

## **Decorrências da Representação sobre o papel docente na construção de limites com crianças da Educação Infantil: desafios e possibilidades.**

Milena Aragão<sup>i</sup>

Lúcio Kreutz<sup>ii</sup>

### **RESUMO**

O presente trabalho objetivou investigar a decorrência das representações sobre a mulher-professora na construção dos limites com crianças da educação infantil. Para tanto, navego pela história em busca das representações construídas acerca da função social feminina no magistério brasileiro, em seguida realizo um levantamento sobre a trajetória da educação infantil no Brasil, a procura de traços desta representação na construção do perfil docente e por fim discuto as repercussões de tais representações na ação pedagógica, em especial na construção dos limites. Como resultado, observei a existência de uma forte interposição entre os papéis materno e docente, fato que influencia negativamente a ação pedagógica, em especial a construção dos limites. Como discussão abordo a responsabilidade dos cursos de formação neste processo, bem como possíveis caminhos para lidar com esta realidade.

Palavras Chave: Educação Infantil, Magistério Feminino, Representação, Limites, Formação docente

### **ABSTRACT**

The present work objectified to investigate the consequence of the representations on the woman-teacher in the construction of the limits with children of the infants education. First, I navigate for the history in search of the representations built concerning the feminine social function in the Brazilian education, soon after I accomplish a rising on the trajectory of the infantis education in Brazil, the search of lines of this representation in the construction of the teachers profile and I finally discuss the repercussions of such representations in the pedagogic action, especially in the construction of the limits. As result, I observed the existence of a strong interference among the maternal and educational papers, fact that influences the pedagogic action negatively. As discussion approaches the responsibility of the formation courses in this process, as well as possible roads to work with this reality.

Key word: Infants Education, Cultural Representation, Limits, Teacher's formation

## **Introdução**

Na perspectiva da história cultural, as representações são vistas como matrizes geradoras de sentidos, condutas e práticas sociais. São como uma rede de aspectos que levam a significações, aspectos estes que proporcionam a integração dos sujeitos frente a algo que explique, expresse ou traduza o real. Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo através das representações, tornando possível decifrar o passado por meio destas, utilizando imagens, símbolos e também discursos com o intuito de construir uma realidade plausível. (PESAVENTO, 2008)

Partindo desta reflexão, o presente trabalho objetivou decifrar as representações construídas sobre a mulher-professora a partir do ingresso destas no magistério e as decorrências desta representação na construção dos limites com crianças da educação infantil.

Para tanto, inicio 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 auxiliem entender a posição da mulher na sociedade e na cultura. Em seguida entrelaço 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, investigo as decorrências das representações acerca do papel docente na prática pedagógica, em especial no que concerne a construção de limites na educação infantil.

Como discussão final, abordo 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, para assim, moldar suas ações pautada 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 construídos ao longo de um processo histórico de representações sobre a mulher e sua função na sociedade.

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. 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)

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, tendo em vista este ser m espaço tão fortemente maternal?

### **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)

Vale ressaltar que a “(...) *educação da mulher previa a sua preparação nos mistérios da puericultura, de modo que se tornassem mães-modelo*” (Kuhlmann, 2003, p.479. *Grifo meu*). Interessante notar que em 1913 foi veiculada no Congresso Internacional de Proteção a

---

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.

Infância realizado em Bruxelas, uma proposta de ensino da puericultura já em tenra idade: *“enquanto os meninos entretivessem com os jogos de construção, a boneca poderia ser um brinquedo instrutivo, transformando-se em uma amável escola de mamãezinhas”* (KUHLMANN,2003,P.479)

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 e pesquisou sobre a questão da qualidade na educação infantil, 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. Neste período, em decorrência de uma crescente evasão escolar e repetência das crianças das classes pobres no primeiro grau, foi instituída a educação pré-escolar (chamada educação compensatória) para crianças de quatro a seis anos para suprir as carências culturais existentes na educação familiar da classe baixa. (KUHLMANN, 2003; MARIOTTO,2003)

Cabe ressaltar que ainda nesta época, o trabalho era efetivado por voluntárias, religiosas ou outras mulheres sem quaisquer cursos de formação, atuando de acordo com o que acreditavam ser o melhor para a criança, muitas vezes utilizando de violência física e verbal (já que, munidas do poder de serem consideradas “segundas mães”, era legitimado que agissem desta forma), em ambientes pequenos e superlotados, o que resultava num trabalho de baixa qualidade. (KUHLMANN,2003;PRIORI,2002)

Nos anos 1980, os problemas referentes à educação infantil continuam, apontando a ausência de política global e integrada, predominância do enfoque preparatório para o primeiro grau e docentes despreparados. Entretanto, a mobilização popular em prol da redemocratização, demandava criação e investimentos neste espaço, 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; PRIORI,2002)

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, com ênfase na formação docente. (BRASIL, 1998)

Na década de 1990 os avanços continuam, com a defesa – pela LDB (1996) – do 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.

