

A docência na Educação Infantil: entre o dom e a maternidade

Teaching in preschool: Between the gift and motherhood

Milena Aragão

Psicóloga, Especialista em Gestão de Pessoas, Mestranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul/RS. Linha de Pesquisa: História da Educação
mi.aragao@yahoo.com.br

Lúcio Kreutz

Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul/RS. Departamento de História e Filosofia da Educação
lkreutz@terra.com.br

Em uma conversa informal entre homens e mulheres, poderíamos ouvir expressões como: trabalho doméstico é coisa de mulher ou: a mulher é melhor para cuidar de crianças, ou ainda: homens são menos afetivos. Estas 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)

Desta forma, quando escutamos que “mulheres são melhores para dar aulas para crianças”, não estamos ouvindo algo que faz parte da natureza feminina, mas fruto de uma construção histórica sobre o papel que homens e mulheres devem desempenhar na sociedade e na cultura.

Partindo desta reflexão, o presente trabalho objetivou investigar as representações construídas sobre a mulher-professora a partir de seu ingresso no magistério, bem como as decorrências na prática pedagógica com crianças da educação infantil.

Para tanto, iniciamos o texto examinando a trajetória feminina na docência, com enfoque nos discursos difundidos sobre a função social e profissional da mulher a partir do século XIX, buscando recortes que auxiliassem a entender a posição da mulher na sociedade e na cultura. Em seguida entrelaçamos tais representações com a trajetória histórica da educação infantil no Brasil, buscando compreender a construção deste espaço, bem como o perfil da educadora de crianças pequenas. Após, investigamos as decorrências das representações acerca do papel docente na prática pedagógica, em especial no que tange aos conteúdos escolares e à construção de limites na educação infantil.

Como discussão final, abordamos a importância de a professora tornar-se ciente sobre si, seu grupo social, sua história e o trabalho docente, a fim de sair da posição de vítima frente a uma exigência sócio-cultural e passar a protagonista de sua história, revendo conceitos e questionando certezas, a fim de pautar suas para ações em escolhas refletidas.

Representação feminina no magistério brasileiro

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, com aprendizagens que possibilitassem o bom governo da casa e dos filhos e a 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 é inaugurada a primeira escola Normal do Brasil, em Niterói/RJ. (VEIGA, 2007)

O ingresso na mulher no universo escolar enquanto professora ocorreu permeada por estereótipos erigidos ao longo de um processo histórico de representações sobre a mulher e sua função na sociedade.

Neste contexto, a realidade construída acerca do papel social feminino permeia 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 capacidade de ensinar. Em meados do século XX, quando a inserção feminina no mercado de trabalho ainda era tímida, lecionar poderia ser 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 vida pessoal. (DINIZ, 2001; VEIGA, 2007; LOURO, 1997)

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. (DINIZ, 2001; LOURO, 1997)

Abaixo, destacamos um fragmento da Oração do Mestre de 1933, publicado em periódicos da cidade de Belo Horizonte/MG:

Senhor! Tu que ensinaste, perdoe que eu ensine e que eu tenha o nome de Mestra que tivestes 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 (...) (LOPES, 2001, p. 46)

Neste sentido, Louro (1997) expõe uma fala importantíssima a qual elucida 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. (p.78)

A partir desta colocação, um questionamento se faz pertinente: se discursos que associavam a mulher-professora à maternidade eram largamente difundidos e legitimados, inclusive pelos cursos de formação, como tais discursos penetraram na construção do espaço educativo para crianças pequenas?

Heranças de uma representação: a educação infantil e a construção de um espaço

Do século XVI ao XIX, a escola foi uma desconhecida para o público feminino. Pensava-se a escolarização – mesmo que tímida e repleta de restrições – para os meninos a partir dos seis ou sete anos de idade, já crianças menores eram cuidadas e educadas no seio familiar, sempre por mulheres. São as transformações

socioeconômicas ocorridas a partir do período republicano - com as alterações nos modos de relação entre os sujeitos, além das mudanças no exercício das funções, em especial as realizadas pelas mulheres - que espaços destinados aos pequenos começaram a ser pensados. (ARIÉS, 1981; PRIORI, 2002)

A posição da mulher na sociedade e na cultura deu o tom para que este processo se iniciasse. Estas passam a trabalhar fora de casa e necessitam 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 (irmãos, tios, avós...) levando a dificuldades e a busca por soluções para os cuidados da criança fora do espaço familiar. (OLIVEIRA, 2002; PRIORI, 2002)

Diante deste cenário, foi trazida para o Brasil uma idéia que já existia na França desde o século XVIII: as creches. De origem francesa, a palavra “*crèche*” significa “manjedoura”, denominação dada aos abrigos para fins de cuidado a 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 freqüentar a escola. (KUHLMANN, 2005)¹

Concomitante a difusão de creches, havia o crescimento das instituições formadoras de docentes.

