

Considerações acerca da Educação Infantil: história, representações e formação docente

2

Milena Aragão*
Lúcio Kreutz**

Resumo: O presente artigo tem como objetivo chamar a atenção para a historicidade do sujeito, em especial daquele atuante na educação de crianças pequenas. Para tanto, parte do levantamento da trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil, analisando os avanços e desafios dessa modalidade educacional. Como foco de debate é discutida a posição da Educação Infantil na sociedade e na cultura e as representações culturais sobre a mulher-professora no processo de construção de sua identidade profissional. O texto é finalizado abordando as repercussões de tais representações no ser e agir docente e as possibilidades de ação no contexto da formação inicial e continuada, a fim de amenizar tais influências, com vistas à qualidade do trabalho pedagógico.

Palavras-chave: História da educação. Educação Infantil. Feminização do magistério. Representação cultural. Identidade. Formação docente.

Abstract: This study has as main objective to call the attention for the historical dimension of people, especially the one who works with small children's education. Firstly describe the historical trajectory of the infantile education in Brazil, analyzing their progresses and challenges. The focus of the debate is the position of the infantile education in the society and in the culture and the cultural representations on the woman-teacher in the process of construction of its professional role, inside of this teaching level. I conclude the text approaching the repercussions of such representations in the "to be" and "to act" of the teacher and the possibilities in the context of the initial and continuous formation, in order to live up such influence, with views the quality of the pedagogic work.

Keywords: History of education. Infants education. Feminization of teaching. Cultural representation. Identity. Teacher's formation.

* Psicóloga. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). *E-mail:* mi.aragao@yahoo.com.br

** Douteo. Professor Doutor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). *E-mail:* lkreutz@terra.com.br

Todo caminhar tem um início...

Durante o Brasil colonial, o cuidado e a educação das crianças ficavam a cargo da família, circunscrita ao ambiente doméstico e realizada preferencialmente por mulheres. Somente após o desmame, quando a criança já alcançava certo grau de independência – o que ocorria por volta dos 6 ou 7 anos de idade – ela passava a ajudar os adultos nas atividades cotidianas e a aprender o básico para sua inserção social, o que poderia ocorrer fora do âmbito doméstico para os meninos e no interior do lar para as meninas. Os responsáveis pela educação formal dos meninos eram os Jesuítas, que se preocupavam em disseminar uma educação religiosa e propagar a cultura europeia, tendo como alunos grupos indígenas, filhos de portugueses e de senhores de engenho. (ARIÈS, 1981; PRIORE, 2002; VEIGA, 2007).

Durante os 210 anos de educação jesuíta, essa teve um caráter civilizador. Inicialmente foi adotada uma política educativa de propagação da fé e da obediência, especialmente entre os índios. Mesmo sendo a catequese o objetivo inicial, era na propagação dos colégios que residia o maior interesse. Assim, em 1759, existiam 24 colégios, 3 seminários, 17 casas, 36 missões e 25 residências distribuídas por todas as capitanias brasileiras, o que alcançava 0.5% da população. (ARIÈS, 1981; PRIORE, 2002; VEIGA, 2007).

A segunda fase do período colonial brasileiro iniciou com a expulsão dos Jesuítas por Marquês de Pombal (1759) e a instituição da educação laica. Nesse momento, a educação formal passou por intensa desestruturação, com falta de professores, professores despreparados e o desejo de difundir a instrução por toda a população longe de ser alcançado. Ao fim do período colonial, a fragmentação da educação era notória; o cenário mostrava um País multilíngue, etnicamente diversificado, agrícola e com uma população analfabeta, havendo falta de escolas, professores e investimentos. (ARANHA, 2006; PRIORE, 2002; VEIGA, 2007).

Foi somente com a chegada da Família Real em solo brasileiro (1808) que a situação escolar ensaiou uma mudança. Para atender às necessidades dessa nova população, houve a abertura de escolas de primeiras letras em todo o País e se multiplicaram as escolas secundárias de artes e ofícios, bem como o Ensino Superior. Contudo, esse movimento não foi eficaz na democratização educacional, já que o analfabetismo

ainda persistia, sobretudo entre os não brancos, sendo, na prática, uma fase de poucos avanços educacionais. (ARANHA, 2006; VEIGA, 2007).

