



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Lourdes Helena Dummer Venzke

"Já não vos assistirá plenamente o direito de errar, porque vos competirá o dever de corrigir": gênero, docência e Educação Infantil em Pelotas (décadas 1940-1960)

Porto Alegre
2010

Lourdes Helena Dummer Venzke

"Já não vos assistirá plenamente o direito de errar, porque vos competirá o dever de corrigir": gênero, docência e Educação Infantil em Pelotas (décadas 1940-1960)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora:
Profª Drª Jane Felipe de Souza

Linha de Pesquisa: Educação,
Sexualidade e Relações de Gênero

Porto Alegre

2010

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

V472j Venzke, Lourdes Helena Dummer

"Já não vos assistirá plenamente o direito de errar, porque vos competirá o dever de corrigir": gênero, docência e educação infantil em Pelotas (décadas 1940-1960) / Lourdes Helena Dummer Venzke; orientadora: Jane Felipe de Souza. – Porto Alegre, 2010.

176 f. + Apêndice + Anexos.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010, Porto Alegre, BR-RS.

1. Professor. 2. Representação. 3. Educação infantil. 4. Gênero. I. Souza, Jane Felipe de. II. Título.

CDU – **373.2**

Lourdes Helena Dummer Venzke

"Já não vos assistirá plenamente o direito de errar, porque vos competirá o dever de corrigir": gênero, docência e Educação Infantil em Pelotas (décadas 1940-1960)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 15 de dezembro de 2010.

Prof^a. Dr^a. Jane Felipe de Souza — Orientadora

Prof^a. Dr^a. Guacira Lopes Louro — UFRGS

Prof^a. Dr^a. Beatriz Terezinha Daudt Fischer — UNISINOS

Prof. Dr. Jarbas Santos Vieira — UFPel

Dedico esta tese ao Luiz que sempre está ao meu lado enfrentando os desafios e as adversidades das nossas vidas, com amor e carinho.

Também, às minhas amadas filhas Aline e Letícia, pelo incentivo, carinho e, principalmente, pela compreensão diante dos momentos de minha solitude que possibilitaram a escrita desta tese.

[...] as representações de professora tiveram um papel ativo na construção da professora, elas *fabricaram* professoras, elas deram significado e sentido ao que era e ao que é ser professora. (LOURO, 1997, p. 464)

Exaltações à professora aparecem paralelamente às insinuações sobre as condições insuficientes da remuneração do magistério. Passam os anos, trocam os governos, muda a direção das agremiações dos professores, e os ditos não parecem sofrer transformações fundamentais. (FISCHER, B.; 1999, p.78)

Ao concluir este trabalho, agradeço...

... a Deus pelo dom da vida e pelas portas abertas.

... ao Luiz, querido esposo, e às queridas filhas Aline e Letícia pelo apoio e incentivo em todos os momentos dessa longa caminhada.

... a minha mãe Helena por tudo o que sou, pelo amor e carinho; assim como ao meu pai Hilberto (*in memoriam*) que deixou saudades.

... ao meu irmão Enio, a minha cunhada Regina e às sobrinhas Sara e Ellen que acompanharam essa trajetória, apesar da distância.

... a minha sogra Nilza pela sua disposição em sempre me ajudar nas tarefas cotidianas, não menos importantes.

... à professora orientadora Jane Felipe pelos muitos aprendizados através das aulas e orientações durante a elaboração desta tese.

... à banca composta pelas professoras Guacira Lopes Louro, Rosângela de Fátima Rodrigues Soares, Beatriz Terezinha Daudt Fischer e pelo professor Jarbas Santos Vieira pelas significativas contribuições para a qualificação desta tese.

... às colegas do Seminário de Orientação do PPGEDU/UFRGS Dinah, Bianca, Alissandra, Liliane, Débora, Tatiane, Suyan, Adriane, Maria do Rosário, Alessandra e ao colega Alexandre pelas conversas e sugestões que enriqueceram este trabalho.

... ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFRGS, especialmente aos/às funcionárias da secretaria, pela atenção que sempre prestaram.

... à Diretora do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil / Pelotas, professora Valesca Augé, e à Vice-diretora, professora Ana Elisa Cardozo, pelo apoio recebido em vários momentos como docente e, também, como pesquisadora, pelo acesso ao “Arquivo Morto” dessa instituição.

... aos Secretários Municipais de Educação / Pelotas (2006 e 2010), pela concessão das licenças pleiteadas para a realização e a conclusão deste trabalho de pesquisa.

... ao Diretor do *Campus* Pelotas - Visconde da Graça / IF Sul-Rio-Grandense, Professor Hugo Roberto Kaastrup Stephan, ao Vice-diretor, professor Ricardo Lemos Sainz, e a Chefa da Unidade Especial de Orientação Educacional, professora Margarete Müller Vieira, pelo apoio recebido durante a etapa final deste trabalho.

... às Diretoras das seguintes instituições escolares, pelo acolhimento e pela colaboração ao disponibilizarem os documentos arquivados para a realização desta pesquisa: Colégio São José, Casa da Criança São Francisco de Paula, Escola Municipal de Ensino Fundamental Luciana de Araújo, Escola Municipal de Arte e Infância Ruth Blank e Escola de Ensino Médio Imaculada Conceição.

... aos/às funcionários/as da Bibliotheca Pública Pelotense pelo acolhimento durante os anos de pesquisa em jornais; em especial a Sr^a. Sônia Maria Tavares Garcia pela atenção e pelo carinho demonstrados.

... aos/às professores/as do Departamento de História da Educação / FaE / UFPel e, também, aos funcionários do Centro Diocesano Anglicano por possibilitarem o acesso aos arquivos contendo documentos do extinto Colégio Santa Margarida.

... aos funcionários do Departamento de Registros Acadêmicos/UCPel pelo acesso aos arquivos do Curso de Pedagogia.

... à querida Débora Blank Mirenda, pelas conversas enriquecedoras e pelo material disponibilizado sobre sua irmã.

... à amiga Siara Marroni Nietiedt, pelos esclarecimentos sobre o uso adequado da linguagem escrita.

... às amigas e aos amigos pelo incentivo recebido e às demais pessoas que, em diferentes momentos desta trajetória, me acolheram e colaboraram de alguma forma com a realização deste trabalho de pesquisa.

Muito obrigada!

RESUMO

Esta tese problematiza as representações de docência na Educação Infantil na cidade de Pelotas/RS, entre as décadas de 40 e 60 do século XX, expressas nos documentos das primeiras instituições privadas ou públicas que abriram espaço para o atendimento de crianças de zero a seis anos de idade e que não tinham o caráter asilar. Considerando a escassez de documentos nessas instituições, procurei também nos dois principais jornais dessa cidade — Diário Popular e A Opinião Pública — alguns subsídios que pudessem complementar esse estudo. Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, busca nos Estudos de Gênero e em algumas contribuições dos Estudos Culturais o aporte teórico necessário, considerando, ainda, algumas das contribuições de autores e autoras que se aproximam da perspectiva pós-estruturalista de análise. A escolha do citado período histórico se deve ao progressivo investimento na área da Educação Infantil ocorrido na referida cidade. Nas fontes documentais pesquisadas, as representações de professora estão atreladas ao discurso religioso, especialmente o católico, ao serem ressaltadas a *vocação* e a *missão* dessa profissional, na condução das almas e no engrandecimento da pátria. Dentre as representações, presentes nos documentos analisados, destaco os diferentes modos de ser professora, a saber: como alguém que deve corrigir os “defeitos” da criança e de sua família, como educadora sanitária e como fada bondosa, que deve educar com firmeza, mas simultaneamente com brandura. Ao mesmo tempo em que se pensa na educadora infantil como algo inerente ao feminino, exige-se dela uma profissionalização crescente, embora pautada em visões essencialistas sobre as mulheres. Tais representações se entrecruzam e se misturam umas às outras, exercendo, assim, um importante papel para o governo das professoras, das crianças e de suas famílias, estabelecendo, de algum modo, a indissociabilidade entre magistério e maternidade.

Palavras-chave: Gênero. Docência. Educação Infantil. Representações de professora.

VENZKE, Lourdes Helena Dummer. Já não vos Assistirá Plenamente o Direito de Errar, Porque vos Competirá o Dever de Corrigir": gênero, docência e educação infantil em Pelotas (décadas 1940-1960). – Porto Alegre, 2010. 176 f. + Apêndice + Anexos. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

ABSTRACT

This thesis problematizes the representations of teaching in Childhood Education in the city of Pelotas/RS, between the 1940s and 1960s, expressed in the documents of the first private or public institutions which had vacancies for children aged between zero and six and which did not aim at hosting these children as if in an asylum. Considering the scarcity of documents at these institutions, I have also researched the two main newspapers in the city — *Diário Popular* and *A Opinião Pública* — some subsidies which could complement this study. This research, of a qualitative approach, pursues in Gender Studies and in some Cultural Studies' contribution the necessary theoretical support, considering, as well, some contributions of authors who closely write about the analysis post-structuralist perspective. The choice of the previously mentioned period is due to the progressive investment made in the field of Childhood Education in the city. In the researched document sources, the representations of the teacher are coupled up with the religious discourse, specially the Catholic one, when the *vocation* and the *mission* of such professional are highlighted, in order to conduct the souls and enhance the homeland. Among the representations, found in the analyzed documents, I would like to mention the different ways of being a teacher, as it follows: the teacher is someone to correct a child's "defect" as well as his / her family, the teacher as a health educator and good fairy, who should firmly teach, but not without some tenderness. At the same time in which the childhood educator is thought to be something inherent from the female gender, a continuous professionalization is demanded, though outlined by existentialist views concerning the women. Such representations intertwine and are mixed to each other, playing, then, an important role to guide the teachers, the children and the families, establishing, somehow, the inseparability between teaching and motherhood.

Key words: Gender. Teaching. Childhood Education. Representations of the teacher.

LISTA DE SIGLAS

5ª DRE — 5ª Delegacia Regional de Ensino

ANPED — Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ASREP — Associação Sul-Riograndense de Educação Pré-Primária

ASRP — Associação Sul-Riograndense de Professores

CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq — Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CSJ — Colégio São José

CSM — Colégio Santa Margarida

DIP — Departamento de Imprensa e Propaganda

DNCr — Departamento Nacional da Criança

EEMIC — Escola de Ensino Médio Imaculada Conceição

EMEFLA — Escola Municipal de Ensino Fundamental Luciana de Araújo

EMEI — Escola Municipal de Educação Infantil

ENRIC — Escola Normal Regional Imaculada Conceição

FaE — Faculdade de Educação

FUNABEM — Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor

GEERGE — Grupo de Estudos em Educação e Relações de Gênero

IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IEEAB — Instituto Estadual de Educação Assis Brasil

INEP — Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

LBA — Legião Brasileira de Assistência

LDBEN — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC — Ministério da Educação

OMEP — Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar

SEC — Secretaria Estadual da Educação e Cultura

UCPel — Universidade Católica de Pelotas

UFPel — Universidade Federal de Pelotas

UFRGS — Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UnB — Universidade de Brasília

UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP — Universidade Estadual de Campinas

UNICEF — Fundo das Nações Unidas para a Infância

USP — Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 ENTRANDO NO TERRENO DA PESQUISA	14
2 DOS PERCURSOS: ESCOLHENDO AS TRILHAS E AS COMPANHIAS	21
3 MAPEANDO O TERRENO: PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O TEMA	29
3.1 MULHERES E EDUCAÇÃO INSTITUCIONALIZADA	31
3.2 EDUCAÇÃO INFANTIL E MAGISTÉRIO NA CIDADE DE PELOTAS	43
3.3 CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PARA A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA (PELOTAS/décadas 1940-1960)	68
4 UM IDEAL QUE VEM DE BERÇO?	89
4.1 “JEITOS DE SER” PROFESSORA	100
4.2 CORRIGINDO OS “DEFEITOS” DA FAMÍLIA	110
4.3 DE EDUCADORA SANITÁRIA A FADA BONDOSA?	121
4.4 “TU ÉS GUARDIÃ DA VIDA, DA POESIA E DO AMOR”	131
5 PARADA OBRIGATÓRIA: PROJETANDO NOVOS ROTEIROS	143
REFERÊNCIAS	151
APÊNDICE	177
APÊNDICE A — Um pouco sobre a história das instituições pelotenses que atendiam crianças pequenas em meados do século XX	178
ANEXOS	193
ANEXO A — Lista de trabalhos acadêmicos envolvendo a temática “professores/as da educação infantil”	194
ANEXO B — Locais e Listas de documentos institucionais pesquisados	196
ANEXO C — Lista dos jornais pesquisados: “Diário Popular” e “A Opinião Pública”	202

1. ENTRANDO NO TERRENO DA PESQUISA

Para mim, não existem temas bons ou ruins, certos ou errados. Existem, apenas, temas pelos quais o pesquisador se apaixona e, portanto, se dispõe a fazer o melhor trabalho que pode realizar. (GOLDENBERG, 2008, p. 52)

Pensando na minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional me dei conta dos tantos obstáculos e dificuldades enfrentados nestes anos, também das alegrias e conquistas que pude experimentar. Assim, procuro apresentar, primeiramente, um pouco da minha vida, especialmente a acadêmica mais recente, uma parte do percurso que me trouxe até aqui e resultaram nas minhas escolhas. Isso porque, ao longo de um trabalho, muitas escolhas são feitas e de várias coisas se tem que abrir mão, diante das “várias possibilidades que o tema dado por mim mesma a ele me abriram.” (LOPES, 1991, p. 24).

Durante o Curso de Mestrado¹ realizado na Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) desenvolvi uma pesquisa de abordagem qualitativa que problematizou a constituição das identidades das professoras das Escolas Municipais de Educação Infantil de Pelotas/RS, tendo como principal material de análise as suas próprias narrativas, obtidas através de entrevistas semi-estruturadas (VENZKE, 2004). Várias questões elaboradas para as entrevistas tinham o propósito de entender o que as levou a serem professoras da Educação Infantil; qual a sua formação acadêmica; quais as representações que possuíam a respeito do papel das professoras no contexto de mudanças nessas instituições, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN — Lei nº. 9394/96); qual a imagem que possuíam de si mesmas como professoras, bem como as características que consideravam necessárias a uma boa professora da Educação Infantil. Cabe ressaltar que a questão de gênero esteve presente de uma forma marcante em todo o estudo, pois a ocupação dessa área da educação, predominantemente, por mulheres traz determinadas peculiaridades como, por

¹ Em dezembro de 2004, defendi a Dissertação “Professoras das Escolas Municipais de Educação Infantil de Pelotas: Identidades em construção”, sob a orientação do Prof. Dr. Jarbas Santos Vieira e coorientação da Prof^a. Dr^a. Maria Manuela Alves Garcia.

exemplo, a importância do amor às crianças no desenvolvimento do trabalho, característica esta muito ressaltada pelas entrevistadas.

A fim de analisar o processo em que as identidades dessas professoras estavam sendo construídas ao longo dos anos, recorri à história da Educação Infantil em Pelotas. Assim, a partir de três trabalhos de pesquisa (VANTI, 1998, 2003; HIRAI, 2000) realizados nessa cidade, encontrei várias informações sobre o assunto; no entanto, fui instigada a buscar outros dados que considerava importantes para a elaboração da minha dissertação. Como essa história possui várias lacunas devido à falta de registros e conservação de documentos, busquei em relatos orais muitos dados e pistas para prosseguir o estudo. Assim, elaborei a seção História da Educação Infantil em Pelotas — de meados do século XIX até o início do século XXI —, buscando subsídios importantes em outros documentos como jornais, livro ponto de professores/as e funcionários/as, atas de reuniões pedagógicas, registros escritos sobre a história de instituições, álbuns de fotografias e livros de registros de matrículas. Nessa seção procurei identificar as primeiras instituições² pelotenses que foram criadas ou criaram espaços para o atendimento de crianças de até seis anos de idade.

Dando prosseguimento as minhas investigações sobre a Educação Infantil em Pelotas, busquei outra possibilidade de pesquisar essa temática que despertou em mim a vontade de saber mais sobre o magistério nesse nível de ensino, no período histórico em que as instituições de Educação Infantil foram se consolidando nesse município. Como afirma Maria Isabel Edelweiss Bujes (2002), a “pesquisa se constitui na inquietação”. A partir dessa inquietação, desenvolvi esta pesquisa de doutorado, de abordagem qualitativa, buscando nos Estudos de Gênero e em algumas contribuições dos Estudos Culturais o aporte teórico necessário, considerando também algumas das contribuições de autores e autoras que se aproximam da perspectiva pós-estruturalista de análise.

O percurso realizado suscitou questões que me mobilizaram ao longo da pesquisa e que me conduziram até a escrita desta tese, a saber: Quais as

² A sua identificação considera aquelas que representam pioneirismo no tipo de atendimento e em diferentes âmbitos: Instituto Nossa Senhora da Conceição (1855) — asilo de meninas; Colégio São José (1910) — colégio confessional católico; Instituto Estadual de Educação Assis Brasil (1929) — escola estadual; Colégio Santa Margarida (1934) — colégio confessional anglicano; Casa da Criança São Francisco de Paula (1936) — creche assistencial e filantrópica; Escola Municipal de Ensino Fundamental Luciana de Araújo (1950); Escola Municipal de Arte e Infância Ruth Blank (1963) — escolinha municipal de arte; Escola Municipal de Educação Infantil José Lins do Rego (1979) — creche municipal. Essas são as designações atuais dessas instituições.

representações de professora de Educação Infantil foram recorrentes nos registros escritos, arquivados nas instituições investigadas e em artigos e matérias nos dois jornais locais, no período compreendido entre as décadas de 40 a 60 do século XX? Em que contextos tais representações emergiram? Quais as atitudes e os comportamentos considerados fundamentais para a prática docente naquela época, segundo essas fontes escritas? De que forma foi possível escapar dessas prescrições? Quais as estratégias utilizadas pelas professoras para romper com essas representações? Em que medida é possível afirmar que as representações de professora estavam atreladas a uma representação específica de maternidade?

Esta pesquisa problematiza as relações de gênero e a docência na Educação Infantil³ na cidade de Pelotas/RS, nas décadas de 40 a 60 do século XX, dentro das primeiras instituições privadas ou públicas que abriram espaço para o atendimento de crianças de zero a seis anos de idade e que não tinham o caráter asilar⁴, a partir das representações de professora contidas nos documentos escolares. As instituições elencadas são: Colégio São José (1910), Instituto Estadual de Educação Assis Brasil (1929), Casa da Criança São Francisco de Paula (1936), Escola Municipal de Ensino Fundamental Luciana de Araújo (1950) e Escola Municipal de Arte e Infância Ruth Blank (1963). Essas instituições ainda hoje estão em pleno funcionamento; sendo este mais um critério para a escolha de tais locais de pesquisa.

Para dar prosseguimento a pesquisa, foram investigados documentos escritos arquivados nessas escolas contendo diferentes informações sobre o atendimento da primeira infância, no referido período. Procurei, a partir desses documentos, selecionar o que eles traziam sobre as representações de professora, em especial as professoras de Educação Infantil. No entanto, cabe aqui considerar o quanto é recorrente a escassez de documentos nessas instituições⁵, de modo que

³ Ao longo desta tese, utilizo este termo para referir o trabalho com crianças pequenas em instituições, mesmo que não fosse usual naquela época.

⁴ Instituições que serviam de abrigo às crianças, em tempo integral, devido ao abandono de seus familiares.

⁵ Um dos motivos para isso foi justificado numa das escolas: orientação da Secretaria de Educação/RS para que fossem mantidos os documentos dos últimos cinco anos, com exceção daqueles referentes às informações individuais da vida escolar dos/as alunos/as. Os demais deveriam ser incinerados. Inclusive, em uma das escolas encontrei um livro de Atas para o registro dos documentos incinerados. Em outra instituição — Instituto Estadual de Educação Assis Brasil — houve um incêndio no Arquivo Morto, ocasionando a perda de significativos documentos. Além

busquei também nos dois principais jornais da cidade àquela época — “Diário Popular⁶” e “A Opinião Pública⁷”, alguns subsídios que pudessem complementar esse estudo. Os registros escritos são importantes na medida em que eles podem apresentar o pensamento de uma época a respeito das professoras e as representações sobre elas que eram acionadas por esses jornais. Conforme Menga Lüdke e Marli André (1986, p. 39), os documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.” Em relação aos registros escritos, os excertos utilizados neste trabalho respeitarão a grafia usual da época, os possíveis erros ortográficos ou de impressão neles contidos e serão colocados entre aspas e em itálico para diferenciá-los das citações bibliográficas.

A escolha do citado período histórico se deve ao progressivo investimento na área da Educação Infantil, especialmente por parte do poder público tanto estadual — com a criação do Jardim de Infância no Instituto Estadual de Educação Assis Brasil (IEEAB), em 1940 — quanto municipal — através da implantação do Jardim de Infância na Escola Municipal de Ensino Fundamental Luciana de Araújo (EMEFLA), em 1953. Provavelmente, esses investimentos decorreram do incentivo do governo federal para a fundação e manutenção dos Jardins, que fora anunciado no início da década de 1940. Conforme matéria jornalística: *“Afim de dar maior desenvolvimento á educação primaria, o governo federal estimulará a iniciativa da fundação e manutenção de Jardins de Infância.”* (A OPINIÃO PÚBLICA, 18/10/1940, p.1). Nesse excerto é enfatizado o principal objetivo, naquele momento, dos possíveis investimentos nos Jardins de Infância: desenvolver a educação primária. Seguindo a orientação do governo federal, através de um decreto (A OPINIÃO

disso, o clima no município de Pelotas é muito úmido, o que dificulta a conservação dos documentos escolares.

⁶ Jornal fundado em 27 de agosto de 1890. Segundo informações do site www.diariopopular.com.br, esse jornal é o terceiro mais antigo do Brasil e o mais antigo do Rio Grande do Sul. Desde sua fundação até 1930 foi considerado o porta-voz do Partido Republicano Riograndense (LONER, 1998), no entanto, precisou se adequar às transformações políticas, sociais e econômicas que foram se delineando no decorrer das décadas até os dias atuais.

⁷ Sua publicação diária iniciou em 5 de maio de 1896 e também se identificava com as ideias republicanas, sofrendo algumas mudanças de acordo com a posição da direção e da redação do jornal (LONER, 1998). Esse jornal circulou até 1962, com algumas interrupções.

PÚBLICA, 11/08/1942, p.1), o governo estadual regulamentou o ensino pré-primário, assim chamado àquela época⁸.

A relevância desse tema se deve, entre outras coisas, pela discussão proporcionada a respeito das representações das professoras da Educação Infantil, em meados do século XX, período em que se consolida um maior interesse pela educação da primeira infância no Brasil, num contexto de significativas mudanças na legislação educacional⁹, e que também atinge a sociedade pelotense. Além disso, a Educação Infantil nesse município tem despertado em mim um grande interesse, pois desenvolvi junto às alunas do Curso Normal (nível médio) do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, como professora de Didática, alguns estudos¹⁰ sobre o seu futuro campo de trabalho — primeira etapa da Educação Básica¹¹. Para tanto, não é suficiente constatar a sua situação atual através das práticas pedagógicas; é preciso acompanhar a sua trajetória ao longo dos anos a fim de compreender o processo de desenvolvimento dessa área da educação nesse município, bem como as implicações das relações de gênero nesse contexto social e cultural. É importante salientar, também, que são poucos os trabalhos acadêmicos — em nível de Mestrado e Doutorado — envolvendo a educação infantil de Pelotas que foram desenvolvidos até o momento (VANTI, 1988, 2003; HIRAI, 2000; ROSA, 2002; VENZKE, 2004).

A partir dessas considerações iniciais, na seção “Dos percursos: escolhendo as trilhas e as companhias” apresento o que foi realizado ao longo deste trabalho, desde o levantamento das pesquisas acadêmicas envolvendo a Educação Infantil brasileira, especialmente sobre professores/as e gênero, passando pela análise de

⁸ Além de tudo isso, acrescenta-se que abrange um período que vai do final de um governo ditatorial (Estado Novo — Governo autoritário implantado pelo Presidente Getúlio Dorneles Vargas. Período: 1937-1945.), passando pela democratização do país, chegando ao regime militar — Ditadura Militar estabelecida a partir do Golpe de 1964, que em 31 de março daquele ano afastou o então Presidente da República João Belchior Marques Goulart, sendo justificado pela “manutenção da ordem social, respeito à hierarquia e controle do comunismo” (FAUSTO, 1998, p. 461) — que restringiu muitos direitos dos brasileiros e das brasileiras. Tratam-se, portanto, de fatos de cunho político-partidário que marcaram a sociedade brasileira e, conseqüentemente, a escola. Entretanto, considerando os limites deste trabalho, não discutirei tais questões.

⁹ Implantação da Reforma Gustavo Capanema, em 1942, composta pelas chamadas Leis Orgânicas do Ensino.

¹⁰ Relato da pesquisa sobre a educação infantil no Instituto Estadual de Educação Assis Brasil (VENZKE, 2005, 2007).

¹¹ Conforme a LDBEN nº. 9394/96, a Educação Básica é composta por três níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

dois periódicos jornalísticos pelotenses, nas décadas de 1940 a 1960, em busca de subsídios para a pesquisa, além da investigação em instituições que formavam docentes em Pelotas, nesse mesmo período. Também, foram analisados os documentos das primeiras instituições que abriram espaço para o atendimento de crianças menores de seis anos de idade nessa cidade e que continuam atendendo essa faixa etária, nos dias de hoje.

Em “Mapeando o terreno: produções acadêmicas sobre o tema” dedico atenção especial ao levantamento das produções acadêmicas, principalmente a partir de 1980, no Brasil, e a trajetória da educação institucionalizada das mulheres, apresentando alguns dos embates mais recorrentes ao longo desse percurso de escolarização e profissionalização feminina. Para tanto, utilizo alguns estudos de autores e autoras como Michel Foucault (1985, 1997, 2002), Guacira Lopes Louro (1987, 1997), Eliane Marta Santos Teixeira Lopes (1991), Mariano Fernández Enguita (1991), Dagmar Elisabeth Estermann Meyer (1993), Marília Pinto de Carvalho (1999), Tomaz Tadeu da Silva (1999, 2000), Jane Felipe (2003) e outros/as. Caracterizo, também, as instituições que mantiveram atendimento às crianças pequenas durante o período demarcado para essa pesquisa e que continuam seu trabalho neste século, bem como a análise de diferentes registros encontrados em seus arquivos. Ainda, analiso brevemente os cursos de formação de professoras que eram ministrados em Pelotas durante as décadas de 1940 a 1960, que muito contribuíram na produção das representações de professora.

Na quarta seção, intitulada “Um ideal que vem de berço?”, discorro sobre os principais conceitos — gênero, identidade e representação — que fazem parte do aporte teórico; abordo os discursos contidos em documentos escolares e os textos selecionados em jornais, ao longo das décadas investigadas, referentes às mulheres, às professoras e à educação da infância, trazendo as representações de professora neles contidos; trato da relação escola X família, em que a primeira procura corrigir os defeitos da segunda; analiso alguns dados de pesquisa que indicam a função da professora também ligada a de educadora sanitária e a comparação dessa profissional com uma fada bondosa. Para essa parte, valho-me principalmente de autoras importantes dentro dos Estudos de Gênero como Joan Scott (1995), Guacira Lopes Louro (1995, 1996, 1999), Dagmar Elisabeth Estermann Meyer (2003), Donna Haraway (2004), além das significativas contribuições de

Michel Foucault (1988, 2002), Stuart Hall (1997, 1999), Tomaz Tadeu da Silva (1999, 2000), entre outros/as.

Em “Parada obrigatória: projetando novos roteiros”, seção 5, retomo o que foi realizado neste trabalho e apresento algumas considerações para finalizar, ainda que temporárias, vislumbrando outras possibilidades de estudos sobre o tema.

2 DOS PERCURSOS: ESCOLHENDO AS TRILHAS E AS COMPANHIAS

O poeta é capaz de ver pela primeira vez o que de tão visto ninguém vê. [...] Nossos olhos se gastam no dia-a-dia, opacos. É por aí que se instala no coração o monstro da indiferença. (RESENDE, 1992)

Esta tese de doutorado tem como foco principal discutir as representações de professora da Educação Infantil na cidade de Pelotas/RS, contidas em fontes escritas, já especificadas, considerando o contexto histórico, político, social e cultural em que foram redigidas e/ou publicadas. Defendo a tese de que tais representações foram importantes para o governo das professoras, das crianças e, em última análise, de suas famílias, estabelecendo assim um elo de ligação entre magistério e maternidade.

Os cursos de formação tinham a função de prepararem profissionais dentro dos moldes educativos adequados para a época, que podem ser assim resumidos: predominância de princípios religiosos e morais; educação feminina focada na preparação da mulher para a maternidade e administração do lar, paralelo ao objetivo profissionalizante; magistério concebido como vocação e missão; ênfase no sentimento patriótico. Por mais que se tenha discutido, estudado e pesquisado sobre professoras, procurei seguir uma rota em busca de peculiaridades que pudessem acrescentar algo a esse universo da educação. Assim, ao analisar as fontes documentais acerca dessas professoras, tive como propósito “problematizar o que [talvez] não era tido como problemático, ou a re-problematizar, com outro olhar, o já problematizado” (CORAZZA, 1996; p. 120). Problematizei, por exemplo, a representação de professora resignada com sua profissão e que busca apenas os interesses alheios. E, ainda, a professora “nata” tão exaltada nos registros encontrados, mas que tinha que passar pela seleção de ingresso no Curso Normal — com todas as exigências legais e aprovação nas provas aplicadas —, realizar esse curso com êxito e aprovação, preparando-se adequadamente para o desenvolvimento do trabalho docente, que se apresentava cada vez mais complexo para dar conta das demandas surgidas ao longo dos anos.

Primeiramente, recorri à análise bibliográfica referente a trabalhos acadêmicos envolvendo diferentes aspectos sobre a Educação Infantil em nosso país, especialmente os que tratavam do tema “professores/as e gênero”. Dediquei, também, especial atenção aos trabalhos acadêmicos desenvolvidos na Linha de Pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero da qual faço parte.

Partindo de objetivos mais amplos, elaborei perguntas específicas sobre o objeto de pesquisa que me conduziram na delimitação do tema a ser investigado. A etapa seguinte foi a triagem e a coleta de material nas instituições escolhidas que contemplassem as questões de pesquisa. Assim, na análise documental, privilegiei as fontes escritas, quais sejam: impressas, manuscritas e oficiais, conforme classificação mencionada por Lopes (1992). Essa autora ainda aponta outras fontes documentais importantes no desenvolvimento de investigações no campo da história da educação, como as fontes orais e as iconográficas que não serão aqui exploradas por diversas razões: a dificuldade em ter depoentes que trabalharam nesse período como professoras de Educação Infantil, bem como meus interesses teórico-metodológicos para adentrar na análise iconográfica, embora reconheça a sua riqueza analítica. Porém, com certeza, é necessário considerar que “a escassez de séries completas de qualquer fonte, faz com que seja preciso recorrer a diferentes materiais para ser um corpus de interlocução mais significativo para a compreensão do problema que se tem” (LOPES, 1992, p.110). Por isso, também recorri a dois jornais locais, referidos anteriormente, a fim de complementar esse estudo.

Pesquisei sozinha nos jornais, durante quatro anos na *Bibliotheca Pública Pelotense*¹², administrando os horários disponíveis e o trabalho docente no Instituto Estadual de Educação Assis Brasil. Vale lembrar que durante alguns meses a *Bibliotheca* esteve fechada e por mais vários meses funcionou precariamente em virtude das reformas realizadas no seu prédio antigo — construído em várias etapas de 1878 a 1915.

Convém ressaltar que nos jornais pelotenses, durante a década de 1940, o tema educação foi pouco abordado, limitando-se a publicar notas/avisos/editais de alguns estabelecimentos de ensino referentes a programações diversas,

¹² Instituição fundada em 14 de novembro de 1875, designada como pública porque atua de forma aberta. No entanto, não possui “qualquer vínculo com o poder municipal, estadual ou federal”. Informações disponíveis em: www.bibliotheca.org.br.

informações sobre inscrições e matrículas; notícias de ações governamentais; etc. A preocupação maior era manter a população informada sobre a Segunda Guerra Mundial (1939 -1945). Já nas décadas de 1950 e 1960 houve a publicação de artigos e notícias mais consistentes envolvendo a educação institucionalizada, pois se tratava de um período Pós-guerra que exigia maiores investimentos nessa área tendo em vista a construção de um país moderno e próspero. Dentre esse material, fui coletando tudo o que dizia respeito às instituições investigadas e às professoras, para isso folheava cada página de forma atenta e minuciosa, a fim de reter subsídios necessários para o desenvolvimento dessa investigação.

Os jornais, considerados artefatos culturais, são tidos como produtores de verdade e, naquela época, possuíam um lugar de destaque para alguns segmentos da sociedade pelotense, tais como: intelectuais, professores/as, empresários, profissionais liberais, donas-de-casa, etc. que buscavam em suas páginas informações sobre diferentes temas e acontecimentos, em nível local, regional, nacional e internacional. Esse artefato cultural, mais utilizado pelas classes média e alta da sociedade, era uma das poucas fontes de informação, em meados do século XX. Cabe salientar que, na perspectiva dos Estudos Culturais, os artefatos culturais são produtos da cultura, mas também produzem cultura; são “sistemas de significação implicados na produção de identidades e subjetividades, no contexto de relações de poder.” (SILVA, 2004, p. 142). Nesse sentido, Marisa Vorraber Costa (2000) salienta a importância de se analisar artefatos culturais ao afirmar que eles são interpelativos e instigam os indivíduos a serem da forma como dizem que são.

Além disso, muito do que é tido como “natural” na nossa sociedade pode ser analisado de outra forma. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2001, p. 134), “a análise cultural parte da concepção de que o mundo cultural e social torna-se, na interação social, naturalizado: sua origem social é esquecida”. Então, esse autor enfatiza que “a tarefa da análise cultural consiste em desconstruir, em expor esse processo de naturalização.” Nessa perspectiva, a cultura é vista como um campo dinâmico e de lutas onde a significação social se constitui.

Algumas fontes oficiais como leis, pareceres e decretos possibilitaram a compreensão das ações políticas e pedagógicas desenvolvidas nas instituições investigadas, que atingiam diretamente as professoras e as crianças.

Quanto às instituições especificadas, foram analisados os documentos¹³ — pastas contendo a história das escolas, atas de reuniões pedagógicas, regimentos escolares, álbuns, jornais das escolas, boletins informativos, prospectos, etc. — encontrados em seus arquivos. Privilegiei os documentos que possuíam um caráter mais prescritivo, com a proposição de normas de conduta direcionadas às professoras e às crianças pequenas, as quais possivelmente influenciaram na constituição das suas identidades.

Como os inúmeros documentos estão guardados nessas instituições conforme critérios próprios de organização e conservação, os registros que fiz nos quatro Cadernos de Campo e na câmera fotográfica digital¹⁴ não seguiram uma lógica cronológica dos fatos. Então, isso demandou a organização de todo o material coletado dentro de uma sequência temporal para facilitar o seu entendimento. Para tanto, organizei uma pasta no computador, com arquivos individualizados das instituições pesquisadas, contendo os documentos escolares e fragmentos dos jornais digitalizados. Além disso, digitei num quadro organizativo todas as informações que, no meu entendimento, mereciam destaque, identificando a data, o título e o excerto transcrito dos documentos elencados. Ou seja, informações que julgava atender às questões de pesquisa já especificadas na introdução deste trabalho. Esse material foi utilizado em diferentes momentos para a elaboração desta tese, desde a cópia dos excertos analisados a luz do referencial teórico até quando se fazia necessário alguns esclarecimentos sobre os dados em pauta.

Para situar o contexto histórico em que esses registros foram elaborados, recorri ao autor Bóris Fausto (1998) que analisa os diferentes momentos da história do Brasil, demarcando fatos relevantes nesse processo. Utilizei, também, os textos jornalísticos que traziam informações locais, regionais, nacionais e internacionais, sobre o período delimitado para esta pesquisa.

Gostaria de deixar claro que a datação dos documentos e fatos ao longo deste trabalho é algo importante, porém, não é a preocupação central. O foco são os enunciados que eles contêm, principalmente referentes às representações de professora neles contidos. Para Foucault (2002, p. 99), o enunciado:

¹³ A lista completa desse material encontra-se no Anexo B.

¹⁴ Muitos documentos arquivados nas instituições e artigos publicados nos jornais investigados foram fotografados para que uma análise mais detalhada do seu conteúdo fosse realizada, posteriormente, na tela do computador utilizando *zoom*.

[...] é uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles ‘fazem sentido’ ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita).

Segundo esse autor, é importante “compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação”, determinando “as condições de sua existência”. Faz-se necessário também “estabelecer suas correlações com outros enunciados a que pode estar ligado” e, conseqüentemente, “mostrar que outras formas de enunciação exclui.” (ibidem, p.31). Nessa perspectiva, o enunciado está presente nas frases, nas proposições e nos atos da linguagem; “é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente.” (ibidem, p. 32) Para ele, “o enunciado precisa ter uma substância, um suporte, um lugar e uma data.” (ibidem, p. 116) Por isso, os enunciados analisados neste trabalho foram escolhidos a partir de sua consistência e significação dentro do contexto investigado.

Os registros escritos não foram tomados apenas como pertencentes a uma época e a um lugar, mas como práticas discursivas que contribuem na produção de identidades que estiveram *sujeitas a* ou *em contato com* elas, nesse caso, as identidades docentes femininas. Segundo Foucault (2002, p. 136), a prática discursiva:

[...] é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa.

Quanto à função enunciativa, Foucault (2002, p. 134) esclarece que ela se exerce em quatro domínios: “formação dos objetos, formação das posições subjetivas, formação dos conceitos, formação das escolhas estratégicas”, dentro da análise das chamadas formações discursivas — grupos de enunciados. Já o conceito de prática discursiva, além de considerar os discursos “como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2002, p. 56), também aponta a importância de se situar os contextos nos quais eles foram formulados e emitidos porque não são isentos e deslocados do seu tempo e lugar. Pelo contrário, são elaborados mediante algumas circunstâncias que vão se

constituindo em meio aos diferentes elementos que compõem a contextura de sua produção.

Essas práticas evidenciadas em determinado campo constituem as formações discursivas que, segundo Michel Pêcheux (1995), é tudo o que pode e deve ser dito considerando a posição dada em uma determinada conjuntura. Dessa forma, mais importante que o dito é a posição ocupada pela pessoa que o pronunciou, lembrando que a cada fala essa posição se modifica porque as pessoas se movimentam por diferentes lugares e situações, convivendo com lutas e conflitos.

Assim, a minha maior preocupação não foi buscar as origens da Educação Infantil em Pelotas e os primeiros fatos que envolveram/contribuíram para a constituição das identidades das professoras dessa área da educação. O que importou foram os tipos de registros produzidos sobre essas professoras e os discursos que eles veicularam, a fim de observar como as professoras eram representadas, quais os comportamentos esperados ou não dessas profissionais e as relações de gênero envolvidas no trabalho docente. Conforme Rosa Maria Bueno Fischer (2001, p. 220):

As datas e locais que fixamos não significam pontos de partida nem dados definitivos; são, antes, referências ligadas às condições de produção de um dado discurso, que se enuncia diferente, que é outro em cada um desses lugares e instantes.

Vale destacar que os discursos neste trabalho são tratados como *monumentos*, como sugere Foucault (2002), o que significa analisar os textos elencados, sem buscar um sentido subjacente ao registro, mas tão somente o que está posto, dito.

Assim, os materiais coletados não foram tratados como quebra-cabeças cujas peças precisavam apenas ser montadas. Pelo contrário, tratou-se de uma composição de diferentes elementos que foram articulados, a partir do diálogo com o aporte teórico. Com isso, determinados pontos de análise mereceram destaque, pois passaram a ser fundamentais no estudo das representações de professora de Educação Infantil. Também, alguns conceitos como gênero, identidade, e representação se tornaram imprescindíveis para a realização desta pesquisa. Nas análises, procurei não só as regularidades (as manifestações recorrentes, ou seja, as que se repetem e predominam), mas também as raridades enunciativas (aquelas

que poderiam ser consideradas exceção ou raramente pronunciadas), para tecer comentários e confrontar com as ideias de autores e autoras que discutem os temas extraídos das fontes documentais.

Discorrendo sobre os caminhos das suas investigações numa perspectiva foucaultiana, Rosa Fischer (1996) compartilha algumas lições aprendidas, das quais destaco o fato de que nos defrontamos com produtos do discurso e não com “coisas em si”; discurso que é passível de transformação, pois se encontra dentro de inúmeros jogos de poder. Silvana Vilodre Goellner (2007, p. 15), ao se referir ao trabalho historiográfico afirma que o/a historiador/a “trabalha, portanto, não com a verdade, mas com a verossimilhança”, ou seja, com algo que se assemelha à realidade, pois não é possível significar a realidade em sua completude e abrangência. Assim, procurei problematizar a dinâmica que envolveu as representações de professora e as relações de poder implicados nesse processo, priorizando a apresentação das circunstâncias e não das suas causas. Nesse sentido, o estudo do passado pode nos ajudar a compreender os possíveis questionamentos sobre o presente, pois “a memória não nos aprisiona ao passado, mas nos conduz a indagar o presente.” (GOELLNER, 2003).

Cabe lembrar que o tema gênero e docência já foi exaustivamente trabalhado por diversos/as pesquisadores/as, deixando assim significativas contribuições no campo da educação (LOURO, 1987, 1995; ALMEIDA, 1991; LOPES, 1991; SOARES, 1991; DELGADO, 1994; CARVALHO, 1999; FISCHER, B., 1999; FELIPE, 2000; MEYER, 2003). Tais estudos podem auxiliar na elaboração de outras pesquisas, especialmente em regiões onde há escassez de trabalhos nessa perspectiva, como é o caso da cidade de Pelotas/RS.

Considero importante registrar que a solitude predominou no tempo dedicado à pesquisa e à escrita desta tese, como demanda a maioria das produções intelectuais. Opto pelo uso de solitude ao invés de solidão, pois, como uma construção histórica e cultural, este indica estar só muitas vezes associado ao sofrimento. A solitude, porém, como algo positivo, significa o isolamento necessário para a escrita, bem como para a tomada de decisões em relação ao que poderia ser ou não relevante na pesquisa, as trilhas a percorrer, etc.

Também, procurei exercitar o que sugere Bujes (2002a, p. 30):

[...] submeter o material da investigação — teorias, possibilidades metodológicas, empíricas — a um rigoroso escrutínio, confrontá-lo, voltar a ele muitas vezes; perguntar-me da possibilidade de estabelecer com/sobre ele novas relações e, quem sabe, alcançar nestes jogos outras formas de inteligibilidade.

Na próxima seção, apresento o mapeamento das pesquisas acadêmicas realizadas no Brasil, a partir da década de 80 do século XX, relacionadas aos/às professores/as da Educação Infantil e às questões de gênero, bem como aquelas desenvolvidas pela Linha de Pesquisa “*Educação, Sexualidade e Relações de Gênero*” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/FACED/UFRGS), sobre a mesma área. Além disso, discorro, ainda que brevemente, sobre a trajetória da educação institucionalizada para mulheres. Também, abordo aspectos significativos da Educação infantil na cidade de Pelotas, bem como os Cursos de Formação de professoras, considerando-os como elementos importantes na construção das representações de professora.

3 MAPEANDO O TERRENO: PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O TEMA

Ao definir o foco da pesquisa, passei a fazer um levantamento dos trabalhos sobre “professoras da educação infantil” desenvolvidos no Brasil a partir da década de 1980. Nesse universo, muitos foram os trabalhos encontrados em diferentes universidades brasileiras, especialmente no início deste século. Cabe esclarecer que mapeei principalmente os trabalhos acadêmicos — dissertações e teses — disponibilizados via internet¹⁵ e que me detive apenas sobre aqueles que enfocam os referidos termos de maneira mais específica. Diante da variedade e quantidade desses trabalhos, observei a presença de alguns indicadores interessantes envolvendo esse período histórico da educação brasileira.

Esse levantamento, ainda que parcial, possibilitou um breve panorama sobre a emergência da Educação Infantil no Brasil e a sua consolidação, haja vista o aumento significativo da produção intelectual nessa área nas últimas décadas. Essa amostragem reforçou a vontade de continuar investigando sobre as professoras que atuaram na educação da infância pelotense, considerando que muito ainda necessita ser pesquisado, especialmente a trajetória da educação desenvolvida no extremo sul do Brasil.

A década de 80 do século XX foi marcada pela abertura política do país e trouxe em seu bojo muitos debates e reivindicações por parte dos diferentes segmentos da população. Dentre eles estava presente a ampliação e a qualificação do atendimento das crianças menores de seis anos em instituições específicas. Entretanto, poucos foram os trabalhos encontrados que tratam diretamente sobre professores/as da Educação Infantil. Em sua maioria, enfocam a pré-escola, no que se refere a história e a política da educação pré-escolar (KRAMER, 1981) ou a alguns contextos histórico-políticos neste atendimento em algumas regiões do país (CARVALHO, 1985; KISHIMOTO, 1986) e a utilização de recursos didáticos (PINAZZA, 1989). Cabe ainda considerar que a habilitação/formação específica de

¹⁵ Naveguei nas seguintes páginas da internet: CAPES (a maior parte das informações obtidas), UNICAMP, ANPED, UFRGS, Revista Brasileira de Educação, CNPq, USP, UnB, Revista Educação & Realidade, Cadernos de Pesquisa; sendo que em algumas delas os trabalhos não estão disponíveis ou não existem trabalhos que envolvam o referido tema.

professores/as para o atendimento da criança de zero a seis anos de idade ainda estava na pauta das discussões, sendo garantida somente através da legislação que entrou em vigor ao final de 1996, com a LDBEN. Antes disso, eram proporcionados alguns cursos pós-normal¹⁶ destinados ao trabalho no jardim de infância ou de pré-escola, de modo que não contemplava toda essa faixa etária (0 a 6 anos).

Na década de 90 e final do século XX, houve um significativo aumento na produção de trabalhos¹⁷, principalmente no período pós-LDBEN, diante das novas exigências legais sobre o atendimento das crianças menores de seis anos de idade, cuja ênfase recaiu sobre a formação de professores/as para a primeira etapa da educação básica. Por esses indicadores é possível referir o quanto a qualidade almejada para a Educação Infantil está atrelada à figura da professora, mesmo que não se restrinja a ela, já que existem outros fatores importantes nessa busca como, por exemplo, as políticas públicas de investimento nessa área.

Se no final do século passado, aconteceu um significativo investimento em pesquisas na área da Educação Infantil, no início do século XXI, com certeza, tanto mais foi e está sendo produzido. Considerando estes trabalhos¹⁸, é possível observar que o seu foco recaiu sobre a formação de professores/as — em nível médio (Curso Normal) e em nível superior (Curso de Pedagogia) —, a formação continuada, bem como a docência na Educação Infantil, enfatizando a responsabilidade desses/as profissionais na construção de um atendimento qualificado para a primeira infância. Essas pesquisas foram realizadas em contextos variados: institucional (creche, pré-escola, escola infantil, pré-escola anexa à escola de Ensino Fundamental); âmbito público ou privado; diferentes municípios brasileiros; além disso, cada dissertação ou tese enfoca determinados aspectos

¹⁶ Em Pelotas, os primeiros cursos de Especialização foram realizados no IEEAB, a partir de 1963, conforme determinações legais em vigor na época e especificações em documentos arquivados nessa instituição.

¹⁷ Formação do/a professor/a, tanto em nível médio quanto superior (ARAÚJO, 1994; LEITE FILHO, 1997; MATTIOLLI, 1997; SCARPA LEITE, 1998; SILVEIRA, 1998; MACHADO, 1998; CÓSSIO, 1999; ROSA, 1999; CONTIJO, 1999; BARBOSA, 2000; SOUSA, 2000); Formação continuada (SOARES, 1992; SOUZA, 1993; CICONE, 1995; BASBAUM, 1996; ARAÚJO, 1999; FERNANDES, 2000; ZIBETTI, 2000); Identidade profissional (ARCE, 1997); Proposta para a Educação Infantil (HADDAD, 1997); Recursos didáticos (ROCHA, 1998; MORASSUTTI, 2000); Discriminação racial (CAVALHEIRO, 1998); Prática docente (ANGOTTI, 1999; FRAGELLI, 2000; WADAS, 2000; GONÇALVES, 2000); Lúdico/brincar (CARVALHO, 1999; CARLETO, 2000; LARA, 2000); Políticas públicas (MUNERATTO, 2000); interdisciplinaridade na pré-escola (JUNQUEIRA FILHO, 1993) etc.

¹⁸ Para ilustrar essa afirmação, no Anexo A, exemplifico uma pequena relação de trabalhos acadêmicos.

considerados mais relevantes dentro da sua proposta e a partir do referencial teórico escolhido, além de situar o contexto histórico investigado.

Ainda, gostaria de salientar as produções do Grupo de Estudos em Educação e Relações de Gênero (GEERGE) criado em 1990 e que deu origem à Linha de Pesquisa “Educação, Sexualidade e Relações de Gênero” do PPGEDU/FACED/UFRGS, a partir do segundo semestre de 2000. Dentre esses trabalhos acadêmicos, destaco a seguir aqueles relacionados à educação institucionalizada no Rio Grande do Sul e às mulheres, especialmente às mulheres professoras, temas que de alguma forma ligam-se e contribuem com a minha pesquisa. São eles: educação de mulheres no interior de uma escola religiosa (SOARES, 1991); magistério laico feminino no século XIX (ALMEIDA, 1991); conflitos e confrontos das professoras no movimento de greve (CARMINATI, 1993); educação das mulheres numa escola feminina (DELGADO, 1994); identidade docente teuto-brasileiro-evangélica no RS (MEYER, 1999) e mecanismos de controle de mulheres e crianças (FELIPE, 2000).

Quanto a presente pesquisa, focalizei as professoras que trabalharam com as infâncias¹⁹, em Pelotas, buscando as representações dessa profissional nas fontes documentais escritas selecionadas nas instituições criteriosamente escolhidas, conforme especificado na seção anterior. Dando prosseguimento ao trabalho, na próxima seção abordo um pouco sobre a trajetória da educação institucionalizada para mulheres.

