

ÍTALA DE VITERBO

**A HISTÓRIA DO TRABALHO DA PROFESSORA DE
EDUCAÇÃO INFANTIL**

MONOGRAFIA

**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO “LATO SENSU”**

**LOCAL: MARQUÊS DE SÃO VICENTE, 225 CASA XV
GÁVEA/RJ**

DATA: 04 DE SETEMBRO DE 2007

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Educação Infantil: Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré- Escolas

História do Trabalho da Professora de Educação Infantil

Ítala de Viterbo

Orientadora: Prof^a Doutora Cristina Carvalho.



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Ítala de Viterbo

A História do Trabalho da Professora de Educação Infantil

Monografia apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-RIO como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Infantil. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Orientadora: Prof^a Doutora Cristina Carvalho.

Local: Marquês de São Vicente, 225 casa XV – Gávea / RJ

Data: 04 de setembro de 2007

CCE
COORDENAÇÃO
CENTRAL DE
EXTENSÃO

AGRADECIMENTOS

*Dedico este trabalho a minha família e em especial a minha querida mãe,
Brunhilda pelo carinho e ajuda nos momentos difíceis de minha vida.
E por ter acreditado neste meu sonho.*

Agradeço a Deus, por ter me guiado para o caminho da educação.

*A minha querida orientadora Prof^a Doutora Cristina Carvalho pela sua
competência, dedicação e carinho, demonstrando sempre apoio na realização
desta monografia.*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	06
CAPÍTULO I: A EDUCAÇÃO FEMININA NO BRASIL	11
1.1. A Educação no Período Colonial.....	11
1.2. Os Reflexos da Educação com a Independência.....	12
CAPÍTULO II: A PRIMEIRA ESCOLA NORMAL DO BRASIL	18
2.1. O Aprendizado na Escola Normal.....	21
2.2. A Conduta do Professor na Escola Normal.....	23
2.2.1. A Feminização do Magistério.....	24
2.2.2. A Primeira Escola Normal de Niterói.....	26
2.3. Breve Histórico Cronológico do Instituto Ismael Coutinho (IEPIC).....	28
CAPÍTULO III: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA PROFESSORA DE CRIANÇA PEQUENA EM SUA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL	31
3.1. A Professora e sua missão maternal.....	32
3.2. Questão do Gênero.....	33
3.2.1. O Sentido da Afetividade.....	35
3.2.2. Passado e Presente do Magistério: produção de sentidos diferentes.....	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
BIBLIOGRAFIA	42

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho tem como proposta abordar a História do Trabalho da Professora de Educação Infantil a partir de alguns três aspectos: histórico, no qual abordo a Educação Feminina no Brasil e seus autores relevantes; o teórico, onde procuro ressaltar o aprendizado, a conduta e as qualidades ou “virtudes” desejadas para o exercício do magistério nas Escolas Normais, e também um pouco da história da primeira Escola Normal de Niterói na formação dos professores da província do Rio de Janeiro; e, por fim, a construção da identidade da professora de criança pequena em sua trajetória profissional, vista como uma professora virtuosa, “defensora da moral” e dos “bons costumes” que corresponderia às expectativas da “boa sociedade”.

Palavras – chave: Educação Infantil, Profissionais de Educação, Mulheres, Relações de Gênero.

INTRODUÇÃO

A elaboração desse tema de monografia, História do Trabalho da Professora de Educação Infantil foi fruto de inquietações decorrentes da minha experiência e observações durante a vivência profissional como professora numa escola particular.

Cursando a especialização na PUC, passei a ser mais reflexiva e crítica com a minha prática. Pude perceber nessa trajetória, atuando na Educação Infantil como professora de berçário, que muitas das vezes, somos comparadas como as “babás”. Professora de berçário existe? Ao refletir sobre essa pergunta, comecei a buscar nos vestígios do passado que o magistério não se constituía uma profissão, mas, sim uma vocação, na qual eram atreladas as seguintes qualidades: aptidão, dedicação e qualidade moral. O exercício da atividade docente, no que se refere às crianças, era visto como inato ao sexo feminino, ou seja, uma aptidão natural da própria mulher. E ao longo da história tem se reforçado a imagem da professora como sendo a da mulher “naturalmente” educadora, paciente, amorosa, que tem “jeitinho” e “gosta” de lidar com a criança pequena em detrimento de sua formação profissional.

Por ser uma atividade muito mal remunerada, a docência acabava atraindo mulheres que podiam exercê-la como atividade paralela, e não caberia ao homem, pois este ficava responsável pelo sustento da família, e com isso a atividade docente não adquiriu prestígio na sociedade, o que impedia, portanto, que indivíduos mais bem preparados pudessem exercê-la.

Podemos mencionar que todo esse passado influenciou fortemente a realidade educacional brasileira, gerando a crença de que a professora possui um saber natural, que dispensa um embasamento teórico ou reflexão crítica,

ocasionando a sua desvalorização salarial, a inferioridade junto aos demais docentes e a vinculação do seu trabalho ao doméstico, sem conseguir separar o binômio a mãe e a criança.

A constituição histórica da imagem do profissional de educação infantil tem estado fortemente impregnada do mito da maternidade, da mulher como educadora nata, cujo papel educativo associa-se necessariamente ao ambiente doméstico, particularmente importante nos primeiros anos da infância.

Segundo Arce (2001, p.170): “Durante o século XVIII o útero e a função de reprodução referendaram este mito, ou seja, época que pensavam que o sistema reprodutor feminino era particularmente sensível e que essa sensibilidade era ainda maior devido à debilidade intelectual.”

Esta ambigüidade entre o doméstico e o científico chega até os dias atuais em nosso cotidiano da educação infantil, onde predominam termos como “professorinha” ou “tia”, que configuram uma caracterização pouco definida deste profissional, oscilando no papel de mulher/mãe e o trabalho de educar.

Nessas inquietações, surgiu o interesse em pesquisar o seguinte tema: A História do Trabalho da Professora de Educação Infantil no Brasil, recuperando a trajetória histórica desse profissional que está à frente desse atendimento.

Acredito que é preciso eliminar preconceitos arraigados na tradição brasileira, como o de que o profissional que atua com crianças não necessita de preparo e formação, o que demonstra o desconhecimento da natureza humana e o potencial de desenvolvimento desta faixa etária.

As peculiaridades da criança nos primeiros anos de vida, como um sujeito-criança em construção, exige pensar em objetivos que contemplem as dimensões

de cuidar e educar e outras formas de inserção social e manifestações características deste momento de vida.

O objetivo desta pesquisa foi focar a necessidade do aprofundamento desta temática e ressaltar a importância da qualificação desse profissional na educação da criança pequena.

A formação do professor é um dos fatores mais importante para a sociedade, para a busca de melhores padrões de qualidade adequados na educação, independente do grau ou modalidade de ensino.

Quando concebemos a criança como sujeito histórico e social, produzido na e produtor de cultura, com racionalidade própria; com especificidades em relação ao adulto, visto como criança em seu processo de construção e de desenvolvimento, devemos desconstruir a idéia de diminuição de “tia” ou “professorinha” no sentido pejorativo, como extensão do lar e atrelado à maternidade, e construir a relevância do trabalho com a criança pequena. Assim, o adulto que atua na educação infantil deve ser reconhecido como profissional. Nesse sentido devemos desconstruir esse estereótipo e buscar possibilidades e estabelecer um novo olhar, uma conscientização do nosso trabalho na educação de nossas crianças. Diante disso, se não mudarmos essa postura e o modo como vamos lidar com os cuidados e educação dessas crianças, não estaremos aptos a entendê-las como seres humanos inseridos nesta sociedade.