Em solo Brasileiro, a primeira Escola Normal foi inaugurada no ano de 1835, em Niterói/RJ. As escolas normais formavam professores para atuar com crianças a partir dos seis/sete anos de idade. A idéia era formar uma população capaz de ler e escrever, diminuindo o número de analfabetos. A formação de professores para a creche não era comum, geralmente as mulheres que lá trabalhavam formavam-se em serviço ou então eram professoras sem qualificação específica, tendo a disposição apenas alguns (raros) cursos de aperfeiçoamento. (ARIÉS, 1981; KUHLMANN, 2003)

¹ A primeira creche brasileira foi inaugurada em 1899, no Rio de Janeiro, destinada aos filhos dos operários da Fábrica de Tecidos Corcovado. Após, diversas creches foram inauguradas nas principais cidades do país.

Assim, 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. Tal movimento não era freqüente, uma vez que o olhar para esta etapa do desenvolvimento humano tinha um caráter assistencialista e maternal, reforçado por discursos que interpunham o papel docente ao papel materno. As questões implícitas eram: para que formar professoras para creches se estas já sabem naturalmente o que fazer? Para que investir na primeira infância se o importante é alfabetizar a população?

Neste contexto, a educação para a primeira infância era comumente efetivada por voluntárias, religiosas ou outras mulheres sem quaisquer cursos, atuando de acordo com o que acreditavam ser o melhor para a criança, (KUHLMANN,2003; PRIORI,2002)

Até a década de 70 muito se discutiu sobre a questão da qualidade na educação da primeira infância, ao mesmo tempo em que as demandas aumentavam vertiginosamente, estimulando a construção de mais espaços. Contudo, pouco foi feito em termos de formação para os educadores ou investimento na área. As creches e pré-escolas, ainda eram locais de abrigo, depósitos para as crianças ficarem enquanto suas mães trabalhavam, não fazendo parte de um sistema educacional, com políticas públicas que a regulamentasse.

Com a constituição de 1988, fundamenta-se em uma nova concepção da criança cidadã, sujeito de direitos, cuja proteção integral deve ser assegurada pela família, sociedade e pelo poder público com absoluta prioridade. Neste ínterim, a Constituição retira a educação infantil do âmbito da assistência e a insere no sistema educacional, estabelecendo em seu artigo 206, inciso VII a garantia de qualidade (BRASIL, 1998). No âmbito da formação docente, o documento também enfatiza sua preocupação com a formação consistente dos profissionais.

A constituição de 1988 é um importante avanço no olhar tanto para a criança, quanto para o docente, contudo, é na década de 1990 que debates, pesquisas e ações buscam a melhoria da educação de crianças pequenas no país. Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, promulgada em 1996, a educação infantil ganha maior notoriedade, tendo como função promover o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, reforçando a indissociabilidade das funções de educar e cuidar.

Neste sentido, é possível perceber a evolução deste espaço, o qual passou de depósito infantil - onde a preocupação versava sobre o cuidado, higiene e civilidade -; para espaços realmente educativos, onde a criança passa a ser vista como educanda, apoiada em um conjunto de saberes que ajudam a qualificar o olhar sobre ela, bem como respeitá-la em sua singularidade.

Na mesma linha, aos educadores foi exigida formação adequada, não sendo aceito um trabalho de cuidado, em substituição à mãe, como se apresentava inicialmente. Contudo, diante do exposto, alguns questionamentos se fazem pertinentes: após tantas mudanças, é possível encontrar professoras que ainda se identificam com o papel materno/doméstico de outrora? Que decorrências pode haver para a prática docente?

Construindo o corpus da pesquisa

Munidos deste questionamento, fomos à busca de docentes atuantes hoje, a fim de responder a seguinte questão: Será que ainda existiram professoras proferindo os mesmos discursos de outrora? Caso exista, haveria influência deste modo de pensar o papel docente na prática pedagógica?

