



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

A Professora Primária e as Representações Construídas Socialmente na Memória das Alunas do Curso de Pedagogia da Uema

Ilma Maria de Oliveira Silva¹

Resumo - Apresentam-se os resultados de atividades acadêmicas realizadas durante o processo de formação no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão, no Centro de Estudos Superiores de Imperatriz. Analisa-se o percurso histórico da Professora Primária, bem como as representações que povoam o exercício do Magistério. O estudo pretende contribuir com o processo de desconstrução de identidades e estereótipos que se formaram ao longo da história sobre a Professora Primária.

Palavras chaves: Professora primária, magistério, representações, memória.

ABSTRACT: This article presents results of activities undertaken during the course of training in pedagogy at the University of Maranhão state - Centre de Estudios Superiores de Imperatriz. It examines the historical journey of Primary Teacher and the representations and that crossed through the exercise of the Magisterium. The review aims to contribute to the process of deconstruction of identities and stereotypes that have been over the history of the Primary Teacher.

Keywords: Primary teacher, teaching, representations, memory.

¹Professora do CESI/UEMA; coordenadora pedagógica do Centro de Ensino Amazônia, em Imperatriz - MA.



1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que a conquista da identidade profissional de educadora não se deu de forma tranqüila no Brasil, pois o espaço escolar foi marcado pelo sexo masculino até o final do século XIX. Num segundo momento, diante das transformações sociais, as mulheres foram chamadas a assumir a docência, profissão de início atrelada à idéia de “mãe educadora”.

Embora a aquisição da identidade profissional de educadora tenha sido considerada, por longo período histórico, como ocupação feminina e extensão da maternidade, exerceram influência decisiva no comportamento da mulher no sentido de sua emancipação. De mães educadoras, as mulheres “se metamorfosearam em educadoras profissionais, participando da transmissão do saber, considerado legítimo na sociedade” (BAUER, 2001, p. 133).

Mas a luta da mulher para afirmar sua identidade profissional como educadora na sociedade vem sendo perpassada de representações e estereótipos influenciados pelas políticas neoliberais, que insistem em reduzir a Professora Primária a “tia”, profissional de poucos saberes, construindo, assim, memórias que impedem o reconhecimento de sua importância para a sociedade.

Nessa perspectiva, este trabalho se propõe analisar as representações da Professora Primária construídas pelas alunas do Curso de Pedagogia do CESI/UEMA e, à luz dos fundamentos teóricos pertinentes, compreender como essas representações influenciam a identidade profissional dessas alunas.

Para tanto, o trabalho apresenta, de forma sucinta, as atividades que vêm sendo desenvolvidas juntamente com as alunas, com a intenção de desconstruir velhas e construir novas representações que proporcionem às futuras professoras espaço para exercer o seu ofício de forma digna, como profissional e como mulher, e para a conquista do reconhecimento da sua importância na edificação de um sistema de ensino de qualidade e uma sociedade mais igualitária.

2 UMA BREVE HISTÓRIA DA PROFESSORA PRIMÁRIA NO BRASIL



3

A análise da história da Professora Primária no Brasil exige um olhar múltiplo, que abranja a questão em suas várias esferas: social, econômica, cultural e política. Para iniciar esta análise, registra-se que o termo “professor” vem do latim e se traduz por aquele que professa ou ensina uma ciência, uma arte, uma disciplina. As implicações de gênero contidas na palavra já permitem entender com clareza que, na história de nossa civilização, o conceito de masculino foi visto positivamente, relacionado à ação e à razão, enquanto o feminino foi avaliado negativamente, associado à passividade e à emoção.

Nesse contexto, a escola, como local privilegiado para a transmissão da cultura elaborada pela humanidade, é um espaço permeado de representações de gênero que vêm reforçando, através de suas práticas, as diferentes formas de a sociedade estabelecer o que é ser homem e mulher. Nesse sentido, comenta Louro (2003, p. 77):

Esse espaço foi, a princípio, marcadamente masculino. De um lado e de outro das carteiras circulavam meninos e homens: a escola foi, inicialmente, conduzida pelos mestres jesuítas e dirigida à formação dos meninos brancos da elite. Aos poucos a instituição viu-se obrigada a acolher outros grupos sociais: os meninos de outras origens e etnias e as meninas. Para atender a esses novos grupos, a escola foi também obrigada a se transformar. No entanto, ela se transformou sem alterar uma de suas características principais: a de se constituir como um espaço diferenciador.

