



Revista de Educação PUC-Campinas

ISSN: 1519-3993

sbi.nucleodeeditoracao@puc-
campinas.edu.br

Pontifícia Universidade Católica de
Campinas
Brasil

Aragão, Milena; Kreutz, Lúcio
Representações sobre a atuação do-ente na educação infantil
Revista de Educação PUC-Campinas, vol. 18, núm. 1, enero-abril, 2013, pp. 9-17
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572061923002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Seção Temática: Educação Infantil: história, políticas e perspectivas

Representações sobre a atuação do-
cente na educação infantil

*Beliefs about the practice of early
childhood education teachers*

Milena Aragão¹

Lúcio Kreutz²

Resumo

O presente texto busca investigar as representações de professoras da Educação Infantil a respeito de sua função. Para atingir o objetivo proposto, foi realizado um grupo de discussão com seis professoras de Educação Infantil, atuantes numa Escola Municipal da cidade de Caxias do Sul no estado do Rio Grande do Sul, em torno da questão: "O que é ser professora para você?". As respostas foram problematizadas a partir de uma perspectiva histórico-cultural. Os resultados apontaram narrativas que associavam a função docente à vocação, ao dom e à maternidade, sendo o cuidado o ponto central de suas ações, com pouca valorização para a formação docente. Neste sentido, este estudo mostrou-se relevante por proporcionar uma reflexão crítica sobre a atuação e formação docente na Educação Infantil, questionando as naturalizações e denunciando contradições.

Palavras-chave: Educação infantil. Formação docente. História da educação.

Abstract

The present research was developed in a Municipal School in Caxias do Sul in the state of Rio Grande do Sul with six female Early

¹ Doutoranda, Universidade Federal de Sergipe, Programa de Pós-Graduação em Educação. Av. Marechal Rondon, s/n., Jardim Rosa Elze, 49100-000, São Cristóvão, SE, Brasil. Correspondência para/ Correspondence to: M. ARAGÃO. E-mail: <mi.aragao@yahoo.com.br>.

² Professor Doutor, Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Caxias do Sul, RS, Brasil.
Apoio: Fundação de Apoio à Pesquisa e Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe (FAPITEC/SE).



Childhood Education teachers with the purpose of investigating their beliefs about the teaching practice. To reach the objective, a group was formed to discuss the following question: "what does teaching mean to you?". The replies were investigated from a historical and cultural perspective. The results showed that teaching is considered a vocation, a gift from God, but little appreciation is given to teacher training. Within this context, this paper is relevant because it provides a critical reflection about performance and teacher training in Early Childhood Education, as well as questioning the nature of teaching and exposing contradictions.

Keywords: *Early childhood education. Teacher education. History of education.*

Introdução

A presença das mulheres como professoras na Educação Infantil foi traduzida por números impressionantes, conforme dados da sinopse estatística da Educação Básica, divulgada pelo Ministério da Educação em 2011, na qual se aponta que 97,06% dos docentes são do sexo feminino (Brasil, 2011).

Diversas são as questões que podem emergir a partir destas referências, todavia, tais dados apontam para a importância de se manter um olhar para este profissional, compreendendo sua dimensão subjetiva, social, cultural e histórica.

Partindo desse pressuposto e com o intuito de investigar a docência feminina na primeira infância, foi realizada uma viagem pela fala de seis professoras de Educação Infantil de uma escola pública da cidade de Caxias do Sul (RS) a fim de compreender suas representações sobre a função docente. A pergunta que desencadeou a discussão apresentada no corpo desta pesquisa foi: "O que é ser professora para você?". A partir das respostas, foi possível perceber como sentem e pensam seu trabalho, contribuindo para uma reflexão sobre a formação profissional.

Vale salientar que ao verbalizar dificuldades no desempenho da função, algumas docentes afirmam viver momentos de solidão, expressos na falta de tempo para dialogar com a colega de trabalho e na falta de uma palavra de apoio ou de alguém que se identifique com suas dificuldades.

Conhecer este contexto foi fundamental para auxiliar na escolha do percurso metodológico utilizado. Refletindo sobre a realidade apontada, escolheu-se a entrevista em grupo como instrumento capaz de viabilizar um diálogo entre as docentes. A

intenção estava em captar a riqueza das discussões, da troca de vivências e ideias. Desta forma, a organização de um grupo de discussão foi a forma escolhida como caminho para alcançar o objetivo proposto (Gaskell, 2002).