No entanto, o Brasil escravocrata e monocultor – que cedia espaço para a urbanização, com a abertura de portos e a reorganização administrativa – sofria fortes pressões dos ideais liberais europeus, que defendiam a instrução populacional em massa. Assim, o artigo 179 da Constituição de 1824 estabelecia a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos, e, em 1827, uma lei determinou a criação de uma escola de primeiras letras em cada cidade, a qual não chegou a ser cumprida. A partir desse momento, as meninas – anteriormente educadas em casa e para o lar – puderam frequentar a escola, um dos fatores que estimulou a abertura de escolas para formação docente (escolas normais) em 1834. (LOURO, 1997; VEIGA, 2007).




Da segunda metade ao fim do século XIX, escolas elementares e cursos normais foram abertos em diversas capitais do Brasil, acompanhando o aumento populacional, as mudanças político-econômicas e a recente industrialização, que exigia uma escolarização mínima para a contratação de pessoas pelas fábricas.

Nesse contexto, foi no fim dos anos 1800 que a educação de uma faixa etária até então esquecida começou a ter forma: a primeira infância, compreendida entre zero e 5 anos de idade.

A Educação Infantil e a construção de um espaço


Anteriormente, pensava-se a escolarização – mesmo que tímida e repleta de restrições – para crianças a partir dos 6 ou 7 anos de idade. Crianças menores eram cuidadas e educadas no seio familiar. São as transformações socioeconômicas ocorridas a partir do período republicano – com alterações nos modos de relação entre os sujeitos, além das mudanças no exercício das funções, em especial aquelas realizadas pelas mulheres – que espaços destinados aos pequenos começaram a ser pensados. (ARIÈS, 1981; PRIORE, 2002).

A posição da mulher na sociedade e na cultura deu o tom para que esse processo se iniciasse. Essas passam a trabalhar fora de casa e necessitam de um local para deixar seus filhos. Pode-se cogitar que uma família com uma rede de apoio estruturada poderia deixar as crianças sob os cuidados de parentes, entretanto, ocorria também a migração em larga escala de populações rurais para centros urbanos, ocasionando




rupturas na rede de apoio familiar e de vizinhança, o que ocasionou um distanciamento entre os diferentes membros (irmãos, tios, avós...) levando à dificuldade e à busca por soluções para o cuidado de crianças fora do espaço familiar. (OLIVEIRA, 2005; PRIORE, 2002).

Diante desse cenário, foi trazida para o Brasil uma ideia que já existia na França desde o século XVIII: as creches. De origem francesa, a palavra *crèche* significa “manjedoura”, denominação dada aos abrigos que começavam a surgir na França, no século XVIII para fins de cuidado de bebês e crianças necessitadas. Com caráter basicamente assistencialista, a creche mantinha as crianças para que as mães pobres pudessem trabalhar, já que com idade inferior a 6/7 anos, não poderiam frequentar a escola, sendo esse seu objetivo primordial. (KUHLMANN, 2003; MARIOTTO, 2003).



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



Vale ressaltar que as creches não eram instituições de ensino *a priori*, mas sobremaneira de assistencialismo. Tinham como objetivo dispor um espaço para que as crianças ficassem enquanto suas mães trabalhavam, estando livres dos perigos do mundo e cuidadas em sua saúde e higiene.

O papel da creche é, primordialmente, o de assistir à criança que fica privada dos cuidados maternos em razão do trabalho da mãe fora do lar. A creche é uma obra auxiliar da família, cuida da criança para a família, sem desligá-la do lar. (KUHLMANN, 2005, p. 487).

Kuhlmann (2005, p. 184) complementa afirmando que esse discurso esconde uma educação de cunho assistencialista, que “promove uma pedagogia da submissão, que pretende preparar os pobres para aceitar a exploração social”. A chamada creche, dentro dessa visão, serviria não só para prever carências culturais, nutricionais e afetivas, mas também para civilizar. Contudo, as instituições públicas de acolhimento a crianças

ofertavam basicamente alimentação, higiene e segurança física, sendo realizado o cuidado de forma precária e com baixa qualidade.