3.1 MULHERES E EDUCAÇÃO INSTITUCIONALIZADA

Considerando a importância das mulheres na constituição da História da Educação Infantil no Brasil, como sujeitos que construíram e continuam construindo a primeira etapa da Educação Básica, torna-se necessário apontar sua trajetória nesse processo e as expectativas que se tinham em torno delas. Em nosso país, até o início do século XIX, a educação das mulheres estava voltada apenas para as

¹⁹ Refiro este termo no plural por conceber que não existe apenas uma infância. Em diferentes contextos, há diversas formas de se viver a infância: a infância protegida, a infância desamparada, a infância explorada, etc.

tarefas domésticas, sendo que o estabelecimento e a expansão das “escolas de primeiras letras” — ler, escrever, contar, saber as quatro operações — possibilitou também o ingresso de mulheres no magistério. Mas algumas distinções logo surgiram entre os ensinamentos oferecidos para ambos os sexos, como o acréscimo de noções de geometria para os meninos e atividades de bordado e costura para as meninas (LOURO, 1997b). Dessa forma, a escola exercia ações que distinguiram os sujeitos conforme o gênero, por meio de inúmeros mecanismos que os classificavam e hierarquizavam. Para ingressarem no magistério, as mulheres deveriam atender a algumas exigências, tais como: serem senhoras honestas e prudentes, possuírem conhecimentos — incluindo os de coser e bordar — necessários para a educação das meninas daquele século.

No entanto, cabe ressaltar que a educação escolarizada para as meninas das camadas populares não era prioridade, pois essas tinham que se dedicar às tarefas domésticas e/ou ao trabalho na roça, caracterizando não somente a desigualdade entre homens e mulheres, mas também a desigualdade entre as mulheres, conforme a classe social e raça/etnia. Louro (1997, p. 469) lembra, que “por muito tempo, a ignorância foi considerada como indicador de pureza, o que colocava as mulheres não-ignorantes como não puras”. Essa ideia acompanhou inúmeras gerações de mulheres, dificultando o seu acesso à educação escolarizada.

Além disso, Valerie Walkerdine (1995, p. 213) chama a atenção para o fato de que:

No século XIX, as mulheres das classes médias e superiores estavam lutando para entrar na universidade. Mas os esforços para proibi-las centravam-se em torno de teorias que argumentavam que o trabalho intelectual exauria suas capacidades reprodutivas, fazendo com que elas não quisessem ou fossem incapazes de serem mães.

Com a implantação de Escolas Normais²⁰ para a formação de professores e professoras, no Brasil, a partir de meados do século XIX, houve a possibilidade das mulheres continuarem os seus estudos, especialmente as das camadas mais abastadas da sociedade, bem como se firmarem nessa profissão. Para as moças provenientes das camadas menos favorecidas “[...] instruir e educar as crianças, sob o mascaramento da missão e da vocação inerentes às mulheres, significava uma

²⁰ Mais informações sobre as Escolas Normais no Brasil podem ser encontradas em Maria Eliana Novaes (1984).

maneira aceitável de sobreviver, na qual a conotação negativa com o trabalho remunerado esvaia-se perante a nobreza do magistério” (ALMEIDA, J. S. 1996, p. 74). Significando, portanto, a ascensão social de muitas delas.

Esse espaço ampliou-se, também, a partir do momento que os homens buscaram novas profissões que surgiram com a industrialização e a urbanização do país. Algumas condições sustentaram a construção do magistério como profissão feminina: a possibilidade de trabalho em apenas um turno, por um lado, facilitando o desenvolvimento das atividades domésticas no âmbito da família e, por outro, justificando os baixos salários; a compatibilidade da imagem da professora com a “mãe espiritual” (LOPES, 1991, LOURO, 1997b). Esta última condição se refere à mulher-professora produzida pelos discursos religioso, médico, jurídico e educacional. Tais discursos ressaltavam a importância de se conciliar simultaneamente a profissional e a figura da “mãe espiritual”, aquela que disciplina e orienta crianças e jovens com dedicação e amor, sendo também uma possibilidade do exercício do chamado “dom natural” da mulher: ser mãe.

Cybele Crossetti de Almeida (1991) desenvolveu um estudo sobre a incorporação da mulher ao mercado de trabalho, mais especificamente no magistério, dentro do quadro de expansão e laicização do ensino no século XIX. Esse período foi marcado por intensas disputas e polêmicas envolvendo desde a admissão de mulheres em cursos superiores até seu ingresso no magistério do ensino básico, modificando a composição dessa ocupação que era tradicionalmente masculina. A autora destaca a redefinição do papel da mulher na sociedade e um novo modelo de mãe, adequado à consolidação do Estado Nacional²¹. Assim, de acordo com Louro (1997b, p. 446), a educação das mulheres se justificava pela “sua função social de educadora dos filhos”, considerados os futuros cidadãos, e não para o atendimento de seus anseios e necessidades.

O magistério, com o passar dos tempos, foi aceito como uma profissão para a mulher devido à proximidade da figura da professora com a da mãe, construída e justificada ao longo dos anos. Porém, foi necessário enfrentar oposições e conflitos, a fim de conquistar este espaço dentro da sociedade em expansão, mas que apresentava resistências e restrições em relação ao trabalho feminino fora do âmbito privado. Segundo Louro (1999, p. 86):

²¹ Maiores informações sobre a constituição dos Estados Nacionais podem ser obtidas em: Marcos Kaplan (1982), Reinhard Bendix (1996), Charles Tilly (1996) e Istvan Jancso (2003).

Já que se entende que o casamento e a maternidade, tarefas femininas fundamentais, constituem a *verdadeira carreira* das mulheres, qualquer atividade profissional será considerada como um desvio dessas funções sociais, *a menos que* possa ser representada de forma a se ajustar a elas. (Grifos da autora)

Assim, esses ajustes nas representações foram sendo realizados e cada vez mais o magistério foi se constituindo como uma carreira aceitável para a mulher. Aos poucos, evidenciou-se a chamada *feminização* do magistério tanto aqui no Brasil como em outros países cujo processo foi analisado por diferentes autores e autoras. Exemplificando, temos Michel Apple (1988, 1989, 1995) que analisou o processo de *feminização* do magistério nos Estados Unidos e na Inglaterra; Helena Araújo (1990) e Antônio Nóvoa (1991) em Portugal; Emilio García García (1988) e Mariano Fernández Enguita (1991) na Espanha; dentre outros.

Segundo Fernández Enguita (1991), alguns motivos são apontados para justificar a presença maciça das mulheres no magistério, tais como: o ensino é uma das atividades fora da esfera doméstica que a ideologia patriarcal aceitou como adequadas para as mulheres, considerando-a como uma ocupação transitória para as jovens e uma preparação para o exercício da maternidade; os baixos salários do ensino afugentaram progressivamente os homens que preferiram buscar na indústria, no comércio e na administração pública, outras oportunidades de emprego. Esse autor salienta ainda que o empenho em submeter os docentes, transformando-os em dedicados transmissores da cultura e moral dominantes e defensores da ordem estabelecida, tem favorecido a aceitação das mulheres, consideradas mais conservadoras, menos ativas e que aceitam com facilidade a autoridade masculina; a escola, especialmente a escola pública, foi e é um dos poucos setores de emprego em que existe a equivalência salarial entre homens e mulheres.

No Brasil, vários autores e autoras também discutiram essa questão da *feminização* do magistério, dentre os/as quais destaco os trabalhos de Louro (1987, 1997), Lopes (1991) e Carvalho (1999). Quanto à aceitação da presença feminina no magistério, Louro (1997) enfatiza as discussões, disputas e polêmicas que acompanharam esse processo, refutando a ideia existente hoje de que “naturalmente” a atividade docente pode ser identificada com a mulher e

demonstrando a luta das mulheres para conquistar seu espaço na esfera pública, além do âmbito doméstico.

Nesse sentido, Lopes (1991, p. 32) refere que o magistério não pode ser tido como apenas uma possibilidade no mercado de trabalho para as mulheres, mas que existe “a possibilidade de escolha e opção por uma carreira profissional, ao menos nos centros urbanos”. Esses argumentos reforçam que as mulheres não foram simplesmente conduzidas para este espaço profissional e contempladas com essa possível escolha. Pelo contrário, o trabalho docente demandou preparação, oposição e enfrentamento dessas mulheres diante dos obstáculos que foram surgindo.

A questão central em relação ao trabalho docente, de acordo com Carvalho (1999, p. 37), é que:

[...] a sua feminização não é apenas a entrada das mulheres na ocupação de professora, mas, ao lado da mudança na composição sexual da ocupação, também um processo de deslocamento de significados — de escola, ocupação, ensino, mulher, feminilidade, maternidade, masculinidade, criança — que resultou na contigüidade observada hoje entre as representações de mulher, mãe e professora.

O fenômeno da *feminização do magistério* reforça a importância da categoria gênero na análise de diferentes questões que envolvem a educação, especialmente a educação escolarizada. Nesse sentido, Louro (1999) ressalta como os professores e as professoras foram e têm sido objeto de representações, sendo que estas vêm passando por transformações ao longo da história dentro da sociedade e não são apenas descrições que refletem as práticas desses sujeitos, mas os produzem de fato.

Nesse caso, a representação não funciona como um reflexo da realidade, mas sim como sua constituidora, podendo produzir efeitos sobre os sujeitos. A partir desse ponto de vista, a representação é “entendida como inscrição, marca, traço, significante; considerada a face visível do conhecimento” (SILVA, 1999). E, ainda, as representações “são múltiplas e podem se transformar ou se contrapor; elas estão estreitamente vinculadas ao poder” (LOURO, 1999). Esse conceito de representação está vinculado ao *caráter produtivo da linguagem*, que atua como um *sistema de significação marcado por aspectos de fluidez e indeterminação*. Portanto, a representação, como sistema de significação linguística e cultural, e as identidades

que ela produz e coloca em circulação, incorporam todas as características de indeterminação, ambiguidade e instabilidade atribuídas à linguagem nessa perspectiva teórica (SILVA, 2000).

O conceito de identidade tem sido elaborado por diferentes abordagens teóricas; no entanto, a concepção que permeia este trabalho compreende a identidade como uma produção social, histórica, cultural (HALL, 1999; SILVA, 2000) e discursiva (FOUCAULT, 2002), que está constantemente sendo reconstruída e negociada a partir de diferentes sistemas de representação. Não é algo dado como natural, mas construído ao longo dos anos pela cultura e na esfera social, por meio de discursos que circulam em seu interior. Ou seja, ao supostamente descrever determinada identidade, o discurso a constrói. Dessa forma, a identidade se caracteriza, também, como algo dinâmico e inconstante.

Nessa perspectiva, Stuart Hall (1997) contraria a concepção de identidade fixa, unificada e estável, afirmando que o sujeito, em diferentes momentos, assume identidades diferentes que são contraditórias e se deslocam continuamente. Esse autor ainda enfatiza que os processos identificatórios vão sendo construídos durante a existência, sofrendo influências de vários fatores como classe social, etnia, religião, gênero, etc. Portanto, as identidades não são inatas e pré-determinadas.

A identidade se produz através da relação com o outro, firmando-se a partir das diferenças existentes. Então, a identidade – aquilo que o sujeito é — firma-se a partir daquilo que ele não é — a diferença (SILVA, 1999). Nessa lógica, existe a pretensão de afirmar que o sujeito é isso e, em decorrência, não é aquilo. No processo de construção identitária, a marcação da diferença e, também, da exclusão está presente evidenciando as relações de poder que permeiam o convívio social.

As identidades expressam sujeitos produzidos por discursos que utilizam estratégias representacionais inscritas nas lógicas e interesses políticos de seu tempo (COSTA, 2000) e lugar; são constituídas dentro de relações de poder, estão sujeitas as classificações e hierarquias, bem como estão imersas num processo de diferenciação. Elas exercitam e sofrem a ação do poder e se constituem em meio a relações políticas. Dessa forma, a identidade e a diferença são resultados das relações culturais e sociais que ocorrem em um determinado contexto, sendo instituídas através de discursos, de atos de fala, que podem ser revistos e ressignificados constantemente. Diante disso, pode-se afirmar que os discursos

fabricam a verdade que divulgam, mas uma verdade que está sujeita as constantes transformações e contestações.

Foucault (1995), em ‘O sujeito e o poder’, discute as lutas para atacar “uma forma de poder que se aplica à vida cotidiana imediata que categoriza o indivíduo” e que “faz dos indivíduos sujeitos”. Para ele, a palavra *sujeito* possui dois significados: “sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a.” (Ibidem, p. 235).

Da mesma maneira que os diferentes sujeitos são constituídos a partir das representações existentes, as professoras também foram vistas em diversos contextos e de variadas formas, tais como: solteironas, casadoiras, tias, exemplos de virtude, trabalhadoras da educação etc. Diante disso, elas acabaram assumindo, adaptando ou subvertendo essas identidades anunciadas por inúmeras vozes e que partiram de diferentes lugares, evidenciando as relações de poder presentes nesse processo.

Aqui, o poder é compreendido na perspectiva de Foucault (1985), como algo que circula e que funciona em cadeia, portanto, não se concentra nas mãos de alguns, mas funciona e se exerce em rede. Dessa forma, ele refuta o poder apenas como algo ligado à repressão, identificada especialmente através da lei e do Estado, mostrando que o poder ultrapassa essas instâncias, pois se constitui por meio das relações de forças e de práticas que se estabelecem em todos os lugares. Em suas palavras, “o poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares” (FOUCAULT, 1997, p. 89). Então, o exercício do poder se dá através de inúmeras relações que se estabelecem dentro da sociedade, produzindo efeitos e evidenciando relações de força. Esse poder é algo penetrante e, ao mesmo tempo, sutil porque é exercido “na ordem do saber, da ‘verdade’, da ‘consciência’, do discurso” (FOUCAULT, 1985; p. 71). Assim como em todo contexto social, as relações de poder também estão presentes na educação institucionalizada e na constituição dos sujeitos que dela participam — entre os quais destaco as professoras — produzindo saberes e práticas.

Cabe esclarecer que Foucault não buscava uma investigação sobre o poder, porém, sua preocupação central era com a “história das maneiras pelas quais os seres humanos se constituem como sujeitos, um processo que envolvia as relações de poder como aspecto integral da produção de discursos voltados às verdades”

(PETERS e BESLEY, 2008, p. 17). Tal perspectiva nos ajuda a pensar na produção das mulheres e das professoras de modos diversos, possuindo, portanto, características diferenciadas conforme o contexto social, político, cultural e histórico em que se desenvolvem. Neste sentido, quanto à educação das mulheres, além das escolas normais, surgiram no Brasil, na primeira metade do século XX, as escolas técnicas femininas (LOURO e MEYER, 1993; FELIPE, 2003) que proporcionavam vários cursos para as mulheres, que incluíam disciplinas de economia doméstica, puericultura, buscando preparar uma “nova mulher”, porém voltada para as funções de mãe e dona de casa. Ela deveria estar preparada para servir a família e a pátria.

Nessas instituições, tendo como referência os hábitos e costumes da classe média brasileira, as mulheres deveriam ser preparadas para atender satisfatoriamente as novas demandas de uma sociedade moderna. Elas deveriam administrar economicamente o lar, educar adequadamente os filhos e as filhas — com os conhecimentos de psicologia e de puericultura —, utilizar corretamente as novas máquinas e tecnologias que estavam chegando às casas, etc. Tais investimentos, produzidos pelas escolas técnicas femininas, tentavam, dessa forma, transformar os saberes domésticos em saberes escolares, caracterizando assim o que Louro e Meyer (1993) chamaram de *escolarização do doméstico*.

Da mesma forma, Andréa Ferreira Delgado (1994), ao pesquisar a história da educação das mulheres no interior de uma Escola Feminina de Artes e Ofícios — que funcionou de 1923 a 1942, em Santa Maria/RS, sob a direção de uma congregação católica —, constatou que o conjunto de discursos e práticas presentes no cotidiano dessa escola possuía caráter disciplinador porque prescrevia como as mulheres deveriam ser, agir, pensar e se reconhecer. Segundo ela, essas mulheres eram conduzidas, convencidas, coagidas a assumirem seu destino de esposas e mães. Isso também verifiquei nas instituições que formavam professoras em Pelotas, ao me deparar com orientações específicas sobre os cuidados com o lar e a família dentro de algumas disciplinas curriculares, como a *“Educação para o Lar”* (Curso Normal, CSJ, 1969). No entanto, encontrei algumas rupturas diante dessa orientação, a exemplo da defesa da mulher permanecer solteira por opção; ou ainda da mulher lutar por e/ ou investir em outra carreira profissional que não fosse o magistério, como será explicitado mais adiante.

Por meio da análise da educação das mulheres é possível observar as mudanças que ocorreram nesse processo. Um estudo interessante foi desenvolvido

por Marília Pinto de Carvalho e Cláudia Pereira Vianna (1994) onde elas discutem algumas modalidades de poder atribuídas, ao longo da história, ao gênero feminino na sociedade, sendo a educação a principal via, pois as mulheres exerciam funções importantes na formação das novas gerações. Dessa forma, a incorporação de atividades vinculadas à maternidade e à docência manifestaria formas de realização de uma feminilidade possível, assim como a obtenção de certo poder, considerando que as mulheres foram significativamente excluídas das dimensões públicas e políticas da sociedade.

Tendo como foco de investigação a mulher nos discursos educacionais, Jane Felipe (2000, p. 123) ressalta os conflitos existentes nos discursos dirigidos às mulheres, mães e professoras, em meados do século XX, pois, “ao mesmo tempo em que se enfatiza a necessidade de uma educação feminina, mais voltada ao lar, havia outro movimento que, aos poucos, tentava implementar um redirecionamento do papel exercido pelas mulheres no lar e na sociedade em geral.”

O discurso sobre a figura feminina dedicada ao âmbito doméstico também estava presente no Departamento Nacional da Criança²² (DNCr) que, aproveitando a Campanha de Educação de Adultos, propunha a articulação da alfabetização das mulheres com as orientações sobre os cuidados que deveriam ser dispensados às crianças, conforme notícia publicada em jornal pelotense:

“Cada classe certamente é freqüentada por um número regular de mulheres, jovens, noivas e casadas, mães e futuras mães, pelo que esses contactos sociais devem ser aproveitados ao maximo possível, em beneficio da criança. [...] Nos lugarejos onde não exista médico, só o esforço e a inteligência do professor conseguirão suprir um pouco as deficiências do meio. [...] O Departamento Nacional da Criança, tão interessado no problema na nati mortalidade infantil encontra, na Campanha de Educação de Adultos, um precioso veículo para disseminar conhecimentos em tôrno da proteção à infância desvalida do Brasil.” (A OPINIÃO PÚBLICA, 05/11/1947; p.2).

E também, em outro artigo do mesmo jornal temos o seguinte:

“A mulher reservará sempre para si a primeira e a mais fundamental educação do genero humano, a educação do sentimento, porque a mulher recebeu da sociedade o sacerdocio mais divino e mais sublime da natureza: o sacerdocio da mãe.” (A OPINIÃO PÚBLICA, 21/05/1949; p.2).

²² O DNCr foi criado em 1940, junto ao Ministério da Educação e Saúde e extinto em 1968. Esse órgão era responsável pelas atividades que visavam à proteção à infância, à maternidade e à adolescência.

As palavras registradas apontam as mulheres muito ligadas ao seu provável destino de mães e a necessidade de educá-las dentro dos preceitos eugênicos que se expandiam pelo país, pois elas eram consideradas as responsáveis pela saúde da nação. Essa responsabilidade pesava muito mais sobre as mães pobres, por serem rechaçadas pela sua desinformação e ignorância sobre os cuidados higiênicos com os filhos e as filhas, inclusive, muitas vezes, elas eram consideradas culpadas em caso de morte de alguns deles/as.

Como exemplo disso, transcrevo um excerto do texto intitulado “*Salvemos as crianças*”, escrito pela professora Ana Uzêda Luna, sobre a importância do Ensino Supletivo aliado à educação das mães visando o combate à mortalidade infantil²³:

“[...] ao lado do pauperismo; um outro motivo caminha preponderante, concorrendo para o gradual aumento da percentagem de mortalidade infantil — a falta de educação das mães — a ignorância absoluta de como tratar o recém-nascido.

Todas as medidas de defesa da criança falharão, enquanto as mães desconhecerem as grandes responsabilidades que lhes pesam os ombros, enquanto não compreenderem o quanto vale o material humano; enquanto não se afastar da mulher ignorante a convicção de que a criança é mais feliz morrendo porque vai para o céu. Quando as mães compreenderem o quanto vale um filho e como cuidar desse tesouro, como trata-lo, nesse dia a mortalidade infantil deixará de ser fantasma.

Em geral, as mães ignorantes só sentem a perda dos filhos recém-nascidos quando se trata de primogênito; depois vem a concepção que está arraigada em todas elas — não faz mal morrer porque é mais um ‘anjinho que vai para o céu’.

Pois bem, as escolas de Ensino Supletivo, administrando ensinamentos de defesa da criança, fazendo compreender que a assistência ao recém-nascido é um dever sagrado das mães, que elas cometem um crime quando não tem o devido cuidado com a alimentação das crianças, que não há desculpa para aquele que, por descuido, deixa que a alimentação se deteriore, que por preguiça deixa de ir ao ‘posto’ buscar o leite para o filho; que é assassino aquele que, pelo carnaval, expõe a criancinha, até alta madrugada, à frieza da noite, transmitindo esses conselhos o Ensino Supletivo alcançará uma de suas finalidades.” (A OPINIÃO PÚBLICA, 24/12/1947; p.4).

Esse texto apresenta as representações de mães das classes menos favorecidas, na visão da referida professora e talvez de outros membros da sociedade: ignorantes, irresponsáveis, insensíveis, conformadas, “criminosas”,

²³ Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Brasil, no período de 1940-50, a Taxa de Mortalidade era de 171,00; considerando o número de falecidos no primeiro ano de idade sobre 1000 nascidos vivos. No Rio Grande do Sul a Taxa era de 95,00; no período de 1946-50. Site consultado em 05/10/2010:
http://www.ibge.gov.br/seculoxx/arquivos_xls/saude/1958/saude1958aeb_01.xls.

descuidadas, preguiçosas, etc. Tudo isso, lançado nos ombros dessas mães, generalizando-as, ao desconsiderar o contexto sócio-econômico e político que favorecia tais condições de pobreza e suas consequências, evidenciando como se dão as relações de poder e a legitimação de determinados discursos dentro das relações sociais. As mães pobres deveriam, então, ser orientadas e educadas quanto à criação e aos cuidados com os/as filhos/as, principalmente por causa da alta taxa de mortalidade infantil verificada naquele período.

Entretanto, as mães das classes mais favorecidas foram consideradas aliadas dos médicos na divulgação dos novos comportamentos junto às mães trabalhadoras (MELLO, 1997; FELIPE, 2000). Dessa forma, o discurso médico-higienista e a educação da mulher adquiriram uma grande importância dentro do projeto de um país moderno e avançado, que era vislumbrado a partir da sua urbanização e crescente industrialização.

Discorri sobre o contexto que antecede o período investigado articulando-o com os primeiros achados das fontes escritas sobre o período em questão, considerando que o que foi dito, de alguma maneira, tenha contribuído com a formação das professoras em Pelotas e a constituição de suas identidades²⁴, já que estão atrelados a determinados discursos imbuídos de maior autoridade naquela época. Nesse caso, não basta apenas discorrer sobre as mulheres, generalizando-as quanto as suas características. É necessário analisar em diferentes tempos e espaços como as mulheres, especialmente as professoras, foram representadas e se fizeram representar através de diversos enunciados contendo os discursos de cada época, levando em conta fatores determinantes que acompanharam esse processo.

Foucault (2002, p.124) define o discurso como um “conjunto de enunciados que se apóia em um mesmo sistema de formação”. Ou seja, cada tipo de discurso é produzido dentro de um campo do conhecimento. Para exemplificar, esse autor cita o “discurso clínico”, o “discurso econômico”, etc. Assim, um campo do conhecimento utiliza signos e enunciados que dão sentido ao discurso produzido com eles e a partir deles. Diante disso, entendo que as representações de professora estão permeadas pelo discurso pedagógico que naquela época ainda estava muito atrelado ao discurso religioso católico.

²⁴ Refiro-me às identidades (sempre no plural) por entender que utilizando apenas identidade enfatizaria o sentido único desse termo e restringiria a análise.

Dessa forma, os discursos exercem ações construtivas e atuam como forças históricas (WORTMANN, 2002). Como ressalta Jorge Larrosa (2000b, p. 66), “o discurso, que tem seu próprio modo de existência, sua própria lógica, suas próprias regras, suas próprias determinações, faz ver, encaixa com o visível e o solidifica ou dilui, concentra-o ou dispersa-o.”

Segundo Foucault (1985, p.12), cada sociedade possui seu regime de verdade constituído pelos “tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos.” E acrescenta: “A verdade está circularmente ligada a sistemas de poder que a produzem e a apóiam e a efeitos de poder que ela induz e a reproduzem” (Ibidem, p. 14). Assim, as representações de professora analisadas neste trabalho estavam atreladas ao regime de verdade que vigorava naquela época e decorreram de práticas discursivas e não discursivas que ali circularam. Para esse filósofo (1985, p. 244), o dito e o não-dito fazem parte de um dispositivo. Em suas palavras, o dispositivo é:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não-dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos. (FOUCAULT, 1985, p. 244).

Edgardo Castro (2009, p.337), a partir da análise das obras de Foucault, afirma que os dispositivos “integram as práticas discursivas e não discursivas” e, como objeto de análise, o dispositivo aparece “ante a necessidade de incluir as práticas não discursivas (as relações de poder) entre as condições de possibilidade da formação dos saberes”. Nessa perspectiva, o dispositivo da docência feminina²⁵ — os ditos e os não-ditos ou as práticas discursivas e não discursivas sobre a docência feminina em Pelotas — me auxiliou e/ou mobilizou na busca das representações de professora. Os elementos que compõem esse dispositivo como os discursos, as instituições, as leis; enfim, os registros escritos que se referem à docência feminina foram fundamentais para a presente análise.

As representações que envolvem a docência feminina se constituem a partir de um dispositivo que aciona diferentes práticas (discursivas ou não) para a sua

²⁵ Esta expressão foi inspirada no trabalho de Fabiana de Amorim Marcello (2004) que desenvolveu o *dispositivo de maternidade*, a partir do conceito de *dispositivo* elaborado por Foucault (1985).

consolidação. Esse dispositivo nos ajuda a pensar sobre a constituição da identidade docente feminina e os aspectos relacionados ao trabalho docente.

Sobre as práticas não discursivas, considero importante a afirmação de Luís Henrique Sommer (2007, p. 58) que as entende “como formas de se comportar, de agir, de atuar, que vão além da atuação docente”; referindo-se “ao disciplinamento dos corpos e mentes, à interiorização da disciplina que faz com que cada um vigie a si próprio”. Essas práticas não discursivas puderam ser observadas no material empírico utilizado nessa pesquisa, como será apresentado posteriormente.

Nesse universo pesquisado, interessei-me pelas regularidades enunciativas que envolviam as professoras, mas também pelas raridades, tendo como pressuposto que, possivelmente, nas pequenas coisas, as professoras foram exercendo poderes e questionando determinadas estruturas sociais e verdades produzidas sobre elas e seu trabalho, como, por exemplo, a ideia de que para cuidar e educar crianças é suficiente “ter jeito” e “gostar do que faz”. Isso se evidenciou nos muitos investimentos na formação continuada das professoras do Jardim de Infância que aconteceram em Pelotas, contrariando o “amadorismo” várias vezes atribuído às atividades desenvolvidas com crianças pequenas. A seguir, discorro sobre as instituições pelotenses pioneiras no atendimento das crianças pequenas, trazendo alguns dados históricos para contextualizar o estudo em questão e demais achados, a fim de estabelecer um diálogo com o aporte teórico.

3.2. EDUCAÇÃO INFANTIL E MAGISTÉRIO NA CIDADE DE PELOTAS

As primeiras incursões no campo da Educação Infantil pelotense remeteram-me aos arquivos das instituições escolhidas para conhecer um pouco da sua história e encontrar registros escritos referentes às professoras dessa área. No entanto, as lacunas deixadas pela falta de documentação são significativas, como refere Felipe (2000, p. 14), pois se trata de um problema vinculado “à falta de tradição das instituições em conservar seus arquivos históricos, pautando-se assim por uma cultura de não preservação de documentos e registros”.

As instituições pelotenses pioneiras no que se refere à atenção especial à primeira infância e que ainda mantêm esse atendimento no século XXI foram

instaladas em contextos diferenciados durante o século passado. Dessa forma, para a melhor compreensão sobre as representações de professora que vão sendo construídas nesses espaços institucionais, faz-se necessário discorrer a respeito deles. Tais espaços apresentam as marcas deixadas pelos desafios assumidos em nome da proteção e educação das crianças menores de seis anos de idade. Como aconteceu em outros lugares do Brasil²⁶, havia em Pelotas um tratamento diferenciado para as crianças pequenas conforme a sua classe social.

As crianças das classes menos favorecidas eram atendidas em creches assistenciais ou públicas, cuja preocupação maior era com o seu cuidado — alimentação, higiene e segurança — e não com o seu desenvolvimento intelectual, enquanto que aquelas pertencentes às classes média e alta dispunham de um atendimento considerado mais moderno nos chamados jardins de infância²⁷, que visavam o desenvolvimento psicomotor, cognitivo e afetivo, preparando-as para o Ensino Primário.

O Jardim de Infância foi criado por Friedrich Fröbel no século XIX, na Alemanha, partindo do princípio de que a criança é como uma planta em formação que necessita de cuidados periódicos para crescer de maneira saudável. Para tanto, é indispensável o trabalho da/o jardineira/o, encarregada/o de proporcionar as condições para o crescimento e desenvolvimento da criança, atendendo as suas necessidades. Essa proposta pedagógica espalhou-se por vários países, no entanto, passou por algumas adaptações nos diferentes contextos em que foi implantada. As suas ideias também ganharam força no Brasil, culminando com o surgimento de turmas de jardim ainda nas últimas décadas daquele século.

Dessa forma, as creches priorizavam os cuidados básicos e os jardins de infância a educação das crianças. Entretanto, segundo Kuhlmann Jr. (2001), as creches também educavam, porém para a submissão das crianças de classes populares e de suas famílias, evidenciado através do atendimento de baixa qualidade destinado a essa camada da população, visando à prevenção da criminalidade ao retirar essas crianças das ruas. Outra diferença é que nas creches o trabalho era desenvolvido principalmente por mulheres que não possuíam

²⁶ Segundo Tisuko Morchida Kishimoto (1986), Moysés Kuhlmann Júnior (2001) e Zilma Ramos de Oliveira (1995) o atendimento infantil tem sido desenvolvido no Brasil com base em duas concepções de serviços: a chamada “assistencial” para as crianças pobres em instituições como as creches, salas de asilo e escolas maternais, e a do tipo “educacional”, para as crianças das classes média e alta, nos jardins de infância e nas pré-escolas.

²⁷ Para mais informações, ver Arce (2002a, 2002b) e Pinazza (2005).

formação específica; no jardim de infância, por sua vez, as professoras, ao que parece, eram formadas no Curso Normal. Inclusive na década de 1960, começava a ser exigido um curso de especialização para as “jardineiras” que, em Pelotas, foi promovido pelo Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, conforme documentos arquivados nessa instituição sobre tal curso²⁸.

A própria localização desses espaços educativos direcionava, em parte, o público alvo. As primeiras instituições pelotenses voltadas, exclusivamente ou não, para a primeira infância localizavam-se no centro da cidade ou nas proximidades, beneficiando aquelas crianças que moravam perto ou que podiam se deslocar com mais facilidade.

Na visão de Felipe (2000), os jardins de infância foram importantes no processo de formação da criança pequena, pois se constituíram como espaços de observação, experimentação e produção de saberes referente à infância, com vistas ao governo (no sentido foucaultiano) das crianças. A autora aponta, também, a indissociabilidade entre os discursos voltados para as crianças e as mulheres, sendo a educação feminina — preparo para as funções domésticas e maternas — produzida por discursos sob a ótica masculina, em que as mulheres deveriam educar a prole servindo de sustentáculo moral e afetivo do lar.

O termo governo, na perspectiva foucaultiana, possui uma conotação distinta da que é usada apenas para designar ações de caráter político e gestor do Estado e demais estruturas políticas. Refere-se à “maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos” (FOUCAULT, 1985, p. 240), tanto externa quanto internamente (governo de si).

Ao desenvolver a análise genealógica dos tratados sobre a arte de governar compreendidos entre os séculos XVI²⁹ e XVIII, Foucault (1985) trata do problema do governo de si, do governo das almas e das condutas, da pastoral católica e protestante, do governo das crianças, etc. Também, traz alguns questionamentos importantes: Como se governar? Como ser governado? Como governar os outros? Como um exercício constante, o ato de governar perpassa diferentes relações

²⁸ Intitulado “Formação de Professôres Especializados em Educação Pré-Primária”, conforme Projeto referente ao “Planejamento para 1962” e livro de matrículas do referido curso, que passou a funcionar a partir do 1º semestre de 1963.

²⁹ Neste século, houve a instauração dos Estados territoriais, superando a ideia de feudalismo, bem como a Reforma e a Contra Reforma — movimentos de cunho religioso advindos da dissidência dentro da Igreja, identificando duas variantes da pastoral, a católica e a protestante, que passaram a prescrever aos fiéis regras concretas de governo das suas alma e conduta (DO Ó, 2009).

sociais, em diversas instâncias — familiar, escolar, política ... — substituindo a coerção pela suposta autonomia e liberdade. Em outro momento, Foucault (1984, p. 582) referiu as tecnologias de governo destinadas a “conduzir a conduta”, que se aplicavam em diferentes lugares, como “a escola, o exército, e o atelier”.

Nesse sentido, o Jardim de Infância teve uma contribuição significativa ao favorecer o controle da conduta infantil, principalmente através da formação de hábitos e atitudes, imprescindíveis numa sociedade que se pretendia moderna e próspera. As professoras “jardineiras” tiveram uma função importante no desenvolvimento desse projeto, por serem aquelas profissionais encarregadas de executá-lo junto às crianças pequenas. A partir disso, para elas governarem as crianças, também precisavam ser governadas, como será analisado posteriormente.

Considero interessante o fato da proposta do Jardim ter sido, aqui no Brasil, acolhida e implementada pelas mulheres professoras, em sua grande maioria, pois não encontrei registros de turmas que tivessem sido orientadas por homens. Em Pelotas, não há registros de professores homens que tenham trabalhado em jardins de infância, no período delimitado para esta investigação. Para justificar este fato, são encontrados argumentos tais como: quanto menor a criança, mais cuidados necessita de um adulto e que, na maioria das culturas, são destinados às mulheres; a feminização do magistério; as mulheres possuem determinadas representações — amorosa, atenciosa, paciente, etc. — consideradas importantes para o trabalho com crianças pequenas; dentre outros.

Dessa forma, há toda uma produção cultural discursiva sobre a mulher e o homem, indicando os espaços considerados “mais adequados” para ocuparem na nossa sociedade. Assim, a Educação Infantil foi construída como um espaço predominantemente feminino, pois as mulheres são consideradas as cuidadoras e educadoras “naturais” das crianças, e, conseqüentemente, desvalorizado socialmente, como todo espaço que possui essa predominância, pois a ideia de que o sustento da família cabe ao homem e de que a mulher trabalha para os “seus alfinetes” ainda estava muito arraigada.

Esses fatores favoreceram a formação de muitas professoras para o Ensino Fundamental e também para a Educação Infantil. No caso do Jardim de Infância, mais ainda, pois a atuação neste espaço exigia curso de pós-

formação/especialização³⁰. Essa exigência consta no trecho de uma reportagem publicada no final da década de 1960.

“Para ensinar no pré, além de fazer o curso normal, a professora é obrigada a ter um ano de especialização nos Institutos de Educação do Estado ou em escolas particulares.” (DIÁRIO POPULAR, 07/07/1968; p. 7; 1º caderno).

Cabe lembrar que nem sempre as exigências legais foram cumpridas de fato, pois as condições de formação e de trabalho não tiveram a garantia para isso, especialmente do poder público. Além disso, penso que a jardineira (professora) e as plantas (crianças) estavam vinculadas a representações que descreviam o trabalho docente e o discente de maneira oposta e complementar. Oposta porque indicava tarefas distintas e delimitadas para as protagonistas. À jardineira cabia desempenhar o “papel” de autoridade exemplar e de orientadora das atividades infantis, a fim de que as *plantas* crescessem e desabrochassem, conforme a proposta de Friedrich Fröebel (século XIX). Já às *plantas*, por sua vez, ficava o desafio da obediência e do cumprimento das tarefas, com êxito. Essa analogia expressa que, assim como as jardineiras cuidavam de suas plantas com dedicação e afinho, as professoras do Jardim de Infância deveriam ter esse sentimento e cuidado com as crianças pequenas sob sua responsabilidade.

A partir dessas considerações passo a referir as instituições³¹ pelotenses — Casa da Criança São Francisco de Paula, Colégio São José, Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, Escola Municipal de Ensino Fundamental Luciana de Araújo, Escola Municipal de Arte e Infância Ruth Blank — que contribuíram com a educação e o cuidado de inúmeras crianças pequenas, ao longo de várias décadas do século XX e que continuam em funcionamento no presente século.

³⁰ Conforme previa o Parecer nº. 111, de 2 de abril de 1965, do Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais, pertencente a então Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Cultura/RS.

³¹ Informações mais detalhadas sobre a história dessas instituições constam no Apêndice A do presente trabalho.

A Casa da Criança São Francisco de Paula — designação recebida em 1957 e que mantém até hoje, porém, atendendo às determinações da LDBEN de 1996 passou a ser escola de Educação Infantil — foi construída em 1936, através da iniciativa da sociedade civil e da igreja Católica, sendo a primeira creche de Pelotas.

Essa instituição foi implantada numa época de conturbados acontecimentos políticos, como a instalação do Estado Novo: período que vai de 1937 a 1945, no qual Vargas deu um golpe de estado implantando um governo autoritário e centralizador; promulgou a Constituição de 1937, suprimindo a liberdade partidária, a independência entre os poderes executivo, legislativo e judiciário, bem como o federalismo existente. Criou o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) para controlar e censurar manifestações contrárias ao seu governo, além de difundir a ideologia do Estado Novo. Vargas perseguiu seus opositores, principalmente os políticos partidários do comunismo.

Em nome da filantropia, que é a marca registrada dessa instituição desde o início das suas atividades, anunciava-se inclusive em jornais, que tinha a *“missão de preparar para a vida futuros brasileiros que, sem sua assistência estariam destinados a perecer ou a serem enxovalhados no enorme caudal dos vícios que corrompem a humanidade”*. E ainda, *“não pode haver obra mais útil do que transformar esses pequeninos seres em homens úteis a sua pátria.”* (A Opinião Pública, 09/06/1943; p.4). Para tanto, contava com o trabalho e a dedicação das Irmãs Missionárias de Jesus Crucificado junto às crianças de seis meses a sete anos incompletos. Tem-se a presença das religiosas, principalmente católicas, como uma característica acentuada na cidade de Pelotas no que se refere à educação institucionalizada, no início do século XX. Isso se deve principalmente ao fato do poder público somente assumir a instrução de crianças a partir dos sete anos de idade, o que era considerado de sua responsabilidade. Essa situação nessa cidade iria mudar, aos poucos, através de algumas iniciativas envolvendo o governo estadual, na década de 1940, e o governo municipal, na década de 1950, conforme será apresentado posteriormente.

Cabe mencionar que as creches eram consideradas um “mal necessário” (VIEIRA, 1986; KUHLMANN JR., 2001), isso porque no imaginário social daquela época o melhor lugar para a criança de até seis anos era o seu lar, sob os cuidados de sua mãe. A maternidade, por sua vez, seria o “destino natural” da mulher, a “fonte de realização e felicidade plena”, atendendo as expectativas da sociedade (FELIPE, 2000, p. 176). Assim, a maternidade era tida como incompatível com o trabalho externo, pois, na medida do possível, a mulher deveria cuidar da casa e dos/as

filhos/as enquanto o homem buscava o sustento da família. Entretanto, os problemas familiares advindos da precária situação financeira aumentaram a necessidade da mulher trabalhar fora da esfera doméstica, bem como a importância que passou a ser dada à realização profissional feminina. Dessa forma, as creches serviam apenas para amenizar esses problemas, além de combater as chamadas *criadeiras* — mulheres que tomavam conta das crianças, em suas casas, enquanto suas mães trabalhavam —, que eram rechaçadas pelos sanitaristas por serem pessoas sem a formação adequada. No entanto, as mulheres que trabalhavam nas creches também não tinham uma formação específica e eram aceitas porque estavam sob um controle médico-higienista sistemático, restringindo-se, dessa forma, a qualidade do atendimento das crianças pequenas aos aspectos da saúde e da segurança.

Nesse sentido, a Casa da Criança São Francisco de Paula possui, em seus arquivos, relatórios que detalham as atividades administrativas e financeiras dessa instituição e nos quais explicitam os seus “fins principais”:

“[...] receber, guardar e instruir, durante o dia, crianças de ambos os sexos, até a idade máxima de cinco anos, cujos pais por suas condições de vida e de trabalho, não lhes possam prestar esses cuidados. A Crèche dispensa gratuitamente a essas crianças, abrigo, alimentação, vestimenta, higiene, assistência médica, educação doméstica, religiosa, moral e cívica.” (“RELATÓRIO DA PRESIDENTE: Ano social de 1939 a 1940”; 26/05/1940).

Quanto à educação da primeira infância, na década de 50 do século XX, as creches e parques infantis que atendiam crianças em período integral passaram a ser procuradas também por trabalhadoras do comércio e funcionárias públicas, além das operárias e empregadas domésticas (OLIVEIRA, 2002). Tal fato se deveu ao aumento da participação da mulher no mercado de trabalho ocasionado pelo avanço da industrialização e da urbanização no país, o que de certa forma favoreceu a expansão e ampliação desses espaços infantis.

Organizações intergovernamentais, principalmente a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura³² (UNESCO), o Fundo das

³² Criada em 16/11/1945, logo após a segunda guerra mundial. Áreas de atuação da UNESCO: Educação, Ciências Naturais, Humanas e Sociais, Cultura, Comunicação e Informação.

Nações Unidas para a Infância³³ (UNICEF) e a Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar³⁴ (OMEP), a partir da década de 1950, influenciaram na nova proposta brasileira para o atendimento pré-escolar, que visava ao trabalho de assistência às crianças pobres. Começava, então, a surgir no Brasil o modelo de uma pré-escola de massa. É possível afirmar que nesse contexto foram estabelecidas relações de poder na busca de uma definição dos rumos a seguir quanto ao cuidado e amparo das crianças em situação de vulnerabilidade social. Ou seja, os sujeitos e as instituições imbuídas de maior autoridade ditaram as normas e definiram as ações consideradas mais adequadas para aquele contexto em que se expandia a educação pré-escolar.

Nesse período, o prédio da Casa da Criança São Francisco de Paula foi ampliado tendo em vista a qualidade do Jardim de Infância³⁵. Esse empreendimento somente se efetivou depois de um estudo minucioso das condições do prédio e das impressões relatadas pela “Madre” em visita a vários estabelecimentos de Porto Alegre/RS³⁶. No entanto, a sua inauguração aconteceu somente em julho de 1956, após várias campanhas junto a comunidade pelotense para angariar fundos, possibilitando também a aquisição de mobiliário específico para as crianças dessas turmas. Esse registro evidencia a importância da Capital do Estado como referência na área da Educação Infantil para os demais municípios do Rio Grande do Sul.

A preocupação com a educação das crianças menos favorecidas está registrada em textos que referem o trabalho da Casa da Criança São Francisco de Paula, como o transcrito abaixo, reforçando a afirmação de Kuhlmann Jr. (2001) que as creches educavam as classes populares objetivando a prevenção da criminalidade dentro da sociedade. Além disso, as entidades mantidas pela iniciativa

³³ Criado em 11/12/1946, como fundo de emergência para ajudar as crianças que sofreram com a guerra. Em 1953, tornou-se instituição permanente de ajuda e proteção a crianças de todo o mundo.

³⁴ Órgão consultivo da UNESCO e do UNICEF, fundada em 1948 para assistir crianças vítimas da 2ª Guerra Mundial. Ampliou-se para vários países. O Comitê Nacional Brasileiro da OMEP foi fundado em 1953, no Rio de Janeiro. Trata-se de uma entidade de âmbito nacional, filantrópica, suprapartidária, sem discriminações raciais, filosóficas ou religiosas. Constitui-se por federações que atuam em vários estados e que são formadas pelas associações regionais ou municipais.

³⁵ O funcionamento da primeira turma dessa instituição começou em 13 de agosto de 1944, a partir da designação de uma professora pela Secretaria da Educação, conforme Portaria nº 4229, de 14/07/1944 (Livro de Atas nº. 1, Ata nº. 71, 25/08/1944).

³⁶ Essa visita possibilitou *“ampliar conhecimentos e colher novas idéias para o Jardim da Infância”* e constatar que a *“Creche está em ótimas condições, podendo com a nova ala, ficar à altura dos mesmos”* (ATA nº. 137, 30/05/1952).

privada são justificadas pela ausência de políticas públicas que atendessem às necessidades da população de baixa renda.

“Crèche São Francisco de Paula

“Crianças que desde os primeiros momentos da sua existência sofrem as conseqüências da falta de alimentação, de higiene e mais tarde de educação, transformam-se em indivíduos perniciosos ao organismo social, quando a sua índole, a natureza de seus sentimentos poderiam ser aproveitados para a formação de homens de bem, concientes de seu papel no seio da sociedade.

Está provado que a formação de um povo não pode ser estruturada de outra forma si não pela mais eficiente assistência desde a base, isto é, desde a infância. Formemos por isso uma infância sadia física e moralmente e teremos um povo físico e moralmente sadio.” (DIÁRIO POPULAR, 27/08/1945; p.21).

“Creche no Jubileu de Prata precisa do auxílio de todos para sobreviver

[...] Falamos da Casa da Criança São Francisco de Paula, (Creche), onde as crianças de família pobre ficam cuidadas durante o dia, enquanto as mães vão cumprir as tarefas relativas aos seus que-afazeres particulares.

Recebendo, diariamente, o alimento indispensável, as cento e tantas criancinhas – além de crescerem sadias – apreendem regras comensais de educação e convívio social com as piedosas irmãs de Caridade que se dedicam a tarefa tão nobre e espinhosa.

[...] Para assegurar a continuidade de tamanha obra de filantropia é necessária a concorrência, senão a principal participação, dos poderes públicos. E estes nem sempre cumprem com o prometido, deixando em situação de penúria, muitas vezes, essas instituições que desenvolvem mister tão beneficente para a comunidade. (DIÁRIO POPULAR, 18/06/1961; p. 12).

Havia na sociedade pelotense uma preocupação com o futuro das crianças pobres no sentido de evitar possíveis infrações, dadas as precárias condições em que viviam. A *educação assistencialista / compensatória* teve na Casa da Criança São Francisco de Paula a marca do pioneirismo na cidade, quanto à concretização de ações filantrópicas voltadas para a primeira infância, sem o caráter asilar.

Durante o regime militar (pós-1964), através de órgãos como o Departamento Nacional da Criança, a Legião Brasileira de Assistência³⁷ (LBA) e a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor³⁸ (FUNABEM) difundiu-se ainda mais a ideia assistencialista das creches e pré-escolas destinadas às crianças carentes. Devido ao baixo custo, o Governo investia em instituições filantrópicas e assistenciais, criadas principalmente a partir de movimentos sociais de bairros e de

³⁷ Órgão federal de assistência social criado, em 1942, para apoiar os pracinhas da II Guerra Mundial e suas famílias.

³⁸ Criada pela Lei Federal 4.513 de 01/12/1964, em substituição ao Serviço de Assistência ao Menor (SAM).

grupos ligados às igrejas, como é o caso da Casa da Criança, que dispunham de pessoal leigo e voluntário (predominantemente mães) para o atendimento de um grande número de crianças pequenas. Esse fato demonstra a falta de interesse por parte do Governo, daquela época, na definição de políticas consistentes para o investimento na educação da infância, o que passou ano após ano a ser reivindicado com maior veemência por diferentes movimentos sociais. Essa mobilização envolveu operários/as e feministas em nome da luta pela democratização do país e do combate às desigualdades sociais.

Um dado interessante sobre a administração da Casa da Criança é que, desde a sua fundação, a sua diretoria compunha-se de mulheres da sociedade pelotense, porém o conselho consultivo era formado somente por homens, caracterizando a divisão de funções conforme o gênero. Aqui, percebem-se como as identidades de gênero vão se constituindo dentro das relações de poder que as legitimam. Nessas relações, mulheres e homens assumem posições de sujeitos que variam de acordo com as circunstâncias experimentadas, sendo mantidas e/ou reforçadas por práticas discursivas recorrentes que autorizam determinadas ações de acordo com o gênero — feminino ou masculino. Conforme Larrosa (2000b, p.66):

[...] para cada enunciado existem posicionamentos de sujeito. O sujeito é uma variável do enunciado. E são esses posicionamentos, essas posições discursivas, as que literalmente constroem o sujeito, na mesma operação em que lhe atribuem um lugar discursivo.

A partir disso, o caráter contingente dessas posições de sujeito nos remete a possibilidade de mudanças nos enunciados e, conseqüentemente, alterações na constituição dos sujeitos. Portanto, a transformação dos sujeitos pode ocorrer através da mudança no que é dito e reafirmado por e sobre eles. Porém, para problematizar e/ou compreender as elocuições é preciso contextualizá-las. Por isso, a seguir, retomo as instituições que ofereciam atendimento às crianças na cidade de Pelotas, buscando situar os contextos em que os documentos elencados foram registrados.

