

**ASSOCIATIVISMO, PROFISSÕES E POLÍTICAS PÚBLICAS -
III SEMINÁRIO NACIONAL DE TRABALHO E GÊNERO.**

Sessão temática:

**IMAGENS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO E
DE TRABALHO**

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Elma Valéria Lopes
Altina Abadia da Silva

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

Tendo em vista a concepção de mulher-professora e de uma suposta natureza infantil, o atendimento ao pré-escolar no Brasil nos períodos de 1875 a 1930 e de 1930 a 1980 teve como baliza epistemológica o assistencialismo e o uso de profissionais leigos, visto que, o cuidar aspecto inerente à criança tornou-se critério máximo para o atendimento das crianças pobres brasileiras. Partindo do princípio que somos constituídos por várias representações de mundo e que as mesmas por se constituírem socialmente são internalizadas por nós numa relação sociedade/indivíduo e indivíduo/sociedade, e que as mesmas “ocupam” o espaço de nosso núcleo central, em decorrência disso as nossas velhas e novas representações estão sempre em conflito, levantamos a questão: frente ao processo de feminização da profissão de educadora infantil na sociedade brasileira, qual a Representação Social de professora de educação infantil constituída no processo de institucionalização da escola básica? A pesquisa foi realizada numa creche em Catalão-GO. Por meio das ações e falas das professoras constatamos que elas puderam ancorar suas Representações Sociais de mulher e de professora de crianças pequenas, verificamos que o não-familiar da professora é o processo de institucionalização da educação infantil que apresentam as educadoras uma nova identidade profissional e logo uma nova Representação Social dessa profissão.

Palavras-chave: Representação Social; Educação Infantil; Gênero.

1- INTRODUÇÃO

Ao iniciar esse trabalho lançamos mão da seguinte afirmação: *A profissão de educadora de “educação infantil” passou por um processo de feminilização na sociedade brasileira!* Portanto é oportuno ressaltar, que esse processo foi gradativo e que após a Independência, o ensino, pelo menos ao nível dos projetos e das leis, se tornou gratuito e extensivo a todos, inclusive às mulheres que até então só tinham acesso à educação religiosa; nos recolhimentos e conventos que surgiram as primeiras vagas para o sexo feminino no magistério primário.

Como não se tolerava a co-educação e os tutores deviam ser do mesmo sexo de seus alunos, um espaço para a profissionalização feminina foi aberto, ao mesmo tempo em que se expandia a própria instrução da mulher (AMADO e BRUSCHINI, 1988).

Essa questão é esmiuçada por Almeida (1996) que em suas pesquisas sobre a feminização do magistério no Brasil obteve dados relevantes como: a criação em São Paulo da seção feminina da Escola Normal, que foi primeiramente destinada às jovens de poucos recursos e as órfãs sem dote, às quais era interdito o sonho de um bom casamento, dado que este se apoiava necessariamente em bases econômicas.

Em decorrência disso, essas jovens seguiam a carreira do magistério, uma vez que, essa profissão era um “mal necessário” sendo a mesma digna e própria da natureza feminina, de acordo com a concepção de feminilidade vigente na época. Todavia o currículo destinado

às mulheres dava mais ênfase à agulha e ao bordado do que à instrução propriamente dita (AMADO e BRUSCHINI, 1988).

É interessante notar que em meados do século XIX o ensino superior era proibido tanto as mulheres de baixa renda como as abastadas, assim as escolas normais posteriores ao primário constituíam-se o único ramo de estudo que as mesmas podiam freqüentar, tanto as que pretendiam lecionar como aquelas que desejavam instruir-se para um posterior casamento.

Retomando a nossa questão inicial, explicitaremos por meio de uma citação, outra (possível) explicação para esse processo de feminização.

Sob a influência de correntes de pensamento que consideravam a mulher, e somente ela, dotada biologicamente pela natureza com a capacidade de socializar as crianças, como parte de suas funções maternas, e considerando que o ensino de crianças para escola elementar, era visto como extensão dessas atividades, o magistério primário, desde o século passado, começou a ser considerado profissão feminina por excelência. (SAFFIOTI, 1969 e BARRETO, 1981 apud, AMADO e BRUSCHINI, 1988).

Sob a influencia dessa corrente de pensamento, a profissionalização da mulher como professora de criança pequena vai se configurando no decorrer dos anos até chegar aos dias atuais.

1.1 - MULHER E A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

Para dar início a nossa discussão selecionamos um canto que era realizado no jardim-de-infância (século XIX) e que é citado por Kuhlmann (1998) em seu livro “Infância e educação infantil: uma abordagem histórica”

*“Duas mães eu tenho,
Sei que ambas me têm amor sem fim.
uma lá em casa, hoje deixei,
Outra me espera no jardim.”*

(Zalina Rolim, versos para a entrada).

A partir desse aspecto, percebemos que a atuação dessa mulher-professora em relação a educação da infância esteve pautada desde o seu nascedouro em aspectos designados inerentes da “natureza feminina”.

Uma vez que, para trabalhar em âmbito público a mulher precisou transferir do seu espaço privado (doméstico) para o espaço público os seus “atributos” femininos, logo a sua ação profissional para ser aceita pela sociedade patriarcal foi representada por esse viés.

LOURO (1997) é provocativa a esse respeito:

Já que se entende que o casamento e a maternidade, tarefas femininas fundamentais, constituem a verdadeira carreira das mulheres, qualquer atividade profissional será considerada como desvio dessas funções sociais, a menos que possa ser representada de forma a se ajustar a elas. Em seu processo de feminização, o magistério precisa, pois, tomar de empréstimo atributos que são tradicionalmente associados às mulheres, como amor, a sensibilidade, o cuidado, etc. para que possa ser reconhecido como uma profissão admissível ou conveniente (p. 96 e 97)

Contudo, para que fosse aceita como uma profissão “digna” para uma mulher, a mesma teve que se submeter desde a não-aceitação de sua sexualidade até a infantilização de sua imagem.