Pretendendo, portanto, analisar o processo de feminização do magistério, faz-se necessário voltar à História da Educação Brasileira e à formação dos professores, de modo a entender os papéis e os valores subjacentes no transcorrer da história e que explicam esse território docente em sua maioria feminino em nosso país.

Diante dessas abordagens parto de algumas questões que irão nortear a pesquisa:

- Por que os profissionais de Educação Infantil são menos privilegiados em relação ao salário?
- Como o sentido de afetividade se deu caracterizando as professoras de Educação Infantil como “mãe”, uma postura em que o aspecto afetivo está dissociado do cognitivo?
- Quanto menor a criança, menor o status do seu educador?

O presente projeto de pesquisa tem como procedimento metodológico o levantamento bibliográfico, leitura e análise de textos e livros que falam da História do Trabalho da Professora de Educação Infantil. Busco um breve histórico da educação da mulher, o processo de feminização do magistério e a constituição da imagem dessa profissional como “tia” e não professora.

Alguns autores que tratam desta temática foram consultados: Alessandra Arce, Ana Beatriz Cerisara, Isabel Alice Lelis, Isabel de Oliveira e Silva, Marly Teixeira Morettini, Maria Eliana Novaes, Antonio Nóvoa, Zilma de Oliveira, Maria Christina Siqueira de Souza Campos, Vera Lucia Gaspar da Silva, Zeila de Brito F. Demartini, Flávia F. Antunes, Fúlvia Rosemberg, entre outros. Enfim, o contato com o referencial bibliográfico foi um auxílio de suma relevância para a análise e reflexão sobre o assunto.

A monografia está dividida em três capítulos: no primeiro, esboço, ainda que brevemente, o processo histórico da educação da mulher e o seu ingresso no magistério feminino; no segundo, apresento a criação das Escolas Normais no Brasil e uma breve história da Primeira Escola Normal de Niterói, com o intuito de entender o aprendizado nessas escolas e a conduta para o seu ingresso; e no

último capítulo, trago algumas reflexões sobre a construção da identidade da professora de criança pequena em sua trajetória profissional.

Com esta pesquisa pretendo contribuir para uma reflexão e aprofundamento sobre esta temática.

CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO FEMININA NO BRASIL

Se a educação sozinha não
transforma a sociedade, sem
ela, tampouco, a sociedade
muda.

Paulo Freire

Este capítulo tem como objetivo refletir, ainda que brevemente, sobre o processo histórico da educação da mulher e o seu ingresso no magistério primário.

1.1. A Educação no Período Colonial

Entre 1500 e 1822, que caracteriza o período colonial brasileiro, predominou no Brasil uma educação dirigida especialmente à elite, ministrada pelos padres jesuítas, voltada, portanto, para a educação dos filhos das famílias tradicionais, mas também para os meninos indígenas, com o objetivo de concretizar sua atividade missionária. Em decorrência dos padrões sociais da época, os beneficiários desse tipo de instrução eram somente os indivíduos do sexo masculino - às mulheres restava permanecer em casa, de onde saíam para as práticas e festas religiosas, pois, a elas, não era permitido as artes e a leitura.

Segundo Novaes (1995, p. 18), “na Colônia o ideal de educação feminina restringia-se exclusivamente às prendas domésticas. Não havia escolas femininas e as mulheres só podiam se educar nos conventos”. As mulheres tinham a incumbência de realizar tarefas ditas “próprias ao seu sexo”: costurar, bordar, lavar e cuidar de crianças.

A situação do ensino era, de fato, lamentável: as vagas nas escolas de primeiras letras eram compostas por pessoas totalmente despreparadas, já que na época o desempenho da função se restringia apenas à possibilidade de ler e escrever.

Esses mestres legaram aos professores atuais o desprestígio da profissão, assim como uma tradição de má remuneração conjugada com a não – preparação e inclinação para improvisação. (Campos, 2002, p. 15)

Podemos dizer que a escola na sociedade colonial desempenhava inicialmente uma função de internalização de valores de ordem religiosa e moral. Segundo Campos (2002, p.14), “a timidez e a ignorância foram seus traços característicos até o século XIX”.

Com a vinda da Corte inicia-se, em 1816, a instrução laica para a mulher, através de senhoras portuguesas, francesas e alemãs que ensinavam bordado, costura, religião, rudimentos de aritmética e língua nacional. A situação só começaria a esboçar algumas mudanças após a Independência.

1.2. Os Reflexos da Educação com a Independência

Proclamada a Independência em relação à Coroa Portuguesa, no que diz respeito à educação, podemos dizer que mudanças ocorreram, mas não de modo significativo.

Com o processo de urbanização, a instalação do poder político no país e a transformação lenta dos valores e padrões comportamentais, verificou-se o surgimento das primeiras aparições de escolas secundárias para mulheres.

Diante da situação calamitosa em que se encontrava o ensino, começou-se a se pensar na formação de professores e de um desenvolvimento de um sistema educacional no Brasil.

A primeira lei que estabeleceu linhas gerais para a instrução no país data de 1827, momento em que a mulher adquiriu o direito à educação, mediante a criação de escolas de primeiras letras para meninas. Foi a partir daí que começaram a surgir as primeiras vagas no magistério para o sexo feminino. Mas

continuava ainda a idéia dominante de uma educação distinta para ambos os sexos. De acordo com Novaes (1995, p. 19):

“Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que se abria a possibilidade da educação para as mulheres, também se limitava essa perspectiva, pois o ensino nas escolas femininas enfatizava mais os trabalhos manuais que a leitura, escrita e aritmética. Além dessa limitação curricular, sem se admitir a co-educação, o ingresso da mulher nos liceus, ginásios e academias era vedado”.

Nesse contexto, é interessante observar que, em decorrência da diferença nos currículos - onde nas escolas masculinas o ensino da aritmética era obrigatório, a remuneração do salário das professoras era inferior.

Uma boa parte das primeiras escolas normais era destinada ao sexo masculino, como era comum nessa época - somente mais tarde surgiram cursos destinados à formação das professoras. A criação de um projeto de lei de 1830 determinou o ingresso das mulheres no magistério primário.

Podemos notar certa dificuldade do sexo feminino no acesso ao ensino; no entanto, a educação formal não era vista como necessária a esse segmento para as tarefas a serem desempenhadas na sociedade, ou seja, cabia às mulheres, essencialmente, o exercício da atividade docente e a educação das crianças pequenas, vista como uma função própria para a mulher, no qual possuía habilidades inatas.

Delas não se exigia nenhum exame, mas sim aptidão para o magistério, ainda que não fique claro como seria verificada tal aptidão. Provavelmente essa aptidão era vista como tão natural que não se precisava verificar. O destino das mulheres na época somente apresentava duas possibilidades: o casamento e o magistério. Essa atividade, considerada adequada ao sexo feminino, de acordo com os padrões familiares e morais da época, seria uma espécie de prolongamento das atividades do lar. (Campos, 2002, p.19)

Nas entrelinhas, é possível perceber que, nessa época, a falta de matérias pedagógicas estava ligada à idéia de que às mulheres estava inerente a “arte de educar”.

O estímulo na orientação de mulheres para o magistério primário e a má remuneração acentuavam o desinteresse do sexo masculino, pois estes precisavam sustentar a família.