Como um “*estabelecimento destinado à educação da infância e juventude feminina*”, o Colégio São José³⁹ implantou o curso de “*Primeiras Letras*” e o “*Curso*

³⁹ Fundado em 1910 pelas Irmãs da Congregação de São José, iniciou suas atividades sob a direção de Madre Saint Maurice. Essas Irmãs da Igreja Católica vieram da França a convite do Intendente Municipal Dr. José Barboza Gonçalves, com o apoio do Bispo de Porto Alegre Dom Cláudio

*Elementar*⁴⁰ (1º ao 4º ano), matriculando crianças a partir de 5 anos de idade. Em 1916, foram registradas três crianças com 4 anos, sem especificar para qual turma/curso, mas de acordo com anúncio de um jornal local, o funcionamento do Jardim de Infância iniciou em março daquele ano: “*Annexo ao collegio funcionará o Jardim da Infância para creanças de ambos os sexos, desde 4 annos até 7.*” (DIÁRIO POPULAR, 21/10/1916; p. 3). No ano seguinte, o mesmo jornal noticiava outra propaganda da instituição: “*Funciona annexo o ‘Jardim da Infância’, para ambos os sexos e montado sob todas as regras da moderna pedagogia.*” (DIÁRIO POPULAR, 21/01/1917; p.1). Ainda em 1916, com a inauguração de prédio próprio, passou a oferecer internato para meninas e moças, além do externato, reiterando assim o feminino como o seu público alvo, cuja educação alicerçava-se em princípios religiosos católicos. Em vários registros foram deixadas as marcas de sua época na constituição do gênero feminino e, em contrapartida, do gênero masculino, conforme um pequeno texto publicado por ocasião do cinquentenário dessa escola.

“Não leia

Uma menina deve aprender, em tôdas as condições sociais, a coser, a cosinhar, a consertar, a ser benévola, a não desperdiçar tempo, a vestir-se com cuidado, a guardar um segredo, ter confiança em si própria, a evitar a ociosidade, a amar as crianças, a remendar, a respeitar a velhice, a conservar a casa em ordem, a dominar o seu gênio, a desprezar as bisbilhotices, a tornar o lar alegre, a cuidar dos doentes a fazer exercícios físicos, a ver uma barata e um rato sem tremer, gritar e desmaiar, a ler alguns livros além de romances, a ter coração leve e pé ligeiro, a usar sapatos que não façam caimbras, a ser verdadeira mulher em tôdas as circunstâncias.” (Revista Cinquentenário do Colégio São José: 1910-1960, p. 109).

Esse texto apresenta, de maneira sucinta, as representações comuns àquela época em relação às mulheres e seu destino, independente da sua classe social. Elas deveriam realizar as tarefas domésticas com competência; amar as crianças e respeitar os velhos, na verdade, cuidar deles, como deveriam cuidar das crianças, construindo assim a ideia de que caberia às mulheres serem cuidadoras, bondosas e abnegadas; comportar-se adequadamente em diversos lugares e situações, o que implicava em domar seu gênio, devendo ser dócil (mulheres voluntárias e impositivas não eram bem vistas, ao que parece); cuidar de sua aparência e saúde

Gonçalves Ponce de Leon. O Intendente empenhou-se nessa tarefa para atender ao pedido de sua filha, Maria, que não queria sair da cidade de Pelotas para estudar (informação contida no histórico dessa instituição; primeira aluna matriculada: Maria Barboza Gonçalves).

⁴⁰ Fonte: primeiro Livro de Registro de Matrículas do CSJ.

(mental e corporal); enfim, todos esses atributos eram tidos como características fundamentais para a formação da “*verdadeira mulher em tôdas as circunstâncias.*”

Ao que tudo indica, em relação às características da mulher “ideal” havia ênfase em algumas supostas qualidades femininas e, conseqüentemente, deixava claro aquelas que deveriam ser banidas e negadas ou até mesmo combatidas, como o gênio forte que não combinava com a docilidade e abnegação ressaltadas. No entanto, essa docilidade não deveria significar a falta de enfrentamento de algumas situações como, por exemplo, ao se deparar com baratas e ratos deveria ser corajosa. Outra recomendação desse texto diz que a mulher não deveria ser bisbilhoteira, sugerindo o controle da sua curiosidade, porém, o título “Não leia” apostava na falta de tal controle. A forma imperativa dessa expressão tinha justamente a pretensão de aguçar o lado curioso e até mesmo bisbilhoteiro, que era rejeitado nessa representação de mulher. O referido texto, em poucas linhas, apresenta o tipo de educação feminina preconizada naquela época.

Mesmo priorizando a educação feminina, o Colégio São José matriculou alguns meninos desde o início das atividades do Jardim de Infância. Conforme o Art. 5º, do Regimento Interno de 1965, “*Os cursos funcionarão com alunos do sexo feminino, excetuando-se o pré-primário que é misto.*” E acrescenta, no parágrafo único, “*enquanto houver conveniência para o Colégio, manter-se-ão alunos do sexo masculino, nas primeiras séries do curso primário*”. Possivelmente, a conveniência mencionada refere-se ao comportamento dos meninos em relação às meninas e moças do educandário no que diz respeito ao corpo e à sexualidade e suas manifestações. O cumprimento dessa determinação se verificou durante várias décadas, pois são vários os registros de matrículas de meninos em turmas do Ensino Pré-Primário (Jardim de Infância) e Ensino Primário que compunham o Curso de Aplicação do Curso Normal dessa instituição; “*servindo, pois, de campo de prática, observação e experimentação para as normalistas, sob a orientação do Serviço de Orientação Didática*” (Regimento Interno CSJ, 1965). Nesse estabelecimento de ensino, o “*Curso Pré-Primário visa desenvolver as potencialidades da criança e prepará-la para realizar satisfatoriamente a aprendizagem. Proporcionará situações tais que favoreçam o desenvolvimento da criança em tôdas as áreas de sua personalidade.*” (Ibidem, Art. 7º).

Jeanne Évrard-Fiquemont (1958, p. 24) destaca que no Jardim de Infância a criança era “objeto constante de observação e da solicitude da educadora que está

sempre pronta para guiar, ajudar, aconselhar, preservar, conter ou ajudar.” Para essa educadora francesa, além de aprender bons hábitos de higiene e boas maneiras, no jardim, a criança “aprende a pensar bem, observar e julgar, mostrar-se paciente, justa, honesta, boa, prestativa” (ibidem, p. 25). Ou seja, nesses espaços havia um investimento na formação de “uma criança cordata, cumpridora dos seus deveres, educada para a obediência” (FELIPE, 2000, p. 84). Entretanto, essa disciplina não era apenas aludida às crianças, mas também as professoras eram alvos desse controle, considerando a importância de seu trabalho na formação de cidadãos e cidadãs brasileiros em cujas mãos estaria o futuro da nação. Como exemplo disso, tem-se os inúmeros textos que referem essa responsabilidade e essa expectativa em torno desses sujeitos, como o transcrito abaixo sobre a Primeira Jornada da Educação Pré-primária⁴¹, realizada em Pelotas.

“A DELEGACIA DA 5ª DR DA SEC

A professora Laura Machado Iruzum Delegada da 5ª DR da SEC, falou: ‘A Primeira Jornada Regional de Educação Pré-Primária, que será realizada nesta cidade de 18 a 20 do corrente, representa uma oportunidade para as professoras Jardineiras que trabalham nos Grupos Escolares Estaduais, Municipais e Escolas Particulares, atualizarem seus conhecimentos relativos ao trabalho que realizam na formação de hábitos nas crianças, que frequentam os Jardins de Infância. Será de grande utilidade a frequência a esta Jornada, pois nela serão debatidos assuntos de relevante interesse para o trabalho das professoras que têm a seu cargo a responsabilidade de moldar o caráter, ensinar boas maneiras aperfeiçoar as inclinações positivas de cada pequeno ser confiado à sua capacidade e dedicação.’ (DIÁRIO POPULAR, 19/04/1969; p. 4; 2º caderno).

Se, por um lado, a ideia da educadora nata estivesse muito presente nos discursos daquela época; por outro, a organização das professoras da Educação Infantil através de encontros específicos como o citado acima, promoveu a discussão de problemas comuns do cotidiano dessas profissionais e as possíveis soluções, pautadas por estudos e teorias valorizadas naquele período sobre a educação da infância, enfatizando que “o *ideal que vem do berço*” não basta para o desenvolvimento de sua prática docente.

⁴¹ Este evento aconteceu no período de 18 a 20/04/1969 e foi promovido pela Associação Sul-Riograndense de Educação Pré-Primária, com a colaboração da Associação Sul-Riograndense de Professores e do Departamento do Ensino Primário da 5ª Delegacia Regional da Secretaria de Educação e Cultura/RS. Os temas abordados foram os seguintes: *‘Importância da Educação Pré-Primária’*; *‘Atividades no Jardim de Infância’*; *‘Condições para funcionamento de um Jardim de Infância’*; *‘Atuação da Jardineira’*; *‘Artes, Música e Recreação’*. (DIÁRIO POPULAR, 15/04/1969; p. 5; 1º caderno).

“MAGISTÉRIO DISCUTE AQUI A EDUCAÇÃO PRÉ-PRIMÁRIA

[...] A Diretora do Departamento de Ensino Primário Municipal, professora Ana Maria de Oliveira Costa assim se pronunciou: [...] ‘A oportunidade rara, virá certamente enriquecer o alto nível educativo de nosso magistério, que tem na dinâmica educação pré-primária, valioso alicerce para a estrutura pessoal de seu educando.’

Dona Ana Maria finaliza: ‘feliz promoção da Associação Sul Riograndense de Professores que, ufanada pelo transcurso de sua quarta década, oferece aos professôres pelotenses, oportunidade de tão alto valor cultural.’

A presidente da Associação Sul-Riograndense de Professores, professora Olga Maria Dias Bainy entidade patrocinadora da Jornada disse: ‘A 1ª Jornada Regional de Educação Pré-Primária tem por finalidade básica, despertar o mestre em sua significativa responsabilidade, frente ao educando. Nossa intenção precípua é atingir a criança em formação, a fim de propiciar-lhes condições de um desenvolvimento sadio e perfeito, como único meio capaz de lhe permitir sua realização. Assim sendo nada melhor do que buscar chegar até ela, através daquele que com ela convive, favorecendo-o com o conhecimento de novas técnicas educativas. O pré-escolar carece de uma atenção especial, face às necessidades inerentes à faixa de idade que atravessa e para isso urge que seus educadores tenham igualmente um preparo especializado. [...]’

PARTICIPANTES

A Jornada destina-se à professoras jardineiras tituladas atuantes ou ainda àquelas que, embora não atuantes, gostariam de fazê-lo, estando apenas a espera de uma oportunidade.” [...] (DIÁRIO POPULAR, 19/04/1969; p. 4; 2º caderno).

As palavras proferidas pela presidente da Associação Sul-Riograndense de Professores (ASRP) mostram o objetivo principal do evento que é “atingir a criança em formação”, para que ela tenha “um desenvolvimento sadio e perfeito, como único meio capaz de lhe permitir sua realização”. Dessa forma, a professora se apresenta como aquela que se incumbe da tarefa de “formar” a criança, mas antes precisa primeiro se (in)formar para tal desafio, pois é tida nesse contexto como uma ponte para se chegar à criança, alvo do trabalho sugerido. Tem-se aqui uma espécie de governo (na perspectiva de Foucault) da criança, através do governo “daquele [/a] que com ela convive”.

Para Jorge Ramos do Ó (2009, p. 100), “Governar é, assim, um exercício permanente que entrecruza os comportamentos de todos e cada um de modo homólogo”. Dessa maneira, esse autor salienta que, ao longo da história, o poder deixa de se situar na lógica da dominação para conectar-se à liberdade e autonomia, cada vez mais presentes nos modos de produção de cidadãos e cidadãs.

Segundo Silva (1995, p. 191-2), as modernas formas de governo da conduta humana dependem de formas de saber que, por sua vez, definem e determinam as condutas a serem governadas, indicando o que deve ser pensado sobre elas e quais os meios para melhor governá-las. A partir disso, ressalta a existência do controle

externo da conduta combinado com o autocontrole — que Foucault designou de “tecnologias da dominação” e “tecnologias do eu”, respectivamente — tendo em vista a produção do sujeito autogovernável. E acrescenta que a produção desse sujeito é o objetivo da ação de várias instituições, como por exemplo, a educação; enfatizando que para governar é preciso conhecer os indivíduos a serem governados e, nessa lógica, para autogovernar-se é necessário conhecer-se a si próprio. Nesse jogo, portanto, se estabelecem relações de poder-saber e determinadas verdades são produzidas a respeito dos indivíduos nelas envolvidos. Como afirma Foucault (1985, p. 21), “Não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder. Todo ponto de exercício do poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber”.

Há uma interdependência entre poder e saber. O poder utiliza o saber e vice-versa. Nesse universo, as identidades são forjadas. No que concerne à escola, as marcações identitárias têm sido aceitas e reforçadas, muitas vezes, sem indagações. Sendo, portanto, aceitas como “naturais”. Como, na perspectiva de gênero, as diferenças entre homens e mulheres são construções simbólicas, uma invenção social, política e cultural, é através da representação que as mulheres, em sua maioria, assumem a educação das crianças tanto na família como na escola, movidas pelos discursos que circulam na sociedade, demarcando espaços e funções sociais.

Assim, as professoras da Educação Infantil foram colocadas como importantes agentes na produção do sujeito cidadão brasileiro almejado para a época investigada, adquirindo a educação pré-escolar um papel relevante nesse processo de preparar as crianças pequenas para a Escola Fundamental. Então, era indispensável possibilitar o acesso da criança à escola mais cedo, a fim de prepará-la para os anos subsequentes de escolarização. Porém, essa antecipação não deveria significar um enfado para a criança. Ao contrário, deveria ser um tempo de descobertas e de realização de atividades interessantes e lúdicas, conduzido por professoras preparadas para esse fim.

A exigência de preparação das professoras para atuar junto às crianças pequenas, no Jardim de Infância, enfatiza a oposição à ideia de que bastaria amá-las e cuidá-las através do sentimento maternal. Tornava-se necessária uma preparação adequada para atuar naquela área da educação formal, pois um suposto

“dom natural” da mulher não era suficiente para educar os/as pequeninos/as. Então, caía por terra a justificativa embasada apenas na natureza feminina — aquela que defende as “funções femininas” na sociedade, a partir de explicações biológicas. A demanda exigia profissionais capazes de atender ao objetivo crescente da Educação Infantil, isto é, preparação para o Ensino Fundamental que enfrentava alto índice de reprovação e evasão. Cada vez mais seria necessário investir na formação docente, o que justificaria a organização de eventos como a I Jornada da Educação Pré-Primária, mencionada anteriormente.

A referida Jornada foi ministrada por membros da Associação Sul-Riograndense de Educação Pré-Primária⁴² (ASREP), com sede em Porto Alegre. Segundo a presidente da ASREP, professora Istelita Cunha, trata-se de:

“[...] uma associação particular, que reúne pessoas interessadas no problema da educação pré-primária. Não é uma associação reivindicatória e sua diretoria é constituída de elementos normalmente ligados ao magistério pré-primário, que dedicam suas horas de lazer neste trabalho, que envolve também a comunidade, e dentro dela, pais e entidades que possam através de seu trabalho, esclarecer aquelas pessoas que tem sob a sua responsabilidade o pré-escolar.” (DIÁRIO POPULAR, 23/04/1969; p. 4; 2º caderno).

E acrescentou:

“Trabalhamos principalmente nesta faixa de cursos, procurando sempre esclarecer tanto o professor formado, como aquelas pessoas que tem responsabilidade sôbre o pré-escolar, mas que não são formados, e acho que aí está a grande missão da ASREP. [...] Membros da Diretoria da Casa da Criança São Francisco de Paula que nos procuraram, para se associarem, nos levaram a vir de imediato a Pelotas, exatamente porque sentimos entusiasmo, a vontade que as professoras desta cidade demonstraram em receber alguma coisa de caráter didático, relacionado com o pré-primário.” (DIÁRIO POPULAR, 23/04/1969; p. 4; 2º caderno).

Nota-se, por meio desse relato, que havia preocupação e comprometimento por parte das professoras com sua formação, demonstrando a importância que o profissionalismo nessa área estava adquirindo, o que contribuiu com a consolidação dos Jardins de Infância na cidade de Pelotas, bem como sua expansão. Havia, portanto, um movimento no Estado do Rio Grande do Sul e em outros lugares do Brasil que buscava o fortalecimento do trabalho com/na Educação Infantil, a partir de

⁴² Fundada em 14 de maio de 1965; filiada a Organização Mundial de Educação Pré-Primária (OMEPE).

estudos e investimentos na formação da professora. Outro fator que proporcionou a expansão dos Jardins de Infância refere-se ao fato da elite da sociedade pelotense procurar esse espaço como sinônimo de modernidade; porque muitas das mulheres dessa camada social não trabalhavam fora de casa, mas enviavam seus/suas filhos/as para esses espaços educativos.

Nesse sentido, a Educação Infantil no Colégio São José já havia recebido novos investimentos a partir do início da década de 1960, conforme anúncio feito pela diretora nos jornais locais: *“sofrerá radical, transformação o Jardim da Infância do Colégio São José, devendo nêle serem introduzidas inovações que, por seu avanço pedagógico, deverão beneficiar centenas de crianças.”* A reportagem também explicita que *“para concretizar o empreendimento, a direção daquele tradicional educandário da ‘Princesa do Sul’⁴³ termina de contratar a Irmã Benjamina, mestra especializada no Rio de Janeiro e que, sem dúvida, pelas credenciais que possui, deverá realizar trabalho dos mais proveitosos nêsse terreno educacional.”* (DIÁRIO POPULAR, 21/01/1960; p. 3; A OPINIÃO PÚBLICA, 22/01/1960, p. 6). Essa informação reitera a consolidação desse espaço educativo infantil, através da especialização exigida dessas profissionais para nele atuarem, evidenciando a qualidade almejada e o necessário investimento para tal.

Salientava-se também o ambiente da sala de aula que deveria ser rico em materiais para proporcionar aprendizagens significativas às crianças pequenas:

“[...] o Jardim, atualmente, está funcionando dentro dos modelos e técnicas modernas. Suas atividades são planejadas de modo a atender aos interesses da criança e ao seu nível social.

O próprio ambiente da sala é tão atraente e rico em material que as crianças se sentem motivadas para a ação.

Possue nosso jardim, Rádio Eletrola com diversos discos infantis, instrumentos para banda infantil, como: chocalhos, pandeiros, pratos, guisos, triângulos, reco-recos, etc. Tôdas as crianças tomam parte na bandinha rítmica, pois esta atividade possui altos valores educativos.” (Revista Cinqüentenário do Colégio São José: 1910-1960, p. 109).

Quanto ao Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, o Jardim de Infância⁴⁴ tinha como referência o trabalho desenvolvido em escolas de Porto Alegre, que foram visitadas por professoras desse educandário, antes da sua

⁴³ Como é conhecida a cidade de Pelotas. Cognome de origem controvertida. Para maiores informações, consultar Magalhães (1993; 2003).

⁴⁴ Foi inaugurado em 4 de setembro de 1940, no prédio localizado na Rua General Osório esquina Rua Dr. Cassiano. Atualmente, o IEEAB localiza-se na Rua Antônio dos Anjos, 296.

implantação. Há registros de que ao ser transferido para o prédio atual, o Jardim de Infância era composto por duas turmas: a verde e a rosa, conforme as cores das paredes das respectivas salas e organizadas por faixa etária, sendo a primeira destinada às crianças de 4 a 5 anos e a segunda turma para crianças de 5 a 6 anos. As turmas eram mistas e não havia a preocupação em separar por gênero conforme as cores, como muitas vezes é reforçado em algumas culturas. Isso tem sido justificado pela representação de que crianças pequenas são assexuadas e, portanto, não oferecem o menor perigo (FELIPE, 2000). Sendo, então, admitida a educação mista até os primeiros anos do Ensino Fundamental, mesmo em instituições que priorizavam a educação feminina, especialmente aquelas que mantinham o Curso Normal. Essas turmas de crianças faziam parte do Curso de Aplicação, servindo como campo para as diversas práticas de ensino realizadas pelas normalistas.

Nos registros escolares do IEEAB aparecem as representações de professora, referida muitas vezes como “jardineira”, trazendo os atributos considerados indispensáveis em seu trabalho cotidiano com as “flores” que precisavam ser cuidadas. Assim, as professoras eram/deveriam ser zelosas, carinhosas, exemplos para as crianças, mas também atualizadas em sua área de atuação, de acordo com os fragmentos de atas elaboradas em reuniões pedagógicas, destacados a seguir.

“Primeiramente falou a Profª Leopoldina Porto, sôbre os seguintes assuntos: 1) Histórico do Jardim de Infância, explicando a origem do nome Jardim de Infância, em que as crianças são comparadas às flôres e a professôra é a Jardineira que com zêlo e carinho cuida das mesmas; 2) Objetivos do Jardim de Infância; 3) O que o Jardim deve fazer; 4) Relações entre Pais e Mestres”. (“Livro de Atas do Jardim de Infância da Escola Normal ‘Assis Brasil’ de Pelotas”, Ata nº. 18, 24/03/1961).

“ [...] Antes de encerrar a sessão a professôra assistente solicitou às jardineiras a observância da pontualidade, no que deverão dar exemplo às crianças.” (Ibidem, Ata nº. 58, 22/08/1964).

“[...]j) – Notificação do officio circular de nº. 46 da Secretaria de Educação e Cultura de nosso Estado, assunto: realização na capital (Porto Alegre) de onze (11) a quinze (15) de outubro da ‘1ª Conferência Estadual de Educação Pré-primária.’ [...] (Ibidem, Ata nº. 61, 19/09/1964).

Nessas reuniões, as atas registradas informam sucintamente os assuntos que haviam sido tratados. Nesses momentos era possibilitado o compartilhamento

de experiências vivenciadas em cursos pelas professoras, tornando-as multiplicadoras, diante das dificuldades que teriam de todas participarem dos mesmos eventos. Então, conforme excerto de uma ata — transcrito abaixo —, o trabalho com a Literatura Infantil era uma sugestão importante, ao se propor atividades que poderiam/deveriam ser desenvolvidas com as crianças. Convém lembrar que a literatura tinha uma função especial naquela época, ao enfatizar as lições de moral contidas nas histórias infantis, caracterizando uma forte preocupação com a formação moral das crianças. Além disso, a Psicologia também foi citada, apontando a possível influência das teorias psicológicas no desenvolvimento do trabalho docente com crianças pequenas, fato que se acentuou a partir da metade do século passado aqui no Brasil.

“[...] deu-se início a mais uma reunião das professoras do curso pré-primário. Na referida reunião, a colega Clélia Guedes, fez o comentário do curso para jardineiras que assistiu em Porto Alegre. Falou sobre Psicologia, Literatura infantil e mostrou exemplos de trabalhos para serem feitos pelas crianças. [...]” (“Livro de Atas do Jardim de Infância da Escola Normal ‘Assis Brasil’ de Pelotas”, Ata nº 24, 27/10/1961).

Segundo Felipe (2000, p. 66), a Psicologia “pode ser caracterizada como uma disciplina científica estreitamente relacionada a determinadas práticas de regulação social”, integrando-se às *práticas diárias de governo dos sujeitos*, por meio das *estratégias de confissão*. Para tanto, se tornou imprescindível o conhecimento de si e o autogoverno. Esse pressuposto foi incorporado pelo trabalho nos Jardins de Infância, através do exercício de poder-saber, uma vez que se pretendia substituir os antigos castigos pelo diálogo, tão necessário para o estabelecimento de normas de conduta que deveriam ser construídas pela professora, juntamente com as crianças. Dessa forma, a escolarização teve como uma de suas metas “observar a criança, conhecê-la para melhor controlá-la e categorizá-la (normal/anormal)” (Ibidem, p. 67).

No que tange ao trabalho desenvolvido pelas professoras nos Jardins de Infância, havia um acompanhamento por parte dessa instituição através da Professora Assistente do Pré-Primário e, em determinados momentos, por uma orientadora da Secretaria de Educação/RS, como afirma o trecho de uma ata de reunião pedagógica:

[...] foram tratados os seguintes assuntos: a) visita da orientadora do Centro de Pesquisas e Orientação Educacional de Pôrto Alegre [...] que virá observar se os objetivos de nosso Jardim estão sendo desenvolvidos de maneira certa. (Ata nº 119, 22/10/1966).

Isso demonstra mais uma vez a preocupação que havia com a profissionalização e a formação continuada das professoras do Jardim, pois se tratava de uma área nova e que para a sua consolidação necessitava de um acompanhamento pedagógico voltado para as características específicas da faixa etária das crianças atendidas. Por outro lado, esse acompanhamento também possuía um caráter controlador do trabalho docente; em outras palavras, o *governo* das professoras da educação pré-primária, pois existia um projeto de educação para a primeira infância em fase de implementação cujo objetivo maior era o sucesso das crianças na escola primária. Naquele período, acentuou-se a chamada *educação compensatória/preparatória*, cujo investimento residia na preparação das crianças para o Ensino Fundamental, principalmente daquelas pertencentes às camadas pobres da população.

No entanto, a Educação Infantil em nosso país não era prioridade, pois a preocupação maior incidia na alfabetização da população. Isso acarretou o fechamento de turmas de Jardim de Infância, em Pelotas, em determinados períodos, como o registrado no final da década de 1950 quando os espaços disponíveis nos grupos escolares estaduais deveriam atender à demanda do ensino primário, deslocando para outro local o trabalho realizado com as crianças pequenas.

*“Esteve em Pelotas alto funcionário da Secretaria da Educação
ENSINO PRIMÁRIO: INICIADA A EXECUÇÃO DO P. DE EMERGÊNCIA”
[...]
“O Jardim da Infância foi o próximo problema a ser ventilado. Como é do conhecimento público, vêm eles sendo suprimidos em virtude da falta de espaço nos grupos escolares. A este respeito, o dr. Adib Salomão esclareceu que deverá a 5ª Delegacia providenciar na locação de um prédio próximo a sua sede. Em tal lugar seria instalado um Jardim de Infância Modelo, em caráter especial, durante a fase de emergência, devendo ser o mesmo atendido por professoras especializadas, com certificado de conclusão do Curso de Jardineiras fornecido pelo Instituto de Educação.” (A OPINIÃO PÚBLICA, 18/03/1959; p. 8.)*

Isso demonstra certa ambiguidade em relação à pré-escola⁴⁵; ora ela é imprescindível para a melhoria dos resultados do Ensino Primário, ora é deixada de lado quando o Ensino Primário precisa ser ampliado, como se a primeira precisasse ser excluída para atender a segunda, pois esta é prioridade não aquela.

A partir disso, pode-se afirmar que no momento em que a Educação Infantil é deixada de lado, as professoras que dela fazem parte também o são. Esse fato reitera a representação da professora da Educação Infantil que possui menos valor que seus/suas colegas que trabalham em outros níveis de ensino, porque supostamente apenas cuidam e brincam com as crianças (VENZKE, 2004). Entretanto, a educação e o cuidado de crianças pequenas exigem, dentre outros, um profundo conhecimento sobre o desenvolvimento infantil nos seus diferentes aspectos (físico, intelectual, emocional).

Sobre a Escola Municipal de Ensino Fundamental Luciana de Araújo, a justificativa para a implantação do Jardim de Infância e o seu objetivo principal são especificados da seguinte maneira:

“Orientar uma criança para uma vida feliz e útil, não é fácil. Os pais podem contribuir muito e quase totalmente para auxiliar o filho a agir da melhor maneira possível. Embora assim sendo, tornava-se cada vez mais claro que essa orientação, por diversos fatores, não é a propícia às crianças que ingressaram nos primeiros anos, das escolas municipais. Inúmeros casos dessa ordem levaram a Orientadora de Ensino, neste setor, Maritana Pires Baptista, a preocupar-se seriamente com o problema e idealizar um meio, um planejamento, afim de que um grupo de professoras colaborassem na tarefa dos pais e encontrasse para as crianças um meio de satisfação, nas atividades escolares e em conseqüência bom êxito na futura alfabetização. A feliz idéia foi tomando vulto e depois de vencidos uma série de obstáculos surgiu real, luminosa, amadurecida na forma de uma bela salinha contendo tudo que se possa realizar no reino encantado da imaginação infantil. Estava fundado o 1º Jardim de Infância das Escolas Municipais, cujo principal objetivo era tornar crianças, entre 5 e 6 anos, felizes e facilmente adaptáveis ao meio escolar.” (Histórico do Jardim de Infância – manuscrito – s.d.).

A partir da leitura desse trecho, é possível perceber claramente uma crítica à educação fornecida pelas famílias às crianças pequenas por não conseguirem

⁴⁵ A partir dos meus estudos, é possível afirmar que isso tem se repetido ao longo da história de Pelotas em algumas situações, como na década de 1970 em que se pretendia encerrar as atividades do Jardim de Infância nas escolas estaduais tendo em vista a ampliação do Ensino Fundamental, o que não se efetivou quando houve a mobilização da comunidade escolar, a exemplo do IEEAB. O mesmo se repetindo em 2007, por ocasião da implantação do 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos com a matrícula de crianças com seis anos de idade, onde poucas escolas estaduais conseguiram manter turmas de pré-escola, como foi o caso do IEEAB, tendo sua manutenção garantida por se tratar de Curso de Aplicação do Curso Normal (nível Médio).

suprir as necessidades emergentes naquele período quanto ao futuro desempenho no Ensino Fundamental. O devir tem sido um termo muito presente na educação escolarizada, em que se trabalha para um suposto futuro, que é imaginado ou previsto e sobre o qual alguns investimentos são feitos, como no caso da “*futura alfabetização*” das crianças.

Nesse sentido, defino a perspectiva do devir como a “cultura do porvir”; isto é, em nossa sociedade, o trabalho desenvolvido em várias áreas está, muitas vezes, pautado no que pode acontecer no futuro, trazendo com isso a ideia de que fazemos hoje o que poderá ser útil ou importante no futuro e deixando em segundo plano o que está sendo vivido e experimentado no presente. Assim, no Jardim de Infância, as atividades realizadas com as crianças baseavam-se naquilo que elas precisariam no Curso Primário, especialmente no que concerne a alfabetização, bem como na sua vida social apostando nelas como cidadãos/ãs patrióticos/as do futuro.

Não estou aqui querendo dizer que não existam pré-requisitos e que não devamos nos preocupar com o que virá. Mas, tão somente mostrar a preocupação com um devir que esmaga o presente e, conseqüentemente, o futuro tão esperado que num instante transforma-se em passado e assim sucessivamente.

Desse modo, ousou afirmar que a cultura do porvir tem acompanhado inúmeras gerações de professoras, pois sua formação também consistia nessa lógica de preparação para o futuro. Assim, esse ciclo acaba se repetindo junto às crianças uma vez que a tendência é que as experiências vivenciadas sejam reproduzidas em situações semelhantes. Atualmente, a preocupação com os anos subsequentes no ensino regular tem sido pauta das discussões sobre a Educação Infantil, uma vez que se reivindica o desenvolvimento do trabalho pedagógico respeitando o momento vivenciado pelas crianças, a partir de seus interesses e de suas necessidades. Contrária, então, a lógica propedêutica que tem acompanhado a escolarização de crianças e jovens, durante várias gerações. Além disso, questiona a dependência exacerbada da criança em relação ao adulto.

Essa visão de criança como um vir a ser, que depende do adulto até mesmo para criar e imaginar o mundo, tem sido questionada e discutida pela pedagogia e sociologia da infância. Nessa perspectiva, segundo Ana Lúcia Goulart Faria (2005, p. 21), a criança é concebida como “capaz, produtora de cultura, portadora de história.” Assim, a criança também é portadora de saberes, de linguagens e de cultura (FARIA, 1999).

Para Patrícia Dias Prado (2005, p. 95), referindo-se ao estudo desenvolvido sobre infância e brincadeiras, afirma que a criança produz cultura e constrói história:

[...] seja nos momentos do banho, das refeições, do descanso, compondo uma diversidade de formas de brincar, de conhecer o mundo e de ser conhecido por ele, evidenciando um espaço de construção de brincadeiras, transgressões, linguagens e significados — espaço de estabelecimento de múltiplas relações, de construção e emersão de elementos da cultura infantil, de expressões e manifestações culturais das próprias crianças. (PRADO, 2005, p. 95).

Os espaços destinados às crianças, então, serviram para a observação e o estudo desses seres *enigmáticos*, assim definidos por Larrosa (2000a). Nesse sentido, outro espaço escolar importante na educação das crianças pequenas na cidade de Pelotas, em meados do século XX, foi a Escola Municipal de Arte e Infância Ruth Blank que recebeu esta designação em homenagem a sua idealizadora e fundadora, a professora que também foi a primeira diretora dessa instituição. A elaboração e a concretização desse projeto tiveram na professora Ruth a *“Educação através da Arte”* como ideal, conforme o documento *“Plano de Criação de um ‘Escolinha de Arte’ no município de Pelotas”* (1963), contando com o apoio e o investimento por parte do governo municipal. Algumas informações importantes sobre o projeto de sua implantação estão nos excertos abaixo, especialmente no que se refere ao estudo e preparação de professoras para assumirem o trabalho proposto, contrariando o que muito se difunde que o principal no magistério seria o *“gosto pelo que se faz”* e o *“jeitinho com as crianças”*. Todo o trabalho exige formação adequada e competência profissional.

“Em outubro de 1962 a professora Ruth E. Blanck, solicitada pela sra. Diretora de Educação, frequentou, em PÓRTO ALEGRE no período de 8 de outubro à 8 de novembro o Curso Intensivo de ARTE na EDUCAÇÃO, realizado na ESCOLINHA DE ARTE da Divisão de Cultura, da Secretaria de Educação e Cultura do R. G. Sul. Ministraram o referido curso grandes e abalisados educadores nacionais e estrangeiros. Por determinação da Sra. Diretora de Educação, a professôra Ruth E. Blanck, organiza o Plano de Criação de uma ESCOLINHA DE ARTE em Pelotas, junto da Diretoria da Educação Municipal.” (Relatório contendo o Histórico da Escolinha Municipal de Arte, 1962).

“Curso de preparação, para professôres municipais, ministrado na Diretoria da Educação Municipal. Objetivo do referido curso: Preparação do material humano para funcionamento da ‘ESCOLINHA MUNICIPAL DE ARTE’. [...] Foi criada uma Escolinha Municipal de Arte, funcionando em prédio próprio, na Praça Júlio de Castilhos com uma matrícula de: 219 crianças

56 adolescentes

94 adultos

46 excepcionais.

O objetivo principal desta Escolinha é tornar a criança mais feliz e o adulto mais sensível à ARTE. Finalidade principal: Educar a criança e reeducar o adulto pela ARTE.” (Documento arquivado na Escolinha Municipal de Arte contendo as “Observações do Relatório da Diretoria de Educação”, 1963).

Portanto, a implantação desse projeto em Pelotas teve sua trajetória marcada pela busca do profissionalismo no desenvolvimento do trabalho docente, desde a realização de curso específico por parte da professora Ruth Blank, responsável pela sua implementação, até o curso de *preparação do material humano* que foi destinado ao funcionamento da Escolinha Municipal de Arte, tendo em vista a consecução do seu objetivo principal, acima mencionado.

Uma característica interessante dessa escola é a sua localização junto ao Parque Dom Antônio Zattera, antiga Praça Júlio de Castilhos, rodeada por uma singular área verde no Centro de Pelotas. Além disso, merece destaque o público alvo dessa instituição que, em seus primórdios, era bastante diversificado, pois atendia em turmas distintas — nos turnos manhã, tarde e noite — desde crianças pequenas até adultos. Havia, também, o atendimento de portadores de deficiência mental, demonstrando que a inclusão escolar fazia parte desse projeto em sua origem. O fragmento de notícia, abaixo, traz o resumo da proposta dessa escola:

“A ‘Escolinha de Arte’ visa desenvolver capacidades. Não tem intenção de formar artistas mas educar pela arte, estimular a auto expressão através de atividades artísticas e recreativas. Tudo isso, partindo das necessidades da criança e não de um sistema de ensinamento, previamente estipulado.

A ‘Escolinha de Arte tem por objetivo, entre outras coisas tornar a criança feliz e o adulto mais sensível à arte’.” (DIÁRIO POPULAR, 24/03/1963; p. 14).

A partir dessas considerações, é possível afirmar que essas instituições alicerçaram-se em concepções filosóficas e pedagógicas diversas, dentro de determinadas estruturas econômicas e políticas mantidas pela sociedade local, em consonância com o contexto brasileiro. Portanto, seguiam as tendências educacionais, historicamente situadas e legitimadas pelas práticas sociais.

Cabe destacar que nesses estabelecimentos educacionais, em determinados períodos, ficaram registradas as buscas por um atendimento especializado e de acordo com as orientações consideradas modernas em centros mais desenvolvidos, especialmente nas capitais — Rio de Janeiro (Então capital do

Brasil) e Porto Alegre (capital do RS). Isso sinaliza o caráter inovador e avançado atribuído aos espaços infantis que estavam sendo implantados ou remodelados, a fim de atender uma parcela da população pelotense atenta às tendências mundiais e nacionais no que concerne ao atendimento de crianças pequenas.

Portanto, houve um crescente investimento na formação das professoras do Jardim de Infância, em Pelotas, a partir da década de 1960, conferindo à cidade certo destaque nessa área da educação em termos de região sul do Estado, sendo os cursos de especialização — promovidos pelo IEEAB — procurados, também, por profissionais de outros municípios.

Além disso, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61), a educação pré-primária — ministrada em escolas maternais ou jardins de infância — foi incluída no sistema de ensino e empresas que tivessem mães de menores de sete anos foram estimuladas a organizar e manter essas instituições, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos. Essas foram algumas condições que favoreceram a expansão dos espaços infantis em vários municípios brasileiros, inclusive em Pelotas.

As escolas, em geral, possuem grande responsabilidade no que diz respeito à constituição identitária docente que, por sua vez, está muito vinculada às representações de professor/a que circulam tanto dentro quanto fora dela. Assim, busquei nesses diferentes lugares registros que indicavam/difundiam/instituíam as representações de professora. Como salienta Hall (2000), a produção das identidades acontece em locais históricos e institucionais específicos, dentro de práticas discursivas específicas.

Através dos excertos destacados nessa seção é possível visibilizar como as professoras foram representadas, cujo exercício da docência serviu como uma possibilidade de resolução dos problemas sociais, dentre eles a prevenção da criminalidade. As exigências atribuídas às docentes incorporam os valores pertinentes a um dado período histórico, com seus diferentes momentos e necessidades apontadas. Fica evidente a busca do profissionalismo em detrimento do “amadorismo”, tantas vezes sugerido por diferentes enunciados que referem a educação da infância em nosso país. Isso pelo menos no papel é reafirmado e pude perceber que se efetivou nos Jardins de Infância implantados nas instituições investigadas, conforme os documentos escolares arquivados. Entretanto, o cumprimento da formação no Curso Normal e a especialização em educação pré-

primária, como exigência para atuar no Jardim, nem sempre se manteve nas décadas posteriores diante do aumento da demanda e de interesses políticos, dentre outros fatores que podem ser destacados. Porém, deixa claro que a exigência de formação específica não surge apenas com a LDBEN de 1996, mas já era uma preocupação em meados do século XX. O que essa Lei prevê é a exigência de formação para aqueles/as que trabalham na Educação Infantil (atendimento de crianças de zero a 5 anos de idade — creche e pré-escola) e não apenas dos/as que atuam na pré-escola (atendimento de crianças de 4 a 5 anos). Mesmo assim, o seu cumprimento não atingiu o nível esperado no século XXI; ainda necessita de muitos investimentos em formação inicial de professores/as para se efetivar em sua totalidade.

A seguir faço uma breve análise sobre os Cursos de Formação de professores/as que funcionavam em meados do século XX, em Pelotas, e sua possível contribuição no que concerne às representações de professora de Educação Infantil naquele período.

3.3 CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PARA A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA (PELOTAS/décadas 1940-1960)

Considerando os cursos de formação docente como possíveis (re)produtores de representações de professoras, procurei registros escritos sobre esse tema, em diferentes documentos escolares, nas décadas de 40 a 60 do século XX, dos quais pude levantar elementos interessantes para esta pesquisa. São eles: Curso Normal Ginásial da Escola de Ensino Médio Imaculada Conceição⁴⁶; Curso Normal Colegial — do Colégio São José, do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil⁴⁷ e do Colégio Santa Margarida⁴⁸ (estes três colégios também mantinham

⁴⁶ Instituição fundada em 1955, pela Sociedade de Educação Cristã, com o objetivo de atender filhas de pequenos produtores rurais. Essa Sociedade foi transformada, no ano de 1962, em Fundação Educacional Rural Cristã Rachel Mello que leva o nome de sua idealizadora — Professora Maria Rachel Ribeiro Mello (1890 – 1966) e continua em funcionamento nos dias atuais. Mesmo que essa instituição não estivesse vinculada oficialmente à Igreja Católica, em vários documentos estavam registrados princípios de cunho católico.

⁴⁷ Esta instituição também ofereceu o Curso Normal Experimental de 1º Ciclo (ginásial) de Formação de Regentes de Ensino Primário, de 1969 até os primeiros anos da década de 1970; considerando

turmas de Jardim de Infância); Curso de Pedagogia / Universidade Católica de Pelotas⁴⁹.

Ao investigar esses cursos, foi possível perceber que eles foram implantados em instituições criadas, primeiramente, para atender a educação feminina de Pelotas e região, bem como sua organização partia de princípios religiosos por estarem vinculados a entidades mantenedoras de cunho religioso (Católico ou Anglicano) — Colégio São José (CSJ), Escola de Ensino Médio Imaculada Conceição (EEMIC), Curso de Pedagogia da Universidade Católica de Pelotas (UCPel) e Colégio Santa Margarida (CSM). Já o Instituto Estadual de Educação Assis Brasil (IEEAB), mesmo sendo uma escola pública do Estado do Rio Grande do Sul, também possuía um viés de cunho religioso, na medida em que direcionava seu trabalho para o público feminino enfatizando o magistério como missão e as orientações pedagógicas incluíam a preocupação com a formação religiosa das alunas, especialmente da Católica. Assim, essas instituições carregavam em seus discursos a constituição das identidades femininas, conforme o ideário social e cultural que prevalecia naquela época. Apresentavam/reforçavam, assim, o que se esperava de uma mulher dentro da sua família e da sociedade — boa esposa, mãe zelosa, administradora do lar, formadora das novas gerações, suporte moral do lar... —, tendo em vista a “*construção da pátria*”. Portanto, nesses cursos de formação, paralelo ao objetivo profissionalizante, aparecia como uma das prioridades a preparação da mulher para a maternidade e administração do lar.

Manuseando os registros escritos das referidas instituições, deparei-me com algumas mudanças que ocorreram ao longo dos anos na formação das professoras, mas também com certas ideias que permaneceram praticamente inalteradas em suas propostas. Refiro-me às mudanças na legislação brasileira e nos valores difundidos pela sociedade, contudo, permanecendo a ideia de preparação da mulher

que esse curso em nível ginasial foi extinto com a LDBEN de 1971. Não foi encontrado o registro da última turma formada. Tratava-se de um curso oferecido no período de férias (janeiro e fevereiro), em tempo integral, durante dois anos, para professores/as leigos da região sul do RS.

⁴⁸ Em 1934, esse colégio foi fundado pelo Bispo da Igreja Episcopal do Brasil (Anglicana) Revmo. Dr. D. William M. M. Thomas. Sobre o histórico dessa instituição, ver Alessandro Carvalho Bica (2006). Depoimentos interessantes sobre esse colégio também podem ser consultados em Giana Lange do Amaral e Gladys Lange do Amaral (2007). Essa instituição encerrou definitivamente suas atividades em 2005.

⁴⁹ Universidade criada em 1960, abrangendo as seguintes unidades: Faculdade de Ciências Econômicas (1937), Faculdade de Filosofia (1953) e Faculdade de Comunicação Social (1960).

para a vida doméstica juntamente com a sua formação para o magistério. Como exemplo, cito a seguir as finalidades da educação feminina previstas em alguns documentos escolares.

No plano de Curso da disciplina Atividades Econômicas (CSJ, 1958) constava o seguinte conteúdo: *“A mulher e suas múltiplas funções como rainha do lar (organização, administração racional, orçamento, etc.)”*; apresentando um modelo de mulher e o que se esperava dela no meio familiar. Junto à escola, seu trabalho não deveria se limitar ao atendimento das crianças, pois era necessário *“desenvolver a capacidade para orientar as mães afim de proporcionarem condições de sobrevivência a seus filhos.”* (Objetivo / disciplina Fundamentos de Puericultura e Higiene Escolar, CSJ, 1959).

Outra disciplina, Ética Profissional (CSJ), no Plano de Curso previsto para 1964, traz como um dos seus objetivos a *“aquisição pela normalista, das virtudes e qualidades exigidas pela grandeza de sua profissão, demonstrando modificação na conduta, através de hábitos e atitudes, traduzindo, portanto, esses desejos em atos.”* O controle do seu modo de ser e agir era uma constante nesses registros escolares, procurando manter certa unidade no pensamento do professorado em formação.

Um dos objetivos da disciplina Programa de Educação para o Lar⁵⁰ (Plano de Curso, 1969, CSJ;), o próprio nome já define claramente a que se destina, era *“levar a aluna a adquirir conhecimentos de regras e preceitos que ensinam a bem dirigir um lar, preparando para uma vida em família”*; transformando, de acordo com Louro e Meyer (1993), os saberes domésticos em saberes escolares, caracterizando a *escolarização do doméstico*. Nesse caso, não se tratava de uma escola técnica feminina como essas autoras investigaram, mas possuíam algumas dessas características por serem instituições criadas, inicialmente, para as mulheres e que acabaram se apropriando de discursos que reforçavam o *“papel feminino”*. Essa foi uma das poucas disciplinas que deu visibilidade à figura feminina através da linguagem empregada no Plano de Estudos. Ao que tudo indica, essa disciplina foi criada somente para as mulheres, num curso voltado para mulheres, entretanto, em várias disciplinas aparece a expressão genérica *“o aluno”*, pois, àquela época, as mulheres não estavam visíveis na linguagem.

⁵⁰ Na ENRIC havia uma atividade *“Prática Educativa”* desenvolvida no Curso Normal que recebia esse nome - 1955.

O exercício do magistério era concebido como uma “missão” que a professora deveria assumir e cumprir, para isso, eram consideradas necessárias determinadas características ou inclinações que demonstrassem sua “vocação” para tal. Até mesmo disciplinas básicas em qualquer curso, como a *Matemática* (CSJ, 1960), tinham como um dos seus objetivos “fazê-las cientes da sua missão e orientar o ensino tendo em vista sempre que tratarão com crianças.” Em *Português* (CSJ, 1961), um dos conteúdos em destaque era “A Educadora e sua missão a cumprir”. Da mesma forma, os objetivos do estágio (Planejamento do Estágio, CJS, 1969) que visavam “conscientizar a estagiária da responsabilidade que assume ao iniciar sua missão na Escola Primária”. E ainda, “proporcionar oportunidade para compreender que sua missão exige: equilíbrio emocional, respeito ao outro, espírito de serviço, atualização constante na área de conhecimentos e técnicas.” Essas prescrições reforçam um discurso recorrente de diferentes épocas e contextos a respeito do significado e da finalidade do trabalho docente, especialmente desempenhado pelas mulheres, em que a palavra *missão*, bem como as implicações de tal representação, parece ser a tônica constante em sua trajetória de formação.

A minha intenção não é analisar os currículos desses cursos, porém, eles nos fornecem algumas informações importantes sobre o que se esperava das normalistas quanto ao seu futuro desempenho profissional, indicando e reafirmando aspectos considerados indispensáveis para a carreira docente. Cabe esclarecer, ainda, que os conteúdos programáticos que compunham os currículos seguiam as determinações da legislação em vigor naquela época, sendo reiterados nos documentos escolares. Como exemplo, o Regimento Interno do CSM (1965), previa a elaboração dos conteúdos pelos professores/as “atendendo às diretrizes enviadas pela Secretaria de Educação e Cultura, através de seus órgãos técnicos.”

Nos registros encontrados a ênfase no patriotismo era uma constante, de tal forma que o documento de maior importância de um estabelecimento de ensino, o Regimento Escolar, pertencente a uma das instituições investigadas, declarava:

“A Educação Cívica será prática educativa sempre constante do currículo e terá por finalidade precípua formar o espírito patriótico dos alunos através da apreciação dos vultos ilustres do passado e dos valores sociais, culturais e naturais do presente, despertando nas jovens o amor à tradição e à história do seu próprio povo.” (Art. 44°, CSJ, 1965).

É importante ressaltar que se tratava do primeiro ano da implantação do regime militar no Brasil, cujo controle rígido dos diferentes âmbitos da sociedade também atingiu a educação institucionalizada. Tal controle estava presente na legislação educacional vigente e na fiscalização a que estavam submetidos os estabelecimentos de ensino. Nesse sentido, o Curso Normal possuía uma dupla função na disseminação dos ideais do Governo, pois ao preparar a futura professora supostamente estaria garantindo o ensino das próximas gerações de brasileiros e brasileiras, nesses mesmos moldes.

O desafio patriótico destinado às mulheres/professoras era muito forte dentro dos cursos de formação; inclusive, na então Escola Normal São José em 21/08/1942, as alunas criaram um “*Clube Cívico*”, com o apoio da direção. Tal desafio foi reafirmado inúmeras vezes nos registros encontrados, especialmente nos Planos de Curso: “*desenvolver o sentimento de amor à Pátria mediante o conhecimento e o estudo geográfico da localidade, do Estado e do País*” (Disciplina Geografia, CSJ, 1958); “- *incutir nas jovens educandas o amor à Escola, à sua cidade, à Pátria [...]*” (LITERATURA, CSJ, 1960); “*Ser professor é trabalhar pelo engrandecimento de sua pátria.*” (Fragmento de texto/DIDÁTICA, IEEAB, 1969).

Mesmo que os cursos não fossem destinados à formação de professoras para creches e jardins de infância, no CSJ havia a disciplina “*Direção de Aprendizagem de Classes Pré-Primárias*” — anos 1959 e 1960 — cujos Planos de Curso estavam voltados especificamente para o trabalho no jardim de infância, nas creches e escolas maternas. Direcionando sua preocupação para a educação da primeira infância havia também outra disciplina: “*Fundamentos da Puericultura e Higiêne Pré-Escolar*”.

