

PATRÍCIA GOUVÊA NUNES

**DOCÊNCIA E GÊNERO: UM ESTUDO SOBRE O PROFESSOR
HOMEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE RIO VERDE (GO)**

GOIÂNIA

2013

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**DOCÊNCIA E GÊNERO: UM ESTUDO SOBRE O PROFESSOR
HOMEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE RIO VERDE (GO)**

PATRÍCIA GOUVÊA NUNES

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso

Linha de pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais.

Goiânia

2013

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

Nunes, Patrícia Gouvêa.
N972d Docência e gênero [manuscrito] : um estudo sobre o professor homem na educação infantil da rede municipal de ensino de Rio Verde (Go) / Patrícia Gouvêa Nunes – 2013.
126 f.; 30 cm.

Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Mestrado em Educação, Goiânia, 2013.
“Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso”.

1. Educação de crianças. 2. Redes de relações sociais.
I. Afonso, Lúcia Helena Rincón. II. Título.

CDU 37.04(043)

FOLHA DE AVALIAÇÃO

PATRÍCIA GOUVÊA NUNES

**DOCÊNCIA E GÊNERO: UM ESTUDO SOBRE O PROFESSOR HOMEM
NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RIO
VERDE (GO)**

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª. Lúcia Helena Rincón Afonso
(Presidente)

Profª Drª Carmem Lúcia Costa
Universidade Federal de Goiás

Profª Drª Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação ao meu irmão Marcelo Gouvêa Nunes (*in memoriam*) pelos ensinamentos de amor, paz, perseverança, humildade e solidariedade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por tornar-me paciente, perseverante, consolar-me e abrigar-me fraternamente;

meus pais pelo incentivo, apoio e amor e por serem exemplos de honestidade, dedicação e união;

minha irmã Virgínia, amiga que fazia e faz sentir-me querida e admirada, pela força e coragem para eu continuar na busca pelos meus ideais;

meu irmão Marcelo (*in memoriam*), que sonhou comigo este sonho, pelo incentivo, apoio para eu continuar até o fim;

minha avó Isabel, pelo incentivo e orgulho;

a professora Lucia Rincón pela primorosa orientação, sem a qual este trabalho jamais teria se concretizado;

a Keila pela disponibilidade em revisar o meu texto;

a Fabíola pela amizade, iniciada no Mestrado, mas estendida para a vida;

os professores e as professoras do Mestrado em Educação da PUC Goiás pela contribuição de cada um(a) em suas disciplinas;

as professoras das Bancas de Qualificação e Defesa, Dr^a Ivone Garcia Barbosa, Dr^a Carmem Lucia Costa e Dr^a Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida, pelas valiosas contribuições que engrandeceram este trabalho;

a Secretaria Municipal de Educação do município de Rio Verde (GO) e as pessoas que trabalham nas instituições de educação infantil da rede municipal de Rio Verde (GO) por possibilitarem as condições para a realização efetiva desta pesquisa;

os professores e as professoras, as gestoras e a comunidade escolar das instituições de educação infantil pela colaboração sempre atenciosa e carinhosa;

os colegas mais que especiais do Colégio Objetivo de Rio Verde pelo apoio, pela compreensão e colaboração;

minhas queridas professoras da Fesurv-Universidade de Rio Verde, que hoje são também minhas admiráveis colegas de trabalho, pelo incentivo e pela torcida;

minha família de amigas e amigos pela força e pelo carinho nessa caminhada;

em especial, agradeço a Valeria, amiga-irmã que me recebeu em sua casa, e o Ricardo, seu marido, pelo acolhimento, companheirismo e apoio incondicional e por me fazerem rir, quando a tristeza insistia em permanecer;

a Márcia, irmã de alma, pelo amor e companheirismo indescritíveis;

a Lidia, minha pupila, pelo cuidado ajudando-me a prosseguir;

a Sâmia, pela alegria e apoio nos momentos difíceis;

todas as pessoas que não foram citadas aqui, mas que me incentivaram e cruzaram os diversos caminhos percorridos para a concretização desta pesquisa.

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo investigar e analisar o professor homem na educação infantil da rede municipal de ensino de Rio Verde (GO) e como este é percebido pela comunidade escolar. A investigação orientou-se por questões como: existem muitos professores homens nesta etapa da educação básica? Como o professor homem se constitui/se constrói nesse espaço social que é composto majoritariamente por mulheres? Como os pais de alunos(as) e colegas de trabalho percebem o professor homem na educação infantil? Esta investigação desenvolveu-se mediante estudo bibliográfico, análise documental, aplicação de questionários e entrevistas. Levantou-se dados sobre as instituições de educação infantil de Rio Verde, destacando o número de instituições e de professores e professoras que nelas atuam, por sexo. Pode-se dizer que se tornou um *habitus* o reconhecimento de mulheres nessa mesma função. Identificou-se que a atuação docente dos professores homens do município de Rio Verde na educação infantil é marcada por relações de poder que permeiam as relações sociais e de gênero presentes nos espaços sociais. Constatou-se ainda que homens em espaços considerados historicamente como femininos apresentam a manutenção de características da prática docente associadas à masculinidade tradicional, como um *habitus* cultural mantido pela violência simbólica. Teve-se como suporte teórico para esta pesquisa estudos que nos permitiram conceituar e contextualizar gênero e docência realizados por autores(as) como Scott (1995), Louro (2011), Assunção (1996), Carvalho (1999) e Rosemberg (2001). Os conceitos de *Habitus* e de violência simbólica, de Pierre Bourdieu (2011), e os estudos sobre masculinidades, de Robert Connel (1995), auxiliaram-nos no entendimento e na sustentação teórica para as questões que nos propomos a desenvolver.

Palavras-chave: Educação Infantil, Relações Sociais e de Gênero, Docência e Gênero.

ABSTRACT

The present dissertation aims at investigating and analyzing how municipal-run nursery school male teachers from Rio Verde, State of Goiás, are seen by the school community. The study intended to answer the following questions: are there many nursery male teachers in basic education? How does a male teacher consist himself in a social space that has mainly female teachers? How do the students' parents and coworkers see male teachers in nursery schools? For this study, it was investigated the institutions and the number of male and female teachers that work in municipal-run nursery schools of Rio Verde. It can be assumed that acknowledgement of women in this field of work became a *habitus*. It was possible to identify that male teacher's practice in nursery schools in Rio Verde is expressed by power relations that run through social and gender relations in social spaces. Moreover, male teachers in places historically considered women's spaces maintain traditional masculinity in teaching practice, as cultural *habitus* kept by symbolic violence. The discussion and theorization of gender and teaching were based on Scott (1995), Louro (2011), Assunção (1996), Carvalho (1999) and Rosemberg (2001). Bourdieu's concepts of *habitus* and symbolic violence and Robert Connel's studies (1995) of masculinity were used in order to understand and give theoretical support to the investigation.

Key-words: Nursery Schools, Social relations and gender; Teaching and Gender

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Identificação dos(as) concursados(as) em 2006, 2008 e 2010	70
Tabela 2 - Cemeis (0 a 03 anos), professores(as) e recreadores(as) .	73
Tabela 3 - Emeis (04 a 05 anos), professores(as) e recreadores(as) .	76
Tabela 4 - Escolas Municipais Rurais de Ensino Fundamental, professores(as) e recreadores(as)	78

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Manacá	12
Figura 2 - O Ovo ou Urutau	29
Figura 3 - Carnaval em Madureira	59
Figura 4 - Vista panorâmica da cidade de Rio Verde (GO)	62
Figura 5 - Localização geográfica de Rio Verde (GO)	63
Figura 6 - Abaporu	82
Figura 7 - O Lago	104

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEMEI	- Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COMERV	- Conselho Municipal de Educação de Rio Verde
COMIGO	- Cooperativa Agroindustrial dos Produtores Rurais do Sudoeste Goiano
DCN	- Diretrizes Curriculares Nacionais
EMEI	- Escola Municipal de Educação Infantil
FAFISMA	- Faculdade São Miguel Arcanjo
FESURV	- Universidade de Rio Verde
IMB/Segplan	- Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos da Secretaria de Gestão e Planejamento
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
PIB	- Produto Interno Bruto
PUC GOIÁS	- Pontifícia Universidade Católica de Goiás
UFG	- Universidade Federal de Goiás
UFJF	- Universidade Federal de Juiz de Fora
UFSC	- Universidade Federal de Santa Catarina
UNICAMP	- Universidade Estadual de Campinas
USP	- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12	
CAPÍTULO 1 - POLÍTICAS EDUCACIONAIS, GÊNERO E EDUCAÇÃO		
INFANTIL: APORTE TEÓRICO	29	
1.1 Políticas Educacionais como Políticas Públicas para a Educação: busca pelo entendimento	31	
1.2 Docência e Identidade Profissional: desafios para a atividade docente como profissão	33	
1.2.1 <i>Identidade profissional e formação de professores(as): compreensão da importância da formação docente</i>	36	
1.3 Masculino e Feminino: gêneros construídos socialmente	41	
1.3.1 <i>Habitus e violência simbólica: contextualizando conceitos</i>	47	
1.4 Docência, Gênero e Educação Infantil	51	
CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE RIO VERDE (GO) ..		59
2.1 Conhecendo Rio Verde (GO)	62	
2.2 Instituições de Educação Infantil em Rio Verde (GO)	65	
2.2.1 <i>Apresentando o campo investigado</i>	68	
CAPÍTULO 3 - HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....		82
3.1 Homens em Espaços Femininos: a cultura escolar	84	
3.2 Os Professores Homens.....	88	
3.3 A Percepção da Atividade Docente do Professor Homem na Educação Infantil	93	
3.3.1 <i>A escolha pela atividade docente</i>	94	
3.3.2 <i>Professor homem na educação infantil: pode?</i>	97	
3.3.3 <i>Potencialidades e desafios do professor homem na educação infantil</i>	101	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104	
REFERÊNCIAS.....	109	
APÊNDICES	117	

INTRODUÇÃO

Apresento-me, Conheço-me e Reconheço-me...



*[...] Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo, tempo, tempo, tempo
Entro num acordo contigo
Tempo, tempo, tempo, tempo
Por seres tão inventivo
E pareceres contínuo
Tempo, tempo, tempo, tempo
És um dos deuses mais lindos
Tempo, tempo, tempo, tempo
Que sejas ainda mais vivo
No som do meu estribilho
Tempo, tempo, tempo, tempo
Ouve bem o que te digo
Tempo, tempo, tempo, tempo
Peço-te o prazer legítimo
E o movimento preciso
Tempo, tempo, tempo, tempo
Quando o tempo for propício
Tempo, tempo, tempo, tempo
De modo que o meu espírito
Ganhe um brilho definido
Tempo, tempo, tempo, tempo
E eu espalhe benefícios
Tempo, tempo, tempo, tempo
O que usaremos prá isso
Fica guardado em sigilo
Tempo, tempo, tempo, tempo
Apenas contigo e comigo
Tempo, tempo, tempo, tempo
E quando eu tiver saído
Para fora do teu círculo
Tempo, tempo, tempo, tempo
Não serei nem terás sido
Tempo, tempo, tempo, tempo
Ainda assim acredito
Ser possível reunirmo-nos
Tempo, tempo, tempo, tempo
Num outro nível de vínculo
Tempo, tempo, tempo, tempo
Portanto peço-te aquilo
E te ofereço elogios
Tempo, tempo, tempo, tempo
Nas rimas do meu estilo
Tempo, tempo, tempo, tempo.*

(Caetano Veloso, Oração ao Tempo)

Figura 1 - Manacá.

Fonte: Site Tarsila do Amaral <www.tarsiladoamaral.com.br>.

Nessa música *Oração ao Tempo*, encontrei¹, de uma forma poética, o modo de explicar como constitui-me e assim pude construir esta pesquisa. O tempo, no sentido poético, ocupou lugar importante nesse processo, pois houve tempo para tudo, para encantar-me, desencantar-me, sofrer, perder, desistir e, principalmente, renascer no tempo certo para entender que tudo isso compôs o tempo vivido, tão esperado e sonhado, tempo melhor. Melhor porque renasce com esperança, como uma tela sendo pintada por seu(sua) artista, que vai ganhando aos poucos, e no tempo exato, cores, tons, gestos, modos de ser perfeita em sua incompletude e beleza.

Neste processo de me constituir como pesquisadora, o tempo proporcionou-me sentidos e significados importantes, pois foi preciso tempo para entender que conhecimento, “um dos deuses mais lindos”, entrelaça pensamentos e ações, construindo e desconstruindo verdades que o tempo se incumbiu de reproduzir.

Ao ousar-se a pesquisar, ousa-se também a perguntar, indagar o que se conhece e o que se pode conhecer. E “quando o tempo for propício”, palavras e ações, que antes eram sigilosas, vão ganhando veracidade no conhecer, “de modo que o meu espírito ganhe um brilho definido, e eu espalhe benefícios”, na ingênua ânsia de entender como tudo ao tempo se organiza “num movimento preciso” com justificativas para ações antes não percebidas e entendidas, no tempo que esconde, mas que também desvela.

“E quando eu tiver saído para fora do seu círculo”, onde não mais se perceba as coisas como o tempo quer que seja entendido, que este próprio tempo permita que ali permaneça a vontade de se olhar para fora do círculo. Perceber-se no tempo e, “por seres tão inventivo e pareceres contínuo”, pensá-lo em movimento “num outro nível de vínculo”, em que as ideias ao tempo se tornam claras e agora quase óbvias.

¹ Somente esta primeira parte foi escrita na primeira pessoa do singular, o restante da dissertação foi escrita na terceira pessoa.

E para ilustrar o cenário da pesquisa, convidando o(a) leitor(a) para a reflexão deleitando seus olhos na “beleza artística” e “poética”, a escolha não poderia ser outra, a artista Tarsila do Amaral (1886-1973), que, em seu tempo, viveu uma cultura que seria reinterpretada e redescoberta à luz do modernismo brasileiro. Identifiquei-me com a vontade de essa autora redescobrir possibilidades de reflexão de seu tempo.

Em suas obras, Tarsila do Amaral apresentava características do “cubismo”, movimento artístico que, com suas formas geométricas representadas, na maioria das vezes, por cubos e cilindros, rompia com os padrões estéticos que primavam pela perfeição das formas na busca da imagem realista da natureza. É sabido que essas formas geométricas presentes no “cubismo” trazem a possibilidade de um único objeto ser visto por diferentes ângulos ao mesmo tempo. Assim, minha identificação com aquela artista e seus quadros possibilitou esse movimento, o qual permitiu que a realidade pudesse ser vista e/ou revista em novos ângulos, rompendo com a ideia, conforme o “cubismo”, das formas perfeitas e acabadas.

A pintura Manacá, utilizada para abrir esta dissertação de mestrado, mistura as flores da planta em cactos. A junção das flores do manacá ao cacto e de uma flor rosa entre três roxas é entendida aqui como estranho à normalidade “natural” da natureza das plantas, que não permite cores variadas na mesma planta, algo semelhante ao tema desenvolvido nesta pesquisa: “Homens na educação infantil, como?”.

O Caminho Até Chegar Aqui...

Iniciei minha carreira de professora logo quando ingressei no ano de 2000 no curso de graduação em Pedagogia Licenciatura Plena da Universidade de Rio Verde (Fesurv, Goiás), e minha escolha por esse curso foi primeiramente pelo meu “gostar de crianças”. Esse gostar de crianças instigou-me a buscar conhecimentos que me auxiliassem a compreender mais sobre elas e seu universo. No meu primeiro ano de

faculdade, comecei a trabalhar como auxiliar de sala de aula em uma escola privada de educação infantil. Com os estudos realizados na universidade, percebi, já como professora na educação infantil, que a realidade vivenciada em sala de aula se distanciava do que era estudado. Tão logo, inquietações sobre as práticas em sala de aula e reflexões referentes ao campo educacional começaram a aflorar em meus pensamentos, instigando-me o sentimento de professora-investigadora.

Durante todo o curso de graduação, inquietei-me em relação ao ser homem e ao ser mulher na sociedade, algo que minha mãe relata que eu, ainda menina, questionava sobre as “coisas” que eram para meninas e as “coisas” que eram para meninos. Com a vivência profissional no universo infantil, tais questões não cessavam ou cessaram. Ao contrário, elas cresciam a cada experiência que relacionava essas questões ao meu exercício profissional.

Após a conclusão do curso de graduação, em 2004, continuei lecionando na educação infantil, porém sentia que havia algo que ainda me inquietava. Embora na graduação participasse de eventos que tinham na sua proposta um vínculo com o que eu gostaria de saber e entender, especificamente às práticas pedagógicas, queria mesmo saber sobre a formação profissional dos(as) professores(as), ou seja, minha formação. Diante disso resolvi dedicar-me mais a estudos mais específicos. Então iniciei, em 2007, uma pós-graduação *lato sensu* em Ensino de Sociologia pela Faculdade São Miguel Arcanjo (Fafisma) em Anápolis, Goiás. Desde o início me interessei pelo curso, pois me possibilitou conhecer as ciências sociais, ou melhor, o universo das pesquisas sociais. Ao término dessa especialização, elaborei um artigo científico sobre a profissão docente, na perspectiva de tentar compreendê-la melhor.