A formação docente e o perfil da professora

Concomitantemente à difusão de creches, havia o crescimento das instituições formadoras de docentes. Em solo brasileiro, a primeira Escola Normal foi inaugurada no ano de 1835, em Niterói/RJ. A partir de então, cerca de 15 estados abriram as portas para o ensino de professores até o ano de 1890. Entretanto, o número de escolas abertas não foi diretamente proporcional ao seu sucesso, já que muitas tiveram um funcionamento intermitente, uma vez que eram consideradas ineficientes e dispendiosas, já que mobilizavam grande estrutura para poucos formandos. (SAVIANI, 2008).

As Escolas Normais abriram suas portas tanto para homens quanto para mulheres, entretanto, até o fim do século XIX a maioria dos matriculados era do sexo masculino. Almeida (1998) relata que a primeira Escola Normal de São Paulo, inaugurada em 1846, foi destinada somente a homens e mesmo com a inauguração da Escola Normal mista, em 1874, o número de formandos masculinos ainda era maior que o feminino. Somente nos primeiros anos do século XX é que as mulheres passaram a ocupar mais espaço, tanto que, em 1900, 72,66% dos matriculados na Escola Normal de São Paulo eram mulheres e, no ano de 1910, essa porcentagem subiu para 83,61%. (CAMPOS, 2002).


O aumento significativo de mulheres na docência ocorreu por múltiplos fatores, dentre eles, a crescente urbanização e industrialização, que, por um lado, estimulava a entrada de um contingente ainda maior de meninas nos bancos escolares e, por outro, impulsionava os homens-professores para as fábricas – uma vez que ofereciam boa remuneração – deixando um espaço cada vez maior para o ingresso feminino na docência. (CAMPOS, 2002; LOPES, 2002; LOURO, 1997).

Autoras como Louro (1997), Almeida (1998), Diniz (2001), Campos (2002) e Lopes (2002) afirmam que o ingresso da mulher no mercado de trabalho como docente necessitou ser estimulado, já que o trabalho fora do âmbito doméstico não era comum e tampouco aceito culturalmente.




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

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






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



Esse último discurso ganhou maiores adeptos não só em decorrência da já difundida representação da mulher como dona de casa e mãe e pela crescente necessidade de professores nas escolas elementares, mas também em decorrência de movimentos sociais pela independência feminina. Nesse contexto, o ingresso das mulheres na função docente seria triplamente eficaz, já que atuariam num ofício similar ao já exercido, necessitando de pouca formação, amenizaria o problema da falta de professores e proporcionaria certa liberdade e independência muito requisitadas. (CAMPOS, 2002; LOPES, 2002; LOURO, 1997).


Dessa forma, a criação das creches, entendidas como espaços que visam a suprir a falta materna, vieram ao encontro da representação da professora como mãe.




Essas experiências, demonstrando o valor insubstituível do convívio materno, da vida do lar para a criança, demonstraram também que instituições auxiliares da familiar como a creche, que cuida da criança sem desligá-la do grupo familiar são indispensáveis na estrutura da sociedade atual. (KUHLMANN, 2003, p. 487).

Ora, se o espaço no qual trabalhavam trazia embutida uma característica de segundo lar, e se os discursos difundidos culturalmente diziam que a professora deveria ser a segunda mãe, como ficava a formação dessa docente?

Aproximações e distanciamentos: os Cursos Normais e a formação para a Educação Infantil






As Escolas Normais formavam professores para atuar com crianças a partir dos 7 anos de idade. A ideia era formar uma população capaz de ler e escrever, diminuindo o número de analfabetos. A formação de professores para creches não era comum, geralmente eram voluntárias, religiosas ou donas de casa que se formavam em serviço, tendo à disposição raros cursos de aperfeiçoamento, como o ministrado pelo Colégio Metodista Bennett, em 1932, na cidade do Rio de Janeiro. Posteriormente, em 1949, o Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ) abriu um curso de especialização em Educação Pré-Primária, o qual, em 18 anos, formou 549 educadoras, consolidando o Centro de Estudos da Criança, criado por Lourenço Filho. (ARIÈS, 1981; KUHLMANN, 2003).