Como resultado, as falas denunciaram forte vínculo entre docência, vocação e maternidade, ficando a formação em segundo plano. Neste ínterim, as discussões versaram sobre a relação apontada, bem como sobre o papel docente na Educação Infantil e a formação para este nível de ensino.

Construindo sentidos

Este texto mostra-se como um convite a adentrar em um celeiro de representações, ou seja, em um sistema de símbolos, discursos, crenças, mitos, que, construídos culturalmente, dão sentido à existência humana, classificando o mundo e as relações. É através das representações que os sujeitos percebem a realidade e pautam suas vidas. Em linhas gerais, são como matrizes geradoras de sentido, condutas e práticas sociais, que internalizadas pelo sujeito se "naturalizam", dispensando reflexão (Chartier, 1990; Pesavento, 2008).

Cabe salientar que as representações presentes neste artigo não são as de uma pessoa somente, mas de um grupo profissional. Um grupo de mulheres que não construíram sozinhas as representações sobre sua função, mas utilizaram a cultura como solo para dar sentido ao seu trabalho.

Conforme Gomes (2009, p.41), 'Uma identidade profissional contrói-se com base na significação social da profissão [...], na reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significa-

tivas [...]. Constrói-se também pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, suas histórias de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios.

Desta forma, as docentes entrevistadas são porta-vozes de uma cultura, sendo importante compreender as falas apresentadas nas linhas que seguem não como verdades absolutas, mas problematizando-as histórica e culturalmente.

Métodos

O que é ser professora

Fizeram parte desta pesquisa seis professoras de Educação Infantil de uma escola pública municipal de Caxias do Sul (RS). Inserindo-se na realidade desta instituição em razão de algumas atividades profissionais, pode-se observar docentes proferindo discursos que associavam a docência à maternidade e vocação. Diante disso, pensou-se em investigá-los, a fim de entendê-los dentro de um contexto histórico-cultural.

Assim, depois de formalizado o convite e o aceite, as docentes voluntárias foram entrevistadas no espaço destinado à formação continuada dos colaboradores da Instituição, tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista grupal na forma de grupos de discussão.

Conforme Gaskell (2002), este formato possibilita a troca de vivências e ideias, o estímulo à criatividade e a emergência de divergências possíveis de serem aproveitadas para novas discussões e esclarecimentos, possibilitando mobilizar o corpo docente a uma reflexão crítica a respeito de sua representação e atuação. Foi necessária uma sessão de duas horas para que a discussão transcorresse, alcançando, assim, o objetivo proposto. Todo o encontro foi gravado e o compromisso, com o sigilo pontuado.

Vale salientar que o número de sessões depende do primeiro encontro, pois quando os grupos

não são capazes de produzir novidades nas suas discussões, é sinal de que se conseguiu mapear o tema para o qual a pesquisa foi dirigida, não sendo necessário, portanto, um segundo momento (Gaskell, 2002).

Para efeito de organização, as professoras foram enumeradas da seguinte forma:

- P1 (Professora 1): 24 anos. 9 meses na função. Cursando Pedagogia.

- P2 (Professora 2): 22 anos. 3 anos na função. Cursando Pedagogia.

- P3 (Professora 3): 35 anos. 10 anos na função. Cursando Pedagogia.

- P4 (Professora 4): 38 anos. 4 anos na função. Cursando Pedagogia.

- P5 (Professora 5): 42 anos. 20 anos na função. Sem curso superior.

- P6 (Professora 6): 25 anos. 10 anos na função. Cursando Pedagogia.

Passada esta etapa de apresentações, o primeiro passo dado frente ao trajeto que se iniciava visava discorrer sobre o perfil necessário para a atuação docente a partir de textos normativos e pesquisadores da área.

O *"Referencial Curricular para a Educação Infantil"* (Brasil, 1998) afirma que o professor precisa ser polivalente, trabalhando com conteúdos de naturezas diversas, que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. O documento *"Política Nacional para a Educação Infantil"* (Brasil, 2006, p.27) complementa, assegurando a importância da reflexão coletiva sobre a prática pedagógica, "Com base nos conhecimentos historicamente produzidos, tanto pelas ciências quanto pela arte e pelos movimentos sociais".