Depois dessa experiência no último ano dessa especialização e de uma jornada tripla de trabalho e ainda ter que viajar praticamente dois finais de semana por mês, decidi, com apoio de meu pai e minha mãe, mudar-me, em 2008, para Goiânia (GO), onde poderia me dedicar ainda mais aos estudos. No início do ano de 2008, me mudei e passei a

me dedicar somente aos estudos, no entanto, não sabia ao certo se continuaria na educação. Assim, busquei participar de cursos de extensão universitária com temas que pudessem se associar às minhas ideias.

Como objetivo visava desenvolver conhecimento em áreas das quais ainda não tinha tanto aprofundamento, e que tinha vontade de aprofundar meus estudos. Foi quando, olhando os sites das universidades, na tentativa de encontrar algo que me interessasse, fui surpreendida com a proposta de extensão Gênero, Sexualidade e Direitos Humanos, oferecida pela Universidade Federal de Goiás (UFG). A partir daí fui apresentada ao “gênero”. Antes somente relacionado como gêneros textuais, agora me abria horizontes de possibilidades.

Diante desse encontro que o tempo proporcionou de maneira fabulosa e encantadora, conforme a música do Caetano Veloso, que escolhi para falar sobre meu processo de construção como professora-pesquisadora, fui absorvida pela ideia de entender os espaços sociais de homens e mulheres em uma desconstrução sobre como meu olhar via essas construções históricas.

Tentei articular meu encontro com gênero, profissão docente e educação infantil fazendo surgir minha primeira questão para elaboração do meu pré-projeto de pesquisa para concorrer ao mestrado: “Por que não há homens na educação infantil? Eles não gostam de crianças?”.

Para me auxiliar na elaboração do pré-projeto, inscrevi-me como aluna extraordinária desta Universidade (PUC Goiás) em uma disciplina que discutia formação de professores(as). Nela pude ampliar meus conhecimentos sobre a profissão docente e sua formação. Ainda como aluna extraordinária, cursei outra disciplina que discutia gênero articulado à educação, e esta, agora, me permitia articular minhas inquietações para elaboração do meu pré-projeto aos estudos ali apresentados.

Após concluir as disciplinas e durante a elaboração do meu pré-projeto, surgiu a proposta do curso de especialização em Gênero e

Diversidade na Escola, oferecido pela UFG, Grupo Dialogus² – Campus Catalão. Como não sabia se seria aprovada no processo seletivo para ingressar no Mestrado em Educação, resolvi iniciar essa especialização. Ressalto que o interesse em desenvolver essa especialização estava associado às questões que estavam sendo propostas para o Mestrado. Diante de minhas inquietações, pude observar e fazer o seguinte questionamento: “como proporcionar que se trabalhe a diversidade na escola onde os espaços sociais de homens e mulheres parecem estar marcados desde a infância?”.

Nessa especialização, pude conhecer mais sobre gênero, a importância de se trabalhar a diversidade na escola, trocar experiências, e a articulação de gênero e docência.

Surgiram muitas dúvidas, muitas perguntas e poucas respostas. Terminei a elaboração de meu pré-projeto e dediquei-me à seleção do Mestrado. Fui aprovada e aqui estou. Passo agora a apresentar o problema que se tornou o centro desta investigação.

As Inquietações...

Para o desenvolvimento desta dissertação muitas inquietações surgiram. Algumas delas nortearam a presente pesquisa e se desenvolveram ao longo do percurso estudantil e profissional desta pesquisadora. Porém, buscou-se nesta pesquisa responder a esta inquietação: Como se configuram as relações sociais e de gênero dos trabalhadores docentes que vivenciam a educação infantil da rede municipal de Rio Verde (GO) e como se expressa isso na educação infantil e na comunidade escolar, quando existem professores homens atuando?

² O DIALOGUS é um grupo de pesquisa interdisciplinar sediado na Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão, composto por professores(as) pesquisadores(as) e estudantes de diferentes áreas do conhecimento e diferentes instituições de ensino e pesquisa (*Site*: www.dialogus.catalao.ufg.br).

E para formular essa inquietação como questão central desta pesquisa, a experiência profissional da pesquisadora na educação infantil impulsionou o interesse por compreender sobre as relações sociais e de gênero que perpassam o trabalho nesta etapa. Há de se atentar que a educação básica é uma área de atuação profissional majoritariamente feminina, fato explicado historicamente pela feminização do magistério, e bem abordado por Chamon (2005, p. 16) quando diz:

em decorrência do capitalismo industrial em expansão e do processo de urbanização que o acompanhava, cabia a escola contribuir tanto na produção quanto na reprodução do social, visando fortalecer e legitimar as práticas culturais urbanas que interessavam às elites dominantes. Foi, também, nesse período que as mulheres passaram a ser chamadas para cumprir a nobre missão de reprodutoras dos valores sociais. Dóceis, virtuosas e abnegadas, deveriam ser elas as profissionais responsáveis pelo trabalho de preparação de mentes e comportamentos para os interesses da pátria.

O número de professores do sexo masculino atuando nas instituições da educação infantil, no Brasil, numericamente, é insignificante. Conforme aponta o censo da Educação Básica, realizado em 2010 pelo Ministério da Educação MEC, 81,9% dos(as) professores(as) da educação básica brasileira são do sexo feminino. Na educação infantil este número se eleva para 96,6%³.

Portanto, a presença de homens nessa etapa da educação básica é motivo de estranhamento por parte não só das profissionais mulheres dessas instituições, como também das famílias das crianças que as frequentam e de toda a sociedade.

Esse estranhamento acontece devido ao entendimento do que seja masculinidade, entendimento que perpassa as reflexões realizadas nesta pesquisa. Recorreu-se a estudos sobre masculinidades em Connell (1995) e Oliveira (2004), autores que discutem as masculinidades como uma construção histórica que “expressa mudanças em relação à aceitação social do arbitrário poder masculino

³ Dados disponíveis no *site*: www.portal.mec.gov.br/. Link Educacenso.

e de sua hegemonia dentro do regime de gênero vigente nas culturas contemporâneas ocidentais” (OLIVEIRA, 2004, p. 142). Entende-se com Oliveira (2004, p. 142) que o ideal moderno de masculinidade apoia-se

na perspectiva de um lugar simbólico de sentido estruturante, focalizando sua construção na perspectiva do imbricamento entre os diversos estratos do *socius*, buscando apontar os apoios institucionais variados que fundamentaram a criação de um ideal moderno de masculinidade, coletivamente partilhado, e seus destinos incertos em tempos mais recentes.

Partindo deste entendimento de que a masculinidade fundamenta-se em valores e em si própria constitui um valor social, mantendo-se e reproduzindo-se, dada sua importância inegável em processos sociais diversos, a ideia da inexistência de uma forma única de construção do masculino nas sociedades aponta que “as masculinidades deveriam ser compreendidas como configurações de prática em torno da posição dos homens nas relações de gênero” (CONNELL, 1995, p. 184).

Connell (1995) esclarece o uso da expressão “configuração de prática” como a ênfase nas experiências concretas presentes no cotidiano de muitos homens e não apenas os comportamentos que as sociedades esperam dos homens nos diferentes contextos socioculturais. Na educação escolar e mesmo na própria profissão, no magistério, esse entendimento permeia as relações entre homens e mulheres.

Para entender por que o magistério é uma atividade atribuída às mulheres como uma construção histórica, viu-se como importante situar historicamente a profissão docente. Assim, recorreu-se a Pessanha (1994), autora que aponta a origem da categoria magistério a partir da divisão social e sexual do trabalho, e também a Perozim (2004), que, ao tratar da formação do masculino e do feminino, resgata o processo de configuração da profissão como profissão de mulheres.

Até meados do século XX, a única oportunidade que as mulheres tinham de permanecer nos estudos eram os cursos normais, formadores de professores. Aos poucos, houve uma identificação da profissão com a feminilidade, e as mulheres foram autorizadas a frequentar esses ambientes. ‘Esse espaço foi conquistado com ambiguidade, colocando essa profissão como algo menos profissional, ligado ao instinto maternal’,

explica Cláudia Vianna. Essa concepção, que concretizou a tríade mãe-mulher-professora, é ainda mais forte na educação infantil, o que resultou 'em uma ideia de trabalho voluntário ou mal-remunerado'(PEROZIM, 2004, p. 3).

Para dar sequência a esta discussão também buscou-se compreender a divisão sexual do trabalho nos estudos de Rocha (2012), Souza-Lobo (2011) e Nogueira (2004).

As novas características apresentadas pela política neoliberal têm relevantes consequências na divisão sexual do trabalho, tanto no espaço produtivo como no reprodutivo. Segundo Hirata, nos anos 1990 a mundialização do capital emitiu efeitos complexos, além de contraditórios, afetando desigualmente o emprego feminino e masculino (NOGUEIRA, 2004, p. 39).

Considerando que estas questões serão as ferramentas básicas para a análise da realidade proposta, traçou-se os caminhos a serem percorridos. Esse caminhar será apresentado a seguir, tentando demonstrar como esta pesquisa foi construída.

Ensaaios, Percursos e Ferramentas

Esta investigação se fez numa pesquisa de cunho qualitativo, a qual, segundo Martins e Bicudo (1989), é compreendida como uma trajetória reentrante em direção ao que se deseja compreender. Para esses pesquisadores, pesquisar é ter uma interrogação e andar em torno dela, em todos os sentidos, sempre buscando todas as suas dimensões.

Falar do mundo como sendo um real vivido é propor, ao mesmo tempo, duas teses. É afirmar - esta é a primeira tese - uma oposição a qualquer proposta centralizada em qualquer teoria que sustente a existência de dados sensoriais, isolados e sem sentido em si mesmos. [...] É afirmar - esta é a segunda tese - que a ênfase é posta na experiência viva, no mundo como ele é vivido. Nas experiências vividas combinam-se memórias, percepções, antecipações a cada momento. Esta unidade nunca é estática ou final (MARTINS; BICUDO, 1989, p.80-1).

Ludke e André (2001) acrescentam que é crescente o interesse de pesquisadores(as) do campo da educação pelo uso das metodologias qualitativas. Ainda segundo as autoras, vertentes da pesquisa qualitativa têm o ambiente natural como sua fonte de dados e estes, por sua vez, podem ser representados pelos extratos de vários tipos de documentos.

Assim, desenvolveu-se esta investigação realizando estudo bibliográfico, análise documental, observação registrada em diário de campo, aplicação e análises de questionários e entrevistas.

Iniciou-se esta dissertação com o estudo bibliográfico, o qual possibilitou fundamentar “debates, discussões sobre o tema, que levem mais questões, que provoquem o dissenso” (LOURO, 2011, p. 13), estabelecendo a forma com que se pretendeu escrever, assim como declarar como se pensa, ou seja, as escritas acabam por declarar as escolhas teóricas e políticas. Ampliando o pensamento de Louro (2011, p. 13), o estudo bibliográfico possibilita todos os desarranjos que mudam os fatos de lugar, para que as certezas sejam postas em dúvida e para que aquilo que surja depois delas seja novamente debatido.

Primeiramente fez-se um levantamento bibliográfico de teses e dissertações que tratam sobre o professor homem na educação infantil. Tomou-se conhecimento de algumas dissertações de mestrado e teses de doutorado através de levantamento realizado nos bancos de teses e dissertações das universidades UFJF (MG), UFSC (SC), UNICAMP (SP), USP (SP) e UFB (BA). Recorreu-se primeiramente ao *site* da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPED), por ser este referência em produção acadêmica. Nesse, buscou-se artigos que contemplassem a discussão de gênero, docência, educação infantil. A maioria dos artigos sobre essas questões foi produzido nas universidades acima citadas, o que orientou nossa busca para seus bancos de dados.

Poucos se aproximaram da temática desta pesquisa. Encontrou-se: Thomaz Spartacus Martins Fonseca (UFJF-MG, 2011), a tese de doutorado de Déborah Tomé Sayão (UFSC-SC, 2005) e a tese de

doutorado de Eronilda Maria Gois de Carvalho (UFB-BA, 2007). Porém, nenhuma contempla especificamente um estudo do professor homem na educação infantil, embora as discussões realizadas relacionem as relações de gênero presentes na docência da educação básica.

Buscou-se também dissertações e teses sobre a cidade de Rio Verde (GO), local da realização desta pesquisa. Esta cidade é a cidade natal da pesquisadora, mas a opção por esta não foi somente por isso, mas também por acreditar-se que o resultado das pesquisas educacionais poderá subsidiar medidas administrativas favorecendo a melhoria da educação local, e promover novas reflexões.

Articuladas à educação básica no município de Rio Verde (GO), localizou-se, no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), as seguintes dissertações de mestrado: Eli Coelho Guimarães Carneiro (PUC-GO, 2009), Aparecida Maira de Mendonça Resende (UFG-GO, 2008), Fernanda Costa Fagundes Silva (PUC-GO, 2012) e Márcia Campos Moraes Guimarães (PUC-GO, 2011) e a tese de doutorado de Leila Conceição Favaro Boldrin (UFG-GO, 2007).

Ademais, o aprofundamento das temáticas relações sociais e de gênero e docência e educação infantil se deu por meio de estudos teóricos que pudessem orientar o desenvolvimento desta pesquisa. Teve-se como principal apoio estudos que permitiram conceituar e contextualizar gênero e docência como, por exemplo, Scott (1995), Louro (2011), Assunção (1996), Carvalho (1999) e Rosemberg (2001) dando suporte teórico a esta pesquisa. Os conceitos de *Habitus* e Violência simbólica, de Pierre Bourdieu (2011), e os estudos sobre masculinidades, de Robert Connel (1995), auxiliaram o entendimento e a sustentação teórica para as questões a que se propôs desenvolver.

Assim, com a intenção de estudar o professor na educação infantil no município de Rio Verde (GO), os estudos de gênero se constituíram em uma referência fundamental pela qual o objeto foi revelando-se ao longo da pesquisa e definindo algumas perguntas norteadoras para a busca de dados: quem são e como são vistos esses profissionais no município de Rio Verde? como os professores que

atuam na rede se veem nessas instituições? como a comunidade escolar deste município, incluindo as famílias dos(as) alunos(as) e profissionais envolvidos(as) nas instituições, veem o trabalho do professor homem na educação infantil? como se configuram as relações sociais de gênero nos espaços onde trabalham? qual a formação dos(as) profissionais que trabalham na educação infantil?

Essas perguntas orientaram a busca por dados que oferecessem elementos para respondê-las. Primeiramente, selecionou-se a documentação que pudesse tentar verificar quem são os(as) profissionais que atuam na educação infantil e, assim, analisá-las. A documentação selecionada constituiu-se dos editais e seus resultados dos concursos⁴, pois esses permitiriam localizar os(as) profissionais que atuam na educação infantil, como “os homens” aprovados para trabalhar como professores da educação infantil no município de Rio Verde(GO), objeto central desta pesquisa.

Conforme Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a análise documental é um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais porque a maior parte das fontes são escritas. Após obter os documentos selecionados nessa análise, foi necessário levantar as informações sobre esses sujeitos, utilizando-se da coleta de dados, que visou uma abrangência maior de informações.

A ‘Coleta de Dados’ é o momento em que se obtém as informações necessárias; é quando são recolhidos os dados que deverão ser analisados. [...] Deve-se lembrar que os dados coletados tem uma direção – aquela dada pela questão que, enquanto pesquisador, se pretende responder, pelo objetivo que se pretende atingir; mesmo os dados imprevistos, o pesquisador só sabe que o são porque não ocorreram conforme previsto (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 20).

Com os dados dos concursos sobre os(as) profissionais aprovados(as) para atuar na educação infantil, fez-se necessário buscar conhecer como estão organizadas as escolas de educação infantil em Rio Verde(GO) e assim conhecer os(as) profissionais que nela atuam. Recorreu-se à Secretaria Municipal de Educação com

⁴ Dados disponíveis no *site* do município de Rio Verde(GO): <www.rioverdegoias.com.br>.

intuito de conhecer o campo empírico em que esta pesquisa seria desenvolvida. Com duas visitas à sede administrativa da secretaria, percebeu-se que as informações recolhidas não satisfaziam as questões que esta pesquisa se propunha a desenvolver. Resolveu-se que visitas pessoais a todas as unidades de instituições de educação infantil do município trariam mais informações sobre elas e sobre os(as) profissionais que nelas atuam e/ou atuavam. Isso ressalta a importância da integração do(a) pesquisador(a) com o campo, uma vez que,

uma pesquisa não se restringe à utilização de instrumentos apurados de coleta de informações para dar conta de seus objetivos. Para além dos dados acumulados, o processo de campo nos leva à reformulação dos caminhos da pesquisa, através das descobertas de novas pistas (MINAYO, 1998, p. 62).

Para essas visitas, utilizou-se, a princípio, a aplicação de questionário⁵ com questões objetivas e subjetivas, para se conhecer os sujeitos que compõem o campo da pesquisa, “como o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação” (MINAYO, 1998, p. 53).

Com essas visitas, pôde-se aproximar do campo e dos sujeitos que ali se encontraram e muitas informações foram sendo registradas no diário de campo, o qual proporcionou o registro das informações mais detalhadas que estavam sendo relatadas quando os questionários eram aplicados.

Como o próprio nome já diz, esse diário é um instrumento ao qual recorreremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando. Ele, na verdade, é um ‘amigo silencioso’ que não pode ser subestimado quanto à sua importância. Nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas (MINAYO, 1998, p. 63).

⁵ O modelo desse questionário encontra-se em anexo (Apêndice A).

No diário de campo, buscou-se registrar as inquietações sobre os significados ali percebidos e registrados e articulá-las às questões que orientaram esta pesquisa, relacionando as questões aos relatos “no intuito de construir detalhes que no seu somatório vão congregam os diferentes momentos da pesquisa” (MINAYO, 1998, p. 63-4).