Eis o que nos traz Kuhlmann (1998) e Louro (1997):

Infantiliza-se a professora, seja na apresentação gráfica da Revista, seja no conteúdo mesmo das propostas que se interpõem entre a educadora e a criança. Desqualifica-se o brincar, que deixa de ser humano para se tornar dimensão do feminino: a mulher poderia fazê-lo porque não seria totalmente adulta; a mulher poderia brincar porque se dirigia as crianças; a imagem da mulher como profissional infantilizada amenizaria a sensualidade ameaçadora de sua presença no âmbito público. (KUHLMANN, 1997:164).

De um modo muito especial, a professora mulher é alvo de preocupações. Para afastar de sua figura as marcas distintivas da sexualidade feminina, seus trajes e seus modos devem ser, na medida do possível, assexuados. Sua vida pessoal, além de irretocável, deve ser discreta e reservada. (LOURO, 1997:106)

A seguir, discutiremos o por quê da profissão de educadora de educação infantil passou por um processo de Feminização na sociedade brasileira.

1.2 - O MAGISTÉRIO COMO PROFISSÃO FEMININA

Enquanto pelo velho e novo mundo vai ressoando o brado – emancipação da mulher –, nossa débil voz se levanta na capital do império de Santa Cruz, clamando: educai as mulheres.

Povos do Brasil, que vos dizeis civilizados! Governo, que vos dizeis liberal! Onde está a doação mais importante dessa civilização, desse liberalismo? (NÍSIA FLORESTA, em 1853).

Cabe conhecer inicialmente que essa profissão foi exercida por homens, por religiosos, especialmente jesuítas, no período compreendido entre 1549 e 1759. Em pouco tempo, foram os homens que se ocuparam do magistério com mais frequência.

Todavia, como já citamos, o aumento na demanda por vagas nas escolas normais pelas mulheres proporcionou a abertura de um novo campo de atuação para a mulher, agora não apenas em âmbito privado, mas também público.

Vale acrescentar ainda que, esse movimento daria origem a uma “feminização do magistério”, uma vez que, em algumas regiões de forma mais marcante noutras menos, os homens estavam abandonando as salas de aula, (fato observado também em outros países), fato provavelmente vinculado ao processo de urbanização que ampliava as oportunidades de trabalho para os homens (LOURO, 2000).

A esse respeito Louro, apresenta outras justificativas, no aspecto social, econômico e também político:

... as mulheres tinham, “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e “naturais educadoras”, portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos (LOURO, 2000:450)

... Esse discurso justificava a saída dos homens das salas de aula – dedicados agora a outras ocupações, muitas vezes mais rendosas – e legitimava a entrada das mulheres nas escolas – ansiosas para ampliar seu universo –, restrito ao lar e a igreja. A partir de então passam a ser associadas ao magistério características tidas como “tipicamente femininas”: paciência, minuciosidade, afetividade, doação... (LOURO, 2000:450)

Em se tratando do aspecto político: *O processo de “feminização do magistério” também pode ser compreendido como resultante de uma maior intervenção e controle do Estado sobre a docência...* (2000: 450 e 451).

Na medida que se feminiza o magistério se constrói no aspecto representacional, como locus exclusivo para a profissionalização da mulher, visto que, o mesmo “toma emprestado” aspectos do universo doméstico (privado) da mulher e os transfere para o ambiente público, para que essa profissão não se chocasse com sua feminilidade.

Ao passo que o homem-professor atuava tendo em vista o aspecto profissional, a mulher-professora, pelo contrário, tem a sua profissionalização relegada um segundo e provavelmente terceiro plano, devido ao fato do magistério ser visto como uma extensão da maternidade e destino primordial da mulher, por isso, não era necessário proporcionar aos aspectos da “essência feminina” os ares acadêmicos, “tão dispendiosos para uma frágil natureza”.

1.3 - A ESCOLA NORMAL E A GERAÇÃO DE MULHERES – PROFESSORAS

Aqui nos interessa salientar, de forma sucinta, contudo não perdendo de vista o rigor teórico, a instituição destinada à formação da mulher professora.

As escolas normais se enchem de moças. A princípio são algumas depois muitas; por fim os cursos normais tornam-se escolas de mulheres. Seus currículos, suas normas, os uniformes, o prédio, os corredores, os quadros, as mestras e mestres, tudo faz deste um espaço destinado a transformar meninas/mulheres em professoras. A instituição e a sociedade utilizam múltiplos dispositivos e símbolos para ensinar-lhes sua missão, desenhar-lhes um perfil próprio, confiar-lhes uma tarefa. A formação docente também se feminiza. (LOURO, 2000)

Portanto, é possível argumentar que, a prática pedagógica também se feminiza e que todo esse aparato foi constituído consolidando de “maneira pedagógica” a natureza feminina. A escola em si, dizia como essas meninas, deveriam sentar, olhar, falar, gesticular. O tempo escolar, como um fato cultural precisava ser interiorizado e aprendido.

Uma série de rituais e símbolos, doutrinas e normas foram mobilizadas para a produção dessas mulheres professoras. *E todo um investimento político era realizado sobre os corpos das estudantes e mestras. Através de múltiplos dispositivos e práticas ia-se criando um jeito de professora.* (LOURO, 2000: 106)

1.4 - A PRODUÇÃO DE REPRESENTAÇÕES DA MULHER-PROFESSORA

Partindo do princípio que somos constituídos por várias representações de mundo e que as mesmas por se constituírem socialmente são internalizadas por nós numa relação sociedade/indivíduo e indivíduo/sociedade, e que as mesmas “ocupam” o espaço de nosso núcleo central, em decorrência disso as nossas velhas e novas representações estão sempre em conflito.

É fato que, no entrecruzamento dessas representações, algumas acabam adquirindo uma autoridade maior, “autoridade do óbvio, do senso comum e da auto-evidência”, de tal modo que se chega a esquecer seu “status de representação”. (LOURO, 2000).

Isso também acontece com as representações de mulher e mulher professora em jogo na sociedade brasileira. Logo a problemática que levantamos mostrou-se relevante, e com uma baliza epistemológica para referendá-lo.

Por conseguinte, observar a representação social da professora de Educação Infantil interpretando a constituição da identidade profissional no processo de institucionalização da escola básica tornou-se nosso objeto de investigação.