Para Sarat (2001), Silva (2001), Kramer (2006) e Alarcão (2010), há a necessidade de uma série de conhecimentos indispensáveis para a atuação docente na Educação Infantil. Assim, o conteúdo disciplinar, o conhecimento científico-pedagógico, o autoconhecimento, o conhecimento do currículo, do

aluno e do contexto são pontos fundamentais, sem olvidar as dimensões histórica, social e cultural da criança e da infância, além de dialogar constantemente teoria e prática.

Vale salientar, no entanto, que, frente a tais recomendações, há uma infinidade de modos de ser e agir, de crenças construídas ao longo de um tempo histórico-cultural que influenciam a percepção de gestores e professores sobre o perfil profissional.

Neste contexto, voltando para o grupo das professoras pesquisadas, quando questionadas sobre o perfil que consideravam importante para o trabalho com a educação de crianças pequenas, obtiveram-se, como resposta, depoimentos que corroboravam com aqueles mencionados por textos oficiais e pesquisadores.

Acho que para ser professora em primeiro lugar, além do gostar tem que estar ciente sobre o desenvolvimento infantil, do que é cuidar de uma criança, tem que ter o embasamento teórico (P6).

A fala vem ao encontro de uma discussão antiga no cenário educativo da primeira infância: o binômio cuidar e educar.

O “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (Brasil, 1998, p.25) 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.

O Educar, por sua vez, segue a mesma linha. Para o referencial curricular educar significa favorecer situações de aprendizagens orientadas que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades

infantis, de relação interpessoal e de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, além do acesso aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (Brasil, 1998).

Neste sentido, cuidar e educar devem caminhar juntos, indissociáveis, marcando, portanto, a identidade desta etapa do ensino.

Na perspectiva de Cunha e Carvalho (2002, p.4), “A compreensão da tarefa da educadora de creche como uma responsável pelos cuidados básicos da criança [...] tem contribuído para o pequeno investimento na formação”. Sarat (2001) complementa afirmando que o foco histórico em ações assistenciais imprimiu a marca da discriminação e desvalorização tanto do espaço quanto da função.

Assim, a narrativa das professoras em reforçarem sua atividade como algo para além do cuidado, exigindo da docente um conhecimento teórico, pode demonstrar a preocupação em serem vistas como profissionais, levantando o título de professoras, em detrimento de atendentes, recreacionistas ou educadoras.

Antigamente era a tia, hoje é a professora [...] já foi crecheira, monitora, atendente, recreacionista (P1).

Cabe nós mostrar para os pais o nosso trabalho né, que não é uma tia, não é uma simples monitora. É uma profissional (P2).

Entretanto, a este discurso de valorização profissional - apoiado no conhecimento teórico e na afirmação de uma nomenclatura própria e adequada à função -, são agregadas características pessoais, vistas como fundamentais para o exercício docente, que transitam, em primeira instância, nas esferas “natural” e “divina”.

Ser professora é se doar, por cima de dificuldades, é ir hoje para casa cansada e dizer “to cansada, meu Deus to cansada” e amanhã voltar e ter vontade de procurar outra coisa, de fazer mais coisas, pelas crianças, pelo amor das crianças. Tem que ter vocação (P6).

Neste fragmento está presente a concepção de magistério como vocação. A devoção destacada

encontra eco em textos ainda da década de 1940 do século XIX. No livro *"Recomendações sobre a direção de escolas maternas"*, escrito em 1847 por Marie Carpentier, pode ser lido o seguinte trecho:

Para aceitar uma missão de devotamento é preciso ter o elã do entusiasmo; mas para se manter na abnegação de si mesmo, para suportar por muito tempo sem se queixar e sem fraquejar uma vida de fadiga e provas [...] é preciso, como aos apóstolos, ajuda do alto, algum ponto de vista no qual a obra laboriosa possa nos aparecer bela como a caridade cristã (Lopes, 2001, p.42).

A docência como vocação tem raízes na Idade Média, quando a função docente era compreendida como um dom divino, considerada uma missão sagrada, acompanhada de virtudes como paciência e amor aos alunos, exigindo doação e qualidades morais (Kreutz, 2004; Louro 2007).