Após todas as visitas realizadas, no total de 29 instituições da rede municipal de educação infantil de Rio Verde (GO), todos os sujeitos já haviam sido localizados. Realizou-se então entrevistas, pois,

através dela, o pesquisador busca obter informes contidos nas falas dos atores sociais. Ela não significa uma conversa desprezenciosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada (MINAYO, 1998, p. 57).

Nesse sentido, a entrevista acaba por dar significado aos objetivos desta pesquisa, sendo a entrevista com roteiro ou semiestruturada a mais adequada, “destacando a noção de entrevista em profundidade que possibilita um diálogo intensamente correspondido entre entrevistador e informante” (MINAYO, 1998, p. 59).

É sabido que pode ocorrer uma relação de dominação entre pesquisador(a) e pesquisado(a), porém existem formas de reduzir essa violência simbólica, que pode acontecer em uma situação de entrevista. Essa é explicada por Bourdieu (2011, p. 345) como “intrusão arbitrária”, que está no princípio da troca, em que o conhecimento prévio dos sujeitos que serão entrevistados

permite improvisar continuamente as perguntas pertinentes, verdadeiras hipóteses que se apoiam numa representação intuitiva e provisória da fórmula geradora própria ao pesquisado para provocá-lo a se revelar mais completamente (BOURDIEU, 2011, p. 345).

Assim, Bourdieu (2011) também chama a atenção sobre os sentidos que cada sujeito entrevistado pode dar às perguntas realizadas, pois as diferenças no capital cultural desse sujeito podem variar, assim como a origem da classe deles. Diz Bourdieu (2011, p. 86):

[O capital cultural] é pressuposto de uma apropriação rápida e sem esforço de todo tipo de capacidades úteis – só ocorre sem demora ou perda de tempo, naquelas famílias possuidoras de um capital cultural tão sólido que fazem com que todo o período de socialização seja, ao mesmo tempo, acumulação. Por consequência, a transmissão do capital cultural é, sem dúvida, a mais dissimulada forma de transmissão hereditária de capital.

Esse entendimento indicou a necessidade de que fossem várias as entrevistas⁶ e decidiu-se por realizá-las com professoras, gestoras, coordenadoras, alguns funcionários administrativos que trabalham ou já trabalharam com o professor homem e os professores homens aprovados nos concursos para atuarem na educação infantil. As entrevistas foram gravadas e transcritas pela autora sempre em seguida de sua realização para que durante a transcrição fosse possível associar as falas aos gestos e às expressões, aos silêncios, às emoções, ou seja, toda postura corporal dos(as) entrevistados(as) que poderiam ter significações e que foram incorporadas aos registros do diário de campo.

Após as entrevistas, em conversa com a gestora da escola que tem professor homem atuando em sala de aula, decidiu-se que para pais e as mães de alunos o instrumento mais apropriado era a aplicação de questionário⁷ com questões objetivas e subjetivas. Ela se dispôs a agendar com os pais e as mães o dia da aplicação com todos(as) juntos(as). Essa sugestão logo foi aceita, pois a aplicação de um questionário permite também utilizar-se do diário de campo. Como sugestão também da gestora, esse questionário seria aplicado para 20 pais e/ou mães dos(as) alunos(as), sendo 10 pais e/ou mães de alunos(as) que estudam ou estudaram com o professor homem e 10 pais e/ou mães de alunos(as) que não estudaram ainda com o professor homem, mas sabem que ele trabalha na escola como professor. No dia da aplicação compareceram apenas 15 mães e nenhum pai. Mesmo assim, consideramos que constituíam uma amostra

⁶ Os modelos dos roteiros dessas entrevistas encontram-se em anexo (Apêndice B, C e D).

⁷ O modelo desse questionário encontra-se em anexo (Apêndice E).

suficiente e realizamos o trabalho. Por meio desse recurso pode-se verificar como a comunidade escolar vê o professor homem na educação infantil, tanto os pais e/ou mães dos(as) alunos(as) que tiveram o professor homem de seus(suas) filhos(as) como pais e/ou mães que ainda não tiveram essa experiência.

A análise das entrevistas, dos questionários, do diário de campo, dos dados dos concursos e dados das visitas realizadas a todas as instituições de educação infantil da rede municipal estabeleceu-se na análise de seus conteúdos e informações que fundamentam esta pesquisa. De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 85),

Tornar os dados inteligíveis significa organizá-los de forma a propor uma explicação adequada àquilo que se quer investigar; (...) daí ser importante o momento da 'análise de dados', quando se tem a visão real dos resultados obtidos. É nesta etapa que o conjunto do material (as informações coletadas) passa por um processo de análise, termo que apresenta vários significados, dentre eles 'decompor um todo em suas partes componentes, esquadrihar, examinar criticamente!'

Pimentel (2001) complementa ao dizer que organizar o material significa a leitura segundo critérios da análise dos conteúdos, comportando algumas técnicas, tais como fichamentos, levantamento qualitativos de termos e assuntos recorrentes, criação de códigos para facilitar o controle e manuseio. E "através da análise do conteúdo, [chegar] 'à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos', indo além das aparências do que está sendo comunicado" (MINAYO, 1998, p. 74). Para esta autora,

O trabalho de campo, em síntese, é fruto de um momento relacional e prático: as inquietações que nos levam ao desenvolvimento de uma pesquisa nascem no universo do cotidiano. O que atrai na produção do conhecimento é a existência do desconhecido, é o sentido da novidade e o confronto com o que nos é estranho. Essa produção, por sua vez, requer sucessivas aproximações em direção ao que se quer conhecer. E o pesquisador, ao se empenhar em gerar conhecimentos, não pode reduzir a pesquisa à denúncia, nem substituir os grupos estudados em suas tarefas político-sociais (MINAYO, 1998, p. 64).

Nessa perspectiva, esta dissertação de mestrado foi estruturada em três capítulos, organizados procurando articular este “confronto com o que nos é estranho” (MINAYO, 1998, p. 64).

No primeiro capítulo, apresenta-se a discussão sobre gênero e as políticas educacionais para a educação infantil, tendo como base alguns documentos sobre a educação infantil e os(as) profissionais que nela atuam. Reflete-se também sobre a profissão e o profissional docente de forma articulada a gênero, como aportes teóricos desta pesquisa.

No segundo capítulo, apresenta-se o município de Rio Verde (GO), cidade onde a pesquisa foi realizada, as suas instituições municipais de educação infantil e suas particularidades, tais como o número de instituições, professores(as), recreadores(as) e a comunidade escolar como um todo. Fez-se uma análise sucinta das instituições de educação infantil e de seus(as) professores(as) para se entender os significados das relações sociais ali presentes, bem como compreender esse espaço. A apresentação dos dados dos concursos e do diário de campo e os primeiros contatos com os sujeitos entrevistados foram apresentados nesse segundo capítulo.

No terceiro capítulo, apresenta-se o aprofundamento das informações obtidas pelo diário de campo e, principalmente, pelos questionários e pelas entrevistas para responder ao problema proposto por esta investigação. Para isso, evidenciou-se a instituição de educação infantil, pois procurou-se compreender como o professor homem se constitui/constrói em um espaço considerado historicamente como feminino.

Nas considerações finais, são apresentadas reflexões sobre o que foi desenvolvido na pesquisa procurando apontar perspectivas sobre o tema.

CAPÍTULO 1

POLÍTICAS EDUCACIONAIS, GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL: APORTE TEÓRICO

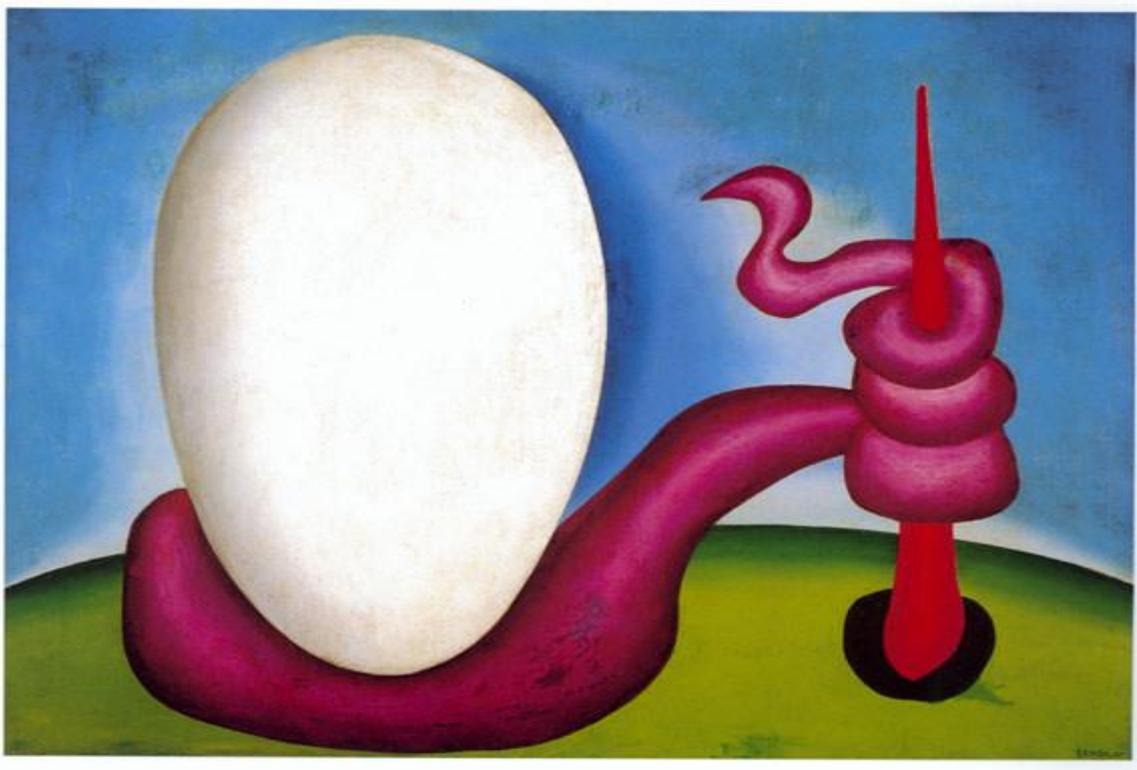


Figura 2 - O Ovo ou Urutu.

Fonte: Site Tarsila do Amaral <www.tarsiladoamaral.com.br>.

*O pior analfabeto
é o analfabeto político.
Ele não ouve, não fala,
nem participa dos acontecimentos políticos.
Ele não sabe que o custo de vida,
o preço do feijão, do peixe, da farinha,
do aluguel, do sapato e do remédio
dependem das decisões políticas.
O analfabeto político
é tão burro que se orgulha
e estufa o peito dizendo
que odeia a política.
Não sabe o imbecil que,
da sua ignorância política,
nasce a prostituta, o menor abandonado,
e o pior de todos os bandidos,
que é o político vigarista,
pilantra, corrupto e lacaio
das empresas nacionais e multinacionais.*

(Bertold Brecht, O Analfabeto Político)

O poeta e dramaturgo alemão Bertold Brecht (1898-1956), considerado um dos principais dramaturgos do século XX com textos que buscavam reforçar a conscientização política, chama a atenção em seu poema para se conhecer as políticas que regem a organização social dos indivíduos. O Analfabeto Político sustenta que o(a) cidadão(ã) que se “aliena” das discussões políticas acaba por se tornar o maior responsável pela perpetuação da inviabilização das políticas públicas, reforçando as diferenças de classe social e “as relações entre homens e mulheres, como uma ‘relação social desigual’”(CARVALHO, 1998, p. 383).

Assim, neste trabalho que investiga a presença de homens em espaço considerado “feminino”, entende-se como importante o debate sobre as políticas públicas que organizam a educação como um todo para compreender como a parte faz parte do todo com perspectiva de contribuir para a estruturação de uma sociedade menos desigual. Nesse sentido, neste primeiro capítulo, realiza-se uma reflexão sobre as políticas educacionais e o gênero, particularmente as políticas educacionais voltadas para a docência na educação infantil.

A escolha pelo quadro de Tarsila do Amaral (1928) O Ovo ou Urutu para apresentar este primeiro capítulo foi por ele se aproximar do que será tratado aqui, pois, como no quadro, o ovo (o novo) vigiado pela cobra, na visão da autora desta pesquisa, representa as políticas públicas sendo “vigiadas” pelo poder simbólico, como se o novo que ali está fosse previamente controlado. Portanto, este capítulo reflete sobre conhecer o novo pelo velho, mesmo este “vigiado”, na reconstrução dos olhares que já viram e que verão de novo encontrando possibilidades de “ver” diferente e, conforme o poeta acima, “alfabetizar-se politicamente”.

Portanto, busca-se fundamentações teóricas sobre docência, gênero, educação infantil e políticas educacionais que nortearam as reflexões desta dissertação.

Ao discutir-se sobre gênero e docência, procurou-se compreender o que normatizam as políticas educacionais para a docência na educação infantil e se nessas formulações que se dirigem a um espaço

identificado como essencialmente feminino aparecem preocupações com as questões de gênero. O texto abaixo, portanto, procura partir do geral para o particular, entendendo as políticas educacionais como políticas públicas orientadoras da docência e da constituição das profissões envolvidas nesta atividade, que devem (ou deveriam) considerar, em suas proposições, a diversidade de elementos apresentados pela realidade constituída.

1.1 Políticas Educacionais como Políticas Públicas para a Educação: busca pelo entendimento

O entendimento do que são as políticas educacionais e as teorias dos(as) autores(as) pesquisados permitiram à autora desta pesquisa melhor compreender a política educacional como política pública, seus possíveis conflitos e o papel dos indivíduos, grupos e instituições que estão envolvidos nas decisões e que serão afetados por tais decisões.

Com fundamento em leituras sobre o que é política, partiu-se do entendimento de que política “exige uma resposta tão simples e tão conclusiva em si que se poderia dizer que outras respostas estariam dispensadas por completo. A resposta é: o sentido da política é a liberdade” (ARENDR, 1993, p.38, *apud* BRZEZINSKI, 2011, p.1). Diante dessa assertiva, percebe-se que o ser político deva ser livre. Nessa perspectiva, discutir política é algo desafiante nos dias atuais, e articulá-la à educação torna-se fundamental “com base na pluralidade humana que trata da convivência entre os diferentes” (ARENDR, 1993, p.21, *apud* BRZEZINSKI, 2011, p. 2).

É sabido que a liberdade dos homens e das mulheres está sempre condicionada, mediada, entre outros mecanismos e instituições, também pelo Estado. Considerando o princípio de que o homem é um ser político, cada homem precisa de auxílio material e moral dos demais.

No processo de definição de políticas públicas, Höfling (2001, p. 31) explica que elas “são entendidas como o ‘Estado em Ação’ (Gobert,

Muller, 1987); é o Estado implantando um projeto de governo através de políticas voltadas para os setores específicos da sociedade”.

É nesse sentido que se pretende discutir as ações do Estado voltadas para a educação, especificamente, as políticas educacionais, procurando compreender

O Estado capitalista moderno cuidaria não só de qualificar permanentemente a mão-de-obra para o mercado, como também, através de tal política e programas sociais, procuraria manter sob o controle parcelas da população não inseridas no processo produtivo (HÖFLING, 2001, p. 32).

É impossível, portanto, discutir a viabilização das políticas educacionais como políticas públicas sem entender o seu porquê na sociedade, tal como Höfling (2001) coloca, isto é, que o governo, na elaboração de suas políticas públicas, deve ser orientado para a manutenção da mão-de-obra trabalhadora, embora,

seria equivocado pensar nos objetivos da política educacional voltados estritamente para a qualificação da força de trabalho conforme interesses de determinadas indústrias ou de determinadas formas de emprego. As ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados. Especialmente por se voltar para e dizer respeito a grupos diferentes, o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista sofre o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder (HÖFLING, 2001, p. 35).

É no interior das instituições que as políticas públicas são percebidas, tanto quanto se verifica o que foi colocado acima por Höfling (2001) sobre os grupos diferentes para os quais tais políticas são destinadas. E o exercício da docência por homens ou por mulheres na educação infantil, objeto de estudo desta dissertação, manifesta-se como expressão clara da correlação de poder e de interesses do patriarcado.

Assim, concorda-se com Höfling (2001, p. 37), quando ele alerta que essas teorias foram construídas por liberais e que

as teorias políticas liberais que concebem as funções do Estado essencialmente voltadas para a garantia dos direitos individuais, sem interferência nas esferas da vida pública e, especificamente, na esfera econômica da sociedade.

Tais teorias seguem o princípio da liberdade econômica, em que as políticas públicas assumem na sociedade a garantia do direito individual e não o coletivo.

Nesse contexto, para entender o que são as políticas educacionais, faz-se necessário refletir a possibilidade de se voltar ao princípio de política colocado por Arendt (1993, *apud* BRZEZINSKI, 2011), na perspectiva de liberdade de homens e mulheres não apenas do ponto de vista individual que retira a responsabilidade do Estado, mas do ponto de vista de propor a participação e o favorecimento de todas as pessoas que vivem em sociedade, sem opressões ou submetimentos de qualquer ordem.

1.2 Docência e Identidade Profissional: desafios para a atividade docente como profissão

Tornou-se importante discutir profissão docente nesta pesquisa para se compreender a atividade de docência na educação infantil como profissão de professores(as) da educação infantil, pois muitas pessoas que atuam nessa atividade não têm formação profissional para ali atuarem.