Entre o período de 1870 a 1930, a presença feminina predominou no exercício do Magistério no Brasil, com a criação das primeiras Escolas Normais, destinadas exclusivamente ao sexo feminino, representando, assim, de forma precária, uma solução para o problema da escassez de mão-de-obra nas escolas femininas. Porém, a inclusão da Mulher-Professora não se deu de forma tranqüila, como avalia Novaes (1995, p. 21):

A sociedade reagiria, negativamente, ao recrutamento da mulher, avaliando, inclusive, as primeiras normalistas como pessoas de moral duvidosa, o que se entende, pois as primeiras escolas normais eram destinadas às camadas pouco privilegiadas que, àquela época, ainda não viam na educação um mecanismo de ascensão social. Entretanto, a Escola Normal, mesmo não tendo as características dos Liceus ou Colégios Secundários, passa a se constituir numa das poucas oportunidades de continuidade dos estudos para a mulher, atraindo, também, como clientela, moças de famílias abastadas que procuravam apenas elevar o grau de sua educação escolarizada.

A despeito da necessidade de uma nova forma de agir, de se pensar as demandas da sociedade que emergia, muitas vozes questionaram a competência da



4

mulher para exercer a docência, afirmando que era temeroso e insensato “entregar a mulheres portadoras de cérebros ‘pouco desenvolvidos’, ‘pelo seu desuso’, a educação das crianças” (LOURO, 2003, p. 78).

Constata-se uma clara definição de papéis entre os sexos através da história. O homem com a capacidade de pensar, agir e decidir sobre os rumos da sociedade, bem como sobre a função que a mulher deveria ocupar nessa sociedade. No entanto, contrariando o pensamento de muitos, outras vezes viram a mulher como educadora natural, pois, se a maternidade é, de fato, concedida à mulher, o Magistério passa a ser representado com uma extensão da maternidade. Conclui-se, assim, que a mulher, embora ainda não fosse mãe, se realizava com cada aluno, que deveria ser visto como filho espiritual ou como beneficiário de uma missão profissional.

Nóvoa apud Pimenta (2002, p. 32) ressaltam essa dimensão missionária:

[...] o modelo do docente permanece muito próximo daquele do padre. [...] Na origem, os docentes aderem a uma ética, a um *sistema normativo* essencialmente religioso. Entretanto, mesmo quando se passa da *missão* religiosa de educar os jovens à prática de um ofício [...] as motivações originais não desaparecem e apenas parcialmente são substituídas por valores e crenças alternativos.

Nesse sentido, a feminização pode ser considerada como um dos fatores da persistência da dimensão missionária da profissão desde o século XIX. A imagem da professora tinha um pouco de anjo e um pouco de Deus e se caracterizava pela dedicação, o desapego e o altruísmo, pois carregava a natural condição de ser mãe e se revestia do estereótipo de que “a mãe ama independente da situação”. Assim, foi se deturpando a subjetividade da mulher e a escola foi se tornando uma extensão do lar.

Diante das exigências simbólicas e mesmo explícitas vinculadas ao perfil da Professora Primária, esta se viu submetida “a um estrito controle sobre seus desejos, suas falas, seus gestos e atitudes, encontrando na comunidade um fiscal e um censor de suas ações” (LOURO, 2003, p. 79).

Em meados do século XIX, a República surge defendendo a laicidade do ensino e sua libertação das amarras da Igreja Católica. No entanto, a Igreja ainda detinha o controle de parte do Magistério, contava com maior tradição no ensino e era a responsável pela educação da mulher. Não obstante, a década de 30 do século passado foi marcada por profundas transformações, ou seja, o processo de urbani-



5

zação já se fazia sentir e uma nova classe média estava em ascensão, por consequência do desenvolvimento industrial.

Nessa fase, a pressão pela universalização do ensino tornava-se flagrante realidade. Os trabalhadores urbanos necessitavam de conhecimentos para as novas funções e [...] “o projeto de expansão da educação de primeiro grau foi considerado pelas classes dominantes um instrumento privilegiado para produzir uma identidade nacional que atingisse o objetivo da integração social” (BAUER, 2001, p. 133).