Para responder as estas questões, realizamos um grupo de discussão com 08 professoras de educação infantil atuantes numa Escola da Cidade de Caxias do Sul/RS, interrogando-as a seguinte questão: o que é ser professora para você?

A escolha pela entrevista grupal no formato de grupos de discussão foi realizada por possibilitar a troca de vivências e idéias, o estímulo a criatividade e a emergência de divergências possíveis de serem aproveitadas para novas discussões e esclarecimentos, possibilitando mobilizar o corpo docente a uma reflexão crítica a respeito de sua representação e atuação. Assim, foi necessário apenas 01 encontro de 02 horas para que todas as informações necessárias fossem coletadas.

O desenvolvimento do trabalho iniciou com a apresentação de cada participante, falando seu nome, o tempo de trabalho na escola e o tempo de formação. Todas trabalhavam entre seis meses e três anos na Instituição. O tempo de formação variava entre seis meses e oito anos. A faixa etária com a qual atuam englobava entre quatro meses e cinco anos de idade. Em seguida foi pedido que cada uma respondesse por escrito a questão: o que é ser professora para você? Orientamos que poderiam escrever o que desejassem,

não havendo número de linhas pré-estabelecido. Após a escrita, solicitamos que cada uma expusesse o que redigiu e, ao final, iniciamos as discussões sobre a temática. Vale salientar que o encontro não pôde ser gravado, por isso a escolha pela redação.

Com a palavra: as professoras!

Observamos que as colocações proferidas assemelhavam-se bastante com os relatos históricos, apresentando um tipo de professora identificada claramente com a maternidade, sendo a docência sua missão de vida:

“Acredito que a professora deve saber ensinar bem, e na educação das crianças o mais importante é sua atitude. Deve ser de muito amor, de muito carinho, de dedicação, porque eles precisam. Devem ser muitas vezes mães (...) (Professora A, nove meses de trabalho na instituição, 1 ano de formação.)

“(...) Ser professora é vocação, precisa querer muito, gostar (...) É uma bela missão que escolhi e sou feliz (...) Somos mães, amigas, professoras (...) (Professora B, 1 ano e 8 meses de trabalho na instituição, 3 anos de formação.)

“Escolhi ser professora por amar as crianças, acho que elas são o futuro mesmo, e por isso o professor tem uma missão muito importante. Acho que ser professor é isso, ensinar as crianças o valor,(...) Assim como a família educa, o professor também deve educar, nesta idade, é como se a escola fosse uma segunda família e a gente um pouco mãe.” (Professora E, 1 ano e 4 meses de trabalho na escola, 4 anos e 3 meses de formação.)

Os trechos citados poderiam ser datados de 1930, tamanha a similaridade com aquele apresentado na primeira parte deste estudo. O relato de uma professora, atuante há apenas seis meses na escola, com o mesmo tempo de formação, explica em que momento ela se sente mãe e em qual se sente docente:

“(...) eu me sinto as vezes mãe e as vezes professora. Quando a gente dá banho, limpa, arruma as crianças nós somos mais mães, porque estamos fazendo o que as mães fazem, mas quando a gente ensina, dá trabalhinho...aí somos mais profe. Então as vezes me sinto as duas coisas, um pouco mãe, um pouco professora (...).” (Professora D. 1 ano de trabalho na escola, 3 anos de formação)

É possível perceber que ela utiliza em diversos momentos o termo “a gente”, como se ela não fosse a única a se sentir assim, como se as percepções fossem

divididas, criando um elo entre elas. Outro termo que chama atenção é “um pouco”: “um pouco mãe, um pouco professora”, ou seja, a professora não se percebe enquanto completa, totalmente imbuída do papel docente, ela é um ser dividido, um ser pela metade, nem completamente mãe, nem totalmente professora, gerando grande confusão no desempenho de seu papel, e, por conseguinte sofrimento, como aponta o relato de uma professora há 2 anos e 7 meses na função, formada há 8 anos:

(...) não é fácil ser professora, é um trabalho de amor, dedicação e isso exige muito de nós. Ficamos cansadas, estressadas, sem saber o que fazer em alguns momentos; quando impor limites? Quando castigar? Mas tudo vale a pena quando estamos com as crianças e é por elas que permaneço (...) no fundo, somos um pouco mães mesmo (...) (Professora F. 2 ano de trabalho na escola, 5 anos e de formação.)