Inicialmente discute-se docência como profissão e identidade profissional, entendendo a identidade do(a) professor(a) como

o fruto de interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história (GATTI, 1996, p.86, *apud* BRZEZINSKI, 2002, p. 9).

Para se discutir sobre a identidade profissional do(a) professor(a), é necessário retomar o processo histórico da educação brasileira, o qual “revela que a função docente desenvolveu-se de forma não-especificada, como uma ocupação secundária dos educadores religiosos, que recebiam preparo para a dupla função de evangelizar e de educar”(BRZEZINSKI, 2002, p. 11).

Tal colocação de Brzezinski (2002) remete ao entendimento da função docente associada ao processo de colonização do Brasil, período em que os docentes eram os jesuítas (em torno de 1530), que durante 210 anos promoveram um sistema educacional cristianizado no Brasil, apoiados oficialmente pela Coroa Portuguesa, “[...] até a metade do século XVIII quando, em 1759, foram expulsos pelo marquês de Pombal, primeiro-ministro do Rei de Portugal, D. José I” (SAVIANI, 2003, p. 89 *apud* BRZEZINSKI, 2010, p. 04).

Desse período em diante, muitas mudanças ocorreram na educação brasileira que repercutiram na profissão docente, e compreende-se que a sociedade brasileira foi experimentando novas formas de culturas, diferentes organizações socio-econômicas e da educação, segundo interesses políticos e econômicos de cada momento.

Assim, em 1988, na Constituição Federal, em seu art. 206, inciso V, determina-se a valorização dos(as) profissionais de ensino, garantindo, na forma de lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB⁸, Lei nº. 9.394/96), no seu artigo 67, reafirma os princípios constitucionais de ensino, destacando que os sistemas devem promover a valorização dos profissionais da educação.

Retomando os estudos de Brzezinski (2002), pode-se perceber quão complicado se torna o reconhecimento da profissionalização docente, visto que a docência é sempre uma política valorizada no discurso e secundarizada na prática. Diz a autora:

Nos dias atuais, mesmo com as associações de classe e com o despertar da consciência coletiva dos profissionais da educação, ocorrido nas lutas concretas dos movimentos associativos e reivindicatórios, ainda é grave a ausência do profissionalismo. Isto porque, pela perversidade do sistema capitalista, a ação governamental degradadora da profissão docente vem traindo sucessivamente os discursos encontrados nos planos de governo. Estes enfatizam a relevância da política educacional voltada para a capacitação de novos contingentes de profissionais, situando a educação

⁸ Todas as vezes que se referir a essa Lei de Diretrizes e Bases será utilizada esta sigla.

na linha de ataque, por constituir poderosa arma a serviço do desenvolvimento, do progresso social e de expansão do emprego (BRZEZINSKI, 2002, p. 11-2).

O termo profissionalização indica o processo de formação de um sujeito numa profissão que se inicia com a formação na graduação, sendo que

a identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe legitimar (BRZEZINSKI, 2002, p. 62).

Aqui se entende que a identidade profissional dos(as) professores(as) é formada ao longo de seu processo formativo, porém, nesse processo,

deve-se considerar que, para a construção de uma identidade docente, tanto as formas de controle sobre o trabalho docente pretendidas pelas políticas de padronização quanto as práticas de contestação e resistência desencadeadas por docentes, não estão estabelecidas *a priori*. As possibilidades de legitimação ou de deslegitimação dessas políticas neoliberais, por parte das ações docentes, envolvem não só os interesses dos/as estudantes, mas os próprios interesses docentes como sujeitos que constroem suas identidades (HYPOLITO, 2003, p. 128-9).

Esses interesses, como coloca Hypolito (2003), são estabelecidos pela busca da “legitimação” desta formação, sendo esta permeada pelo reconhecimento da docência como profissão, “embora o projeto neoliberal assumido pelo Estado tenha intenção de impedir avanços. Contraditoriamente, esta ameaça do Estado à organização é fecunda, a intensifica à luta em defesa do profissionalismo” (BRZEZINSKI, 2002, p. 14).

Nesse sentido, a identidade profissional docente é percebida como construções das práticas sociais e políticas, as quais, para serem “legitimadas”, devem ser construídas coletivamente. Porém,

constata-se que se de um lado os profissionais da educação estão construindo sua identidade e sua profissionalização com o despertar de uma consciência coletiva, forjada nas lutas concretas dos movimentos associativos e reivindicatórios, por outro, as políticas educacionais procuram manter o atual

status desvalorizado do professor, secundarizando a profissão em relação às demais, proletarizando-a. [...] Os profissionais da educação buscam uma identidade coletiva, que se desenha de dentro para fora de sua categoria profissional (BRZEZINSKI, 2002, p. 18-9).

Diante das colocações de Brzezinski (2002) sobre a “consciência coletiva” dos(as) profissionais da educação, pode-se dizer que a formação profissional desses sujeitos deve ser pensada como a figura do(a) professor(a) inserido(a) em uma instituição social composta das relações sociais e reguladoras do Estado. E, concordando com Hypolito (2003), tais relações não podem ser pensadas isoladamente.

1.2.1 *Identidade profissional e formação de professores(as): compreensão da importância da formação docente*

Primeiramente, a palavra formação abre espaços para diferentes interpretações. De origem latina, vem de *formatione*, que significa ato, efeito, modo de formar. No senso comum, a ideia de formação é produzida com base no conceito apresentado pelo dicionário Houaiss (2010, p. 578) que a explica como “um conjunto de conhecimentos e habilidades específicos a um determinado campo de atividade prática e intelectual”. Assim, vários(as) autores(as) oferecem múltiplas concepções para a palavra formação e, em particular, para a formação do(a) professor(a).

Ferry (1985, p. 76 *apud* BRZEZINSKI, 2008, p. 117) reforça que a formação de professor(a) apresenta uma natureza específica e três características que a diferenciam de qualquer outra formação: 1º) dupla formação, acadêmico-científica e pedagógica; 2º) formação profissional com a profissão-docente; 3º) formação de formadores, com a formação e prática profissional do formador.

Na história da educação brasileira, a formação do(a) professor(a) se dava na Escola Normal, no nível médio. As escolas normais foram instaladas, *a priori*, por decreto, no período imperial, a partir de 1835. Eram improvisadas e fechadas numa constante sucessão. Apesar de haver uma aparente preocupação com a formação de professor(a), na

prática, as políticas educacionais eram irrelevantes. Brzezinski (1999) pesquisou a formação de professores(as) ao longo da história e constatou a presença de uma enorme quantidade de medidas provisórias e decretos presidenciais, bem como as escassas realizações a favor da educação brasileira. Outra constatação foi com a Lei de 15 de Outubro de 1827, que prescrevia a obrigatoriedade do ensino para todos os brasileiros, mas, por outro lado, desobrigava o Estado com a formação de professores(as).

No início do século XX, começaram a surgir cursos de aperfeiçoamento de professores(as), que, na verdade, foram a semente para o curso superior, sendo que um desses cursos deu origem à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). O Movimento dos Pioneiros da Escola Nova e muitos dos seus brilhantes representantes como Anísio Teixeira defenderam a formação do(a) professor(a) em nível superior.

A formação inicial de professor(a), de acordo com diretrizes e leis, deu-se no curso de Pedagogia, na escola Normal Superior e na modalidade Normal do Ensino Médio, e a formação continuada, de forma variada, em diferentes agências. Em relação à formação de professores(as), pode-se perceber que se convive na sociedade com dois projetos: um que visa a qualidade total, defendido pelos tecnocratas, baseada numa concepção de economia de mercado neoliberal e na refuncionalização do Estado para mínimo, com saberes instrumentais e utilitários para atender o sistema capitalista com critérios mercadológicos, e o outro que visa a qualidade social, bandeira do movimento nacional de educadores, com base na concepção histórico-social e tendo o conhecimento como eixo de formação.

Brzezinski (2008) entende a formação do(a) professor(a) como um processo marcado pela complexidade do conhecimento, pela crítica, pela reflexão-ação, pela criatividade, pelo reconhecimento da identidade cultural dos(as) envolvidos(as) nos processos formativos e pelas relações estabelecidas na mediação entre formadores(as) e

aprendentes. Concordando com Brzezinski (2008), Flores (2000, p. 149) afirma que

Formar o professor, enquanto ator social, que se adequa à realidade onde intervém de modo participativo, implica uma valorização de práticas de cooperação durante os períodos de formação e o fomento de experiências promotoras de desenvolvimento de uma consciência participativa. Por outro lado, é necessária uma visão holística e integradora dos processos de formação, superando a perspectiva disciplinar, no sentido da promoção de uma atitude crítica fomentadora da dimensão auto-reflexiva do conhecimento (FLORES, 2000, p. 149).

Brzezinski (2008) também defende que a formação inicial do(a) professor(a) deve ocorrer na universidade, lócus por excelência da formação. Na universidade, ocorre a preparação para o domínio do trabalho pedagógico, das teorias, dos conceitos e dos métodos para articular teoria e prática.

Ser professor(a), para essa autora, implica um conhecimento multidisciplinar, ou seja, um saber científico, pedagógico, cultural, político e transversal que favoreça a multi, a inter e a transdisciplinaridade, sendo este,

o processo de formação de professores necessita contemplar esta multiplicidade de conhecimentos e saberes, para que o estudante atinja a maturação interna e uma solidez de conhecimento e práticas que lhe confirmem preparo teórico, habilidades para desenvolver o trabalho docente e certa emancipação profissional para começar a exercer a profissão (HONORÉ, 1985, p. 49 *apud* BRZEZINSKI 2008, p. 98).

Esta emancipação profissional é entendida como um processo de construção histórica que varia com o contexto socioeconômico a que está submetida, mas que, sobretudo, tem definido tipos de formação e especialização, de carreira e remuneração para um determinado grupo social que vem crescendo e consolidando-se.

De acordo com a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope, 2004), é a formação inicial que vai qualificar o(a) professor(a) para o seu ingresso na profissão. Para tanto, deve buscar um preparo específico com o domínio de conhecimentos necessários para o desempenho de sua função.

Aqui parte-se do entendimento que a educação escolar tem como finalidade a transmissão sistemática dos conteúdos baseados nos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente. A partir do que foi dito sobre a finalidade propriamente da educação, a formação implica em preparar e formar o(a) professor(a) para apropriar-se, produzir e socializar conhecimento.

É nesse contexto que se deve refletir sobre a formação deste(desta) profissional que está atuando nessa escola entrelaçada com o mundo ao seu redor. Daí vêm o desafio e os embates de como formar esse(essa) profissional que irá preparar o(a) aluno(a) para a vida social.

Diante disso, a formação deve ser então um instrumento de profissionalização, tornando-se essencial para o processo de desenvolvimento e construção de alicerces que mantenham a atividade educativa dos(as) professores(as).

Formação e profissionalização são conceitos complexos e polissêmicos, mas como o conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade, estamos diante de um desafio: procurar 'saber' a identidade e a profissionalização docente, considerando que saber é interrogar o real, pensar a experiência, elevá-la à condição de experiência comprometida, para buscar sua gênese e sentido (BRZEZINSKI, 2002, p. 123).

Contudo, para atingir transformações e conseguir condições para adquirir a valorização profissional, é necessário que esse(essa) profissional tenha oportunidade e reconhecimento nas políticas educacionais,

[...] no entanto a lei nº 9394/96 e a legislação dela decorrente vem provocando ainda maior desqualificação na formação inicial dos profissionais da educação, propondo a transferência da sua formação da universidade para instituições de ensino superior, nas quais a articulação entre o ensino e a pesquisa não precisa ser respeitada. A legislação permite interpretar equivocadamente que o professor é um profissional da prática, como se esta requeresse apenas transmissão de conteúdos e não produção de saberes por meio de severo processo de investigação (BRZEZINSKI, 2002, p. 46).

A formação de professores(as) tem como foco a profissionalização da docência, a qual contribuirá para a construção da

identidade profissional docente. É necessário ater-se para a complexidade e polissemia das palavras profissionalização e profissão. Percebe-se e acredita-se que a profissionalização docente tenha que articular-se com as instituições e com seus projetos pedagógicos. De acordo com Pereira (2006), as pesquisas sobre a formação do(a) professor(a) demonstram a necessidade de fortalecer a profissionalização do(a) professor(a).

Segundo a filósofa Arendt (1983, p. 93 *apud* BRZEZINSKI, 2008, p. 14), “a identidade coletiva se constrói nas mediações estabelecidas na teia das relações humanas. Surge do eu e torna-se nossa, porque é socialmente aceita”. De acordo com Arendt (1983), o(a) professor(a) se torna profissional a partir da construção da sua identidade pessoal e coletiva, na qual é o(a) profissional que, no mínimo, domina os saberes específicos de sua área, políticos, pedagógicos, culturais e transversais, sendo transformador(a) de um saber complexo em um saber simples.

De acordo com Brzezinski (2008), os(as) profissionais da educação, na construção de sua profissionalização, buscam uma identidade com os seguintes objetivos a serem alcançados: possuir conhecimentos e saberes; dominar; procedimentos metodológicos e ter habilidades adquiridas em sua formação inicial e continuada; pautar-se por um código deontológico que lhe assegure uma postura ética; dedicar-se integralmente ao magistério; afiliar-se e participar efetivamente de entidades científicas e sindicais; reconhecer a importância dos procedimentos de avaliação e submeter-se a eles para acesso à profissão; e, durante o exercício profissional, engajar-se na luta pela valorização da profissão professor(a).

Brzezinski (2008) também considera que algumas características são imprescindíveis ao profissionalismo como: a docência como base da identidade de formação de todo profissional da educação, uma base comum nacional de formação inicial; a concepção de formação ao longo da vida, mesmo em espaços não-escolares; a avaliação processual e contínua de desempenho profissional; um piso nacional

unificado, traduzido em remuneração condigna, associada às boas condições de trabalho definidas em um plano de carreira.

Essas discussões vieram contribuir para a redefinição da formação dos(as) professores(as) e têm procurado interferir nos encaminhamentos políticos e contribuir para alterar os eixos da discussão, pois os(as) professores(as) organizados(as) têm assumido uma postura crítica diante da posição do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE). Experiências inovadoras, estudos, pesquisas, avaliações, novos tratamentos e novas abordagens desenvolvidas nacional e internacionalmente têm contribuído para a superação das dicotomias que fragmentam o modelo de formação pedagógica no Brasil. Entretanto, os estudos sobre a relação entre formação pedagógica, em particular para a educação infantil e sua relação com gênero, ainda não adquiriram *status* de centralidade para a identidade profissional. É com essa preocupação que desenvolve-se os próximos itens como aportes imprescindíveis para se compreender e analisar os dados levantados.

1.3 Masculino e Feminino: gêneros construídos socialmente

Considerando o gênero como constitutivo das relações sociais entre homens e mulheres para compreender essas relações, em qualquer configuração social ou profissional, é preciso recorrer às suas bases de sustentação que se encontram na divisão sexual do trabalho, para conseguir então compreender como essas perpassam a profissão docente e constituem esses(essas) profissionais que nela atuam.

A divisão social do trabalho, processo pelo qual as atividades de produção e reprodução social são diferenciadas, especializadas e desempenhadas por diferentes pessoas, pode ocorrer através da separação das atividades de produção de bens e serviços, de acordo com o sexo das pessoas que as realizam, entendida como a divisão sexual do trabalho.

Na nova definição de trabalho, possibilitada pela teorização da divisão sexual do trabalho, o trabalho doméstico, o não remunerado e o informal também são considerados como trabalho assalariado. E para desenvolvimento das atividades de trabalho require-se atributos que são associados à mulher e ao homem. Desse modo, trabalho profissional assalariado, trabalho doméstico, produção e reprodução, salário e família, classe social e sexo social são consideradas categorias indissociáveis (HIRATA, 2002, p. 232 *apud* ROCHA, 2012, p. 50).

A emergência do conceito de gênero na busca para explicar as relações entre homens e mulheres permitiu perceber que os papéis masculinos e femininos são construções sociais nas quais relações de poder e hierarquias estão presentes. A divisão sexual do trabalho deixa de ser vista como um processo natural, mas como uma expressão da assimetria das relações entre homens e mulheres.

A divisão do trabalho entre homens e mulheres é parte integrante da divisão social do trabalho e que, do nascimento do capitalismo ao período atual, as modalidades da divisão do trabalho entre os sexos, tanto no trabalho assalariado quanto no trabalho doméstico, evoluem no tempo de maneira concomitante às relações de produção [...] que a divisão do trabalho entre os sexos remete à relação social homens-mulheres, que atravessa e é atravessada pelas outras modalidades da divisão social do trabalho (HIRATA, 2002, p. 234, *apud* ROCHA, 2012, p. 52).

Nos estudos de Scott (1994), a autora expõe que foi por volta do final do século XIX que estabeleceu-se de forma mais forte a associação das mulheres com mão-de-obra desvalorizada, pois, frequentemente, ao longo da história da sociedade de classes, às mulheres eram reservados espaços específicos caracterizados por uma inferioridade hierárquica, por atividades adaptadas a suas capacidades consideradas “inatas”. As atividades que requeriam delicadeza, paciência e perseverança eram oferecidas as mulheres, enquanto atividades que requeriam força muscular, velocidade e habilidade eram designadas aos homens.