Assim, a Escola Normal se ampliou e se consolidou, tornando-se freqüentada cada vez mais por mulheres das classes economicamente mais favorecidas, embora a formação continuasse atrelada ao desenvolvimento do papel social de esposas e mães de família.

Nessa conjuntura, a Escola Normal, que tinha como objetivo ensinar a Professora Primária a ensinar, ou seja, reproduzir e exercitar modelos, construindo uma identidade feminina baseada na idéia de mãe-educadora, representou também – como única possibilidade aceita socialmente de inclusão da mulher no mercado de trabalho – a aquisição da identidade profissional. Como diz Bauer (2001, p.135),

[...] essa identidade não foi a simples repetição de valores ou concepções tradicionais sobre as mulheres. Do ponto de vista do gênero, essa interpelação política levou à emancipação das mulheres, na medida em que, de mães-educadoras, elas se metamorfosearam em educadoras profissionais, participando da transmissão do saber considerado legítimo na sociedade.

Entre os anos 50 e 60, o exercício do Magistério ainda se coadunava com o trabalho doméstico. Nessa época, a força do capitalismo inicia um processo de deteriorização dos salários dos maridos e surgiu a necessidade de que a mulher completasse a renda familiar. Embora muitos estudiosos considerem que, durante todo esse período histórico, o exercício do Magistério tenha configurado mais uma ocupação feminina do que uma profissão, vale ressaltar que foi através dessa ocupação que as mulheres começaram a circular livremente pelas ruas e instituições urbanas, a obter dinheiro e posição próprios, produzir novos espaços legítimos de exercício de poder, vincular-se ao feminismo, participar de encontros políticos, organizar reuniões pelo direito de voto e escrever livros (BAUER, 2001).

Outro aspecto importante a considerar é a memória socialmente construída das normalistas, que ainda são lembradas pela seriedade, tanto em termos morais quan-



6

to pelo respeito e compromisso com o que faziam, pela erudição e pela capacidade de organização de solenidades, formaturas e belos eventos culturais, entre outros atributos. Com certeza, são muitos os que guardam boas lembranças das normalistas de azul e branco.

As mudanças no cenário econômico, impulsionadas pela industrialização e os avanços tecnológicos a partir dos anos 60, indicava, por seu turno, a necessidade de formação de profissionais especificamente capacitados para compor a força de trabalho que o novo mercado demandava. A economia já apontava no rumo da globalização e a tendência tecnicista sugeria transformações não apenas na concepção da atividade docente, mas na própria identidade dos sujeitos que exerciam a profissão de professor.

Nesse contexto, inúmeros problemas surgiram no cenário educacional, como a expansão quantitativa e a deterioração qualitativa, a degradação progressiva das condições de trabalho, a fragmentação da formação do professor, a diminuição drástica dos salários e a perda do *status*, os quais foram tirando da professora normalista a imagem positiva de que desfrutava até meados dos anos 60, quando gozava de um respeito quase celestial. Mas, quando os baixos salários e as reais condições de trabalho se tornaram conhecidos do grande público, na década de 70, o encantamento acabou e termos como “proletário” e “indignidade” substituíram os conceitos de “dom”, “missão” e “sacerdócio”.

A Professora Primária exercia seu trabalho apenas com a formação em Magistério, sob a orientação de diretoras e orientadoras com formação superior adquirida em escolas de aperfeiçoamento, cursos de pedagogia e faculdades de filosofia. Vê-se, nesse período histórico, a influência do modelo econômico no trabalho docente, ou seja, as instituições de ensino desenvolviam processos semelhantes aos adotados no mundo da produção industrial. Poucas pessoas elaboravam as diretrizes educacionais (MEC) e, através dos livros didáticos, apresentavam os objetivos almejados, sendo o planejamento essencial para alcançar a eficiência.

Os especialistas e técnicos ganham foro legal e força para planejar o que pretendiam: que professores e professoras, de forma mais enfática a Professora Primária, executassem esse planejamento. Dessa forma, consciente ou inconscientemente, os professores e professoras reproduziam a prática da obediência, da memoriza-



7

ção, da mecanização e da desqualificação do processo de ensino-aprendizagem, pois poucos pensavam e muitos executavam. Nesse sentido, percebe-se que a tendência tecnicista atendia aos interesses da concepção de gestão fordista, em que sobressaía a quantidade, explicitada através de notas, embora não representasse qualidade, assim como para os operários o que importava eram os salários, já que não podiam participar da reflexão sobre os objetivos empresariais.

