

Tempos e espaços da docência feminina: representações sobre professoras da educação infantil

Times and spaces of female teaching: representations on teachers in childhood education

LOURDES HELENA DUMMER VENZKE*

JANE FELIPE**



RESUMO – Este trabalho problematiza as representações sobre professoras 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 pequenas. Nas fontes documentais pesquisadas, as representações de professora estão atreladas ao discurso religioso (católico), ao serem ressaltadas a *vocação* e a *missão* dessa profissional. Dentre as representações, destacamos os diferentes modos de ser professora: alguém que deve corrigir os “defeitos” da criança e de sua família, educadora sanitária e fada bondosa. Ao mesmo tempo 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 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 – docência; representações sobre professoras; educação infantil

ABSTRACT – This paper problematizes the representations on teachers in childhood education in the city of Pelotas/RS, between the 1940s and 1960s, expressed in the documents of the first private or public institutions which had vacancies for children. In the researched document sources, the representations of the teacher are coupled up with the religious discourse (Catholic), when the *vocation* and the *mission* of such professional are highlighted. Among the representations, we would like to mention the different ways of being a teacher: the teacher is someone to correct a child’s “defect” as well as his/her family, the teacher as a health educator and good fairy. At the same time in which the childhood educator is thought to be something inherent from the female gender, a continuous professionalization is demanded. Such representations intertwine and are mixed to each other, playing an important role to guide the teachers, the children and the families, establishing, somehow, the inseparability between teaching and motherhood.

Keywords – teaching; representations on teachers; childhood education

Este trabalho problematiza as representações sobre professoras da educação infantil na cidade de Pelotas/RS, entre as décadas de 1940 e 1960,¹ 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 cunho qualitativo, busca nos estudos de gênero e em al-

gumas contribuições dos estudos culturais o aporte teórico necessário, além de algumas das contribuições de autores e autoras que se aproximam da perspectiva pós-estruturalista de análise. Convém salientar a relevância dessa pesquisa diante dos poucos trabalhos acadêmicos voltados para a docência na educação infantil desenvolvidos em Pelotas/RS, até o presente momento.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, RS, Brasil) e pedagoga do Instituto Federal Sul-rio-grandense (Pelotas, RS, Brasil). *E-mail*: <lhvenzke@uol.com.br>.

** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, RS, Brasil) e Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, RS, Brasil). *E-mail*: <nana_felipe@yahoo.com.br>.

Artigo recebido em setembro 2011 e aprovado em setembro de 2012.

Neste trabalho foram investigados documentos escolares escritos,² 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 Municipal de Ensino Fundamental Luciana de Araújo (1950) e Escola Municipal de Arte e Infância Ruth Blank (1963). Nesses documentos, foi selecionado o que eles traziam sobre as representações de professora, em especial as professoras de educação infantil. No entanto, cabe aqui considerar o quanto é recorrente a escassez de documentos nesses estabelecimentos escolares, de modo que se tornou necessário buscar também nos dois principais jornais da cidade àquela época – *Diário Popular*³ e *A Opinião Pública*⁴ – 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*, conforme sugere Michel Foucault (2002), o que significa analisar os textos elencados sem buscar um sentido subjacente ao registro, mas tão somente o que está 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 Brasil,⁵ havia em Pelotas um tratamento diferenciado 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 ao desenvolvimento psicomotor, cognitivo e afetivo, preparando-as para o então ensino primário.

Dessa forma, as creches priorizavam os cuidados básicos e os jardins de infância a educação integral das crianças. Entretanto, segundo Moysés Kuhlmann Jr. (2001), as creches também educavam, mas 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, a 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 (IEEAB), conforme documentos arquivados nessa instituição sobre tal curso.⁶

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 (FELIPE, 2000). 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, 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.

Cabe salientar que as representações de professora, importantes nesse processo de governo, 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. Guacira Lopes 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; 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.

As características exaltadas na profissão docente, naquela época, muitas vezes eram aludidas com a finalidade de sensibilizar o governo instituído e a sociedade em geral, tendo em vista a sua valorização e justa remuneração. Assim, “ser professor exige sacrifício, abnegação, renúncia, elevação moral, nobreza de sentimentos” (*Diário Popular*, 21 jun. 1944, p. 2).