Interessante notar no trecho citado por Lopes (2001), a frase "caridade cristã". Quando fazemos caridade, doamos nosso tempo (ou dinheiro) em prol de pessoas necessitadas. Numa ação caridosa, não deve haver outras intenções senão aquela de auxiliar o próximo. Ora, associar o magistério à caridade, à doação, ao sacrifício, seria afastá-lo de questões ditas "mundanas", como, por exemplo, o dinheiro: "Que é ser professor: é ser idealista, não ter grandes ambições materiais, trabalhar pelos outros, pela felicidade alheia" (Lopes, 2001, p.42).

Como a função docente na Educação Infantil é desvalorizada - em especial no que concerne à questão financeira -, a possibilidade da aproximação com o "divino" pode ser uma forma de buscar a valorização.

Concordo, é questão de vocação [...] acho que esse trabalho paga pouco, muita gente não faria, por isso tem que estar aqui por amor mesmo (P2).

Desta forma, em primeira instância é enaltecido o discurso oficial e, logo em seguida, os conhecimentos específicos são suplantados por outros atributos.

Eu penso que aqui é algo além da formação, além de saber aplicar conteúdos ou do saber ensinar,

aqui é bem mais forte o carinho, elas precisam bem mais do nosso carinho, porque a gente está sempre em contato com a criança e isso vem da pessoa, de ter o dom (P2).

A docente (P2) aponta um elemento interessante que ganhou a concordância de todas: o carinho. Associado a ele, um novo elemento emergiu nas discussões, o gênero da docência.

Acho que para trabalhar com Educação Infantil tem que ter o dom de amar, cuidar e educar, e quem faz melhor isso é a mulher, sempre a mulher que é a protetora, carinhosa, é a principal educadora, então é a mulher que se dedica a fazer essa profissão (P3).

Henrique Castriciano - idealizador da Escola Doméstica de Natal (RN) no ano de 1911 -, proferiu, em palestra introdutória, o que vem a ser seu pensamento sobre o papel da mulher na educação: "Ninguém como elas entende a alma infantil, esse conjunto delicado de sentimentos em evolução e de idéias que despontam, com o assombro da alma, acordando aos poucos para as duras realidades da vida" (Carvalho & Santana, 2006, p.2).

Este trecho, associado à fala da docente entrevistada, leva a compreensão de que não há necessidade de investimento em formação, uma vez que as competências para o desempenho da função já estão presentes "naturalmente" no gênero feminino.

Neste sentido, como a construção histórica da identidade feminina foi apoiada na função materna e doméstica - tendo como atribuição o cuidado, seja da casa, do marido ou dos filhos -, o universo educacional apropriou-se de tais representações, de modo que o magistério foi visto como o segundo lar, um desdobramento de uma atividade naturalmente praticada, um prolongamento de educar os filhos. O magistério seria, então, um espaço onde a mulher colocaria em prática dons que socialmente acreditava-se serem inatos e indispensáveis para o exercício docente: a paciência, o cuidado, a sensibilidade (Louro, 1997; Diniz, 2001).

Interessante notar que as professoras pesquisadas iniciam as narrativas enaltecendo a

importância do conhecimento teórico para o bom desempenho da função. No entanto, com o aprofundamento das discussões, a palavra “educar” foi praticamente excluída de suas falas, dando lugar ao termo “cuidado”, como se o fundamental da Educação Infantil fosse somente cuidar de crianças, promovendo um espaço seguro, limpo e cheio de amor para que essas passem o dia.

A questão da formação docente

Os discursos oficiais que direcionam a atuação docente não garantem 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. Neste sentido, a maneira de cuidar, muitas vezes, é influenciada por crenças e valores comumente transmitidos de geração em geração e reproduzidos irrefletidamente. Assim, caso não haja uma formação adequada para esta docente, o cuidado com a criança seguirá os ensinamentos do senso comum, conforme os relatos:

*Eu sempre gostei da Educação Infantil, né, daí quando eu tive meu filho passei a gostar ainda mais, parece que a gente **ganha** sabedoria* (P4, grifo meu).

[...] a maternidade me potencializou como professora, pois agora posso ver algumas coisas que não me chamava a atenção, o caminhar, as letrinhas, as primeiras palavrinhas, as musiquinhas, os livrinhos. Agora olhando para a minha filha, meus alunos me chamam mais a atenção (P3).

A relevância dada ao papel materno sobrepõe-se à importância da formação profissional, fato preocupante na medida em que contribui para descaracterizar a docência como profissão, reforçando assim o modelo artesanal de formação, baseado na tradição e imitação (Villela, 2003).

