



REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DOCÊNCIA E GÊNERO EM PELOTAS

Lourdes Helena Dummer Venzke / IFSul - CaVG / IEEAB

Resumo: Este trabalho problematiza as representações de professora da Educação Infantil na cidade de Pelotas/RS, entre as décadas de 1940 e 1960, expressas nos documentos das primeiras instituições privadas ou públicas que abriram espaço para o atendimento de crianças de zero a seis anos de idade e que não tinham o caráter asilar. Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, busca nos Estudos de Gênero, nos Estudos Culturais e em autores e autoras que se aproximam da perspectiva pós-estruturalista de análise o seu aporte teórico. Dentre as representações, elencadas nos documentos, destaco os diferentes modos de ser professora, a saber: como alguém que deve corrigir os “defeitos” da criança e de sua família, como educadora sanitária e como fada bondosa. Ao mesmo tempo em que se pensa na educadora infantil como algo inerente ao feminino, exige-se dela uma profissionalização crescente. Tais representações se entrecruzam e se misturam umas às outras, exercendo, assim, um importante papel para o governo das professoras, das crianças e de suas famílias, estabelecendo, de algum modo, a indissociabilidade entre magistério e maternidade.

Palavras-chave: Gênero. Docência. Representações de professora

Este trabalho, fruto da minha Tese de Doutorado¹, problematiza as representações de professora da Educação Infantil na cidade de Pelotas/RS, entre as décadas de 1940 e 1960², expressas nos documentos das primeiras instituições privadas ou públicas que abriram espaço para o atendimento de crianças de zero a seis anos de idade e que não tinham o caráter asilar. Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, busca nos Estudos de Gênero e nos Estudos Culturais o aporte teórico necessário, além de algumas das contribuições de autores e autoras que se aproximam da perspectiva pós-estruturalista de análise.

Nesse trabalho foram investigados documentos escolares escritos³, contendo diferentes informações sobre o atendimento da primeira infância, nas seguintes instituições que continuam em funcionamento nos dias atuais: Colégio São José (1910), Instituto Estadual de Educação Assis Brasil (1929), Casa da Criança São Francisco de Paula (1936), Escola

¹ VENZKE, Lourdes Helena Dummer. "Já não vos assistirá plenamente o direito de errar, porque vos competirá o dever de corrigir": gênero, docência e Educação Infantil em Pelotas (décadas 1940-1960). Porto Alegre: UFRGS, 2010. 203f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2010. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Jane Felipe.

² A escolha desse período se deve ao progressivo investimento na área da Educação Infantil ocorrido na cidade de Pelotas.

³ Pastas contendo a história das escolas, atas de reuniões pedagógicas, regimentos escolares, álbuns, jornais das escolas, boletins informativos, prospectos, etc.

Municipal de Ensino Fundamental Luciana de Araújo (1950) e Escola Municipal de Arte e Infância Ruth Blank (1963). Nesses documentos, procurei selecionar o que eles traziam sobre as representações de professora, em especial as professoras da Educação Infantil. No entanto, cabe aqui considerar o quanto é recorrente a escassez de documentos nesses estabelecimentos escolares, de modo que busquei também nos dois principais jornais da cidade àquela época — “Diário Popular⁴” e “A Opinião Pública⁵”, alguns subsídios que pudessem complementar esse estudo. Em relação aos registros escritos, os excertos utilizados neste trabalho respeitam a grafia usual da época, os possíveis erros ortográficos ou de impressão neles contidos e são colocados entre aspas e em itálico para diferenciá-los das citações bibliográficas.

Os jornais, considerados artefatos culturais, são tidos como produtores de verdade e, naquela época, possuíam um lugar de destaque para alguns segmentos da sociedade pelotense, tais como: intelectuais, professores/as, empresários, donas-de-casa, etc. que buscavam em suas páginas informações sobre diferentes temas e acontecimentos, em nível local, regional, nacional e internacional. Esse artefato cultural era uma das poucas fontes de informação, em meados do século XX. Cabe salientar que, na perspectiva dos Estudos Culturais, os artefatos culturais são produtos da cultura, mas também produzem cultura; são “sistemas de significação implicados na produção de identidades e subjetividades, no contexto de relações de poder.” (SILVA, 2001, p. 142).