Diante deste contexto de desenvolvimento da educação infantil brasileira, qual o peso desta representação na prática docente, em especial na construção dos limites? Nos dias atuais, ainda existem professoras identificadas com este papel?

### **Heranças de uma representação: discursos e práticas no ser e agir docente**

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 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.

O Educar, por sua vez, segue a mesma linha. Para o mesmo 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 determinado e cultural. Assim, suas concepções e a sua prática são resultados da compreensão de todo esse conjunto de fatores que irão dirigir a sua ação. (ANDALÓ,1995;PERRENOUD,1993)

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

Cabe ressaltar que interpôs a função docente à função materna, quase como uma simbiose, não foram meras palavras jogadas ao vento e que foi legítima num dado tempo histórico. Para Chartier (1990), os discursos 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, 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. 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 Gonçalves (1996), Zanella, (1999) e Diniz (2001) afirmam que as 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 enquanto 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 mostram o peso das representações que lhes foram/são atribuídas. Neste sentido, ao serem interpostas características maternas na função docente, a professora passa a ver seu aluno como mãe, tendendo a protegê-lo e cuidá-lo, agindo em diversos momentos como agiria com seus próprios filhos, o que legitima, inclusive, cenas de violência física e humilhações.

Neste sentido, a questão dos limites entra em pauta, já que são também construções culturais. Desde pequenos somos submetidos a limites impostos por nossos responsáveis e aprendemos que esta ou aquela atitude é correta ou errônea de maneira empírica. À medida que crescemos e adquirimos maiores responsabilidades, vamos também tendo o direito de impor limites a alguém. Somos chefes e impomos limites aos colaboradores, nos tornamos pais e também colocamos limites para os nossos filhos.

Limites são como fronteiras que não devemos ultrapassar. Se ultrapassarmos, teremos conseqüências. Tanto a definição da “fronteira” quanto à conseqüência são construídos culturalmente. Neste sentido, uma mãe constrói o limite de acordo com o que ela acha correto, fruto de aprendizagens ao longo da vida. Já uma professora deve construir os limites pautadas em outros saberes, que não aqueles via senso-comum, mas apoiado em conhecimentos formais. (TAILE,1999, OLIVEIRA,2005)

Dar limites às crianças na Educação Infantil é iniciar o processo de compreensão e apreensão do outro. O limite estipulado deve ser um caminho para a aprendizagem e só o será, caso a professora reflita sobre a importância deste para a aprendizagem do aluno. (OLIVEIRA,2005)

Neste sentido, uma professora identificada com sua função – docente - irá atuar com consciência não só na construção das “fronteiras” com as crianças - sabendo que este é um momento rico de ensino-aprendizagem – mas também na definição das conseqüências caso a



criança burle o limite. Certamente esta professora não irá utilizar de métodos que oprimam a criança, que abale sua auto-estima, mas de métodos que as estimulem positivamente.

Já a professora identificada com o papel materno imporão um limite que muitas vezes nem elas sabem explicar o porquê e estipularão uma conseqüência muito similar a que as crianças recebem de seus pais em casa.

Em seus estudos, Aragão (2009) investigou a percepção da professora sobre sua função, em busca de interposições com o papel materno e observou - ainda nos dias de hoje - que as docentes se identificam fortemente com tal papel. Frases como: “sou um pouco mãe, um pouco professora” (p.10) ainda é freqüente na fala de muitas docentes, mostrando a pouca mudança ocorrida ao longo dos anos. Também houve professoras manifestando dificuldades em construir limites e pensar em conseqüências com as crianças, colocando, inclusive, agirem como suas mães agiram com elas, em especial nos momentos de maior tensão. “ ... às vezes não sei o que fazer, então faço como sempre aprendi na minha vida” (p.10)

Os conteúdos escolares, por sua vez, também sofrem influências desta relação interposta, já que tendem a ser adicionados sem maiores reflexões sobre os objetivos de sua inserção, bem como sua continuidade no processo de educação das crianças. (GONÇALVEZ, 1996; ZANELLA, 1999)

As décadas que impuseram uma representação sobre a função da professora na Educação Infantil “*como uma responsável pelos cuidados básicos da criança – tarefa para a qual a afetividade é o maior atributo como: ‘ter jeito’, ‘ter amor às crianças’, ‘gostar’*” (Cunha e Carvalho, p.4, 2002) podem ter proporcionado tanto a identificação de uma gama de educadoras com este papel, quanto a legitimação social e ter contribuído para o pequeno investimento na formação docente destas profissionais, bem como o investimento delas para com elas mesmas, no que diz respeito a formação continuada.