“Essa mentalidade estava presente em todo o país. O exercício do magistério não se constituía numa profissão e sim verdadeiramente numa vocação”. (Campos, 2002, p.21)

Segundo a concepção da época, para ensinar era preciso saber o conteúdo a ser transmitido e *o como* ensinar não era uma preocupação dominante.

De acordo com relatos de alguns autores, como a atividade docente era muito mal remunerada, só atraí aqueles que podiam exercê-la como atividade paralela ou os que tinham o apoio da família por trás, no caso, as mulheres ou até mesmo os que não haviam conseguido outra atividade melhor remunerada.

“O salário certamente foi uma das prováveis causas do pouco estímulo dos homens postulantes à carreira. Pode-se considerar também que o aumento da urbanização e o movimento econômico em torno da cultura do café ainda no final do século XIX poderiam ter contribuído para a ampliação do mercado de trabalho masculino, afastando os homens do magistério.” (Demartini e Antunes, 2002, p.72)

Podemos observar a pequena importância à educação em geral, no qual a história retrata a falta de qualificação na formação de professores, situação que perdura até hoje: não recebem salários dignos e nem desfrutam de um prestígio na sociedade, ocasionando um preconceito em relação à atividade educativa.

“A atividade docente não adquiriu prestígio na sociedade pela má remuneração que oferecia, criando assim um círculo vicioso que impedia que indivíduos mais bem preparados se dirigissem a ela”. (Campos, 2002, p.25)

E, a partir desse contexto, já podemos notar o pronunciamento do processo de feminização do magistério primário, ou seja, a Escola Normal passou a ser um

espaço predominantemente feminino. A Escola Normal passou a representar uma das poucas oportunidades, se não a única, de as mulheres prosseguirem seus estudos.

“O magistério, entendido como um prolongamento das atividades maternas, passa a ser visto como ocupação essencialmente feminina e, por conseguinte, a única profissão plenamente aceita pela sociedade, para a mulher”. (Novaes, 1995, p.22)

Assim, ser professora representava um prolongamento das funções domésticas e ensinar crianças significava uma forma de batalhar pela vida, pois, com essa atividade, as mulheres trabalhavam um único período.

Para as mulheres que tinham problemas econômicos ser professora de crianças pequenas era proveitoso, pois além de “cuidar” das crianças, recebiam um salário.

Com isso, entende-se que a profissão de professora de criança pequena está relacionada com a constituição da mulher, pois essa mesma professora representa, em sua profissão, a relação materno-afetiva, ou seja, com “suas” crianças assume o papel de mulher e de mãe que lhe foi atribuído em sua própria história. Portanto, a exigência em torno das qualidades pessoais que a professora precisa ter para trabalhar com a criança torna a profissão uma *doação* e não uma questão que envolve conhecimentos e profissionalização na área.

No final do século XIX, algumas correntes de pensamento que discutiam a existência de diferenças “naturais” entre os sexos, tais como caráter, temperamento e tipo de raciocínio, acabaram influenciando todas as medidas adotadas na área educacional, acentuando ainda mais os preconceitos e a ordem estabelecida. Segundo essas correntes, a mulher, e apenas ela, era biologicamente dotada da capacidade de socializar crianças, como parte de funções maternas. (Demartini e Antunes, 2002, p.72)

As idéias republicanas difundidas no país (positivistas) ocasionou uma preocupação acentuada com o nível educacional da população e, nesse momento,

houve uma necessidade de criação de estabelecimentos de Ensino Normal eficientes, destinados à preparação do corpo docente das escolas em expansão.

No âmbito educacional, a Proclamação da República conduziu a inúmeras tentativas de reformular o ensino, traduzidas em vários projetos de lei. Entretanto, uma série de fatores impediram que o sistema educacional tivesse maior expansão; fatores esses que podem ser identificados pela população extremamente atrasada em seu desenvolvimento intelectual, grandes diferenças econômico-financeira dos estados e grande extensão geográfica de um país carente de meios de transporte e comunicação.

Somente os Estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro puderam expandir seu sistema de ensino Primário e Normal a uma nova corrente de renovação pedagógica, enquanto os outros estados ficariam para trás.

Em uma reforma votada em 1917 aparecia a primeira reação contra a brevidade do tempo de preparação dos candidatos ao magistério, estabelecendo assim dois ciclos para o curso da Escola Normal, ou seja, um preparatório e outro propriamente profissional.

No período da Primeira República, que se estendeu até 1930, notava-se em todo o país um início do processo de profissionalização do curso normal pela inclusão em seu currículo de disciplinas de caráter pedagógico e de fundamentação para a compreensão do processo educativo. (Campos, 2002, p.27)

A tomada de poder por Getúlio Vargas em 1930 ocasionou grandes transformações econômicas, políticas, sociais e educacionais em nosso país. No que diz respeito à educação, percebe-se uma maior preocupação das autoridades com a melhoria do ensino médio, ou seja, período de reorganização do ensino normal.

Com relação ao professor de educação infantil, no Brasil, esse profissional surgiu no momento em que a Escola Normal assumiu o 1º centro de estágios para preparar os professores.

Assim, é preciso salientar que esse passado influenciou fortemente a realidade educacional brasileira atual, e apresenta razões e motivos para que nós professores possamos entender o porquê da feminização de professoras de criança pequena em nosso país.

Dentro deste contexto, é possível refletir que a feminização do magistério se caracteriza, na história, como a luta das mulheres pela capacitação e reconhecimento enquanto profissional e cidadã na sociedade.

CAPÍTULO II - A PRIMEIRA ESCOLA NORMAL DO BRASIL

Mestre não é só quem ensina; mas quem, de repente, aprende.

Guimarães Rosa

A criação das Escolas Normais no Brasil remonta das décadas de 30 e 40 do século XIX, no âmbito das reformas previstas pelo Ato Adicional de 1834.

A proposta de formação de professores contida na Lei Geral de Ensino de 1827 não teve desdobramentos concretos, mas, a partir desse novo instrumento legal, cada província deveria se responsabilizar pela organização e administração de seus sistemas de ensino primário e secundário.

A primeira escola a iniciar suas atividades, ainda na década de 30, foi a de Niterói, capital da província fluminense.

Cabe destacar que a Escola Normal de Niterói foi um importante estabelecimento para a formação de professores no Império. Embora não se situasse na Corte, teve sua influência nas decisões na esfera educacional. A própria Corte só terá sua primeira escola normal pública em 1881, enquanto a da província é de 1835.

As primeiras experiências com escolas normais no Brasil ocorreram em um período instável e tenso: os dirigentes que assumiram o poder foram influenciados pelo pensamento iluminista - que marcou fortemente as idéias pedagógicas da época -, e acreditavam que somente pela instrução se atingiria os estágios mais elevados de “civilização”.

Segundo Villela (2003, p.105), “elegendo as nações européias como o modelo mais aperfeiçoado, entendiam que a falta de instrução do nosso povo era a verdadeira causa da distância existente entre o Brasil e as nações civilizadas”.