O curso de Pedagogia da UCPel, por sua vez, possuía em sua grade curricular (1956) disciplinas que contemplavam em seus programas conteúdos considerados relevantes para o panorama educacional da época, tais como o “*pré-escolar*” e a “*escola rural*” em “*Fundamentos Biológicos da Educação*”; “*o ensino Normal*” em “*Administração Escolar*”; “*evolução psicológica infantil*” e “*o jogo nas diferentes fases da vida*” em “*Psicologia Educacional*”, entre outros. Aqui não estou atribuindo juízos de valor ao que era proposto, até porque não tive acesso aos Planos de Estudos para saber como esses conteúdos foram desenvolvidos, mas apenas constatei que esses temas faziam parte das discussões educacionais

daquele momento, envolvendo a primeira infância e a população rural, e que aparecem em seus registros.

Esses conteúdos indicam que havia tanto a preocupação com a educação das crianças da pré-escola e do ensino primário, quanto do ensino secundário, mais especificamente em relação ao curso Normal. Assim, pode-se inferir que a proposta do Curso de Pedagogia contemplava a justificativa do Relatório de Inspeção (1957) e a afirmação de Tizuco Morchida Kishimoto (1999), ou seja, atendia ou procurava atender a formação para o ensino secundário e para a educação das crianças de 4 a 10 anos, respectivamente.

A ênfase na questão moral, que era frequente nos registros das escolas Normais, também aparece no currículo do curso de Pedagogia/UCPel (1956). Na lista dos conteúdos programáticos da disciplina *“Moral”* são encontrados temas que sugerem o regramento da vida do/a futuro/a professor/a em vários aspectos, como exemplos têm-se *“matrimônio”, “preparação do matrimônio”, “deveres dos pais”, “namoros e noivados”, “fins do matrimônio”, “indissolubilidade do matrimônio”, “aborto”, “as virtudes”, etc.* Havia preocupação em governar a vida dos/as acadêmicos/as — no sentido foucaultiano de que o governo não se refere apenas às questões de cunho político e gestor do Estado, mas às formas de agir que interferem na condução da vida dos indivíduos —, fazendo circular discursos que subjetivassem o/a profissional em formação.

Com o objetivo de *“ser uma escola para as meninas, dando às mesmas uma formação cristã e pequeno preparo para a vida do lar”* e com *“características domésticas”*, foi fundado o Colégio Santa Margarida, sendo que o Curso Normal, em nível colegial, começou a funcionar somente em 1962, passando ao longo dos anos por algumas alterações para atender às exigências legais, cujas atividades foram encerradas em 2001, após a conclusão do estágio da última turma matriculada na 1ª série do Curso de Magistério em 1998.

Como acontecia em outras instituições que tinham como público alvo as meninas/mulheres, nesse colégio aceitavam a matrícula de meninos somente até a idade de oito anos. A Reforma Capanema (1942) também recomendava a separação por sexo nas classes secundárias. Desde a fundação do Colégio Santa Margarida, essa era uma orientação ressaltada e publicada em materiais de divulgação do período de matrícula nesse estabelecimento de ensino. Isso foi

alterado a partir de 1958, quando as classes mistas passaram a ser aceitas nos diferentes níveis de ensino, indicando pioneirismo no município.

Outra instituição que contribuiu para a formação de professores/as foi a Escola Normal Regional Imaculada Conceição fundada, em 1955, pela Sociedade de Educação Cristã, com o objetivo de atender filhas de pequenos produtores rurais⁵¹. Essa instituição, atualmente designada Escola de Ensino Médio Imaculada Conceição, oferecia os regimes de internato, semi-internato e externato. A fundação dessa escola tinha duas finalidades: “*proporcionar instrução aos moradores da zona rural e fixar a família ruralista no seu meio*” (Relatório, 1955), através da formação de professoras rurais.

Primeiramente, o curso⁵² oferecido destinava-se às filhas dos agricultores para que obtivessem formação para atuar nas escolas rurais, com o compromisso de conscientizar a população atendida sobre a importância de sua permanência no campo. Maria Cândida Delgado Reis (1993, p. 65) lembra como as professoras, no início do século XX — situação que persistiu durante várias décadas —, eram estimuladas a participar das *missões de ‘salvação da pátria’* e da *‘construção da nação’*, através de discursos cujas:

[...] palavras expõem a versão corrente de que homens e mulheres do campo eram ignorantes, e portanto inferiores, e denota a preocupação emergente na época de civilizar as populações rurais através da educação para a qual as mestras deveriam expor-se ao supremo sacrifício, em nome da grandeza da pátria. (REIS, 1993, p. 65).

A primeira turma de normalistas, em nível ginásial, se formou em 1958. Durante os anos de funcionamento desse curso, as vagas também foram preenchidas por alunas da zona urbana. Embora fosse uma escola direcionada para o público feminino, foram encontrados registros de matrículas de alunos do sexo masculino, especialmente na primeira turma. Isso, provavelmente, se justifica pela frequência livre permitida, bem como pela possibilidade das alunas e dos alunos comparecerem apenas em provas e/ou para receberem assistência Didática. A

⁵¹ Esse investimento se deve, em parte, porque o Brasil, apesar do avanço da industrialização durante várias décadas, em 1950 ainda podia ser considerado um país predominantemente agrícola.

⁵² Secretaria de Educação e Cultura/RS reconheceu o curso de Formação de Regentes de Ensino Primário como Curso Normal Ginásial de 1º Ciclo, através da Portaria N° 22154/69.

matrícula de alunos do sexo masculino era analisada e julgada pela direção, individualmente.

O principal objetivo da Escola Normal Regional Imaculada Conceição, repetido nos relatórios de 1962 a 1969, era: *“dotar nossas zonas agrícolas com professoras primárias eficientes, capazes de exercer a árdua e nobre missão de educadoras rurais”*. Como é possível perceber através desses registros, exigia-se dessas professoras, ou pelo menos era essa a proposta, que assumissem o desafio de transformar a zona rural através de seu trabalho tanto no âmbito familiar quanto no escolar. Tudo isso para se contrapor a uma tendência conjuntural do aumento da população urbana face às condições precárias de permanência na zona rural, como se fosse possível convencer os indivíduos sobre algo que não possui respaldo econômico, político e social para se manter.

Dessa forma, existiam fatores⁵³ determinantes no incremento da urbanização no Brasil que atingiram diretamente a população rural. Segundo Fausto (1998, p. 535):

De um lado, a partir dos anos 50 ampliaram-se as oportunidades de emprego no setor industrial e especialmente no setor heterogêneo de serviços. De outro, apesar da existência da fronteira agrícola, a expulsão de posseiros, a tendência à mecanização e a mudança de atividades rurais, com menor absorção de mão-de-obra, empurraram a população do campo para as cidades.

Contudo, os discursos que circularam naquela escola objetivando mudanças no meio campestre, procuravam instituir identidades docentes rurais, ou seja, buscavam formar professoras com conhecimentos específicos sobre a vida e a lida rural, sendo elas provenientes do campo — lugar para o qual deveriam retornar tendo a incumbência de orientar os/as alunos/as para lá permanecerem com suas famílias. Porém, a situação desse Curso mudou em menos de duas décadas quando, por força da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº. 5692/71, deixou de existir a formação de professores/as em nível ginasial, ocasionando o seu fechamento em 1974 — ano em que a última turma matriculada concluiu o estágio obrigatório.

Outro curso ministrado em Pelotas, em nível ginasial foi o Curso Normal Experimental promovido pelo IEEAB, que tinha como objetivo proporcionar aos/às

⁵³ Esses fatores contribuíram para que o Brasil se tornasse um país urbano, industrial e de serviços, no período compreendido entre 1950 e 1980.

professores/as leigos/as da região⁵⁴ uma formação adequada e o Diploma de *Regente de Ensino Primário*. No material arquivado nessa instituição encontram-se dois textos com conteúdos pedagógicos desenvolvidos nesse curso, que apresentam claramente a concepção de professor/a nele propagado, dos quais destaco os seguintes excertos:

“A vocação de educador e suas características”

“Como veremos a eficácia do trabalho pedagógico depende tanto da formação profissional, como da vocação para o magistério.

Quais as características dessa vocação?

A vocação de educador segundo Kerschensteiner, preliminarmente, manifesta-se por uma duradoura preocupação com os valores espirituais, no sentido mais amplo dêsse termo, valores que se situam no domínio da religião, da ciência, da arte, da cultura, no seu significado mais humano. Efetivamente essa influência educativa é, essencialmente, uma influência de natureza espiritual ela tem de ser uma comunicação, uma expansão da vida espiritual do educador. [...]

A capacidade de compreensão da alma infantil e a fé no divino dos princípios fundamentais da consciência humana é outro traço da vocação do educador.

No que se refere a vida intelectual, nota Kerschensteiner que o trabalho do educador está mais em consonância com o do artista do que com o do cientista puro, o que quer dizer que êsse trabalho exige maior capacidade de criação do que de pura observação e raciocínio. [...] É necessário que o educador seja, em todo o rigor desta expressão, um homem de caráter, isto é, que possua uma vontade firme e autônoma e uma inalterável solidez e unidade de princípios norteadores de sua conduta, E como essa integridade de caráter só pode se construir sobre uma base religiosa e, também, porque só o amor dos nossos semelhantes pode tornar fecunda a missão do educador e êsse amor é inseparável da religião, conclui Kerschensteiner que a religiosidade seja uma virtude fundamental do educador.

Outro elemento básico da vocação do educador é um certo espírito infantil uma espécie peculiar de juventude mental [...] ‘O verdadeiro educador conserva durante toda sua vida uma de caráter infantil que lhe franqueia sempre o caminho ainda quando sua alma esteja cingida, desde longo tempo pela couraça da meditação e reflexão. Ainda um dos atributos característicos da vocação do educador é o bom humor. [...] Depois da religiosidade, esse ‘humor, como sentimento da vida’ é a nota mais distinta da vocação do educador.’ [...] Dizia Spaldig: ‘A coisa capital não é, de modo algum, o que o professor diz ou ensina, mas o que ele é em si mesmo. A vida que êle vive e tudo que essa vida revela a seus discípulos, mesmo seus atos inconscientes mas, sobretudo, o que na profundidade da sua alma êle espera, crê e ama, tudo isso exerce uma influência bem mais profunda do que tôdas as suas lições.’ (Texto mimeografado, IEEAB, 1969).

“O professor: seus atributos fundamentais”

Ser professor: “É ser idealista, não ter grandes ambições econômicas, trabalhar pelos outros, pela felicidade alheia. Ser professor é trabalhar pelo engrandecimento de sua pátria.”

⁵⁴ Municípios contemplados: Pelotas, Pinheiro Machado, Herval, São Gabriel, Pedro Osório, Canguçu, Piratini, Bagé, Santa Vitória do Palmar e Arroio Grande.

Ser educador: “É educar e não, apenas ensinar. É preparar o educando para viver a sua vida amanhã e ser feliz, realizado como ser humano. O educador não se preocupa, apenas em dar a matéria, mas em formar a Personalidade do aluno, fazer dele um homem. Dar-lhe educação integral.”
[...]

“Requisitos do educador:

<i>Bom senso</i>	<i>Refinamento</i>
<i>Alegria</i>	<i>Solicitude</i>
<i>Auto-domínio</i>	<i>Espírito de liderança</i>
<i>Prudência</i>	<i>Fortaleza</i>
<i>Entusiasmo</i>	<i>Boa saúde</i>
<i>Adaptabilidade</i>	<i>Espírito de simpatia</i>
<i>Honestidade</i>	<i>Diligência</i>
<i>Cooperação</i>	<i>Asseio</i>
<i>Espírito de justiça</i>	<i>Amor à criança</i>
<i>Paciência</i>	<i>Virtudes cívicas</i>
<i>Segurança</i>	<i>Cultura</i>
<i>Originalidade</i>	<i>Pontualidade</i>
<i>Didática</i>	<i>Espírito renovador</i>
<i>Eloquência</i>	<i>Simplicidade</i>
<i>Companheirismo</i>	<i>Conhecimento da Matéria”</i> (Texto mimeografado, Disciplina Didática Geral, IEEAB, 1969).

O termo genérico professor é ressaltado nesse material, deixando clara a visão que se tinha desse profissional, indicando que a eficácia de seu trabalho dependia da formação profissional e da vocação para o magistério, colocados dentro de um mesmo nível de importância. Esses textos abordam como essencial o não apego aos bens materiais, pois as ambições econômicas não combinavam com o *ser idealista* que devia buscar a *felicidade alheia*, e não a própria. Ao que parece, uma vida de conforto e a busca da felicidade não combinavam com o professor ideal, segundo esses pressupostos e atributos a ele conferidos. Essa concepção traz a ideia muito arraigada naquele período histórico de que o professor e a professora deveriam viver apenas para os outros. A escolha dessa profissão, para muitos/as, já pressupunha o tipo de vida que deveria ou poderia ter, sugerindo a abnegação apregoada como algo intrínseco ao trabalho docente.

No que se refere aos requisitos fundamentais do/a educador/a, não é possível afirmar que a ordem de citação no texto tenha uma intenção clara. Porém, intriga o fato de primeiro referir o *bom senso* e por último o *conhecimento da matéria*. A desvalorização desse/a profissional pode estar também nessa lógica de colocar o domínio do conteúdo programático como necessário, mas não como o primeiro requisito para o seu bom desempenho, como acontecia com outras profissões. Alguns desses atributos já eram enaltecidos através de manuais de ensino utilizados no Brasil, em Escolas Normais, no final do século XIX. Conforme

Elomar Tambara (2008, p. 11), nessa época, havia preocupação mais intensa com a “constituição de hábitos e costumes” do professor, pois o seu comportamento exemplar dado aos alunos e à comunidade tinha uma importância singular. O que denota a permanência de alguns elementos que constituíram as representações de professor/a, durante várias décadas.

Analisando as formas de ingresso nos mencionados cursos, considero importante destacar que para ser professor/a eram exigidas algumas condições prévias, determinadas pela legislação vigente⁵⁵:

“Para admissão ao curso de qualquer dos ciclos de ensino normal, serão exigidos do candidato as seguintes condições:

- a) qualidade de brasileiro;*
- b) sanidade física e mental;*
- c) ausência de defeito físico ou distúrbio funcional que contra-indique o exercício da função docente;*
- d) bom comportamento social;*
- e) habilitação nos exames de admissão.”* (Art. 20, Decreto-lei federal nº 8530/1946).

Além disso, o Decreto estadual nº. 6877/1956 enfatizava que a comprovação da sanidade física e mental *“incluirá, obrigatoriamente, o resultado de exame, do ponto de vista fisiológico, das condições de voz e dicção, bem como dos aparelhos de audição e visão”*. Esse controle rigoroso dos corpos apresenta também uma preocupação com as crianças que seriam, posteriormente, atendidas por essas profissionais. Ou seja, se determinadas condições de saúde das professoras não fossem satisfeitas poderiam implicar num atendimento precário ou até mesmo desastroso diante das crianças, principalmente das pertencentes à Educação Infantil, por serem mais dependentes das ações dos adultos. Nesse sentido, o disciplinamento dos corpos docentes é algo produtivo, ao estabelecer algumas condições necessárias para o ingresso na carreira do magistério, naquela época.

Cabe ressaltar que essa produção dos corpos docentes acontecia através das práticas escolares cotidianas onde eram proclamadas formas de ser e de se expressar que designavam uma posição de sujeito, tida como própria. De maneira sutil, a escola investia em mecanismos que disciplinavam as professoras ao

⁵⁵ Artigo 20, da Lei orgânica Federal do Ensino Normal — Decreto-lei federal nº 8530, de 2 de janeiro de 1946. Essas exigências para o ingresso no ensino normal foram reiteradas, anos mais tarde, pelo governador do Estado do Rio Grande do Sul através do Decreto nº 6877, de 19 de janeiro de 1956, acrescentando ainda a *“idade mínima de 13 anos completos para as escolas de 1º ciclo”* e a *“realização de estudos básicos, previstos em lei, que habilitam ao concurso de ingresso nos cursos normais de 1º e 2º ciclos, respectivamente”*.

produzirem uma série de condutas consideradas adequadas para essas profissionais ou formas peculiares de “ser professora”, buscando o seu autodisciplinamento. Nessa lógica, as professoras aprendiam como deveriam ser por meio de um disciplinamento constante, porém, passível de resistências e (re) significações por parte delas, uma vez que estavam imersas em relações de poder que as subjetivavam.

As condições prévias para o ingresso na carreira do magistério, especificadas anteriormente, foram assumidas pelas instituições que mantinham esses cursos visto que as regulamentavam em seus Regimentos Escolares e as divulgavam através de editais publicados em jornais locais (Diário Popular e A Opinião Pública). Então, satisfazê-las tornava-se o primeiro passo obrigatório e formal para o investimento na carreira docente. A partir daí, a sua continuidade dependeria de outras exigências como matrícula no curso, frequência, realização de trabalhos e exames com aprovação, práticas pedagógicas orientadas, estágios e as demais atividades estabelecidas, conforme a estrutura e organização escolares.

Como o meu interesse não se restringe aos textos registrados sobre as professoras, advindos de diferentes lugares, mas também aqueles produzidos por elas, considero interessante registrar um pouco a respeito do que as normalistas pensavam sobre o curso que estavam realizando e se o recomendariam ou não para alguma amiga, conforme enquete — datada de 1960; pós implantação da Reforma do Ensino com base na Lei 6004, de 26/01/1955 — arquivada no CSJ.

Quanto à primeira questão, para uma das normalistas: *“É um curso muito interessante. Não só prepara a moça para o magistério, mas também para o lar. Tornando-a uma boa dona de casa, boa esposa e boa mãe.”* Outra normalista corrobora essa ideia ao afirmar: *“acho um curso muito interessante e de grande valia, pois ele prepara a jovem não somente para o magistério, mas também orienta-a no desempenho das atividades de uma dona de casa e futuramente nas responsabilidades que ela terá de acarretar como mãe de família.”* Utilizando diferentes palavras, várias normalistas reafirmaram essas mesmas ideias sobre o curso. Cabe lembrar que a possibilidade de conciliar o trabalho doméstico e a maternidade com uma profissão revestida de prestígio social tornou o magistério cada vez mais popular entre as jovens.

Retomando a enquete, na pergunta “Qual sua opinião sobre o novo regime de trabalho do Curso Normal?” algumas normalistas responderam o seguinte: *“Acho*

muito bom esse novo regime porque visa mais o prático que o teórico, põe-nos em contato mais íntimo com o curso primário.” “Acho muito bom esse novo regime. As aulas tendo mais práticas possibilitam que a professoranda entre no magistério sem aquele velho temor de dar aulas”.

Assim, é possível perceber em vários desses depoimentos das normalistas a reafirmação das finalidades do Curso Normal e dos discursos daquela época acerca da sua formação. Portanto, suas representações sobre o Curso em questão se coadunavam com os preceitos daquele período histórico, encontrados nas fontes documentais elencadas.

Em relação à segunda questão, um termo recorrente nos depoimentos é a vocação, a saber: *“Eu aconselharia uma amiga minha a tirar o curso normal, se ela tivesse uma inclinação para o curso e as qualidades exigidas para uma professora.” “Somente se ela possuísse vocação para o magistério.” “Se notasse que ela tem vocação, aconselharia.”* Outras normalistas preferiram opinar de forma diferente: *“Francamente, não sei.” “Não, porque acho que não se deve influenciar ninguém para essa ou aquela carreira profissional.”* Esta última resposta alude à possibilidade da mulher fazer a sua escolha profissional, sem que seja pressionada a optar pela carreira do magistério, considerada mais adequada e aceitável para o gênero feminino naquela época.

Da forma como algumas normalistas referem o termo “vocação”, parece que não são necessárias maiores explicações ou densas justificativas, pois essa palavra alude algumas características que uma professora deveria apresentar, tais como ter jeito com crianças, amor ao que faz, paciência, boa postura, conhecimentos em diferentes áreas, etc. Essa palavra é utilizada como se essas qualidades estivessem subentendidas, dispensando possíveis esclarecimentos; ou seja, quem tem “vocação” possui as qualidades fundamentais para o bom desempenho no magistério e ponto final. Porém, a perspectiva teórica que utilizo neste trabalho questiona essa suposta vocação ao afirmar que não nascemos com determinadas características; elas são produtos das relações sociais e culturais que estabelecemos ao longo da nossa existência.

Ainda sobre a Reforma do Ensino Normal de 1955, cabe destacar o desempenho dos cursos locais — IEEAB, CSJ, EEMIC — que foram enaltecidos pela chefa da delegação de professores/as do então Instituto Nacional de Estudos

Pedagógicos⁵⁶ (INEP), quando da visita realizada em Pelotas. O título do artigo jornalístico publicado naquele período destaca: “*Possue o Rio Grande do Sul o Sistema mais avançado do Ensino Normal no Brasil*”. E refere as palavras da citada chefe, a professora Guacira Amaral Barros:

“Achamos que nos referidos educandários foi muito bem compreendido — pelos corpos docentes e discentes — o espírito da reforma, procurando os professores realizar um trabalho eficaz e edificante, com o maior entusiasmo e dedicação.” (DIÁRIO POPULAR, 22/03/1958, p. 6).

Além disso, havia uma fiscalização constante dos estabelecimentos de ensino a fim de verificar o cumprimento ou não das determinações previstas na legislação, através das inspeções federais realizadas por funcionários/as contratados para este fim. Registros dessas inspeções foram encontrados em vários arquivos escolares.

Algumas monografias elaboradas por alunas do Curso Normal/CSJ, nas décadas de 1940 e 1950, trazem em suas páginas a reprodução dos discursos que elas consideravam relevantes durante a sua formação. Como exemplo tem-se a seguinte declaração:

“Entre educador e educando existe um fluxo e refluxo de idéias, cuja responsabilidade cabe, quase totalmente, ao educador. Ele deve lembrar-se que constitui o germe que deve encerrar, em potência, a futura personalidade de todos os entes que lhe são confiados. [...] O educando representa o documento que o educador se utilizará para lavar, indelevelmente, a missiva que legará à humanidade. Eis a repercussão inevitável de cada ato do professor, mostrando assim, a imensa responsabilidade que o mestre tem sobre suas ações.” (Monografia, 1949).

Nesse caso, as alunas formandas registraram o que se esperava de um educador e qual a concepção de aluno que estavam levando para a sua vida profissional, isto é, cabia ao professor a responsabilidade maior na tarefa educativa do educando, que era tido como uma carta escrita pelo educador enviada à humanidade. Portanto, tem-se, por um lado, a representação de um professor transmissor de conhecimentos e com o poder de determinar o destino do aluno e, por outro, um aluno receptivo ou talvez passivo diante da autoridade do mestre.

⁵⁶ Instituição assim designada a partir da publicação do Decreto-Lei nº 580, de 1938. No entanto, surgiu um ano antes como “Instituto Nacional de Pedagogia”. Atualmente, designa-se Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira — autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

Essas expressões no masculino, como educador e educando, denotam a linguagem genérica utilizada naquela época, em que não se discutia ainda o conceito de gênero e suas implicações nas relações sociais.

No IEEAB, poucos registros elaborados pelas alunas foram encontrados nos seus arquivos. Os mais interessantes estão nas edições do Jornal *O Normalista* (1949), “*Órgão interno dos Estudantes da Escola Normal ‘Assis Brasil’*”. Esse jornal reservava uma pequena parte do seu espaço para publicar as opiniões das alunas.

*“A opinião de Arlinda Magalhães – 3º Ano Normal
O ensino normal preenche tôdas as exigências, na bôa formação de uma educadora.
Assim como a Psicologia nos ensina a conhecer a personalidade infantil, afim de bem plasmarmos almas e desenvolvermos capacidades, e a Sociologia, com o estudo do indivíduo no meio, nos proporciona a educação, para bem viver em sociedade, as demais disciplinas, com seus valores não menos importantes, completam a formação de uma boa educadora.
Possuidoras dêstes conhecimentos poderemos nós, educadoras do amanhã, bem formar indivíduos moral, intelectual e fisicamente.”* (O Normalista, Ano V, Nº I, maio de 1949; p. 2).

Nesse caso, o campo psicológico aparece como um dos aportes dessa asserção que manifesta a opinião da normalista sobre o curso em andamento, especialmente no que se refere ao trabalho a ser desenvolvido com crianças. Convém lembrar que naquela época a Psicologia estava se consolidando no meio educacional através de diferentes teorias que orientavam o trabalho docente, com ênfase no acompanhamento do desenvolvimento infantil.

Uma outra aluna do Curso Normal, dessa vez do 1º ano, ao responder a questão “*O que pensa do Curso de Professores?*” (O Normalista, nº. II, junho de 1949; p. 4), enfatizou a utilidade das matérias que estavam estudando e exemplificou:

“[...] Psicologia – conhecimento mais profundo das criaturas, principalmente das crianças [...] Na escola a professora é a mãe que educa seus filhinhos no caminho do bem; portanto, é necessário á professora conhecer profundamente os pequeninos para poder corrigir a tempo os defeitos, como o egoísmo, que são naturais às crianças.” (O Normalista, nº. II, junho de 1949; p. 4).

Esses registros das alunas trazem algumas representações muito difundidas nos cursos de formação docente, daquela época, ao se apropriarem e utilizarem expressões como “*poderemos [...] bem formar indivíduos moral, intelectual*

e fisicamente” e ainda *“na escola a professora é a mãe que educa seus filhinhos no caminho do bem”*. Dessa forma, os discursos circulantes no interior das escolas produziram representações de professora e instituíram verdades a seu respeito. Se uma parte significativa dos registros aponta a assimilação dos discursos hegemônicos sobre o trabalho e a identidade docente muito ligada à figura materna por parte das alunas das escolas Normais, em contrapartida, é possível capturar algumas ideias diferentes aqui e acolá. No caso da sua preparação para as funções de esposa e mãe, nesse mesmo jornal foi publicada uma crítica bem humorada mostrando que existem outras possibilidades para a mulher:

“As 10 vantagens da solteirona

- 1 – Não ter filhos.*
- 2 – Não ter sogra nem cunhadas.*
- 3 – Poder dizer que Fulano é simpático sem ser olhada com rancor.*
- 4 – Sair à hora que bem entender, sem pensar na casa. Desta cuidará a mamãe.*
- 5 – Poder ‘flirtar’ com mais de vinte, sem se comprometer com nenhum.*
- 6 – Dispor à vontade do dinheiro, sem ter a quem prestar contas.*
- 7 – Vestir-se como melhor entender.*
- 8 – Poder dormir com o gato nos pés da cama.*
- 9 – Não ter de suportar hoje: ‘Eu já te disse’, ‘Esta casa é um inferno’, ‘Não sei em que gastas o dinheiro!’, ‘Estou farto!’, etc.*
- 10 – Levantar-se tarde.”* (O Normalista, nº. II, junho de 1949; p. 11).

Mesmo sugerindo e justificando uma outra possibilidade para a mulher, a de ficar solteira como algo vantajoso, esse texto não rompe de todo com os discursos hegemônicos daquele período, pois traz a ideia da mulher que é mãe como aquela que deve dedicar-se às tarefas da casa como se, em contrapartida, a que não fosse mãe estaria livre de tal incumbência. Por outro lado, a condição de solteira foi “muito adequada para fabricar e justificar a completa entrega das mulheres à atividade docente [...] já que toda sua energia seria colocada na formação de seus alunos e alunas. Esses constituiriam sua família” (LOURO, 1997b, p. 466).

Assim, o exercício da maternidade estaria presente na vida da mulher professora, ainda que não tivesse filhos/as. Isso reforçava os locais que foram construídos social e culturalmente para a ocupação feminina, sendo a escola considerada a continuidade do lar. Essa condição também contribuiu para a desvalorização pecuniária observada, ao longo dos anos, na carreira docente ao seguir a lógica de que o trabalho doméstico não necessita de remuneração. Diante disso e por inúmeras razões, que não analisarei neste trabalho, várias mulheres

buscavam outros espaços para atuarem no mercado de trabalho, o que nem sempre aconteceu de forma tranquila.

A continuidade dos estudos em outras áreas era uma preocupação das normalistas do IEEAB, registrada na edição seguinte do Jornal *O Normalista*. Em entrevista com o Prof. Eloy Rocha, Secretário de Educação / RS, que visitava a cidade, a questão central foi *“Porque o Curso de Professores não dá acesso à Faculdade de Direito?”* Imediatamente veio a justificativa:

“Respondeu-nos S. Excia, que nosso curso é por demais especializado, tendo o seu prosseguimento na Faculdade de Filosofia. Convindo, porém, que as matérias necessárias ao curso jurídico, como sejam: psicologia, sociologia, filosofia, etc. acham-se mais aprofundadas em nosso curso do que no colégio, declarou que a questão não é de sua alçada e deve ser pleiteada junto ao Governo Federal.” (O Normalista, n° III, agosto de 1949; p. 7).

Tentando convencê-las a desistir de tal intento, prossegue a reportagem: *“Exortou-nos a não abandonarmos a missão sagrada de levar luz às trevas, de plasmar o caráter do homem de amanhã.”* Tratava-se de um apelo à suposta sensibilidade da mulher ao chamamento daquilo que era considerado mais adequado para ela — o magistério.

O direito de escolha em relação aos cursos superiores era pleiteado em outros lugares do país. Desde o final da década de 1930, era permitido às normalistas apenas o ingresso em alguns cursos de Filosofia. Somente a partir de 1953, esse direito se estendeu aos demais cursos (BRUSCHINI e AMADO, 1988), indicando que essa conquista demandou mobilização e luta das mulheres. Além de assegurar direitos no que tange a sua carreira profissional, cabe registrar as iniciativas importantes das normalistas dentro da comunidade pelotense, como a exemplificada abaixo.

Durante uma reunião de estudantes de instituições pelotenses — que se realizou no Colégio São José com a presença de suas alunas, juntamente com alunos/as dos colégios Gonzaga, Pelotense e Monsenhor Queiroz — para discutir o tema: *“Nós somos privilegiados, estamos estudando. Tantos outros jovens de nossa cidade não têm esta oportunidade.”*, uma aluna do CSJ fez a seguinte pergunta: *“Há vários anos que ouço estudantes falarem em problemas e mais problemas. Pergunto: Já ajudaram a resolver algum?”* Outra acrescentou: *“Seria melhor falar menos em problemas e começarmos a resolver ao menos um.”* A partir disso, as

alunas do CSJ organizaram-se em grupos e começaram a trabalhar em diferentes lugares da cidade. O grupo maior resolveu trabalhar na zona do Gasômetro, considerada “*a mais miserável*”, fundando o “*Clube do Gasômetro*”, em 1961. Esse esforço resultou, meses depois, num Centro Social “*onde as crianças irão preparar suas lições, aprender a conhecer e amar o bem e o próximo; e onde as mães aprenderão a tratar das crianças, a costurar uma roupa, a preparar um prato*” (Livro de atas / Clube do Gasômetro, 1961). A referida obra contou com o apoio da direção da escola, prefeitura municipal, empresários e comunidade em geral. Ao citar esse episódio pretendo tão somente mostrar um pouco das iniciativas e ações produzidas pelas normalistas, para salientar que as “*professorandas*” e as professoras não foram apenas elementos contemplativos desse contexto, mas fizeram parte dele, constituindo-o e sendo constituído por ele.

Se a docência era geralmente apresentada como um trabalho nobre e importante, mas também árduo e espinhoso, as formaturas do Curso Normal eram cerimônias pomposas que inúmeras vezes ocorreram no Teatro Guarani, o maior local de Pelotas destinado a eventos sociais desse tipo. Nesses momentos não faltavam convidados/as importantes como autoridades políticas e eclesiais ou seus representantes. Além disso, alguns registros referem esse acontecimento como “*uma grande festa escolar*” ou “*uma grande noite social para toda aquela elegante multidão que enchia a platéia e os camarotes*”, ao ser descrita “*a solene colação de grau das novas alunas-mestras pela Escola Normal ‘Assis Brasil’*”. Nessas condições, “*penetravam no recinto as cinquenta jovens diplomandas, encantadoras na alvura dos seus vaporosos trajes românticos*” (DIÁRIO POPULAR, 11/04/1944; p. 8).

Esses momentos de destaque para a mulher eram incentivados pela família e pela sociedade. Tornar-se professora era marcado por um rito de passagem digno de ser publicado em jornais: a colação de grau ou formatura — evento social que denotava o *status* alcançado. Por isso, justificava-se o *glamour* descrito nas páginas dos jornais.

Mesmo nesses momentos de *glamour* a responsabilidade e o compromisso que as formandas estavam assumindo a partir daquele momento, sempre eram lembrados e enfatizados. “*Nesse dia ingressarão no magistério, 13 jovens, cheias de esperanças e prontas a tudo sacrificar a bem dos pequeninos, que lhes forem*

confiados, contribuindo, assim, para a glória de Deus e da Pátria.” (DIÁRIO POPULAR, 12/12/1941; p. 8).

Essas elocuições reforçam a imagem da professora que sacrifica sua vida em prol das crianças e define qual a finalidade de seu trabalho, aludindo que essas são suas esperanças e seus desejos ao assumirem a carreira do magistério. Dessa forma, uma das representações de professora que aparece nesse excerto transcrito remete à figura de alguém que deve ser abnegada, responsável e confiante. Isso também consta no discurso do professor Francisco de Paula Alves — paraninfo desta *“última turma de alunas-mestras pela Escola Complementar São José”*, que passaria a ser Escola Normal. —, publicado nesse mesmo jornal (DIÁRIO POPULAR, 27/12/1941, p. 2), ao dizer que *“é muito sério o compromisso que acabais de prestar [...] assumis o grave encargo de serdes orientadoras.”* Em outro trecho, afirma: *“Não condirão com o novo título as despreocupações e folguedos que até ontem se viam e justificavam nas estudantes. Deixais de ser meninas; passais a ser professoras”*. E ainda adverte: *“Já não vos assistirá plenamente o direito de errar, porque vos competirá o dever de corrigir.”* Esses conselhos denotam a ênfase na responsabilidade e no altruísmo a que as afilhadas deveriam assumir a partir daquele momento em suas vidas.

A partir de tudo isso, tem-se algumas representações de professora as quais foram difundidas através dos cursos de formação existentes em Pelotas, frequentados majoritariamente por mulheres. Essas representações são o resultado de um conjunto de saberes produzidos em um contexto histórico-social e cultural específicos, em meio a relações de poder e saber. É importante referir, ainda, que essas representações hegemônicas sobre a mulher e a professora de alguma forma também contribuíram para a subordinação feminina na sociedade e, em contrapartida, provocaram embates a partir da imposição de sentidos de tais representações e suas possíveis transformações.

Todas essas representações atribuem sentidos e significados para a docência também na Educação Infantil, considerando que elas provêm de discursos produzidos e veiculados em diferentes instâncias sociais. As representações de professora de Educação Infantil são definidas em vários registros do cotidiano escolar, merecendo destaque aquela que refere a especialista nessa área, a partir da década de 1960. Nesse caso, em Pelotas, o IEEAB contribuiu de forma

significativa ao oferecer o curso de Formação de Professores Especializados em Educação Pré-Primária, com duração de três semestres letivos, tendo:

“[...] como finalidade capacitar o professor-aluno para:

- 1- Conhecer a criança em idade pré-escolar.*
- 2- Preparar o pré-escolar para o Curso Primário.*
- 3- Aproveitar ao máximo as capacidades da criança, visando a sua adaptação à vida atual.”* (Boletim de Estudos do Departamento de Estudos Especializados / IEEAB, 1962).

Nesse sentido, os espaços escolares são considerados como uma instância (não a única) importante na difusão das representações de professora, pois ali elas são produzidas, significadas e reiteradas cotidianamente. Ao se afirmar e reafirmar esses atributos docentes, os discursos que possuem relevância social são acionados, através dos poderes imbricados nesse processo. As formas de produção de sentido estão vinculadas às relações sociais e culturais. Assim, através da cultura “[...] diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla” (SILVA, 2001, p. 133 – 134).

Ao se referirem às professoras e suas tarefas, os textos escritos elencados acionavam representações de professora almejada para aquele momento histórico, tendo em vista a qualidade da educação e a configuração de uma sociedade brasileira próspera no cenário mundial. Tais representações provavelmente instituíram significados, construíram identidades docentes femininas, ao produzirem “verdades” sobre essas profissionais. Silva (1999, p. 200) observa que “os significados não são criados e colocados em circulação de forma individual e desinteressada — eles são produzidos e são postos em circulação através de relações sociais de poder”.

A partir disso, cabe destacar que o tempo vivido na escola, seja como aluna ou professora, proporcionava a construção dessas representações ao se aprender como essa profissional deveria ser e quais as características consideradas mais importantes para a carreira do magistério. Ao se estabelecer as formas de ser e de se comportar como professora, conseqüentemente, estava sendo estabelecido aquilo que não deveria ser admitido em sua vida, tanto pública quanto privada. Portanto, essa profissional era alvo de análises e críticas constantes em diferentes lugares e situações, já que era tida como alguém que deveria ser exemplar para o

alunado e sociedade em geral. Assim, religiosos/as, diretores/as de escolas, professores/as de diferentes níveis de ensino, jornalistas, que tinham maior *status* social, e demais indivíduos procuravam definir como as professoras eram ou deveriam ser para atender às expectativas da sociedade local.

Na seção seguinte, questiono o magistério tido como “*um ideal que vem de berço*”, ideia muito ressaltada nos materiais investigados; trato, também, da relação escola X família, em que aquela procurava “*corrigir os defeitos*” desta. Além disso, analiso alguns dados de pesquisa que apontam a função da professora vinculada a de “*educadora sanitária*”, bem como a sua comparação com uma “*fada bondosa*”.

4 UM IDEAL QUE VEM DE BERÇO?

“Mestra! Não há outra missão na terra com o significado da tua.

Assim, não queríamos deixar despercebida, hoje, a excelência de teu apostolado – pois que é o dia da MESTRA – nós que conhecemos o sentido de tua luta e avaliamos a profundidade do teu ideal.

Não foi apenas a tua Escola que te fez uma MESTRA, nem ainda, a conquista de uma profissão. O que te conduziu a esse destino foi a chama de um ideal que te veio do berço e que nem as misérias e tropeços da vida puderam arrefecer.”
(DIÁRIO POPULAR, 15/10/1960; p. 2)

A epígrafe acima traz uma concepção muito comum àquela época, de que o exercício do magistério era algo que vinha do berço, portanto, um dom natural. No entanto, é importante referir que a categoria gênero tem contribuído significativamente para romper com tal concepção de natureza ou dom. Importantes análises e estudos no campo da educação, como procurei demonstrar anteriormente, têm proporcionado diferentes e profundas discussões sobre esse tema. Uma referência nesses estudos foi desenvolvida por Joan Scott⁵⁷ (1995, p. 86) que define gênero a partir de duas proposições: “(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. A autora enfatiza a construção histórica, social e cultural da categoria gênero, contrariando a concepção de que homens e mulheres apenas desempenham papéis na sociedade que são justificados por meio de explicações biológicas. Ela salienta, também, que o gênero é construído tanto através do sistema de parentesco (família) quanto de outros sistemas existentes em nossa sociedade como o econômico e o político. Essa construção é um produto das relações de poder entre homens e mulheres dentro das sociedades e das culturas, evidenciando muitas vezes as

⁵⁷ Joan Scott: historiadora feminista norte-americana que publicou o artigo *Gender: a useful category of historical analysis*, em 1986, sendo traduzido para o português por Guacira Lopes Louro, publicado na revista *Educação & Realidade*, 16 (2), de 1990 e, também, por Tomaz Tadeu da Silva, publicado em *Educação & Realidade*, 20 (2), de 1995 (LOURO, 1999).

desigualdades e hierarquias daqueles sobre estas. Portanto, não são relações tranquilas, mas carregadas de tensões e conflitos.

Um exemplo sobre essas desigualdades aparece numa notícia referente à professora que participou de um concurso: “Obteve o 1º lugar entre 89 candidatos” (DIÁRIO POPULAR, 23/04/1941; p.4). “Com o advento do bom feminismo, belamente intensificando-se a sempre nobre carreira de professora”; assim começa um dos parágrafos dessa notícia. Essa afirmação denota o *status* que possuía a carreira de professora vinculada ao mencionado “feminismo” aceitável para a época, subentendendo-se que havia outro tipo de “feminismo” (provavelmente, um mais reivindicador). Tratava-se de um destaque para uma “*briosa professorinha*” que havia se formado na então Escola Complementar de Pelotas e que obteve o “1º lugar, nos exames vestibulares para o Curso Normal do Departamento Estadual de Educação Física”, dentre “89 candidatos de ambos os sexos”. Esses exames foram realizados em Porto Alegre, possivelmente com a presença de pessoas de diferentes municípios, o que pressupõe uma importante conquista para a cidade de Pelotas. Entretanto, nesse registro aparece tanto o enobrecimento dessa carreira profissional de professora, quanto certa desvalorização ao se referir à *professorinha*.

Algumas pessoas poderão interpretar o uso do diminutivo como uma expressão de carinho ou de tratamento de uma jovem professora, porém, com certeza, outros profissionais não receberiam adjetivo semelhante. Ou será que o autor dessa notícia iria, por exemplo, se referir a um “doutorzinho” — médico — em circunstância semelhante? Têm-se aqui uma demarcação da diferença de identidade de gênero verificado através do tratamento concedido a essa professora que pode ser extensivo as demais profissionais do magistério. Mesmo considerando que essa expressão era usual naquela época, esse termo *professorinha* traz em si um rastro de desvalorização que vai se acumulando no decorrer dos anos. Isso remete ao conceito de representação que produz identidades e as coloca em circulação através dos discursos difundidos na sociedade; lembrando que o caráter produtivo do discurso está diretamente relacionado com a cultura, pois esta é determinante na produção de sentidos, através da atividade linguística.

Os discursos e os sistemas de representação definem os lugares que os indivíduos podem ocupar, situando suas falas, seus corpos, suas ações etc. Isso acontece em meio a conflitos travados dentro das relações sociais e culturais estabelecidas porque são relações que envolvem disputas de poder. Portanto, os

sistemas de representação constroem posições de sujeito, produzem diferenças e identidades.

Nessa perspectiva, Costa (2000, p. 32) afirma que:

Os discursos estão inexoravelmente implicados naquilo que as coisas são. As sociedades e as culturas são dirigidas por poderosas ordens discursivas que regem o que deve ser dito e o que deve ser calado e os próprios sujeitos não estão isentos desses efeitos. A linguagem, as narrativas, os textos, os discursos não apenas descrevem ou falam sobre as coisas, ao fazer isso eles instituem as coisas, inventando sua identidade.

Dentro da sociedade, as pessoas assumem diferentes posições de sujeito ao mesmo tempo e são interpeladas cotidianamente dentro das relações sociais, em diferentes contextos. No interior dessas relações é que as identidades são produzidas e se produzem. Além de exercer sua atividade profissional, a professora pode ser mãe, irmã, filha, avó, esposa, amiga, colega etc.; sendo que dentro dessas relações sociais ela enfrenta conflitos e contradições. Nessa lógica, a identidade e a diferença não são fixas e imutáveis porque tanto uma como a outra estão sujeitas a relações e disputas de poder que podem provocar transformações.

Uma identidade é sempre definida em relação à outra, ou seja, na afirmação de uma identidade, inscreve-se a diferença. Considerando as representações das identidades existentes, podemos perceber que, no âmbito social e cultural, algumas delas ocupam uma posição central e são referência para as outras. Assim, as identidades diferentes são classificadas dessa forma em comparação às identidades consideradas “normais”, hegemônicas. Segundo Louro (1999), no Brasil, a identidade referência é o homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão. As “outras” identidades são assim designadas a partir desse padrão de referência.

Para Kathryn Woodward (2000, p. 40), a identidade não é tida como o oposto da diferença, mas “a identidade depende da diferença”, sendo que as diferenças vão se estabelecendo através de sistemas classificatórios presentes na sociedade. Nesse sentido, a construção da identidade é tanto simbólica quanto social, pois ela é constituída pela cultura, em determinado contexto social e histórico, por meio dos sistemas de representação que são práticas de significação e sistemas simbólicos que produzem os significados. E são esses sistemas que dão suporte e sustentação às identidades referências.

Com base na noção de representação, cabe lembrar que o que importa são as relações de poder presentes nesse processo de representação e não a busca de supostas verdades e, ainda, que “quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade.” (SILVA, 2000, p. 91). Assim, as identidades docentes femininas foram definidas e determinadas pelas representações que tiveram maior poder de sustentação dentro das relações sociais e culturais, dentro do período em questão.

Dessa forma, muitas pessoas, naquele tempo, definiam quem eram as professoras; ao fazê-lo, instituíam verdades sobre elas que podiam ou não ser aceitas/incorporadas na constituição das suas identidades, mas que inventavam jeitos e formas de ser dessas profissionais. Isso inclui também, em alguns casos, a forma de se comportar e de se vestir; mesmo que não seja divulgado ou assumido publicamente.

O fato narrado abaixo é um tanto intrigante, pois anuncia a forma como as professoras deveriam se apresentar numa atividade cívica, em plena Ditadura Militar⁵⁸ e, no dia seguinte, há um esclarecimento por parte do Departamento de Ensino Primário do município de Pelotas, afirmando que tal orientação, recebida por uma diretora de escola, não aconteceu.

“DIÁRIO ESCOLAR [...] PEQUENAS NOTÍCIAS [...]

“Os alunos e as professoras das escolas primárias públicas, estaduais e municipais, foram convocados para a recepção ao presidente Costa e Silva, amanhã, por volta das 12 horas. As professoras municipais – conforme determinação do Departamento do Ensino Primário – deverão se apresentar convenientemente vestidas, isto é, sem mini-saias e sem decotes exagerados. Também foi recomendado não usarem brincos muitos vistosos...” (DIÁRIO POPULAR, 03/04/1968, p. 5; 1º caderno).

“DIÁRIO ESCOLAR Pequenas notas [...]

O Departamento do Ensino Primário informou à reportagem que não instruiu às professoras sobre como se vestir para a recepção ao Presidente Costa e Silva, conforme notícia ontem aqui publicada, com base em informações fornecidas por diretora de escola municipal.” (DIÁRIO POPULAR, 05/04/1968; p. 5; 1º caderno).

⁵⁸ Regime antidemocrático, marcado pela censura e supressão dos direitos constitucionais. Em junho de 1964, foi criado o Serviço Nacional de Informações (SNI) para coletar e analisar informações que diziam respeito à segurança nacional e ao controle da subversão interna. Com isso, houve muitas perseguições aos adversários do regime que foram presos e torturados; inclusive ocorrendo a cassação do mandato de diversos parlamentares, através do Ato Institucional Nº. 5 de 1968, que previa também a censura dos meios de comunicação.

Essas publicações apresentam possíveis conflitos entre as orientações/determinações do Governo representado e das professoras que estavam a ele submetidas. Independente do desfecho desse episódio envolvendo um suposto problema de comunicação, não se pode negar a presença de um controle sobre docentes e estudantes desse município, uma vez que o evento anunciado ocorreu com a presença maciça dessas pessoas ao longo do trajeto percorrido pelo então Presidente da República Costa e Silva, que foi “*saudado por milhares de estudantes, postados ao longo das ruas*” (DIÁRIO POPULAR, 05/04/1968, p. 1, 1º caderno).

Retomando a importância do texto de Scott, citado anteriormente, cabe lembrar que Louro (1995) dedicou uma análise específica sobre esse trabalho em que ressalta a sua contribuição para os/as estudiosos/as de gênero no meio acadêmico. Dentre as ideias mais importantes abordadas nesse artigo, Louro enfatiza a proposta de Scott que sugere a observação das relações entre homens e mulheres, ao invés de simplesmente as mulheres serem analisadas isoladamente. Dessa forma, o conceito de poder na perspectiva foucaultiana contribui para essa análise, pois não reforça a imagem da mulher submetida ao suposto “poder masculino”; mas como alguém que, mesmo em desvantagem, muitas vezes, também exerce poderes de inúmeras maneiras: através da recusa, do silêncio, de gestos, das ações, das palavras, etc.; como o exemplo da referida diretora que entrou em contato com a imprensa local para se manifestar diante da orientação recebida do Departamento de Ensino Primário. Enfim, alguém que se manifesta e se posiciona em diversas situações e de muitas formas; não assumindo apenas “papéis” pré-determinados, pois sua identidade é construída em meio aos desafios cotidianos e passível de influência de diversos fatores, como os sociais e culturais. Cabe lembrar, também, que as práticas sociais são constituídas e constituintes de gênero (LOURO, 1997a).

Em determinados momentos, foi possível perceber, no material analisado, algumas manifestações de resistência por parte das professoras. Vários momentos de conflitos e lutas do magistério pelotense foram registrados, na maioria das vezes, contando com o apoio da Associação Sul-Riograndense de Professores⁵⁹ (ASRP),

⁵⁹ Associação fundada em 14 de outubro de 1929 e que ainda se mantém nos dias atuais. No entanto, o número de associados reduziu muito e já não possui a força da representatividade do magistério pelotense. Outras entidades foram criadas para atender as necessidades de

que congregava professores e professoras de diferentes níveis de ensino em Pelotas; tendo como finalidades “o *aprimoramento cultural do magistério e a defesa da classe*” (DIÁRIO POPULAR, 12/10/1967; p. 5).

Primeiramente, destaco o registro de um movimento que começou com as professoras de Porto Alegre/RS, no início da década de 1940, e que teve a adesão de professoras de Pelotas.

“As professoras públicas de Pelotas pugnam pela melhoria no magistério. Um grupo de professoras de Escolas primárias, num movimento pró obtenção de uma melhor situação na carreira do magistério, enviaram um memorial visando a concretização dessas pretensões o Interventor Federal, general Cordeiro de Farias, pleiteando a melhoria dos vencimentos do professorado primário riograndense.” (DIÁRIO POULAR, 10/06/1943; p. 8).