Tal discussão remete ao entendimento das atividades de trabalho distribuídas numa sociedade patriarcal entendida como

uma forma de organização social na qual as relações são regidas por dois princípios básicos: 1) as mulheres estão hierarquicamente subordinadas aos homens e, 2) os jovens estão hierarquicamente subordinados aos homens mais velhos. A supremacia masculina ditada pelos valores do patriarcado atribuiu um maior valor às atividades masculinas em detrimento das atividades femininas; legitimou o controle da sexualidade, dos corpos e da autonomia femininas; e, estabeleceu papéis sexuais e sociais nos quais o masculino tem vantagens e prerrogativas (MILLET,1970. p. 35 *apud* SCOTT,1995, p. 178).

Portanto, o patriarcalismo perpassa a divisão sexual do trabalho favorecendo a destinação das mulheres a trabalhos com ocupações precárias. O emprego “precarizado”, todavia, não se restringiu às mulheres, possibilitando a conjectura de que o trabalho feminino representa um teste de viabilidade desse modelo para toda a classe trabalhadora, uma vez que “as mulheres foram pioneiras ao ocupar postos de trabalhos precários, que estavam por vir para ambos os sexos, no contexto da reestruturação produtiva” (NOGUEIRA, 2004, p. 13).

As atividades de trabalho têm apresentado um elemento praticamente constante: a permanência das desigualdades de gênero no que se refere aos rendimentos salariais. Bruschini (2007) relata que seja qual for a ocupação, as mulheres recebem menores salários do que os homens, sendo que os rendimentos femininos são aproximadamente 64% dos salários masculinos. Assim, a feminização de uma atividade profissional pode vir acompanhada por um processo de rebaixamento salarial e de desvalorização da atividade. Se é o gênero o elemento fundamental para que essa situação se configure, é preciso compreender como se constitui essa categoria de análise.

Mediante o que é proposto nesta pesquisa, é fundamental articular a divisão sexual do trabalho, as relações sociais e de gênero à profissão docente como atividade de trabalho desenvolvida majoritariamente por mulheres. Para tanto, inicia-se com um recorte histórico sobre os estudos feministas como

as diferenças que se constatavam nos comportamentos de homens e mulheres não eram dependentes do ‘sexo’ como questão biológica, mas sim eram definidos pelo ‘gênero’ e,

portanto, ligadas à cultura. O uso da palavra 'gênero', como já dissemos, tem uma história que é tributária de movimentos sociais de mulheres, feministas, gays e lésbicas. Tem uma trajetória que acompanha a luta por direitos civis, direitos humanos, enfim, igualdade e respeito (PEDRO, 2005, p.78).

Em suas reflexões, Scott (1995, p. 13) afirma que

Gênero é a organização social da diferença sexual percebida. O que não significa que gênero reflita ou implementa diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres, mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo [...] determina univocamente como a divisão social será estabelecida.

Portanto, aqui se entende gênero como “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e [...] uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86). Trabalha-se então com o entendimento de Scott (1995) de que, ao desenvolver suas ideias, conduz à inferência de que gênero e poder, portanto, são construções recíprocas, sendo as mudanças e crises sociais que surgem de contextos desiguais que fazem parte da dinâmica da transformação política e social em diferentes tempos e lugares, o que remete a entender que homens e mulheres entendidos como masculino e feminino são articulados a relações de poder.

Dessa forma, as relações de poder entre homens e mulheres vão se constituindo como fatores que favorecem sua distinção “numa base a partir da qual se poderia identificar o lugar do homem e da mulher nos aspectos psicológicos, culturais, sociais e econômicos da vida humana, de forma transcultural” (CARVALHO, 1999, p. 26).

Tais colocações contribuem, segundo Louro (2011, p. 25), para que se reflita sobre as funções sociais do homem e da mulher dando visibilidade à necessidade de se

demonstrar que não propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou pensa sobre elas que vai construir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e

mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos.

Ampliando os sentidos e a argumentação de Louro (2011), pensar em gênero é pensar na possibilidade de se entender como as relações de gênero se consolidam na sociedade e como estabelecem a divisão sexual dos espaços sociais, que homens e mulheres ocupam. Já a sociedade incorporou essa divisão desde “quando a urbanização e a industrialização provocaram mudanças profundas nas formas de organização da vida social [...]” (CARVALHO, 1999, p. 27).

Ressalta-se que a divisão social e sexual do trabalho é colocada aqui para se compreender como a profissão docente foi sendo historicamente atribuída às mulheres como extensão das atividades de trabalho designado socialmente a elas, confinadas à esfera “da reprodução doméstica e vida pessoal” e excluídas “da produção social do Estado”, a esfera dominante, identificada com os homens (CHODOROW, 1990, p. 25, *apud* CARVALHO, 1999, p. 26).

Falar em divisão das funções sociais entre homens e mulheres, como já se disse, significa remeter à reflexão sobre a “masculinidade hegemônica” colocada por Connell (1995), a qual pretende explicar como se tornam legítimas no âmbito social.

A masculinidade hegemônica é a configuração de práticas de gênero que incorpora a resposta comumente aceita ao problema da legitimação do patriarcado, que garante (ou é tomada como garantia) a posição dominante dos homens e da subordinação das mulheres (CONNELL, 1995, p. 192).

“As masculinidades estão constantemente mudando na história” (CONNELL, 1995, p. 191). O modo de ser homem, “macho”, assim, depende do contexto histórico e cultural no qual se vive, significando dizer que para cada sociedade existem modelos de masculinidades, também passíveis de modificações, e que o modo como os homens vivem os espaços ditos femininos ou masculinos está referenciado ao contexto social em que vivem.

Aqui masculinidade é entendida como

uma configuração da prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero. Existe, normalmente, mais de uma configuração desse tipo em qualquer ordem de gênero de uma sociedade. Em reconhecimento desse fato, tem-se tornado comum falar de 'masculinidades'(CONNELL, 1995, p. 188).

Para discutir a presença de homens na educação infantil, é importante “sempre lembrar das relações de poder que estão aí envolvidas” (CONNELL, 1995, p. 188) e que se constroem como prática social, ora conservando tradições que ordenam tarefas masculinas e femininas, ora criando modalidades da divisão sexual de tarefas entre essas.

Compreende-se que as relações de gênero são construídas historicamente, reforçando as relações de poder, sendo considerado o que já está estabelecido socialmente, e também como homens e mulheres vivenciam, interiorizam suas experiências e dão significado a elas. Da mesma forma, é necessário considerar a produção das subjetividades a partir das ações da humanidade devidamente historicizadas, considerando-as e relacionando-as com os sistemas de poder, pois

gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. O gênero não é o único campo, mas ele parece ter uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder no ocidente (SCOTT, 1995, p. 88).

As diferenças entre as práticas dos homens e das mulheres não se originam unicamente de diferenças biológicas. São também construções sociais que têm uma base material, política e ideológica, significando que a divisão social do trabalho atribuído aos homens e às mulheres historicamente são perpassadas por relações de poder em que estão inseridas e que vão configurando o que é entendido como masculino ou feminino.

Há uma 'narrativa convencional' sobre a maneira como as masculinidades são construídas, e que supõe, por essa narrativa, que 'toda cultura tem uma definição da conduta e dos sentimentos apropriados para os homens'. Meninos e rapazes - em sua maioria - aprenderiam tal conduta e sentimentos e, assim, se afastariam do comportamento das

mulheres. Mas esta seria apenas uma das histórias possíveis. Conforme Connell, 'a narrativa convencional adota uma das formas de masculinidade em geral'. Em outras palavras, o que se tem, aqui, seria uma representação do ser homem que é mais visível (LOURO, 2011, p. 52).

Assim, as condutas vão sendo incorporadas como *habitus*, consolidando-se *habitus* masculinos e *habitus* femininos, baseados numa divisão social e sexual do trabalho, permeada por relações de poder. Assim constituídos historicamente, os *habitus* vão implicar, de um lado, poder dos homens sobre as mulheres e, do outro, mulheres hierarquicamente submetidas aos homens. Para analisar como acontece a presença de homens em espaços caracteristicamente de mulheres como é a docência na educação infantil é preciso compreender melhor um mecanismo apresentado por Bourdieu (2011), que é a violência simbólica. É o que se fará a seguir.

1.3.1 *Habitus e Violência Simbólica: contextualizando conceitos*

Sendo a divisão sexual dos espaços sociais parte da constituição da organização social, aqui, "gênero é a organização social da diferença sexual" que faz com que se perceba o *habitus* para justificar, no exercício da profissão docente, o fato de as mulheres serem maioria na educação das séries iniciais. Entende-se por *habitus*

um conjunto de valores, costumes, formas de percepções dominantes, esquemas de pensamento incorporados pelo indivíduo que lhe possibilitam perceber, interpretar o mundo social e, assim, orientar e regular suas práticas sociais. Como um esquema de pensamento, em geral inconsciente, atua como um princípio gerador de estratégias que permite ao indivíduo enfrentar situações imprevisíveis ou improvisações reguladas (CANEZIN, 2006, p. 114).

Habitus aqui é tido como uma definição para conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e realidades individuais, sendo para Bourdieu (2011) o *habitus* de certa relação social determinado pela condição de classe e se refere tanto a uma classe quanto a um grupo. Portanto, reflete-se sobre os significados contidos no âmbito do exercício da profissão docente das séries iniciais, pois esses

significados são determinados pela cultura produzida e reproduzida nas relações sociais que ali ocorrem.

Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo, incluídos aí os órgãos reprodutivos femininos, determina univocamente como a divisão social será definida. Não podemos ver a diferença sexual a não ser como função de nosso saber sobre o corpo e este saber não é 'puro', não pode ser isolado de suas relações numa ampla gama de contextos discursivos. A diferença sexual não é, portanto, a causa original da qual a organização social possa ser derivada em última instância - mas sim uma organização social variada que deve ser, ela própria, explicada (SCOTT, 1994, p.13).

Concordando com Scott (1994, p. 13), como uma “ordem das coisas”, refere-se às funções sociais atribuídas às mulheres, tais como a sexualidade da mulher submetida aos interesses do homem, tanto nas práticas do cuidado, da nutrição, da higiene, do controle maternal das crianças como na reprodução, fortalecendo a permanência da herança patriarcal,

como se diz algumas vezes para falar daquilo que é normal, natural, a ponto de ser inevitável, é porque ela está presente, em estado objetivado, no mundo social e também, em estado incorporado, nos *habitus*, onde ela funciona como um princípio universal de visão e de divisão, como um sistema de categorias de percepção, de pensamento e ação [...] (BOURDIEU, 2011, p.137).

É nessa direção que se pode perceber como as funções sociais atribuídas aos homens e às mulheres são percebidas como invisíveis, posto que a não percepção dessa divisão social faz com que a “ordem das coisas” seja reforçada. Portanto,

Se é verdade que o princípio de perpetuação dessa relação de dominação não reside verdadeiramente, ou pelo menos principalmente, em um dos lugares mais visíveis de seu exercício, isto é, dentro da unidade doméstica, sobre a qual um certo discurso feminista concentrou todos os olhares, mas em instâncias como a Escola ou Estado, lugares de elaboração e de imposição de princípios de dominação que se exercem dentro mesmo do universo privado, é um campo de ação imensa que se encontra aberto às lutas feministas, chamadas então a assumir um papel original, e bem-definido, no seio mesmo das lutas políticas contra todas as formas de dominação (BOURDIEU, 2011, p.10-1).

Aqui se procura situar o campo das escolas da Educação Básica. Campo esse composto por agentes sociais “portadores de um *quantum* de capital de diversas naturezas, seja ele capital cultural, capital social, capital político, capital artístico, capital esportivo, capital econômico, etc.” (AZEVEDO, 2003, p. 24). Delimitada por valores ou formas de capital que lhe dão sustentação, a dinâmica social no interior de cada campo é regida pelas lutas em que os atores sociais procuram manter ou alterar as relações de força e a distribuição das formas de capital específico.

O capital cultural que se produz nas escolas designa divisões na atividade humana nas quais se desenrolam lutas pela detenção do poder simbólico que produz e confirma significados nelas ali produzidos e reproduzidos. Esses conflitos consagram valores que se tornam aceitáveis nesses espaços sociais com a força simbólica, a qual é

uma forma de poder que se exerce sobre os corpos, diretamente, e como que por magia, sem qualquer coação física; mas essa magia só atua com o apoio de predisposições colocadas, como molas propulsoras, na zona mais profunda dos corpos (BOURDIEU, 2011, p. 50).

Na perspectiva de Bourdieu (2011), o exercício deste poder se faz também através da violência simbólica que se expressa na imposição legítima com a interiorização da cultura dominante por meio de uma correlação entre as desigualdades sociais vigentes, “que é uma relação histórica, cultural e linguisticamente construída – é sempre afirmada como uma diferença de ordem natural, radical, irreduzível, universal” (SOIHET, 1997, p. 11). As posições mais elevadas e prestigiadas nas instituições educacionais tendem a ser ocupadas pelos indivíduos pertencentes aos grupos socialmente dominantes, favorecendo a violência simbólica nesses espaços sociais.

O homem, associado à ideia de autoridade ligada ao poder, detém o poder na sociedade, uma sociedade patriarcal fundada neste poder do homem, do chefe de família, o qual se verifica através da

dominação masculina que está suficientemente assegurada para precisar de justificação: ela pode se contentar em ser e em dizer nas práticas e discursos que enunciam o ser como se

fosse uma evidência, concorrendo assim para fazê-lo ser de acordo dizer (BOURDIEU, 2011, p.137).

Para Bourdieu (2011, p. 157), “os homens são também prisioneiros e insidiosamente vítimas da representação dominante, ainda que essa esteja perfeitamente de acordo com seus interesses”, sendo necessário conhecer a condição de homens e mulheres na sociedade contemporânea. A dominação masculina, como bem coloca esse autor, é uma das várias formas de manifestação da violência simbólica, que é uma

violência suave, insensível, invisível para suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desenvolvimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento (BOURDIEU, 2011, p. 7-8).

Além disso, fortalece atitudes e ideias que favorecem a violência física contra as mulheres, crianças e outros homens.

Esta violência simbólica que Bourdieu (2011) explica não é exercida apenas sobre os dominados. Para que o domínio se perpetue e não seja percebido pelo(a) oprimido(a), é preciso que não só as identidades dos dominados, mas também as dos dominantes, sejam construídas em conformidade com o modelo de comportamento em que dominado(a) e dominante não têm a mais leve transgressão e o mais ligeiro desvio à norma. Dessa forma, as relações sociais e de gênero na sociedade patriarcal podem ser entendidas, em sua maioria, como uma violência simbólica que garante a reprodução das estruturas de domínio.

E as próprias mulheres aplicam a toda realidade e, particularmente, às relações de poder em que se vêem envolvidas esquemas de pensamento que são produto da incorporação dessas relações de poder e que se expressam nas oposições fundantes da ordem simbólica. Por conseguinte, seus atos de conhecimento são, exatamente por isso, atos de reconhecimento prático, de adesão dóxica, crença que não tem que se pensar e se afirmar como tal e que ‘faz’, de certo modo, a violência simbólica que ela sofre (BOURDIEU, 2011, p. 45).

Portanto, entende-se violência simbólica como processo que promove a manutenção e reprodução das estruturas estabelecidas nas relações sociais e de gênero historicamente construídas, e que são constituidoras também das relações sociais de gênero na educação e, portanto, na docência. Nessa perspectiva a violência simbólica é exercida por meio de um conjunto de mecanismos de conservação e reprodução das estruturas de domínio de homens sobre mulheres, reproduzidas pelas próprias mulheres e pelos próprios homens. Sendo o espaço da educação infantil um espaço predominantemente ocupado por mulheres, elas reproduzirão também aí as relações sociais e a violência já estabelecida.

1.4 Docência, Gênero e Educação Infantil

Os estudos de Louro (2011, p. 96-7) mostram que o magistério estruturou-se no Brasil a partir da divisão social do trabalho, ocorrida por volta do

[...] século XIX quando a mulher começa a frequentar as escolas com a justificativa pela modernização da sociedade, pela higienização da família e pela formação dos jovens cidadãos que implicam a educação das mulheres – das mães [...] Em seu processo de feminização, o magistério precisa, pois, tomar de empréstimo atributos que são tradicionalmente associados às mulheres, como o amor, a sensibilidade, o cuidado, etc, para que possa ser reconhecido como uma profissão admissível ou conveniente.

Chamon (2005) argumenta que o ingresso das mulheres no mundo do trabalho em atividades vinculadas às desenvolvidas em seus lares e devido às mudanças que ocorrem no mundo do trabalho levaram o magistério a ser reconhecido como atividade das mulheres por terem habilidades consideradas próprias delas, tais como: amor às crianças e delicadeza, justificando assim o processo de feminização do magistério. Explica a autora:

Os representantes do poder instituído enfatizam que, embora fosse o lar o maior palco de influência da mulher, sua ação não deveria ali se esgotar. As mulheres seriam também as

responsáveis por um efetivo papel na sociedade, devendo responsabilizar-se pela saúde física e moral da nação (CHAMON, 2005, p. 66).

Assim, o magistério, identificado como atividade desenvolvida por mulheres e associada ao trabalho mal-remunerado, reflete como o Estado torna as políticas públicas e educacionais efetivamente formas de controle em que

se por um lado, o processo de proletarização docente não poderia ser prontamente similarizado àquele vivido por trabalhadores e trabalhadoras fabris e de escritórios, por outro lado, o próprio Estado e o capital não cessavam de constituir crescentes políticas de controle sobre o professorado. E mais, as formas de controle não poderiam ser somente relacionadas ao capitalismo e ao Estado burguês, como instâncias fundamentais para a explicação das formas de controle sobre a educação (HYPOLITO, 2002, p. 15).