Mesmo em geral, as mulheres que atuassem diretamente com as crianças nas creches não tivessem qualificação, é de se supor que muitas das que participavam ativamente da supervisão, da coordenação e da programação das instituições eram professoras, carreira escolar que se oferecia para a educação feminina, inclusive para as religiosas, responsáveis pelo trabalho em várias creches. (KUHLMANN, 2005, p. 487).

Vale ressaltar que a “educação da mulher previa a sua preparação nos mistérios da puericultura, de modo que se tornassem *mães-modelo*”. (KUHLMANN, 2003, p. 479, grifo nosso). Interessante é notar que em



1913 foi veiculada, no Congresso Internacional de Proteção à Infância, realizado em Bruxelas, uma proposta de ensino de puericultura já em tenra idade: “Enquanto os meninos entretivessem com os jogos de construção, a boneca poderia ser um brinquedo instrutivo, transformando-se em uma amável escola de mamãezinhas.” (KUHLMANN, 2003, p. 479).

Assim, não se falava em formação para a professora de creche, já que se acreditava que cuidar de crianças fazia parte da natureza feminina, mas em aprimoramento das regras básicas de saúde e higiene. Tal movimento não era frequente, já que o olhar para essa etapa do desenvolvimento humano tinha um caráter assistencialista e maternal, reforçado por discursos que interpunham o papel docente ao papel materno. As questões implícitas eram: para que formar professoras para creches se essas já sabem naturalmente o que fazer? Para que investir na primeira infância se o importante é alfabetizar a população?

Além das creches – reservadas a crianças de zero a aproximadamente 4 anos de idade – existiam também os Jardins de Infância, espaços destinados a crianças de 5 a 6 anos, os quais iniciavam sua trajetória com um caráter mais educativo do que o das creches:

No começo do século, a jardineira ministrava educação sensorial com materiais destinados à comparação sistemática de formas, tamanhos coloridos. A atividade da criança [se] restringia a obedecer instruções da mestra. Hoje, a mestra incentiva a evolução natural e a criança é quem toma a iniciativa de organizar sua própria atividade criadora. (KUHLMANN, 2003, p. 485).

Assim, em locais onde funcionavam creches e Jardins, as crianças atendidas na creche eram beneficiadas pelos conhecimentos das professoras que atuavam no Jardim, sob a inspiração de Frobel. Entretanto, os espaços onde só havia creches, mantinham seu caráter assistencialista, priorizando o cuidado e a higiene.

Esse olhar foi reforçado pela forte tendência médico-higienista presente na década de 50. Nesse período, o Departamento Nacional da Criança desenvolveu diversos programas e campanhas visando a combater a desnutrição, incentivar a vacinação e defender uma sólida fundamentação científica e pesquisas experimentais para o desenvolvimento infantil, tanto que, na mesma década, foi confeccionada por estudiosos brasileiros uma Escala do Desenvolvimento Físico,

Psicológico e Social da Criança Brasileira, experimentada até a década de 70 do mesmo século. (KUHLMANN, 2003).




Década de 70: as mudanças continuam, e um novo adjetivo é criado. Mais do mesmo?

Em 1970, um novo adjetivo é atribuído às creches e Jardins de Infância: educação compensatória. Com o nível de ensino obrigatório e gratuito, garantido pela Constituição de 1969, foi verificada uma crescente evasão escolar e a repetência das crianças das classes pobres no primeiro grau. Em vista disso, instituiu-se a educação compensatória para crianças de 4 a 6 anos, visando a suprir carências culturais existentes na educação da família de baixa renda. O pressuposto, por detrás desse “acolhimento”, era a crença sobre a incapacidade familiar de proporcionar à criança um espaço saudável para os desenvolvimentos afetivo e cognitivo, e as crianças eram adjetivadas como carentes, social e culturalmente. (CAMPOS, 1993; KUHLMANN, 2003; VEIGA, 2008).

Nesse contexto, o cientificismo nos estudos sobre o desenvolvimento infantil elevou-se, ao passo que a escala construída na década de 50 transformou-se, em 1977, em um livro intitulado *Estimulação essencial*, o qual descreve os comportamentos esperados das crianças desde os seus 8 meses até os 9 anos de idade, tornando-se referência para o trabalho em muitas creches e Jardins.