No entanto, tais escritos, muito mais do que elevarem a figura docente, acentuavam a sua desvalorização ao apresentar a situação precária em que se encontravam e a necessária resignação por parte de quem se dedicava a

essa atividade profissional. Isso tem se repetido muitas vezes ao longo da história da educação brasileira, sem que se consiga efetivar outro patamar para essa profissão. Semelhante situação se apresenta no registro de uma reunião do prefeito municipal de Pelotas com o professorado local, em meados da década de 1940, em que o primeiro afirmou: “[...] a educação deve merecer toda a atenção dos governantes, pois que é talvez a forma mais eficiente de se prestar assistência social”. E acrescentou: “Entretanto, questões de ordem financeira dificultarão o meu programa de ação, mas creio que isto será, ao menos em parte, contornado pela eficiência e boa vontade do magistério municipal” (*Diário Popular*, 7 mar. 1946, p. 8).

A certeza da compreensão do professorado diante das dificuldades financeiras do poder público tem sido uma das justificativas para a falta de investimentos em políticas de valorização salarial da classe. Essa situação inspirou o professor Alvacyr Faria Collares a redigir o artigo “O ensino e os professores”, no qual teceu algumas críticas:

Os professores, em geral, constituem uma classe demasiadamente serena e calma, ainda mais, apática e indiferente ao declive em que legisladores e governo colocaram o ensino. Suportam com inervante [sic] estoicismo situação de miséria ou, pelo menos, de inferioridade em relação a outras classes (*Diário Popular*, 15 set. 1959, p. 9).

E alertou: “O que pode faltar, porém, um dia, é essa serenidade, é essa calma quase nirvânica que leva os professores situações difíceis de vida por amor ao ideal que os inspirou” (idem). Dias depois dessa publicação foi deflagrada uma greve de professores(as) em alguns estados brasileiros. Tal situação apresenta uma mudança na representação do(a) professor(a) que demonstrava ter outras características, tais como lutador(a), reivindicador(a) de melhores condições de trabalho e de salário, etc. No Rio Grande do Sul, um problema que estava afligindo o professorado da rede estadual eram os constantes atrasos no pagamento dos salários, o que resultou em várias manifestações de professores(as) de Pelotas, através da Associação Sul-Rio-Grandense de Professores (ASRP).⁷

Por outro lado, a reivindicação dos direitos desses(as) profissionais na esfera jurídica ainda não era o caminho escolhido. Isso foi indicado pelo registro abaixo.

MAGISTÉRIO PELOTENSE, sem coesão, é mal remunerado

Reportagem de MÁRIO ROSA [...]

Para concluir essas considerações sobre a situação salarial dos professores deve ser dito que aqueles que se dedicam exclusivamente ao magistério ou ganham

pouco ou trabalham demais não obstante na Junta de Conciliação e Julgamento de Pelotas, é muito raro entrar processo tendo professor como reclamante; em 1968 dos 3 mil e tantos processos que já entraram, há 1 de professor. Dessa forma pelo menos oficialmente, sob o ponto de vista trabalhista o professorado de Pelotas é uma classe satisfeita e feliz; porém outros dirão que se trata apenas de uma classe conformada (*Diário Popular*, 15 out. 1968, p. 5, 1º caderno).

Aqui não é possível discutir essa situação do professorado pelotense em toda a sua dimensão, mas pode-se acrescentar o contexto de insegurança gerado pela ditadura militar naquele período como um provável fator para a suposta acomodação. Tratava-se de um período de supressão dos direitos dos cidadãos brasileiros e perseguição dos indivíduos que se opunham ao governo imposto, quando muitos foram presos, torturados ou desapareceram (foram mortos), provocando um clima de temor em várias circunstâncias.

Entretanto, um sorriso de gratidão e o amor dos alunos não eram suficientes. Os professores e as professoras também buscavam uma vida digna em termos materiais, o que nem sempre era garantido pelas autoridades competentes, ocasionando marcas em sua identidade como o “pobre professor”, o “batalhador incansável”, a “abnegada professora”, a “guardiã da vida, da poesia, do amor”. O amor, tantas vezes evocado, parece resumir o sentimento que devia mover o(a) professor(a) no seu trabalho cotidiano, tanto no desenvolvimento de suas atividades, quanto na recompensa pela sua dedicação. Como se o amor fosse suficiente para mantê-lo(a) atuante e para suprir suas necessidades.