Foi nesse cenário que a nobre missão de educadora primária se transformou na função de “tia”, com um novo perfil, impregnada de doutrinas e modelos, de modo que a professora já não conseguia se reconhecer como uma profissional com identidade própria. Freire (1993, p. 25) afirma que:

[...] a tentativa de reduzir a professora à condição de tia é uma 'inocente' armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora, o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais.

A partir dessa compreensão, faz-se necessário analisar as influências sobre a educação de outros aspectos da realidade social, bem como o desgaste do professor e da professora ante a desvalorização do Magistério. Vale ressaltar que essa análise deve partir de cada contexto histórico e se posicionar como sujeito dessa história, marcada por uma educação reprodutivista, imersa em uma cultura de submissão e alienação. Assim, será possível analisar a história de vida de cada Professora Primária enquanto ser social, seus saberes e sua importância, não como “tia” e, sim, como profissional que, embora a sociedade pouco valorize, sabe de sua importância para uma educação emancipadora.

3 AS REPRESENTAÇÕES DA PROFESSORA PRIMÁRIA NA MEMÓRIA DAS ALUNAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMA

A partir de minha vivência como professora de estágio supervisionado, primeiro na Escola Normal e, recentemente, no Ensino Superior (UEMA), muitos questionamentos foram sendo elaborados em relação à Professora Primária. Entre eles, dois me instigaram a investigar suas razões: Quais os motivos que levam as alunas do Curso de Pedagogia, em sua maioria, a não pretenderem exercer a docência como



8

profissão? Quais as memórias guardadas da Professora Primária e como essas memórias atingem a relação com a futura profissão?

Esses questionamentos, que já se tornavam angústias, foram sendo socializados com as alunas, que naquele momento faziam suas primeiras aproximações com a escola-campo através do estágio supervisionado. De volta à sala de aula, suas falas denotavam um julgamento depreciativo das práticas e saberes das professoras. Porém, quando questionadas sobre o que fariam diante das situações vivenciadas, não apresentaram soluções.

Outro ponto sobre o qual refletimos foi a importância dos fundamentos teóricos que explicassem os fenômenos por elas observados. As discussões em torno das práticas das professoras foram sendo problematizadas a partir de uma visão histórica, com o objetivo de compreendermos as representações construídas no imaginário das alunas e suas influências na identidade profissional.

A partir dessas reflexões, fomos sentindo a necessidade de selecionar autores que nos orientassem para um olhar mais crítico da realidade. Esse passo foi de grande importância, pois já percebíamos que a observação no chão da escola não poderia se dá à luz do senso comum nem de forma casual, conforme o pensamento de Vianna (2007, p. 9):

As informações científicas que obtemos são inteiramente diferentes das que conseguimos quando fazemos uma observação casual. A diferença centra-se, sobretudo, no fato de que as observações científicas procuram coletar dados que sejam válidos e confiáveis.

Depois de seis meses, a concepção das alunas em relação ao trabalho das professoras já apontava para um novo olhar, um olhar histórico e com raízes na formação inicial e continuada e nas políticas públicas educacionais. O caminho estava sendo construído passo a passo para analisarmos o porquê de tanta rejeição à docência como profissão, já que o Curso de Pedagogia as habilita para essa profissão.

À medida que nos aprofundamos nos estudos e reflexões, surgiu a necessidade de não só resgatar nossas memórias, mas também de ampliar a investigação para o contexto da escola, buscando resposta para o seguinte questionamento: Quem teria sido, na memória das alunas, um bom professor das séries iniciais do Ensino Fundamental?



9

Das 42 alunas (e um aluno), 70% não nutrem boas lembranças de suas primeiras professoras, ou melhor, não lembram com nitidez desse período da vida estudantil e, quando expressaram algumas lembranças, manifestaram certo rancor relacionado com castigos físicos, violências psicológicas ou situações que deixaram marcas negativas. Nos relatos, as alunas pareciam querer suprimir essa fase de suas memórias. Algumas respostas foram selecionadas para representar as idéias expostas. Uma delas chega a ser dramática:

Após uma profunda reflexão, senti um vazio e vontade de chorar, pois tive uma educação muito tradicional, onde os professores eram apenas um transmissor de conteúdos. Tenho algumas lembranças negativas de professores que deixaram marcas profundas no meu processo de aprendizagem (declaração verbal).