Cabe ressaltar que nem todas as educadoras de creches eram professoras ou tinham acesso às pesquisas realizadas. Frequentemente, o trabalho era efetivado por voluntárias, religiosas ou outras mulheres sem quaisquer cursos de aprimoramento, atuando de acordo com o que acreditavam ser o melhor para a criança, muitas vezes utilizando de violência física e verbal (já que, munidas do poder de serem consideradas “segundas mães”, era legitimado que agissem dessa forma), em ambientes pequenos e superlotados, o que resultava num trabalho de baixa qualidade. (KUHLMANN, 2003; PRIORE, 2002).


Interessante é notar que, mesmo com a emergência dos estudos na área da Educação Infantil, no fim dos anos 70 do século XX, são criadas creches domiciliares, geridas por uma mulher, chamada “mãe crecheira”, que cuidava de crianças em sua própria casa – mediante pagamento – enquanto os pais trabalhavam. No desempenho de sua atividade, a “mãe crecheira” zelava pelas crianças sob sua responsabilidade,



cuidando de sua alimentação, higiene, saúde, vestuário e demais necessidades. As creches domiciliares existem até os dias atuais, sendo comum encontrar esses espaços em localidades de menor poder aquisitivo. (DELGADO, 2005).

Em suma, até a década de 70, muito se discutia a questão da qualidade nas creches e, principalmente nos Jardins, ao mesmo tempo que as demandas aumentavam vertiginosamente, estimulando a construção de mais espaços. Contudo, pouco foi feito em termos de formação para os educadores ou investimento na área. As creches, em especial, eram locais de abrigo, depósitos para as crianças ficarem enquanto suas mães trabalhavam, não fazendo parte de um sistema educacional, com políticas públicas que as regulamentasse.

As décadas de 80 e 90 e o prenúncio de uma real mudança: Educação Infantil e formação docente em pauta






Nos anos 80, os problemas referentes à Educação Infantil continuam, apontando à ausência de uma política global e integrada, à predominância do enfoque preparatório para o Ensino Fundamental e a docentes despreparados. Entretanto, a mobilização popular em prol da redemocratização demandava a criação e investimentos nas creches, o que culminou, no fim da década de 80, com anos marcados por substanciais transformações no que se refere às políticas públicas para a infância. (KUHLMANN, 2003; MARIOTTO, 2003; PRIORE, 2002).

A Constituição de 1988 fundamentou-se em uma nova concepção de criança-cidadã, sujeito de direitos, cuja proteção integral deve ser assegurada pela família, pela sociedade e pelo Poder Público com absoluta prioridade. Nesse ínterim, a Constituição retira a Educação Infantil do âmbito da assistência e a insere no sistema educacional, estabelecendo em seu artigo 206, inciso VII, a garantia de qualidade. (BRASIL, 1998).

No âmbito da formação docente, o documento também enfatiza sua preocupação com a formação consistente dos profissionais. No mesmo artigo, o inciso V determina:

A valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas.



A Constituição de 1988 foi um importante avanço no olhar tanto para a criança, quanto para o docente; contudo, foi na década de 90 que debates, pesquisas e ações buscaram a melhoria do atendimento em creches no País.

Nesse contexto, a Coordenação de Educação Infantil (Coedi) do MEC apresentou, em 1993, um documento que lançava novas diretrizes para a área, entre elas, a que afirmava a necessidade de construir a profissionalização dos trabalhadores em Educação Infantil, recomendando que seus profissionais fossem formados em cursos de nível médio ou superior, desde que contemplassem conteúdos específicos relativos a essa etapa da educação. Tal orientação incorporava a compreensão de que a qualificação profissional subsidiaria o professor para melhor enfrentar o trabalho com




as particularidades desta etapa de desenvolvimento [as quais] exigem que a Educação Infantil cumpra duas funções complementares e indissociáveis: cuidar e educar, complementando os cuidados e a educação realizados na família ou no círculo da família. (BRASIL, 1993, p. 17).

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

Cuidado, educação e historicidade: o “X” da questão


Nesse contexto, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) enfatiza que

o cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção da saúde. Para se atingir os objetivos dos



cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre desenvolvimento biológico, emocional e intelectual das crianças, levando em conta diferentes realidades sócio-culturais. (BRASIL, 1998, p. 25).