Durante esse período, é possível perceber como esses dirigentes relacionavam a criminalidade à falta de instrução e, por isso, era necessário colocar “ordem no mundo da desordem”, para conhecer e controlar o povo. Nesse contexto, observamos a necessidade de formar o professor como um agente capaz de reproduzir o tipo de conhecimento mais convincente às condições materiais dessa sociedade, amparada, inclusive, na própria lei de criação da Escola Normal de Niterói. De acordo com esse documento, a admissão na escola recaía muito mais nas condições morais dos indivíduos do que sua própria formação intelectual, como está no artigo 4º:

Art.4º - Para ser admitido à matrícula na Escola Normal requer-se: ser cidadão brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração; e saber ler e escrever.¹

Podemos notar que nacionalidade, idade e moral eram processos de exclusão para o futuro exercício do magistério. O que chama mais atenção é a terceira exigência: “boa morigeração”, ou seja, que o indivíduo possuía moral, bons costumes e boa educação. Mas como poderíamos saber que determinado indivíduo, para matricular-se na escola, possuía “boa morigeração”? A Lei, em seu artigo 6º, busca apontar caminhos para esta questão:

Art.6º - Os que pretenderem matricular-se dirigirão seus requerimentos ao presidente da Província, instruídos com certidão de idade e atestação de boa conduta, passada pelo juiz de paz do seu domicílio: com despacho do mesmo presidente serão matriculados pelo diretor, se, pelo exame a que deverá proceder, achar que possuam princípios suficientes de leitura e escrita.

Percebe-se, portanto, que para a admissão na escola normal o indivíduo deveria ter uma condição íntegra, talvez mais do que saber ler e escrever. Uma das justificativas apontadas para tal exigência é o período de intranquilidade, em

¹ Lei nº 10, de 4.04.1835, art.4º.

tempos considerados “desordeiros”: a ênfase ao aspecto moral era uma preocupação com as posições ideológicas dos futuros professores.

Outros segmentos da sociedade também sofriam de formas diversas de exclusão, como, por exemplo, os negros, proibidos de freqüentar tanto as escolas primárias da província como a escola normal. Mesmo que “libertos”, a lei proibia o acesso, demonstrando mais uma forma de violência dessa sociedade - o preconceito racial que perdura até hoje.

Conforme ressaltado anteriormente, outro exemplo de exclusão do saber foi imposto às mulheres. Na década de 30, quando surgiram as primeiras escolas normais no Brasil, já havia nas províncias algumas escolas de meninas, com um “currículo” destinado ao ensino das prendas domésticas, às orações e aos rudimentos de leitura. As mulheres não eram formalmente proibidas de freqüentar as escolas - aprendiam a ler, escrever e fazer as quatro operações, porém, decimais, proporções, geometria eram conhecimentos que faziam parte apenas do currículo dos meninos. Em contrapartida, aprenderiam a coser, a bordar e os demais instrumentos próprios da educação doméstica.

Numa sociedade de costumes patriarcais, a concepção de currículo estava diretamente ligada ao papel reservado à mulher nessa sociedade, que a considerava inferior aos homens no que diz respeito a sua capacidade intelectual.

Somente no final do século, com a experiência da co-educação, num momento que o número de mulheres superava ao dos homens, vamos ter um currículo unificado.

2.1. O Aprendizado na Escola Normal

Desde sua criação, as escolas normais configuraram-se como locais “autorizados” para a difusão de um tipo de conhecimento normatizado no qual deveria caracterizar o “novo” professor primário.

Pelo Ato Adicional nº 10, permaneceram as disciplinas que seriam ministradas pelo diretor:

A escola será regida por um diretor que ensinará: os conhecimentos de leitura e escrita pelo método lancasteriano², cujos princípios doutrinários e práticos explicará; as quatro operações de aritmética, quebrados, decimais e proporções; noções de geometria teórica e prática; elementos de geografia; princípios da moral cristã e da religião oficial e gramática nacional.

Percebe-se que o primeiro currículo era bastante simplificado - a Reforma de 1847 funde a Escola Normal ao Liceu Provincial possibilitando uma formação diversificada para professores de ensino preliminar e ensino médio. Para esse novo currículo, os candidatos ao ensino preliminar deveriam cursar em um biênio as cadeiras de “língua nacional, aritmética, álgebra, geometria elementar, catecismo, religião do Estado e didática, música e canto; desenho linear, geografia e história nacional”, e os candidatos ao ensino médio deveriam “cursar essas mesmas disciplinas num triênio, acrescidas de história universal e sagrada, noções gerais de ciências físicas e de história natural aplicáveis aos usos da vida”.

Segundo Villela (2003, p.111), “a experiência desse Liceu não foi bem sucedida e extinguiu-se após quatro anos de experiência”.

Nesse período, dá-se a criação de um curso especial para mulheres, que estudariam em dias alternados ao dos homens, no qual as normalistas aprenderiam

² Segundo Villela (2003, p.107), o método lancasteriano procurava desenvolver principalmente os hábitos disciplinares de hierarquia e ordem, exercendo um controle pela suavidade uma vigilância sem punição física.

todas as matérias do curso masculino, com exceção da álgebra e da geometria. Em contrapartida, esse currículo incluiria os “trabalhos de agulha” e “prendas do exercício doméstico”. Organizada, a nova escola só começaria a funcionar em 1862.

No entanto, os cursos masculino e feminino, ao invés de funcionar em dias alternados, funcionariam diariamente em horários diferentes (depois em prédios separados).

A introdução do ensino de ginástica ocasionou resistência entre as alunas e suas famílias, e a relação apresentou-se bastante conturbada, levando a sua suspensão por muitos anos.

Várias mudanças e reformas ocorreram por volta de 1880, mas a mais significativa veio com a Deliberação de 14 de fevereiro de 1880, que introduziu um currículo mais amplo e uma quantidade maior de disciplinas de caráter científico como física, química, botânica, zoologia e higiene e o ensino de francês. Entretanto, o que ocasionou maior escândalo nesse período foi a introdução do ensino misto, causando um rebuliço na comunidade. Vale destacar que nessa ocasião o número de mulheres já havia ultrapassado o número de homens.

Com o advento da República, no final dos anos 1880, a cadeira de história sagrada é retirada do currículo, pois a escola entrava no período republicano, com várias alterações na grade curricular. Em 1893, as matérias que compunham a grade curricular: Português e Literatura Portuguesa e Nacional; Aritmética, Álgebra e Geometria; Geografia e Cosmografia, História, principalmente a do Brasil; Física e Química Elementares, Elementos de Mineralogia; História Natural e Elementos de Higiene; Francês; Pedagogia e Metodologia; Instrução Moral e

Cívica; Caligrafia, Desenho Geométrico e de Ornato; Música; Ginástica; e Trabalho de agulha e Economia Doméstica para o sexo feminino.

Até o final do século, é possível constatar pequenas reformas na Escola Normal, mas não houve alteração no caráter das disciplinas do curso. No entanto, no que diz respeito à manutenção das escolas normais, esta será uma característica do século XIX - de indefinição por parte dos governantes da província.

2.2. A Conduta do Professor na Escola Normal

O normalista e a normalista do século XIX deveriam compreender bem a diferença entre instrução e educação, pois sua tarefa não se restringiria à mera transmissão de conhecimentos, ou seja, a escola não é somente o lugar da instrução, mas da educação.

Podemos observar, em relação ao professor, um papel de formador, como no trecho do Compêndio de Pedagogia de Silva Pontes:

O preceptor forma, por assim dizer, os elementos da sociedade, dá uma direção útil e moral a esses seres, que virão a compô-la, desenvolve neles os germes do bem e alevanta em seus corações uma barreira contra o mal. Que luzes verdadeiras, que exato conhecimento do homem, que virtudes de fino quilate precisa reunir aquele, que, sim se iludir acerca de suas forças, se entrega a tão nobre missão! (Pontes, 1872, p.03)

Não se tratava mais de simples transmissão de conteúdos. Para realização dessa “educação”, não apenas intelectual e física, mas sobretudo moral, fazia-se necessário que esse professor desenvolvesse certas habilidades, ou seja, em seu Compêndio de Pedagogia, Pontes (*op. cit.*) dedicou um capítulo, na primeira parte do livro, denominado “Qualidades de um bom professor”, onde enumerou e analisou uma série de atributos que este professor deveria ter para o exercício da profissão.