Assim, o que importou neste trabalho foram os tipos de registros produzidos sobre as professoras e os discursos que eles veicularam, a fim de observar como as professoras eram representadas, quais os comportamentos esperados ou não dessas profissionais e as relações de gênero envolvidas no trabalho docente. Vale destacar que os discursos aqui são tratados como *monumentos*, como sugere Foucault (2002), o que significa analisar os textos elencados, sem buscar um sentido subjacente ao registro, mas tão somente o que está posto, dito.

As instituições investigadas apresentam as marcas deixadas pelos desafios assumidos em nome da proteção e educação das crianças menores de seis anos de idade. Como aconteceu em outros lugares do Brasil⁶, havia em Pelotas um tratamento diferenciado

⁴ Jornal fundado em 27 de agosto de 1890. Segundo informações do site www.diariopopular.com.br, esse jornal é o terceiro mais antigo do Brasil e o mais antigo do Rio Grande do Sul. Desde sua fundação até 1930 foi considerado o porta-voz do Partido Republicano Riograndense (LONER, 1998), no entanto, precisou se adequar às transformações políticas, sociais e econômicas que foram se delineando no decorrer das décadas até os dias atuais.

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

⁶ Segundo Tisuko Morchida Kishimoto (1986), Moysés Kuhlmann Júnior (2001) e Zilma Ramos de Oliveira (1995) o atendimento infantil tem sido desenvolvido no Brasil com base em duas concepções de serviços: a chamada “assistencial” para as crianças pobres em instituições como as creches, salas de asilo e escolas

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

Dessa forma, as creches priorizavam os cuidados básicos e os jardins de infância a educação das crianças. Entretanto, segundo Kuhlmann Jr. (2001), as creches também educavam, porém para a submissão das crianças de classes populares e de suas famílias, evidenciado através do atendimento de baixa qualidade destinado a essa camada da população, visando à prevenção da criminalidade ao retirar essas crianças das ruas. Outra diferença é que nas creches o trabalho era desenvolvido principalmente por mulheres que não possuíam formação específica; no jardim de infância, por sua vez, as professoras, ao que parece, eram formadas no Curso Normal. Inclusive na década de 1960, começava a ser exigido um curso de especialização para as “jardineiras” que, em Pelotas, foi promovido pelo Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, conforme documentos arquivados nessa instituição sobre tal curso⁷.

Na visão de Felipe (2000), os jardins de infância foram importantes no processo de formação da criança pequena, pois se constituíram como espaços de observação, experimentação e produção de saberes referente à infância, com vistas ao governo (no sentido foucaultiano) das crianças. A autora aponta, também, a indissociabilidade entre os discursos voltados para as crianças e as mulheres, sendo a educação feminina — preparo para as funções domésticas e maternas — produzida por discursos sob a ótica masculina, em que as mulheres deveriam educar a prole servindo de sustentáculo moral e afetivo do lar. O termo governo, na perspectiva foucaultiana, possui uma conotação distinta da que é usada apenas para designar ações de caráter político e gestor do Estado e demais estruturas políticas. Refere-se à “maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos” (FOUCAULT, 1985, p. 240), tanto externa quanto internamente (governo de si).

Nesse sentido, o jardim de infância teve uma contribuição significativa ao promover o controle da conduta infantil, principalmente através da formação de hábitos e atitudes,

maternais, e a do tipo “educacional”, para as crianças das classes média e alta, nos jardins de infância e nas pré-escolas.

⁷ Intitulado “Formação de Professôres Especializados em Educação Pré-Primária”, conforme Projeto referente ao “Planejamento para 1962” e livro de matrículas do referido curso, que passou a funcionar a partir do 1º semestre de 1963.

imprescindíveis numa sociedade que se pretendia moderna e próspera. As professoras “jardineiras” tiveram uma função importante no desenvolvimento desse projeto, por serem aquelas profissionais encarregadas de executá-lo junto às crianças pequenas. A partir disso, para elas governarem as crianças, também precisavam ser governadas.

As representações de professora são constituídas em meio às relações de poder que se utilizam de mecanismos para se firmarem e se justificarem dentro dos processos sociais e culturais de significação. Louro (1999) ressalta como os professores e as professoras foram e têm sido objeto de representações, sendo que estas vêm passando por transformações ao longo da história dentro da sociedade e não são apenas descrições que refletem as práticas desses sujeitos, mas os produzem de fato.