Louro (2000) corrobora com o nosso objeto de investigação:

A questão não seria, pois, perguntar qual ou quais as imagens mais verdadeiras ou mais próximas da realidade e quais as que a distorceram, mas sim compreender que todos os discursos foram e são igualmente representações; representações que não apenas espelharam essas mulheres, mas que efetivamente as produziram. Em outras palavras, as representações de professora tiveram um papel ativo na construção da professora, elas fabricaram professoras, elas deram significado e sentido ao que era e ao que é ser professora. Ao se observar tais representações não se está apenas observando indícios de uma posição feminina, mas se está examinando diretamente um processo social através do qual uma dada posição era (e é) produzida. (LOURO, 2000: 464).

Registramos, a seguir, um levantamento que fizemos de algumas representações da mulher professora, na sociedade brasileira do século XIX ao século XX.

- Essa representação de professora solteirona é, então, muito adequada para fabricar e justificar a completa entrega das mulheres à atividade docente, serve para reforçar o caráter de doação e para desprofissionalizar a atividade. (LOURO, 2000:466)

- A antiga professora solteirona podia ser representada como uma figura severa, de poucos sorrisos, cuja afetividade estava de algum modo escondida (LOURO, 2000, 466).

- Na medida em que as novas orientações psicopedagógicas são introduzidas, percebem-se algumas transformações na expressão de afeto. Quando um discurso sobre a escola passa a valorizar um ambiente prazeroso, onde a cor e o jogo devem estar presentes, também a figura da professora passa a ser representado como sorridente e mais próxima dos alunos (LOURO, 2000: 468)

* Século XX:

- Com o passar do tempo ocorreram transformações nos discursos sobre as professoras indicando, de um modo bastante evidente, o caráter histórico das representações sociais

- A professora é apresentada como objeto do desejo amoroso... (LOURO, 2000, 469 e 470)

- As mulheres professoras teriam de fazer-se, agora, de modos diferentes, incorporando em suas subjetividades e em suas praticas as mudanças sociais.

- Na medida em que o discurso científico ganha terreno no âmbito pedagógico, as teorias psicológicas e sociológicas contribuem para engendrar uma nova representação de professora
- ela agora é mais freqüentemente denominada educadora, possivelmente na tentativa de enfatizar o caráter amplo de sua atividade. (LOURO, 2000:471 e 472).
- Acompanha essa nova orientação do campo educativo uma ênfase no caráter profissional da atividade docente, o que é feito relegando o afeto, a espontaneidade e a informalidade nas relações intra-escolares a uma posição secundária. Há uma tendência em se substituir à representação da professora como mãe espiritual por uma nova figura: a de profissional do ensino... (LOURO, 2000:472 e 479.)
- Efetivamente é um outro sujeito social que se constitui. A professora sindicalizada, denominada de trabalhadora da educação, é representada pela mulher militante, disposta a ir às ruas lutar por melhores salários e melhores condições de trabalho... (LOURO, 2000, 474)

Em suma, verificamos e defendemos que, para compreendermos a história da feminização do magistério, precisamos analisar as relações de gênero que permeiam e constituem o papel social que essa mulher-professora possui na sociedade, (a partir de suas diferenças anatômicas).

2 - ALTERAÇÕES NO SIGNIFICADO DA ESCOLA BÁSICA E DA PROFESSORA PRIMÁRIA: CRECHES E JARDINS DE INFÂNCIA

A nomenclatura é representativa de uma concepção, quando damos nomes as coisas, sejam elas objetos, pessoas ou instituições (educativas) as mesmas trazem consigo um significado sócio-cultural.

A exemplo disso e para contextualizar a nossa proposta trouxemos para âmbito do nosso trabalho a creche e o jardim de infância ambas constituíram-se desde o seu nascedouro como locais distintos de atendimento as crianças menores de 7 anos.

A proposta da creche nasce pautada no aspecto assistencialista e os jardins de infância representavam estabelecimentos com orientação educativa, distinguindo-se das casas assistenciais, isto é, as creches.

Enquanto as creches nascem sob o respaldo financeiro, conceitual e estrutural de entidades filantrópicas e religiosas, os jardins de infância surgem por conta da iniciativa privada.

Essa forma discriminatória de organização assemelha-se à países europeus, como a França onde a educação infantil comportava escolas maternais, anexas a escolas primárias

para filhos de operários, e jardins de infância anexos aos liceus particulares, destinados à classe de melhor poder aquisitivo (KISHIMOTO, 1988).

Em vista disso, aqui nos interessa salientar, acima de tudo, o fato de que ambas as instituições trazem no seu cerne uma representação de escola e logo de professora distintas; algo que se torna elucidativo através de duas citações:

A modalidade de instituição infantil designada como jardim de infância ou Kindergarten foi criada por Frederico Guilherme Froebel, em 28 de julho de 1840, em Bad Blankenburg, na Alemanha, como estabelecimento tipicamente educativo. Ao escolher esse nome para sua escola, Froebel serviu-se de uma metáfora do crescimento da planta. Assim, atribuiu-se à jardineira, a professora de educação infantil, e os esforços conjuntos da escola e família, a tarefa de propiciar o desenvolvimento intelectual, emocional, físico, social e moral da criança, principalmente pelo uso de jogos, à semelhança de um jardineiro que cuida carinhosamente de suas plantas (KISHIMOTO, 1988: 58).

Nos primeiros textos sobre instituições de educação infantil, na transição do Império para a República, estas foram vistas como um meio de educar as crianças e as mães pobres. No Rio de Janeiro do início do século XX, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância e o Patronato de Menores, além de creches, ofereciam cursos para as mães. Para as pobres, a creche seria um meio para promover a organização familiar, e por isso sempre se colocou como complementar a ela (KUHMAN, 2000: 12).

Sendo assim, temos de admitir que a partir do momento que se concebe uma instituição seja ela a creche ou jardim de infância tendo o educar ou o cuidar como um referencial de trabalho a ser desenvolvido com as crianças entre 0 e 6 anos, constituíra-se ali representações antagônicas do que é uma Escola Básica e do profissional requisitado para tal.

Como pudemos perceber através dos estudos que já vínhamos desenvolvendo, as creches concebidas como extensão do lar (doméstico/privado) não primavam por ter em sua estrutura organizacional profissionais com formação pedagógica, apesar de que na direção das mesmas haviam pessoas que tinham formação em nível superior e até mesmo pedagógico. Contudo o contato corpo-a-corpo com as crianças dava-se com os leigos.