Fica evidenciado que as qualidades necessárias para o exercício do magistério primário recaíam em físicas, morais e intelectuais. Ou seja, julgava-se indispensável uma “constituição forte e sadia” para não atrapalhar o seu trabalho docente, onde também deveria ter voz clara, facilidade de falar. Além dessas qualidades físicas, também enfatizou-se a “vocaçã³”.

Já no que se refere às qualidades intelectuais, o professor não deveria limitar-se saber o conteúdo do que iria ser ensinado.

Diante de todas essas qualidades desejadas para o exercício do magistério primário, a de cunho moral era preponderante, detalhando-se as principais “virtudes ou qualidades do professor”, na seguinte ordem: 1º) Gravidade; 2º) Discrição; 3º) Prudência; 4º) Bondade; 5º) Paciência; 6º) Firmeza; 7º) Modéstia; 8º) Polidez; 9º) Amor do retiro e estudo; 10º) Exactidão e zelo; 11º) Piedade e bons costumes; 12º) Vigilância.

Diante da análise do conjunto dessas qualidades, é possível ter uma idéia do tipo de professor que a sociedade desejava formar naquela época.

2.2.1. A Feminização do Magistério

Na segunda metade do século XIX, os cursos de formação de professores no Brasil atravessaram um rápido processo de feminização.

Em Niterói, num espaço de cinco décadas, a partir da criação da primeira escola normal, a formação, que de início era exclusivamente masculina, torna-se exclusivamente feminina. Esse movimento ocorreu também em todas as províncias que fundaram escolas normais e não foi uma característica só do Brasil.

³ Entendida como uma aptidão natural para esta profissão, que deve ser considerada como um sacerdócio e não como um meio de vida.

A formação profissional nas escolas normais passou a ser fundamental na luta das mulheres pelo acesso a um trabalho digno e remunerado, mas também para aquelas que não seguiram a profissão possibilitou que atingissem níveis mais elevados de instrução.

“No entanto, gostaríamos de lembrar que, mesmo em países europeus e na América, numa época de costumes “vitorianos”, a questão da profissionalização da mulher também era alvo de lutas nem sempre de imediato sucesso”. (Villela, 2003, p.119)

É possível perceber que, aos poucos, o discurso sobre a professora apresenta-se permeado pela mulher angelical, divinamente talhada para ser mãe de sua prole natural ou substituir o papel da mãe de seus alunos.

Segundo J.S. Almeida apud Villela (1998, p.120), “o novo estatuto social feminino no magistério fez também emergir mecanismos de controle e discriminação contra as mulheres e enraizar as ideologias de domesticidade e maternagem (reforçadas pelo discurso positivista e higienista)”.

A inserção das mulheres no magistério e sua entrada nas escolas normais evidenciam a ação do enquadramento das mesmas às normas morais dominantes, unificadas na prática que conformava a atuação das mulheres nesse espaço acadêmico. E pouco a pouco a figura da mulher-professora foi cedendo lugar à difusão de idéias que associam ao lar, à criança e à regeneração de uma sociedade “sadia”.

Na vida social, a participação das mulheres era submetida a mecanismos de controle, ou seja, hábitos de prudência, obediência, conformismo e, sobretudo, decência. Isso se dava porque características do gênero feminino passaram a ser valorizadas num projeto moralizador e disciplinarizador da sociedade nesse tempo, culturalmente construídas por uma sociedade com séculos de práticas de

dominação patriarcal. Assim, o magistério de criança pequena tornou-se uma boa alternativa a um casamento forçado ou a profissões menos prestigiadas como costureira, governantes, parteiras, por exemplo.

2.2.2. A primeira Escola Normal de Niterói

A Escola Normal de Niterói, atualmente Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho, é considerada a mais antiga Escola Normal das Américas.

Seu principal objetivo foi a formação de professores. Esta Escola foi criada pelo ato nº 10 de 1º de abril de 1835, na capital da Província Fluminense e sancionada pelo Presidente da Província do Rio de Janeiro, o Visconde de Itaboraí, em 04 de abril de 1835.

Seu primeiro Diretor e também único professor, foi o major José da Costa Azevedo (pai do Barão de Ladário), revelando grande eficiência no cumprimento do dever. Em 1860, a Escola Normal perde seu grande diretor, que faleceu no dia 03 de novembro, deixando várias obras publicadas e uma grande lacuna na Instrução Pública da Província.

O currículo da antiga Escola Normal se constituía de leitura e escrita (método lancasteriano), as quatro operações, quebrados, decimais, proporções, noções de geometria teórica e prática, elementos de geografia, moral, religião oficial, gramática da língua nacional.

Em 1954, desligado do Liceu Nilo Peçanha pela Lei nº 2.146, o Instituto de Educação (denominação da antiga Escola Normal de Niterói, desde 1938, pelo decreto 391, de 30 de março do mesmo ano), transfere-se para a Travessa Manuel Continentino, nº 33. Nesse local, funciona o grupo Escolar Getúlio Vargas e o

Jardim de Infância Maria Guilhermina transforma-se no Instituto de Educação de Niterói.

O Decreto 5.402, de 11 de agosto de 1956, cria o Curso Ginásial e o Instituto passa a oferecer o curso completo do pré-primário ao normal, oferecendo campo para que as normalistas realizassem a formação prática.

A primeira mulher que ascendeu ao magistério normal foi a professora Joaquina Maria dos Santos, diplomada em 1866.

Segundo Lacerda Nogueira, a Escola Normal de Niterói começou a funcionar em local ignorado, depois mudou-se para a Rua da Princesa (hoje Visconde de Sepetiba), e posteriormente transfere-se para outras sedes.

Finalmente, mudou-se para a Travessa Manuel Continentino, onde hoje funciona com o nome de Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (grande educador Liceista e o segundo diretor da Escola Normal, após a mudança, em 1931)

A Escola Normal de Niterói, em 1835, quando foi criada, tinha 21 alunos matriculados. Em 1880, havia 18 alunos do sexo masculino e, em 1890, 29 alunos. A partir de 1893 o número de alunos do sexo masculino diminuiu, ao passo que o número de alunos do sexo feminino tendeu a crescer anualmente.

Em 1965 (Decreto nº 11.913, de 26 de julho de 1965), em homenagem a uma das grandes figuras do magistério fluminense, o Instituto de Educação de Niterói passou a chamar-se Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho.

A Escola Normal de Niterói, desde a sua Fundação em 1835 até hoje, já teve os seguintes nomes: Escola Normal de Niterói, Instituto de Educação do Rio de Janeiro, Instituto de Educação de Niterói e Instituto de Educação Ismael Coutinho (IEPIC).

2.3. Breve Histórico Cronológico do Instituto Ismael Coutinho (IEPIC)

1834- Nasce a idéia da criação da primeira Escola Normal no governo do Presidente da Província do Rio de Janeiro, Joaquim José Rodrigues Torres.

1835- No Decreto-Lei nº 10 do dia 4 de abril, nasce a primeira Escola Normal do Brasil e em 24 de julho de 1835 é efetuada a primeira matrícula.