Professora e mãe, duas funções sagradas que se cruzam na ação de educar. Encontram-se no amor, no sofrimento e também nas dúvidas. “Sem saber o que fazer (...)” diz a docente F. Ora, espera-se que a aluna, ao término do magistério e graduação, seja capaz de pensar soluções para os desafios diários, afinal, foi para “saber o que fazer” que ingressou no curso de formação. Porque as dúvidas persistem? O que os cursos de Magistério não alcançam?

Representações e discursos: decorrências para a educação de crianças

Tanto educar quanto cuidar são ações construídas culturalmente. Em cada época, a sociedade acreditou que o cuidado deveria ser realizado de certa maneira, assim como a educação. No contexto atual, onde o cuidado e a educação devem andar juntos, muito foi refletido sobre tais conceitos, visando nortear as professoras a atuar nestas frentes.

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

... 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).

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 construções culturais. 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.

O Educar, por sua vez, segue a mesma linha. Para o Referencial Curricular (1998), 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.

Mesmo que o Referencial para a Educação Infantil conceitue “educação”, caso não haja uma formação integral do professor (que ultrapasse o tecnicismo) para compreender o processo educativo na educação infantil, bem como seu papel nele, este irá atuar da forma como aprendeu com outros atores sociais.

Vale salientar que essa aprendizagem vivencial, seja observando ou experimentando, são enraizadas a partir da história de vida, do seu processo de formação profissional e da sua inserção dentro de um contexto social e cultural determinados. Assim, suas concepções e práticas são resultados da compreensão de todo esse conjunto de fatores que irão dirigir a sua ação. (ANDALÓ,1995;PERRENOUD,1993)

Esta é uma realidade em qualquer nível de atuação, uma vez que somos todos seres culturalmente construídos e desenvolvemos diversas representações sobre esta ou aquela função ao longo da nossa história. Contudo, no papel docente há a necessidade de uma observância maior. Como este foi um espaço originariamente assistencialista, com profissionais em sua maioria leigos e onde o cuidado prevaleceu em detrimento da educação, a possibilidade de uma professora atuar a partir desta representação cresce.

Pretendemos ressaltar com esta exposição que, apesar das mudanças significativas na trajetória da educação infantil, não bastam mudanças textuais para que décadas de assistencialismo associado à maternidade se esvaia do imaginário populacional.

Cabe salientar que os discursos que interpuseram a função docente à função materna, não foram meras palavras jogadas ao vento. De acordo com Chartier (1990), estes são 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).

Assim, 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. Assim, é possível aferir que os discursos difundidos acerca do papel docente influenciam e até constroem formas de ser e agir da professora, tanto no planejamento da aula, quanto no relacionamento com alunos.

Autores como Zanella, (1999) 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 à prática pedagógica, na medida em que contribui para uma desprofissionalização da função.

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)

Em termos relacionais, esta interposição também se converte em prejuízos, na medida em que, de acordo com Zanella (1999), 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 violência física 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 de maternidade e educação também gera conflitos por estimular 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 estudante, educado e disciplinado e, ao observá-lo como mãe, sente que o mesmo deve ser protegido, formando, assim, uma relação de dependência. (GONÇALVEZ, 1996; ZANELLA, 1999)

As queixas, muito freqüentes na fala destas e outras professoras, são fruto desta relação 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, ao perceber que não consegue, frustra-se, gerando mal estar e por conseguinte sintomas físicos e 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. (DINIZ, 2001)

Como forma de amenizar os conflitos existentes na função docente, ajudando as professoras a vivenciarem sua inteireza profissional de maneira consciente, Andaló (1995) 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 sobre *“esta função tão nobre e importante, mas também tão difícil de ser cumprida”* (Professora C, 1 ano e 5 meses na função)

Considerações Finais

O sujeito não está no mundo como um simples residente, mas também como construtor, na medida em que por ele é construído. Neste sentido, ousa afirmar que não nascemos neste século ou no século passado, não temos 10, 20, 30 ou 40 anos, mas somos muito “antigos”, tendo em vista que somos fruto de um processo histórico que deve ser considerado, entendido e respeitado, uma vez que este processo influencia sobremaneira nosso ser e agir no mundo.