A respeito desse controle colocado por Hypolito (2002), o autor propõe-se a refletir sobre as políticas educacionais que regem as instituições educacionais como formas de controle do Estado sendo difundidas numa ordem masculina por meio de mecanismos estruturantes.

Para Bourdieu (2011, p. 85), a ordem masculina tem sido reproduzida “por vezes à custa de mudanças reais ou aparentes, por meio de mecanismos estruturais (como os que asseguram a reprodução da divisão sexual do trabalho)” e de estratégias educativas de diferenciação entre masculinização ou feminilização. Perante a constância e a permanência da dominação nas relações sociais e de gênero em meio a possíveis mudanças na condição das “escolhas” profissionais das mulheres, Bourdieu (2011, p. 87) ressalta a importância de

descrever e analisar a (re) construção social, sempre recomeçada, dos princípios de visão e divisão geradores dos gêneros e, mais amplamente, das diferentes categorias de práticas sexuais no contexto das transformações dos mecanismos e das instituições encarregadas de garantir a perpetuação da ordem dos gêneros.

Também para Louro (2011), as instituições educacionais são uma das responsáveis pela produção e reprodução de diferenças e

desigualdades, entre elas, as relativas ao sexo e ao gênero, utilizando-se de mecanismos de classificação: adultos e crianças, ricos e pobres, meninos e meninas.

A somatização das relações sociais de dominação como escolhas naturais é obtida “à custa, e ao final, de um extraordinário trabalho coletivo de socialização difusa e contínua” (BOURDIEU, 2011, p.184), ou seja, um trabalho incessante de reprodução, em que

identidades distintas que a arbitrariedade cultural institui se encarnam em *habitus* claramente diferenciados segundo o princípio de divisão dominante e capazes de perceber o mundo segundo este princípio (BOURDIEU, 2011, p. 184).

Esse *habitus* de gênero é percebido no cotidiano escolar nas relações sociais de homens e mulheres que ali poderão “escolher” as profissões que pretendem seguir.

Perozim (2004) alerta-nos para a definição dada ao ser menino e ser menina perante a sociedade, refletindo sobre como essas “escolhas” influenciam na concepção das identidades dos(as) indivíduos que frequentam as instituições educacionais. Essas escolhas colocadas nas relações sociais como naturais norteiam também a “escolha” das mulheres pela docência. E a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia também acabam por favorecer a escolha profissional reforçando este processo, como se verá mais à frente.

Isto remete refletir sobre as influências que as mulheres sofrem quando os atrativos que elas teriam para o exercício do magistério são considerados como processos “naturalizados” na sociedade, visto que a atividade docente tornou-se historicamente feminina.

Entendendo esse processo de feminização do magistério como uma falsa escolha natural das mulheres, tentou-se compreender as relações de gênero que permeiam a escolha da docência como profissão.

As novas representações de gênero existentes refletem na identidade do(a) professor(a), que é produzida e estruturada nas

relações de poder presentes nas instituições educacionais formadoras de professores(as)

num estado do campo em que se vê o poder por toda a parte, como em outros tempos não queria reconhecê-lo nas situações em que ele entrava pelos olhos dentro, não é inútil lembrar que – sem nunca fazer dele, numa outra maneira de o dissolver, uma espécie de círculo cujo centro está em toda parte e em parte alguma - é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem (BOURDIEU, 2010, p.7).

Ao refletir sobre a formação da identidade dos(as) professores(as) nas políticas educacionais para a docência, considera-se que essa docência é caracterizada por uma violência simbólica que tem como meta inculcar certas significações impondo o arbitrário cultural⁹ de determinado grupo ou classe como uma cultura legítima, e este poder da violência simbólica, presente nas relações de gênero que permeiam a formação de professores(as), impõe significações como legítimas e dissimula as relações de poder.

Esta discussão remete ao entendimento das identidades de gênero (SCOTT, 1994) e às práticas sociais estabelecidas nas relações de poder entre os indivíduos. Scott (1994) diz que

os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas 'identidades de gênero'. Ora, é evidente que essas identidades (sexuais e de gênero) estão profundamente inter-relacionadas; nossa linguagem e nossas práticas muito frequentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintivamente (SCOTT, 1994, p. 25).

É sabido que, nos dias atuais, a maioria dos(as) estudantes que ingressa no curso de graduação em Pedagogia ainda é de mulheres. Isso possibilita pensar como as relações de poder vão se remodelando numa sociedade em que as mulheres entram no mercado de trabalho,

⁹ Os valores que orientariam cada grupo em suas atitudes e seus comportamentos seriam, por definição, arbitrários, e não estariam fundamentados em nenhuma razão objetiva, universal. Apesar de arbitrários, esses valores – ou seja, a cultura de cada grupo – seriam vividos como os únicos possíveis ou, pelo menos, como os únicos legítimos (BOURDIEU, 2011, p. 12).

mas com lugares sociais previamente pensados e estabelecidos como espaços femininos, particularmente quando se fala em educação infantil.

E na legislação brasileira, a educação infantil é a primeira etapa da educação básica. A LDB/1996, em seu artigo 29, assim prescreve a esse respeito:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Logo, a educação infantil garante às crianças de 0 a 6 anos serem educadas fora de casa, na esfera pública.

Ela se institui no Brasil como preocupação do Estado a partir da Constituição Federal de 1988, que refere-se aos deveres do Estado e dos pais perante a educação e os cuidados das crianças abaixo dos seis anos (ROSEMBERG, 2001)

Entende-se que a educação infantil tem como função essencial uma proposta ampla, na qual o cuidar e o educar estejam indissociados em uma proposta que ultrapassa o assistencialismo, a maternagem e a antecipação da escola obrigatória.

A partir da perspectiva de se entender a educação das crianças na educação infantil, como foi colocado, que vai além da maternagem e do assistencialismo, faz-se importante pensar a educação infantil como lugar de reflexão e de construções e desconstruções das relações sociais e de gênero que ali se fazem presentes.

Rosemberg (2001) considera que as relações entre crianças, nas escolas de educação infantil, apresentam-se como forma de introdução de meninos e meninas à vida social, pois, em ambientes coletivos intencionalmente organizados, passam a conhecer e aprender sistemas de regras e valores, interagindo e participando nas construções sociais.

Vieira (2010), em estudo realizado sobre as políticas educacionais destinadas a educação infantil, aponta que pode-se

perceber as muitas mudanças que ocorreram na educação infantil no Brasil desde a Constituição Federal de 1988, porém, como coloca a autora,

A desvalorização da educação infantil é fenômeno quase universal, resultando de sua relação com a sua esfera de produção da vida, negócio de mulheres, campo feminino, destinado a um público infantil dependente de cuidados, sem palavra. Trata-se de um subsetor de políticas sociais que sofrem progressos cruciais em relação aos direitos, mas onde predominam intensas ambiguidades, mascaradas por consensos aparentes (VIEIRA, 2010, p. 151).

Carvalho (1999) em seus estudos fala sobre essa “dependência de cuidados” como uma atividade destinada, em sua maioria, a mulheres:

Os conceitos de cuidado tiveram origem nos estudos do trabalho não-pago das mulheres no lar ou das formas de prestação de serviço àqueles incapazes de viver o dia-a-dia com autonomia devido à idade ou a algum tipo de incapacidade. A identificação das mulheres com esses tipos de trabalho é analisada a partir da divisão social e sexual do trabalho, que implica simultaneamente numa divisão desigual do poder e numa posição subordinada das mulheres na sociedade (CARVALHO, 1999, p. 52).

Ampliando a reflexão de Carvalho (1999), procura-se relacionar a educação infantil às instituições formadoras como uma instituição social difusora de sentidos que podem definir o que é ser professor ou professora em seu caráter difusor e legitimador da cultura e “participa da reconstrução do profissionalismo docente e da construção de sua profissionalidade” (BRZEZINSKI, 2002, p. 45).

A história da educação brasileira revela que o Estado mantém políticas educacionais que vêm de encontro ao reconhecimento social e econômico do docente. Nos dias atuais, essas políticas apresentam nuances de perversidade e constituem um obstáculo para que os professores como categoria profissional, como identidade coletiva, desenvolvem um processo de profissionalização (BRZEZINSKI, 2002, p. 53).

E as políticas de formação dos(das) profissionais docentes acabam distantes destes, pois, o

professorado, nas sociedades capitalistas, passou por um processo sucessivo, prolongado, desigual e conflitado de

perda de controle sobre seus meios de produção, do objeto de seu trabalho e da organização de sua atividade, portanto, proletarizou-se. Essa proletarização para Enguita (1991) é o oposto do profissionalismo docente. Tal tese se sustenta na ideia de que o modelo tecnocrático de organização do trabalho na fábrica, transportando para o fazer pedagógico, gerou o afastamento dos professores das funções de conceber, planejar e avaliar sua prática pedagógica. Essas funções foram sendo assumidas pelos especialistas que decidiam e controlavam com os administradores escolares o trabalho do professor, provocando uma crescente desqualificação deste trabalho (BRZEZINSKI, 2002, p. 68).

Nessa perspectiva, percebe-se que o curso de Pedagogia deve oferecer uma formação que favoreça a compreensão da complexidade da escola, de suas práticas e sua organização, sem destinar aos especialistas tal funções, assim como proporcionar o entender da docência para a formação da identidade profissional dos(as) professores(as), permeada pelas relações de gênero.

A formação docente e as práticas pedagógicas devem atentar ao gênero da docência para a construção e desconstrução de representações, sujeitos e identidades de gênero (como ser menino ou menina, homem ou mulher), em diferentes contextos educativos.

Considerando o gênero na formação docente, faz-se necessário ressaltar a importância da articulação entre a docência e as relações de gênero nela existentes, desmistificando este espaço como “somente” de mulheres. Isso é o que Louro (2011) assinala como um procedimento (des)construtivo das verdades estabelecidas socialmente em relação ao gênero, que não elimina sua concepção hierárquica, mas busca inseri-las nas relações de poder interpessoais e institucionais existentes, nem as reproduz de maneira inconsciente e ingênua.

Assim, as instituições educacionais formadoras de professores(as) também se tornam mecanismos da perpetuação da ordem dos gêneros, inseridas pelas relações de poder. E isso aparece também nas DCNs para formação de professores das séries iniciais, pois, na medida em que a educação básica se consolida, percebe-se que a tarefa de coordenar processos de desenvolvimento e aprendizagem torna-se extremamente complexa e exige, a partir da educação infantil, profissionais com formação superior.

O artigo 62 da LDB, Lei nº 9.394/96, dispõe a formação superior como exigência mínima para exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

Analisando o artigo 5º, Inciso II das DCNs para o curso de Pedagogia, percebe-se que este orienta que o “estudante que ingressar no curso de Pedagogia deverá estar apto a: II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social”. Esse artigo expõe a questão do “cuidado” para se formar um(uma) professor(a) das séries iniciais ligando o(a) estudante de Pedagogia a este “cuidado” que está historicamente presente na “relação entre mães e filhos/as” (CARVALHO, 1999, p. 53).

O artigo acima citado das DCNs para o curso de Pedagogia pode ser visto como resultado de um *habitus* de gênero, isto é, como fruto da educação e da aprendizagem informal desde a socialização infantil. Esse *habitus* é resultante do trabalho pedagógico psissomático de nomeação, inculcação e incorporação (BOURDIEU, 2011) mediante variadas e constantes estratégias de diferenciação implícitas e explícitas nas práticas de vários agentes e instituições como, por exemplo, a família, a igreja, a escola, os meios de comunicação, o Estado.

No caso concreto desta pesquisa pretendeu-se descortinar as relações sociais que constituem este *habitus* incorporado, para tanto, os estudos que permitiram constituir o marco teórico acima apresentado permitiram também uma maior clareza quanto à delimitação do campo empírico e identificação dos caminhos e das ferramentas apropriadas para investigá-lo. Isso é o que se passará a fazer no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE RIO VERDE - GO



(Casimiro de Abreu, Meus Oito Anos)

Figura 3 - Carnaval em Madureira.

Fonte: Site Tarsila do Amaral <www.tarsiladoamaral.com.br>.

*Oh! Que saudades que tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais!
Que amor, que sonhos, que flores,
Naquelas tardes fagueiras
À sombra das bananeiras,
Debaixo dos laranjais! [...]
Que aurora, que sol, que vida,
Que noites de melodia
Naquela doce alegria,
Naquele ingênuo folgar!
O céu bordado d'estrelas,
A terra de aromas cheia
As ondas beijando a areia
E a lua beijando o mar!
Oh! dias da minha infância!
Oh! meu céu de primavera!
Que doce a vida não era
Nessa risonha manhã!
Em vez das mágoas de agora,
Eu tinha nessas delícias
De minha mãe as carícias
E beijos de minha irmã! [...]
Naqueles tempos ditosos
la colher as pitangas,
Trepava a tirar as mangas,
Brincava à beira do mar;
Rezava às Ave-Marias,
Achava o céu sempre lindo.
Adormecia sorrindo
E despertava a cantar! [...]*

Esse poema de Casimiro de Abreu (1839-1860) traz à tona a recordação da infância, que é demonstrada no poema como idealizada num tempo e espaço míticos, reconhecidos na riqueza de detalhes visuais e de movimento das palavras do poeta. A escolha por este poema se deu pelo sentimento de liberdade e felicidade percebidos no período entendido como infância, em que os sonhos são possíveis. A realidade idealizada neste contexto expressa a fase em que a criança sente-se feliz em enfrentar desafios e correr em busca da realização dos sonhos.

Neste segundo capítulo se propôs a apresentar a cidade onde esta pesquisa foi desenvolvida, lugar também onde nasceu e mora a autora. Ele representa para a autora um desafio em que ela buscará, além de dissertar sobre a história de sua cidade, perceber-se nessa história ou a partir dela mediante um olhar que já não mais é o mesmo inocente da infância, mas um olhar que anseia pelo conhecimento a partir de significados apreendidos como inquestionáveis.

Os dados estatísticos do Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos da Secretaria de Gestão e Planejamento (IMB/Segplan) mostram que a cidade de Rio Verde mantém a posição de 4º maior Produto Interno Bruto (PIB) do estado de Goiás, com uma população de 176.502 habitantes. O grande destaque para tal posição deve-se à pujante indústria agropecuária, bem como ao setor de serviços refletindo um percentual de 4,3% no PIB geral de Goiás, ou seja, R\$4,160 bilhões (*Site* <www.rioverdegoias.com.br>).

No *ranking* estadual agropecuário, Rio Verde ocupa a segunda posição, com 4,6% do valor adicionado da agropecuária estadual. A produção agrícola representou 1,2 milhões de toneladas, e o município, em 2011, foi responsável por 1,2% da produção nacional de grãos. Em Rio Verde, a atividade agropecuária é bastante integrada às agroindústrias, principalmente do ramo alimentício.

A educação básica do município tem destaque em nível estadual com investimentos acima da média nacional. Segundo o *site* do município, a lei governamental informa que 25% do orçamento municipal têm que ser investidos nessa área. Rio Verde investe 26,5%,

índice que, segundo o *site*, é aplicado no ensino de qualidade, em materiais pedagógicos e suporte técnico e no pagamento dos salários de professores(as) e profissionais que atuam no ensino municipal. A rede municipal de ensino atendeu, em 2012, 21.570 alunos(as) matriculados(as) em 70 unidades escolares, incluindo zona rural e distritos.

Dissertar sobre a história do município de Rio Verde (GO) é tentar dizer sobre um começo, fatos, ações e acontecimentos que geram curiosidades e dúvidas, tidos como a diferença que se constitui neste espaço social, representando transformação e descontinuidade. Significa potencializar uma ação para produzir novas formas de pensá-la.

Dessa forma, este capítulo, além de apresentar o município desta pesquisa, propõe-se a analisar a educação infantil da rede municipal dessa cidade, campo de pesquisa desta dissertação, verificando como tal educação é organizada. Tentou-se aproximar os(as) leitores desta dissertação às instituições e aos sujeitos que nela atuam.

O quadro de Tarsila do Amaral (1924), denominado de Carnaval em Madureira, traz consigo exatamente o que se colocou acima. Essa artista, que morou durante algum tempo fora de seu país, e que em seus quadros retratava sobre sua pátria, parece querer, nesta pintura Carnaval em Madureira, olhar para sua cidade com um novo olhar, agora com as experiências vividas em outro país que lhe proporcionaram se reconhecer e se redescobrir a partir de sua cidade, como no poema de Cassimiro de Abreu, quando diz: “Oh! Que saudades que tenho; da aurora da minha vida, da minha infância querida; Que os anos não trazem mais! Que amor, que sonhos, que flores”.

Não teria explicação melhor para a escolha desta pintura para compor este capítulo, em que olhar e reconhecer a cidade natal da autora desta pesquisa é ter a oportunidade de redescobrir sua cidade e seus significados, porém, agora, assim como o quadro Carnaval em Madureira, com novas experiências e “sonhos de infância”, em que

aquilo que causa estranheza, como a Torre Eiffel no quadro, tornaram-se confrontos e inquietações.