1837- O primeiro aluno a concluir o curso normal foi José de Souza Lima.

1847- Em primeiro de setembro acontece a reforma do ensino, e há a incorporação do Escola Normal ao Liceu da Província de Niterói.

1851- Em setembro com a Lei nº 559, a Escola Normal de Niterói passa a funcionar no Liceu de Ofícios.

1862- Restabelecia a Escola Normal e abriu-se desde então para o sexo feminino, e 1866 formou-se a primeira professora primária fluminense: Joaquina Maria Rosa dos Santos.

1865- Circula na escola um periódico: O normalista.

1890- A Escola Normal era extinta e reabsorvida pelo Liceu de Humanidades de Niterói, a que se agregou simples cadeira pedagógica.

1894- Em setembro com a Lei nº 164, eleva-se para quatro anos o tempo do curso da Escola Normal.

1912 – 1919 - Gestão do Diretor Armando Gonçalves. Cria-se o Hino a Escola Normal com a letra de Armando Gonçalves e música de Lima Coutinho.

1917- Em 30 de novembro assina-se o contrato para as obras de conclusão da Escola Normal.

1918- Na Gestão do Presidente Constitucional do Estado, Raul Veiga, transfere-se a Escola Normal para a sede definitiva à rua Padre Antônio Feijó, atualmente rua Ernani do Amaral Peixoto, onde funciona o Liceu Nilo Peçanha.

1920- Foi oficializado o anel de grau, tendo de um lado as armas do Estado e do outro um livro com uma pena.

1931- É criado junto à Escola Normal, o curso ginásial, ambos reunidos com a denominação de Escola Normal de Niterói e Liceu Nilo Peçanha.

1938- Com o Decreto 391 de 30 de março, o Liceu Nilo Peçanha e a Escola Normal passaram a denominar-se Instituto de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

1955- A Escola Normal é transferida para o prédio que hoje tem o nome de Grupo Escolar Getúlio Vargas.

1965- O Instituto de Educação passou a chamar-se de Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC) – absorve a Escola Estadual Getúlio Vargas, a Escola Estadual de Ensino Supletivo Getúlio Vargas e o Jardim de Infância Maria Guilhermina.

1975- O IEPIC teve autorização para implantar a reforma do ensino do 2º grau, com o curso Formação de Professores habilitados para 1ª a 4ª série do 1º grau.

1978- Em agosto com o Decreto nº 2.027, passa a construir um único estabelecimento de ensino, integrando-se o Pré-Escolar e o curso Supletivo aos cursos do 1º e 2º graus.

1981- Autorização para ministrar o Curso de Estudos Adicionais.

1989- Propõe-se a formação integral dos seus alunos.

A origem do nome Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho foi em homenagem ao Professor Ismael Coutinho, e contarei aqui um pouco de sua história.

Ismael de Lima Coutinho (1900-1965) foi professor de filosofia de renome internacional, nasceu em Santo Antônio de Paula (RJ) a 12 de maio de 1900 e faleceu em João de Boa Vista (SP) em 24 de julho de 1965.

Estudou no seminário São José, onde completou o estudo de humanidades. Foi professor de português e literatura no Liceu Nilo Peçanha de Niterói (1931). Lecionou grego, latim e gramática histórica na Escola Normal de Niterói.

Em 1941 assumiu as funções de chefe de gabinete (Secretário de Governo), no governo de Edmundo Macedo Soares e Silva (1947-1949) e foi secretário Estadual de Educação. Pertenceu à Academia Fluminense de Letras e à Academia Brasileira de Filosofia.

CAPÍTULO III - A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA PROFESSORA DE CRIANÇA PEQUENA EM SUA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

A tarefa essencial do professor
é despertar a alegria de
trabalhar e de conhecer.

Albert Einstein

Para ressaltarmos a questão da identidade da professora⁴de educação infantil, ainda que brevemente, faz-se necessário reportarmo-nos às questões históricas e o conflituoso processo de escolarização das mulheres, bem como sua inserção na carreira do magistério e alguns aspectos que envolvem o próprio conceito de identidade.

Segundo Nóvoa (apud Cerisara, 2002, p. 32), “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.”

Com a 1ª Lei de Instrução Pública, datada em 1827, afirmava-se que a educação feminina deveria ser justificada em função de seu destino de mãe. Assim, essa justificativa foi utilizada como argumento para a implantação de escolas especificamente femininas. No final do século XIX e início do século XX, surgiram no Brasil as escolas técnicas femininas e as escolas normais, que tinham disciplinas como economia doméstica e puericultura, com o objetivo de preparar a “nova” mulher, ligada às funções de mãe e dona de casa, pois caberia a ela a

⁴ Usarei a expressão professora no feminino, visto que às mulheres constituem a maioria deste campo profissional.

função social de educadora dos filhos, ou melhor, na era da República, formadora dos futuros cidadãos.

Dentro desse contexto, a carreira do magistério foi, sem dúvida, a possibilidade das mulheres conquistarem o espaço público, e um acesso para a sua escolarização.

3.1. A Professora e sua missão maternal

A formação profissional das mulheres era vista como um aperfeiçoamento do instinto maternal, sempre associado à idéia de doação, sacrifício, abnegação, amor, entrega e missão.

Segundo Ferreira, (2002, p. 73), “...a relação da entre a imagem da professora e de um “ser espiritual que exerce o ofício de mensageiro entre deus e os homens”, ou de uma “pessoa bondosa, caritativa, virtuosa”, ou ainda de um “ser infinito, perfeito, criador do universo”. A capacidade de sacrificar-se aparece como um dos pré-requisitos da identidade do profissional - lembra o “santo”, aquele que foi capaz de negar a si mesmo em favor dos outros. Acontece que “santo” não é profissão, e professora sim”.

Na segunda metade do século XX, é possível constatar um grande número de livros com inúmeras recomendações às professoras, enfatizando como deveriam ser e se comportar.

Segundo Arce (2001, p.172), “a partir desse pressuposto definiu como deveria ser o profissional para atuar com seu método e estabeleceu que a sua formação não deveria caracterizar-se pelo conhecimento teórico, mas por um processo de autoformação, incluindo o treino e o aperfeiçoamento das seguintes

aptidões: observação, calma, paciência, humildade, autocontrole, praticidade e delicadeza”.

Dos textos lidos, a professora surge como modelo de bondade e delicadeza e é descrita, no cumprimento da “nobre missão” que desempenha como “segunda mãe”, “defensora da moral e dos bons costumes”. A imagem da professora é ligada à idéia de virtude, honestidade, responsabilidade, dedicação, exemplo, dentro e fora da escola, ou seja, a exigência é a do “bom comportamento”, que corresponderia às expectativas da “boa sociedade”. Dessa forma, a mulher era treinada para se auto-controlar e para conformar-se, transformando-se na professora virtuosa e cumpridora dos deveres.

Assim, essa mulher/mãe não chega a ser professora devido à proximidade extrema que seu trabalho possui com o doméstico e o privado (toda mulher teria adormecidos dentro de si os dons da maternidade e de educadora da primeira infância); e por outro lado não chega a ser mãe, pois, biologicamente, não foi ela a responsável por todas aquelas crianças que ficam sob seus cuidados. Essa fusão entre mãe e professora é sintetizada na bastante conhecida utilização do termo “tia”. (Arce, 2001, p.174)

3.2. Questão do Gênero

Ao longo de mais um século, apesar das mudanças ocorridas no magistério, algumas concepções e idéias a respeito da professora permaneceram inalteradas. O que teria condicionado o encaminhamento da mulher para o magistério seria o estereótipo de que lidar com crianças é serviço ou tarefa mais adequada somente para mulheres. Além disso, no imaginário social perdurava a certeza de que, enquanto a mulher é mais meiga, carinhosa, maternal, os homens são rudes, impacientes, sem jeito para lidar com as crianças pequenas.