Nesse depoimento, a aluna destaca, de forma clara, a concepção pedagógica em que se baseavam as ações de seus professores. Entretanto, já dispõe de elementos teóricos para avaliar o processo de ensino-aprendizagem e as conseqüências que uma educação fundamentada na tendência tradicional pode trazer para a construção da identidade do professor ou professora.

Importante também destacar a expressão “transmissor de conteúdos”, que revela certo distanciamento entre o professor e o aluno. A esse respeito, Freire (1996, p. 47) adverte que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção”.

Outra aluna, embora admita algumas boas recordações das séries iniciais, não as relaciona a nenhum professor em particular:

Ao fazer uma análise da minha vida estudantil, tenho boas recordações; no entanto, ao refletir sobre quem foi um bom professor nessa fase essencial dos estudos não me lembro especificamente de uma pessoa, ou melhor, de um educador, pois não me recordo de nenhum professor que me marcasse profundamente, tanto como pessoa como profissionalmente, com seus ideais, compromisso, dentre outras características fundamentais na prática docente; assim, quase todos foram iguais (declaração verbal).

Sabe-se que não basta competência técnica para se exercer a profissão de professor. Acreditamos que, além dessa competência, é necessária uma visão de mundo ampla e compromisso com o tipo de ser humano que queremos formar, ou seja, decisão política, o que não se verifica com freqüência na história da educação básica; daí as representações da Professora Primária como uma profissional de



10

poucos saberes e sem consciência política, como se pode depreender do depoimento abaixo:

Na verdade, não tive um bom professor, por que um bom professor para mim é aquele que a cada dia está renovando sua prática, procurando trabalhar de forma contextualizada, levando o aluno a participar do meio e não somente a ser alguém a mais na sociedade, mas está interferindo e contribuindo na sociedade (declaração verbal).

Esse último depoimento revela uma identidade em que a aluna já demonstra certa compreensão das transformações que vêm ocorrendo na sociedade, o que remete a outra constatação: a formação inicial do professor não é mais suficiente para uma educação de qualidade. Nesse depoimento, percebe-se que a aluna traz na memória a imagem de uma professora marcada pela passividade diante das transformações sociais, enquanto a formação profissional aparece como algo estagnado, restrita à formação inicial.

Em todos os depoimentos, as alunas utilizaram o termo “professor”, embora tenha ficado patente em discussões anteriores que as séries iniciais do Ensino Fundamental tenha se caracterizado pela figura da Mulher-Professora. Nessas representações, encontra-se implícita a relação profissional com o poder ou com a negação da história de luta da mulher enquanto profissional.

Outra questão que elegemos para exame foi a importância da análise dos relatos como ponto de partida para a desconstrução das representações que formaram a identidade da professora no decorrer da história. Louro (2007, p. 99) observa que:

Professores e Professoras - como qualquer outro grupo social - foram e são objetos de representações. Assim, ao longo do tempo, alinham-se determinadas características, apela-se para alguns recursos para falar deles e delas. Essas representações não são, contudo, meras descrições que “refletem” as práticas desses sujeitos; elas são, de fato, descrições que os constituem, que os “produzem”.

Os restantes 30% das alunas guardavam das professoras recordações relacionadas com afetividade, amor pelo aluno, compreensão, amizade, diálogo, paciência, compromisso e dedicação ao trabalho. Como se pode observar nos depoimentos abaixo, a afetividade da professora referida pelas alunas tem uma conotação de zelo, de interesse em “cuidar do aluno”:

Na 3ª série primária, tive uma professora que me marcou devido a sua afetividade e o seu interesse para que eu aprendesse.



Quando faço um *flash-back*, me vem uma professora que era tudo de bom. Ela era muito mais que uma mestra, era amiga, companheira, atenciosa, e participou de forma tremenda em minha vida.

A minha segunda Professora Primária, sozinha ela era responsável por várias disciplinas: português, matemática, ciências... Era de idade. Presumo que tinha, na época, uns 55 anos. Era rigorosa, disciplinadora, mas não era agressiva. Para mim, que vinha do ensino da tabuada em que era comum se levar bolos de palmatória, significava uma grande mudança (declaração verbal).

