *História e memória*. Trad. Irene Ferreira et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

LIMA, Lauro de Oliveira. Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Brasília, 1969.

LIMA, T.C.S & MIOTO, R.C.T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>>.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Da sagrada missão pedagógica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (org.). A psicanálise escuta a educação. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000

LOURO, Guacira, Lopes. Gênero e Magistério: Identidade, História e Representação. In.: CATANI, Denice Bárbara (org.) *Docência, Memória e Gênero*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997

LOURO, Guacira. Lopes. Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. v. 01.

_____. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del. *História das mulheres no Brasil*. São paulo: Contexto, 2001.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência e Educação*, São Paulo, v. 12, n. 3, dez. 2003. Disponível em: <<http://www2.fc.unesp.br/cienciaeeducacao/viewarticle.php?id=51&layout=abstract>>.

MARCONATO, Neuza. Mulheres professoras: o ser e o fazer na inserção profissional. Florianópolis: Dissertação – Pós Graduação em Engenharia de Produção da UFSC. 2002. Disponível em <<http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/8527.pdf>> Acesso em: 01 nov. 2008

MARIOTTO, Rosa Maria Marini. *Atender cuidar e prevenir: A creche, a educação e a psicanálise. Estilos clin.* jun. 2003, vol.8, no.15 , p.34-47. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282003000200003&lng=pt&nrm=iso>.

MARQUES, A; ROCHA, S.M. A produção de sentidos nos contextos de recepção: em foco o grupo focal. Revista Fronteiras. V.8, pp.38 - 53, 2006.

Moreno, Jacob Levy. *Psicodrama*. São Paulo: Cultrix, 1978.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Beiro. As Belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos. São Paulo: Moraes, 1981

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Educação Infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1996

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História & História Cultural. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PESAVENTO, SANDRA J. Representações. Revista Brasileira de História. São Paulo: ANPUH/ Contexto, vol.15, nº 29, 1995.

PERRENOUD, Phillip. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – perspectiva sociológica*. Lisboa: Don Quixote, 1993.

PRIORE, Mary Del. História das crianças no Brasil. 3.ed. São Paulo: Contexto; 2002.

_____. Ao sul do corpo: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia. Rio de Janeiro: J. Olympio. 1995

RANGEL, Mary. Representações e Reflexões Sobre o Bom Professor. São Paulo: Vozes 1994

RESSEL, Lúcia Beatriz; BECK, Carmem Lúcia Colomé; GUALDA, Dulce Maria Rosa; et all. *O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa*. Texto & contexto – enferm.v17n.4, Florianópolis out./dez. 2008. Disponível em <
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072008000400021&lng=pt&nrm=iso>

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Mulheres educadas na colônia. In. LOPES, Eliane Marta Teixeira ; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs). 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000

ROCHA, E. A. C. (1999) *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil*. Florianópolis, UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações.

ROSEMBERG, Fúlvia *A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 82, p. 21-30, ago. 1992.

SANTOS, Lígia Pereira dos. . Mulher e Violência: Histórias do Corpo Negado. 21. ed. Campina Grande: EDUEP, 2008. v. 1000. 192 p.

SARAT, Magda. Formação profissional e Educação Infantil: uma história de contrastes Departamento de Pedagogia. UNICENTRO, Guarapuava, Paraná. GUAIRACÁ, 17 : 135-158, 2001

SAVIANI, Demerval. *Formação de professores: Aspectos históricos e teóricos no contexto brasileiro*. Trabalho apresentado na 31ª reunião anual da ANPED. 20 out 2008. Disponível em: <
http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/5trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20-%20dermeval%20saviani.pdf>.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, sujeito e historicidade*. In: Kiuava, Evaldo; Paviani, Jaime. Educação, Ética e Epistemologia. Caxias do Sul: Educ: 2005.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. A educação da mulher e da criança no Brasil colônia. In.: Maria Stephanou e Maria Helena Câmara Bastos (org). Histórias e Memórias da Educação no Brasil, Vol. I- Séc. XVI-XVIII. 3 ed – Petrópolis, RJ: vozes, 2008

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In.: SILVA, Luiz Tadeu (org.). Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000

SILVA, Vera Lucia Gaspar da. Profissão: Professora!. In: Maria Chsristina Siqueira de Souza Campos; Vera Lúcia Gaspar da Silva. (Org.). Feminização do Magistério: Vestígios do Passado que Marcam o Presente. Bragança Paulista - SP: Editora da Universidade São Francisco, 2002, v. , p. 95-121.

SILVA, João Carlos da Silva. Utopia positivista e instrução pública no Brasil.

Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.16, p. 10 - 16, dez. 2004 - ISSN: 1676-2584

SILVA, Rita de Cássia. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, M.R. Aprendendo a ensinar o caminho nada suave da docência. Campinas: Autores Associados, 1999

STEPHANOU, Maria. . Discursos médicos e educação sanitária na escola brasileira. In: Maria Stephanou; Maria Helena Camara Bastos. (Org.). Histórias e Memórias da Educação no Brasil - século XX. 1 ed. Petrópolis/RJ, 2005, v. III, p. 142-164.

TAMBARA, E. Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX. *História da Educação*. Pelotas: ASPHE /FaE/UFPel, n.3, p.35-58, abr.1998.

TELLES, Norma. Escritoras, escritas, escrituras. P. 401-442. In: PRIORE, Mary Del, BASSANEZI, Carla. História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2004. 7 ed.

TURACK, Cynthia. Os sentidos sobre a maternidade construídos por vozes masculinas e femininas na imprensa da Corte. UNIRIO. Maternidade; imprensa; discurso; gênero. ST 58 - Feminismos e Maternidade: diálogos (im)pertinentes

http://www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST58/Cynthia_F_Turack_58.pdf

VEIGA, Cynthia Greive. História da Educação. São Paulo: Ática, 2007

_____. As crianças na história da educação. In Educar na Infância - Perspectivas Histórico-Sociais, Gizele de Souza (org.), 224 págs., Ed. Contexto, 2010

VILLELA, Heloisa de Oliveira S. *Do artesanato à profissão: saberes de normalistas no Brasil do século XIX*. ANPED: GT: História da Educação/n.02. Poços de Caldas:

MG, 2003. Disponível em: <http://189.1.169.50/reunioes/26/trabalhos>.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. História da profissão docente no Brasil: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Biblioteca Básica de História da Educação Brasileira, v.4)

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In.: SILVA, Luiz Tadeu (org.). Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000

WORTMANN, Maria Lúcia C. Análises culturais – um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In. COSTA, Marisa Vorraber (org.) Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ZANELLA, Andréa Vieira e CORD, Denise. Tia o Tonico me bateu! Considerações sobre a violência infantil no contexto da creche. Revista Educação, Subjetividade e Poder. Porto Alegre. n.06, v.06, ago/1999a

_____. Atuação docente e educação infantil: contribuições da Psicologia. Perspectiva. Florianópolis, v.17, n. Especial p. 73 - 83, jul./del. 1999b

ZANNINI, Célia Cabanelas. Educação Infantil enquanto direito. In: Educação infantil: construindo o presente - Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2002.

ANEXO 1

Roteiro para entrevista

Grupo focal

Nome, idade, formação acadêmica, tempo de trabalho na área e na escola.
O que é ser professora para você?
Porque escolheu ser professora?
Porque escolheu atuar com educação infantil?
Quais características você percebe como fundamentais para ser professora de crianças?
O que difere a educação infantil das outras áreas?
Por que você acha que a educação infantil é um espaço feminino?