Importante observar que a criança, quando ingressa no que hoje chamamos de Educação Infantil, não está entrando numa construção arquitetônica com características específicas, tampouco está sob o olhar de uma pessoa que recebera o título de professora e age da mesma forma que outras receptoras do mesmo título. Esta criança está adentrando num espaço cultural, o qual dita ora explicita, ora implicitamente como deve ser vista, cuidada e educada.

As professoras deste nível de ensino, por sua vez, durante décadas construíram sua prática de forma empírica, baseada em crenças e valores legítimos para um dado tempo histórico, mas ineficientes e até prejudiciais para o momento atual.

O mundo está em constante transformação, sendo de suma importância que os óculos adotados para ver este mundo sejam trocados, acompanhando as mudanças. Entretanto questionamos: até que ponto as professoras de educação infantil tem consciência sobre as lentes que utilizam? Em outras palavras, será que estas docentes percebem-se enquanto seres históricos, que agem muitas vezes influenciadas por representações acerca de seu papel profissional?

A clareza sobre esta condição é fundamental para que as professoras e futuras professoras possam (re) construir seu pensar e agir pedagógico de maneira consciente.

Neste sentido, é imprescindível que os cursos de formação inicial invistam na qualificação profissional para além do conhecimento técnico/científico. Acreditamos ser importante que os cursos de formação inicial e continuada trabalhem, contemplando grupos de discussão, a fim de auxiliar a aluna/professora a refletir criticamente sobre si, seu grupo social, sua historicidade e o papel docente. Desta forma, aliando estes momentos a espaços de desabafo, será possível transformar o impensado em consciente e então fortalecer a práxis docente. Encontros de formação continuada, dentro e fora do espaço escolar,

também deveriam seguir esta tendência, visando trabalhar constantemente com a idéia de reconstrução e reelaboração dos significados que lhe são atribuídos pelo grupo cultural e de sua repercussão na prática pedagógica.

Tornar-se ciente sobre si, seu grupo social e sua historicidade são passos importantes para amenizar a influência das representações sobre a função docente, abrindo portas para uma atuação profissional onde a mulher sairia da posição de vítima frente a uma exigência sócio-cultural e passaria a protagonista de sua história, revendo conceitos e questionando certezas, a fim de pautar suas para ações em escolhas refletidas.

Resumo: O presente estudo investigou as representações sobre a função docente, presentes na fala de professoras atuantes na educação infantil, bem como suas decorrências na prática pedagógica. Para atingir o objetivo proposto, foi realizado um grupo de discussão com 08 professoras de educação infantil de uma escola de Caxias do Sul/RS, em torno da seguinte questão: “o que é ser professora para você”. Os resultados apontaram forte interposição entre os papéis materno e docente, denunciando inter-relação entre discursos históricos e contemporâneos. Como discussão, abordou-se os impactos negativos desta interposição na prática pedagógica. A conclusão enalteceu a responsabilidade dos cursos de formação neste processo e a importância da professora tornar-se ciente sobre si e sua historicidade. Possíveis caminhos para lidar com esta realidade também foram elencados.

Palavras-chave: Educação Infantil, Representações, Mulher-professora

Abstract: This study investigates the representations of the woman-teacher present in the speeches of teachers in the preschool. To reach the considered objective, a group of discussions with 08 teachers of kindergarten of a school of Caxias do Sul/RS was carried through, around the following question: “what it is to be teacher for you”. The results had pointed strong interposition between the papers maternal and teaching, denouncing interrelation between historical speeches and contemporaries. As discussions, was denounced the negative impacts of this practical interposition in the pedagogical practice. The conclusion pointed the responsibility of the courses of formation in this process and the importance of the teacher to become aware of itself and its history. Possible ways to deal with this reality had been also suggested.

Keywords: Preschool, Representations, Woman-teacher

Referências

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, c1981.
- ANDALÓ, C S. *Fala professora! Repensando o aperfeiçoamento docente*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 305 p.
- CHARTIER, Roger. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: _____. *A História Cultural entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990

- 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
- 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: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1996
- KUHLMANN, 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
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. Da sagrada missão pedagógica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (org.). *A psicanálise escuta a educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 200
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del. *História das mulheres no Brasil*. São paulo: Contexto, 2001.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 2005
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – perspectiva sociológica*. Lisboa: Don Quixote, 1993.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- PRIORE, Mary Del. *História das crianças no Brasil*. 3.ed. São Paulo: Contexto; 2002.
- VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007
- 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/1999.

Recebido em outubro de 2010

Aprovado em dezembro de 2010