Já nos jardins de infância o trabalho pedagógico era desenvolvido por meio das normalistas. Notamos que esses eram percebidos e compreendidos como um lócus superior ao lócus da creche, uma vez que, o mesmo enquanto instituição pública foi criado anexo a Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo (1896).

Além disso as normalistas estagiavam no jardim de infância, que era anexo a Escola Normal e as que mais se “destacavam” eram contratadas logo após o término do seu curso, para atuarem junto as crianças.

O exemplo desse fato, podemos citar a normalista Joana Grassi, que antes mesmo de terminar o Curso Normal foi selecionada para ser jardineira, posteriormente, essa jardineira ocupou cargos de direção e inspeção. (KUHLMANN, 2000).

É interessante notar que a medida que as creches e os jardins de infância se expandiam o antagonismo das diferentes concepções referentes a Escola Básica e a professora primária se acentuavam.

Com o objetivo de exemplificar essa tese, registramos a seguir o processo de criação de um Curso de Aperfeiçoamento em Educação Infantil que inicialmente tinha como público alvo somente as professoras do jardim de infância.

Para a implantação do jardim de infância, algumas professoras foram escolhidas em 1932, para participar de um Curso de Aperfeiçoamento em Educação Infantil, no Rio de Janeiro. Provavelmente esse curso teria sido oferecido pelo Colégio Bennett, metodista, que mantinha um curso normal e implanta, posteriormente, em 1939, o Instituto Técnico para formação de professoras pré-primárias, por iniciativa da educadora Heloísa Marinho. Em 1949, começa o Curso de Especialização em Educação Pré-Primária, no IERJ, reconhecido inicialmente como pós-normal e posteriormente como curso superior. O curso forma ao longo de 18 anos, 549 educadoras de escolas maternais e jardins de infância (KUHLMANN, 2000:12).

Como se observa, apenas as profissionais das escolas maternais¹ e dos jardins de infância tiveram acesso a uma formação continuada ao nível do público que as mesmas atendiam até mesmo já (nesse período) eram concebidas como educadoras. Em contra posição, as mulheres que trabalhavam com as crianças menores de 7 anos nas creches ao menos são citadas.

Nesse sentido é oportuno ressaltar que a identidade docente vinculada a esta contradição, pautava-se na doação pela profissional da creche de sua “natureza feminina” que era apta para cuidar das crianças. Logo, esse aspecto reforçava a desprofissionalização de sua atividade.

3 - HISTÓRICO DA CRECHE EM CATALÃO-GO E CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA DA PESQUISA

A Creche Nossa Senhora de Fátima, Entidade conveniada com Prefeitura Municipal de Catalão foi fundada em 1978, porém como instituição filantrópica documentada aos 08 de março de 1.991, época em que a instituição fez convênio com a prefeitura, que se comprometeu pagar os salários das professoras e a alimentação das crianças – esse

¹ Outro tipo de estabelecimento infantil que marcou presença em São Paulo nesse período denominava-se escola maternal. Proveniente da França a escola maternal surgiu em 1848... A influência do modelo francês fez-se sentir no Brasil, a partir de 1902, nas primeiras escolas maternais destinadas a amparar órfãos e filhos de operários. Criadas em São Paulo pela espírita Anália Franco, essas escolas eram consideradas mais apropriadas para o desenvolvimento de crianças brasileiras, por funcionarem em período mais curto e serem mais exigentes que os jardins de infância, considerados muito morosos para a nossa clientela infantil. (Kishimoto, 1988: 59).

compromisso é mantido até os dias atuais. A creche foi fundada por um padre com o objetivo de acolher as crianças, filhas de mães trabalhadoras.

Esta instituição é dirigida pelas Irmãs Dominicanas do Santíssimo Sacramento, Ordem oriunda da Itália. Anexo à creche, há um abrigo de crianças órfãs e abandonadas, também crianças vítimas de maus tratos. A creche e o abrigo está sob direção de uma freira.

A creche funciona em período integral de segunda a sexta-feira das 7:30h às 16:30h, porém, a turma do jardim II somente no período matutino, questionamos o porquê de apenas um período e a justificativa foi: por eles estarem com mais de seis (06) anos de idade, estando assim aptos para o ingresso no Ensino Fundamental.

As crianças são recepcionadas às 7h: 30 da manhã, às 08h00minh elas tomam o café, ao terminar o café, escovam os dentes, seguem para suas respectivas salas, onde acontecem as atividades pedagógicas com a professora. Por volta das 9h: 30 vão para o recreio de uns 20 minutos aproximadamente. Às 11h: 00 o almoço, em seguida escovam os dentes e após são colocadas para dormir. Elas acordam por volta das 14h00minh, tomam banho, lancham e depois vão para a sala para organizar as coisas e se preparem para irem embora. Essa rotina se repete de segunda à sexta-feira. A faixa etária das crianças atendidas é entre seis (6) meses a seis (6) anos. Atualmente a instituição atende 130 crianças. Na instituição há oito (8) professoras todas com curso superior e concursadas, oito (8) monitoras, cinco (5) auxiliares de cozinha e limpeza, uma (1) diretora e uma (1) coordenadora.

A formação continuada é feita mensalmente. A instituição planeja suas ações pedagógicas seguindo o currículo da Secretaria Municipal de Catalão. A parte estrutural da instituição é formada por quatro (4) salas de aula, um salão onde acontece a maioria as recreações, educação física, trabalhos pedagógicos, uma sala de vídeo, um parque infantil composto de gramado, areia, pequenas árvores, três (3) gangorras, quatro (4) balanços e uma roda giratória com cinco (5) lugares; cozinha, refeitório, quatro banheiros, uma sala da diretoria e uma sala de coordenação.

Então, os sujeitos que fizeram parte de nossa amostra de pesquisa foram: duas monitoras e duas professoras, observamos seu trabalho durante três meses com visitas semanais (de junho a novembro) e no mês de dezembro entrevistamos as mesmas.