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






O educar, por sua vez, segue a mesma linha. Para o Referencial Curricular, educar significa favorecer situações de aprendizagem orientadas e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

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

Vale salientar que essa aprendizagem vivencial, seja observando, seja experimentando, é enraizada a partir da história de vida, do seu processo de formação profissional e da sua inserção dentro de um contexto social e cultural determinado. Assim, suas concepções e a sua prática são o resultado da compreensão de todo esse conjunto de fatores que irá dirigir a sua ação. (ANDALÓ, 1995; PERRENOUD, 1993).

Essa é uma realidade em qualquer nível de atuação, uma vez que somos seres culturalmente construídos e desenvolvemos diversas representações sobre essa ou aquela função ao longo da nossa historicidade. Contudo, na função docente – em especial na Educação Infantil – há a necessidade de uma observância maior. Como esse foi um espaço originariamente assistencialista, com profissionais em sua



maioria leigos e onde o cuidado prevaleceu em detrimento da educação, a possibilidade de uma professora atuar a partir dessa representação cresce.

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




Pretendemos ressaltar com essa exposição que, apesar das mudanças significativas na trajetória da Educação Infantil que levaram à uma concepção de infância como uma etapa singular do desenvolvimento humano, criança como um sujeito de direitos e Educação Infantil como espaço de cuidado e educação, não bastam mudanças textuais para que décadas de assistencialismo, associadas à maternagem, se esvaíam do imaginário populacional.

É imprescindível que a professora, representada como tia afetiva e paciente, dotada de um dom maternal inato, sendo guiada somente pelo amor e pela intuição, dê lugar ao profissional da educação, com estudos específicos que abrangem o ser, o saber, o conhecer e o conviver *da e na* ação docente.

Representação e identidade: esclarecendo conceitos

Importante é destacar que, quando nos referimos à “representação”, não falamos de maneira ingênua, utilizando-a como um termo qualquer. Para Chartier (1990) e Pesavento (2008), as representações são como óculos utilizados por uma coletividade para interpretar o mundo. Em todas as épocas, nós, sujeitos e construtores de nossa história, elaboramos formas de explicar, expressar e traduzir coletivamente a realidade, mas construímos também formas de representar essa realidade, a fim de dar sentido ao mundo, gerando condutas e práticas sociais, as quais são expressas – entre outros exemplos – na forma de discursos.

Oportuno é ressaltar que os discursos não são simplesmente reflexos da realidade social, mas podem ser instrumentos de constituição e transformação dessa realidade. Hall apud Wortmamm (2002) destaca que “um discurso jamais consiste em uma declaração, um texto, uma



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

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

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

Vale salientar que, ao utilizar a expressão “processos identitários”, autores como Woodward (2000), Hall (2002) e Pesavento (2008) afirmam ser essa construída, nunca pronta e acabada, ocorrendo de forma relacional, uma vez que só existe na alteridade, em um “outro”. Asseveram, também, que a identidade não é unitária, mas diversa, dando “conta de múltiplos recortes do social, sendo étnicas, raciais, religiosas, etárias, de gênero, de posição social, de classe ou de renda, ou ainda, então, profissionais” (PESAVENTO, 2008, p. 91), possibilitando ao sujeito assumir diversos perfis identitários.

Historicidade, identidade e formação docente: a reconstrução de um espaço

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

Ressaltamos, no entanto, que a crítica a essa representação de nada exclui o fato da necessidade e importância da afetividade na atuação docente. Conforme Freire (1993), “a tarefa de ensinar é uma tarefa

profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica”. (p. 10). Exige, sobretudo, “seriedade, [...] preparo científico, [...] preparo físico, emocional e afetivo”.

Entretanto, para viabilizar um curso de formação inicial e continuada de professores que contemple tais dimensões, é preciso, em primeira instância, a valorização da Educação Infantil como espaço de desenvolvimento integral do sujeito. Outro fator importante é ir além do cientificismo e perceber os atores sociais que lá convivem também como detentores de uma historicidade.

Para tanto, Andaló (1995) levanta uma proposta de formação continuada sistemática através da

formação de grupos que envolvessem os vários segmentos da escola em encontros sistemáticos, que versassem sobre a prática que vem sendo utilizada. Provavelmente, de início, esses espaços serviriam apenas como ponto de encontro e continente às queixas e lamentações dos componentes a respeito do seu trabalho. (p. 195).