*Eu não sabia trabalhar, mesmo tendo estudado, eu não tinha muita noção e foram as meninas que foram me ajudando e **minha experiência com meu filho também ajudou**. Fiquei bem*

atrapalhada, muita criança, mas meu grupo de trabalho foi ótimo e me ensinou, hoje estou melhor e agradeço a elas (P1, grifo meu).

Espera-se que a professora, ao término do curso de formação, disponha de um nível de conhecimento capaz de auxiliá-la a enfrentar os obstáculos impostos pela profissão. Entretanto, as docentes supracitadas não viram como suficientemente adequada sua formação e necessitaram buscar um modelo de atuação em suas colegas de trabalho.

Desta forma, chamou-se a atenção para a ênfase dada à aprendizagem realizada em serviço, onde as docentes aprendem seu ofício no cotidiano, juntamente com uma colega mais experiente, agregando a este uma série de crenças historicamente construídas sobre a função, as quais direcionam seu ser e fazer profissional (Villela, 2003; Vicentini & Lugli, 2009).

Todavia, nas palavras de Villela (2003, p.6), a formação docente num instituto de educação:

[...] pressupunha encaminhá-lo na direção de um modelo profissional idealizado, em contraposição ao professor prático, sem formação. Pois, justamente, não era essa a função da escola normal? Dar uma formação prévia que permitisse ao futuro professor reproduzir o modelo aprendido distinguindo-se, portanto, do antigo mestre-artesão?

Pois não seria esta a função do Curso Normal e do Curso Superior, proporcionar uma formação que distinguisse da familiar? Uma formação que problematizasse as representações? Que questionasse os discursos historicamente construídos? Que se diferenciase do modelo artesanal?

*Quando comecei eu não tinha experiência e fui com a cara e a coragem, me contrataram e eu tive um exemplo de professora que me ensinou, aí me espelhei nela e queria permanecer. Na verdade **comecei a dar aulas na Educação Infantil antes de ter magistério, pois viram que eu tinha vontade, gostava de criança**. Foi numa escolinha do bairro, comunitária. Eu ajudava na*

*limpeza, mas sempre que dava eu auxiliava uma professora e até substituí. **Acho que nasci com o dom**, sei lá! Aí resolvi fazer magistério e fui contratada. Daí fiz minha inscrição para a Universidade de Caxias do Sul (UCS) em Pedagogia, daí uma professora de lá disse: **“ta louca!, Você acabou de fazer magistério e vai fazer um outro magistério?”** Aí ela me convenceu e eu fiz História, mas não era mesmo o que eu queria, não me realizei profissionalmente na área, nem concluí [...]. Hoje estudo Pedagogia e pretendo fazer pós direcionada à Educação Infantil. **Principalmente agora que sou mãe** estou com mais vontade, porque eu disse, além de poder ensinar meu alunos, **quero dar uma preparação para a minha filha** (P6, grifo meu).*

Os destaques da fala do professor (P6) resumem tanto as representações sobre a mulher-professora, quanto o espaço educativo para a primeira infância. Esta docente iniciou suas atividades de forma voluntária, sem qualquer preparação para tal. Foi contratada na década de 2000, anos após os documentos oficiais reforçarem a importância da formação. Seu ingresso na escola legitima os discursos que enaltecem como prioridade a vocação, o dom, como se o conhecimento teórico não fosse importante. Após, ao aprimorar sua formação, ela é desestimulada por outra docente, alegando que a formação superior assemelha-se ao Curso Normal. Por fim, reproduz uma concepção deveras antiga, datada do início do século XX, segundo a qual a mulher ingressava no curso de formação buscando aprimorar-se como esposa e mãe. Neste sentido, acredita-se conter, no relato do professor (P6), o resumo das representações de um grupo profissional.

Alves (2006), todavia, chama a atenção para a dificuldade dos cursos de formação inicial em modificar as representações arraigadas no imaginário social, em especial dos profissionais que atuam junto à Educação Infantil.

Nesse ínterim, percebe-se tanto a interposição materno-docente quanto o discurso vocacional como representações consagradas no universo educativo infantil, tendo em vista sua afirmação e reafirmação social. É como se fosse um pré-requisito para atuar na função, ou seja, é preciso sentir-se mãe das crianças

para ser aceita, valorizada, considerada uma boa profissional, é preciso ter vocação.