No início da década de 40 do século XX, o governo ditatorial de Getúlio Vargas, conhecido como Estado Novo, continuava sua administração em meio ao descontentamento face às decisões autoritárias assumidas pelo presidente e pelos diferentes problemas sociais e econômicos existentes. Porém, a fim de controlar as tensões sociais que ganhavam proporção, algumas medidas foram tomadas concedendo benefícios aos trabalhadores e às trabalhadoras, tais como a instituição do salário mínimo em maio de 1940 e da Consolidação das Leis de Trabalho em junho de 1943 — direitos previstos: carteira profissional; jornada de trabalho de oito horas diárias, totalizando a semana de 48 horas; descanso semanal remunerado; férias remuneradas; amamentação durante a jornada de trabalho; estabilidade no emprego, após dez anos de serviço; regulamentação do trabalho dos menores de idade, da mulher e do trabalho noturno; etc.

Em entrevista ao jornal, a diretora de uma escola estadual, prof^a. Dona Maria Martins Rossell esclarece os objetivos desse movimento:

“Si forem aceitas nossas justas pretensões, o que todas esperamos, mais será estimulada a professora no esforço despendido em prol da alfabetização da criança brasileira, tarefa árdua, quantas vezes espinhosa, e tão pouco recompensada, quanto mal compreendida por muitos que julgam fácil a missão de educar e guiar, qual própria mãe e muitas vezes com maior carinho e desvê-lo, os futuros homens que orgulharão este país forte e gigante.” (DIÁRIO POULAR, 10/06/1943; p. 8).

A busca por melhores salários é algo histórico na luta do magistério brasileiro. Os governos mudam e os problemas persistem, aparentemente sem solução. No Rio Grande do Sul, muitos movimentos foram registrados em diferentes épocas com a finalidade de conscientizar as autoridades governamentais e a

professores/as, conforme a rede de ensino a que pertence. Maiores informações sobre essa instituição, ver Sérgio R. P. Cardoso, Elomar Tambara e Jezabel B. de Almeida (2009).

população em geral de que não basta apenas o reconhecimento do trabalho docente, é imprescindível que isso se traduza em salários dignos.

No movimento de luta das professoras / pela sua valorização, os argumentos utilizados por elas apresentavam uma representação de professora muito ligada à figura materna, ao compararem a sua atividade profissional com a função da mãe na família. Além disso, reforçavam o poder masculino no uso de uma linguagem que deixava as mulheres em segundo plano e impedia a sua visibilidade ao dizerem que a educação na escola priorizava os *“futuros homens que orgulharão este país forte e gigante”*.

Esse movimento aconteceu durante a Segunda Guerra Mundial que ocupava espaços significativos dos periódicos locais, por ser um assunto de grande interesse para a população brasileira, pois deixou marcas na história do país. As reflexões acerca da guerra e de dirigentes autoritários desencadearam no país discussões sobre a importância da sua redemocratização. Assim, Getúlio Vargas que presidia o Brasil desde 1937, em 1945, renuncia pressionado pelos militares. Após a Segunda Guerra Mundial, o crescimento da educação no Brasil ficou acima dos outros países latino-americanos considerados mais avançados, como o Chile, a Argentina e o Uruguai (FAUSTO, 1998). Mesmo assim, não atingiu os esperados resultados qualitativos favoráveis.

As suas palavras demonstravam o desafio cotidiano das professoras no desenvolvimento de seu trabalho e a necessidade de melhoria da sua remuneração, mas, ao mesmo tempo, apresentavam o magistério como missão e o comparava à figura da mãe, o que não lhes garantiu a concessão de tal reivindicação. A renda das professoras era vista como complementar, pois os maridos tinham a incumbência de sustentá-las, ficando a carreira do magistério desvalorizada profissionalmente, mesmo que muitas delas fossem solteiras ou arrimo de família.

Naquela época, apesar dessa situação, a procura pelo Curso Normal era significativa diante do seu *status* de *curso espera marido* (LOURO, 1997). A conclusão desse curso poderia ser a credencial para um “bom” casamento, considerado o destino natural da mulher. O próprio programa do Curso Normal sugeria esse destino ao contemplar disciplinas específicas para o desempenho da mulher no lar como, por exemplo, o Programa de Educação para o Lar (Plano de Curso ENRIC, 1955; CSJ, 1969). Acrescentam-se, ainda, depoimentos das normalistas que endossavam tal pensamento: “[O Curso Normal] *Não só prepara a moça para o magistério, mas também para o lar. Tornando-a uma boa dona de casa, boa esposa e boa mãe.*” (Enquete CSJ, 1960).

Retomando a entrevista da diretora de uma escola estadual, possivelmente, muitas pessoas que leram esse depoimento àquela época tenham concordado com as afirmações e, inclusive, endossado tais argumentos, porque se trata de um registro datado, contextualizado e autorizado pelo regime de verdade ao qual estava atrelado. Isso porque, mesmo tentando romper com determinadas estruturas sociais, os sujeitos, muitas vezes, se valem de argumentos legitimados para alcançar seus objetivos.

De 1945 a 1964 houve a chamada "redemocratização" do país, período em que surgiu um considerável número de partidos e agremiações políticas, trazendo à pauta de discussões vários temas importantes, dentre eles a educação. Nesse contexto, o debate educacional ganhou fôlego, especialmente entre 1948 e 1962 em torno do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tendo como pano de fundo a polêmica entre a Escola Pública e a Escola Privada (GHIRALDELLI JR., 1986). Grupos católicos e proprietários de escolas defendiam a Escola Particular enquanto que educadores liberais e socialistas reuniam-se em defesa da Escola Pública. Ambos pressionavam o Congresso Nacional para que fossem atendidas as suas reivindicações.

Assim, esse registro não apenas apresentava o pensamento de uma professora/diretora, mas como prática discursiva poderia provocar efeitos em quem o escutava ou lia. Corroborando com essas ideias, um artigo intitulado "O salário do professor" aborda a importância desse profissional e reivindica melhor salário, dirigindo-se ao então Ministro da Educação Gustavo Capanema.

"O salário do professor

Calheiros Bomfim

[...] O Sindicato dos Professores, ao pleitear a remuneração condigna para a atividade dos seus associados [...] apenas perceber um salário que lhes dê a possibilidade de viver dignamente, á altura de suas responsabilidades. [...]Um bom professor é aquele que pode viver, despreocupadamente, para os seus alunos. E não se pode viver para os outros quando nem se pode viver para si próprio. O Ministério da Educação estuda essa questão. Confiemos em que o ministro Gustavo Capanema haverá de resolve-lo satisfatoriamente." (DIÁRIO POPULAR, 21/06/1944; p. 2).

De acordo com ele, "ninguém todavia, exercerá continuamente a função de professor, sem que tenha vocação para educador." (DIÁRIO POPULAR, 21/06/1944; p. 6). Pode-se inferir que esses foram alguns dos argumentos recorrentes, naquela época, na busca da valorização dessa profissão traduzida em salários dignos, através da sensibilização de autoridades governamentais e da sociedade em geral.

Outros exemplos encontram-se abaixo, cujos registros se situam num período de mudanças políticas significativas no Brasil:

Getúlio Vargas volta ao poder em 1951, após a vitória nas eleições do ano anterior. Dessa vez, permanece até 1954 quando se suicida em 24 de agosto. Em torno da sua morte pairam muitas polêmicas. No ano seguinte, foram realizadas as eleições presidenciais com a escolha de Juscelino Kubitschek que tomou posse em janeiro de 1956; cujo plano de metas se baseou no slogan "cinquenta anos em cinco". Esse plano propunha a aceleração no desenvolvimento do país, abrangendo vários objetivos divididos em seis grandes grupos: energia, transportes, alimentação, indústrias de base, educação e a construção de Brasília.

"E o Pobre Professor..."

Alvacyr Faria Collares

Reiteradas vezes tenho escrito sobre o trabalho do professor, êsse incompreendido construtor do futuro de nossa Pátria. Sim, nenhum artífice mais do que o mestre é responsável pela grandeza ou pela miséria de nossa gente. Mas o professor brasileiro tem sido aquele que, quase sempre, sabe honrar as tradições de cultura da Terra de Santa Cruz.

Em nenhum momento há fugido aos deveres superiores de suas condições de educador. Está sempre pronto aos sacrifícios pela formação da infância e da juventude.

E porque o seu trabalho indormido não se realça nas propagandas luminosas e altissonantes, muitos lhe desconhecem o mérito e muitos outros, que não entendem como são vividos suas horas de labor, só teem olhos para as férias e para os feriados que julgam em demasia, sem conseguir vê-los a horas tardias da noite à frente dos trabalhos escolares, ou afundados nos livros de ciência, ou pensamento preso às meditações crueis da responsabilidade. [...] O que muitos, porém não querem compreender é que o trabalho mental exige maiores cuidados do que o trabalho braçal. São inúmeros os casos de professores que entram em 'surmenage', fruto do trabalho demasiado sem possibilidades de descanso suficiente." (DIÁRIO POPULAR, 05/10/1952; p.7).

"Longo seria, com efeito, enumerar as deficiências e as omissões que tem o professorado primário de enfrentar, no cumprimento da sua árdua missão." (Jaime Gonçalves Wetzel; DIÁRIO POPULAR, 15/10/1959; p. 6).

Nesses excertos são enfatizadas as tarefas árduas de professores comprometidos com a educação de seus alunos; no entanto, se referisse as professoras seria necessário acrescentar as tarefas domésticas desenvolvidas dentro dos lares, aumentando ainda mais a jornada laboral descrita. Isso significa menos descanso e mais sobrecarga em relação aos seus colegas homens, caracterizando a construção social diferenciada conforme o gênero.

Donna Haraway (2004, p. 211) afirma que mesmo possuindo diferenças, todos os significados feministas modernos de gênero partiram de Simone de Beauvoir (1960) — especialmente da expressão "não se nasce mulher, torna-se

mulher” —; bem como das condições sociais após a segunda guerra mundial que possibilitaram a “construção de mulheres como um sujeito-em-processo coletivo histórico”. Assim, de acordo com essa autora, o termo gênero vem “contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplos terrenos de luta”. Destaco aqui a luta dentro do magistério como uma conquista importante das mulheres, relatada na seção anterior.

Segundo Louro (1999, p. 24), o termo gênero começou a ser utilizado pelas feministas, no Brasil, a partir do final da década de 80 do século XX, considerando que no contexto brasileiro o termo anglo-saxão também passou por um processo de disputa, de ressignificação e de apropriação do mesmo, assim como havia acontecido em seu país de origem. A autora corrobora com Scott (1995), ao referir “gênero como constituinte da *identidade* dos sujeitos” e não como uma construção de *papéis* masculinos e femininos. Para ela, papéis dizem respeito aos padrões ou regras estabelecidas por uma sociedade para seus membros, definindo comportamentos, roupas, maneiras de se portar etc. e que cada um/a deveria saber o que é considerado adequado ou não para um homem ou uma mulher na sociedade na qual está inserido/a, procurando atender a essas expectativas. Então, o gênero não se apresenta como um simples cumprimento de papéis, mas como algo que constitui o próprio sujeito dentro das diversas relações presentes na sociedade, que são relações de gênero, de classe, étnicas etc.

Reafirmando essas ideias, Meyer (2003) ressalta que gênero remete a todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas com processos que distinguem mulheres de homens, considerando os processos que produzem seus corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade. Nessa perspectiva, as diferenças e desigualdades entre mulheres e homens não são determinadas biologicamente, mas são construídas social, cultural e discursivamente; são também produzidas, vividas e legitimadas dentro de relações de poder, através de variados mecanismos e estratégias.

O pressuposto de que o feminino e o masculino são construções interdependentes e relacionais está diretamente vinculado ao conceito de gênero, levando-se em conta as relações de poder que se estabelecem nesse processo. Assim, “identidades de gênero”, nessa perspectiva, é a expressão mais adequada para referir-se às várias formas de viver a masculinidade ou a feminilidade e não aceitá-las apenas como “papéis pré-determinados” pela sociedade. Conforme Louro

(1999), identidade de gênero reporta-se à identificação histórica e social dos sujeitos, que se reconhecem como femininos ou masculinos. Como todas as identidades são construídas socialmente e estão num processo passível de transformações, a identidade de gênero também pode ser caracterizada pela instabilidade.

Em consonância com essa definição, Marina Subirats (1986, p. 382), ao analisar dentro da escola o tipo de educação fornecida de acordo com o gênero, afirma que:

Código de género se refiere a las formas y procesos que definen, limitan y transmiten el conjunto de modelos socialmente disponibles para que los individuos jóvenes lleguen a una identificación personal em términos de hombre o mujer. Códigos de género sujetos, por otra parte, a variaciones, en función de la clase social em la que operan, puesto que los modelos socialmente disponibles son distintos en cada clase, y sujetos también a variaciones históricas, por la misma razón. (SUBIRATS, 1986, p. 382).

Além de enfatizar a classe social e as mudanças históricas como aspectos importantes na referida análise, essa autora critica o tratamento supostamente igualitário dispensado às meninas e aos meninos por parte dos/as professores/as, através do uso da linguagem genérica, no masculino. Para ela (Ibidem, p. 385):

[...] esta igualdad es entendida en forma tal que todos los alumnos deben ser considerados como niños. La igualdad no surge por integración de las características de ambos géneros, sino por negación de uno de ellos. No se generaliza un modelo andrógino, sino que se universaliza el modelo masculino. No hay coeducación, sino asimilación de la niña a la educación considerada modélica, la del niño.

Mais adiante, explicita: “la nina es tratada como un nino de segunda clase, como es tratado el niño torpe, del que se espera poco rendimiento.” Esse exemplo envolvendo crianças, se aproxima da situação que a mulher tem enfrentado em diferentes tempos e espaços sociais, onde o homem, por sua vez, ocupa majoritariamente lugar privilegiado.

Nesse sentido, o conceito de representações nos ajuda a entender esse processo em que se dão as relações de gênero. Segundo Meyer (2000, p. 158) as representações dizem respeito “às práticas de construção e partilhamento de sentidos na cultura pela operação de diferentes e variados signos e sistemas de classificação”. Assim, as representações de professora contidas nos periódicos

jornalísticos e documentos escolares pesquisados ora aparecem subentendidas na linguagem genérica, especialmente em momentos de exaltação pelo transcurso da data comemorativa dedicada às/aos docentes, ora de maneira específica atrelando-a a a figura materna como se fosse indissociável dessa profissional. Portanto, são os significados culturalmente construídos e legitimados através de discursos imbuídos de maior autoridade que perpetuam algumas representações dentro da sociedade, como as de criança, mulher, professora.

4.1. “JEITOS DE SER” PROFESSORA

Como é possível perceber, a produção discursiva sobre a professora não é algo desinteressado e sem intencionalidade, pois, segundo Foucault (2003, p. 9), a produção do discurso é “controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.”

Dessa forma, essa produção referente a um tempo histórico situado apresenta representações de professora das mais variadas, mas que sugere um caráter homogeneizante ao serem destacadas aquelas profissionais consideradas exemplares. Os textos citados ao longo deste trabalho foram produzidos por sujeitos diferentes, com concepções distintas sobre a professora, porém guardam em suas palavras formulações semelhantes porque foram escritos na mesma época e circunscritas num determinado espaço territorial. As representações de professora desse tempo proporcionam uma reflexão interessante sobre o que mudou e o que permanece no ideário da sociedade sobre essa profissional.

Nas reportagens e nos escritos que constam das escolas pesquisadas prima o ideário que ressalta uma mulher moderna, de classe média, que administra adequadamente o lar, aproveitando as recomendações sobre limpeza doméstica, culinária, comportamento, etc. Sem esquecer da importância que deve ser dispensada à beleza feminina. Nesse sentido, vê-se uma mulher que não se furta ao que lhe é destinado no interior do lar, sendo tolerado que se dedique a uma atividade profissional, sem esquecer de suas obrigações primeiras. Nesse sentido,

como profissão adequada às mulheres o magistério foi ganhando cada vez mais destaque ao ser comparado com as atividades maternas.

Determinadas representações de professora eram enaltecidas em várias páginas dos jornais e demais materiais elencados. Dentre elas pude destacar três categorias que se sobressaíram, mas que ao mesmo tempo se entrecruzavam, haja vista as características professorais difundidas com certa regularidade. Tinha-se, então, a professora “com dedicação exclusiva” ao seu trabalho, a professora “voluntária” que dispensava parte de sua jornada laboral a atender os marginalizados e esquecidos pelo poder público e a professora “símbolo do magistério gaúcho” que devia ser observada e seguida em seus passos por ser alguém que prestou relevantes serviços na construção da pátria. Essas representações de professora possuíam nome e sobrenome, como uma referência para as demais profissionais, em cujos exemplos deveriam buscar forças para continuar exercendo sua profissão com *amor* e *abnegação*. Obviamente tais representações se entrecruzavam, se misturavam umas às outras.

A partir de uma perspectiva laudatória, se veiculou àquela época, alguns nomes de professoras, que eram vistas e proclamadas como legítimas representantes do professorado, como exemplos a serem seguidos. Dessa forma, a professora “com dedicação exclusiva”, teve em Rachel Mello um exemplo marcante, pois acabou esquecendo de si mesma ao colocar o outro como prioridade, transformando-se na *mãe espiritual* das filhas de muitos colonos da região, sendo que “*Sua vida foi uma doação constante aos mais nobres ideais humanos.*” (Boletim 25 anos da ENRIC). Para tanto, ela permaneceu solteira, justificando: “*Santo Antônio, me fez fracassar nos amores, porque, solteirona, mais fácil seria dedicar-me a seus trabalhos.*” (A OPINIÃO PÚBLICA, 13/08/1952; p. 3).

Conforme Louro (1997, p. 466), a “representação de professora solteirona” tanto fabrica e justifica “a completa entrega das mulheres à atividade docente”, como reforça o caráter de doação e *desprofissionaliza* essa atividade. Para ela, os alunos e as alunas constituiriam a família da professora; a escola, por sua vez, seria o seu lar. Nessa lógica, enfatiza que “as tarefas do lar são feitas gratuitamente, apenas por amor” e que, ao viver através de alunos e alunas, a professora acabava esquecendo de si. Além disso, essa justificativa abarca a tão discutida missão da professora que estava, naquela época, muito atrelada aos sentimentos religiosos, especialmente os da Igreja Católica, que possuía maior influência na educação institucionalizada

pelotense. Cabe lembrar que a professora como *mãe espiritual*, acompanhou muitas gerações de educandos/as em nosso país alimentada pela formação religiosa muito presente na educação escolarizada, responsável também pelo controle exercido sobre a vida das professoras, de suas mentes e de seus corpos.

“Faleceu Ontem nesta Cidade a Professora Rachel Mello Deixou de existir ontem à noite, após uma laboriosa existência voltada para a Educação e Assistência Social, a veneranda dama pelotense professora Rachel Mello. A notícia causou grande pesar em todos os círculos sociais da cidade, onde a pranteada gozava merecidamente de grande estima. Sua vida foi um exemplo de abnegação e sacrifícios, fundando várias escolas e fundações.[...] Por índole e por educação, Rachel Mello era uma idealista, que um dia enamorou-se dos prodígios e encantos das filhinhas dos colonos pobres e tomou a si o seu futuro. E estas meninas tornaram-se independentes e cultas em virtude da bondade ingênita de sua alma. E Rachel Mello, a mãe espiritual de três gerações de coloninhas sentia-se recompensada com a gratidão sincera que hoje está convertida em saudade e lágrimas.” (DIÁRIO POPULAR, 12/04/1966; p. 8).

A realização pessoal dessa professora estava vinculada ao atendimento das necessidades e dos interesses de outros indivíduos durante muitos anos de dedicação, como já foi apontado. Tal dedicação estava atrelada à vocação do/a professor/a, conforme o registro abaixo:

“O professor, antes de mais nada, deve ter vocação. Se o homem deve ajustar-se à sua profissão, em nenhuma se requer maior grau de ajustamento que no magistério. [...] A vocação manifesta-se através do trabalho constante durante anos e anos.” (Alvacyr Faria Collares; DIÁRIO POPULAR, 19/05/1960; p. 3).

Professora “Voluntária”, como o nome sugere, era aquela que se dedicava às causas da educação até mesmo nos momentos que poderiam ser desfrutados com a família e os amigos ou aproveitados para outras tantas atividades; e para isso não recebia nenhuma remuneração. A sua satisfação estava em ensinar os menos favorecidos socialmente, principalmente os esquecidos pelo poder público. Um exemplo desse caso é relatado a seguir:

*“Na Cadeia Civil local:
Professôra leciona os presidiários sem ônus
Do 1º tenente administrador da Cadeia Civil local, tem. Nabuco Egídio dos Santos Cruz, recebemos o seguinte ofício:
Ofício nº 361 – Pelotas, 18 de outubro de 1960.
Sr. Redator:
Levamos ao conhecimento de V. Senhoria, que a senhorinha Itamar Conceição Velasques Valente. M. D. professora do Grupo Escolar D.*

Joaquim, num gesto de desprendimento e amor ao próximo, o que tanto caracteriza a mulher gaúcha, vem espontaneamente e sem qualquer ônus para os cofres do Estado, prontificar-se à lecionar os apenados recolhidos a este presidio, bem como à seus filhos e menores moradores nas imediações, que por qualquer motivo não possam frequentar escolas públicas.” (DIÁRIO POPULAR, 20/10/1960; p. 6).

Esse *desprendimento e amor ao próximo* concernente à professora Itamar foi estendido à *mulher gaúcha* como uma clara alusão ao que se esperava de toda mulher que vivia no Estado do Rio Grande do Sul. Ao fazer isso, a representação de mulher e de professora estava sendo construída e difundida através de enunciados como o citado acima. Vale dizer que alguns grupos se apropriaram de artefatos culturais, como o jornal, para imporem determinados significados sobre as representações sociais, sendo que nessa luta algumas delas foram legitimadas. Nesse processo de reafirmar determinadas qualidades e atributos que as identidades professorais femininas foram constituídas, deixando marcas duradouras nas gerações seguintes, a ponto de se encontrar no presente os vestígios do passado. Como afirma Beatriz Terezinha Daudt Fischer (1999, p. 78):

Exaltações à professora aparecem paralelamente às insinuações sobre as condições insuficientes da remuneração do magistério. Passam os anos, trocam os governos, muda a direção das agremiações dos professores, e os ditos não parecem sofrer transformações fundamentais.

Já a professora que denominei de “símbolo do magistério gaúcho” refere-se àquela que era exaltada em algum momento de sua vida pela sua longa dedicação ao magistério, servindo como um exemplo a ser seguido pelas demais docentes. Era a profissional em que outras poderiam/deveriam se espelhar. A seguir, transcrevo um texto no qual são destacadas três professoras que, ao final de sua carreira profissional, foram homenageadas em uma solenidade realizada pelo Governo do Estado, na Capital gaúcha e que se enquadram nessa descrição:

“Três Professoras Eméritas

Por Hugo Ramirez

Tive dia 29 do corrente, a feliz oportunidade de assistir a homenagem que o Govêrno do Estado houve por bem prestar às professoras Maria da Gloria Pinto de Sá, Diretora da Escola Normal Assis Brasil, de Pelotas, Florinda Tubino Sampaio, catedrática de História e ex-diretora do Instituto de Educação, e Olga Acasuan Gayer, também ex-diretora do Instituto de Educação. Pela primeira vez, fazia-se a justa aplicação da lei que institue o título de “Professor Emérito” como preito do Estado gaúcho aos trabalhadores da seara educacional.

Proposta honrosa da Professora Nair Marques Pereira, digna e operosa Superintendente do Ensino Normal, a distinção em boa hora oficializada não podia encontrar mais dignas representantes do professorado para brindar do que aqueles três laureados expoentes femininos.

Carreira árdua e espinhosa, que tem a grandeza do sacerdócio e, principalmente, seu ônus, o magistério envolve a suprema responsabilidade que é a de instruir e formar jovens inteligências e os corações em flor. Possui, por sua própria natureza, a condição de saliência que faz do mestre um líder e que projeta sua personalidade no cenário da comunidade, mesmo contrariando índoles tímidas e introvertidas. Por isso que o projeto, expõe-no também com maior relêvo ao embate das paixões, cujo encrespamento se esbate com violência especial em tudo quanto sobremodo no mar da conveniência humana.

Não são apenas os espinhos peculiares aos botões de rosa de dentro das salas de aula que acutilam e ferem a alma dos educadores.

Não são apenas os chuços da perfídia de criaturas deformadas da mesma ambivalência escolar. Também no seio das famílias a que se serve, como da coletividade onde se vive saltam as setas envenenadas da intriga, da calúnia, da infâmia. Das próprias autoridades administrativas recebe-se muita vez o tratamento de indiferença, da incompreensão, quando não da hostilidade. Nem das injunções políticas se está livre quando os régulos prepotentes manifestam interesses espúrios na aprovação de alunos incapazes ou na intromissão de elementos menos dotados do seio do magistério. Terrível e pesada missão, mas do mesmo passo sublime pela oportunidade de superação que nos depara.

Criaturas que deram mais de quarenta anos de fecunda operosidade à coletividade rio-grandense, três homenageadas de agora constituem um símbolo e um estímulo para todo o magistério gaúcho. O prêmio que receberam tão merecidamente é sobremodo uma recompensa gloriosa à todo o professorado. Depois dos vendavais vencidos, numa jornada difícil mas gloriosa, eis que vem a justiça dos coevos consagrar os lauréis que a voz de Deus, a consciência, já havia estendido ao longo dos anos e das tarefas bem cumpridas.

Como muito bem expressou d. Florinda Sampaio, atingiu-se o tópo da escalada, após passar em meio à multidão enfurecida que atirava doestos e pedras.

As gerações que passaram pelas mãos dessas três admiráveis mulheres estão em festa, como também nós seus amigos, parentes e admiradores. Fêz-se justiça na hora grave em que elas se retiram, por força da lei, da atividade a que devotaram toda uma existencia. Para elas, abre-se a paz dos corações tranquilizados pela, compreensões finais. E nessa paz, permanece, sutil mas sensível, como acentuou d. Maria da Glória, o concentrado perfume de amor e da gratidão dessas cachoeiras humanas que são as gerações e gerações de alunos. (Do 'Diário de Notícias', de Pôrto Alegre)." (DIÁRIO POPULAR, 04/01/1959; p. 8).

Nesse texto, as três professoras em destaque trabalharam mais de quarenta anos na *terrível e pesada missão* do magistério, porém *sublime*, até serem aposentadas por força da lei. Os seus nomes e sobrenomes foram mencionados, juntamente com a instituição que representavam. Além de professoras, o que as aproximava era o fato de terem desempenhado a função de direção em instituições estaduais importantes no contexto educacional riograndense: o Instituto de Educação (Porto Alegre) e a então Escola Normal Assis Brasil (Pelotas). Cabe enfatizar, ainda, que o título de *Professora Emérita* foi proposto pela

Superintendente do Ensino Normal, também professora. Assim, nessa homenagem estavam representadas tanto a Capital quanto o interior do Estado, numa alusão ao *símbolo e estímulo* que deveriam significar para o magistério gaúcho, apesar dos *espinhos peculiares, das setas envenenadas, da indiferença, incompreensão e hostilidade* que podiam acompanhá-lo, pois afinal o que importava era o *concentrado perfume de amor e da gratidão dessas cachoeiras humanas que são as gerações e gerações de alunos*.

Mais especificamente sobre a representante pelotense, o excerto abaixo declara e reforça a importância de tal distinção:

“Emérita Professora [...]

Que a honra ora concedida à eminente professora Maria da Glória P. de Sá seja um estímulo a todo o magistério riograndense, para prosseguir na árdua caminhada para o engrandecimento do Brasil.

Disse alguém que ‘a missão do professor é árdua e inglória’. Sim, árdua e inglória para os que não ‘vivem’ e não ‘sentem’ a beleza da carreira que abraçaram. Para aqueles que assim não procedem, a justiça ‘tarda, mas não falha’, como é o exemplo da professora Maria da Glória Sá.” (DIÁRIO POPULAR, 02/12/1958; p. 3).

Dessa forma, essas professoras se tornaram “símbolos do magistério gaúcho” a serem seguidos pelas futuras gerações professorais, entretanto, poderiam despertar um sentimento controverso, quando os aspectos negativos se sobressaíssem aos positivos, como a defasagem salarial dessas profissionais, acarretando o desestímulo no momento da escolha dessa carreira, como aconteceu nas últimas décadas.

Além das representações de professora encontradas nas fontes documentais e mencionadas acima, gostaria de me deter na professora de Educação Infantil, alvo do presente trabalho, cuja identidade também se constituiu nesse contexto. Quando aparecia a figura da professora da Educação Infantil nos documentos investigados algumas características logo eram enfatizadas como ideais para o atendimento das crianças pequenas:

“É preciso ter jeito inato, em uma palavra – vocação, - para essa iniciação de criança na disciplina dos bons hábitos, da educação auditiva musical, manual e da memória. Dizemos vocação, por que a paciência infinita, o gesto expressivo, a intuição dos mais diversos caracteres das crianças, dificílimos de conhecer por que apenas se esboçam, traduzindo às vezes temperamentos tímidos, demasiado precoces, ou enxubérantes ou perfeitamente normais, requerem um amor ao ensino que aparece, sem exagero, sob a forma sublime de dedicação absoluta.[...]”

Sobre estas Mestras do Jardim de Infância, deve recair uma bênção especial do Céu. Pelo menos, dos humanos corações maternos, que por lá andam enraizados, deve subir à morada celestial, um punhado de sinceras orações agradecidas. [...] E para a sociedade deve permanecer a esperança de que estas gerações que passarem pelas mãos piedosas e cultas de tais educadoras, não trarão a perversidade sanguinária da guerra nos corações felizes e despertados tão serenamente para as labutas da vida quotidiana.” (Heloisa A. Nascimento; DIÁRIO POPULAR, 23/04/1954; p. 2).

“A educadora passa pelo mundo, fazendo tudo pelas tenras crianças que a cercam. E acrescenta: ‘Bela é a via que assim se entrega, que se prodigaliza pelo bem das futuras gerações.’ (Jardim da Infância, Revista Cinquentenário do Colégio São José: 1910-1960, p. 109).

Os apelos encontrados nas linhas das fontes documentais apontavam uma professora/jardineira com tais características consideradas fundamentais para o projeto de sociedade em expansão; ao fazer isso, mostravam o que não se admitia ou não se deveria admitir nessa profissional. As qualidades sugeridas enfatizavam a representação de mulher muito arraigada na sociedade, naquela época, como retrata os fragmentos do texto abaixo:

“SER MULHER”

Antonieta Banús VALENTE

Ser mulher! Ser mulher de fato é ser perfeita, é ser sofredora, ser forte, ser tímida, ser fraca, ser tudo, e ao mesmo tempo não ser nada. Coisa complexa é ser mulher!

Companheira do homem, mãe dos filhos, amiga dos que sofrem, alegre, sóbria, circunspecta às vezes. Porque será que Deus tenha feito a mulher assim tão difícil de ser? Quando a mulher falha, uma nota sombria cobre a própria Natureza.

Ser mulher, não é somente ser bela. Ser mulher, é ser humana, e espiritual ao mesmo tempo. A vitória da mulher não consiste na admiração que provoca em seus circunstantes, mas na felicidade que proporciona ao seu lar, e aos seus familiares, á sociedade enfim. [...] Ser mulher, é usar as mãos, e a cabeça também. Ser mulher, é ser mãe não somente pela concepção, mas pelo cérebro e coração, erguendo a luz da verdadeira sabedoria em seu lar, e ao alcance dos pequeninos, quer física ou mentalmente.

Quando a mulher descarta seus deveres e privilégios, quando ela se deixa cegar pelo mundanismo, pela intensidade dos deveres sociais, pelos exagêros das modas e dos costumes ‘modernos’, quando sua alma mirra e quasi morre de languidês, é pena, muita pena, porque aqueles por quem ela tanto precisa e deve viver, estão também arriscados a se atolarem no lodo da perdição.

[...] Ser mulher [...] É conseguir respeito á virtude, amor ao trabalho, gôsto pelas coisas puras. ‘A mão que balança o berço, rege também o mundo’. No livro ‘Mães de homens célebres de Eula Long, podemos ver e compreender que, geralmente, os grandes homens do mundo tiveram grandes mães que souberam inspirar-se no Grande Espírito de Deus, e sua influência não pairou simplesmente dentro das paredes ás vezes modestas, e outras suntuosas, de seus lares, mas atravessaram fronteiras, e galgaram os pincares da fama e da gloria. [...] Ser mulher, ‘é sofrer num

paraíso'. É ser general e soldado ao mesmo tempo. É ter um forte para defender seu lar, uma trincheira para liquidar o inimigo, um hospital para curar o corpo e a alma dos que dela dependem, é proporcionar um refugio para recuperação das forças gastas e os animos feridos, é ser médico, ora remédio para que a vida seja completa ao seu redor. Ser mulher, é semear chorando muitas vezes, e segar sorrindo. É ser tudo e não ser nada ao mesmo tempo!

Pelotas, dezembro de 1952.” (DIÁRIO POPULAR, 21/12/1952, p. 7).

Nessa perspectiva, o “ser mulher” envolvia todo um contexto de abnegação, que reforçava o sentimento de viver para o outro ocasionando a sua satisfação e realização pessoal, como foi enfatizado nas análises documentais realizadas anteriormente e que se repete no texto acima. Quando isso não se verificava, as críticas surgiam. O predomínio da vida pública da mulher em detrimento da vida privada significava, na ótica daquele período, a imersão *no lodo da perdição*, tanto dela quanto de sua família. Os chamados *costumes ‘modernos’* indicam as mudanças que estavam ocorrendo na vida das mulheres, cujo foco deixava de ser apenas a família. Outros interesses passavam a preencher o seu tempo. No entanto, o apelo às suas obrigações primeiras — compromisso com as atividades domésticas — era revestido pelo enobrecimento de sua responsabilidade na formação de *grandes homens do mundo*. Através dessas sutis admoestações e interpelações, as mulheres eram lembradas das suas funções sociais, construídas ao longo da história, porém algumas rupturas foram apontadas na simulação da figura feminina que se envolve com novas modas e novos costumes.

Se o “ser mulher” for substituído pelo “ser professora”, o texto continuará com o mesmo significado que lhe foi atribuído originariamente, pois este está intimamente imbricado aquele. Ser mulher, mãe e professora se misturavam.

Para Larrosa (2002, p. 20-21) “as palavras produzem sentido, criam realidades”. E esclarece:

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar [...] é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. (LARROSA, 202, p. 20-21)

Sob a perspectiva de gênero, a importância e a responsabilidade da professora evocavam as suas atribuições consideradas fundamentais naquele

contexto histórico e social. Considerando os excertos e textos transcritos das fontes documentais, foi possível perceber as condições históricas e sociais em que as representações de professora foram se constituindo, em meio a determinados interesses políticos, tendo como objetivo a projeção da nação brasileira no cenário mundial.

De forma geral, os/as produtores/as dessas formulações comungavam da crença em uma professora que possuía *vocação* para o ensino e, portanto, uma *missão* a cumprir.

“Vocação é um fato
Educar, antes de ser profissão, é missão.
Quanto ganha um professor, além da admiração do aluno?
Texto: - MARÍLIA POLIESTI”
(DIÁRIO POPULAR, 13/10/1968, p. 8; 1º caderno).

Esse discurso acabou sendo incorporado pela maioria dos enunciados dos sujeitos escolares, sem haver uma consistente reflexão que levasse a uma ruptura nesse processo. Tem-se, então, a regularidade desses enunciados que se vinculavam a determinados discursos preponderantes, tanto no meio escolar quanto no contexto social mais amplo.

A presença da mulher no magistério tendo como justificativa sua “natureza feminina”, muitas vezes ressaltada nesses registros, é contestada pelos Estudos de Gênero, que servem de aporte teórico para este trabalho, ao afirmarem que as coisas não são naturalmente estabelecidas (LOURO, 1999; MEYER, 2003; FELIPE, 2000). Elas são construídas em contextos sociais e culturais, dentro de um determinado tempo e espaço, especialmente através dos discursos hegemônicos produzidos dentro das relações de poder. Também, trata-se de uma “possibilidade de escolha e opção por uma carreira profissional” (LOPES, 1991; p.32).

Considerando que as representações de professora são as formas visíveis dos significados produzidos na cultura, pode-se inferir que existia uma variedade nas possibilidades, mas também uma regularidade nas manifestações. Havia uma proliferação de textos e discursos sobre o ser professora, trazendo os mais diversos argumentos e investimentos para a sua constituição. De acordo com Louro (1997, p. 464), “as representações de professora tiveram um papel ativo na construção da professora, elas *fabricaram* professoras, elas deram significado e sentido ao que era e ao que é ser professora”.

Em diferentes contextos, as representações de professora foram produzidas e difundidas, interpelando essas profissionais quanto ao seu “jeito de ser”. Sobre isso, Louro (1996, 126) refere que:

[...] chamou a atenção dispositivos que buscavam uma ‘corporificação’ da escola por essas jovens mulheres, ensinando-lhes um jeito de ser, uma estética e uma ética, que procuravam harmonizar corpo e mente e acabavam por lhes conferir um ‘jeito de professora’.

Mesmo possuindo um caráter homogeneizante, essas representações acabaram escapando de um suposto controle, ao serem definidas. Entretanto, os enunciados sobre as professoras contribuíram com o regime de verdade que imperou naquele contexto, ao reafirmar atributos docentes, sancionando-os e, por conseguinte, interditando outros. Dessa forma, procuravam regular os jeitos de ser e de viver dessas profissionais, na medida em que o que era dito exaltava aquilo que deveria ter maior visibilidade e aceitabilidade. A importância da linguagem se verifica no uso de termos que instituem significados e determinam representações que, por sua vez, produzem efeitos de verdade.

Considero importante reafirmar que de diversas formas as mulheres foram resistindo diante das dificuldades encontradas dentro das relações de poder, assumindo posições estratégicas em busca da ampliação do seu espaço em diferentes sociedades e tempos históricos. Nem sempre as mulheres foram “dóceis”, “submissas” e “ingênuas”, contrariando as características presentes em muitos discursos ao longo da história; elas também subverteram a ordem estabelecida com seus gestos e atitudes, utilizando os recursos de que dispunham ou produziram. Tanto assim, que muitas mulheres investiram ou investem na sua carreira profissional dentro do magistério, sem aquela ideia da escola como extensão do lar, buscando a satisfação de seus desejos, a sua autonomia financeira, a liberdade de fazer escolhas. Tudo isso porque as mulheres, mesmo manifestando uma “postura de sujeição e docilidade”, possuem “uma potencialidade para o enfrentamento” (FISCHER, B.; 1999; p. 179).

Se naquela época, as representações de professora estavam muito conectadas à mulher dependente do homem, submissa à vontade alheia, sofredora, abnegada... Hoje, em nosso país, a expectativa em torno dela mudou em parte. Algumas características como carinhosas e firmes com as crianças ainda são

exaltadas, porém, exigências quanto a sua formação inicial e continuada estão mais acentuadas, com vistas ao seu aperfeiçoamento profissional. Por outro lado, a professora conquistou alguns espaços no que diz respeito ao seu modo de ser e de viver, diante de inúmeras possibilidades que se apresentam dentro da sociedade. Isso se deve também aos diferentes movimentos sociais organizados que buscavam/buscam o respeito à diversidade e diferença em todas as relações existentes na sociedade, o que tem proporcionado conquistas importantes para as mulheres em termos da legislação vigente, mas que não serão abordadas neste trabalho devido ao tempo necessário para tal.

As professoras aqui mencionadas foram marcadas pelo seu tempo, mas também deixaram marcas que desestabilizaram a ideia de conformismo e abnegação muitas vezes exaltada nos escritos sobre essas profissionais, ao se observar a luta por melhores condições de vida e de trabalho que as mobilizaram em diferentes momentos, especialmente a partir da década de 1960. E, também, a capacidade de enfrentamento que desenvolveram diante das situações adversas do cotidiano escolar. Na seção que segue, apresento a relação escola X família como fundamental para o trabalho docente exitoso na Educação Infantil.

4.2 CORRIGINDO OS “DEFEITOS” DA FAMÍLIA

O trabalho na Educação Infantil está muito interligado ao convívio com a família em virtude da faixa etária das crianças atendidas. Isso significa que, quanto menor a criança, a maior proximidade com os membros de sua família é indispensável para atender as suas possíveis necessidades. Diante disso, há possibilidades de troca de experiências entre esses dois segmentos: escola e família. Porém, através da educação fornecida às crianças e as orientações dadas às suas famílias, naquela época, havia muito mais uma tentativa de controle por parte da escola sobre a família do que o inverso. Um exemplo interessante diz respeito a própria educação dos adultos, enfatizada num artigo publicado em jornal pelotense, tendo como alvo a família como um todo.

[...] “Infelizmente os pais não têm compreensão exata da instrução elementar. Por isso, educar os pais é educar o filho, além do que aos primeiros, serão oferecidos, com a instrução, melhores recursos para a obtenção de um nível econômico mais elevado.”

[...] “Não basta ensinar a lê e a escrever é necessário complementar essas duas técnicas com noções fundamentais de higiene, educação moral, adestramento profissional e formação política.” (A OPINIÃO PÚBLICA, 12/02/1948; p.2).

Essa relação escola X família traz algumas definições quanto às funções que deveriam ser desempenhadas por cada um desses segmentos, como o exemplificado abaixo:

“A escola coopera na formação moral do indivíduo, mas, a Família é o centro principal da educação e os hábitos adquiridos na Família são revelados na escola, cabendo ao Professor a árdua, áspera e delicada tarefa de corrigir, anular ou acepillar os defeitos originais da Família.” (DIÁRIO POPULAR, 15/10/1954; p. 3).

Nesse caso, a escola colocava-se como a instituição autorizada a corrigir os possíveis defeitos das crianças e dos jovens oriundos do seu ambiente familiar. O que indicava que a responsabilidade da mãe sempre seria mais evidente, pois recebia da sociedade a incumbência da educação dos/as filhos/as como algo, muitas vezes, inquestionável.

“A mulher reservará sempre para si a primeira e a mais fundamental educação do genero humano, a educação do sentimento, porque a mulher recebeu da sociedade o sacerdocio mais divino e mais sublime da natureza: o sacerdocio da mãe.” [...] Emilio C.” (A OPINIÃO PÚBLICA, 21/05/1949; p.2).

Segundo Elizabeth Badinter (1989), a representação de boa-mãe que conhecemos atualmente foi se constituindo a partir do século XVIII e nesse processo são evidenciadas inúmeras práticas sociais que foram reafirmando a importância dessa identidade no contexto social. O amor materno, muitas vezes, apontado como “instinto natural” ou algo imanente nas mulheres, tem sido contestado através de registros históricos (BADINTER, 1989). Como exemplo, pode-se citar uma prática muito comum na Idade Média que era a contratação de amas-de-leite, tanto para dispensar cuidados às crianças pequeninas, quanto para cometer atrocidades como congelamentos e afogamentos de bebês (MÜLLER, 2007). Essas práticas possibilitam o questionamento do suposto “instinto materno” que todas as mulheres possuem, vinculado aos sentimentos de amor, afeto e dedicação: Se todas as

mulheres possuem esse instinto, como se justifica os atos de negligência e violência cometidos por elas contra as crianças, em diferentes tempos e lugares?

Em Pelotas, no século XIX, a prática de se deixar as crianças aos cuidados da ama-de-leite era muito comum entre as mulheres da alta sociedade. Também, as crianças abandonadas na Roda dos Expostos⁶⁰ — que funcionou nesta cidade de 1848 a 1908 — da Santa Casa de Misericórdia eram cuidadas e amamentadas pelas amas até serem adotadas ou encaminhadas para asilo de órfãos (VANTI, 1998).

O *sacerdócio de mãe*, porém, encontrava em seu labor diário outras contingências que precisavam ser consideradas, a exemplo da mãe trabalhadora que não dispunha de tempo integral para se dedicar à educação da prole. Frente a isso, eram apontadas algumas soluções tendo as creches um considerável destaque, a partir da década de 1950, ao promover o bem estar das crianças, consideradas como trabalhadoras em potencial, e das mães trabalhadoras — trazendo tranquilidade e, conseqüentemente, maior produtividade no trabalho. Em última instância (ou seria em primeira?), sendo as indústrias as beneficiárias desse investimento, tanto naquele momento quanto no futuro no que concerne à mão de obra disponível.

“Uma mãe que trabalha pergunta...”

“As Visitadoras Sociais e os médicos nas favelas explicam às mães a necessidade do leite materno, mas são conselhos que pouco adiantam para as mães que têm que trabalhar fora para sustentar a família.

‘mas como é que posso cuidar do meu filhinho? Eu trabalho o dia todo!’

‘Quem cuida de seu filho durante a sua ausência?’ é a pergunta inevitável á qual a mãe só pode responder: ‘Eu o deixo com a ‘criadeira’! Que mais posso fazer?’

[...] “A única solução é a ‘criadeira’. Às vezes é uma vizinha ou uma parente que se oferece. Na maioria das vezes é uma mulher que ela paga para cuidar de seu filho.” [...]

“A solução ideal é o sistema de creches, já exigidos por lei, e que agora estão sendo ampliados e adotados por um numero sempre maior de fábricas e industrias.

Organizados e mantidos em funcionamento por enfermeiras e por pediatras, essas creches oferecem á mãe e á criança os cuidados de que ambos precisam. E, o que é mais importante, dão ás mães a oportunidade de amamentar os seus filhos. De acordo com um horário marcado de antemão, a mãe é autorizada a deixar o serviço cada três horas. [...]

A porcentagem das mães que têm a sorte de trabalhar nessas condições é ainda muito pequena. Todavia as industrias estão percebendo cada dia mais as vantagens que este sistema proporciona á mães, ás crianças e

⁶⁰ Consistia em uma espécie de armário em forma de cilindro, com um de seus lados abertos, que girava em torno de um eixo vertical. A criança era colocada neste receptáculo, girando-o para introduzi-la na instituição, e depois uma cordinha com uma sineta era puxada para avisar a vigilante que um bebê havia sido abandonado. Assim, a pessoa incumbida de deixá-lo na instituição beneficente, não se identificava. Sobre este assunto, ver Marcílio (1997) e Corazza (2000).

também á própria industria. Sabendo que seus filhos se acham em mãos competentes, e perto delas, as mães trabalham melhor. As crianças, recebendo o leite materno tão vital para elas, têm a oportunidade de se tornar cidadãos sadios e patrióticos, e também, quem pode dizer, operários e empregados da mesma industria nos anos futuros.” (A OPINIÃO PÚBLICA, 16/10/1950; p.1 e 6).

O fato das famílias buscarem nas instituições de Educação Infantil o atendimento de seus filhos e suas filhas não as eximia de seu compromisso com a sua formação. Pelo contrário, havia um chamamento para o trabalho conjunto família X escola, reiterado constantemente nas reuniões com os pais.

“A seguir a Sra. Diretora fez o comentário da palestra de Dna Leopoldina, expondo aos pais, a necessidade de confiarem plenamente na escola, e, com ela colaborarem para a formação das criancinhas.” (Livro de Atas IEEAB, Ata nº 18, 24/03/1961).

Mesmo referindo-se aos pais, termo genérico que engloba pais e mães, na maioria das vezes, as mães é que se faziam presentes nessas reuniões promovidas pelas escolas, independente das diversas justificativas para esse fato. Isso ficou registrado em várias atas, como a citada a seguir: “[...] numa das salas do Jardim de Infância, no Pré-fabricado, às 16 horas, realizou-se uma reunião com as senhoras mães das criancinhas dos três períodos do Jardim” (IEEAB, Ata nº. 33, 26/09/1962). Ou ainda:

“As professoras jardineiras pedem às mães a colaboração no que se referem a formação de certos hábitos e atitudes, pois somente com a ajuda do lar poderão realizar um trabalho válido na realização destes objetivos: hábitos relativos à higiene dos dentes; hábitos de frequência. [...]” (Ata nº 147, IEEAB, 13/06/1967).

Se a escola esperava que as famílias contribuíssem na formação das crianças, em contrapartida, nem sempre isso se efetivava, pois a escola acabava assumindo cada vez mais tarefas que supostamente eram de responsabilidade familiar, como o depoimento de um diretor de uma escola particular, citado abaixo:

“E também hoje é com confiança irrestrita e com esperanças muito grandes que a comunidade, representada sobretudo pelos pais, confia aos mestres a complementação da tarefa educativa iniciada no lar. Diria mesmo que essa confiança e essa esperança, por vêzes, até parecem tornar-se demasiadas a ponto de determinados progenitores darem a impressão de, ao entregarem o filho à escola, estarem transferindo a essa a responsabilidade total da educação dele.” (DIÁRIO POPULAR, 15/10/1967; p. 5; 3º caderno).

Essa afirmação de que a família estaria transferindo para a escola a incumbência da educação total do/a aluno/a possibilita alguns questionamentos: O que estava acontecendo com a família? Quais seriam as competências da escola? E da família? Quais fatores estavam interferindo nessa relação escola-família? Diante da impossibilidade, não pretendo responder a esses questionamentos, mas tão somente apontar um dos fatores que interferia nessa relação: a atuação profissional da mulher. Não que isso significasse incompatibilidade, porém, não permitia a disponibilidade de tempo requerida pela escola em muitas circunstâncias. Porém, independentemente da situação da mãe, que trabalhava na esfera pública ou apenas no âmbito familiar, era reiterada a importância da sua colaboração junto à escola no que concernia à educação dos/as filhos/as.

O excerto a seguir trata um pouco do suposto dilema que algumas mulheres estariam vivendo naquela época:

“O grande Dilema da Mulher Moderna”

Entre a profissão e a família [...]

Seria bom que cada mãe integrada na vida profissional ponderasse de vez em quando se vale verdadeiramente a pena auxiliar o marido na tarefa de ganhar o sustento da família e se o elevamento do nível de vida material compensa realmente os sacrifícios. Os filhos são efetivamente os usufrutuários dos bens materiais mas a casa maior bem instalada e os brinquedos mais lindos nunca poderão substituir uma educação aprimorada e o aconchego de um lar.” (Sigrid V. Voss, Hamburgo, Alemanha; A OPINIÃO PÚBLICA, 10/01/1956; p. 3).