Mensagem da 5ª DRE [Delegacia Regional de Educação] da SEC [...]

srª Laura Machado Iruzum [...] a seguinte mensagem: MESTRE! [...]

Educar é dirigir, encaminhar, doutrinar, desenvolver as faculdades intelectuais e morais do aluno que te foi entregue um dia. Nesse trabalho cotidiano e humilde, desconhecido pela maioria, é que está a coroa que diferencia o professor das demais criaturas. O professor sempre se distingue, pois transparece nele o gênio que modela caracteres e transforma a criança em homens responsáveis e dignos que levarão aos outros, a cultura e o interesse pelas nobres causas. [...]

Que haja amor nos teus olhos ao te dirigir aos teus alunos;

Que seja o amor que oriente teus trabalhos e incentive teus labores;

Que o amor inspire teus pensamentos para orientar no caminho reto do dever para com Deus, à Pátria e à sociedade; [...]

Que o amor seja o teu guia e inspirador em todas as atividades a desenvolver e que finalmente, seja o Amor de teus alunos a melhor recompensa à tua dedicação e doação total. [...]

Sejam os aplausos de hoje o teu incentivo maior, para continuares a desempenhar com ardor e entusiasmo o trabalho de semear nas almas infantis as sementes do bem e da virtude (*Diário Popular*, 15 out. 1966, p. 1 e 7).

Dessa forma, os(as) professores(as) deveriam servir à pátria e à igreja – nesse caso, a Católica, por ser aquela com maior ascendência sobre os(as) profissionais do magistério no município de Pelotas –, como resultado de uma escolha corajosa diante da sabida profissão árdua.

Esse discurso é observado inclusive nos materiais impressos que partiram da ASRP – associação de professores(as) não vinculada à Igreja Católica, mas que acompanhava o ideário do contexto em que a educação era desenvolvida. Nas linhas que seguem, a presidente dessa instituição declara os objetivos do magistério naquele contexto:

MENSAGEM AO MAGISTÉRIO

Olga Maria Dias Bainy

[...] Recebe, querido professor, batalhador incansável dêsse mister tão nobre – ‘preparar homens para a pátria e almas para Cristo’ – o testemunho de nossa amizade e admiração e o reconhecimento perene pela magnitude de tua obra e vigor incontestado de teu idealismo (*Diário Popular*, 15 out. 1968, p. 3, 1º caderno).

Em meio a essas manifestações que circulavam na sociedade, carregadas de significados sociais, políticos e culturais é que as identidades docentes foram constituídas. Ao referir que a construção identitária se dá na/pela cultura, cabe mencionar que este termo “incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 36), pois contempla os inúmeros grupos sociais, com suas características e peculiaridades, evidenciando a variedade de profissionais mesmo que se atribua um caráter homogeneizante ao referi-los.

É importante compreender, também, de acordo com Stuart Hall (2000), que as identidades são produzidas em locais históricos e institucionais específicos, dentro de práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas, por conseguinte, são construídas dentro e não fora do discurso. No caso das representações de professora investigadas, por exemplo, os discursos de cunho religioso estavam muito presentes nas instituições escolares daquela época, mesmo nas públicas, pois os registros encontrados, tanto nos documentos escolares quanto nos jornais pelotenses, apresentam a representação

dessa profissional voltada para a “missão” a cumprir, como está evidenciado no trecho a seguir:

[...] é sobre os ombros do professor que repousa grande parcela da estabilidade social; é ele que tem a missão sublime – porém espinhosa e nem sempre compreendida – de plasmar em direção às coisas positivas da vida, a geração que se prepara para receber a herança dos antecessores (*Diário Popular*, 15 out. 1949, p. 8).

O uso da linguagem genérica é percebido em diversos registros encontrados nas fontes consultadas, especialmente quando se tratam de mensagens referentes ao “Dia do Professor”, data que carrega em sua expressão a opção por uma denominação masculina. As variadas mensagens que professores e professoras recebiam apresentavam palavras de reconhecimento ao trabalho desenvolvido, mas enfatizavam o sacrifício como algo inerente ao cargo ocupado.