4 - A INVESTIGAÇÃO EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A teoria das representações Sociais é uma forma sociológica de Psicologia Social, originada na Europa com a publicação, feita por Moscovici (1961) de seu estudo *La Psychanalyse: Son image et son public*. Por isso, as representações investigam um determinado fenômeno abordando suas dimensões psicológicas e sociais.

Em consequência Moscovici não desenvolveu sua teoria num vázio cultural. De modo que, buscou respaldo teórico nos fundadores das ciências sociais na França, com mais abrangência em Durkheim, sendo que o mesmo foi um dos fundadores da sociologia moderna.

É necessário, contudo, destacar que, Moscovici afirma que a noção de representação coletiva de Durkheim descreve, ou identifica uma categoria coletiva que deve ser explicada a um nível inferior, isto é, em nível da Psicologia Social. É aqui que surge a noção de representação social de Moscovici. Ele ressalta que a noção coletiva de Durkheim era um objeto de estudo mais apropriado num contexto de sociedades menos complexas, que eram do interesse de Durkheim. As sociedades modernas são caracterizadas por seu pluralismo e pela

rapidez com que as mudanças econômicas, políticas e culturais ocorrem. Há, nos dias de hoje, poucas representações que são verdadeiramente coletivas (FARR, 1995).

Por isso Moscovici substitui o conceito “coletivo”, (de cunho positivista) para, o de “social”. Portanto compreendermos que as representações sociais, são uma forma de conhecimento elaborada e representada, aos indivíduos como forma de garantir a construção de uma realidade comum a um grupo social.

Conforme, GUARESCHI:

A realidade vista por Moscovici, e da qual o conceito de RS deveria dar conta, era uma realidade que compreendesse as dimensões físicas, sociais e culturais. E o conceito abranger a dimensão cultural e cognitiva, a dimensão dos meios de comunicação e das mentes das pessoas, a dimensão objetiva e subjetiva. (GUARESCHI, 1995: 193).

Visto que, o sujeito como um ser cultural, histórico e social participa de instâncias que são perpassadas por símbolos que são representativos de sua concepção de homem/mulher na sociedade, por conseguinte, qualquer instituição social que o sujeito está inserido o expõe a uma gama de representações das quais ele não pode se isentar.

Em virtude disso é imprescindível insistir no fato de que, os estudos em Representações Sociais sempre priorizam a relação dialética entre o indivíduo e a sociedade e jamais a sua dicotomização. Por isso essa teoria se constitui numa importante crítica sobre a natureza individualizante da maior parte da pesquisa em Psicologia Social na América do Norte.

Nessa direção, JOVCHELOVITCH (1995) afirma que:

Quando nós falamos em representações sociais, a análise desloca-se para um outro nível; ela já não se centra no sujeito individual, mas nos fenômenos produzidos pelas construções particulares da realidade social. Assim, o problema não está em abandonar o indivíduo porque ele implica necessariamente uma perspectiva individualista. Ao contrário, o problema central é reconhecer que, ao analisar fenômenos psicossociais – e representações sociais – é necessário analisar o social enquanto totalidade. Isso quer dizer que o social envolve uma dinâmica que é diferente de um agregado de indivíduos (JOVCHELOVITCH, 1995: p. 79).

Isso significa deixar claro como as representações sociais estão inseridas também nas instituições públicas semelhantes ao alicerce das mesmas e também nos processos através dos quais o ser humano desenvolve uma identidade, e no que tange ao nosso trabalho focalizamos a identidade profissional da educadora infantil no processo de institucionalização da escola básica.

Devido a isso, os nossos dados foram coletados em duas situações. A maior parte deles foram feitos de observações participantes (junho a novembro de 2008) de atividades desenvolvidas pelas monitoras e professoras com as crianças de 2 a 6 anos. Também, foram realizadas quatro entrevistas semi-estruturada com duas monitoras e duas professoras.

E com o intuito de percebermos qual a representação social de professora de educação infantil no processo de institucionalização da escola básica, selecionamos uma creche localizada na cidade de Catalão-Go e conseqüentemente quatro profissionais da instituição, uma vez que para a construção de um trabalho coerente era necessário que fizéssemos como diz JOVCHELOVITCH (1995) “*é através da ação de sujeitos sociais agindo no espaço que é comum a todos, que a esfera pública aparece como lugar em que uma comunidade pode desenvolver e sustentar saberes sobre si própria – ou seja, representações sociais*”.

Logo, nada mais coerente que termos participado do espaço público da creche que é responsável também pela construção da identidade profissional de nossos sujeitos e, portanto de suas representações sociais do que é ser professora de crianças pequenas.

É necessário, então, aprofundarmos um pouco essa questão discutindo conceitos como: familiarização, ancoragem e objetificação.

A constituição de novas representações sociais é perpassada pelo processo de transformação do não-familiar, em familiar, isto é, as representações sociais têm como meta nos levar a um porto seguro. Contudo, para que as representações sociais sejam formadas e construídas é necessário que sejam ancoradas e objetivadas.

GUARESCHI (1995) de maneira tão bela e sugestiva nos diz o que venha a ser o processo de ancoragem, *“O barco está à deriva, pronto a deslizar, impulsionado por essa correnteza “motivadora e mobilizadora” da não familiaridade. É preciso encontrar agora faróis que o orientem e margens seguras que o ancoram nos “jordões” da existência”* (p. 243).

Vale dizer, as metáforas usadas por Guareschi nos indica que as representações sociais só são legitimadas quando os discursos sobre determinado objeto encontram “eco” no sujeito, o não-familiar causa de certa forma angústia e estranheza, que aos poucos vão sendo apaziguados à medida que os novos discursos vão sendo, ancorados e legitimados.

Com efeito, podemos afirmar que as representações sociais são uma constante construção, elas são realidades dinâmicas e não estáticas e vão sendo reelaboradas e modificadas dia a dia.

E no que diz respeito a pesquisa realizada por nós percebemos que o nosso não-familiar é o processo de institucionalização da educação infantil que apresenta para as educadoras que trabalham com essa faixa etária (0 a 6 anos) uma nova identidade profissional e logo uma nova representação social dessa profissão, processo que está colocando o “barco a deriva” em águas ainda turvas para uma possível ancoragem desse novo processo, algo que explicitaremos com mais ênfase na parte dedicada a análise de dados.