Diniz (2001) expõe que o comportamento de queixa representa “uma transição, isto é, um sintoma que denuncia um aborrecimento e que, ao mesmo tempo, assegura que tudo siga tal como está”. (p. 204). Esse primeiro momento seria, então, um tempo de desabafo, um período para que as professoras se ouvissem e se identificassem nas dores e possibilidades, importante para o aprendizado. Conforme Lisondo (2003), “aprender implica saber sobre si mesmo, aprender a se questionar, aprender a ser”. (p. 32).

Andaló (1993) continua afirmando que

gradativamente, por meio do encaminhamento de um processo de reflexão, esses grupos tornar-se-iam conscientes de suas formas de atuação e mais críticos com relação às (pré-) concepções e perspectivas que nutrem a respeito do seu trabalho e da clientela atendida, com quem passariam a comprometer-se mais efetivamente. (p. 195).

Dessa forma, para atuar de maneira a extrapolar o conhecimento técnico, é de essencial importância que a professora seja estimulada a refletir crítica e conscientemente a respeito de crenças e papéis sociais, de teorias e práticas pedagógicas e, fundamentalmente, que tenha um



espaço para “desabafar” seus medos, suas angústias, dúvidas e incertezas em grupos de discussão, mediados por profissionais qualificados. Essas são ferramentas que contribuem para que as emoções tomem conta cada vez menos da atuação profissional, uma vez que agem como uma “válvula de escape”, amenizando, assim, o peso de anos de representação cultural sobre sua função, auxiliando a docente a assumir de forma mais segura e consciente seu papel profissional. (ANDALÓ, 1995; DINIZ, 2001).¹

Considerações finais




O sujeito não está no mundo como um simples residente, mas como construtor desse, na medida em que por ele é construído. Conforme Severino,

apesar de toda sua contingência e finitude, cabe ao sujeito a tarefa de construção de seu mundo, sendo que sua única ferramenta para tanto é aquela do conhecimento, informador de todas as suas práticas históricas. E desse modo não estará construindo apenas o mundo, ele estará também se auto-construindo. (SEVERINO, 2005, p. 28).

Nesse sentido, ousamos afirmar que não nascemos neste século ou no século passado, não temos 10, 20, 30 ou 40 anos, mas somos muito “antigos”, na medida em que somos fruto de um processo histórico que deve ser considerado, entendido e respeitado, uma vez que esse processo influencia sobremaneira nosso ser e agir no mundo.

A criança, quando ingressa no que hoje chamamos Educação Infantil, não está entrando numa construção arquitetônica com características diversas, tampouco está sob o olhar de uma pessoa que recebera o título de professora e age da mesma forma que outras

¹ A proposta da Professora Andaló se enquadra numa abordagem em pesquisa social chamada Grupo Foco. Gatti (2005) afirma tratar-se de um grupo de discussão informal, de tamanho reduzido, visando a obter informações de caráter qualitativo, podendo ser um instrumento importante na compreensão dos processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, bem como para o conhecimento de “representações, preconceitos, linguagem e simbologias que prevalecem em relação a determinadas questões nos grupos de pessoas pesquisadas. (p. 9). Ressel et al. completam afirmando que “essa técnica facilita a formação de idéias novas e originais [...] e ainda possibilita entender o estreitamento em relação ao tema, no cotidiano”. (2008, p. 781).



receptoras do mesmo título. Essa criança está adentrando um espaço cultural, está imersa numa cultura que dita, ora explícita, ora implicitamente, como deve ser vista, cuidada e educada.

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

O mundo está em constante transformação, sendo de suma importância que os óculos adotados para vê-lo sejam trocados, acompanhando as mudanças. Entretanto, questionamos: até que ponto as professoras de Educação Infantil têm consciência sobre as lentes que utilizam? Em outras palavras, será que essas docentes percebem-se como seres históricos, que agem muitas vezes influenciadas por representações acerca de seu papel profissional?