No Brasil, as possíveis respostas para a questão da desvalorização do magistério passam pelo que alguns autores chamam “feminização”. Não há como discutir a atividade sem considerar a questão do gênero. O problema é que, em geral, na maioria desses estudos, a relação estabelecida entre a desvalorização do magistério e a feminização da atividade ou

se funda em análises que colocam o problema diretamente ligado à forma de organização da produção na sociedade capitalista, omitindo assim contradições e determinações culturais, ou não aprofunda o estudo, permitindo versões simplificadas para a questão. (Ferreira, 2002, p.42)

Enfim, a constatação de que essa profissão tem sido marcada por um público feminino, significa compreender que a categoria gênero é fruto de uma organização da igualdade e da desigualdade de nossa sociedade. Conforme destaca Cerisara (2002, p. 29), “...o gênero também é uma categoria histórica, construído por meio de práticas sociais masculinizantes ou feminilizantes, de acordo com as diferentes concepções presentes em cada sociedade.”

Vivemos numa sociedade ocidental, capitalista, desigual, urbana e patriarcal, e em um sistema que trata de naturalizar as agressões, a exploração, a opressão e outras formas que degradam a figura humana, particularmente a feminina.

Nesse processo a docência perdeu seu prestígio, obteve rebaixamento salarial, sujeitou-se a péssimas condições de trabalho, passou a conviver com a estratificação sexual da carreira, e também acostumou-se à reprodução de preconceitos por parte da escola.

“O processo de socialização de mulheres e homens é orientado, em nossa sociedade, por modelos de papéis sexuais dicotomizados e hierarquizados.” (Cerisara, 2002, p.33)

Esta sociedade, a capitalista, sempre destacou como ponto fundamental e princípio norteador a razão/ produção, associado ao mental, ao cultural, onde a representação da figura masculina se faz presente. Em contrapartida, a emoção, o cuidar, a intuição e o afeto estão associados ao irracional, ao natural, tarefas que não agregam valor de mercado, vinculado à figura feminina.

Entretanto, na sociedade ocidental, é no cuidado que se evidenciam as dimensões mais profundas da diferenciação tradicional entre homens e mulheres. Mas o que configura o patriarcalismo é a importância que a sociedade confere aos papéis atribuídos a cada um dos sexos: os homens se dedicam e se preocupam com coisas mais importantes, isto é, com dinheiro, com o seu trabalho, com a carreira, com o que diz respeito ao mundo do público. As mulheres se preocupam com que teria menos importância, ou seja, que está relacionado à esfera do privado: a organização da casa, o cuidado com alimentação e a higiene dos filhos, a saúde e o conforto da

família. Podemos, em síntese, dizer que os homens cuidam das coisas, as mulheres cuidam das pessoas. (Tiriba, 2005, p.76)

Assim, criam-se estereótipos sobre homens e mulheres: agressivos, racionais para os primeiros, dóceis e afetivos para as segundas. Nessa perspectiva, ainda existem professoras que não hesitam em dizer que o homem não seria bom professor de educação infantil, porque ele não teria os considerados requisitos “natos” da mulher. Ao mesmo tempo se espantam quando vêem um homem se interessando pelo magistério e chegam até a duvidar de sua masculinidade.

Segundo Novaes (1995, p.104), “é uma oportunidade que surge para se repensar a educação das crianças e a discussão dessa questão coloca em cheque, por extensão, a estrutura tradicional da família, onde o pai, via de regra, se exime da educação dos filhos”.

3.2.1. O Sentido da Afetividade

Por sua vez, o sentido de afetividade se deu de maneira inadequada, caracterizando as professoras de educação infantil como “mães”, numa postura em que o aspecto afetivo está dissociado do cognitivo. Para Morettini, (2000, p.45),

“expressões como a escola é a extensão do lar; a professora é a segunda mãe ou a tia; a professora é a jardineira; a criança é a sementinha sempre povoaram o universo da Educação Infantil, impregnando-a de preconceitos e estabelecendo nessa área a predominância do emocional, do pessoal, da afetividade sobre o profissional, na concepção de educação dessas professoras-mulheres”.

Nesta deturpação, a afetividade passa a ser entendida de uma maneira que para ser professora de criança pequena caberia apenas colocá-la no colo, beijá-la e, dessa forma, estaria trabalhando seu lado afetivo e desempenhando bem a sua função.

A afetividade é um componente indissociável do desenvolvimento biológico e cognitivo, que compõe a vida e as relações das pessoas.

Paulo Freire (1996, p.159) destaca a questão da “afetividade” como um dos saberes necessários à docência, mas não pode ser interpretada como antagônica à formação científica. É nesse sentido que a capacidade de se envolver afetivamente deve compor a professora de criança pequena como um profissional da educação, e não como doação, missão, abnegação e amor que não requer profissionalismo.

Segundo Vianna (2002, p.57), “a afetividade está presente nos homens e nas mulheres. Mesmo que, de fato, ainda exista uma certa tendência a ressaltar o afeto como próprio às mulheres, penso que seria muito simplista confiná-lo quase que exclusivamente a elas ou às profissões que expressam qualidades consideradas femininas. Partindo do princípio de que as expressões da masculinidade e da feminilidade estão submetidas a uma constante modificação percebemos nos homens a compreensão e a sensibilidade.”

3.2.2. Passado e Presente do Magistério: produção de sentidos diferentes

Fica claro que a professora de criança pequena hoje em dia não é a mesma de tempos atrás. Em um trecho de seu livro, Novaes (1995) compara o magistério na época da sua mãe ao magistério da época do seu ingresso na atividade, e diz o seguinte:

Minha mãe foi professora primária quando ser professora era motivo de orgulho, especialmente para a família. Ingressei no magistério à época da sua aposentadoria e, para surpresa, me vi numa situação bem diferente: as pessoas se espantavam e às vezes faziam até gracejos de minha escolha profissional. (p.09)

Nesses discursos são demarcados passado e presente da profissão, mediante a produção de sentidos diferentes. Em relação ao passado, as expressões

que poderiam caracterizar a professora aparece como prestígio, motivo de orgulho para a família, valorizada, símbolos de “idoneidade” e da “moral”, e no presente a profissão se mostra sem status, desprestigiada, desvalorizada socialmente.

Diante dessa situação Machado (apud Novaes, 1981, p.127) questiona: “Será que as professoras, envergonhadas com a desvalorização da profissão, não querem assumir seu papel e por isto arranjaram o artifício de um falso parentesco? Ou será que as mães, penalizadas de terem que entregar seus filhos à figura “terrível” da professora, resolveram amenizar sua imagem e transformá-la numa tia carinhosa? “

Tudo indica que esse costume surgiu no final da década de 50, quando as crianças das famílias de classe média/ alta aprenderam a tratar as senhoras ou pessoas amigas da família de “tias”, facilitando com isso o seu relacionamento com as crianças. Mais tarde, na década de 60, esse hábito transferiu-se às professoras de crianças pequenas, prosseguindo nas décadas seguintes.