A *Mulher Moderna*, aludida no excerto acima, refere aquela que buscava uma carreira profissional tendo como impulsionadora a ideia do *sustento da família* bem como o *elevamento do nível de vida material*. Não menciona a busca da mulher pela sua realização profissional, como se o único interesse fosse o aspecto material. Portanto, sugere que, se o marido fosse abastado, não haveria necessidade de trabalhar fora. Com isso, persiste a ideia da mulher que estaria supostamente na dependência da vontade alheia. E mais, a referida modernidade tem como pressuposto que a vida profissional da mulher seria composta apenas de sacrifícios para o alcance de uma melhor vida material para a família, não sendo cogitada a sua situação material e a necessidade da satisfação profissional.

Esse dilema entre a profissão e a família era lançado para as mulheres como se trabalhar fora do âmbito familiar penalizasse a segunda, especialmente

filhos e filhas. Tratava-se de uma ótica que acabou sendo subvertida ao longo das décadas, diante de várias circunstâncias que impeliram cada vez mais as mulheres para o mercado de trabalho, seja por questões de caráter pessoal (realização profissional) e/ou econômico, entre outras.

Nesse último caso, muitas mulheres eram provedoras de seus lares, contrariando o pensamento hegemônico de que essa incumbência estava apenas a cargo dos homens. Isso era possível perceber especialmente nas camadas populares, em que as mulheres ingressavam no mercado de trabalho devido às precárias condições de sobrevivência das suas famílias.

Essa condição tem a ver também com as consequências da Segunda Guerra Mundial que exigiu de várias mulheres o desafio de sustentar as suas famílias, na ausência dos homens.

A Segunda Guerra Mundial iniciada em 1939 prosseguia atingindo cada vez mais nações, direta ou indiretamente, causando muito sofrimento e dor. Esses conflitos internacionais decorrentes da Segunda Guerra Mundial atingiram diretamente o Brasil, começando pelo afundamento de navios mercantes brasileiros na costa nordestina em 1942, possivelmente pelos alemães; provocando a declaração de guerra a Alemanha e prosseguindo com o envio do primeiro contingente da Força Expedicionária Brasileira (FEB) para lutar na Itália, em 1944.

Retomando a relação escola X família, à professora cabia manter o elo de ligação com as famílias das crianças, além de buscar o seu aprimoramento profissional a fim de dar conta de suas tarefas diárias concernentes a sua *missão*, conforme o registro a seguir:

“Dona Laura [Delegada da 5ª DR da SEC/RS] prosseguiu dizendo: ‘A professora Jardineira sendo o elo de união, entre o lar e o início da criança na escola, necessita estar sempre aperfeiçoando, melhorando e aprendendo novas técnicas para melhor desempenhar sua missão. (I Jornada Regional de Educação Pré-Primária, DIÁRIO POPULAR, 19/04/1969; p. 4; 2º caderno)

No século XX, as teorias psicológicas do desenvolvimento passaram a ter grande influência no desenvolvimento da ação docente no Jardim de Infância e também na vida de muitas mães. Inclusive, as mães foram responsabilizadas “pelo êxito ou fracasso do desenvolvimento infantil, sendo incentivadas a produzir crianças ativas e autônomas, devendo exibir junto a elas uma pauta de atividades que promovesse tal comportamento.” (FELIPE, 2000, p. 80). Assim, “o escrutínio e a

regulação das mães” passou a ser imprescindível para “a manutenção de uma sociedade democrática” (ibidem). Segundo a autora supra citada, o governo das mães e das crianças tinha como via principal o trabalho docente desenvolvido nos Jardins de Infância, significando o exercício do poder sobre a família e a sociedade.

A preocupação com a criança remonta à época a partir da qual esse se tornou-se alvo de investimentos constantes por parte da sociedade. A partir disso, faz-se necessário considerar os conceitos de criança e infância que foram se constituindo no imaginário social ao longo dos anos. A infância por ser algo construído histórica, social, cultural e discursivamente, apresentava-se de uma forma diversa conforme o contexto em que estava inserida.

Aparentemente, os termos criança e infância foram concebidos como naturais, fazendo parte do cotidiano das diversas sociedades em diferentes tempos. No entanto, o termo infância com as características que hoje conhecemos, segundo Philippe Ariès (1981, p. 156), surgiu a partir do século XVI como algo construído social e culturalmente. Segundo esse autor:

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas [...] assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes. (ARIÈS, 1981, p. 156).

Ariès (1981, p. 81) pesquisou minuciosamente sobre a criança em um vasto material histórico, datado a partir do século XI, como esculturas, quadros, diários, túmulos, igrejas etc., enfatizando como as crianças são diferentemente conceituadas e representadas conforme a classe social e o gênero. Dentre suas constatações destaca-se a seguinte:

Se nos limitarmos ao testemunho fornecido pelo traje, concluiremos que a particularização da infância durante muito tempo se restringiu aos meninos. O que é certo é que isso aconteceu apenas nas famílias burguesas ou nobres. As crianças do povo, os filhos dos camponeses e dos artesãos,... continuaram a usar o mesmo traje dos adultos: jamais são representadas usando vestido comprido ou mangas falsas. Elas conservaram o antigo modo de vida que não separava as crianças dos adultos, nem através do traje, nem através do trabalho, nem através dos jogos e brincadeiras. (ARIÈS, 1981, p. 81).

Assim, na perspectiva desse autor, a infância como etapa especial da vida emerge primeiramente na nobreza e as suas características, configuradas a partir da Modernidade⁶¹, serviram para justificar a suposta diferença cada vez maior entre o mundo da criança e o do adulto. Isso, na concepção de uma pequena parcela da sociedade considerada abastada e detentora de privilégios; quanto às outras, continuaram suas vidas sem essas preocupações.

No entanto, há quem conteste a “descoberta da infância” sugerida por Àries⁶², como Paulo Ghiraldelli Jr. (2000) que vê como problemática a visão de uma infância (singular) delimitada rigidamente, pelo fato de excluir das discussões outras infâncias e, conseqüentemente, impedir que a maior parte das crianças usufrua dos direitos conquistados.

Carlo Pancera (1994, p.102) analisou etimologicamente os termos *criança* e *infância*, no período compreendido entre os séculos XIII e XVI, ressaltando os significados que foram adquirindo na sociedade — principalmente na italiana —, os quais, muitas vezes, possuíam conotações negativas. A partir dessa análise interessante, esse autor afirma:

Os comentários que se podem tecer a respeito dessas considerações sobre o instrumental lingüístico relacionado à infância, que esteve à disposição por um longo período histórico, são inúmeros; mas o que me parece mais importante dizer é que o adulto a quem falte algo de si, que é o não-adulto com quem se relacionar, só pode exorcizar essa ausência retirando o desejo de infância (não confundir com a saudade), ou subjugando totalmente a infância em si mesma, tomando posse dela, de alguma forma, para negá-la em suas inquietantes peculiaridades. É o que faz o adulto das sociedades pré-modernas, se podemos tirar essa dedução dos meios expressivos de que fez provisão e nos quais se constringe. (PANCERA, 1994, p. 102).

Já Walkerdine (1995, p. 209) considera que:

[...] a designação de infância como um estado distinto, cientificamente observável, foi um dos aspectos mais importantes de um governo que se tornou centrado na administração científica das ‘populações’. Foucault mostra a forma pela qual as ‘ciências do social’ (psicologia, sociologia, por

⁶¹ Período iniciado na Renascença e que se consolidou com o Iluminismo — pensamento que privilegia as ideias de razão, ciência, racionalidade e progresso constante. A educação, com base no Iluminismo, tem por objetivo transmitir o conhecimento científico e formar um sujeito racional, autônomo e democrático, tendo em vista o ideal moderno de uma sociedade racional, progressista e democrática (SILVA, 2001).

⁶² Outras críticas a este autor são encontradas em Kuhlmann Jr.(2001) e Narodowski (1999).

exemplo) tornaram-se incorporadas às 'tecnologias' para regular a população.

Erica Burman (1998) corrobora com essas ideias ao mencionar que as representações sobre infância tiveram grande importância na elaboração de políticas sociais, cujos objetivos incidiam num maior controle das populações. Dessa forma, os significados da infância, em diferentes épocas e contextos, se constituíram dentro de redes de poder/saber objetivando o governo das crianças. A infância tida como referência é aquela produzida pelos discursos médico, religioso e psicológico, que contém uma representação cristalizada de criança (ingênua, que necessita de correção...). Nesse sentido, considerando as "ciências do social", a Psicologia tem sido intensamente buscada pela educação escolarizada com o objetivo de compreender, conduzir e controlar os sujeitos escolares em formação. No interior dessa ciência, diferentes abordagens definiram quem são as crianças e como lidar com elas, instituindo 'verdades' a seu respeito. Essas teorizações tem servido de suporte para as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições escolares, de um modo geral, além de orientar através de diferentes artefatos culturais as relações familiares e sociais envolvendo as crianças.

Larrosa (2000a, p.184), por sua vez, compartilha o que chama de "O enigma da infância", em que, por um lado, afirma ser a infância "algo que podemos explicar, nomear, acolher" e, também, "sobre o qual podemos intervir"; por outro, essa mesma "infância inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio no lugar onde construímos nossas instituições de acolhimento". Nesse sentido, ao tentar fixá-la em determinado momento, sempre de novo a infância escapa de nossas mãos, pois as crianças são "esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não compreendem a nossa língua".

Dessa forma, a criança sofre a ação do poder que permeia o convívio social, mas, também, ao seu modo exerce o poder sobre outras pessoas e situações. As crianças, inúmeras vezes, questionam a ordem estabelecida na sociedade, propõem novas formas de resolver os problemas e de pensar sobre as contradições. Assim, não podemos ver a criança como alguém que apenas está sujeito ao poder do adulto, mas como um ser que também exerce poder em diferentes situações e de diversas formas. Lembrando que aqui o poder é definido numa perspectiva

foucautiana, portanto, não se encontra em locais determinados, porém, transita em rede.

Em diferentes sociedades, a criança tem sido considerada frágil, inocente, inconstante, ignorante, com atitudes estereotipadas, que precisa ser observada e corrigida pelos mais experientes, especialmente no âmbito escolar, local incontestado da educação sistematizada. Nesse sentido, Norbert Elias (1993, p. 15) observa que “nenhum ser humano chega civilizado ao mundo e que o processo civilizador individual que ele obrigatoriamente sofre é uma função do processo civilizador social.” Nesse processo, o principal alvo é a criança, pois “a estrutura dos sentimentos e consciência da criança guarda sem dúvida certa semelhança com a de pessoas ‘incivis’” (Ibidem), logo, ela deve ser educada conforme os preceitos sociais em voga.

A identidade criança não possui características naturais e universais como muitos imaginam, ela é forjada dentro do contexto histórico-sócio-cultural e econômico em que está imersa, sendo narrada por diferentes discursos. Nesse processo, as professoras possuem uma parcela significativa de contribuição porque fazem parte do contexto da grande maioria das crianças. Portanto, o trabalho desenvolvido cotidianamente pelas professoras da Educação Infantil contribui na constituição das subjetividades e identidades infantis porque são relações sociais estabelecidas entre ambas. E esses *seres enigmáticos* — as crianças —, por sua vez, também contribuem na constituição das identidades e representações das professoras ao manifestarem gestos e ditos que se refiram a essas profissionais.

Isso reforça o quanto as mães e as professoras são consideradas as “educadoras por excelência”, pois são muitas vezes responsabilizadas pelas possíveis falhas da educação das crianças, quando estas apresentam problemas em sua conduta ou no desempenho escolar. Diante disso, a relação mais estreita entre professoras e mães para a realização de um trabalho conjunto é incentivada, como o registro abaixo:

“[...] pediu a Sra. Assistente que as sras mães, fossem bem francas e sinceras ao responderem a esta pergunta: Que influência exerceu o Jardim na vida de seu filho, durante este ano? foram distribuídas folhas de papel para que pudessem responder, por escrito, a pergunta feita.” (Livro de Atas IEEAB, Ata nº 124, 21/11/1966).

As respostas fornecidas a essa pergunta não foram registradas. Como um dos objetivos do Jardim de Infância é a formação de hábitos e atitudes das crianças, a Professora Assistente queria saber, em que medida essas mudanças haviam acontecido, indicando as possíveis falhas nesse processo e os necessários investimentos por parte da escola para que esse objetivo fosse alcançado. Através desse acompanhamento, o controle das crianças seria mais eficaz com o auxílio das mães. Em suma, os possíveis defeitos advindos da família poderiam ser corrigidos.

Em outra instituição foi registrada em ata a preocupação com a “*Tomada de consciência do professor*” e foram elaboradas algumas perguntas sobre o trabalho no Jardim de Infância para serem respondidas durante uma reunião. A cada pergunta foi registrada uma resposta, indicando certo consenso entre as professoras presentes ou a síntese elaborada pela professora que registrou a ata. A seguir, destaco algumas perguntas com as devidas respostas:

“1º Achas importante o Jardim da Infância na Escola Primária? Que citarias como objetivos importantes para o Jardim?” [...] “1. Sim. 2. Adaptar a criança ao meio-escolar. Despertar o interesse pelo estudo. Exercitar ou desenvolver a capacidade inata e necessárias ao trabalho material e mental de aprendizagem.” “Existe diferença entre uma criança vinda do lar e outra vinda do Jardim?; Citar algumas diferenças”. [...] “5. Muita. A criança vinda do lar poderá ou não ter oportunidades de desenvolver as capacidades necessárias a uma produtiva aprendizagem.” (Livro de Atas EMEFLA, Ata nº. 32, 06/05/1967).

Nesses excertos fica evidente o reconhecimento, por parte das professoras, da importância do trabalho pedagógico no Jardim de Infância, ao afirmarem que há muita diferença entre as crianças que frequentaram essas turmas e as demais que ingressaram no Ensino Primário advindas diretamente do lar. Ou, seja, subentende-se que as primeiras estiveram mais bem preparadas para a alfabetização do que as outras. Reforçam, dessa forma, a incapacidade de muitas famílias, especialmente as das camadas menos favorecidas por causa das precárias condições de vida — em decorrência de fatores sociais, políticos e econômicos —, de fornecer oportunidades para as crianças desenvolverem determinadas habilidades consideradas necessárias a uma aprendizagem exitosa na escola. Portanto, as propostas de trabalho elaboradas a partir de uma educação compensatória, como a citada acima, visavam à estimulação precoce das crianças, preparando-as para a alfabetização sem, contudo, considerar as estruturas sociais que estabeleciam a sua condição social e cultural.

Além disso, atribuía-se à escola a mesma responsabilidade que deveria ter a família na educação das crianças, pois era vista por muitos como o *prolongamento do lar*.

[...] Medite-se, afinal, na responsabilidade suprema do magistério primário. Há milhares de crianças cujo destino, se depende primordialmente do lar em que vivem, está ligado profundamente, por igual, à escola, que é o prolongamento do lar. (DIÁRIO POPULAR, 15/10/1959; p. 6).

Na próxima seção, abordo a questão da professora que é desafiada a agregar a função de educadora sanitária para atender às demandas da saúde pública, juntamente com o Governo Federal. Também, a comparação da professora de Educação Infantil com uma fada bondosa apontada nos materiais de pesquisa.

4.3 DE EDUCADORA SANITÁRIA À FADA BONDOSA?

Além das funções que geralmente estavam atreladas ao trabalho docente, encontrei outras sugeridas nos artigos jornalísticos. Como exemplo, cito a matéria intitulada “*O professor e a vigilância da saúde dos Escolares*” (DIÁRIO POPULAR, 02/10/1948; p. 2) que sugeria a esse profissional agregar a função de “*educador sanitário*”⁶³.

“A escola, como meio social organizado para ensinar a infância a viver bem, compete exercer cuidadosa vigilância sobre a saúde dos escolares. Essa vigilância tem de se basear em exame médico inicial e periódico, e na observação diária de cada escolar por parte do professor. [...] Com isso, fica a cargo do professor de classe a incumbência do ensino de higiene e a da vigilância da saúde das crianças, ambas atividades pedagógicas de super-estimada importância.” (DIÁRIO POPULAR, 02/10/1948; p. 2).

A justificativa para esse chamamento dos/as professores/as era “*a escassez de recursos financeiros, em face da massa cada vez maior de crianças a alfabetizar,*

⁶³ Este cargo estava previsto na “*organização escolar paulista*”; tratava-se de “*um funcionário especializado para vigiar e defender a saúde dos escolares pelo ensino hábil da higiene*”. O referido artigo aborda uma situação da realidade de outro estado brasileiro, no entanto, o seu conteúdo é extensivo a todos/as os/as professores/as uma vez que em diferentes momentos os/as professores/as são interpelados no sentido de se engajarem em campanhas envolvendo a saúde pública. Sobre a educação sanitária nas escolas brasileiras, no início do século XX, ver Maria Stephanou (1999).

[o que] *tem impedido que o Govêrno efetive o plano de lotar em cada casa de ensino um educador sanitário*”. Essa situação não tem sido novidade no âmbito da educação brasileira ao longo da história, em que os/as docentes são convocados/as a colaborar com o Governo, diante da falta de recursos para dar conta das exigências que se apresentam. Para tanto, havia uma forma de convencê-los/as a se engajar nessa campanha: *“Com isso, fica a cargo do professor de classe a incumbência do ensino de higiene e a da vigilância da saude das crianças, ambas atividades pedagógicas de super-estimada importancia.”* E mais:

“Embora não seja um especializado em questões de educação sanitária, êle deve possuir um mínimo de conhecimentos hauridos no curso normal, graças á inclusão, desde 1933, da cadeira de Biologia aplicada á Educação, no currículo formativo do professor normalista. Só nesse campo de ação pedagógica, o mestre-escola capacitado e compenetrado de seus deveres terá muito o que fazer para implantar nos petizes os necessários hábitos sadios.” (DIÁRIO POPULAR, 02/10/1948; p. 2).

Para o convencimento do/a professor/a em abraçar esta causa foram utilizados argumentos contundentes ao serem exaltadas como *“atividades pedagógicas de super-estimada importância”* e ainda a ênfase no seu compromisso profissional evocado através da expressão *“mestre-escola capacitado e compenetrado de seus deveres”*. Assim, deixava evidente a responsabilidade do/a docente diante do contexto brasileiro em que predominava a precariedade da saúde da população.

Anos mais tarde, essa preocupação com a educação sanitária se estendeu de forma mais abrangente nas escolas brasileiras, como é possível notar no registro abaixo:

*“Incentivo à educação sanitária em tôdas as escolas do Brasil
Rio, 24 (OP) – O diretor do Serviço Nacional de Educação Sanitária do Ministério da Saúde, na ocasião em que estão para iniciar as aulas do ano letivo corrente, faz o seguinte apelo aos professores do Brasil.
‘Os professores de todo o país são os melhores colaboradores da educação sanitária. Com boa vontade poderemos obter a difusão dos conselhos basicos de higiene e despertar no espírito da criança noções elementares de asseio e prevenção contra as doenças.”* (DIÁRIO POPULAR, 25/02/1958; p. 8).

Sugeria-se também aos/às professores/as como poderiam desenvolver esse trabalho nas escolas, ao detalhar os procedimentos que tal instituição considerava

mais adequados, além de possíveis premiações e divulgações que se fizessem necessárias.

Lembraremos que sob a forma de ‘campanhas’ estes ensinamentos poderiam ser divulgados com maior facilidade e aproveitamento. Assim, nas escolas os professores poderiam fazer as seguintes campanhas: 1º - Campanha das mãos limpas; 2º - Campanha do banho geral diário, 3º - Campanha da limpeza dos dentes [...]

Verificação do aproveitamento dos alunos sobre cada uma das noções aprendidas, por meio de desenhos, concurso de redação, testes orais e escritos.

As provas dos vencedores poderão ser remetidos ao Serviço Nacional de Educação Sanitária [...] que, posteriormente estudará um meio de premiá-las e dar divulgação adequada. Também, os professores poderão solicitar ao Serviço material (folhetos) sobre o assunto em foco que lhes interesse.” (DIÁRIO POPULAR, 25/02/1958; p. 8).

Convém lembrar que a interferência de outros órgãos ou instituições, não vinculadas diretamente à educação escolarizada, é algo que pode ser apontado em inúmeras situações ao longo da história brasileira. Isso tem reforçado a educação escolarizada como uma área passível de críticas e sugestões, mesmo sem conhecimento de causa, por incontáveis pessoas e setores da sociedade. Por outro lado, o estabelecimento de parcerias entre diversas instituições têm significado a superação de muitos problemas sociais advindos da desinformação e da falta de recursos financeiros. Portanto, os investimentos em soluções emergenciais, muitas vezes, encontram eco na escola.

Em Pelotas, essa expectativa também foi registrada num artigo acerca do que se esperava da professora no dia reservado a sua homenagem. Nele é aludida a preocupação que a Mestra deveria ter em relação à saúde da população, sugerindo o seu engajamento nesse projeto.

“Sentimos, MESTRA de hoje e de sempre – que tu possuis, na terra, uma grande missão: a missão de tornar menos desgraçados os homens, mais sadios os povos e mais humanizadas as nações.” (DIÁRIO POPULAR, 15/10/1960, p. 6).

A docência, dessa forma, caracteriza-se como algo multifário ao serem identificados os diferentes aspectos que compõem esta carreira e as diversas funções que vão sendo abarcadas por essa profissional para atender às demandas produzidas na/pela sociedade, em especial às professoras da Educação Infantil —

área que passou a desempenhar papel muito importante no projeto educacional em expansão.

“*A educação*”, título de um outro artigo de jornal, chamou a minha atenção pelo destaque (letras garrafais) que foi dado na página e pelo seu conteúdo, uma vez que se referia à educação feminina. Nele é apresentado um pouco sobre como a mulher era vista e o que se esperava dela. “*A mulher não faz o seu destino, aceita-o*” (A OPINIÃO PÚBLICA, 08/04/1944, p.2), assim inicia o seu primeiro parágrafo, colocando a mulher na posição de alguém que não tem voz ativa, nem condições de decidir sobre a sua vida, necessitando para isso da figura masculina para conduzi-la. Esse parágrafo prossegue: “*é preciso portanto que se prepare pela sua educação a boa ou má sorte que aprenda a ser rica sem ostentação e pobre sem humildade. E tal não poderá conseguir sem cultivar a sua inteligência.*” A preocupação com a educação feminina é justificada mais adiante nesse texto:

“É a mulher que cabe o cuidado de dar satisfação a todas as necessidades reais ou fitícias, mantendo as despesas ao nível das receitas, equilibrando o orçamento da família; é apelando para as suas habéis combinações que se pode imaginar a sua ativa previdência.” (A OPINIÃO PÚBLICA, 08/04/1944, p.2).

Além dessas funções aludidas nesse texto, acrescenta-se: “*A vida inteira depende da direção dada aos primeiros anos; é a mãe que a maior parte das vezes incumbe ou deve incumbir esta direção.*” Quão grande responsabilidade atribuía-se às mães; aquelas que supostamente determinavam o destino de seus filhos e suas filhas através da educação concedida. Essas ideias sinalizavam que primeiro era necessário educar as mães e, conseqüentemente, as crianças.

Embora não se referia às professoras diretamente, esse texto também as interpelava como mulheres e mães, reafirmando as expectativas em torno dessas identidades. Além disso, através de outros registros foi possível observar como os jornais interferiam na fabricação das identidades, sugerindo modos de ser e agir. Nesse sentido, gostaria de destacar que algumas seções desse artefato cultural indicavam o que interessava ou deveria interessar às mulheres. Essas seções eram assim designadas: “*Para a mulher*”; “*Moda*” (notícias de Paris); “*SOCIEDADE*” (incluía conselhos sentimentais para moças e mulheres); “*Arte culinária*”; “*Para as donas de casa*”; “*Notícias para a mulher*”; “*Educação Física Feminina*”; “*Ginástica Feminina*”, etc. Subentende-se que essas seções determinavam os “assuntos de

mulher” e ensinava-a como deveria ser, viver e se relacionar dentro da família e da sociedade. Assim, como toda leitora desses jornais, a professora também estava sujeita aos “conselhos” voltados para ela sobre os seus sentimentos, escolhas a fazer, tarefas domésticas, etc.

Outro aspecto a ser destacado é o fato de algumas manifestações, envolvendo a educação da infância, recorrerem ao universo da fantasia para destacar a importância do trabalho da professora nessa fase da vida, como a comparação dessa profissional com uma fada bondosa.

O ano de 1953 abriu a um grupo de 24 crianças as portas encantadas que conduzem a um maravilhoso mundo próprio, todo seu. Um mundo povoado de brinquedos, jogos, livros de história, fantoches embalado pelas doces cantigas e rodas infantis e discos ou ativados pela banda rítmica. Tudo isso sob os olhos de uma fada bondosa, à jardineira, que lhe responderá ao ‘é verdade mesmo?’ ‘aconteceu de fato?’ ‘porque?’ ‘como é?’ e que ainda há de familiarizá-los com tintas e pincéis, lápis e papel, dobradura e recortes, massa plástica e barro, quadro de parede e giz, enfiados e colagem, teatros e festas infantis e ainda proporcionará passeios, recreações, excursões uma vasta aquisição de bons hábitos e atitudes.

Aprenderão o que vem a ser Páscoa, Dia das Mães, São João, Dia dos Pais, Primavera, Semana da Criança e Natal. Suas mãozinhas lentas ou ligeirinhas, gordas ou magrinhas, brancas ou moreninhas confeccionaram presentinhos que ofereceram à Mamãe e também ao Papai.

Esta bela e delicada tarefa coube às professoras Paula Maria Fúroh, Alice Corrêa Guimarães e Anni Albert. (Histórico do Jardim de Infância / EMEFLA – manuscrito – s. d.).

Nesses jogos de linguagem, as representações de professora foram se constituindo e se reafirmando, muito vinculadas ao coração e aos sentimentos, em detrimento da racionalização, atribuída ao masculino. Desta forma, percebe-se o quanto os marcadores de gênero estavam pautados a partir de oposições binárias, como é possível observar no trecho abaixo:

“As qualidades exclusivas do homem são necessárias para o trabalho e para a luta, mas as qualidades da mulher são necessárias para a poesia e para o amor.” [...] Emilio C.” (A OPINIÃO PÚBLICA, 21/05/1949; p.2).

Na nossa sociedade, as relações de gênero têm atingido homens e mulheres de formas diferentes, mesmo estando sob ações subjetivadoras semelhantes. Os homens são atrelados ao emprego da razão, justificando suas conquistas e seu sucesso. As mulheres, entretanto, aparecem mais vinculadas aos sentimentos, o que tem lhes atribuído menos valia. Esses argumentos têm na natureza masculina ou feminina o seu maior fundamento.

Assim, percebe-se um gradativo desprestígio social que o trabalho docente foi adquirindo por ser desenvolvido em grande parte por mulheres que, hipoteticamente, estaria mais relacionado com os sentimentos do que com a razão; como se a prática pedagógica com crianças pequenas estivesse restrita ao relacionamento interpessoal em que deveria prevalecer o amor e o afeto, sem considerar que se exige um profundo conhecimento sobre os diferentes aspectos — físico, emocional, intelectual, social, etc. — que envolvem o desenvolvimento infantil.

Tem-se aqui uma situação um tanto contraditória. Se, por uma lado, a professora da Educação Infantil era enaltecida como uma fada bondosa, por outro, era desvalorizada economicamente, através dos baixos salários. Isso contribuiu para o desprestígio social dessa profissão entre as mulheres das camadas mais privilegiadas da população, que passaram a buscar outras ocupações, e, em contrapartida, a oportunidade de ascensão daquelas das camadas menos favorecidas.

Um estudo interessante sobre as relações de gênero foi realizado por Londa Schiebinger (1998) em que a autora demonstra a demarcação das diferenças sexuais que teve por base o estudo anatômico (cérebro, órgãos internos, pélvis, etc.) comparativo entre homens e mulheres, no século XVIII, resultando na ocupação diferenciada de lugares e posições na sociedade. Assim, aos homens destinava-se o domínio das esferas públicas do governo e do comércio, da ciência e do saber, por causa do “natural” uso da razão. Para as mulheres, tidas como criaturas do sentimento, restava o seu “destino natural” como mães, aquelas que deveriam conservar os costumes e manter-se em seus lares. Essa naturalização das funções sociais é questionada pela análise cultural que “parte da concepção de que o mundo cultural e social torna-se, na interação social, naturalizado” (SILVA, 1999, p. 134). Então, a “tarefa da análise cultural consiste em desconstruir, em expor esse processo de naturalização” (SILVA, 1999, p. 134).

Nessa perspectiva, cultura pode ser

entendida *tanto* como uma forma de vida, compreendendo idéias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder, *quanto* toda uma gama de práticas culturais: formas, textos, cânones, arquitetura, mercadorias produzidas em massa, e assim por diante. (NELSON, TREICHLER, GROSSBERG, 1995, p. 14).

Dessa forma, a cultura é vista como um campo dinâmico em que são travadas inúmeras lutas para a composição do social. Os diferentes grupos sociais produzem e exprimem suas crenças, seus valores e costumes através dos sistemas de significação, das instituições e dos poderes em disputa. Assim, o caráter produtivo da cultura também pode ser evidenciado na constituição das representações de professora da Educação Infantil, objeto de estudo deste trabalho.

Ainda encontra-se muito arraigada em nossa cultura a ideia de que para trabalhar com crianças pequenas basta ser mulher, e, portanto, ser considerada uma educadora nata, passiva, paciente, amorosa, que sabe agir com bom senso (ARCE, 2001), que possui intuição, simpatia, disponibilidade, gosta de crianças (CARVALHO, 1999) e tem “jeitinho” no trato com elas. Ao enaltecer tais atributos tidos como “naturais”, secundariza-se o profissionalismo e, conseqüentemente, o prestígio e a valorização social da educadora infantil.

Esses atributos também eram difundidos através da bibliografia que servia de suporte para a formação da professora de Jardim de Infância, como é possível observar na afirmação de Évrard-Fiquemont (1958, p. 189-190):

Em primeiro lugar, deve amar profundamente os pequeninos, o que supõe certos dotes inatos: dom de si, abnegação, dedicação, paciência; deve gozar de boa saúde e ter nervos equilibrados, aparência agradável, voz suave, igualdade de humor, alegria serena, bom gosto, demonstrar uma autoridade natural e um grande domínio de si, ser justa, firme e boa. Dotada de espírito curioso, inquiridor e aberto às idéias gerais, deve possuir um julgamento sã, discernimento, espírito de observação; numa palavra, senso psicológico.

E mais adiante, acrescenta: “Ser professora do Jardim de Infância é um dom que se desenvolve, mas não se adquire” (ÉVRARD-FIQUÉMONT, 1958, p. 192) Com isso, apresenta uma representação de professora um tanto contraditória, pois ao mesmo tempo em que alude o lado “inato” indispensável nessa profissional, aponta o “dom que se desenvolve”, como aquele que deve ser aprimorado ao longo da carreira no magistério (FELIPE, 2000). Além disso, essa autora preocupa-se em detalhar a conduta adequada da professora, ao afirmar que:

Antes de tudo, a professora deve cuidar de seu aspecto físico, como prova do respeito que deve aos outros, especialmente às crianças. Vestida e penteada de maneira simples, prática e agradável ao mesmo tempo, procurará evitar toda falta de gosto; pintura excessiva, unhas muito vermelhas [...] seu porte e sua maneira de andar serão as de uma pessoa de boa educação. (ÉVRARD-FIQUÉMONT, 1958, p. 192).

Essas recomendações demonstram que a professora era/deveria ser constantemente vigiada para cumprir com a função de educadora da infância, não somente através daquilo que expressava verbalmente e do trabalho pedagógico desenvolvido, mas também pelo que ela era e representava no meio escolar e na sociedade.

A concepção de educadora nata aproxima-se da assertiva citada no início desta seção: *“O que te conduziu a êsse destino foi a chama de um ideal que te veio do berço e que nem as misérias e tropeços da vida puderam arrefecer.”* (DIÁRIO POPULAR, 15/10/1960; p. 2). Aqui se observa o argumento reiterado tantas vezes nos discursos circulantes na sociedade, em diferentes tempos, o de que a professora cumpre o seu destino desde o seu nascimento. Entretanto, na perspectiva deste trabalho, trata-se de uma construção social e cultural que favorece/incita a mulher a assumir determinadas profissões consideradas mais adequadas para o gênero feminino. Esta concepção tem sido subvertida no decorrer da história, em diversas culturas, através da inserção das mulheres em inúmeras áreas que originariamente eram ocupadas pelos homens, como o próprio magistério, mostrando que outras formas de se viver e sobreviver são possíveis e necessárias.

A própria formação da professora da Educação Infantil difundida e colocada como uma exigência, desde meados da década de 1960, contraria as afirmações que remetem ao berço a decisão sobre sua vida profissional. Portanto, se as características “natas” fossem suficientes para a sua atuação nessa área não se justificaria a exigência da conclusão do Curso Normal e de uma especialização, bem como a atualização constante de conhecimentos, mencionada em várias fontes documentais. Também, é importante considerar que a atuação profissional envolve outros aspectos como a condição social e cultural dos indivíduos, a proposta e a prática pedagógica, os sentimentos, os pensamentos, os conflitos pessoais e profissionais etc., evidenciando que o trabalho docente não pode ser pautado em apenas um aspecto, como muitas vezes foi/tem sido proclamado por alguns discursos.

Com o passar dos anos, especialmente a partir do final da década de 1960, intensificou-se o trabalho docente na educação pré-primária objetivando uma melhor preparação das crianças para a aprendizagem no ensino primário, que dependia de alguns pré-requisitos. Passaram a ser exigidos e aplicados os testes com as

crianças a fim de constatar as que estavam aptas ou não para o ingresso no 1º ano primário.

“[...] O referido trabalho constará do seguinte: a) O trabalho é experimental para nós. Outros estados já o realizam. Em Pôrto Alegre uma escola o tem realizado com êxito. A nova experiência está autorizada pelo Conselho Pedagógico. Durante o ano passado várias equipes do Instituto de Educação, visitaram a escola que o realiza na Capital. b) Não vamos ensinar a ler. O objetivo é preparar a criança para o início da aprendizagem, assim que chegue ao primeiro ano. c) As atividades regulares continuarão tendo em vista o desenvolvimento integral da criança em tôdas as suas capacidades. d) Daremos ênfase às habilidades e atitudes que possibilitem a aprendizagem da leitura e da escrita. São atividades específicas sem prejudicar o andamento dos trabalhos e sem pretender ensinar a ler. Se algum aluno chegar a ler nesse período, chegaria igualmente se o trabalho continuasse como no primeiro semestre. e) Não pretendemos impôr trabalho acima das possibilidades da criança. [...]” (Livro de Atas do Curso Pré-Primário/IEEAB, Ata N° 190, 12/08/1968).

Mais uma vez foi citado um exemplo da Capital do Estado/RS, reforçando os locais mais autorizados e conceituados que serviam de referência para os municípios do interior na busca de um atendimento mais qualificado para a infância.

Em outra ata, referente a uma reunião das “jardineiras” do segundo período (crianças de 5 e 6 anos de idade) com as mães, há o registro pormenorizado do trabalho de avaliação objetivando o ingresso no 1º ano primário, que seria realizado nos três dias seguintes:

“A finalidade foi dar ciência das seguintes deliberações: a) idade limite 6 (seis) anos completos em dezembro, b) áreas a medir através dos testes ABC e do elaborado pela professora Nívia Prestes: coordenação visomotora, percepção auditiva, memória visual, atenção, relações lógicas (raciocínio), experiência oral (vocabulário, articulação de palavras), ajustamento da criança ao grupo, à escola, ao trabalho. [...] Quanto aos pontos exigidos nos testes ABC serão 15 (quinze) e ao da professora Nívia 40 (quarenta pontos), sendo metade em cada área de avaliação; valendo em casos individuais, a observação da professora.” (Livro de Atas do Curso Pré-Primário/IEEAB, Ata N°. 205, 11/11/1968).

Esse trabalho avaliativo trouxe em seu bojo a expectativa em torno das capacidades das crianças, gerando possíveis ansiedades e frustrações, tanto nelas quanto em suas famílias, muito comuns em todo processo de avaliação. Por outro lado, ocasionou maior responsabilidade para a professora do Jardim já que, em última análise, a avaliação emitida determinava o avanço ou não da criança para o 1º ano do Ensino Primário.

As funções e tarefas que a professora vai agregando ao longo do seu trabalho desenvolvido nas escolas acabam modificando o seu perfil profissional. Isso tem acarretado a intensificação do trabalho docente para dar conta de tantas exigências, principalmente a partir das últimas décadas do século XX, com as novas tecnologias de informação e comunicação num mundo globalizado. Cabe lembrar que as identidades docentes que vão se constituindo são o resultado das representações professorais difundidas em vários lugares e por diferentes indivíduos, prevalecendo os discursos impregnados de maior poder.

As professoras representadas nesses textos compõem-se de elementos que foram insistentemente difundidos através de diferentes formas e em contextos variados. A circulação de certos enunciados que formam as práticas discursivas contribuíram para a produção dessas representações de professora que eram interessantes para e naquele momento histórico, político e social. E, também, a sua personificação em muitas mulheres que se dedicaram ao magistério. Utilizo o termo personificação para indicar que as representações não ficaram/ficam no vácuo, elas encontraram/encontram um lugar para se manter, mesmo que não fosse/seja por muito tempo e da mesma maneira. Dito de outra forma, as representações encontraram/encontram ecos que se renovaram/renovam, mas que mantiveram/mantém alguns traços mais significativos e duradouros.

As representações de professora da Educação Infantil foram produzidas através de várias práticas discursivas comprometidas com seu tempo e lugar, como podemos observar nos registros escolares e na imprensa jornalística. Tornaram-se importantes para o governo dessas professoras, com o fim último de produzir cidadãos/ãs úteis à pátria. É possível afirmar, então, que os discursos que continham as representações de professora eram constantemente acionados para a constituição das identidades docentes femininas. Estas, por sua vez, exerciam um movimento de controle dos corpos infantis e, quiçá, de suas respectivas famílias, pois através da educação das crianças, pensava-se em atingir também seus familiares.

4.4 “TU ÉS GUARDIÃ DA VIDA, DA POESIA E DO AMOR”

As representações são constituídas em meio às relações de poder que se utilizam de mecanismos para se firmarem e se justificarem dentro dos processos sociais e culturais de significação. Essas representações que povoam o campo educacional em diferentes tempos e espaços estão intimamente conectadas com os sistemas de linguagem ali operados, definindo *quem* e *como* deve ser a professora. Os discursos sobre ela trazem consigo diversos significados produzidos culturalmente, tanto na escola quanto fora dela, atravessados por outros discursos (religioso, médico...). Tais discursos se inserem dentro de disputas que incluem especialmente valores morais e éticos difundidos na sociedade.

No que se refere à professora da Educação Infantil, a sua representação estava atrelada à figura materna. Isso corresponde ao fato de que se não fosse mãe biológica, pelo menos era considerada “mãe espiritual”, que tinha uma grande responsabilidade quanto aos “destinos da Pátria”. -----

No final da década de 50 e início dos anos 60, predominou um clima de efervescência política e mobilização popular em torno das “reformas de base”. Intensificou-se o movimento cultural com ênfase na participação popular, especialmente no processo político nacional. Dentro dos “movimentos de cultura popular” e “alfabetização de adultos” se desenvolveu a Pedagogia Libertadora, de Paulo Freire. No entanto, todo esse processo seria interrompido com a derrubada de João Goulart — que havia assumido a presidência após a renúncia de Jânio Quadros, sendo que este apenas governou o país de janeiro a agosto de 1961 — e a instauração da ditadura militar, através do Golpe de 1964.

“PROFESSORA

Tu és guardiã da vida, da Poesia, do Amor. Nos destinos da Pátria, és valor permanente, positivo. De ti depende, em grande parte, a grandeza da nossa gente. A teu sentir estilizado ela tem de mais precioso: a criança, o adolescente. [...]

Só tu, porque és mãe espiritual, podes fazer desencadear a ternura, a beleza e o verdadeiro nas criaturas em flor. Elas se debruçam pelos caminhos abertos e esperam de ti o gesto de amparo, a palavra de encantamento que lhes entregará o sentido dos seres, a intimidade das coisas.” (A OPINIÃO PÚBLICA, 16/10/1962).

Se o “destino” das mulheres estava intimamente ligado ao casamento e à maternidade, com o passar dos tempos, justificando a sua aproximação com o magistério, por outro lado, a dedicação a essa profissão significou para muitas delas

o abandono do desejo de constituir uma família. Nesta condição, havia a professora Rachel Mello, reconhecida pela sua dedicação às causas da infância e juventude pelotenses — como foi relatado anteriormente —, que permaneceu solteira alegando que assim poderia se dedicar melhor às causas de Santo Antônio, a quem atribui o fato de fracassar nos amores.

De acordo com Louro, àquela época, circulava com muita força a ideia de que a professora seria:

“a mulher desgraciosa, aquela que não *conseguiu casar*, a solteirona retraída e desconfiada. Afinal, se o casamento e a maternidade constituíam o destino *natural* e desejado para todas as mulheres, àquelas para as quais isso parecia de algum modo inalcançável restaria se entregar a tarefas que tivessem uma *analogia* com tal missão. Assim, a concepção do magistério como uma extensão da maternidade, bem como o desenho da profissão como um exercício de doação e amor, como uma atividade que exigia uma *entrega*, vão constituí-la como a grande alternativa.” (grifos da autora, LOURO, 1997a, p. 80).

Cabe lembrar que a permanência da professora na condição de solteira significou, durante certo tempo, em alguns lugares, a continuidade na profissão. O contrário determinava a desistência dessa carreira. Conforme exemplifica Michael Apple (1995, p. 68), no ano de 1923, nos Estados Unidos, o contrato de uma professora continha várias cláusulas, sendo a primeira delas o seu compromisso em “não se casar”; caso isso acontecesse, o contrato seria considerado “nulo”. Além disso, havia toda uma exigência especificada sobre a maneira de se vestir e de se comportar no âmbito público, que deveria ser observado constantemente para que se mantivesse no cargo de professora. Esse controle sobre a vida da mulher professora, aqui no Brasil, pode ser exemplificado através da sua formação no Curso Normal que durante vários anos não permitiu o ingresso e permanência de alunas casadas.

“As alunas do Instituto se casam às escondidas
 ‘A tragédia começa quando vão ter a criança’, declara Lígia Lessa Bastos _
 Grande a incidência de solteironas’ [...] Rio, 19 (Publica ‘Diário carioca’) –
 As alunas do Instituto de Educação – declarou a vereadora Lígia Bastos á
 nossa reportagem – vinham-se casando às escondidas, para fugirem á
 proibição legal. Quando chegava a época de terem crianças, eram
 descobertas e, então, o rigorismo dos dispositivos desumanos se faziam
 sentir e elas eram expulsas. Aconteceu isso várias vezes. Para evitar tão
 brutal prática, apresentei o projeto de lei, permitindo áquelas alunas
 contraírem matrimônio durante a época dos estudos.
 MAIOR NÚMERO DE SOLTEIRONAS

Lígia disse, ainda, que a proibição vem aumentando o 'número de solteironas'. As moças, para não infringirem a lei, retardam o casamento, perdendo quase sempre as melhores oportunidades, inclusive a maior de todas, a da idade mais própria. Quando podem casar, encontram dificuldades às vezes invencíveis, e ficam solteiras.

Quando não era isso – e Lígia citou seu próprio caso – as moças que deixam de pensar em casamento na época mais propícia, passam a se preocupar com outros misteres e não voltam a pensar no matrimônio. Quando eu era estudante, fui noiva. Preocupei-me com meus estudos, depois com meu trabalho e agora sou vereadora, pensando sempre nos outros, nunca em mim, que o tempo não deixa margem para isso. O que aconteceu comigo acontece com outras. De forma que proibir, por lei, que uma moça se case na época que mais sonha com o casamento, é um crime.

O projeto – acrescentou Lígia – já está na Comissão de Justiça, onde, ao que espero, será aprovado. Da parte do prefeito – se bem que, entre as autoridades do ensino, haja pessoas contra ele – espero, também, que não exista oposição. Assim, dentro do tempo oportuno, deverá se tornar lei. E as normalistas poderão casar.” (A OPINIÃO PÚBLICA, 20/09/1952; p. 6).

Esse texto mostra que, apesar das imposições legais, houve resistência por parte das mulheres ligadas ao magistério que se manifestou através de gestos e atitudes que subverteram a ordem estabelecida e buscaram novas possibilidades, promoveram novas escolhas. As normalistas estavam impedidas de decidir sobre seus sentimentos e seus corpos, em nome de uma lei que restringia seus direitos ao considerá-las pertencentes ao âmbito público, porém algumas delas desenvolveram maneiras de burlar essa determinação, casando-se às escondidas. Esse fato relativiza a suposta submissão das mulheres, ao apresentar as reações frente aos impedimentos e obstáculos que lhes foram impostos, evidenciando rupturas nesse processo.

Além disso, a presença das mulheres no setor público, a exemplo do cargo de vereadora ocupado por Lígia Bastos, favoreceu a visibilidade das mulheres e de suas lutas através da ocupação de diferentes espaços, de diferentes formas, bem como a utilização de artefatos culturais, nesse caso o jornal, para a divulgação de fatos que as envolveram diretamente.

Não encontrei nenhum registro de tal situação nas instituições que mantinham curso de formação de professoras, ao menos na cidade de Pelotas. No entanto, se isso acontecia na então Capital do país, possivelmente, se estendia a outros municípios brasileiros. A letra da música “Normalista”⁶⁴, que marcou época,

⁶⁴ Esta música, gravada por Nelson Gonçalves em julho de 1949, fez muito sucesso na década de 1950, em pleno auge do Curso Normal no Brasil.

composta por Benedito Lacerda e David Nasser, traz um trecho que reafirma essa condição: “[...] a normalista linda não pode casar ainda; só depois de se formar”.

As características exaltadas na profissão docente, muitas vezes, eram aludidas com a finalidade de sensibilizar o Governo instituído e a sociedade em geral, tendo em vista a sua valorização e justa remuneração. Assim, “*Ser professor exige sacrifício, abnegação, renúncia, elevação moral, nobreza de sentimentos.*” (DIÁRIO POPULAR, 21/06/1944; p. 2) No entanto, tais escritos, muito mais do que elevarem a figura docente, acentuavam a sua desvalorização ao apresentarem a situação precária em que se encontravam e a necessária resignação por parte de quem se dedicava a essa atividade profissional. Isso tem se repetido muitas vezes, ao longo da história da educação brasileira sem que se consiga efetivar um outro patamar para essa profissão. Semelhante situação se apresenta no registro de uma reunião do prefeito municipal de Pelotas com o professorado local, em meados da década de 1940.

“O govêrno municipal, encarando de frente os problemas da comuna, se apresta para dar grande incentivo á educação, insofismavelmente um dos pilares básicos a que se devem ater os poderes públicos.” [...] O prefeito “alongou-se, ainda, em considerações gerais sobre o ensino, frisando ás professoras presentes a sua confiança de que a classe se desincumbirá da sua tarefa, que certamente será árdua.” (DIÁRIO POPULAR, 07/03/1946; p. 8).

Logo abaixo dessa declaração, em entrevista após a referida reunião o prefeito declarou:

“[...] a educação deve merecer toda a atenção dos governantes, pois que é talvez a forma mais eficiente de se prestar assistência social. Entretanto, questões de ordem financeira dificultarão o meu programa de ação, mas creio que isto será, ao menos em parte, contornado pela eficiência e boa vontade do magistério municipal.” (DIÁRIO POPULAR, 07/03/1946; p. 8).

A certeza da compreensão do professorado diante das dificuldades financeiras do poder público tem sido uma das justificativas para a falta de investimentos em políticas de valorização salarial da classe. Essa situação inspirou o professor Alvacyr Faria Collares a redigir um artigo tecendo algumas críticas e um alerta:

“O Ensino e os Professores

Alvacyr Faria Collares

[...] Os professores, em geral, constituem uma classe demasiadamente serena e calma, ainda mais, apática e indiferente ao declive em que legisladores e govêrno colocaram o ensino. Suportam com inervante estoicismo situação de miséria ou, pelo menos, de inferioridade em relação a outras classes. [...]

O que pode faltar, porém, um dia, é essa serenidade, é essa calma quase nirvânica que leva os professores situações difíceis de vida por amor ao ideal que os inspirou.” (DIÁRIO POPULAR, 15/09/1959; p. 9).

Dias depois dessa publicação, foi deflagrada uma greve de professores/as em alguns estados brasileiros. Tal situação apresenta uma mudança na representação do/a professor/a que demonstrava ter outras características, tais como lutador/a, reivindicador/a de melhores condições de trabalho e de salário, etc. No Rio Grande do Sul, um problema que estava afligindo o professorado da rede estadual eram os constantes atrasos no pagamento dos salários, o que resultou várias manifestações de professores/as de Pelotas, através da ASRP.

“Magistério Estadual vive em Pelotas angustiante problema

** Declarações à reportagem da professora Olga Maria Dias Bainy, presidente da Associação Sul-Riograndense dos Professôres*

‘O governo do Estado tem de tomar urgentes providências para solucionar o angustiante problema do magistério público estadual, que enfrenta, num ambiente de intranqüilidade e apreensões, a falta de seus pagamentos desde o mês de dezembro [...]

‘O drama que a professora estadual está vivendo, em especial as que são arrimo de família e as que dependem exclusivamente de seus vencimentos para o sustento, é dos mais terríveis, segundo fatos comprovados diariamente nos contatos mantidos com associados da entidade de classe.’

[...]

Acreditamos que o governador Walter Peracchi Barcellos compreenda a situação do professorado gaúcho, em especial o da Zona Sul, o mais prejudicado nestes últimos dez meses pelo atraso de pagamento, face às anomalias da centralização.

Somos daqueles que acreditam que é mais importante investir em educação do que em qualquer outro setor. Nada se constrói sem os alicerces da cultura, consolidada nos bancos escolares. Infelizmente o professor estadual está relegado a um plano secundário e mereceria melhor atenção pelo sublime e patriótica missão que exerce em prol da grandeza da nacionalidade e o progresso do país.” (DIÁRIO POPULAR, 17/03/1967; p. 8 e 3).