Nesse caso, a representação não funciona como um reflexo da realidade, mas sim como sua constituidora, podendo produzir efeitos sobre os sujeitos. A partir desse ponto de vista, a representação é “entendida como inscrição, marca, traço, significante; considerada a face visível do conhecimento” (SILVA, 1999). Esse conceito de representação está vinculado ao “caráter produtivo da linguagem”, que atua como um “sistema de significação marcado por aspectos de fluidez e indeterminação”. A representação e as identidades que ela produz e coloca em circulação, incorporam todas as características de indeterminação, ambiguidade e instabilidade atribuídas à linguagem nessa perspectiva teórica (SILVA, 2000).

A concepção de identidade que permeia este trabalho a compreende como uma produção social, histórica, cultural (HALL, 1999; SILVA, 2000) e discursiva (FOUCAULT, 2002), que está constantemente sendo reconstruída e negociada a partir de diferentes sistemas de representação. Não é algo dado como natural, mas construído ao longo dos anos pela cultura e na esfera social, por meio de discursos que circulam em seu interior.

As representações que povoam o campo educacional em diferentes tempos e espaços estão intimamente conectadas com os sistemas de linguagem ali operados, definindo quem e como deve ser a professora. Os discursos sobre ela trazem consigo diversos significados produzidos culturalmente, tanto na escola quanto fora dela, atravessados por outros discursos (religioso, médico, etc.). Tais discursos se inserem dentro de disputas que incluem especialmente valores morais e éticos difundidos na sociedade. Determinadas representações de professora eram enaltecidas em várias páginas dos jornais e demais materiais elencados. Dentre elas pude destacar os diferentes modos de ser professora, a saber: como alguém que deve corrigir os “defeitos” da criança e de sua família, como educadora sanitária e como fada bondosa.

O trabalho na Educação Infantil está muito interligado ao convívio com a família em virtude da faixa etária das crianças atendidas. Isso significa que, quanto menor a criança, a maior proximidade com os membros de sua família é indispensável para atender as possíveis necessidades infantis. Diante disso, há possibilidades de troca de experiências entre esses dois segmentos: escola e família. Porém, através da educação fornecida às crianças e as orientações dadas às suas famílias, naquela época, havia muito mais uma tentativa de controle por parte da escola sobre a família do que o inverso. Essa relação escola X família traz algumas definições quanto às funções que deveriam ser desempenhadas por cada um desses segmentos, como o exemplificado abaixo:

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

Nesse caso, a escola colocava-se como a instituição autorizada a corrigir os possíveis defeitos das crianças e dos jovens oriundos do seu ambiente familiar. O fato das famílias buscarem nas instituições de Educação Infantil o atendimento de seus filhos e suas filhas não as eximia de seu compromisso com a sua formação. Pelo contrário, havia um chamamento para o trabalho conjunto família X escola, reiterado constantemente nas reuniões com os pais: *“ a Sra. Diretora [...] expando aos pais, a necessidade de confiarem plenamente na escola, e, com ela colaborarem para a formação das criancinhas.”* (Livro de Atas IEEAB, Ata nº 18, 24/03/1961). Na relação escola X família, à professora cabia manter *“o elo de união, entre o lar e o iniciar da criança na escola”* e buscar o seu aprimoramento profissional, pois *“necessita estar sempre aperfeiçoando, melhorando e aprendendo novas técnicas para melhor desempenhar sua missão.”* (I Jornada Regional de Educação Pré-Primária, DIÁRIO POPULAR, 19/04/1969; p. 4; 2º caderno). Essas representações de professora estão atreladas ao discurso religioso, especialmente o católico, ao serem ressaltadas a *vocação* e a *missão* dessa profissional, na condução das almas e no engrandecimento da pátria.

Além das funções que geralmente estavam atreladas ao trabalho docente, encontrei outras sugeridas nos artigos jornalísticos. Como exemplo, cito a matéria intitulada *“O professor e a vigilância da saúde dos Escolares”* (DIÁRIO POPULAR, 02/10/1948; p. 2) que sugeria a esse profissional agregar a função de *“educador sanitário”*⁸.