Mesmo diante das homenagens recebidas pelos(as) professores(as) em um dia especial, no nosso entendimento, os discursos que referem/exaltam as características professorais têm servido mais para justificar a sua posição de sujeito em desvantagem do que contribuído para a sua valorização. Portanto, entre outros fatores, a desvalorização das professoras, principalmente as da educação infantil, também foi reforçada por elas ao pronunciarem assertivas cujos argumentos insidiam em comparações com a mãe dedicada e em sua missão cheia de sacrifícios. Enfim, não se valeram da busca de uma formação inicial e continuada de qualidade, bem como do exercício profissional competente para endossar suas reivindicações salariais e por melhores condições de trabalho. Por outro lado, aqueles argumentos foram úteis para justificar o ingresso e a permanência das mulheres nessa profissão, ao usar o discurso em voga em seu benefício.

Os escritos produzidos sobre as professoras estavam envolvidos num processo de valoração e hierarquização, ao serem afirmados os atributos dessas profissionais e, em contrapartida, os que não lhe pertenciam ou não deveriam pertencer. Disseminavam-se, então, características, atitudes e/ou comportamentos que constituíam a chamada “professora ideal” para trabalhar com crianças pequenas. Dessa forma, as representações de professora delineadas nos registros investigados, dentro do processo de produção linguística e cultural da época, estavam diretamente relacionadas com a constituição identitária dessa profissional, demarcando as diferenças. Pressupõe-se, então, que essas representações de professora deveriam se materializar nas ações docentes cotidianas.

Sabe-se, no entanto, que nem todas as professoras se encaixavam dentro dos atributos aludidos, porque há a

possibilidade de resistência dentro das relações de poder (FOUCAULT, 1988), porém, esses dizeres convocavam essas profissionais a aderirem a esse movimento em prol dos objetivos neles estabelecidos. Havia todo um investimento na construção e reprodução de identidades docentes que trabalhavam com crianças pequenas, “os futuros homens da nação”.

PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUÉM QUE CORRIGE OS “DEFEITOS” DA CRIANÇA E DE SUA FAMÍLIA, EDUCADORA SANITÁRIA OU FADA BONDOSA?

Nos registros escolares aparecem as representações de professora, referida muitas vezes como “jardineira”, tendo como atributo considerado indispensável o cuidado com as “flores”. Assim, as professoras eram/deveriam ser zelosas, carinhosas, exemplos para as crianças, mas também atualizadas em sua área de atuação, de acordo com os fragmentos de atas elaboradas em reuniões pedagógicas: “[...] Histórico do Jardim de Infância, explicando a origem do nome jardim de infância, em que as crianças são comparadas às flores e a professora é a jardineira que com zelo e carinho cuida das mesmas” (Livro de Atas do Jardim de Infância da Escola Normal “Assis Brasil” de Pelotas, Ata 18, 24 mar. 1961); “[...] Antes de encerrar a sessão a professora assistente solicitou às jardineiras a observância da pontualidade, no que deverão dar exemplo às crianças” (ibidem, Ata 58, 22 ago. 1964).

Nessas reuniões, as atas registradas informavam sucintamente os assuntos que haviam sido tratados. Nesses momentos era possibilitado o compartilhamento de experiências vivenciadas em cursos pelas professoras, tornando-as multiplicadoras, diante das dificuldades que teriam de todas participarem dos mesmos eventos. Como exemplo, o trabalho com a literatura infantil foi uma sugestão importante em um desses registros, ao se propor atividades que poderiam/deveriam ser desenvolvidas com as crianças. Convém lembrar que a literatura tinha uma função especial naquela época, ao enfatizar as lições de moral contidas nas histórias infantis, caracterizando uma forte preocupação com a formação moral das crianças. Além disso, a psicologia também foi citada, apontando a possível influência das teorias psicológicas no desenvolvimento do trabalho docente com crianças pequenas, fato que se acentuou a partir da metade do século passado aqui no Brasil.

Segundo Jane Felipe (2000, p. 66), a psicologia “pode ser caracterizada como uma disciplina científica estreitamente relacionada a determinadas práticas de regulação social”, integrando-se “às práticas diárias de governo dos sujeitos”, por meio das “estratégias

de confissão”. Para tanto, se tornou imprescindível o conhecimento de si e o autogoverno. Esse pressuposto foi incorporado pelo trabalho nos jardins de infância, através do exercício de poder-saber, uma vez que se pretendia substituir os antigos castigos pelo diálogo, tão necessário para o estabelecimento de normas de conduta que deveriam ser construídas pela professora, juntamente com as crianças. Dessa forma, a escolarização teve como uma de suas metas “observar a criança, conhecê-la para melhor controlá-la e categorizá-la (normal/anormal)” (ibidem, p. 67).