Gostaria, no entanto, de retomar os conceitos de ancoragem e objetificação por meio das palavras de JOVCHELOVITCH (1995):

A objetificação e a ancoragem são as formas específicas em que as representações sociais estabelecem mediações, trazendo para um nível quase material a produção simbólica de uma comunidade e dando conta da concreticidade das representações sociais na vida social.

[...] Objetivar é também condensar significados diferentes-significados que freqüentemente ameaçam, significados indizíveis, inaceitáveis – em uma realidade familiar. Ao assim o fazer, sujeitos sociais ancoram desconhecido em uma realidade conhecida e institucionalizada e, paradoxalmente, deslocam aquela geografia de significados já estabelecida, que as sociedades, na maior parte das vezes, lutam para manter. (p. 81 e 82).

Nesse sentido, a constituição de novas representações sociais são legitimadas a partir dos significados (objetificação) que cada um atribui a determinado objeto e as Representações Sociais só poderão vir a ser superadas também se novas interpretações (ancoragens) forem feitas a respeito do mesmo objeto é por isso que as Representações Sociais não são estáticas e sim dinâmicas e engendram sempre processos que ao mesmo tempo são desafiadores reprodutores e também inovadores.

COTIDIANO DA CRECHE/DADOS

Inicialmente cabe destacar que serão aqui apresentados os dados que servirão como base de análise no ponto seguinte e para fazermos as análises dos dados coletados criamos seis categorias e aqui por questões organizacionais serão apreciadas apenas duas: rotina e o afeto e o educar.

4.1- A Rotina

A primeira categoria que levantamos e que contempla o nosso objetivo de pesquisa se refere ao aspecto da rotina.

Por meio das observações diretas ou participantes, notamos que após o café da manhã todas as crianças efusivamente seguiam para as suas respectivas filas e mesmo aqueles que se esvaíam demonstravam saber qual era postura exigida pela instituição, ou seja, pela rotina da creche.

Fato esse que é reforçado ao vermos que os horários de funcionamento da creche são matematicamente planejados, eis que, de 7:00 às 8:00 horas às crianças chegam, 8:30 saem do refeitório e 10:45 horas é servido o almoço.

E de acordo com esses aspectos perguntamos as duas monitoras e as professoras sujeitos de nossa pesquisa o que achavam da rotina da creche. Da professora do jardim II que trabalhava com crianças de 4 a 5 anos obtivemos a seguinte resposta:

“É uma rotina educativa que tem que seguir até mais que nas outras escolas. Acho que é rotina produtiva para a criança tanto por que funciona como extensão do próprio lar, eles passam o dia todo aqui. É uma rotina que eles adquirem hábitos educacionais”.

Da monitora da turma de 3 a 4 anos de idade chegamos a essa resposta:

“Acho importante porque brincam, comem bem, tem uma alimentação boa, tem o tempo de descanso, no meu ponto de vista eu acho que ajuda a criança”.

Já a monitora que trabalha com as crianças de 2 a 3 anos disse o seguinte:

“Quanto as refeições é importante porque é uma forma de educar, quanto ao brincar não é uma rotina porque cada dia é uma atividade nova, nunca caí na rotina”.

Diante do que acaba de ser exposto buscamos nos respaldar em Barbosa (2000), que com muita propriedade diz e exemplifica que:

[...] Aos poucos os “conhecimentos científicos” (muitas vezes heterogêneos) sobre a infância começaram a ditar quais as normas da boa educação para a pequena infância. Os espaços específicos para os cuidados e a educação das crianças bem pequenas acabam sendo estruturadas como mundos fechados, protegidos, com espaços internos e externos ordenados e regulamentados além de atividades previamente programadas, com o uso de materiais específicos em tempos cronogramados. Um processo de padronização das crianças e de rotinização da educação infantil. Trata-se da rotinização da educação dos hábitos pela organização do ambiente, usos do tempo pela seleção de atividade e de materiais, pelas propostas pedagógicas. (BARBOSA, 2000: 108 e 109).

Com base no que se tratou de elucidar, nota-se como o ambiente organizado para receber as crianças de 0 a 6 anos pauta-se na interiorização por parte da criança das normas institucionais que também perpassam os muros escolares e por isso precisam ser significadas, garantindo assim o bom andamento tanto das atividades do espaço infantil como dos outros espaços (externos) que as crianças utilizarão.

Percebe-se que o “tempo” da creche é cautelosamente dividido para que nada e ninguém saiam da norma padrão, mesmo aquele que ousa quebrar a rotina se esvaindo da fila após uma punição volta para a mesma demonstrando que essas regras já fazem parte de sua representação de corpo.

É preciso salientar que a rotinização da creche é um fator constitutivo do “papel” que a professora de educação infantil deve apresentar.

A representação social e logo a identidade das profissionais que ali trabalham vai sendo legitimada através dos mecanismos de ancoragem presentes na rotina da creche.

Pelas falas de nossos sujeitos com ênfase no aspecto do cuidar mais do que no educar afirmamos, que o mesmo é o não-familiar que precisa ancorar para torna-se familiar, isto é, para que esse cuidar tão semelhante aos cuidados dados por uma mãe torne-se também um aspecto do profissional de educação infantil faz-se necessário que ele se ancore nas representações sociais que a profissional da creche possui de mulher e também de professora e ao findar desse processo, o cuidar passa a ser algo natural nas suas ações cotidianas, uma vez que encontrou “eco” nas representações sociais que já faziam parte da constituição dessas mulheres.

E tal situação torna-se de certa forma mais confortante, porque a ancoragem veio legitimar o que elas já traziam em sua constituição como sujeito garantindo também que seu papel de gênero não se alterasse, pois é a mulher a “natural” e verdadeira educadora e nada mais coerente que lhes “confiar” o cuidado dos pequenos.

3.2 - O Afeto e o Cuidar

Em nossas observações presenciamos várias ações por parte das monitoras e também das professoras carregadas de afeto e de cuidado. Havia uma monitora que sempre se referia a algumas crianças como “o meu bebê” e também aquela que sempre trocava a fralda de algumas crianças devido a faixa etária.

Outra prática que se repetia era a troca de roupa de frio por outra mais fresca (das crianças), além da presença de crianças no colo das monitoras.