⁸ Este cargo estava previsto na *“organização escolar paulista”*; tratava-se de *“um funcionário especializado para vigiar e defender a saúde dos escolares pelo ensino hábil da higiene”*. O referido artigo aborda uma

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

A justificativa para esse chamamento dos/as professores/as era *“a escassez de recursos financeiros, em face da massa cada vez maior de crianças a alfabetizar, [o que] tem impedido que o Governo efetive o plano de lotar em cada casa de ensino um educador sanitário”* (Ibidem). Essa situação não tem sido novidade no âmbito da educação brasileira ao longo da história, em que os/as docentes são convocados/as a colaborar com o Governo, frente à falta de recursos para dar conta das exigências que se apresentam. Diante da precária saúde da população, anos mais tarde, essa preocupação com a educação sanitária se estendeu de forma mais abrangente às escolas brasileiras, conforme o apelo do diretor do Serviço Nacional de Educação Sanitária do Ministério da Saúde a todos/as os/as professores/as, que consta na nota jornalística intitulada *“Incentivo à educação sanitária em todas as escolas do Brasil”* (DIÁRIO POPULAR, 25/02/1958; p. 8).

Sugeria-se também aos/as professores/as como poderiam desenvolver esse trabalho nas escolas, ao detalhar os procedimentos que tal instituição considerava mais adequados, através de campanhas, além de concursos com possíveis premiações e divulgações que se fizessem necessários. Convém lembrar que a interferência de outros órgãos ou instituições, não vinculadas diretamente à educação escolarizada, é algo que pode ser apontado em inúmeras situações ao longo da história brasileira. Isso tem reforçado a educação escolarizada como uma área passível de críticas e sugestões, mesmo sem conhecimento de causa, por incontáveis pessoas e setores da sociedade. Por outro lado, o estabelecimento de parcerias entre diversas instituições têm significado a superação de muitos problemas sociais advindos da desinformação e da falta de recursos financeiros. Portanto, os investimentos em soluções emergenciais, muitas vezes, encontram eco na escola.

A docência, dessa forma, caracterizava-se como algo multifário ao serem identificados os diferentes aspectos que compunham esta carreira e as diversas funções que foram sendo abarcadas por essa profissional para atender às demandas produzidas na/pela

situação da realidade de outro estado brasileiro, no entanto, o seu conteúdo é extensivo a todos/as os/as professores/as uma vez que em diferentes momentos os/as professores/as são interpelados no sentido de se engajarem em campanhas envolvendo a saúde pública. Sobre a educação sanitária nas escolas brasileiras, no início do século XX, ver Maria Stephanou (1999).

sociedade, em especial às professoras da Educação Infantil — área que passou a desempenhar papel muito importante no projeto educacional em expansão.

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

“O ano de 1953 abriu a um grupo de 24 crianças as portas encantadas que conduz a um maravilhoso mundo próprio, todo seu. Um mundo povoado de brinquedos, jogos, livros de história, fantoches [...] Tudo isso sob os olhos de uma fada bondosa, à jardineira [...] (Histórico do Jardim de Infância / EMEFLA – manuscrito – s. d.).

Nesses jogos de linguagem, as representações de professora foram se constituindo e se reafirmando, muito vinculadas ao coração e aos sentimentos, em detrimento da racionalização, atribuída ao masculino. Desta forma, percebe-se o quanto os marcadores de gênero estavam pautados a partir de oposições binárias, como é possível observar no seguinte trecho: *“As qualidades exclusivas do homem são necessárias para o trabalho e para a luta, mas as qualidades da mulher são necessárias para a poesia e para o amor.”* (A OPINIÃO PÚBLICA, 21/05/1949; p.2).

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

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

O excerto acima traz uma concepção muito comum àquela época, de que o exercício do magistério era algo que vinha do berço, portanto, um dom natural. No entanto, é importante referir que a categoria gênero tem contribuído significativamente para romper com tal concepção de natureza ou dom. Importantes análises e estudos no campo da educação têm proporcionado diferentes e profundas discussões sobre esse tema. Uma referência nesses estudos foi desenvolvida por Joan Scott (1995, p. 86) que define gênero a partir de duas proposições: *“(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”*. A autora enfatiza a construção histórica, social e cultural da categoria

gênero, contrariando a concepção de que homens e mulheres apenas desempenham papéis na sociedade que são justificados por meio de explicações biológicas. Essa construção é um produto das relações de poder entre homens e mulheres dentro das sociedades e das culturas, evidenciando muitas vezes as desigualdades e hierarquias daqueles sobre estas. Portanto, não são relações tranquilas, mas carregadas de tensões e conflitos.