Em meio a temática da formação, Perrenoud (1993) e Andaló (1995) afirmam que a função docente é uma função relacional e, portanto, não basta o conhecimento teórico para construir um bom professor. Faz-se necessário refletir sobre sua dimensão subjetiva, já que este sujeito, quando senta nos bancos escolares de um curso de formação, leva consigo representações construídas culturalmente sobre o que é ser professor e como ensinar. Concepções estas, adquiridas de forma não reflexiva, escapando a crítica e convertendo-se em um verdadeiro obstáculo à sua formação profissional.

Paulo Freire (1993) completa o pensamento acima afirmando que “*a tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência*

*científica (...)*” (p.10). E exige, sobretudo, “*seriedade, (...) preparo científico, (...) preparo físico, emocional e afetivo*” (Freire, 1993, p.09).

Entretanto, 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 enquanto espaço de desenvolvimento integral do sujeito. Outro fator importante é ir além do cientificismo e perceber os atores sociais que lá convivem também enquanto detentores de uma historicidade.

Para tanto, Carmem 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, importante para o aprendizado. Conforme Lisondo (2003) “aprender implica saber sobre sim mesmo, aprender a se questionar, aprender a ser” (p.32)

Andaló (1993) continua afirmando 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)

Desta forma, para atuar de maneira a extrapolar o conhecimento técnico, é de essencial importância que a professora seja estimulada a refletir crítica e conscientemente a respeito de crenças e papéis sociais, de teorias e práticas pedagógicas e, fundamentalmente, tenha 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 as emoções tomem conta cada vez menos 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. (ANDALO,1995;DINIZ,200)

## 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, ousar afirmar que não nascemos neste século ou no século passado, não temos 10, 20, 30 ou 40 anos, mas somos muito “antigos”, na medida em 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.

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 recebedoras do mesmo título. Esta criança está adentrando num espaço cultural, está imersa numa cultura que 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 questiono: 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 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 converterem-se em verdadeiro obstáculo à sua formação profissional e, por conseguinte à aprendizagem do educando.

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 saíria da posição de vítima frente a uma exigência sócio-cultural e passaria a protagonista de sua história, revendo conceitos e questionando certezas e

então, de forma sistêmica, moldaria suas ações pautada em escolhas refletidas, sabedoras que a docência é uma profissão e a educação infantil um espaço educativo.

## Referencias

ANDALÓ, C S. *Fala professora!* Repensando o aperfeiçoamento docente. Petrópolis: Vozes, 1995.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, c1981

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 305 p.

BRASIL. LEI N 9394/96. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Setembro de 1996. Editora do Brasil.

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> Acesso em 28 out 2009

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.

CHARTIER, Roger. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: \_\_\_\_\_. *A História Cultural entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990

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.

PRIORE, Mary del. *História das crianças no Brasil*. 3.ed. São Paulo: Contexto; 2002.

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

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 11.ed. São Paulo: Olho d'água, 1993.

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

\_\_\_\_\_. 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.

TAILLE, YVES de La. Autoridade na escola. In: AQUINO, J.G. (org.). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas práticas* São Paulo: Summus Editorial, 1999.

LOURO, Guacira, Lopes. Gênero e Magistério: Identidade, História e Representação. In.:CATANI, Denice Bárbara (org.) *Docência, Memória e Gênero*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

MARIOTTO, Rosa Maria Marini. *Atender cuidar e prevenir: A creche, a educação e a psicanálise*. *Estilos clin.* [online]. 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](http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282003000200003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 28 out de 2009

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 2005

PERRENOUD,P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – perspectiva sociológica*. Lisboa: Don Quixote, 1993.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática,2007

WORTMAMM, 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 Tônico me bateu!* Considerações sobre a violência infantil no contexto da creche. *Revista Educação, Subjetividade e Poder*. Porto Alegre. n.06, v.06, ago/1999.

---

<sup>i</sup> Psicóloga, especialista em Gestão de Pessoas, mestranda em Educação pela UCS. Linha de Pesquisa: História e Filosofia. Experiência na temática da formação de professores especialmente para a educação infantil. E-mail: mi.aragao@yahoo.com.br

<sup>ii</sup> Doutor em Educação pela PUC /SP. Docente no mestrado em Educação da UCS. Integrante do Conselho Editorial de 4 periódicos e de 2 coleções de livros na área da educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, desenvolvendo trabalhos nos seguintes temas: História da Educação, Processo Escolar na Imigração Alemã e Italiana, Etnia e Educação. E-mail:lkreutz@terra.com.br