No que tange ao trabalho desenvolvido pelas professoras nos jardins de infância, havia um acompanhamento por parte das instituições, em uma delas através da professora assistente do pré-primário e, em determinados momentos, por uma orientadora da Secretaria de Educação do RS. Isso demonstra a preocupação que havia com a profissionalização e a formação continuada das professoras do jardim, pois se tratava de uma área nova e que, para a sua consolidação, necessitava de um acompanhamento pedagógico voltado para as características específicas da faixa etária das crianças atendidas. Por outro lado, esse acompanhamento também possuía um caráter controlador do trabalho docente, em outras palavras, o *governo* das professoras da educação pré-primária, pois existia um projeto de educação para a primeira infância em fase de implementação cujo objetivo maior era o sucesso das crianças na escola primária. Naquele período, acentuou-se a chamada *educação compensatória/preparatória*, cujo investimento residia na preparação das crianças para o ensino fundamental, principalmente daquelas pertencentes às camadas pobres da população.

No entanto, a educação infantil em nosso país não era prioridade, pois a preocupação maior incidia na alfabetização da população. Isso acarretou o fechamento de turmas de jardim de infância, em Pelotas, em determinados períodos, como o registrado no final da década de 1950, quando os espaços disponíveis nos grupos escolares estaduais deveriam atender à demanda do ensino primário, deslocando para outro local o trabalho realizado com as crianças pequenas: “O jardim da infância foi o próximo problema a ser ventilado. Como é do conhecimento público, vêm eles sendo suprimidos em virtude da falta de espaço nos grupos escolares” (*A Opinião Pública*, 18 mar. 1959, p. 8). Isso demonstra certa ambiguidade em relação à pré-escola;⁸ ora ela é imprescindível para a melhoria dos resultados do ensino primário, ora é deixada de lado quando o ensino primário precisa ser ampliado, como se a primeira precisasse ser excluída para atender à segunda, pois esta é prioridade e não aquela.

A partir disso, pode-se afirmar que no momento em que a educação infantil é deixada de lado, as professoras

que dela fazem parte também o são. Esse fato reitera a representação da professora da educação infantil, que possui menos valor que seus/suas colegas que trabalham em outros níveis de ensino, porque supostamente apenas cuidam e brincam com as crianças (VENZKE, 2004). Entretanto, a educação e o cuidado de crianças pequenas exigem, dentre outros, um profundo conhecimento sobre o desenvolvimento infantil nos seus diferentes aspectos.

Determinadas representações de professora eram enaltecidas em várias páginas dos jornais, nos documentos escolares e demais materiais elencados. Dentre elas destacamos 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.

A implantação do jardim de infância justificou-se, em parte, pela necessidade de apoio às famílias na educação das crianças pequenas, conforme o registro abaixo:

Orientar uma criança para uma vida feliz e útil, não é fácil. Os pais podem contribuir muito e quase totalmente para auxiliar o filho a agir da melhor maneira possível. Embora assim sendo, tornava-se cada vez mais claro que essa orientação, por diversos fatores, não é a propícia às crianças que ingressaram nos primeiros anos, das escolas municipais. Inúmeros casos dessa ordem levaram a orientadora de ensino, neste setor, Maritana Pires Baptista, a preocupar-se seriamente com o problema e idealizar um meio, um planejamento, a fim de que um grupo de professoras colaborasse na tarefa dos pais e encontrasse para as crianças um meio de satisfação, nas atividades escolares e em consequência bom êxito na futura alfabetização (Histórico do Jardim de Infância – manuscrito, s.d.).

A partir da leitura desse trecho, é possível perceber claramente uma crítica à educação fornecida pelas famílias às crianças pequenas por não conseguirem suprir as necessidades emergentes naquele período quanto ao futuro desempenho no curso primário. O devir tem sido um termo muito presente na educação escolarizada, em que se trabalha para um suposto futuro, que é imaginado ou previsto e sobre o qual alguns investimentos são feitos, como no caso da “futura alfabetização” das crianças.