Perrenoud (1993) e Andaló (1995) explicitam que o sujeito, ao frequentar o magistério, leva consigo expectativas, crenças e representações construídas ao longo de sua história de vida sobre o que é ser professora e como ensinar, representações estas permeadas por discursos históricos, reproduzidos como uma verdade universal, na medida em que são adquiridos de forma não reflexiva, escapando à crítica e convertendo-se em um verdadeiro obstáculo à formação profissional.

Conforme Cerisara (2002), os discursos que vinculam a maternidade à docência não são palavras desinteressadas, jogadas ao vento ingenuamente. Apropriados pelas docentes, eles contribuem para produzir práticas sociais, nas esferas política e econômica, mas também em cada escola, incidindo tanto no planejamento da aula, quanto no relacionamento com alunos.

Autoras como Zanella (1999) e Diniz (2001) afirmam que a gama de representações acerca do papel docente, em especial quando se trata da interposição deste com o papel materno, é bastante prejudicial à prática pedagógica, na medida em que essas representações contribuem para uma desprofissionalização da função, descaracterizando o magistério como profissão e reforçando-o como um espaço para quem demonstra vocação e capacidade maternal, “Onde conteúdos escolares são adicionados sem que se reflita sobre os objetivos de sua inserção, muito menos sobre sua continuidade no processo de educação das crianças [...]” (Zanella, 1999, p.103).

A fala das professoras pesquisadas auxilia a reconhecer que as representações construídas sobre a docência na Educação Infantil são construções discursivas criadas pelo próprio sujeito histórico-social. Nesta perspectiva, a naturalização do papel docente associado ao materno e ao divino não é fruto de dom ou de instinto, mas da cultura. Esta clareza é fundamental, é um importante passo para a mobilização de um processo de mudança. Quanto mais a dimensão histórico-cultural for negada, maior será a dificuldade em transpor a representação

assistencialista, solo no qual foi alicerçada a Educação Infantil.

Neste sentido, é condição *sine qua non* que os cursos de formação inicial e continuada atuem para além do discurso teórico/metodológico. É imprescindível que tais espaços propiciem a reflexão histórica e subjetiva, sob pena das representações converterem-se em verdadeiro obstáculo tanto à formação profissional, quanto à aprendizagem do educando.

A pesquisa de Gomes (2009, p.40) aponta que:

É importante considerar que o professor não está pronto quando termina o curso de formação docente. No exercício profissional, as diferentes situações vivenciais que a condição de ser professor exigirá vão requerer dele referências existenciais para todos os envolvidos no processo educacional, a começar pela compreensão de si mesmo: olhar para si e compreender-se educador, inserido em determinado contexto sócio-cultural.

Na perspectiva de Nóvoa (2002), o sujeito forma-se por meio de saberes que envolvem uma dimensão objetiva, ou seja, teórica, metodológica, técnica e tecnológica; mas também se forma a partir de uma postura reflexiva sobre sua trajetória pessoal e profissional, bem como em uma dimensão coletiva, diante de ações conjuntas que envolvem, sobretudo, sentimentos e emoções.

Considerações Finais

A presente pesquisa apontou que as discussões em torno da associação entre a função docente com a maternidade e a vocação não são debates superados.

O fato deste tema ainda estar presente na voz das professoras pesquisadas mostra que as reflexões não devem cessar. Enaltecer o dom divino, o instinto materno, ou defender que o perfil de uma “boa professora” vincula-se ao de uma “boa mãe” desvia a atenção da formação profissional, naturalizando determinadas representações e ações prejudiciais ao trabalho docente.

Desta forma, é fundamental que as mulheres-professoras reconheçam em sua trajetória individual

e profissional as influências socioculturais. Questionamentos como: Quem sou? Por que escolhi ser professora? O que é ser professora? O que a cultura preconiza como “verdade” é minha “verdade”? O que tem de mim e do outro em meu discurso? Que conflitos vivencio? De onde eles vêm? Questões estas que necessitam ser abordadas como uma maneira da mulher reconhecer-se, compreender-se e ser capaz de identificar as fusões e confusões no desempenho de seu papel profissional.