É ilustrativo observar que nos dizeres das monitoras e das professoras encontramos os aspectos do cuidar e do afeto.

Assim ao ser perguntada sobre o que seria para ela um bom professor e o seu oposto a monitora (da turma de 3 a 4 anos) nos falou o seguinte:

“Um bom professor é uma pessoa que consegue transmitir o amor para a criança, porque educar tem que ter amor. Que entende a criança e corrige sem repreender, porque a criança deve ser corrigida sem ser constringida. O segredo do bom professor acho que é o amor e amar a criança do seu jeito. Agora o não bom professor seria o professor que não tivesse amor, agindo com agressividade e muito rígido também”.

E quando perguntada sobre qual seria a identidade do profissional que trabalha com a educação infantil, a monitora (da turma de 2 a 3 anos) disse que:

“Ele tem que ser um pouco criança e não só profissional... a cada dia aprende coisas novas através do educar e brincar”.

Por ultimo destacamos a fala da professora do jardim II sobre a pergunta: “De como ela via a entrada dos homens na educação infantil?”.

“Isso é muito relativo depende de cada ser, tem mulher que tem aptidão como também tem homens com aptidão, como tem mulher que não tem aptidão. Cabe a quem tem competência selecionar o homem que vai trabalhar, que estará atuando nessa área”.

Ao nosso ver, o que acabamos de registrar vai ao encontro do que Louro (2000) diz ao escrever:

As mulheres tinham “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e “naturais educadoras”, portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos... A partir de então passam a ser associadas ao magistério características tidas como “tipicamente femininas”: paciência, minuciosidade, afetividade, doação” (LOURO: 2000, p. 450).

Portanto é possível argumentar que a prática pedagógica também se feminiza e que todo esse aparato foi constituído consolidando de “maneira pedagógica” a natureza feminina.

Dito de outro modo, a educação para ser ministrada pelas mulheres necessitava ser associada aos seus papéis domésticos, ou seja, ela precisava transcender para o espaço público ou educacional suas qualidades femininas e logo maternais.

Pelos registros acima citados notamos que no desenrolar das atividades tanto as monitoras como a professora através de suas atitudes de afeto e cuidado vêm confirmar a representação social ancorada por elas para exercer o magistério com as crianças de educação infantil.

Como se observa então essa atividade profissional é representada de forma que não se desvie das funções sociais instituídas para a mulher como o casamento e a maternidade, devido a isso as monitoras e as professoras priorizam no seu fazer pedagógico o amor, a sensibilidade, a doação, o cuidado, etc., para que a mesma seja aceita como uma profissão digna para a mulher.

Por conseguinte, podemos afirmar que essa contradição frágil e forte apresentada pela professora da margem a construção de novas representações e novos procedimentos no que se refere ao perfil profissional.

Dito de outro modo, essa contradição forte e frágil se traduz nos aspectos não-familiares e os familiares, compreendemos que o ser forte para essa mulher/professora significa o não-familiar que está a deriva a procura de um porto seguro, isto é, ele precisa ancorar-se nas representações sociais já existentes para tornar-se familiar.

E através da postura assumida por ela frente àquele pai e logo em seguida o que ela nos disse confirma a nossa tese em virtude de que as novas situações postas para nós pela sociedade quando nos são não-familiares causa-nos certa angústia que para ser apaziguada necessita tornar-se familiar e para tanto novos procedimentos precisam ser ancorados.

Em suma, o não-familiar fruto do processo de institucionalização da educação infantil que trás uma nova representação social de educadora infantil, poderá da mesma maneira ancorar novos procedimentos que engendrarão uma nova identidade docente.

E pela análise de nossos dados verificamos que o não-familiar da professora é o processo de institucionalização da educação infantil que apresentam as educadoras que trabalham com essa faixa etária (0 a 6 anos) uma nova identidade profissional e logo uma nova Representação Social dessa profissão, processo que está colocando o “barco a deriva” em águas ainda turvas para uma possível ancoragem desse novo processo.

Apesar de termos encontrado diferentes Representações Sociais, vale dizer que todas as mudanças provocadas pelo processo de institucionalização da escola básica e conseqüentemente o novo perfil docente trazido por ele constituíram em seu não-familiar,

uma vez que, o mesmo não tornou-se familiar as professoras, porque não ancorou nas Representações Sociais já existentes em suas mentes.

Através do histórico da instituição de educação infantil que pesquisamos e por meio de nossas observações, notamos que a mesma nasceu sob o prisma do assistencialismo e por isso destinava-se apenas ao abrigo e proteção às crianças enquanto as mães trabalhavam fora.

E que mesmo após a promulgação da nova LDB 9394/96 e da elaboração do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1989), a creche respalda o seu trabalho no cuidar e na assistência as crianças carentes.

Por conseguinte, a instituição pesquisada não traduz as propostas dos documentos governamentais para a Educação Infantil, tanto no que tange a formação profissional como o que se refere à organização de um trabalho pedagógico que integre o cuidar e o educar.

E como em qualquer outra instituição nesta também estão inseridas as Representações Sociais, que são uma forma de conhecimento elaborada e representada, aos indivíduos como forma de garantir a construção de uma realidade comum a um grupo social.

Assim, foi por meio das ações e falas de nossas monitoras e das professoras que agindo no espaço social da creche que é comum a todas, constatamos que elas puderam ancorar suas Representações Sociais de mulher e de professora. Graças a isso participamos do espaço público da creche, pois como notamos o mesmo também é responsável pela construção da identidade profissional de nossos sujeitos e portanto de suas Representações Sociais do que é ser professora de crianças pequenas.

E pela análise de nossos dados verificamos que o não-familiar das monitoras e das professoras é o processo de institucionalização da educação infantil que apresentam as educadoras que trabalham com essa faixa etária (0 a 6 anos) uma nova identidade profissional e logo uma nova Representação Social dessa profissão, processo que está colocando o “barco a deriva” em águas ainda turvas para uma possível ancoragem desse novo processo.

Outro fator a ressaltar é que encontramos duas Representações Sociais diferentes num mesmo local e sobre um mesmo objeto.