Neste estudo, a perspectiva do devir é definida como a “cultura do porvir”, isto é, em nossa sociedade, o trabalho desenvolvido em várias áreas está, muitas vezes, pautado no que pode acontecer no futuro, trazendo com isso a ideia de que fazemos hoje o que poderá ser útil ou importante no futuro, deixando em segundo plano o que está sendo vivido e experimentado no presente. Assim, no jardim de infância, as atividades realizadas com as crianças baseavam-se naquilo que elas precisariam no então curso primário, especialmente no que concerne à

alfabetização, bem como na sua vida social, apostando nelas como cidadãs patrióticas do futuro.

Com isso, não está se afirmando que pré-requisitos não existam e que não devemos nos preocupar com o que virá, mas tão somente mostrar a preocupação com um devir que esmaga o presente; um futuro tão esperado que num instante transforma-se em passado e assim sucessivamente.

Desse modo, a cultura do porvir tem acompanhado inúmeras gerações de professoras, pois sua formação também consistia nessa lógica de preparação para o futuro. Assim, esse ciclo acaba se repetindo junto às crianças, uma vez que a tendência é que as experiências vivenciadas sejam reproduzidas em situações semelhantes. Atualmente, a preocupação com os anos subsequentes no ensino regular tem sido pauta das discussões sobre a educação infantil, uma vez que se reivindica o desenvolvimento do trabalho pedagógico, respeitando o momento vivenciado pelas crianças a partir de seus interesses e de suas necessidades. Contrária, então, a lógica propedêutica, que tem acompanhado a escolarização de crianças e jovens durante várias gerações. Além disso, questiona a dependência exacerbada da criança em relação ao adulto.

Essa visão de criança como um vir a ser, que depende do adulto até mesmo para criar e imaginar o mundo, tem sido questionada e discutida pela pedagogia e sociologia da infância. Nessa perspectiva, segundo Ana Lúcia Goulart Faria (2005, p. 21), a criança é concebida como “capaz, produtora de cultura, portadora de história”. Assim, a criança também é portadora de saberes, de linguagens e de cultura (FARIA, 1999).

Para Patrícia Dias Prado (2005, p. 95), referindo-se ao estudo desenvolvido sobre infância e brincadeiras, afirma que a criança produz cultura e constrói história:

[...] seja nos momentos do banho, das refeições, do descanso, compondo uma diversidade de formas de brincar, de conhecer o mundo e de ser conhecido por ele, evidenciando um espaço de construção de brincadeiras, transgressões, linguagens e significados – espaço de estabelecimento de múltiplas relações, de construção e emersão de elementos da cultura infantil, de expressões e manifestações culturais das próprias crianças (PRADO, 2005, p. 95).

Os espaços destinados às crianças, então, serviram para a observação e o estudo desses *seres enigmáticos*, assim definidos por Jorge Larrosa (2000).

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, mais a proximidade com os membros de sua família é indispensável para atender às 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 entre escola e 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 out. 1954, p. 3).

Nesse caso, a escola colocava-se como a instituição autorizada a corrigir os possíveis defeitos das crianças oriundos do seu ambiente familiar. O fato de as 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 entre família e escola, reiterado constantemente nas reuniões com os pais: “a Sra. Diretora [...] expondo aos pais, a necessidade de confiarem plenamente na escola, e, com ela colaborarem para a formação das criancinhas” (Livro de Atas IEEAB, Ata 18, 24 mar. 1961). Na relação entre escola e 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 abr. 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, nos artigos jornalísticos aparecem outras. Como exemplo, temos a matéria intitulada “O professor e a vigilância da saúde dos Escolares” (*Diário Popular*, 2 out. 1948, p. 2), que sugeria a esse profissional agregar a função de “educador sanitário”.⁹

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 superestimada importância (*Diário Popular*, 2 ago. 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, diante da falta de recursos para dar conta das exigências que se apresentam. Frente à precária saúde da população, anos mais tarde, essa preocupação com a educação sanitária se estendeu de forma mais abrangente nas 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 fev. 1958, p. 8).

Sugeria-se também aos(as) professores(as) como poderiam desenvolver esse trabalho nas escolas, ao detalhar os procedimentos que tal órgão público considerava mais adequados, através de campanhas, além de concursos com possíveis premiações e divulgações que se fizessem necessárias. 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 tem 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 agregadas pelo profissional para atender às demandas produzidas na/pela 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, muito 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 maio 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” [...] (*Diário Popular*, 15 out. 1960, p. 2). Esse excerto 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.