Portanto, pretendeu-se remeter essa pintura, em particular, à trajetória deste capítulo e, em âmbito maior, ao trabalho de pesquisa desenvolvido, às novidades e aos estranhamentos pelos quais a autora passou durante esse processo, às descontinuidades, às descobertas e às transformações, com o olhar de uma pesquisadora que se preocupa com o papel que tem a educação infantil na vida das pessoas.

2.1 Conhecendo Rio Verde (GO)

*Minha cidade Natal é uma miragem
Imagens de mim em criança
É um Rio Verde, uma terra vermelha
De sonhos e não-tão-claras-lembranças
São feitas as suas ruas e os seus personagens
Meus parentes, o córrego e a casa com chão de tábuas
A árvore centenária sob a qual eu brincava
A eterna chegada
A infinita estrada
A plantação de trigo
O amarelo do sol e do milho...
Minha cidade
É essa saudade que carrego comigo.*
(Erivelto Reis, Terra Vermelha)



Figura 4 - Vista panorâmica da cidade de Rio Verde (GO)
Fonte: Site <www.rioverdegoias.com.br>.

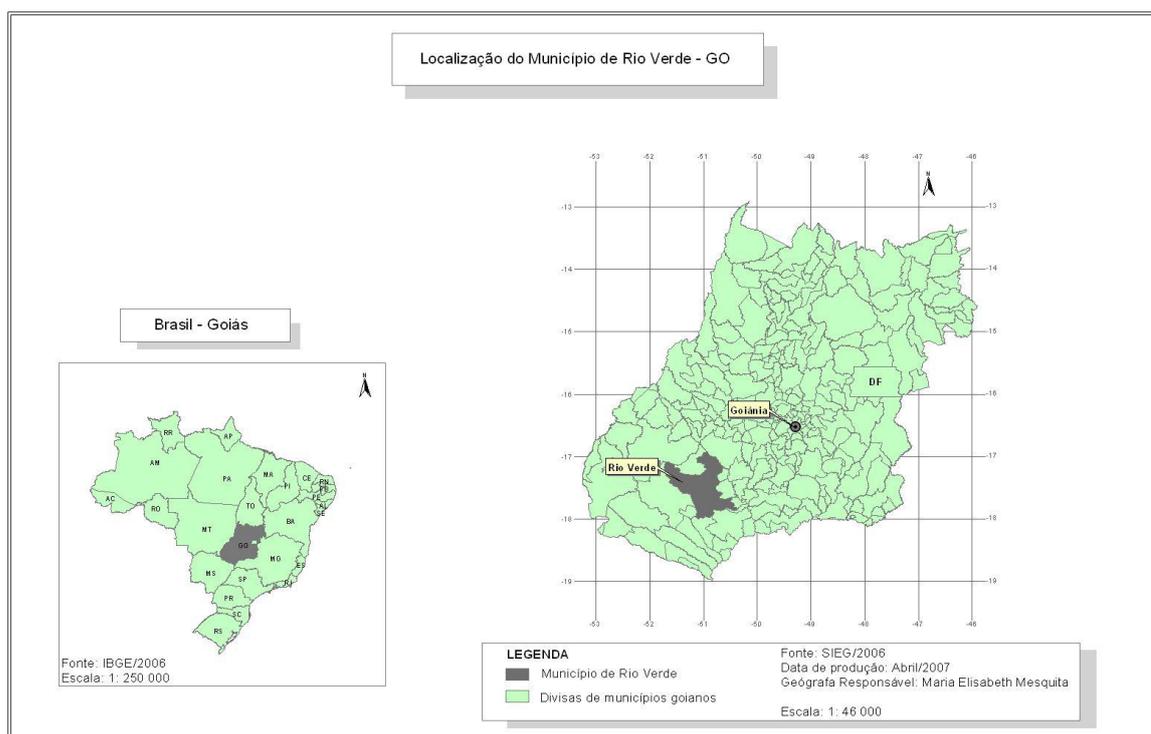


Figura 1 - Mapa de Goiás: Localização do Município de Rio Verde

Figura 5 - Localização geográfica de Rio Verde (GO).

Fonte: Site <www.observatoriogeogoiias.iesa.ufg.br>.

A simplicidade das palavras de Eriuelto Reis, escritor nascido em Rio Verde (GO), remete-nos ao encantamento de conhecer e reconhecer a cidade onde esta pesquisa foi desenvolvida e à possibilidade de renascermos novos olhares da vivência profissional como uma criança que descobre o mundo a cada olhar e que a cada descoberta ou como um poeta (re)constrói sua vida a cada palavra escrita e eternizada pela sua obra.

A expressão “Terra vermelha”, nesta região do estado, é conhecida como terra muito fértil, onde a maioria das plantações rentáveis do campo da agricultura é cultivada. Portanto, “Rio Verde, terra vermelha” se destaca na agricultura e também como um dos mais importantes pólos agroindustriais do estado, onde atualmente muitos investimentos são realizados.

Em meados do século XIX, o sul e o sudoeste do estado de Goiás começaram a ser povoados. Segundo Cunha Neto (1993), quando a então província de Goiás era constituída ainda de muitos espaços

vazios e de latifúndios improdutivos, José Rodrigues de Mendonça e sua família transferiram-se de Casa Branca, província e bispado de São Paulo, para as terras às margens do rio São Tomás, tomaram posse delas e, assim, começaram a escrever a história do município de Rio Verde.

A expansão do interior goiano aconteceu permeada de desafios. Conforme Cunha Neto (1993), como não havia estrada, nem ponto de apoio, José Rodrigues de Mendonça, que era analfabeto, tornou-se senhor de direito e de imensas campanhas de terras férteis. A partir daí, este território começou a ser povoado com fortes influências religiosas e espaços territoriais divididos pelos membros das famílias que ali habitavam.

No século XX, o primeiro grande marco de arrancada para o desenvolvimento do município aconteceu em 1970 com a expansão e modernização da agricultura, começando a florescer em novas perspectivas também para o comércio, a indústria e a pecuária, atraindo agricultores de São Paulo e da região Sul.

Rio Verde, sendo uma cidade composta por topografia plana, clima estável e chuvas regulares, aliados à fertilidade de suas terras, com o passar do tempo, uso de tecnologia avançada, constitui-se num importante pólo brasileiro de produção agropecuária, destacando-se nas culturas de soja, milho, arroz, feijão, sorgo, algodão e tomate, bem como na expressiva quantidade de víveres, especialmente bovinos de corte e leiteiros, além de um setor de hortifrutigranjeiros em crescimento.

De acordo com Silva (2004), tudo isso trouxe ao município novos maquinários, tecnologias avançadas, capital e experiências que o transformaram num dos maiores produtores de grãos de Goiás. O processo de industrialização teve início na metade da década de 1970 com a criação da Cooperativa Mista dos Produtores Rurais do Sudoeste Goiano (Comigo). A partir desse período até a década de 1990, inúmeras novas indústrias foram se instalando no município.

A chegada das escolas à cidade de Rio Verde (GO) não foi diferente do restante do estado de Goiás. A princípio, por volta de

1856, elas eram destinadas somente aos homens. Cunha Neto (1993) relata que, em 1878, as mulheres começam a frequentar a escola e que, somente em 1910, passa a funcionar uma escola estadual destinada a ambos, homens e mulheres.

Desse período em diante, as escolas, assim como a cidade, começam a se desenvolver. Assim, muitas escolas são construídas na cidade, porém, a princípio, eram destinadas a crianças com idade a partir de sete anos.

2.2 Instituições de Educação Infantil em Rio Verde (GO)

A Educação Infantil no município de Rio Verde (GO) é coordenada pela Secretaria Municipal de Educação e Conselho Municipal de Educação de Rio Verde (Comerv), órgão criado pela Lei nº 3.496, de 14 de maio de 1997, alterada pela Lei nº 3.544, de 11 de agosto de 1997, nos termos do Art. 186 e seguintes da Lei Orgânica do Município e da Lei de Criação do Sistema Municipal de Ensino, Lei nº 3.494/1997. O Comerv é um órgão normativo, consultivo, deliberativo, supervisor e fiscalizador de natureza educacional, tendo como finalidade precípua velar pela organização e pelo funcionamento eficazes do Sistema Municipal de Ensino em consonância com a legislação superior. Estão sob a égide do Comerv todas as unidades escolares da Rede Pública Municipal, além das unidades escolares de educação infantil da Rede Privada, inclusive a própria Secretaria Municipal de Educação.

Esse conselho tem como função orientar as escolas públicas e privadas de Rio Verde (GO) sobre as leis nacionais e municipais, assim como fiscalizá-las. Ele segue as orientações das DCNs para a Educação Infantil, porém com algumas adaptações que são justificadas em parecer próprio¹⁰ como exigência das características do município. Por ser um município com grande produção agrícola e agroindustrial, a

¹⁰ Todos os pareceres e documentos referentes ao município de Rio Verde (GO) encontram-se disponíveis no *site* da prefeitura municipal de Rio Verde (GO): <www.rioverdegoias.com.br>.

educação infantil, assim como as demais etapas da educação básica do município, atendem às necessidades da sociedade local, tais como a implantação de maior número de creches para atender aos pais que tem que trabalhar nas indústrias locais e por isso precisam deixar seus(suas) filhos(as) em creches (DC,2012¹¹).

Na secretaria do Comerv, foi informado que essas adaptações das diretrizes foram feitas para oferecer melhorias para a população local, em que se destacam os seguintes artigos:

Art. 2º. Para o ingresso na Educação Infantil – modalidade Pré-escola, nas redes Públicas e Privada de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino, a criança deverá ter idade de 4(quatro) anos completos até o dia 31 de março no ano em que ocorrer a matrícula.

Parágrafo Único – As crianças menores de quatro anos ou que vierem a completar 4(quatro) anos após 31 de março serão matriculadas na Educação Infantil – Modalidade Creche.

Art. 4º. A criança que completar 6(seis) anos de idade após 31 de março, estando ela matriculada ou que venha a matricular na Educação Infantil – Modalidade Pré-escola, permanecerá nesta até o final do ano letivo.

Parágrafo Único – Fica resguardado o direito subjetivo à escola de Educação Infantil, modalidade pré-escola da Rede Pública Municipal à criança que completar 6(anos) após 31 de março.

Por outro lado, LDB, Lei nº 9394/96, quando se refere à fala da educação infantil na Seção II, do capítulo II (Da Educação Básica), não é tão específica desta forma:

Art. 29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem com finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30 A educação infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré – escolas para crianças de quatro a seis anos de idade.

Da mesma forma, a resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, das DCNs para a Educação Infantil, em suas definições, expressa que a Educação Infantil é a

¹¹ Todas as vezes que for se referir ao Diário de Campo utilizar-se-á a sigla DC.

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

Na secretaria do Comerv, também foi-nos informado que essa organização estabelece um limite de alunos(as) nas escolas, justificando que muitas “mães” preferem seus(suas) filhos(as) nas creches, pois estas funcionam em tempo integral (período matutino e vespertino) (DC,2012). Tal constatação é bem desenvolvida por Rosemberg (2012, p. 25) quando diz que

os limites etários estipulados pela LDB e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para a educação infantil, nem sempre são respeitados na prática, pois se pode encontrar crianças acima ou abaixo da idade na creche, na pré-escola e no ensino fundamental. Por exemplo, microdados do Censo Escolar 2010 indicam a presença de 2.071.492 matriculas na etapa da creche, dentre as quais 669.577 (32,3%) estavam associadas a crianças acima da idade de 3 anos. (microdados do Censo Escolar 2010, INEP, 2010).

O município de Rio Verde (GO) segue tanto as definições da LDB (Lei nº 9394/96) quanto da resolução nº 5 das DCNs para a Educação Infantil, que afirma ser “dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção”. No entanto, o Comerv faz algumas adaptações a essas definições, de acordo com as necessidades do município.

A Educação Infantil é organizada da seguinte forma: os Centros Municipais de Educação Infantil (Cemeis), denominados de creches pela comunidade escolar e pela administração municipal tanto nas falas quanto em seus documentos de identificação das instituições¹², atendem as crianças de 0 a 3 anos de idade, e as Escolas Municipais de Educação Infantil (Emeis), denominadas pela comunidade escolar de escolas onde o ensino pedagógico é valorizado, atendem as

¹² Trata-se de um documento de listagem dos nomes e endereços das escolas municipais de educação infantil. Este documento encontra-se disponível no *site* da Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde(GO).

crianças de 4 a 5 anos de idade (DC, 2012). Ante essas informações, surge o seguinte questionamento: quem são os(as) profissionais que atuam na educação infantil do município de Rio Verde (GO)? Pretende-se responder a esse questionamento na seção 2.3.1, que será apresentada a seguir.

2.2.1 Apresentando o campo investigado

Para se conhecer os(as) profissionais que atuam na educação infantil, primeiramente, fez-se necessário recorrer aos últimos concursos realizados, pois se pretendia saber se havia professores homens aprovados nos concursos para atuarem na educação infantil do município de Rio Verde (GO).

Assim, apresentar-se-á um levantamento sobre os três últimos concursos realizados. A limitação a estes três se deu por julgar ser possível localizar estes/estas profissionais atuando na educação infantil. Ao realizar-se uma leitura sobre esses espaços,

não se pode deixar de lado, ao tentá-lo entendê-lo, o fato de que cada teoria, obra ou explicação ganha, nos espaços em que são interpretadas, lidas ou acolhidas, sentidos novos ao estado no qual se encontram as formas de interpretação e as posições ocupadas pelos agentes dessas apropriações e o quadro político intelectual mais amplo (CATANI, 2011, p. 16).

Após conhecer as instituições de educação infantil do município (Cemeis e Emeis), verificou-se necessário incluir os(as) recreadores(as) às análises realizadas, pois, nos Cemeis (crianças de 0 a 3 anos), quem atua em sala de aula com as crianças são os(as) recreadores(as) (DC, 2012). Recreadores(as) são os(as) funcionários(as) que atuam como auxiliares de sala de aula, tendo a função de dar banho, lanche, colocar para dormir, “brincar” e elaborar plano de aula (DC, 2012). Para exercer essa função, foi exigido dos(as) candidatos(as), no concurso de 2006, o Ensino Médio completo, e, no

ano de 2010, apenas o Ensino Fundamental completo¹³. Isso deixou claro que estes indivíduos que atuam em sala de aula com as crianças como professores(as), inclusive elaborando plano de aula, podem ter somente o Ensino Fundamental, sem qualquer formação pedagógica.

Barbosa (2008) diz que a falta de profissionais com formação para atuarem na educação infantil é algo histórico, pelo fato de a educação de crianças menores de seis anos ter tido caráter assistencialista durante um longo período, compreendido, no Brasil, até meados da década de 1990. A autora também demonstra avanços significativos ocorridos quando houve a transferência, em 1999, da responsabilidade da educação infantil para as secretarias municipais de educação:

é imprescindível que sejam propostos para discussão e reflexão, durante o processo de formação, o possível delineamento da identidade do profissional de educação infantil, a reelaboração ativa de suas representações e a importância da apropriação e de criação de conhecimentos específicos desse campo de ação e teorização. Nesse sentido, o Curso de Pedagogia deve servir como locus de profissionalização, favorecendo a troca de experiências entre os profissionais que atuam ou atuarão neste nível de ensino (BARBOSA, 2008, p. 381).

Segundo o Comerv, o termo “recreador(a)” foi escolhido para que os concursos não se restringirem às mulheres, pois, anteriormente, o termo era “cuidadoras”, excluindo a participação de homens ao concurso. Faz parte dos documentos do Comerv que concursos públicos não podem apresentar qualquer favoritismo de gênero, uma vez que homens e mulheres devem ter o mesmo direito a concorrer em seleções públicas, embora nesse caso fique subentendido que há uma preferência por mulheres como recreadoras (DC, 2012). Rosemberg (2012, p. 62) sugere que se entenda como “função docente: o auxiliar de educação infantil e o professor monitor de atividades complementares”.

¹³ Informações contidas nos editais dos concursos citados, disponíveis no *site* <www.rioverdegoias.com.br>.

A rotatividade de recreadores(as) nas instituições de educação infantil do município tem sido muito grande. De acordo com as gestoras, esse trabalho é muito cansativo, e isso tem justificado grande parte dos concursados desistir da função. Algo ressaltado por Rosemberg (2012), em análises realizadas sobre o Censo Escolar 2010, é que

[...] a função de auxiliar de educação infantil pode ser entendida como anacronismo da antiga ordem de regulamentação da educação infantil, quando esteve sob jurisdição da assistência, o que pode permitir à administração (pública e privada) escapar de exigências legais referentes aos contratos de trabalho de professor. (ROSEMBERG, 2012, p. 62)

Como consequência desta realidade têm surgido casos de contratos temporários (DC, 2012), conforme os dados registrados na Tabela 1.

Tabela 1: Identificação dos(as) concursados(as) em 2006, 2008 e 2010

Ano do concurso	Cargo oferecido	Número de inscritos(as)	Número de vagas	Número de aprovados(as) – homens e mulheres	Número de aprovados – homens
2006	Recreador(a)	160	30	29	03
	Professor(a) – Educação Infantil	190	50	25	03
2008	Recreador(a)	Não foram oferecidas vagas para esse cargo.	-	-	-
	Professor(a) – Educação Infantil	268	60	25	-
2010	Recreador/a	126	40	63	06
	Professor/a – Educação Infantil	143	70	95	02

Fonte: Site <www.rioverdegoias.com.br>.