A clareza sobre essa condição é fundamental para que as professoras e futuras professoras possam reconstruir seu pensar e agir pedagógico de maneira consciente. Severino (2005) refere que a clareza a respeito dessa concepção torna a existência humana acrescida de responsabilidade e passa a ser chamada a uma profunda reflexão sobre o que o autor nomeia de “esfera simbólica”, ou seja, seus valores e sua cultura, pois somente a partir de mudanças nessa esfera é que o ser social poderá transformar a si mesmo e a sociedade.

Nesse sentido, é fundamental que os cursos de formação inicial e continuada invistam na qualificação profissional para além do conhecimento técnico/científico. Uma educação de qualidade se faz também com professores cientes do seu papel e das dimensões prática, subjetiva e cultural da docência, sob pena de tais influências converterem-se em verdadeiro obstáculo à sua formação profissional e, por conseguinte, à aprendizagem do educando.

Tornar-se ciente sobre si, seu grupo social e sua historicidade é um passo importante para amenizar a influência das representações sobre a função docente, abrindo portas para uma atuação profissional, a partir do qual a mulher sairia da posição de vítima diante de uma exigência sociocultural e passaria a protagonista de sua história, revendo conceitos e questionando certezas e, então, de forma sistêmica, moldaria suas ações pautadas em escolhas refletidas, sabedora de que a docência é uma profissão, e a Educação Infantil, um espaço educativo.

Referências

- ALMEIDA, Jane Soares. *Mulher e educação: paixão pelo Brasil*. São Paulo: Unesp, 1998.
- ANDALÓ, Carmen Silva. *Fala professora!* Repensando o aperfeiçoamento docente. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia: geral e de Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 305 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília, DF, 1993.
- BRASIL. LEI 9.394/96. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Editora do Brasil, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2009.
- CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da (Org.). *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. 1. ed. Bragança Paulista: Ed. da Universidade São Francisco, 2002.
- CHARTIER, Roger. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: _____. *A história cultural entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- CUNHA, Beatriz Belluzzo Brando; CARVALHO, Luciana de Fátima. Cuidar de crianças em creches: os conflitos e os desafios de uma profissão em construção. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., Caxambu, 2002. *Anais...* Caxambu, 2002.
- DELGADO, Ana Cristina Coll. Como as mães de uma creche domiciliar percebem o trabalho de tomar conta de crianças? *Rev. Bras. Educ.*, n. 28, p.151-163, abr. 2005.
- DINIZ, Margareth. Do que sofrem as mulheres professoras? In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.). *A psicanálise escuta a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 11. ed. São Paulo: Olho-d'Água, 1993.

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

KUHLMANN, Moysés. Educação Infantil no século XX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). *História e memória da educação no Brasil*. São Paulo: Vozes, 2005. v. 3.

_____. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Da sagrada missão pedagógica. In: LOPES, Eliane Marta S. Teixeira (Org.). *A psicanálise escuta a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e magistério: identidade, história e representação. In: CATANI, Denice Bárbara (Org.). *Docência, memória e gênero*. São Paulo: Escrituras, 1997.

MARIOTTO, Rosa Maria Marini. *Atender, cuidar e prevenir*: a creche, a educação e a psicanálise. *Estilos clin.* [online]. jun. 2003, v. 8, n. 15, p. 34-47. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282003000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 out. 2009.

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




PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*: perspectiva sociológica. Lisboa: Domn Quixote, 1993.

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

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

RESSEL, Lúcia Beatriz; BECK, Carmem Lúcia Colomé; GUALDA, Dulce Maria Rosa et al. *O uso do Grupo Focal em pesquisa qualitativa*. Texto & contexto – enferm. v. 17, n. 4, Florianópolis out./dez. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072008000400021&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12/11/2009.

SAVIANI, Demerval. *Formação de professores*: aspectos históricos e teóricos no contexto brasileiro. In: REUNIÃO ANUL DA ANPED, 31., 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/5trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20-%20gt15%20-%20dermeval%20saviani.pdf>. Acesso em: 20 out. 2009.



SEVERINO, Joaquim Antônio. *Educação, sujeito e historicidade*. In: KUIAVA, Evaldo A.; PAVIANI, Jaime. *Educação, ética e epistemologia*. Caxias do Sul: Educs, 2005.

WORTMAMM, Maria Lúcia C. Análises culturais: um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

Recebido em julho de 2009 e aprovado em setembro de 2009.