“Importante Assembléia dos Professores, sábado [...]

a atual presidente Olga Maria Bainy considera ter cumprido as finalidades da entidade [...] durante a gestão que agora finda a Associação muitas vezes contribuiu, por meio de pronunciamentos e de mensagens as autoridades, para a regularização do pagamento do magistério estadual. Manteve-se sempre alerta com relação a êsse problema e até, através de

comissão, tratou do mesmo diretamente com o secretário da Fazenda, com bons resultados.

Pondera a profª Olga Maria Bainy que todos os professôres deveriam se ligar à Associação, pois só com a sua união é que a entidade terá bastante fôrça, em benefício da classe e do ensino.” (DIÁRIO POPULAR, 12/10/1967; p. 5).

Por outro lado, a reivindicação dos direitos desses/as profissionais na esfera jurídica ainda não era o caminho escolhido. Isso foi indicado pelo registro abaixo.

“MAGISTÉRIO PELOTENSE, sem coesão, é mal remunerado

Reportagem de MÁRIO ROSA [...]

Para concluir essas considerações sôbre a situação salarial dos professôres deve ser dito que aqueles que se dedicam exclusivamente ao magistério ou ganham pouco ou trabalham demais não obstante na Junta de Conciliação e Julgamento de Pelotas, é muito raro entrar processo tendo professor como reclamante; em 1968 dos 3 mil e tantos processos que já entraram, há 1 de professor. Dessa forma pelo menos oficialmente, sob o ponto de vista trabalhista o professorado de Pelotas é uma classe satisfeita e feliz; porém outros dirão que se trata apenas de uma classe conformada.” (DIÁRIO POPULAR, 15/10/1968; p. 5; 1º caderno).

Aqui não é possível discutir essa situação do professorado pelotense em toda a sua dimensão, mas pode-se acrescentar o contexto de insegurança gerado pela Ditadura Militar naquele período como um provável fator para a suposta acomodação. Tratava-se de um período de supressão dos direitos dos/as cidadãos/as brasileiros/as e perseguição dos indivíduos que se opunham ao Governo imposto, em que muitos foram presos, torturados ou desapareceram (foram mortos) provocando um clima de temor em várias circunstâncias.

Entretanto, apenas um sorriso de gratidão e o amor dos/as alunos/as como o mais importante no Dia do Professor, enfatizado em textos alusivos a esse dia, não era suficiente. Os professores e as professoras também buscavam uma vida digna em termos materiais, o que nem sempre era garantido pelas autoridades competentes, ocasionando marcas em sua identidade como o “pobre professor”, o “batalhador incansável”, a abnegada professora, a “guardiã da vida, da Poesia, do Amor”...

Hoje, mais uma vez, o sorriso de um aluno agradecido mostrará que vale a pena ser professor.” (DIÁRIO POPULAR, 15/10/1968; p. 2; 1º caderno).

“Mensagem da 5ª DRE da SEC [...]

srª Laura Machado Iruzum [...] a seguinte mensagem:

‘MESTRE! [...]

Educar é dirigir, encaminhar, doutrinar, desenvolver as faculdades intelectuais e morais do aluno que te foi entregue um dia. Nesse trabalho cotidiano e humilde, desconhecido pela maioria, é que está a corôa que diferencia o professor das demais criaturas. O professor sempre se distingue, pois transparece nêle o gênio que modela caractéres e transforma a criança em homens responsáveis e dignos que levarão aos outros, a cultura e o interêsse pelas nobres causas. [...]

Que haja amor nos teus olhos ao te dirigir aos teus alunos;

Que seja o amor que oriente teus trabalhos e incentive teus labores;

Que o amor inspire teus pensamentos para orientar no caminho reto do dever para com Deus, à Pátria e à sociedade;

Que o amor aumente teu entusiasmo pela obra meritória que vens realizando;

Que o amor seja o teu guia e inspirador em todas as atividades a desenvolver e que finalmente, seja o Amor de teus alunos a melhor recompensa à tua dedicação e doação total. [...]

Sejam os aplausos de hoje o teu incentivo maior, para continuares a desempenhar com ardor e entusiasmo o trabalho de semear nas almas infantis as sementes do bem e da virtude.” (DIÁRIO POPULAR, 15/10/1966; p. 1 e 7).

O amor tantas vezes evocado parece resumir o sentimento que devia mover o/a professor/a no seu trabalho cotidiano, tanto no desenvolvimento de suas atividades quanto na recompensa pela sua dedicação. Como se o amor fosse suficiente para mantê-lo/a atuante e para suprir suas necessidades. Outros registros, porém, não se limitavam a exaltar o mestre, faziam menção da necessária luta por melhor remuneração para o magistério em todos os níveis de ensino, como o exemplo apresentado abaixo.

“ARENA – SUB-LEGENDA Nº1

DIA DO PROFESSOR

Ao mestre, como ao sacerdote, cabe pregar mais pelo exemplo e pela integral coerência de atitudes, do que com o conteúdo muitas vêzes bonito, mais realmente vazio e negativo, dada a contradição flagrante entre o pensamento expresso e a ação manifesta.

A contribuição do professor não é, na verdade, apenas remunerada pelos seus minguados salários; é compensada pela amizade e pelo reconhecimento das gerações de discípulos. Contudo, haveremos de lutar e vencer na obtenção também de melhor remuneração aos mestres de todos os níveis de ensino, pois que nós professôres não procedemos à distribuição de empregos ou de dinheiros públicos, mas damos o que é nosso: idealismo, capacidade e nobreza de atitudes, com os quais os jovens que nos ouvem e nos observam poderão conquistar, pelo mérito, o trabalho como instrumento de prosperidade de sua família e de redenção do Brasil!

Pelotas, 15 de outubro de 1968.

Francisco L. Alves da Fonseca” (DIÁRIO POPULAR, 15/10/1968; p. 3; 1º caderno).

Dessa forma, os/as professores/as deveriam servir à pátria e à igreja — nesse caso, a Católica, por ser aquela com maior ascendência sobre os/as

profissionais do magistério no município de Pelotas —, como resultado de uma escolha corajosa diante da sabida profissão árdua.

“SAUDAÇÃO AO PROFESSOR

O Núcleo Diocesano da AEC (Associação de Educação Católica) de Pelotas, integrando-se nas manifestações de regozigo pela passagem do Dia do Professor [...] Especialmente a ti, Professor Católico, a AEC dirige a sua saudação, pois a tua condição de mestre, discípulo do Mestre, faz com que sejas mais diretamente responsável pela obra redentora de entregar à Pátria cidadãos úteis e à Igreja fiéis seguidores. Não é fácil a tua missão – as condições de trabalho, na maioria das vezes, são precárias, as incompreensões e injustiças não são fatos isolados. Porém, levas a grande vantagem de trabalhares ao lado do Teu Mestre, demonstrando a tua coragem de palmilhar passo a passo o caminho árduo que um dia corajosamente escolheste. (DIÁRIO POPULAR, 15/10/1968; p. 2; 1º caderno).

Esse discurso é observado inclusive nos materiais impressos que partiram da ASRP; associação de professores/as não vinculada à Igreja Católica, mas que acompanhava o ideário do contexto em que a educação era desenvolvida. Nas linhas que seguem, a presidenta dessa instituição declara os objetivos do magistério naquele contexto:

MENSAGEM AO MAGISTÉRIO

Olga Maria Dias Bairy

[...] Recebe, querido professor, batalhador incansável dêsse mister tão nobre – ‘preparar homens para a pátria e almas para Cristo’ – o testemunho de nossa amizade e admiração e o reconhecimento perene pela magnitude de tua obra e vigor incontestado de teu idealismo. (DIÁRIO POPULAR, 15/10/1968; p. 3; 1º caderno).

Em meio a essas manifestações que circulavam na sociedade, carregadas de significados sociais, políticos e culturais é que as identidades docentes foram constituídas. Ao referir que a construção identitária se dá na/pela cultura, cabe mencionar que este termo “incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p.36), pois contempla os inúmeros grupos sociais, com suas características e peculiaridades, evidenciando a variedade de profissionais mesmo que se atribua um caráter homogeneizante ao referi-los.

É importante compreender, também, de acordo com Hall (2000), que as identidades são produzidas em locais históricos e institucionais específicos, dentro de práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas, por conseguinte, são construídas dentro e não fora do discurso. No caso das representações de professora investigadas, por exemplo, os discursos de cunho

religioso estavam muito presentes nas instituições escolares daquela época, mesmo nas públicas, pois os registros encontrados, tanto nos documentos escolares quanto nos jornais pelotenses, apresentam a representação dessa profissional voltada para a “missão” a cumprir, como está evidenciado no trecho abaixo.

“[...] é sobre os ombros do professor que repousa grande parcela da estabilidade social; é ele que tem a missão sublime – porém espinhosa e nem sempre compreendida – de plasmar em direção às coisas positivas da vida, a geração que se prepara para receber a herança dos antecessores.” (DIÁRIO POPULAR, 15/10/1949; p.8).

O uso da linguagem genérica é percebido em diversos registros encontrados nas fontes consultadas, especialmente quando se tratam de mensagens referentes ao “Dia do Professor”; data que carrega em sua expressão a opção por uma denominação masculina. Nas variadas mensagens que os professores e as professoras recebiam apresentavam palavras de reconhecimento ao trabalho desenvolvido, mas enfatizavam o sacrifício como algo inerente ao cargo ocupado.

“Comemora-se hoje, o Dia do professor. A data envolve para nós que já cruzamos um largo período da vida, uma página de comovida saudade e de profunda e reverente gratidão. Ela encerra a lembrança da nossa primeira escola, dos nossos primeiros mestres, grandes na profissão que honraram com a pureza e com o desvelo de quem exerce um sacerdócio.” (DIÁRIO POPULAR, 15/10/1948; p.3).

Será comemorado, hoje nesta cidade, o ‘Dia do Professor’, data dedicada àqueles que exercem a nobre função de educar as novas gerações. Pela sua significação, a data é sobretudo festiva para a classe, servindo de oportunidade a um maior conagração entre os elementos que a constituem, distribuídos por diversos graus, todos, porém, ligados pelo ideal comum de ser útil á sociedade. [...] (DIÁRIO POPULAR, 15/10/1953; p. 3).

“DIA DO PROFESSOR

Por JAIME GONÇALVES WETZEL

[...] Há qualquer coisa de apostolado nos que se devotam ao magistério primário. (DIÁRIO POPULAR, 15/10/1959; p. 6).

“Mensagem da 5ª Delegacia Regional de Ensino

A ti, professora, que és ‘um círio a iluminar, a gastar-se iluminando’, nossa palavra de confraternização, de fé e de esperança.

Nesta data em que recebes sorrindo, de cada um de teus pequenos alunos, uma braçada de flores e um pouco de seu coração, queremos que sintas que também nós professoras, como tu és, estamos contigo em cada uma das tuas realizações. A teu lado estamos em cada pedra que tropeças, em cada espinho que te fere, em cada sorriso que despontas. [...]

Laura Machado Iruzum

Delegada de Ensino” (DIÁRIO POPULAR, 15/10/1963; p.3).

Neste dia, em que justas manifestações de aprêço, de carinho e reconhecimento envolvem o magistério pelotense, cumpro o grato dever de, em solidarizando-me com essas manifestações, consignar a homenagem do meu respeito e da minha admiração aos Professôres, áqueles que, com devotamento, com desprendimento e patriotismo, abraçaram e exercem o magistério.” (DIÁRIO POPULAR, 15/10/1963; p. 10).

É interessante observar que tais expectativas em torno da docência não se constituíram em um fenômeno isolado, mas essas manifestações podiam ser vistas em todo o Brasil, como salienta a pesquisadora Beatriz Fischer (1999, p. 78):

Nos jornais editados no mês de outubro, ao longo do período compreendido entre 1950 e 1972, cada palavra, cada frase lembra insistentemente que da professora depende o destino das gerações, a formação dos valores vitais da sociedade, o mundo de amanhã, a construção moral e espiritual. Em outros termos, é como se o futuro da humanidade inteira fosse colocado sobre os ombros das mestras.

Em Pelotas, os textos jornalísticos possuíam essas mesmas afirmações que faziam parte do projeto de nação em desenvolvimento, em que alguns fatores eram enfatizados como determinantes para o seu sucesso. Nesse caso, a professora era considerada um elemento chave.

No ano de 1964, início da Ditadura Militar, as homenagens ao Dia do professor foram reduzidas consideravelmente em Pelotas, conforme registro a seguir:

“Embora não hajam sido programadas festividades oficiais, em várias Escolas houve cerimônias íntimas, promovidas pelos alunos, assinalando a passagem da grata efeméride.” [...] (DIÁRIO POPULAR, 15/10/1964; p. 8).

Mesmo diante das homenagens recebidas pelos/as professores/as em um dia especial, no meu entendimento, os discursos que referem/exaltam as características professorais têm servido mais para justificar a sua posição de sujeito em desvantagem do que contribuído para a sua valorização. Portanto, penso que, entre outros fatores, a desvalorização das professoras, principalmente as da Educação Infantil, também foi reforçada por elas ao pronunciarem assertivas cujos argumentos insidiam em comparações com a mãe dedicada e em sua missão cheia de sacrifícios. Enfim, não se valeram da busca de uma formação inicial e continuada de qualidade, bem como do exercício profissional competente para endossar suas

reivindicações salariais e de melhores condições de trabalho. Por outro lado, aqueles argumentos foram úteis para justificar o ingresso e a permanência das mulheres nessa profissão, ao usar o discurso em voga em seu benefício.

Os escritos produzidos sobre as professoras estavam envolvidos num processo de valoração e hierarquização, ao serem afirmados os atributos dessas profissionais e, em contrapartida, os que não lhe pertenciam ou não deveriam pertencer. Disseminavam-se, então, características, atitudes e/ou comportamentos que constituíam a chamada “professora ideal” para trabalhar com crianças pequenas. Dessa forma, as representações de professora delineadas nos registros investigados, dentro do processo de produção linguística e cultural da época, estavam diretamente relacionadas com a constituição identitária dessa profissional, demarcando as diferenças. Pressupõe-se, então, que essas representações de professora deveriam se materializar nas ações docentes cotidianas.

Sabe-se, no entanto, que nem todas as professoras se encaixavam dentro dos atributos aludidos, porque há a possibilidade de resistência dentro das relações de poder (FOUCAULT, 1988), porém, esses dizeres interpelavam/convocavam essas profissionais a aderirem a esse movimento em prol dos objetivos neles estabelecidos. Havia todo um investimento na construção e reprodução de identidades docentes que trabalhavam com crianças pequenas, “os *futuros homens da nação*”.

Cabe esclarecer que os artigos jornalísticos envolvendo professores/as ocorreram em maior quantidade no mês de outubro, durante o período investigado, por ser dedicado a esse/a profissional um dia especial. Assim, a reduzida produção jornalística envolvendo o magistério nos outros meses do ano pode ser justificada pelo excerto abaixo, que coloca os/as docentes em outro patamar, longe dos holofotes e, ao mesmo tempo, num lugar de reconhecido destaque social.

“E porque o seu trabalho indormido não se realça nas propagandas luminosas e altissonantes, muitos lhe desconhecem o mérito e muitos outros, que não entendem como são vividos suas horas de labor” (DIÁRIO POPULAR, 05/10/1952; p.7).

[...] As tarefas mais construtivas, mais sadias e heróicas são, frequentemente as que menos vivem no fulgor dos noticiários, berrantes ou na vibração das tempestades em que homens, entidades ou coletividades inteiras engolfam, seja para as derrotas, seja para os triunfos. Dessa ordem, dessa categoria de missões altas e fecundas, mas despidas de

empolgantes exterioridades, é, sem dúvida, o magistério primário, que festeja hoje o seu dia. (DIÁRIO POPULAR, 15/10/1959; p. 6).

Nessa lógica, havia o pressuposto de que não se discutia o valor desse/a profissional na sociedade, pois era algo que estava posto, dado como importante na vida dos indivíduos, mesmo que não fosse garantido para todos/as os/as brasileiros/as o acesso à escola. A seguir, retomo alguns pontos importantes desta pesquisa ao finalizar este trabalho, considerando algumas possibilidades de estudos futuros.

5 PARADA OBRIGATÓRIA: PROJETANDO NOVOS ROTEIROS

Este trabalho chega a um momento muito especial. Momento de rever os percursos percorridos, as experiências adquiridas, os elementos coletados... É hora de parar detidamente, avaliar o que foi realizado e deixar o registro dessa experiência única que é a elaboração de uma tese. Para tanto, retomo a parte mais significativa dessa trajetória, faço algumas considerações finais, que prefiro defini-las como temporárias, na medida em que novos desafios, novas leituras e outros modos de fazer pesquisa podem ser colocados. Por isso, também, aponto caminhos que poderão ser trilhados a partir daqui.

Dessa forma, procurei analisar quais as representações de professora, em especial da Educação Infantil pelotense, foram acionadas nas décadas de 40-60 do século XX e em que contexto isso se deu, a saber: quais eram as exigências para o exercício da profissão, o que se esperava delas, as expectativas concernentes ao trabalho com crianças, dentre outros aspectos. Para tanto, analisei dois conjuntos de materiais: documentos escolares e periódicos jornalísticos. Estes últimos tinham como objetivo o acréscimo de subsídios diante das lacunas das fontes documentais escolares, envolvendo registros escritos que veiculavam reiteradamente alguns discursos sobre a identidade docente feminina. Ressalto ainda que a escolha pelas décadas de 1940 a 1960 se deveu ao fato de ser esse um período de progressivo investimento na primeira etapa da Educação Básica.

É pertinente dizer que, a partir do referencial teórico adotado nesta investigação, os documentos analisados não refletem a realidade daqueles contextos escolares, mas que os discursos neles contidos fazem parte desses contextos em que foram produzidos. E que os registros escritos, ao narrarem como algumas professoras eram/ou deveriam ser promoviam e valorizavam esses atributos, assim como favoreciam possíveis mudanças nesse sentido.

Gostaria de salientar, ainda, a riqueza dos conteúdos encontrados nas fontes documentais que possibilitaram as análises registradas. Muitas vezes, alguns documentos pareceram desinteressantes em si; entretanto, ao ser analisado detalhadamente e com o complemento de outros materiais ganharam significados e

formas. E mais, possibilitaram o diálogo com o aporte teórico — produções de autores/as ligados aos Estudos de Gênero, aos Estudos Culturais e alguns/algumas que se coadunam com a perspectiva pós-estruturalista de análise.

Alguns conceitos como discursos, poder, representação, gênero, se tornaram fundamentais para a compreensão de como as representações de professora foram importantes para a consolidação do projeto de Educação Infantil nessa cidade e na região sul do Estado/RS.

Essa pesquisa demandou um tempo considerável para a coleta de materiais, tanto nas escolas em busca de diferentes documentos acerca das professoras do Jardim de Infância e do trabalho docente, quanto na *Bibliotheca Pública Pelotense*, realizando a triagem de notícias/informes/artigos nos jornais Diário Popular e A Opinião Pública envolvendo as mulheres, as professoras e a educação institucionalizada, especialmente no que dizia respeito à Educação Infantil. Tudo isso, para a composição do *corpus* da pesquisa. Portanto, a partir desses materiais coletados e dos contextos nos quais eles foram produzidos, tornou-se possível apresentar alguns elementos que compunham o cenário no qual as professoras desenvolveram seu trabalho com crianças pequenas na cidade de Pelotas, mas que não se restringiram ao âmbito local por estar dentro de um contexto sócio-histórico mais amplo.

Inicialmente, procurei registros sobre os Cursos de Formação de Professores/as que funcionavam em Pelotas, naquele período, por entender que contribuíram significativamente na construção das representações de professora. Nesses Cursos prevalecia a educação feminina fundamentada em princípios religiosos, principalmente católicos, que preparava a mulher para a vida doméstica e a docência (“*vocação*” e “*missão*”), como funções complementares. Então, além de preparar a mulher para o magistério tinha a incumbência de educá-la para a maternidade e a administração do lar. Naquela época, se difundia a representação de mulher atrelada ao ideário de nação próspera, como sustentáculo moral da família e uma aliada na “*construção da pátria*” — o patriotismo era um sentimento muito enfatizado nos estabelecimentos escolares. Essa representação obteve eco nesses cursos.

Embora havendo mudanças na legislação brasileira e nos valores difundidos pela sociedade, ao longo do período investigado, permanecia a ideia de preparação da mulher para a vida no âmbito familiar concomitante a sua formação docente.

Nesse processo, esporádicas rupturas foram registradas como, por exemplo, uma crítica bem humorada publicada em O Normalista (Jornal interno da Escola Normal Assis Brasil, nº. II, junho de 1949; p. 11) que defende “*As 10 vantagens da solteirona*”.

Dando prosseguimento, dirigi-me às instituições que atendiam a Educação Infantil dessa cidade, em busca de diferentes documentos escolares sobre as professoras, dos quais pude levantar elementos interessantes para esta pesquisa. Paralelo a tudo isso, vasculhei os jornais Diário Popular e A Opinião Pública em busca de mais informações.

Tendo em vista a análise das representações de professora, busquei no dispositivo da docência feminina — nas diferentes práticas discursivas e não discursivas cujos elementos se traduzem em discursos, instituições, leis e outros —, os materiais de investigação. Nesses materiais pesquisados, certas representações de professora eram exaltadas, das quais elenquei três categorias: a professora “com dedicação exclusiva” ao magistério — aquela que, permanecendo solteira, esquecia de si mesma e colocava o outro (aluno/a) como prioridade —; a professora “voluntária” — dedicada às causas da educação por atender os indivíduos esquecidos pelo poder público, fora do horário do expediente escolar e sem remuneração —; professora “símbolo do magistério gaúcho” — exaltada por sua dedicação ao magistério durante muitos anos, servia de exemplo às demais docentes do Rio Grande do Sul. Essas professoras “exemplares” possuíam nome e sobrenome, sendo colocadas como modelo a ser seguido pelas demais docentes. Essas representações se entrecruzavam e se misturavam umas às outras e tinham em comum a crença numa profissional que possuía *vocação* para o ensino e uma *missão* a cumprir. Existia, então, uma regularidade nesses enunciados que estavam atrelados aos discursos legitimados pelos regimes de verdade que vigoravam nessa sociedade.

O trabalho na Educação Infantil prescindia da aproximação com a família das crianças pequenas para que as necessidades e os interesses destas crianças fossem contemplados no projeto educativo das instituições. No entanto, na relação escola X família, a partir da análise de alguns registros escolares, foi possível perceber inúmeras tentativas de controle daquela sobre esta ao ser definida como uma das tarefas da escola “*corrigir, anular ou acepillar os defeitos originais da Família*” (DIÁRIO POPULAR, 15/10/1954, p.3). A escola, nesse caso, via-se como a

instituição autorizada a corrigir os possíveis “defeitos” trazidos pelas crianças de seu ambiente familiar. Em última análise, o alvo principal seria a mãe — maior responsável pela educação dos/as filhos/as em nossa cultura. Ao fazer isso, a escola apostava na mudança dessas famílias através do trabalho desenvolvido com as crianças e as mães.

As instituições investigadas fundamentavam-se em concepções filosóficas e pedagógicas diversas, dentro da sociedade local com suas estruturas econômicas e políticas, em consonância com o contexto geral do país. Portanto, seguiam as tendências educacionais, situadas no tempo histórico e legitimadas por determinadas práticas sociais.

Nessas instituições, o trabalho pedagógico era desenvolvido na perspectiva do devir, ou seja, trabalhava-se com as crianças pensando no seu futuro, especialmente em relação ao seu desempenho no Ensino Fundamental, preparando-a para a alfabetização. Defini a perspectiva do devir como a cultura do porvir, onde o trabalho realizado está pautado no futuro, difundindo a ideia de que o que é feito no presente servirá no futuro e colocando em segundo plano o que é vivido e experimentado hoje. A cultura do porvir tem acompanhado inúmeras gerações de crianças e jovens durante a educação escolarizada. No caso do Jardim de Infância, as atividades propostas para as crianças objetivavam a sua preparação para a etapa seguinte, a alfabetização, bem como para a vida em sociedade, investindo nelas como cidadãos/ãs patrióticos/as do futuro. Essa lógica de preparação para o futuro também tem acompanhado a formação de inúmeras gerações de professoras, justificando esse ciclo que se repete junto às crianças, pois a tendência é reproduzirmos as experiências vivenciadas em situações semelhantes. No entanto, a preocupação com os anos subsequentes no ensino regular está em discussão no âmbito da Educação Infantil, onde se reivindica o desenvolvimento do trabalho pedagógico respeitando o momento vivenciado pela criança, seus interesses e suas necessidades. Nesse caso, a criança é considerada produtora de cultura e portadora de história, saberes e linguagens (FARIA, 1999, 2005). Isso contraria a lógica propedêutica arraigada em muitas instituições escolares e questiona a dependência exacerbada da criança em relação ao adulto.

Nos locais de pesquisa, encontrei registros que apontavam a professora ocupando diferentes funções na educação das crianças pequenas, desde aquela voltada para a educação sanitária — atendendo às orientações e campanhas do

Ministério da Saúde — até a de uma personagem de história infantil — a “*fada bondosa*” — que as encantava, enquanto exercia a docência. Essas funções ratificam a docência como algo multifário, pois nas análises é possível perceber a variedade de aspectos que compõem o trabalho da professora, especialmente daquela que atua junto às crianças pequenas.

Nos materiais elencados, as representações de professora da Educação Infantil iam desde a concepção de educadora nata até aquela da qual se exigia especialização, ao ser apontada a necessidade da sua formação profissional. Então, se a professora possuía determinadas qualidades consideradas “naturais” para a docência como era apregoadado, como explicar a necessidade de tantos investimentos em sua formação?

Os inúmeros discursos que circulavam na cidade de Pelotas reforçavam as representações de professora muito atrelada à figura da mãe, semelhante ao que algumas autoras (LOPES, 1991; LOURO, 1999; FELIPE, 2000) já constataram, como figuras complementares na mesma identidade: mulher e professora-mãe ou mãe-professora. A docência feminina se consolidou atrelada ao discurso materno e discurso religioso católico, em meio ao exercício de governo presente nesse processo.

As representações que emergiram da análise dos textos pesquisados indicam o quanto as professoras eram constantemente interpeladas por diferentes elementos (religiosos/as, diretores/as de escolas, professores/as de diferentes níveis de ensino, jornalistas, etc.) da sociedade no exercício de sua profissão, colocando a obrigatoriedade de alguns atributos como algo inerente ao cargo que ocupavam. Essas representações precisam ser consideradas dentro de um contexto social mais amplo, envolvendo dimensões políticas, culturais e, também, econômicas. A forma como as professoras eram representadas nesses registros escritos indicavam a posição que deviam ocupar, juntamente com o Estado, diante do compromisso de educar e cuidar as futuras gerações. Como foi possível notar, essas representações partiam de diferentes lugares e instâncias, sejam oficiais ou não. Os documentos oficiais, consultados no primeiro momento, foram aqueles citados nos documentos escolares e que se encontravam arquivados nas instituições investigadas.

Nas fontes consultadas, os modos de ser, sentir e agir das professoras estavam presentes nos discursos imbuídos de maior autoridade, àquela época, tendo uma grande visibilidade e poder de influência na constituição das identidades

docentes. Através desses discursos, as professoras eram interpeladas sobre as suas funções, como profissionais, tanto dentro das instituições quanto fora delas, referindo que como mulheres e mães também possuíam responsabilidades na família e na sociedade. Dessa forma, instituíam e legitimavam maneiras de ser, de viver e de sentir, com pretensões homogeneizantes. Esses discursos, em parte, foram incorporados pelas professoras, como foi apresentado. Contudo, nesse processo algumas delas tiveram uma posição singular ao apresentarem outras possibilidades diante dos desafios emergentes como o de buscarem sua valorização profissional por meio da associação de classe — ASRP —, refutando a ideia da professora acomodada com sua situação financeira.

Quanto à formação docente para a Educação Infantil foi possível evidenciar que não se trata de algo recente. Essa preocupação já existia em Pelotas, na década de 1940, ao serem registrados os estudos e observações *in loco* em escolas da Capital Porto Alegre que mantinham turmas de Jardim de Infância, por professoras formadas no Curso Normal, antes da implantação dessa proposta no Instituto Estadual de Educação Assis Brasil. Nessa instituição foi ministrado, na década de 1960, o Curso de Especialização — “Formação de Professores Especializados em Educação Pré-Primária” — previsto na legislação em vigor, sendo uma escola de referência na região sul do Estado do Rio Grande do Sul. Os documentos escolares pesquisados nas escolas indicam que somente professoras formadas no Curso Normal e, preferencialmente, as que tivessem esse Curso de Especialização poderiam atuar em turmas de Jardim de Infância em Pelotas.

Ao longo desta tese, penso ter demonstrado o quanto as representações de professora procuraram se pautar em concepções homogeneizantes, que foram intensamente veiculadas ao longo das décadas, estabelecendo uma indissociabilidade entre magistério e maternidade. A partir de tudo isso, defendo a tese de que tais representações foram importantes para o governo das professoras, das crianças e, em última análise, de suas famílias, estabelecendo assim um elo de ligação entre magistério e maternidade.

Ao problematizar as representações de professora da Educação Infantil, procurei compreender como essas profissionais foram vistas ao longo dos anos fazendo, em alguns momentos, um contraponto com os dias atuais. No século XXI, ainda é possível encontrar atributos semelhantes aos que eram evocados naquela época, pois há toda uma discursividade que persiste orientando e determinando a

representação da professora de Educação Infantil. Permanecem como fundamentais as características da boa professora como aquela que “gosta do que faz” e “tem jeito com crianças pequenas” (VENZKE, 2004). No entanto, há uma maior mobilidade dessa profissional no que se refere a sua vida em sociedade: escolha da maneira de ser, estar e viver nos dias de hoje, por exemplo. Não que sua autonomia seja irrestrita, mas há mais opções devido às várias conquistas das mulheres em diferentes espaços sociais.

Vale lembrar que as relações de poder são inerentes às relações sociais e podem se dar de formas mais sutis, onde há a possibilidade de efetuar escolhas e promover resistências. Com isso, pode-se apontar a ressignificação dos atributos professorais, nos dias atuais.

Não pretendi chegar a respostas definitivas sobre as questões levantadas. As respostas aqui formuladas partiram do meu olhar como professora e pesquisadora sobre os documentos elencados e do diálogo com autores e autoras do aporte teórico. Um olhar carregado de experiências e de concepções que se traduzem de maneira própria, mas não neutra e nem descolada do meu tempo e lugar.

O olhar sobre o passado pode apresentar sempre uma mistura de curiosidade e desafio, como se puxássemos um fio, embora não se pretenda chegar ao seu início. Trata-se, por assim dizer, de uma aproximação com as “coisas do passado”, que possuem registros, marcas, cheiros (pó e mofo). Tal aproximação me instigou nessa caminhada, por vezes marcada pelo tempo de solitude, mas em outros momentos predominando o convívio solidário (diálogo com a professora orientadora, colegas, autores/as...), que muito enriqueceu esta experiência.

Entretanto, penso que alguns aspectos que envolvem a docência na Educação Infantil poderiam ser aprofundados em outra pesquisa como, por exemplo, o governo das professoras nas décadas seguintes até chegar ao século XXI, apresentando as possíveis rupturas em suas representações. Isso porque, hoje, a formação de professores/as não está mais pautada nos princípios que predominavam no período investigado. O fator etnia/raça dentro das relações sociais e culturais que envolviam/envolvem as professoras no município de Pelotas, também, trariam instigantes elementos para serem analisados. Tais aspectos não foram abordados nos limites desta tese, mas poderão ser discutidos em trabalhos futuros, considerando a diversidade étnica — diante do significativo número de

descendentes de portugueses, africanos, alemães, árabes, judeus, etc. — muito marcante nesse município.

Ao finalizar esta tese, lanço ainda a seguinte questão: Até que ponto as representações de professora, datadas historicamente neste trabalho, se perpetuam nos dias de hoje? Essa questão poderá ser investigada e aprofundada em outro momento, em outra pesquisa. Porém, a semente foi lançada e o terreno, ao que parece, é fértil...

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cybele Crossetti de. **O magistério feminino laico no século XIX: uma abordagem histórico-filosófica**. Porto Alegre: UFRGS, 1991. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1991.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 96, p. 71-78, fev, 1996.

ALMEIDA, Ordália Alves de. **O dito e não feito – o feito e não dito: em busca do compasso entre o falar e o fazer na educação infantil**. São Carlos: UFSCar, 2001. 304f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2001.

ALVES, Andrea Lopes de Castro. **As representações de bom professor presentes em educadores infantis**. Fortaleza: UFC, 2001. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE, 2001.

AMARAL, Giana Lange do; AMARAL, Gladys Lange do (Org.). **Colégio Anglicano Santa Margarida: entre a memória e a história. 1934-2005**. Pelotas: Seiva, 2007. 182p.

ANGHINONI, Sara Joana. **Práticas pedagógicas na Educação Infantil e a visualidade contemporânea**. Passo Fundo: UPF, 2003. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo/RS, 2003.

ANGOTTI, Maristela. **Aprendizagem profissional: os primeiros passos no magistério pré-escolar**. São Carlos: UFSCar, 1998. 191f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 1998.

APPLE, Michael. Ensino e trabalho feminino: Uma análise comparativa da história e da ideologia. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 64 (6), p. 14-23, fev. 1988.

_____. **Maestros y textos:** Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación. Barcelona, Paidós/MEC, 1989.

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

ARAÚJO, Helena Costa G. As mulheres professoras e o ensino estatal. **Educação & Realidade.** Porto Alegre: UFRGS/FACED, v. 15, n. 2, p. 45-57, jul./ dez. 1990.

ARAÚJO, Mairce da Silva. **Através da formação/ação das professoras.** Niterói: UFF, 1994. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 1994.

ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **A inovação em educação na história da implantação de um programa de educação infantil – o PROEPRE.** Juiz de Fora: UFJF, 1999. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG, 1999.

ARCE, Alessandra. **Jardineira, tia e professorinha:** a realidade dos mitos. Campo Grande: UFMS, 1997. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 1997.

_____. Documentação Oficial e o Mito da Educadora Nata na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.113, p.167-184, jul. 2001.

_____. **A Pedagogia na ‘Era das Revoluções’—** uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002a.

_____. **Friedrich Froebel:** o pedagogo dos jardins-de-infância. Petrópolis: Vozes, 2002b.

ARGÜELLO, Zandra Elisa Argüello. **Dialogando com crianças sobre gênero através da literatura infantil.** Porto Alegre: UFRGS, 2005. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2005.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara S. A., 1981. 280p.

AZEVEDO, Tânia Maria Cordeiro de. **Brinquedos e gênero na educação infantil: Um estudo do tipo etnográfico no Estado do Rio de Janeiro**. São Paulo: USP, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2003.

BADINTER, Elizabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989. 370p.

BARBOSA, Adriana Aparecida. **A formação dos profissionais de creche: a passagem de pajem a professora**. Piracicaba: UNIMEP 1999. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba/SP, 1999.

BASBAUM, Nair Roclaw. **O projeto Capacitar na voz de educadores que dele participaram**. São Paulo: PUC-SP, 1996. 252f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 1996.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Tradução por Sergio Milliet. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1960.

BENDIX, Reinhard. **Construção Nacional e cidadania**. Tradução por Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: EDUSP, 1996.

BICA, Alessandro Carvalho. **Ginásio Santa Margarida: um estudo sobre a gênese e a consolidação de uma instituição escolar anglicana de ensino na cidade de Pelotas**. Pelotas: UFPEL, 2006. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS, 2006.

BONETTI, Nilva. **A especificidade do professor de Educação Infantil nos documentos que tratam da formação após a LDB 9394/1996**. Florianópolis: UFSC, 2004. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2004.

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

BRASILEIRO, Priscila Tambelini. **Formação do Professor de Educação Infantil Municipal de Patrocínio (MG): um estudo de caso**. São Paulo: M, 2002. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo/SP, 2002.

BRUSCHINI, Cristina e AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: Algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p. 11-33

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. 286p.

BURMAM, Erica. **La deconstrucción de la Psicología Evolutiva**. Madri: Visor Libros, 1998. 282 p.

CAMPOS, Rosânia. **Entre sonhos e lutas: a formação das professoras leigas na educação infantil**. Florianópolis: UFSC, 2001. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2001.

CARDOSO, Sérgio Ricardo Pereira; TAMBARA, Elomar; ALMEIDA, Jezabel Barcellos de. Associação Sul Riograndense de Professores: uma associação de ajuda mútua docente no Rio Grande do Sul. In: **Associativismo e Sindicalismo Docente no Brasil: Seminário para discussão de pesquisas e constituição de Rede de Pesquisadores**. Rio de Janeiro: IUPERJ/UFRJ/UnB, 2009. v.1 p 1-14

CARLETO, Eliana Aparecida. **Porque brincar é coisa séria: o lugar do lúdico nas práticas escolares e na formação do educador**. Uberlândia: UFU, 2000. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2000.

CARMINATI, Fábila Lilia Luciano. **Conflito e confronto de mulheres professoras no movimento de greve**. Porto Alegre: UFRGS, 1993. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 1993.

CARVALHO, Lina Maria de Moraes. **Importância da brincadeira no desenvolvimento infantil segundo professores de pré-escolas**. São Paulo: PUC-SP, 1999. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 1999.

CARVALHO, Marília Pinto de, e VIANNA, Cláudia Pereira. Educadoras e mães de alunos: um (dês)encontro. In: BRUSCHINI, Cristina e SORJ, Bila (Org.) **Novos olhares**: mulheres e relações de gênero no Brasil. São Paulo: Marco Zero: Fundação Carlos Chagas, 1994. p. 133-158.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula**: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999. 247p.

CARVALHO, Rosângela Tenório. **O contexto político do atendimento pré-escolar em Pernambuco**. Recife: UFPE, 1985. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 1985.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault** – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução por Ingrid Müller Xavier; revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 477p.

CASTRO, Michele Guedes Bredel de. **Professores da Educação Infantil**: concepções de aprendizagem. Juiz de Fora: UFJF, 2004. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG, 2004.

CAVALHEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: USP, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 1998.

CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima. **Qualidade na Educação Infantil**: proposta de avaliação institucional em busca de novos rumos. Fortaleza: UFC, 2003. 253f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE, 2003.

CICONE, Vilma Inez V. Barros. **“Implantação do Programa de Educação Pré-escolar (PROEPRE) em Leme-SP**: mudanças ocorridas na prática pedagógica de professores face a uma inovação educacional construtivista – estudo de caso”. Campinas: UNICAMP, 1995. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 1995.

CONTIJO, Cleyton Hércules. **O trabalho na formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental**. Brasília: UnB, 1999. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília/DF, 1999.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 105-131

_____. **História da Infância sem fim**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

_____. Manual infame... mas útil, para escrever uma boa proposta de tese ou dissertação. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (org.). **A bússola do escrever: Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis/São Paulo: Editora da UFSC/Cortez Editora, 2002. p. 355-370

CÓSSIO, Maria de Fátima. **Construção da identidade profissional: o papel dos cursos de formação de professores**. Porto Alegre: UFRGS, 1999. 230f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 1999.

COSTA, Maria Celina Furtado Bezerra e. **“Educação e cuidado” numa instituição pública municipal infantil de Fortaleza**. Fortaleza: UFC, 2002. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996. 164p.

_____. **O magistério e a política cultural de representação e identidade**. 1999. (Texto digitado)

_____, Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura. In: CANDAU, Vera M. (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 29-46

_____. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 159p.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luís Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, nº. 23, p 36-61, mai/jun/jul/ago, 2003.

CUNHA, Marcos Xavier da. **Atualização dos professores de Educação Infantil na área de sexualidade: um processo de formação e reflexão**. Rio de Janeiro: UGF,

2003. 234f. Dissertação (Mestrado em Sexologia) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro/RJ, 2003.

DELGADO, Ana Cristina Coll. **Toma-se conta de crianças** – os significados do trabalho e o cotidiano de uma creche domiciliar. Rio de Janeiro: UFF, 2003. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro/RJ, 2003.

DELGADO, Andréa Ferreira. **Destino de gênero**: a educação de mulheres na Escola Feminina de Artes e Ofícios Santa Terezinha. Porto Alegre: UFRGS, 1994. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 1994.

DIEB, Messias Holanda. **Educação Infantil e formação docente**: um estudo em representação social. Fortaleza: UFC, 2004. 226f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE, 2004.

DO Ó, Jorge Ramos. A governamentalidade e a História da Escola Moderna: outras conexões investigativas. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, v. 34, n.2, p. 97-117, mai./ago. 2009.

DREWINSKI, Jane Maria de Abreu. **Integração das creches públicas ao sistema de ensino no Brasil**: limites e possibilidades. Maringá:UEM, 2002. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Maringá, Maringá/ PR, 2002.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. V. 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993. 277p.

ÉVRARD-FIQUEMONT, Jeanne. **Jardim de Infância**. São Paulo: Flamboyant, 1958. 201 p.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Prefácio. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zeila Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. 153p.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. O Espaço Físico como um dos Elementos Fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart e PALHARES, Marina Silveira. (Orgs.) **Educação Infantil Pós-LDB**: Rumos e Desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. p. 67-90

FAUSTO, Bóris. **História do Brasil**. 6ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

FELIPE, Jane. **Governando mulheres e crianças: Jardins de Infância em Porto Alegre na primeira metade do século XX**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. 201f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2000.

FELIPE, Jane. Governando os corpos femininos. **Revista Eletrônica Labrys – Estudos Feministas**, n. 4; agosto/dezembro, 2003.

FERNANDES, Marisa Zanoni. **Representação social do bom professor da Educação Infantil**. Itajaí: UNIVALI, 2004. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí/SC, 2004.

FERNANDES, Sonia Cristina Lima. **Grupos de Formação – análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores da Educação Infantil**. Florianópolis: UFSC, 2000. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2000.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**. Dossiê: Interpretando o trabalho docente. Porto Alegre: Pannonica, n. 4. p. 43-61. 1991.

FERREIRA, Ana Gabriela Clipes; MACHADO, Denise Selbach; MENEZES, Neliana Schirmer Antunes. **Orientações para elaboração de trabalhos acadêmicos: dissertações, teses, TCG de Pedagogia, TCE de Especialização**. Porto Alegre: UFRGS/FACED/BSE, 2010. 38f.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: o minidicionário da Língua Portuguesa**. 7 ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2008. 896 p. (Revisado conforme Acordo Ortográfico)

FERREIRA, Vera Laura de los Santos. **A constituição da professora de Educação Infantil pautada na autonomia: entrelaçando gênero e profissão**. Santa Maria: UFSM, 2003. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2003.

FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt. **Professoras: Histórias e Discursos de um passado presente**. Porto Alegre: UFRGS, 1999. Tese (Doutorado em Educação).

Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 1999. 203p.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de “trabalhar com” Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996. p.37-60

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.114, p. 197-223, nov. 2001.

FLORES, Fernanda Azevedo Marques. **Práticas de leitura nas linhas e entrelinhas dos cadernos de registro de professoras da educação infantil**. São Paulo: PUC-SP, 2003. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2003.

FORESTI, Sônia Maria Perroud. **Utilização do brinquedo como estratégia pedagógica em creches públicas: opinião dos professores**. São Paulo: USP, 2002. 156f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2002.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1984. 238p.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985. 296p.

_____. The ethic of care for the self as a practice of freedom. In: BERNAUER, J. e RASMUSSEN, D. **The final Foucault**. Cambridge, MA: MIT University Press, 1988.

_____. Verdade e subjetividade. In: **Revista de comunicação e linguagens**. Lisboa: Edições Cosmos, dez. 1993.

_____. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997. 152p.

_____. **A Arqueologia do Saber**. 6 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. 240p.

_____. **A Ordem do Discurso**. 9 ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2003. 80p.

FRAGELLI, Patrícia Maria. **Estudo sobre o processo de construção do trabalho docente e questões relacionadas à disciplina e indisciplina na escola de educação infantil.** São Carlos: UFSCar, 2000. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2000.

GARANHANI, Marynelma Camargo. **Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança.** São Paulo: PUC-SP, 2004. 145f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2004.

GARCÍA GARCÍA, Emilio. Condición social y feminización del profesorado de educación básica. **Revista de Educación**, Madri, n. 285, p. 249-267, jan./abr. 1988.

GHIRALDELLI JR., Paulo. As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, v. 25, n. 1, p.45-58, jan./jun. 2000.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **Bela, maternal e feminina: imagens da mulher na Revista Educação Physica.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. 152 p.

GOLDENBERG, Mirian. **Noites de insônia: Cartas de uma antropóloga a um jovem pesquisador.** Rio de Janeiro: Record, 2008. 95 p.

GONÇALVES, Alba Lúcia. **O discurso construtivista e a organização do trabalho no cotidiano das classes de pré-escola.** Salvador: UFBA, 2000. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2000.

GONÇALVES, Vanilda Maria. **Um estudo sobre a presença de analogias e metáforas no processo de ensino e de aprendizagem em um ambiente de informática da Educação Infantil.** Belo Horizonte: CEFET-RS, 2002. 106f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2002.

HADDAD, Lenira. **Ecologia do Atendimento Infantil: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação.** São Paulo: USP, 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo/SP, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999. 102p.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p.103-133

HARAWAY, Donna. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cadernos Pagu**. Campinas: , n. 22, p.201-246, jan./jun. 2004.

HIRAI, Wanda Griep. **Gênese e Trajetória da Política Pública de Educação Infantil do Município de Pelotas – RS**. Pelotas: UCPEL, 2000. 124f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Social) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas/RS, 2000.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto. **Quietas e caladas: reflexões sobre as atividades de movimento com crianças na Educação Infantil**. São Carlos: UFSCar, 2003. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2003.

JANCSO, Istvan (Org.). **Brasil: Formação do Estado e da Nação**. São Paulo: HUCITEC, 2003. 704p.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Interdisciplinaridade na pré-escola: anotações de um educador on the road**". São Paulo: PUC/SP, 1993. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 1993.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens geradoras: uma proposta de seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. São Paulo: PUC/SP, 2000. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2000.

KAPLAN, Marcos T.. **Formação do Estado Nacional na América Latina**. Tradução por Lygia M. B. Neves et al. Rio de Janeiro: Eldorado, 1982. 326p.

KLEIN, Carin. “... **Um cartão [que] mudou nossa vida**”? **Maternidades veiculadas e instituídas pelo Programa Nacional Bolsa-escola**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2003.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **História da pré-escola em São Paulo**: das origens a 1940. São Paulo: USP, 1986. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 1986.

_____. Os Jardins de infância: as escolas maternas de São Paulo no início da República. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n 64, p. 57-60, 1986.

_____. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**. Campinas, ano XX, n. 68, p. 61-79, dez./1999.

KRAMER, Sônia. **História e Política da Educação Pré-Escolar no Brasil**: uma Crítica à Educação Compensatória. Rio de Janeiro: PUC-RIO, 1981. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 1981.

KRAMER, Sônia. **A Política do Pré-escolar no Brasil**: A arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982. 132 p.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 2.ed. Porto Alegre, Mediação, 2001. 210p.

KULISZ, Beatriz. **Prática Pedagógica de Educação Infantil**: indicações para a construção de um referencial pedagógico. Porto Alegre: PUC-RS, 2001. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2001.

LARA, Ângela Mara de Barros. **Pode brincar na escola?** – Algumas respostas da Educação Infantil. Marília: UNESP, 2000. 283f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília/SP, 2000.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a. p. 183-198

_____. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **O Sujeito da Educação**: Estudos foucaultianos. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000b. p. 35-86

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LEAL, Leila Leane Lopes. **O brincar da criança pré-escolar**: estudo de caso em uma escola municipal de educação Infantil. São Carlos: UFSCar, 2003. 208f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2003.

LEITÃO, Fátima Maria Sabóia. **A prática pedagógica de professores de salas de pré-escola da rede municipal de Fortaleza**. Fortaleza: UFC, 2002. 161f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE, 2002.

LEITE, Regina Lucia Poppa Scarpa. **Formação do educador reflexivo**: análise de experiência realizada em creches de São Paulo. São Paulo: USP, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 1998.

LEITE FILHO, Aristeo Gonçalves. **Educadora de educadores**: trajetória e idéias de Heloísa Marinho. Rio de Janeiro: PUC-RIO, 1997. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 1997.

LIMA, Graziela Escandiel de. **Lembramos... Brincamos... A autoformação pela história de vida**. Santa Maria: UFSM, 2002. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2002.

LONER, Beatriz Ana. **A Formação da Classe Operária**. Porto Alegre: UFRGS, 1998. Tese (Doutorado em História). Faculdade de História. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 1998.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. A educação da mulher: A feminização do magistério. **Teoria & Educação**. Dossiê: Interpretando o trabalho docente. Porto Alegre: Pannonica, n. 4, p. 22-40. 1991.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Fontes documentais e categorias de análise para uma história da educação da mulher. **Teoria & Educação**. Porto Alegre: Pannonica, n. 6, p. 105-114. 1992.

LOPES, Marcell Ribeiro Castanheira. **Ser ou não ser**: a identidade do professor de educação infantil. Rio de Janeiro: UNESA, 2004. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro/RJ, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Prendas e antiprendas**: uma escola de mulheres. Porto Alegre: Ed. da Universidade, UFRGS, 1987. 103p.

_____. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, n. 20 (2), p. 101-132, jul./dez. 1995.

_____. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **Escola Básica na virada do século**: Cultura, Política e Currículo. São Paulo: Cortez, 1996. p. 119-129

_____. Gênero e Magistério: identidade, história e representação. In: CATANI, Denice et al. **Docência, Memória e Gênero**: Estudos sobre Formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997a. p. 75-84

_____. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997b. p. 443-481.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. 184p.

_____. Corpos que escapam 1. **Revista Eletrônica Labrys** – Estudos Feministas, n. 4; agosto/dezembro, 2003.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Lucia de Alcântara. **Formação profissional para a Educação infantil**: subsídios para idealização e implementação de projetos. São Paulo: PUC-SP, 1998. 274f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 1998.

MAGALHÃES, Mario Osório. **Opulência e cultura na Província de São Pedro**: um estudo sobre a história de Pelotas (1860-1890). Pelotas: Editora da UFPel/Livraria Mundial, 1993. 106p.