Poderíamos dizer então que a identidade profissional da monitora A, ancora-se em aspectos que lhe são familiares como: a doação, a religiosidade, o amor, a paciência, a bondade, a compaixão, entre outros, devido a isso a sua Representação Social de professora de educação infantil ancora-se no sacerdócio. E também a monitora das crianças de 2 a 3 anos comunga dessa identidade profissional e conseqüentemente da Representação Social da mulher/professora como um ser frágil e propenso aos sentimentos com o diferencial de que a mesma não é religiosa.

Todavia, a professora de jardim II tem a Representação Social de sua profissão ancorada em aspectos como: a autoridade, a disciplina, a postura severa, entre outros, com raríssimos gestos de afetividade.

Devido a isso, percebemos que um mesmo objeto (o magistério) é significado de maneiras diferentes dentro de um mesmo local.

Apesar de termos encontrado diferentes Representações Sociais, ambas negam o novo, vale dizer todas as mudanças provocadas pelo processo de institucionalização da escola básica e conseqüentemente o novo perfil docente trazido por ele constituíram em seu não-familiar, uma vez que, o mesmo não tornou-se familiar, porque não ancorou nas Representações Sociais já existentes em suas mentes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de – **Mulheres na Escola: Algumas reflexões sobre o Magistério Feminino**, In: Cad. Pesq., São Paulo, n. 96, p. 71-78, fev. 1996.

AMADO, Tina e BRUSCHINI, Cristina – **Estudos Sobre Mulher E Educação: Algumas Questões Sobre O Magistério**, In: Cad. Pesq., São Paulo (64): 4-13, fev. 1988.

ARCE, Alessandra – Compre o kit Neoliberal para Educação Infantil e Ganhe grátis os Dez Passos para se tornar um Professor Reflexivo. **Revista Educação e Sociedade, ano XXII, nº. 74, abr. 2001.**

ARIÉS, Philippe, **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ASSIS, Regina de – A Educação Infantil dá Retorno. **Revista Nova Escola, ano XV, nº. 132, maio 2000.**

ASSUNÇÃO, Maristela Lopes Vicente – Creche: Assistencialização ou Educação? Um Estudo de Caso em Pires do Rio - GO. In: **Revista Poésis, 1 (1) 78 – 92, Jan/Dez. 2003.**

BARBOSA, Maria Carmem Silveira – Fragmentos sobre a Rotinização da Infância – Revista **Educação e Realidade, 25 (1) 93 –113, Jan/Jun. 2000.**

CARVALHO, Marília Pinto de – **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**, São Paulo, editora: XAMÃ, 1999.

CERISARA, Ana Beatriz – **Professora de educação infantil: entre o feminino e o profissional**, São Paulo, Cortez, 2002.

FARR, Robert M. – Representações Sociais: a teoria e sua trajetória, In: GUARESCHI, Pedrinho e JOVCHELOVITCH, Sandra – **Textos em Representações Sociais**; Petrópolis, RJ, Vozes, 1995.

FREIRE, Paulo – **Professora Sim, Tia Não: cartas a quem ousa ensinar** – São Paulo: Olho d'água, 2002, p. 5 – 75.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança – In ARIÉS, Philippe e DUBY, G. (orgs.) – **História da Vida Privada da Renascença ao Século das Luzes**, São Paulo, Companhia das Letras, v. III 1991.

GUARESCHI, Pedrinho A. – “Sem dinheiro não há salvação: ancorando o bem e o mal entre os neopetencostais”, In: GUARESCHI, Pedrinho e JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.) – **Textos em Representações Sociais**, 1995, Petrópolis, RJ, ed. Vozes.

JOVCHELOVITCH, Sandra – Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações Sociais, In: GUARESCHI, Pedrinho e JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.) **Textos em Representações Sociais**, 1995, Petrópolis, RJ, ed. Vozes.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida – **Os Jardins de Infância e as Escolas Maternais de São Paulo no Início da República** – Cad. Pesq., São Paulo (64); 57-60; fev.1988.

_____ – O primeiro jardim de infância público do estado de São Paulo e a Pedagogia Froebeliana. **Revista e Sociedade, São Paulo, Papyrus, ano XVII, nº. 56, dez. 1996.**

KRAMER, Sônia – **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**, São Paulo, Cortez, 2003, cap. I e II.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés – **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica** – Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____ – **Histórias da Educação Infantil Brasileira** – In: Revista Brasileira de Educação, Mai./Jun./Jul./Ago., N° 14, 2000.

LEHER, Isabel Alice Oswald Monteiro – **A Formação de Professores e a Educação no Brasil: Notas para Debate**, Anais da 1ª Expo Educação da 54ª Reunião Anual da SBPC. Goiânia, p. 67 – 78, 2002.

LOURO, Guacira Lopes – **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós estruturalista** – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____ - Mulheres na Sala de Aula – In.: PRIORE. Mary Del (org.) – **História das mulheres no Brasil**, São Paulo: Contexto, 2000.

_____ - **Gênero, História e Educação: construção e desconstrução** – In.: Revista Educação e Realidade. Vol. 20 (2). 101 – 132, jul./dez. 1995.

_____ – Gênero e Magistério: identidade, história, representação – In: CATANI, Denice Bárbara [et al.] – **Docência memória e gênero: estudos sobre formação**, São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

MORAES, Maria Lygia Quartin – **Usos e limites da categoria gênero** – In.: Cadernos Pagu (11) 1998. p.99 – 105.

RAGO, Margareth – **Descobrimo historicamente o gênero** – In: Cadernos Pagu (11) 1998, p. 89 – 98.

SILVA, Isabel de Oliveira e – **Profissionais da Educação Infantil: formação e construção de identidades** – São Paulo, Cortez, 2001.

SCOTT, Joan W. – **Gênero: uma categoria útil de análise histórica** – In.: Revista Edição e Realidade, Vol. 20 (2), jul./dez. 1995.

TEIXEIRA, Inês Castro – Os Professores como Sujeitos Sócio-Culturais. In: DAYRELL, Juarez (org.) – **Múltiplos Olhares: Sobre Educação e Cultura**, Belo Horizonte: UFMG, 1996.

ZACCUR, Edwiges – Formação de Professores. In **Revista Presença Pedagógica, v. 7, nº. 41, set/out. 2001.**