Contudo, tal busca subjetiva necessita vir acompanhada de uma profunda reflexão crítica acerca de sua postura pedagógica. Não basta amar o que faz se não souber o que fazer. Portanto, leituras acerca de teorias educacionais seguidas de discussões em grupo mediadas por profissionais qualificados traduzem-se em um suporte importante quando se pretende trabalhar o conflito de papéis.

Acredita-se que, assim como abordar problemas como baixos salários, falta de estrutura, jornada de trabalho, investimento, dentre outros fatores que incidem na atuação das professoras de crianças pequenas, refletir sobre a historicidade deste espaço, suas representações e discursos são igualmente importantes, uma vez que auxilia tanto na compreensão do processo de construção identitária da Educação Infantil, quanto na inserção das docentes neste universo, entendendo-o como um espaço educativo onde atuam profissionais e não tias ou a segunda mãe.

Tornar-se ciente sobre si, sobre seu grupo social, sua historicidade e o seu trabalho docente é um passo importante para amenizar o conflito existente na função, abrindo portas para uma atuação profissional em que a professora possa rever conceitos e questionar certezas, para então, atuar pautada em escolhas refletidas, sabedora de que a docência é uma profissão e a Educação Infantil um espaço educativo.

Referências

Alarcão, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

- Alves, N.N.L. *Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende: significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização*. In: Reunião Anual da Anped, 29., 2006, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: Anped, 2006. p.1-17.
- Andaló, C.S. *Fala professora: repensando o aperfeiçoamento docente*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- Brasil. Ministério da Educação. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2012.
- Brasil. Ministério da Educação. *Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília: MEC, 2006.
- Carvalho, D.B.; Santana, J.M. A educação da mulher: criação da escola doméstica e a modernização da cidade de Natal no início do século XX. In: Encontro de Pesquisa em Educação, 4., 2006, Teresina. *Anais eletrônicos...* Teresina: UFPI, 2006. Disponível em: <http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt10/GT10_2006_01.PDF>. Acesso em: 3 fev. 2012.
- Cerisara, A.B. *Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002.
- Chartier, R. *A história cultural entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- Cunha, B.B.B.; Carvalho, L.F. Cuidar de crianças em creches: os conflitos e os desafios de uma profissão em construção. In: Reunião Anual da Anped, 25., 2002, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: Anped, 2002. p.1-15.
- Diniz, M. Do que sofrem as mulheres professoras? In: Lopes, E.M.T. (Org.). *A psicanálise escuta a educação*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.194-223.
- Gaskell, G. Entrevistas individuais e grupais. In: Brauer, W.M.; Gaskell, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002. p.64-89.
- Gomes, M.O. *Formação de professores na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2009.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Sinopse estatística da educação básica: censo escolar*. Brasília: Inep, 2011. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 2 fev. 2012.
- Kramer, S. A criança de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. *Educação e Sociedade*, v.27, n.96, p.797-818, 2006.
- Kreutz, L. *Professor paroquial: magistério e imigração alemã*. Pelotas: Seiva, 2004.
- Lopes, E.M.T. Da sagrada missão pedagógica. In: Lopes, E.M.T. (Org.). *A psicanálise escuta a educação*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.37-70.
- Louro, G.L. Gênero e magistério: identidade, história e representação. In: Catani, D.B. (Org.). *Docência, memória e gênero*. São Paulo: Escrituras, 1997. p.77-84.
- Louro, G.L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- Nóvoa, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.
- Perrenoud, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectiva sociológica*. Lisboa: Don Quixote, 1993.
- Pesavento, S.J. *História e história cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- Sarat, M. Formação profissional e educação infantil: uma história de contrastes. *Guairacá*, v.17, p.135-158, 2001.
- Silva, I.O. *Profissionais da educação infantil: formação e construção de identidades*. São Paulo: Cortez, 2001.
- Vicentini, P.P.; Lugli, R.G. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.
- Villela, H.O.S. Do artesanato à profissão: saberes de normalistas no Brasil do século XIX. In: Reunião Anual da Anped, 26., 2003, Poços de Caldas. *Anais...* Rio de Janeiro: Anped, 2003. p.1-17.
- Zanella, A.V. Tia o Tonico me bateu!: considerações sobre a violência infantil no contexto da creche. *Educação, Subjetividade e Poder*, v.6, n.6, p.99-106, 1999.
- Recebido em 9/4/2012, reapresentado em 4/9/2012 e aceito para publicação em 10/10/2012.