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

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

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

envolvem disputas de poder. Portanto, os sistemas de representação constroem posições de sujeito, produzem diferenças e identidades.

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

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

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

No que se refere à professora da Educação Infantil, a sua representação estava atrelada à figura materna. Isso corresponde ao fato de que se não fosse mãe biológica, pelo menos era considerada “mãe espiritual”, que tinha uma grande responsabilidade quanto aos “destinos da Pátria”. Assim, percebe-se um gradativo desprestígio social que o trabalho docente foi adquirindo por ser desenvolvido em grande parte por mulheres que, hipoteticamente, estaria mais relacionado com os sentimentos do que com a razão; como se a prática pedagógica com crianças pequenas estivesse restrita ao relacionamento interpessoal em que deveria prevalecer o amor e o afeto, sem considerar que se exige um profundo conhecimento sobre os diferentes aspectos — físico, emocional, intelectual, social, etc. — que envolvem o desenvolvimento infantil.

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

Ainda encontrava-se muito arraigada a ideia de que para trabalhar com crianças pequenas basta ser mulher, educadora nata, passiva, paciente, amorosa, que sabe agir com bom senso (ARCE, 2001), que possui intuição, simpatia, disponibilidade e gosta de crianças

(CARVALHO, 1999). Ao enaltecer tais atributos tidos como “naturais”, secundarizava-se o profissionalismo e, conseqüentemente, o prestígio e a valorização social da educadora infantil.

As representações de professora da Educação Infantil, que eram interessantes para e naquele momento histórico, político e social, tornaram-se importantes para o governo dessas professoras, com o fim último de produzir cidadãos/ãs úteis à pátria. É possível afirmar, então, que os discursos que continham as representações de professora eram constantemente acionados para a constituição das identidades docentes femininas. Estas, por sua vez, exerciam um movimento de controle dos corpos infantis e, quiçá, de suas respectivas famílias, pois através da educação das crianças, pensava-se em atingir também seus familiares.

Ao mesmo tempo em que se pensa na educadora infantil como algo inerente ao feminino, exige-se dela uma profissionalização crescente, embora pautada em visões essencialistas sobre as mulheres. Tais representações se entrecruzam e se misturam umas às outras, exercendo, assim, um importante papel para o governo das professoras, das crianças e de suas famílias, estabelecendo, de algum modo, a indissociabilidade entre magistério e maternidade. A partir do exposto, fica uma questão: Até que ponto as representações de professora, datadas historicamente neste trabalho, se perpetuam nos dias de hoje? Essa questão poderá ser investigada e aprofundada em outro momento, em outra pesquisa.

Referências:

- ARCE, Alessandra. Documentação Oficial e o Mito da Educadora Nata na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.113, p.167-184, jul. 2001.
- COSTA, Marisa Vorraber. Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura. In: CANDAU, Vera M. (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 29-46
- FELIPE, Jane. **Governando mulheres e crianças: Jardins de Infância em Porto Alegre na primeira metade do século XX**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. 201f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985. 296p.
- _____. **A Arqueologia do Saber**. 6 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. 240p.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. 102p.
- KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **História da pré-escola em São Paulo: das origens a 1940**. São Paulo: USP, 1986. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 1986.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 2.ed. Porto Alegre, Mediação, 2001. 210p.

LONER, Beatriz Ana. **A Formação da Classe Operária**. Porto Alegre: UFRGS, 1998. Tese (Doutorado em História). Faculdade de História. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. 184p.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **A criança e seu desenvolvimento**: perspectivas para se discutir a Educação Infantil. São Paulo: Cortez. 1995.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, n. 20 (2), p. 71 – 99, jul./dez. 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 120p.

_____. A produção social da Identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p.73-102.

_____. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo horizonte: Autêntica, 2001. 156p.

STEPHANOU, Maria. **Tratar e educar**: discursos médicos nas primeiras décadas do século XX. Porto Alegre: UFRGS, 1999. 2v., 426 - 450f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 1999.

VENZKE, Lourdes Helena Dummer. **"Já não vos assistirá plenamente o direito de errar, porque vos competirá o dever de corrigir"**: gênero, docência e Educação Infantil em Pelotas (décadas 1940-1960). Porto Alegre: UFRGS, 2010. 203f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2010.