Segundo alguns autores, a transposição desse hábito, na perspectiva da família para as classes pré-escolares, pode ser interpretada também como uma forma de atenuarem a culpa das mães quando são impelidas dos cuidados de seus filhos, pela necessidade de um trabalho fora do lar em favor dos cuidados da escola. Dessa forma, a criança seria entregue à tia e não à professora, pois a tia é boazinha, figura já conhecida pela criança.

De acordo com Rosemberg (apud Novaes, 1976, p.128), “.....não é difícil perceber que tratar a professora de tia é muito mais uma dissimulação de uma relação de autoridade do que a solução de um problema afetivo. A criança não se relaciona com a professora da mesma forma que se relaciona com uma tia e a

professora também não trata seus alunos como sobrinhos. As relações são diferentes em si, na sua natureza.”

No entanto, a criança precisa aprender a se relacionar com a tia e com a sua professora, e mostrar que esse relacionamento é distinto. Cultivar esse hábito é forçar a criança a permanecer regressivamente aos laços familiares, ou seja, tratando a professora de tia, a criança deixa de reconhecê-la em sua individualidade, favorecendo para o anonimato e perda de sua identidade enquanto profissional, porque para ser tia, a professora não necessitará de preparo, qualificação, nem condições de trabalho especiais. Contudo, sua entrada para o ensino fundamental não será tão simples e ela terá que conviver com sua professora e com nenhuma tia.

Se a professora não pode transformar a sociedade, ela pode contribuir para sua transformação incluindo no seu próprio papel a orientação correta de sua prática pedagógica. Somente quando reconhecerem a importância de seu trabalho na sociedade elas próprias poderão dar um novo sentido à sua prática e às suas lutas profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da história, a educação feminina restringia-se exclusivamente às prendas domésticas e à internalização de valores de ordem religiosa e moral.

Com a Proclamação da Independência começaram a surgir as primeiras vagas para o sexo feminino para o magistério, mas havia ainda a idéia dominante de uma educação distinta para ambos os sexos.

A educação formal não era vista como necessária ao sexo feminino para as tarefas a serem desempenhadas na sociedade, pois a educação de crianças pequenas era vista como uma função própria para a mulher, no qual possuía habilidades inatas. Numa sociedade de costumes patriarcais, a concepção de currículo estava diretamente ligada ao papel reservado à mulher nessa sociedade, que a considerava inferior aos homens no que diz respeito a sua capacidade intelectual.

Assim o magistério tornou-se uma profissão mal remunerada, desvalorizada socialmente, ocasionando um preconceito em relação à atividade docente. Em vista disso, acentuou-se o desinteresse do sexo masculino, que precisava sustentar a família.

Dentro desse contexto, podemos notar que a Escola Normal passou a ser um espaço predominante feminino. No ser professora, ficava evidenciado que as qualidades ou “virtudes” para o exercício do magistério primário recaíam mais nas condutas morais e nos bons costumes do que no aspecto intelectual. É possível ter uma idéia do tipo de professor que a sociedade desejava formar naquela época. E pouco a pouco a figura da mulher-professora foi cedendo lugar à difusão de idéias que associam ao lar, à criança, e à regeneração de uma sociedade “sadia”.

Enfim, a constatação de que essa profissão tem sido marcada por um público feminino, significa compreender que a categoria gênero é fruto de uma organização da igualdade e da desigualdade de nossa sociedade, conforme destaca Cerisara (2002, p. 29), “...o gênero também é uma categoria histórica, construído por meio de práticas sociais masculinizantes ou feminilizantes, de acordo com as diferentes concepções presentes em cada sociedade.” Assim, criam-se estereótipos sobre homens e mulheres: agressivos, racionais para os primeiros, dóceis e afetivas para as segundas.

No entanto, o perfil de professora da educação infantil exige características profissionalizantes, ou seja, as competências e habilidades que não são decorrentes da “natureza” feminina, mas são construídas no processo formativo e no exercício profissional da docência.

Diante desses fatos vale ressaltar que palavras como não-profissionalização, trabalho voluntário, exarcebada valorização da imagem de que a mulher é uma educadora nata, encontram eco necessário para assumir o lugar comum, dando a impressão de que em toda mãe existe uma educadora nata, além do reforço de que educar e cuidar pertence ao mundo privado das mulheres, que são as únicas possuidoras do “coração de mãe”.

Nessas análises podemos observar que o mito se encontra ainda camuflado em decorrência de uma educação ruim, num terreno estéril, fruto da reprodução dessa imagem de mulher como educadora nata, conduzindo o profissional da educação infantil a se afastar cada vez mais da condição de professor: que ensina, que deve ter competência, aprofundamento de seus conhecimentos teóricos, rigor crítico e reflexivo diante de sua prática.

Para mim, a reflexão aqui apresentada é apenas o começo, pois acredito que é preciso uma continuidade e aprofundamento maior sobre essa temática, de modo a entender o porquê de alguns aspectos que perpassam o exercício do magistério no segmento da Educação Infantil, bem como a construção da identidade desse profissional.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Jane S. “Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino”, In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.96, p.71-78, fev.1996.
- ARCE, Alessandra. “Documentação Oficial e o Mito da Educadora Nata na Educação”, In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 113, p. 167-184, julho, 2001. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em 08 de setembro de 2006.
- CAMPOS, Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lucia Gaspar da. **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: EDUSF, Coleção Estudos CDAPH. Série Memória. 2002.
- CERISARA, Ana Beatriz. **Professores de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. Coleção questões de nossa época. São Paulo. Cortez, 2002.
- FERREIRA, Rodolfo. **Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor**. Rio de Janeiro. Quartet, 3ª ed. 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LACERDA, Nogueira. **A mais antiga Escola Normal do Brasil (1835 – 1935)**. Oficinas Graphics do Diário Oficial do Estado do RJ. Nictheroy, 1938.
- LELIS, Isabel Alice. **A Formação da Professora Primária: Da denúncia ao anúncio**. São Paulo. Cortez, 1993.
- LOPES, Eliana Marta. “A educação da mulher: a feminização do magistério”, In: **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n.4,1991.
- MEC/SEF/COEDI. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Brasília: 1994.

MORETTINI, Marly Teixeira. **Professores de Educação Infantil: personagens que se constituem no movimento de suas trajetórias.** Campo Grande: Ed.UFMS, 2000.

NOVAES, Maria Eliana. **Professora Primária: Mestre ou tia.** Coleção Editora Contemporânea, 1987.

NUNES, Clarice (org). **O Passado sempre presente.** Questões de nossa época: Cortez, 1992.

OLIVEIRA, Zilma de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. **A educação da mulher no Brasil.** São Paulo: Global, 1982.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **Profissionais de Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2001.

VILLELA, Heloísa de O. S. **500 anos de Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VILLELA, Heloísa de O. S. **Da Palmatória à Lanterna mágica: A Escola Normal da Província do RJ entre o artesanato e a formação profissional (1868 – 1876).** São Paulo: Tese de doutorado/ USP, 2002.

WEHRS, Carlos. **Niterói Cidade Sorriso.** (A história de um lugar). Rio de Janeiro: Editora gráfica vida doméstica, 1984.

Núcleo de Memória Fluminense – UFF.

Biblioteca Central do Gragoatá – UFF.

Acervo de documentação do IEPIC.

Compêndio de Pedagogia para uso dos alunos da Escola Normal da província do RJ. Por Antonio Marciano da Silva Pontes. Typographia de Santos e Oliveira, 1872.

Biblioteca Estadual de Niterói – Sala de História Fluminense.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. V.79, nº 193, p. 63 a 71 set/dez. 1998.