Nos depoimentos, tanto escritos como orais, muitas das alunas reproduzem os primeiros discursos em relação à profissão da mulher como educadora. As mulheres foram e ainda são consideradas naturais educadoras, pois o Magistério foi por muito tempo representado como extensão da maternidade. Assim, qualidades como amigável, companheira, calma, paciente, carinhosa, entre outras, tornaram-se requisitos ao exercício do Magistério e ainda hoje se pode perceber que se mantêm vivas, como o demonstram os depoimentos.

Segundo Freire (1999), querer bem aos educandos é uma necessidade da realização do trabalho do professor, ou seja, é preciso desejar que seus alunos adquiram autonomia para aprender. Nesse sentido, a afetividade se afigura, de fato, um elemento indispensável, porém não se deve permitir que interfira no cumprimento ético das funções do professor e da professora no exercício de sua autoridade nem deve ser confundida com amor materno. Assim, a afetividade não deve ser compreendida de uma forma adocicada. Ser afetivo significa respeitar os saberes dos estudantes e lhes propiciar possibilidades no decorrer do processo educativo, pois a afetividade não exclui a cognoscibilidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas em sala de aula com alunas do Curso de Pedagogia em torno do percurso histórico da Professora Primária, assim como das representações que povoam o exercício do Magistério, suscitaram algumas respostas sobre a resistência dessas alunas à docência como profissão, principalmente nas séries iniciais.

Nesse sentido, a experiência de estudo de relatos da vida estudantil, através da escrita, da oralidade e da análise coletiva, revelou memórias construídas ao lon-



12

go da história pessoal de cada aluna, bem como as possibilidades de desconstrução das representações que se formaram sobre a Professora Primária.

Um dos momentos importantes desse percurso foram as reflexões proporcionadas pelas leituras das obras de autores que, ao discorrerem sobre a história da Mulher-Professora, chamam a atenção para o contexto histórico em que se dão essas representações e a necessidade de se continuar elaborando uma nova história.

À medida que avançavam as discussões, as alunas se percebiam sujeitos do processo e, ao mesmo tempo, objetos da investigação, os que as aproximou da realidade pesquisada. Esse fato foi de grande relevância, pois propiciou o surgimento de revelações mais autênticas.

Somente a partir desse entendimento é que chegamos à conclusão de que a identidade da professora e do professor não se constrói apenas no âmbito educacional, conforme declara Fávero apud Candau (2003, p. 70): “A formação do educador não se concretiza de uma só vez. É um processo. É o resultado de condições históricas”. Conclui-se, por óbvio, que essas condições se estendem para além das fronteiras do universo escolar.

Foi a partir dessas e muitas outras reflexões que se buscou descortinar o viés ideológico da identidade construída da Professora Primária, ou seja, por trás da rejeição ao cargo de Professora Primária há representações econômicas, sociais e políticas, calcificadas durante toda a história estudantil de cada aluna. Daí a importância do trabalho com histórias de vida, relatos escritos de forma individual e coletiva, da construção e desconstrução de identidades, nos cursos de formação inicial de educadores.

Por fim, convém ressaltar que, diante da complexidade da tarefa de desconstrução de representações, apresentam-se aqui apenas os primeiros passos de um trabalho simultaneamente árduo e gratificante que vem sendo desenvolvido por muitas mãos e com muita convicção de que a Professora das séries iniciais – antiga Professora Primária – tem sua história situada em um tempo e espaço determinados. Portanto, considerá-la como “tia” é negar sua identidade profissional.

REFERÊNCIAS



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

13

BAUER, Carlos. *Breve História da Mulher no Mundo Ocidental*. São Paulo: Pulsar, 2001.

CANDAU, Vera Maria (org). *Rumo a uma nova Didática*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

CUNHA, Maria Isabel da. *O Bom Professor e sua Prática*. São Paulo: Papirus, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Professora Sim. Tia Não. Cartas a Quem Ousa Ensinar*. São Paulo: Olho D'água, 2003

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

NOVAES, Maria Eliana. *Professora Primária: Mestra ou Tia*. São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. *O Estágio na Formação de Professores. Unidade Teoria e Prática?* São Paulo: Cortez, 2002.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em Educação: a observação*. Brasília: Líber Livro, 2007.