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 do trabalho docente em função de ser desenvolvido

em grande parte por mulheres, o que, hipoteticamente, o relacionaria mais 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; em contrapartida, representou oportunidade de ascensão àquelas das camadas menos favorecidas.

Ainda encontrava-se muito arraigada a ideia de que para trabalhar com crianças pequenas bastava ser mulher, educadora nata, passiva, paciente, amorosa, que sabia agir com bom senso (ARCE, 2001), que possuía intuição, simpatia, disponibilidade e gostava de crianças (CARVALHO, 1999). Ao enaltecer tais atributos, tidos como “naturais”, secundarizava-se o profissionalismo e, consequentemente, o prestígio e a valorização social da educadora infantil.

As representações de professora da educação infantil, que eram interessantes 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.
- CARVALHO, Marília P. de. **No coração da sala de aula**: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.
- CARDOSO, Sérgio R. P.; TAMBARA, Elomar; ALMEIDA, Jezabel B. de. Associação Sul-Rio-Grandense de Professores: uma associação de ajuda mútua docente no Rio Grande do Sul. In: **Associativismo e Sindicalismo Docente no Brasil**: Seminário para discussão de pesquisas e constituição de Rede de Pesquisadores. Rio de Janeiro: IUPERJ/UFRJ; Brasília: UnB, 2009. v. 1, p. 1-14.
- COSTA, Marisa V.; SILVEIRA, Rosa H.; SOMMER, Luís H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPED, n. 23, p. 36-61, maio/ago. 2003.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira. (Org.). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 67-90.
- _____. Prefácio. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart.; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri.; PRADO, Patrícia Dias. **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- FELIPE, Jane. **Governando mulheres e crianças**: Jardins de Infância em Porto Alegre na primeira metade do século XX. Porto Alegre: UFRGS, 2000. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- _____. The ethic of care for the self as a practice of freedom. In: BERNAUER, James.; RASMUSSEN, David. **The final Foucault**. Cambridge, MA: MIT University Press, 1988.
- _____. **A arqueologia do saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- _____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.
- KISHIMOTO, Tizuko 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.
- LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 183-198.
- LONER, Beatriz A. **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 L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

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

PRADO, Patrícia D. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, Ana L. G.. Prefácio. In: FARIA, Ana L. G.; DEMARTINI, Zeila B. F.; PRADO, Patrícia D. **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

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

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

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz T. 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**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

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

VENZKE, Lourdes H. D. **Professoras das escolas municipais de Educação Infantil de Pelotas: identidades em construção**. 2004. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

_____. **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. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

NOTAS

¹ A escolha desse período se deve ao progressivo investimento na área da educação infantil ocorrido na cidade de Pelotas/RS.

² Pastas contendo a história das escolas, atas de reuniões pedagógicas, regimentos escolares, álbuns, jornais das escolas, boletins informativos, prospectos, etc.

³ 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 Rio-Grandense (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.

⁴ 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.

⁵ 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 maternas, e a do tipo “educacional”, para as crianças das classes média e alta, nos jardins de infância e nas pré-escolas.

⁶ Intitulado “Formação de Professores 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 primeiro semestre de 1963.

⁷ Associação fundada em 14 de outubro de 1929 e que ainda se mantém nos dias atuais. No entanto, o número de associados reduziu muito e já não possui a força da representatividade do magistério pelotense. Outras entidades foram criadas para atender as necessidades de professores(as), conforme a rede de ensino a que pertencem. Maiores informações sobre essa instituição, ver Sérgio R. P. Cardoso, Elomar Tambara e Jezabel B. de Almeida (2009).

⁸ A partir dos estudos de Lourdes Helena Dummer Venzke (2004, 2010), é possível afirmar que isso tem se repetido ao longo da história de Pelotas em algumas situações, como na década de 1970 em que se pretendia encerrar as atividades do jardim de infância nas escolas estaduais tendo em vista a ampliação do ensino fundamental, o que não se efetivou quando houve a mobilização da comunidade escolar, a exemplo do IEEAB. O mesmo se repetiu em 2007, por ocasião da implantação do 1º ano do ensino fundamental de nove anos com a matrícula de crianças com seis anos de idade, onde poucas escolas estaduais conseguiram manter turmas de pré-escola, como foi o caso do IEEAB, tendo sua manutenção garantida por se tratar de curso de aplicação do curso normal (nível médio).

⁹ 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 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, eles 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).