MAGALHÃES, Mario Osório. **História aos domingos**. Pelotas: Editora Livraria Mundial, 2003.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. O conceito de dispositivo em Foucault: mídia e produção agonística de sujeitos-maternos. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, n. 29 (1), p. 199-213, jan./jun. 2004.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In: FREITAS, Marcus Cezar de (Org.) **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez e USF-IFAN, 1997. p. 51-76

MATTIOLI, Olga Ceciliato. **Profissionais de Educação infantil: em busca de uma identidade**. Marília: UNESP, 1997. 334f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília/SP, 1997.

MAUDONNET, Janaina Vargas de Moraes. **Crianças cidadãos?: A formação para a cidadania na educação infantil**. São Paulo: USP, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2003.

MELLO, Débora. **As ações assistenciais na criação da creche de Porto Alegre da década de 30: entre a caridade e a filantropia**. Porto Alegre: UFRGS, 1997. 192 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 1997.

MENDONÇA, Cristina Nogueira de. **Organização do trabalho pedagógico na educação infantil: relato de experiência como subsídio para mudança curricular**. Londrina: UEL, 2003. 235f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, 2003.

MENEZES, Neliana Schirmer Antunes; MACHADO, Denise Selbach. **Orientações para elaboração de trabalhos acadêmicos: dissertações, teses, TCC de Pedagogia, TCC de Especialização**. Porto Alegre: UFRGS/FACED/BSE, 2008.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. **Identidades traduzidas: cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: UFRGS, 1999. 244f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 1999.

_____. Cultura teuto-brasileira-evangélica no Rio Grande do Sul: articulando gênero com raça, classe, nação e religião. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, v. 25, n.1, dez.-jan./jul. 2000. p. 135-162

_____. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.) **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9 – 27

MEZACASA, Adriana Kátia Hermes. **Formação continuada: o programa oficial sob o olhar das profissionais de educação infantil**. Florianópolis: UFSC, 2003. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2003.

MONTEIRO, Cíntia Apellaniz Dubois. **O conhecimento do ser professor de Educação Infantil: a afetividade e a ludicidade no ato de educar pela pesquisa**. Porto Alegre: PUC-RS, 2003. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2003.

MORASSUTTI, Mara Silvia Aparecida Nucci. **A utilização pedagógica da televisão no ensino pré-escolar: a percepção das professoras**. São Carlos: UFSCar, 2000. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2000.

MORENO, Gilmara Lupion. **Pressupostos epistemológicos na Educação Infantil: o lúdico, a construção do conhecimento e a prática pedagógica em uma pré-escola**. Londrina: UEL, 2001. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, 2001.

MOTA, Maria Renata Alonso. **O processo de construção de uma proposta pedagógica: a experiência da educação infantil do CAIC**. Pelotas: UFPEL, 2001. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS, 2001.

MÜLLER, Verônica Regina. **História de crianças e infâncias: registros, narrativas e vida privada**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 151 p.

MUNERATTO, Rita Virgínia Salles. **Política Pública de Educação Infantil: a experiência de Bauru em exame**. Piracicaba: UNIMEP, 2000. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2000.

NARODOWSKI, Mariano. **Después de clase: Desencantos y desafíos de la escuela actual**. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999. 112 p.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7-38

NOVAES, Maria Eliana. **Professora Primária**: Mestra ou tia. São Paulo: Cortez, 1984. 144p.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**. Porto Alegre: Pannonica, n. 4, p. 109-139, 1991.

OCTAVIANI, Maria Inês Crnkovic. **As concepções de “educar” das profissionais de educação infantil**: um ponto de partida para a formação continuada na perspectiva histórico-cultural. São Carlos: UFSCar, 2003. 228f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2003.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **A criança e seu desenvolvimento**: perspectivas para se discutir a Educação Infantil. São Paulo: Cortez. 1995.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

ORTIZ, Sônia da Silva. **Perspectiva construcionista em EAD** – estudo de uma possibilidade. Rio de Janeiro: UERJ, 2002. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2002.

PAIVA, Cristina Diniz Barreto de. **Passos e descompassos**: a ação multiplicadora como estratégia para a formação de professores da educação infantil. Natal: UFRN, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2003.

PANCERA, Carlo. Semânticas de infância. **Perspectiva**. Florianópolis: UFSC/CED, NUP, n.22, p. 97-104, ago./dez. 1994.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado. **O lúdico no contexto da pré-escola**: concepções de professores e o currículo – uma proposta de intervenção. Londrina: UEL, 2001. 232f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, 2001.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução por Eni P. Orlandi et al. 2. ed. Campinas (SP): Editora da UNICAMP, 1995. 317p.

PEDRINI, Maristela. **Estágio docente**: uma experiência compartilhada. Porto Alegre: PUC-RS, 2003. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2003.

PEIXOTO, Sonia Maria de Araújo. **Histórias, estórias e memórias**: professoras de educação infantil. Manaus: UFAM, 2003. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus/AM, 2003.

PEREIRA, Rita de Cássia Alves Rodrigues. **Educação Infantil**: TV e vídeo – Mediação Pedagógica. Brasília:UnB, 2002. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2002.

PETERS, Michael A. e BESLEY, Tina (Orgs). **Por que Foucault?** : novas diretrizes para a pesquisa educacional. Tradução por Vinicius F. Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2008. 248 p.

PINAZZA, Mônica Apezatto. **Recursos Didáticos na Pré-escola**: um estudo baseado em depoimentos de professores. São Paulo: USP, 1989. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 1989.

PINAZZA, Mônica Apezatto. Os pensamentos de Pestalozzi e Froebel nos primórdios da pré-escola oficial paulista. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart e MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2005, p.85-100.

PLETSCH, Glaucí Kuhn. **Subsídios à reflexão**: a formação do educador infantil em questionamento. Sorocaba: UNISO, 2003. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba/SP, 2003.

PRADO, Patrícia Dias. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart. Prefácio. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zeila Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. 153p.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON, Olga de Moraes. **Experimentos com histórias de vida** (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice, 1988. p.14-43.

RAMOS, Rosemary Lacerda. **Formação de educadores para uma prática educativa lúdica**: pode um peixe viver fora da água fria. Salvador: UFBA, 2003. 200f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2003.

RANGEL, Fabiana Alvarenga. **Mediação pedagógica, interação entre alunos e informática educativa**: um estudo sobre a formação de professores da educação infantil na perspectiva da inclusão. Vitória: UFES, 2004. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2004.

RANGEL, Iguatemi Santos. **A formação continuada de professores da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Vitória**: um confronto entre as propostas oficiais e a opinião dos professores. Vitória: UFES, 2003. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2003.

REIS, Maria Cândida Delgado. **Tessitura de Destinos**: mulher e educação. São Paulo: EDUC, 1993. 130p.

RIBEIRO, Maria Isabel Souza. **A interação no cotidiano da sala de aula como mediação do envolvimento/implicação dos alunos nas atividades curriculares**: um estudo em educação infantil. Salvador: UFBA, 2001. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2001.

RIVERO, Andréa Simões. **Da educação pré-escolar à educação infantil**: um estudo das concepções presentes na formação de professores no Curso de Pedagogia. Florianópolis: UFSC, 2001. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2001.

ROCHA, Maria Beatriz de Moraes. **O computador na Educação Infantil**: uma epistemologia construída pelo professor. São Paulo: PUC-SP, 2003. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2003.

ROCHA, Lucia de Fátima Assis. **Educação Infantil**: A organização do trabalho pedagógico e a formação docente. Brasília: UnB, 2002. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2002.

ROCHA, Pedro Torres da. **O professor e o jogo infantil**. Natal: UFRN, 1998. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 1998.

ROMERO, Lisane Anes. **Processos colaborativos na formação do profissional de Educação Infantil**. Santa Maria: UFSM, 2001. 235f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2001.

ROSA, Daiani Clesnei da. **A teoria e a prática na formação docente: uma re(visão) do curso de formação magistério**. Porto Alegre: UNISINOS, 1999. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre/RS, 1999.

ROSA, Felício Deoclides da. **Processo de Organização da Escola Infantil João Guimarães Rosa numa Perspectiva Pública Estatal**. Pelotas: UFPEL, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS, 2002.

ROSA, Leonor Cardoso. **Educação Infantil e seus professores: estudantes e profissionais do ISERJ**. Rio de Janeiro: UERJ, 2004. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2004.

ROSEMBERG, Fúlvia. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: FREITAS, Marcus Cezar de (Org.) **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez e USF-IFAN, 1997. p. 137-157.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Estudos feministas**. Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 515-540, 2001.

ROSI, Kátia Regina Bazzano da Silva. **O “stress” do Educador Infantil: sintomas e fontes**. Campo Grande: UCDB, 2003. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2003.

SAUER, Andréa Andrade. **Tia, eu posso brincar agora?: O lugar dos jogos infantis – brinquedos e brincadeiras – na pré-escola**. Salvador: UFBA, 2002. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2002.

SCHIEBINGER, Londa. Mamíferos, primatologia e sexologia. In: PORTER, Roy (Org.). **Conhecimento sexual, ciência sexual: A história das atitudes em relação à sexualidade**. São Paulo: UNESP, 1998. p. 219-246

SCHULTZ, Lenita Maria Junqueira. **A criança em situação de berçário e a formação do professor para a Educação Infantil**. Marília UNESP, 2002. 240f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília/SP, 2002.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, n. 20 (2), p. 71 – 99, jul./dez. 1995.

SEGAT, Taciana Câmara. **Ações investigativas e colaborativas no processo de formação de professores e nas práticas em Educação Infantil**. Santa Maria: UFSM, 2002. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2002.

SILVA, Ana Cláudia da. **A criança em foco: as políticas educacionais e o papel da Psicologia e da Pedagogia na formação dos professores catarinenses nos anos 1930 e 1940**. Florianópolis: UFSC, 2003. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2003.

SILVA, Anamaria Santana da. **A professora de Educação infantil e sua formação universitária**. Campinas: UNICAMP, 2003. 180f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2003.

SILVA, Cirlei Evangelista. **Formação continuada de educadoras infantis: uma proposta de intervenção**. Uberlândia: UFU, 2004. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2004.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **Profissionais de creche no coração da cidade: A luta pelo reconhecimento profissional em Belo Horizonte**. Belo Horizonte: UFMG, 2004. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2004.

SILVA, Jória Pessoa de Oliveira. **O professor de educação infantil e a importância da formação inicial na prática pedagógica**. Campo Grande: UCDB, 2002. 83f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2002.

SILVA, Lea Stahlschmidt Pinto. **O brincar de faz-de-conta e a imaginação infantil: concepções e prática do professor**. São Paulo: USP, 2003. 180f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2003.

SILVA, Leilany Fernandes Rodrigues Arruda da. **Concepções norteadoras da prática pedagógica de professoras da Educação Infantil e uso pedagógico da culinária: possíveis relações.** São Carlos: UFSCar, 2003. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação.** 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 120p.

_____. A produção social da Identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000. p.73-102.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2ª ed. Belo horizonte: Autêntica, 2001. 156p.

SILVA, Vera Lúcia Néri da. **Os estereótipos racistas nas falas e gestos de educadoras infantis.** Niterói: UFF, 2002. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2002.

SILVEIRA, Maria Lúcia Bastos Reis da. **O olhar do ensino superior para a dança do fazer-se e ser professor de educação infantil.** Campinas: PUC-Campinas, 1998. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas/SP, 1998.

SOARES, Carla de Almeida. **Curso Superior – importante ou necessário?: Estudo sobre o nível de formação de professoras da educação infantil.** Belo Horizonte: PUC-Minas, 2004. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2004.

SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. **Vocações para mulheres: o cotidiano de uma escola religiosa de formação de professoras(es).** Porto Alegre: UFRGS, 1991. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 1991.

SOARES, Sandra Lúcia F. A. Costa. **Formação continuada de educadores de educação infantil: um desafio para o cotidiano da escola.** São Paulo: PUC-SP,

1992. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 1992.

SOMMER, Luís Henrique. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, v.12, n.34, p. 57-67, jan./abr. 2007.

SOUSA, Rafisa Roberta de. **A criança, sua educação, seus educadores: a percepção do professor do curso de Pedagogia**. Campinas: PUC-Campinas, 2000. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas/SP, 2000.

SOUZA, Marta Ubeda Miranda de. **Aperfeiçoamento de recursos humanos na pré-escola mediante educação à distância: subsídios para um programa**. Curitiba: UFPR, 1993. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba/PR, 1993.

SOUZA, Rosângela Ferreira de. **Vínculos do feminino: puericultura e relações de gênero (1920-1940)**. São Paulo: USP, 2004. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2004.

STEPHANOU, Maria. **Tratar e educar: discursos médicos nas primeiras décadas do século XX**. Porto Alegre: UFRGS, 1999. 2v., 426 - 450f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 1999.

SUBIRATS, Marina. **Niños y niñas en la escuela: una exploración de los códigos de género actuales**. In: *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid: AKAL, 1986. p. 381-391

TAMBARA, Elomar Antonio Callegaro. A feminilização da feminização do profissional da educação no Brasil. In: **VI Seminario de la Red de Estudios sobre Trabajo Docente**, 2008, Buenos Aires. Nuevas regulaciones en America Latina. Buenos Aires/Belo Horizonte : UBA/UFMG, 2008. v. 1. p. 1-11.

TELES, Denise Rodovalho S. **Características da mediação de aprendizagem em Educação Infantil: indicadores para a formação de professores**. Uberaba: UNIUBE, 2004. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba/MG, 2004.

TERCIOTTI, Adelci Hilda Mendes Marques. **Da orientação Oficial à Prática Efetiva: o percurso de ações e idéias sobre formação continuada da Educação**

Infantil. Piracicaba: UNIMEP, 2001. 246f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba/SP, 2001.

TILLY, Charles. **Coerção, Capital e Estados Europeus**. Tradução por Geraldo Gerson de Souza. São paulo: EDUSP, 1996. 356p.

TOMAZZETTI, Cleonice Maria. **Pedagogia e infância na perspectiva intercultural: implicações para a formação de professores**. Florianópolis: UFSC, 2004. 285f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2004.

VANTI, Elisa dos Santos. **O Fio da Infância na Trama da História: um estudo sobre significações de infância e de Educação Infantil em Pelotas (1875-1900)**. Pelotas: UFPEL, 1998. 345f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS, 1998.

VANTI, Elisa dos Santos. **Cultura de Primeiríssima Infância em Pelotas (1906-1936): Discursos e imagens da educação infantil doméstica**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 313f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2003.

VENZKE, Lourdes Helena Dummer. **Professoras das Escolas Municipais de Educação Infantil de Pelotas: Identidades em construção**. Pelotas: UFPEL, 2004. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS, 2004.

_____. **História da Educação Infantil / IEEAB — 1940 a 2005**. Projeto (Texto digitado), 2005.

_____. Educação Infantil: espaços, tempos, desafios. **História da Educação / ASPHE**. Pelotas: UFPel, v. 10, n. 20, p. 153-169, set. 2006.

_____. O IEEAB em minha vida. In: AMARAL, Giana Lange do e AMARAL, Gladys Lange do. **Instituto Estadual de Educação Assis Brasil: entre a história e a memória 1929-2006**. Pelotas: Seiva, 2007. p. 161-165

VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências rumo à construção de um projeto educativo**. Belo Horizonte: UFMG, 1986. 347f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 1986.

WADAS, Jaqueline. **As significações da docência na educação infantil: experiências de mulheres em Ijuí.** Curitiba: UFPR, 2000. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2000.

WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Liberdades reguladas: a pedagogia e outras formas do governo do eu.** 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 143-216

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. **Educação & Realidade.** Porto Alegre: UFRGS/FACED, 20(2), p.207-226, jul/dez 1995.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000. p.7-72.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. 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. p. 73-92

ZANFORLIN, Maria Christina de Andrade. **A formação continuada de professores na dimensão da interdisciplinaridade:** análise de uma experiência na pré-escola. Campo Grande: UCDB, 2003. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2003.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto. **Analisando a prática pedagógica:** uma experiência na formação de professor na educação. São Paulo: USP, 2000. 158f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2000.

PÁGINAS DA INTERNET CONSULTADAS

<http://www.anped.org.br>. Acesso em: 10 abr. 2007.

<http://www.anped.org.br/revbraseduc.htm>. Acesso em: 10 abr. 2007.

<http://www.bibliotheca.org.br>. Acesso em: 10 out. 2009.

<http://www.capes.gov.br>. Acesso em: 10 abr. 2007.

<http://www.casadacriançasfpaula.com.br>. Acesso em: 08 maio 2008.

<http://www.cnpq.br>. Acesso em: 10 abr. 2007.

<http://www.csj.com.br/historia>. Acesso em: 11 maio 2008.

<http://diocese.pelotas.tche.br/instbenedito>. Acesso em: 16 maio 2008.

<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp>. Acesso em: 11 abr. 2007.

<http://www.fia.rj.gov.br/historia.htm>. Acesso em: 24 jun. 2008.

<http://www.geerge.com>. Acesso em: 16 abr. 2007.

http://www.ibge.gov.br/seculoxx/arquivos_xls/saude/1958/saude1958aeb_01.xls. Acesso em: 05 out. 2010.

<http://www.inep.gov.br/institucional/historia.htm>. Acesso em: 18 abr. 2007.

<http://www.omep.org.br>. Acesso em: 23 jun. 2008.

<http://www.redesaojose.edu.br/sevigne>. Acesso em: 25 jun. 2008.

<http://www.ufrgs.br>. Acesso em: 11 abr. 2007.

<http://www.ucpel.tche.br>. Acesso em: 10 set. 2009.

<http://www.ufrgs.br/faced/setores/revista/>. Acesso em: 11 abr. 2007.

<http://www.unb.br/>. Acesso em: 11 abr. 2007.

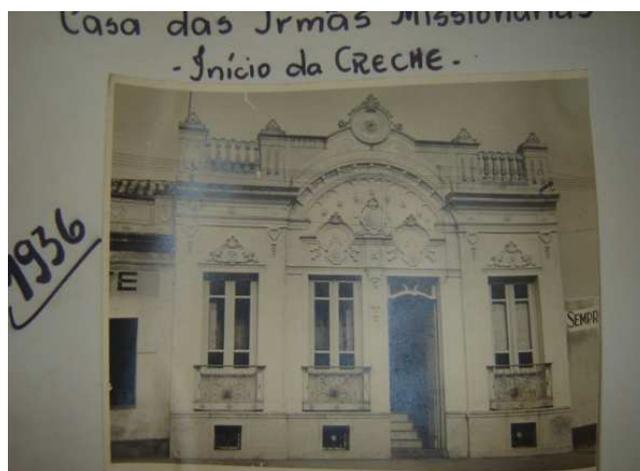
<http://www.unicamp.br>. Acesso em: 12 abr. 2007.

<http://www2.usp.br/portugues>. Acesso em: 12 abr. 2007.

APÊNDICE

APÊNDICE A— Um pouco sobre a história das instituições pelotenses que atendiam crianças pequenas em meados do século XX

Casa da Criança São Francisco de Paula:



1º Prédio da Casa da Criança — Álbum da instituição

Inaugurada em 15 de agosto de 1936 como Creche São Francisco de Paula — primeira creche assistencial do município de Pelotas, que recebeu este nome como homenagem ao padroeiro dessa cidade. A concretização desse espaço infantil surgiu a partir da reunião realizada em 11 de junho de 1936, presidida pelo Bispo Dom Joaquim Ferreira de Mello, com a presença de senhoras filiadas a Ação Católica e demais indivíduos de destaque da sociedade local, a fim de tratar da fundação de uma creche destinada às crianças das camadas menos favorecidas da população. A administração dessa instituição ficou sob a responsabilidade da Sociedade Protetora da Creche.

Enquanto não possuía prédio próprio, a creche funcionou na sede das Irmãs Missionárias de Jesus Crucificado situado na Avenida Bento Gonçalves, nº 153, tendo como diretora interna a Madre Albertina. Em 1939, foi adquirido o prédio atual, localizado na Rua Uruguai, nº. 1651, e que, após reformas, teve sua inauguração no dia 26 de maio de 1940. Antes disso, esse prédio havia sido alugado pela Escola Complementar de Pelotas (atual IEEAB), em 1929, por ocasião de sua inauguração.



Placa da Casa da Criança São Francisco de Paula (ambiente interno do prédio)



Fotografias do álbum da instituição

Ainda aos cuidados das Irmãs Missionárias, o prédio da referida creche foi ampliado em 1952 para atender um número maior de crianças. No entanto, esse projeto de ampliação estava na pauta das discussões desde maio de 1944, quando era cogitada a implantação de uma turma de jardim de infância que contaria com o apoio do governo do Estado. (DIÁRIO POPULAR, 30/05/1944; p. 8).

Assim, o funcionamento da primeira turma de jardim de infância dessa instituição começou em 13 de agosto de 1944, a partir da designação de uma professora pela Secretaria da Educação, conforme Portaria nº 4229, de 14/07/1944 (Livro de Atas nº 1, Ata nº 71, 25/08/1944). Essa Creche passou, então, a analisar a possibilidade da construção de uma nova ala para a ampliação do prédio, a fim de oferecer melhores instalações para o seu funcionamento, o que se concretizou em julho de 1956.



Sala do Jardim de Infância (década 1940)



Casa da Boneca

A partir de 1957, essa creche passou a ser designada Casa da Criança São Francisco de Paula, nome que mantém até hoje, mas como escola de Educação Infantil — atendendo às determinações da LDBEN de 1996.

Alguns dados interessantes sobre o trabalho desenvolvido nessa instituição, por ocasião do Jubileu de Prata, estão relatados no artigo jornalístico transcrito abaixo:

*“Assistência Integral para a Infância da’ A Casa da Criança”
(Jubileu de Prata)*

[...] “ESCOLA MATERNAL

Visitaram a Escola Maternal onde são atendidas 40 crianças de 2 a 4 anos. Esta secção compreende uma sala de recreação e jogos e outra de descanso, bem como os sanitários, que ainda não estão prontos por falta de verba. Na sala de descanso os pequenos fazem sua sésstea depois do almoço, em caminhas de lona que são depois guardadas, servindo aquela área coberta para folguedos nos dias chuvosos.

O Parque Infantil com seus balanços e gangôrras, doados pela Prefeitura em 1952, foi restaurado e pintado pelas próprias irmãs.

JARDIM DE INFÂNCIA

Na secção destinada ao Jardim de Infância são atendidas as crianças de 4 a 6 anos. Consta ela de uma sala grande onde os pequenos se ocupam com trabalhos de recortes, modelagem, músicas e outras distrações apropriadas para a sua idade. Numa extremidade desta sala se encontra o Teatrinho, onde eles fazem as suas interpretações, ensaiados pela bondosa Irmã Anita.

Tem ainda um recreio coberto muito necessário num clima chuvoso e úmido como o de nossa cidade. Nesta área foi construída a Casa da Boneca que tem encantado os pequenos e os grandes. Foi feita, pintada, decorada, por Irmã Edith, de Porto Alegre. Nesta Casa de Boneca, as meninas têm a oportunidade de aprender a arranjar uma casa. Brincando elas vão conhecendo as diversas peças da casa, sua utilidade, maneira de arrumar, etc. A limpeza e os arranjos são feitos pelas próprias crianças.”

(Comentário sobre o auxílio dos pais – pequena quantia por mês – e demais colaboradores/as da sociedade que doam contribuições trimestrais, semestrais ou anuais; além das doações de gêneros alimentícios por parte de algumas empresas; contribuição dos mordomos e das mordomas.)

[...] “Cada três meses Irmã Anita organiza uma ‘festinha’ para homenagear os pequenos que fizeram anos, dentro daquele período. São festinhas simples nas quais não faltam números de canto, dedicados aos homenageados, bem como muita alegria por parte da petizada. Nestas ocasiões as fábricas de refrigerantes, confeitarias e padarias costumam contribuir com bebidas, doces e bolachinhas.” (A OPINIÃO PÚBLICA, 25/10/1961; p. 7)

Em 1968, foi inaugurado um pensionato para moças designado “Lar Universitário Dom Barreto”, anexo ao prédio da Casa da Criança pela Rua 15 de Novembro, cuja renda era revertida para o auxílio na manutenção desta Casa. Nesse prédio, atualmente, funciona a Escola Estadual de Ensino Fundamental Doutor Francisco Simões.



Construção do Lar Universitário Dom Barreto

Desde a sua fundação, a Casa da Criança é mantida financeiramente por mordomas e sócios/as contribuintes, bem como através de doações, campanhas e eventos diversos promovidos junto à comunidade pelotense. Além disso, em determinados momentos, contou/conta com o apoio financeiro dos governos federal, estadual e municipal, por meio de verbas específicas. Atualmente, essa instituição também recebe auxílio de profissionais voluntários.

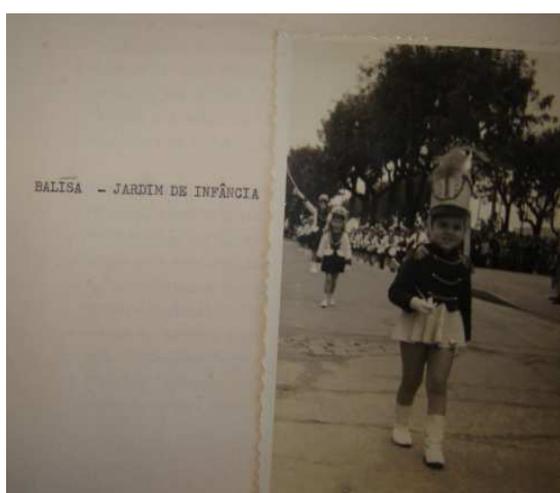
Colégio São José:



Prédio principal do Colégio São José

As primeiras representantes da Congregação das Irmãs de São José, vindas da França, chegaram a Porto Alegre em 1898. Em 1904, foram convidadas a trabalhar no Colégio Sévigné (1900), assumindo a partir de 1906 a sua direção até aos dias de hoje. Poucos anos depois, outras irmãs dessa mesma congregação vieram para Pelotas para assumir a direção do Colégio São José.

O Colégio São José foi o primeiro a implantar turmas de Jardim de Infância na cidade de Pelotas, em 1916, conforme informações publicadas em um jornal da época e registradas na página 50, seção 3.2, deste trabalho.



Evento cívico — Álbum da instituição

Gostaria de salientar que essa instituição priorizava a educação feminina, mas admitia as classes mistas no Jardim de Infância e com algumas restrições no

Ensino Primário. Somente a partir de 1972, sob a orientação/determinação das leis em vigor naquela época, é que as classes mistas passaram a ser admitidas em todos os níveis de ensino.

Atualmente, essa instituição abrange a Educação Infantil (crianças a partir de 3 anos de idade), Ensino Fundamental e Ensino Médio, ou seja, contempla quase totalmente a Educação Básica — conforme LDBEN nº. 9394/96.

Com relação à formação de professoras, o Colégio São José foi equiparado às Escolas Complementares do Estado, em 1930, tendo sua primeira solenidade de formatura de Complementaristas no dia 19 de março de 1933. Com a extinção das Escolas Complementares no ano de 1942, passou a funcionar a Escola Normal, destinada a formar professoras primárias, em nível colegial, que sofreu mudanças a partir da Reforma prevista na Lei 6004, de 26/01/1955; posteriormente, transformando-se em Curso de Magistério de 1ª a 4ª Série do 1º Grau, com base na LDBEN (Lei 5692/71), que funcionou até o ano de 1995.



Evento cívico — Álbum da instituição



Recorte de jornal — Álbum da instituição

Um dado interessante sobre o Curso Normal dessa escola é que, em 1961, as normalistas se mobilizaram em torno da instalação de um núcleo assistencial sócio-educativo que atendesse parte da população carente da cidade de Pelotas, que primeiramente funcionou no então Bairro Nossa Senhora Aparecida. Anos mais tarde, com o apoio da Associação de Pais e Mestres, da Direção do Colégio São José, da Prefeitura de Pelotas e de outros segmentos sociais, foi criado o Centro de Recreação Dr. Dyrio Gorgot, no Bairro Nossa Senhora de Fátima (Rua Ernestina Mursa, nº 189), para proporcionar às crianças que lá residiam atividades educativas, tais como auxílio na realização de temas escolares, formação de atitudes através de recreação dirigida; além do fornecimento de merenda.

Esse Centro, posteriormente, foi assumido pela Prefeitura Municipal de Pelotas e, hoje, ali funciona a Escola Municipal de Educação Infantil Dr. Dyrio Gorgot.

Instituto Estadual de Educação Assis Brasil:



1º prédio — Álbum da instituição

O Instituto Estadual de Educação Assis Brasil começou suas atividades priorizando a formação de professores/as, instalando-se em 29 de junho de 1929, como Escola Complementar de Pelotas — localizada na Rua Quinze de Novembro, esquina Rua Uruguai (1929 a 1931); mudou-se para o prédio situado na Rua Santa Cruz, esquina Rua general Neto (1932 a 1933); transferiu-se para o prédio da Rua General Osório esquina Rua Dr. Cassiano (1933 a 1941) — e, em 1940, passando a chamar-se Escola Complementar Assis Brasil. Neste mesmo ano, no dia 4 de setembro, foi inaugurado oficialmente o Jardim de Infância. A idealizadora dessa proposta para a educação da infância na faixa de 4 a 6 anos de idade foi a professora Gilda Barcellos Nunes (nome de solteira), egressa do Curso Normal dessa mesma instituição, com o apoio da Diretora Maria da Glória Pancinha de Sá. A professora Gilda buscou orientações pedagógicas em escolas que mantinham esse atendimento na cidade de Porto Alegre, as quais observou *in loco* a fim de conhecer detalhadamente as propostas lá desenvolvidas. Desde a sua implantação, o jardim recebeu destaque nas páginas do Jornal Diário Popular, que mantinha a comunidade pelotense informada sobre programações e eventos envolvendo crianças e professoras dessas turmas.



3º prédio do IEEAB — Álbum da instituição



Evento na Sala do Jardim de Infância

Em 9 de março de 1942, essa instituição instalou-se definitivamente no prédio construído na atual Rua Antônio dos Anjos, esquina Rua Gonçalves Chaves.



Prédio principal do IEEAB

De acordo com a legislação que vigorou a partir de 1943, as Escolas Complementares passaram a ser designadas de Escolas Normais. Em 1947, o Curso Normal, em nível colegial, recebeu a denominação de “*Curso de Formação de Professores Primários*”; sendo que a primeira turma de normalistas formou-se em 23 de dezembro de 1949. Anos depois, em 1962, a Escola Normal Assis Brasil foi transformada em Instituto de Educação Assis Brasil. Com base na LDB — Lei 5692/71, o curso continuou funcionando com a Habilitação para o Magistério de 1ª a 4ª Série do 1º Grau.



Formandas Curso Normal — Álbum da instituição



Capa do Jornal Interno "O Normalista" — Edição ago. 1949

Atualmente, funciona o Curso Normal, em nível Médio, com formação de professores/as para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, seguindo as determinações da LDBEN/1996. Portanto, desde a sua fundação dedica especial atenção à formação de professores/as dessa região, mesmo diante da desvalorização gradual que esses cursos vêm sofrendo ao longo dos anos em nosso país.

Escola Municipal de Ensino Fundamental Luciana de Araújo:

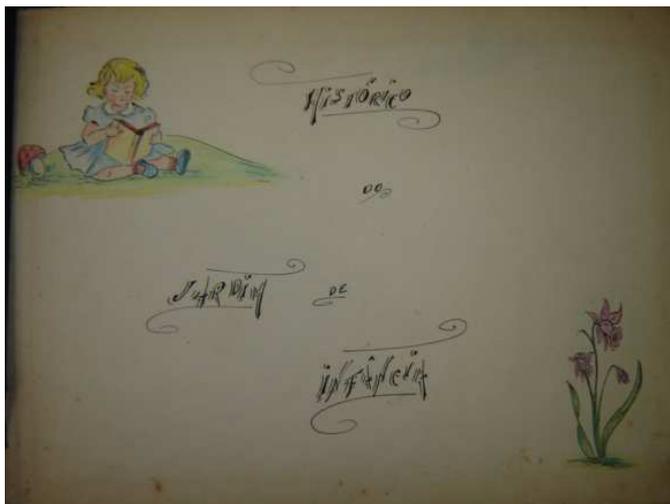
Essa instituição, fundada em 4 de agosto de 1950, primeiramente, funcionou anexa ao Instituto São Benedito* — asilo de órfãs fundado em 1901 por Luciana Lealdina de Araújo, conhecida como Mãe Preta. Ainda neste prédio, foi implantado o Jardim de Infância no dia 24 de junho de 1953.

*** Instituto São Benedito:** Essa instituição, situada à Rua Félix da Cunha, nº 909, foi transformada em Instituto em 25 de setembro de 1912, quando as Irmãs do Imaculado Coração de Maria assumiram a direção interna das atividades e orientações pedagógicas no atendimento de *crianças e adolescentes empobrecidas*. Até 1979 havia internato, após, passou a funcionar em regime de semi-internato oferecendo o ensino regular de 1ª a 4ª séries e cursos de iniciação profissional para as adolescentes que frequentam outras escolas. Ainda mantém o atendimento exclusivo para o sexo feminino, caracterizado através das propostas desenvolvidas para esse público alvo.

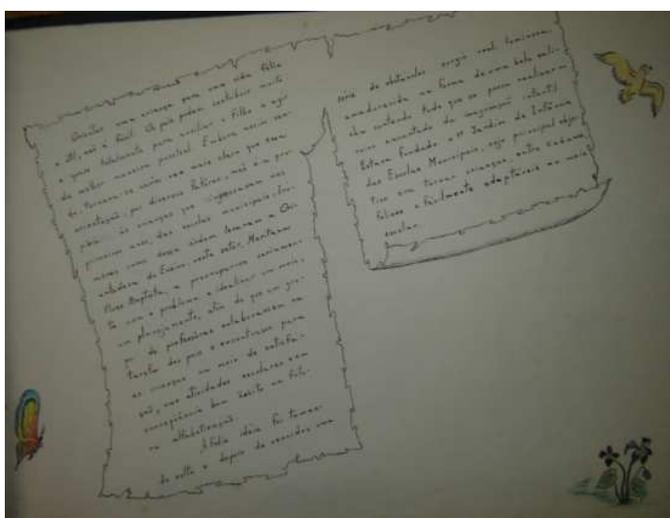
Conforme o manuscrito sobre o “*Histórico do Jardim de Infância*”, a sua implantação “*era um antigo ideal da professora Maritana Pires Batista*” — idealizadora desse projeto e Orientadora de Ensino da Diretoria de Educação Municipal.



Turmas do Jardim de Infância — Álbum da instituição



Capa Histórico do Jardim de Infância — Álbum da instituição (manuscrito)



1ª página Histórico do Jardim de Infância — Álbum da instituição (manuscrito)

Depois, em 1959, o Grupo Escolar mudou-se para um outro prédio na Rua 15 de novembro, nº 716. Somente no dia 4 de julho de 1975 — ano em que completou 25 anos de fundação —, é que foi inaugurado o prédio próprio no qual funciona até hoje, localizado na Rua Voluntários da Pátria, nº. 1757.

Uma informação interessante diz respeito a Gilda Nunes Pinto, idealizadora e uma das primeiras professoras do Jardim de Infância do IEEAB (primeira escola estadual a inaugurar Jardim de Infância em Pelotas). A referida professora se dedicou também à organização da Biblioteca Infantil, que funcionou durante vários anos, junto a Bibliotheca Pública Pelotense. Por esse motivo, foi homenageada através da inauguração da Biblioteca da EMEF Luciana de Araújo que recebeu o seu nome, em 07 de dezembro de 1967, com a presença de sua representante.



Inauguração da placa da Biblioteca Profª Gilda Nunes Pinto

Anos mais tarde, em 04 de agosto de 2000, durante as comemorações do cinquentenário dessa escola, foi descerrada uma placa com seu nome nessa mesma biblioteca, com a sua presença. Gilda Nunes Pinto tornou-se “um exemplo de dedicação e amor aos alunos dando um impulso muito grande ao setor educacional através dos livros” (Álbum arquivado na Biblioteca da EMEFLA)

Escola Municipal de Arte e Infância Ruth Blank:



Prédio da Escolinha Municipal de Arte — Álbum da instituição

Além de fundadora, a professora Ruth Elvira Blank também foi a primeira diretora dessa escola infantil. Uma característica interessante dessa escola é que ela está localizada junto ao Parque Dom Antônio Zattera, antiga Praça Júlio de

Castilhos, rodeada por uma singular área verde no Centro de Pelotas. Alguns fragmentos dessa história estão registrados em jornais, como transcrito abaixo.

“Pelotas terá Escolinha de Arte Municipal: inauguração em julho”

[...] EDUCAÇÃO PELA ARTE

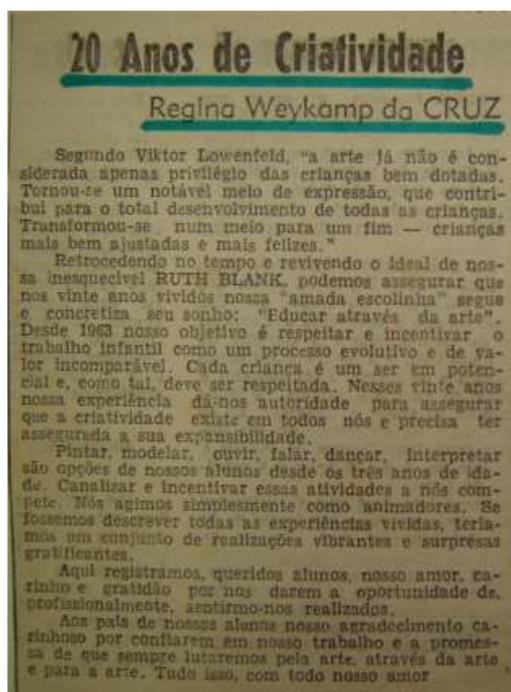
A ‘Escolinha de Arte’ visa desenvolver capacidades. Não tem intenção de formar artistas mas educar pela arte, estimular a auto expressão através de atividades artísticas e recreativas. Tudo isso, partindo das necessidades da criança e não de um sistema de ensinamento, previamente estipulado.

A ‘Escolinha de Arte tem por objetivo, entre outras coisas tornar a criança feliz e o adulto mais sensível à arte’.

[..] A ‘Escolinha de Arte Municipal’ funcionará em prédio próprio, a ser construído no Centro de Recreação na Praça Júlio de Castilhos [...]
(DIÁRIO POPULAR, 24/03/1963; p. 14)



Atividades desenvolvidas com as crianças — Álbum da instituição



Placa em homenagem à idealizadora da Escolinha Municipal de Arte / recorte de jornal sobre os “20 anos da Escolinha” — Álbum da instituição

Desde a sua fundação, essa escola recebeu diferentes designações. Primeiramente, foi inaugurada como Escolinha Municipal de Arte; depois, com a implantação de turmas de pré-escola, em 1999, passou a Escola Municipal Professora Ruth Blank. Em 2001, foi transformada em Escola Municipal de Educação Infantil Professora Ruth Blank; porém, possuía características distintas das demais Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), ou seja, atendia somente crianças de quatro a seis anos da pré-escola (níveis A e B) e com turmas diferenciadas nos dois turnos de funcionamento — manhã e tarde —, enquanto que nas outras EMEIs eram atendidas crianças de zero a seis anos em turno integral (VENZKE, 2004; 2006).

A criação de escolinhas de Arte no Brasil se deve ao pedagogo Augusto Rodrigues que fundou a Escolinha de Arte do Rio de Janeiro; instituição que serviu de orientação para os trabalhos desenvolvidos em Pelotas.

Funcionamento dessa escola nos primeiros anos: manhã e tarde – crianças e adolescentes, organizados por faixa etária; noite: adultos; sábados: manhã e tarde - excepcionais. Principal objetivo: “Tornar a criança feliz e o adulto mais sensível à Arte” (Relatório assinado pela Diretora da Educação Municipal, 1963).

A N E X O S

ANEXO A — Lista de trabalhos acadêmicos envolvendo a temática “professores/as da educação infantil”

Dissertações e Teses:

- Formação do/a professor/a — nível médio e superior — (RIVERO, 2001; ROMERO, 2001; CAMPOS, 2001; SCHULTZ, 2002; BRASILEIRO, 2002; SEGAT, 2002; LIMA, 2002; OLIVEIRA SILVA, 2002; DA SILVA, 2002; ROCHA, 2002; PERINI, 2003; PLETSCHE, 2003; IZA, 2003; PAIVA, 2003; FERREIRA, 2003; SANTANA DA SILVA, 2003; RAMOS, 2003; TELES, 2004; SOARES, 2004; RANGEL, 2004; TOMAZZETTI, 2004; HASSE, 2004; ROSA, 2004; DIEB, 2004; CASTRO, 2004; BONETTI, 2004);
- Formação continuada (TERCIOTTI, 2001; ORTIZ, 2002; CUNHA, 2003; RANGEL, 2003; FLORES, 2003; ZANFORLIN, 2003; PEIXOTO, 2003; MEZACASA, 2003; OCTAVIANI, 2003; SILVA, 2004);
- Prática docente (KULISZ, 2001; MORENO, 2001; ALMEIDA, 2001; PASCOAL, 2001; RIBEIRO, 2001; LEITÃO, 2002; COSTA, 2002; SILVA, 2003; MAUDONNET, 2003; PINTO SILVA, 2003; MENDONÇA, 2003; ANGHINONI, 2003; MONTEIRO, 2003; GARANHANI, 2004;);
- Proposta pedagógica (MOTA, 2001)
- Identidade dos/as professores/as (ALVES, 2001; LOPES, 2004; FERNANDES, 2004);
- Políticas públicas (DREWINSKI, 2002);

- Recursos didáticos — TV, vídeo, informática — (PEREIRA, 2002; GONÇALVES, 2002; ROCHA, 2003);
- brincar/brinquedo (FORESTI, 2002; SAUER, 2002; LEAL, 2003);
- Creche domiciliar (DELGADO, 2003);
- Organização do espaço (HORN, 2003);
- Stress professora (ROSI, 2003);
- Referenciais de qualidade na Educação Infantil (CIASCA, 2003).

ANEXO B — Locais e Listas de documentos institucionais pesquisados

Casa da Criança São Francisco de Paula

- Livros de atas administrativas e pedagógicas (1936 -1969)
- Relatórios das atividades das Diretorias (1936 – 1942; 1958 – 1963; 1965 – 1966)
- Estatutos da Casa da Criança ‘São Francisco de Paula’ (1936 e 1966)
- Álbuns de fotografias e recortes de jornais
- Diários de Classe (berçário, maternal e jardim de infância)

Colégio São José

- Primeiro livro de matrículas do Colégio (1910)
- Álbuns de fotografias e recortes de jornais
- Livro de matrículas: 1942 a 1946
- Livro: “Algumas páginas da História do São José”
- Relatório março a dezembro de 1960: Histórico do estabelecimento
- Revista “O São José”, Ano VI, nº. 3 – agosto-setembro-outubro de 1963
- Revista “O São José”, Ano X, nº 1 — O Colégio São José no seu Cinquentenário – 1910 a 1960
- Ofício Circular nº. 15/68 (Porto Alegre, 17/05/1968) – Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Cultura / Divisão de Ensino Particular; endereçado ao Colégio São José
- Regimento Escolar: 1965
- Diários de Classe Jardins de Infância: 1967
- Livro de Registros Estágio Curso Normal / Magistério: 1969 a 1987
- Lista de alunos de 1910 a 1991
- Planos de Curso (Curso Normal)

- Grades curriculares (Curso Normal)
- Monografias
- Enquete sobre Reforma do Ensino/1955
- FONSECA, Lúcia Elena Oliveira; PINHO, Márcia Beatriz Macedo; FERREIRA, Rosângela Dias. **Resgatando aspectos de uma caminhada.** Trabalho apresentado na Disciplina de Metodologia e Didática de Estudos Sociais. UFPel/Faculdade de Educação: dez. 1999.

Colégio Santa Margarida



Prédio do extinto Colégio Santa Margarida — Álbum da instituição

Colégio Santa Margarida
 Internato para meninas - Semi-internato e Externato mixto
 CURSOS: Jardim da Infância — Elementar — Admissão
 Ginásial — Línguas — Música
 Reabrirá suas aulas a 17 de Março de 1941
 Matrícula e exames de entrada:
 de 10 a 14 de Março
 Funciona em amplo edificio próprio
 Dormitorios bem ventilados — Aulas modernas
 Pedidos de prospectos á Secretaria
 Diretora-técnica e Tesoureira: Bernice M. Cartwright
 Diretora: Candida Leão
 Rua General Vitorino 424 - Telefones: {2046
 {2030

Recorte de jornal — Álbum da instituição



Álbum da primeira Turma de Normalistas

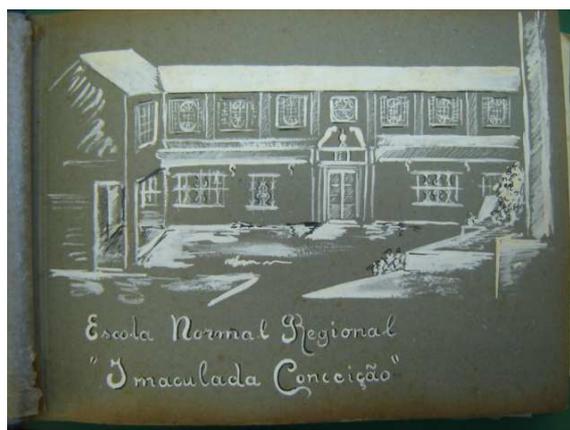
- Álbuns de fotografias
- Prospectos contendo os cursos oferecidos (1937; 1939; 1940)
- Livro de Atas do Conselho Consultivo
- Convite de formatura Curso Normal
- Livro de Atas incineração de documentos

Instituto Estadual de Educação Assis Brasil

- Livro Jubileu IEAB: 30-6-1929/30-6-1954
- “Álbum do 25º aniversário da Escola Normal Assis Brasil”
- Livro de Atas Reuniões Jardim de Infância: 1959
- “Boletim de Estudos do Departamento de Estudos Especializados”: 1962; Planos de Curso/ “Formação de Professôres Especializados em Educação Pré-Primária”
- Livro de “Atas do Curso Pré-Primário”: 1967 – 1969
- Álbum “Instituto de Educação Assis Brasil – 45º Aniversário”: 1974
- Jornal O Normalista – Edições Ano V: nº I, maio/1949; nº II, junho/1949; nº III, agosto/1949
- Álbuns de fotografias e de recortes de jornais
- Regimento Curso Normal Experimental de 1º Ciclo de Formação de Regentes do Ensino Primário

- Livro de Atas, Planos de Curso e Relatório do Curso Normal Experimental de 1º Ciclo de Formação de Regentes do Ensino Primário (Período: janeiro e fevereiro/1969)

Escola de Ensino Médio Imaculada Conceição



Fotografias Álbum da instituição

- Livros de Atas
- Relatórios da Sociedade de Educação Cristã/Fundação Educacional Rural Cristã Rachel Mello (1953 – 1969)
- Convite formatura 1ª turma de Regentes de Ensino Primário da Escola Normal Regional 'Imaculada Conceição' (ENRIC)
- Boletim dos 25 anos (ENRIC)

Escola Municipal de Ensino Fundamental Luciana de Araújo

- Decreto de Criação nº 209 de 31/07/1950 – Grupo Escolar Luciana de Araújo
- Álbum sobre a história da Professora Gilda Nunes Pinto, arquivado na Biblioteca da EMEFLA
- Álbum manuscrito “Histórico do Jardim de Infância”
- Livros de Atas reuniões e eventos (1954 – 1969)
- Asilo de Orfãs São Benedito (Atual Instituto São Benedito) – Anais do Cinquentenário (1901 – 1951)
- Placa Biblioteca Profª Gilda Nunes Pinto (04/08/2000)

Escola Municipal de Arte e Infância Ruth Blank

- “Histórico da Escola – desde sua fundação”
- Álbum de fotografias – atividades realizadas na escola
- “Plano de Criação de um ‘Escolinha de Arte’ no município de Pelotas”
- Documento solicitação da criação da ‘Escola de Arte Municipal’, da Diretora da Educação / Pelotas Elza Zanotta Nunes para o Prefeito Municipal (11/03/1963)
- Relatório do curso ministrado à professoras de Pelotas, antes da criação da escolinha
- Decreto Nº 483 – 24/10/1963 – Criação da Escolinha Municipal de Arte
- Decreto Nº 4045 – 18/01/2000 – mudança na denominação da escola
- Placas de homenagens
- Recortes de jornais (pasta da escola)

Universidade Católica de Pelotas



Prédio da UCPel — década 1960
(<http://www.ucpel.tche.br/portal/index.php?secao=historico>)

- Relatório da Inspeção para o reconhecimento de cursos - Pedagogia
- Programa das disciplinas do Curso de Pedagogia
- Histórico da UCPEL na internet (www.ucpel.tche.br)
- Diário Oficial da União – 17/01/1957
- Diários de Classe – Pedagogia: 1967-1969

ANEXO C — Lista dos jornais pesquisados: “Diário Popular” e “A Opinião Pública”

Exemplares do Jornal “Diário Popular”:

- 1940
- 1941
- 1942
- 1943
- 1944
- 1945
- 1946
- 1947
- 1948
- 1949
- 1950
- 1951
- 1952
- 1953
- 1954
- 1955
- 1956
- 1957
- 1958
- 1959
- 1960
- 1961
- 1962
- 1963
- 1964
- 1965

- 1966
- 1967
- 1968
- 1969

Exemplares do **Jornal “A Opinião Pública”**:

- 1940
- 1941
- 1942
- 1943
- 1944
- 1945
- 1946
- 1947
- 1948
- 1949 – maio a dezembro
- 1950
- 1951 – janeiro a abril
- 1952
- 1954
- 1955
- 1956
- 1957 – janeiro a abril; setembro a dezembro
- 1958
- 1959
- 1960
- 1961
- 1962

Obs.: Além destes jornais, circulou em Pelotas o Jornal Folha do Povo, de 1938 a 1941, que não foi investigado nesta pesquisa.