Com as informações sobre os(as) profissionais aprovados(as) nos três últimos concursos, seria necessário agora localizar esses homens aprovados para os cargos de professor e de recreador da educação infantil, pois entende-se que a

A presença maciça da mulher na escola primária deve ser vista como tão importante quanto a ausência do homem, pois o gênero não se constitui pela presença física, mas, muito mais pela relações simbólicas entre os sexos. Na ausência, o homem se faz presente no interior da escola. A presença maciça da mulher na escola ressalta a ausência do homem. E é por meio da prática e das representações manifestas pela professora que se verifica como a cultura do gênero se expressa (ASSUNÇÃO, 1996, p. 2).

No ano de 2006, três homens foram aprovados para o cargo de professor, no entanto, dois não assumiram o cargo e um assumiu, mas pediu exoneração no ano de 2007. Três homens recreadores foram aprovados, porém dois não assumiram o cargo e um assumiu por um mês, mas o abandonou. Não foi possível localizar nenhum destes candidatos aprovados, pois não consta um registro deles no departamento de recursos humanos da prefeitura do município, nem do candidato aprovado para professor que chegou a assumir e pediu exoneração do cargo no ano seguinte. A responsável pelos arquivos justificou que, nos últimos anos, vários documentos foram digitalizados, mas, por esse concurso ter ocorrido há mais de cinco anos, tais dados não foram armazenados (DC, 2012).

Em 2008, seis professores homens foram aprovados, entretanto, três não assumiram e três, sim, sendo que dois foram remanejados para atuar em outra função na zona rural, não apossando do cargo referente à educação infantil, e o terceiro atua na educação infantil (Emei) na zona urbana (DC, 2012). Esses três foram localizados e foram entrevistados.

Nesse concurso algo chamou a atenção: um dos três candidatos que não assumiram é o mesmo candidato que assumiu o cargo e pediu exoneração no concurso de 2006. Houve muitas tentativas de localizá-lo para realizar uma entrevista, tais como buscas em arquivos, em *sites* do município, por meio das pessoas que trabalham na Secretaria

Municipal de Educação e também no departamento de recursos humanos da prefeitura do município, porém não foi possível localizá-lo, pois não havia registro dele.

Buscou-se saber como foi possível que esse candidato participasse de outro concurso, sendo que não permaneceu no primeiro, após sua aprovação. Recorreu-se ao departamento de recursos humanos do município e lá foi informado e mostrado nos editais dos concursos, que, se o candidato assinar um documento desistindo do cargo ao qual concorreu, ele pode se candidatar novamente em outros concursos municipais. Porém, se ele chegasse a assumir e não assinasse esse documento de exoneração do cargo, isto seria considerado abandono de cargo, impedindo-o de participar de novos concursos vinculados à prefeitura do município. (DC, 2013)

No ano de 2010, foram cinco recreadores homens aprovados. Desses, somente um não assumiu. Os outros quatro assumiram, porém nenhum atua na educação infantil. Todos assumiram outros cargos, em desvio de função, sendo um na Secretaria de Educação, outro na Secretaria de Desporto e Lazer, outro na Secretaria da Fazenda, todos na área administrativa, e o quarto chegou a assumir um cargo na secretaria de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, mas não continuou no cargo. Tentou-se localizar este último candidato que assumiu em uma escola, porém não consta nenhum registro sobre ele junto ao recursos humanos da prefeitura municipal. Sobre os demais, que assumiram em outras funções, foi informado que muitos candidatos homens se candidataram e candidatam à vaga de recreadores apenas para assumirem cargos administrativos em outros departamentos da prefeitura, e também por terem “influência” acabam por receber salários superiores ao oferecido para a função de recreadores(as) (DC, 2012).

Para o cargo de professor(a) foram dois aprovados, e nenhum dos dois assumiram o cargo¹⁴. Como com os demais candidatos que tentou-se localizar para entrevistas, esses também não foram localizados.

Diante dessas informações, agora era necessário conhecer as instituições e verificar em quais delas esses professores e recreadores homens aprovados nos concursos acima citados estavam atuando. Para tanto, foram realizadas visitas a todas as instituições de educação infantil que totalizavam 29 instituições, em 2012, sendo 14 Cemeis e 15 Emeis, distribuídas por toda a cidade de Rio Verde (GO).

Nessas visitas pôde-se conhecer melhor os(as) profissionais que ali trabalhavam, e realizar um diário de campo riquíssimo com informações que ampliaram ainda mais as reflexões que se almejava realizar. A cada visita realizada, mais interessante se tornavam as questões que permeavam a pesquisa. Para a realização desse levantamento sobre as instituições, elaborou-se um questionário¹⁵ para tentar localizar os professores e recreadores homens que ali atuavam.

Geralmente foram as gestoras¹⁶ das escolas que forneceram as informações sobre números de professores(as), recreadores(as) e funcionários(as) administrativos - Gestor(a), coordenador(a), secretário(a) e serviços gerais -. Na ausência das gestoras, a(o) coordenador(a) era quem fornecia as informações. Levantou-se os dados sobre os funcionários(as) administrativos(as), porém estes não aparecem nas tabelas abaixo, sendo utilizado somente os dados dos(as) professores(as) e dos(as) recreadores(as), pois buscava-se o professor homem na atividade docente.

O mais importante nessas visitas foi a composição do diário de campo, que favoreceu a aproximação com as gestoras que informavam se já havia trabalhado algum professor homem na escola e também auxiliavam na busca por localizar onde se encontravam os que ali não permaneceram.

¹⁴ Informações concedidas pelo departamento de recursos humanos da prefeitura de Rio Verde (GO).

¹⁵ O modelo deste questionário encontra-se em anexo (Apêndice A).

¹⁶ Fala-se gestoras, no feminino, pois, em todas as instituições municipais de educação infantil, foram encontradas somente gestoras.

Os dados obtidos nessas visitas resultaram nas Tabelas 2 e 3, que serão apresentadas em seguida. Nelas pode-se visualizar os(as) profissionais (número e sexo) que atuam nos Cemeis e nos Emeis do município de Rio Verde (GO).

Tabela 2: Cemeis (0 a 03 anos), professores(as), recreadores(as) e funcionários(as) administrativos

Nome do Cemei	Número de professor(as)		Recreador(as)		Funcionários(as) administrativos	
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
Cemei Ana Pimenta	04	-	17	-	12	01
Cemei Lar Crianças para Jesus	-	-	28	-	11	01
Cemei Dona Tata	01	-	25	-	13	-
Cemei Paulo Victor de Oliveira Leão	-	-	12	-	05	-
Cemei Dona Marilene	03	-	21	-	11	-
Cemei Elizabeth Emrich Campos	-	-	21	-	09	01
Cemei Amor São Francisco	04	-	16	-	09	01
Cemei Jesuíno Veloso do Carmo	-	-	22	-	12	01
Cemei Eduardo Penha Filho	02	-	16	-	05	-
Cemei Cilênio Modesto de Moraes	01	-	24	-	04	-
CMEI - Maurício Suadein	-	-	12	-	06	01
CMEI - Anázia Antônia Cunha	02	-	30	-	12	01
CMEI - Carmina de Castro	04	-	24	-	14	01
CMEI - Chapeuzinho Vermelho	01	-	17	-	08	-
TOTAL	22	00	285	00	131	08

Fonte: Centros Municipais de Educação Infantil, juntamente com a modulação referente ao ano de 2012.

Durante as visitas aos Cemeis, em dois deles, as gestoras relataram, no questionário, que já tiveram recreadores homens trabalhando. Um deles teve uma experiência maior; e a outro ficou apenas um dia, sendo “devolvido” (DC, 2012) à Secretaria de

Educação, pois não atendia às necessidades da escola. Em entrevista, essa gestora manifestou-se da seguinte forma:

Experiência mesmo não porque eu dispensei antes dele entrar, mas, eu vejo o homem na educação infantil como um intruso falar a verdade, por conta que acho que é um serviço assim muito de meninos, de crianças que vão ficar peladinhos, vão ter manuseio da limpeza, higiene até a própria comida parece que não é papel pro homem, eu não vejo assim que como escola a gente não tem nada de escola tem mais educar mesmo né tem mais o educar e o cuidar apesar de estar dentro da educação, mas a idade dos meninos hoje é praticamente o educar, então eu não vejo isso nas mãos de um homem, não sei se estou velha, tradicionalista, sei lá, eu ainda não vejo dessa forma (Gestora Lara¹⁷).

Sobre a presença de homens trabalhando na educação infantil, a gestora disse:

Bom tem dois lados o lado que a escola vê e o lado que a família vê, bom eu tive uma experiência com um recreador onde as crianças aceitam de uma forma muito tranquila principalmente os meninos eu acredito que eles viam nesse recreador a figura paterna, onde muitas crianças não tem o pai em casa, Então, eles tinham muita segurança muita tranquilidade, muita aproximação com ele as atividades que ele desenvolvia com essas crianças, era no sentido de educação física vamos dizer assim era uma recreação voltada para o futebol, jogos de movimentos mais fortes as meninas a gente reservava um pouquinho longe dele sempre tinha quando nesse momento nessas aulas o preconceito nosso existia porque a gente sempre colocava recreadoras junto porque a gente nunca tinha o acesso sozinho com as crianças, sempre tinha o acompanhamento de uma recreadora, e a família quando ele entrou muitas mães perguntavam, qual o papel que ele iria desenvolver dentro da unidade escolar, se ele teria acesso direto com as crianças, porque a gente sabe que aqui as crianças tomam banho tem troca de fraldas, e tudo isso, então as mães, ficavam preocupadas nesse sentido (Gestora Mirian).

Duas falas que chamam-nos a atenção quanto à experiência de se ter o homem como professor na educação infantil. Nas palavras de Assunção (1996, p. 19, 14):

desde a infância, uma identidade de gênero calcada na submissão e, em contrapartida, compreenderam a identidade masculina através do proibido e do permitido, do alcançado e do não-alcançável, dos ditos e dos não-ditos. [...] 'discurso da vocação', aparecem, ora explícitos, ora implícitos, os valores

¹⁷ Todos os nomes utilizados para se referir aos sujeitos desta pesquisa são fictícios.

culturais e as expectativas quanto aos papéis femininos socialmente desejados por esse segmento de classe (ASSUNÇÃO, 1996, p. 19 e 14).

Destes dois recreadores foi possível localizar somente um. O outro, como citado acima, foi “devolvido” imediatamente à Secretaria Municipal de educação, dificultando sua localização. A gestora não soube nos informar seu nome, e não havia registro dele na instituição. Na secretaria municipal de educação não puderam dar informações, pois só com o nome da instituição, sem o nome dele, não era possível localizá-lo. O outro recreador localizado não atua mais na instituição, mas concedeu-nos entrevistas para esta dissertação.

Passa-se a apresentar agora a Tabela 3 com os dados dos Emeis.

Tabela 3: Emeis (04 a 05 anos), professores(as), recreadores(as) e funcionários(as) administrativos

Nome do Emei	Número de professores(as)		Recreadores(as)		Funcionários(as) administrativos	
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
Emei Caminho da Vida	11	-	03	-	07	-
Emei Professora Iracema Velasco	07	-	-	-	07	-
Emei Enedina Maciel	10	-	01	-	11	01
Emei Severino Gomes Monteiro	11	-	02	-	10	-
Emei Marieta Ferreira	10	-	01	-	10	-
Emei Vila Borges	06	-	01	-	09	01
Emei Maria da Glória	09	-	02	-	11	-
Emei Princípio do Saber	12	-	-	-	14	-
Emei Tia Santinha	05	-	01	-	07	-
Emei Mundo Encantado	09	-	01	-	12	-
Emei Extensão Severino Gomes Monteiro	07	-	01	-	06	-
Emei Monteiro Lobato	09	-	01	-	06	01

Emei Gotas de Luz	08	-	-	-	10	-
Emei Pão da Vida	11	01	02	-	11	01
Emei Aplicação	10	01	01	-	07	-
TOTAL	135	02	17	00	138	04

Fonte: Escolas Municipais de Educação Infantil, juntamente com a modulação referente ao ano de 2012.

Já nas visitas aos Emeis, foi possível localizar um professor que atuou como coordenador. A gestora informou que ocorreram problemas com a comunidade escolar, e por isso ele foi colocado à disposição da Secretaria Municipal de Educação (DC, 2012). Tentou-se localizá-lo para a realização de entrevista, mas, no ano de 2012, ele veio a falecer. É importante registrar que quando retornou-se a essa escola para a realização de entrevista com os(as) pessoas que atuaram com esse coordenador, a gestora se posicionou de forma diferente, relatando que não ocorreu problema algum com ele:

Então, essa nós tivemos só uma experiência e essa experiência foi assim, muito bacana, foi um privilegio de ter um coordenador homem, como ele fez a diferença na escola e na comunidade, porque era uma pessoa participativa, ele integrava, era um líder mesmo diante da equipe dele, ele sabia conduzir, era dinâmico, criativo, então essa oportunidade pra mim foi ímpar, porque foi (silêncio) A bagagem que ele tinha de experiência ele passou, ele soube passar e isso na época pros professores, pra escola¹⁸, porque ele era coordenador só do turno vespertino, porém havia no momento, havia alguns professores, assim, que dobravam, então, inclusive, a coordenadora do matutino estava no vespertino então participava de todas as ações dentro da escola e repassava isso, foi um momento também de aprendizado pro outro coordenador, intenso, porque ele não repetia nenhuma ação, ação pedagógica, então assim; e a escola guarda os acervos, que ele já faleceu, e que ele criou, que ele criava aqui dentro e isso nós fazemos prática até hoje (Gestora Carla).

Ainda nos Emeis, foi possível localizar um professor de capoeira que atua como professor voluntário e um professor concursado que já atuou como professor regente em sala de aula e agora atua como professor de apoio¹⁹. Na seleção dos sujeitos que seriam entrevistados,

¹⁸ Nesta entrevista, a gestora cita o nome da escola, porém este foi retirado para preservar a sua identidade.

¹⁹ Professor(a) de apoio é aquele que atua com alunos(as) inclusivos.

decidiu-se não entrevistar o professor de capoeira por não se enquadrar no perfil dos professores pesquisados (concurados). Com o professor que atuou e atua na educação infantil foi realizada uma entrevista.

Após conhecer as instituições municipais de educação infantil da zona urbana (Emeis e Cemeis), fez-se necessário conhecer as instituições municipais da zona rural²⁰ de educação infantil para tentar localizar os professores aprovados nos concursos.

A princípio, não fazia parte desta pesquisa conhecer os(as) professores(as) da zona rural, pois não se sabia que havia educação infantil ali, mas, após conhecer a rede municipal do município e conforme os estudos realizados sobre os concursos, elas foram identificadas. Então, diante dessa nova informação, decidiu-se conhecer também essas escolas. Em 2008 e 2010, foram oferecidas vagas para atuar na educação infantil da zona rural. Isso fez que se questionasse se os homens aprovados para atuar na educação infantil da zona rural ali estavam.

Esses estudos resultaram na Tabela 4, a seguir.

Tabela 4: Escolas Municipais Rurais de Ensino Fundamental, professores(as), recreadores(as) e funcionários(as) administrativos

Nome da escola Emref	Número de professores(as)		Recreadores(as)		Funcionários(as) administrativos	
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino ²¹
Emref Água Mansa Coqueiros	01	-	-	-	04	-
Emref Baungart	01	-	-	-	03	-
Emref Breno Araújo Silva	01	-	-	-	07	01
Emref Cabeceira Alta	01	-	-	-	07	01
Emref Escadinha do Futuro	01	-	-	-	08	01

²⁰ As escolas municipais da zona rural oferecem da educação infantil ao ensino médio na mesma unidade escolar.

²¹ Todos citados neste item são guardas e somente um é gestor na Emref São José do Pontal.

Emref Monte Alegre	01	-	02	-	08	01
Emref São José do Pontal	01	-	01	-	09	02
Emref Vale do Rio Doce	02	-	03	-	09	02
TOTAL	09	00	06	00	55	08

Fonte: Coordenadora das Escolas Municipais da zona rural, juntamente com a modulação referente ao ano de 2012.

Conforme as informações da Tabela 4, percebe-se que, nas escolas que têm salas de educação infantil, todas as professoras e as recreadoras atuando são mulheres.

Nesta investigação foi possível localizar dois homens aprovados no concurso de 2008 para atuar na educação infantil, que, porém não chegaram a atuar. Um é professor de inglês, sociologia e filosofia no ensino médio, o outro atua como secretário da escola. Buscou-se, no departamento de recursos humanos da Secretaria Municipal, verificar se os contratos desses funcionários foram alterados, entretanto não permitiram tal verificação. Foram realizadas entrevistas com esses dois professores.

Nos dados acima apresentados, desde a Tabela 1, percebe-se a falta de interesse dos homens para a atuação na educação infantil, algo também observado nos dados nacionais sobre homens atuando na primeira etapa da educação básica (Educacenso, 2010).

As tabelas 2, 3 e 4 demonstram que, quando há homens na educação infantil, eles se concentram na maioria em cargos administrativos (DC, 2012). Tal verificação chama a atenção para as reflexões que permeiam esta demonstração de ali não ser o lugar de atuação de homens. Carvalho (1999, p. 181) diz que “muitos homens que trabalham em ocupações consideradas femininas se esforçam muito para diferenciar-se e manter sua superioridade sobre as mulheres” como algo mantido e reforçado pela violência simbólica presente neste espaço social.

Após a identificação dos(as) trabalhadores(as), feita pelos dados apresentados nas tabelas sobre a educação infantil do município de Rio Verde, resolveu-se verificar como está o salário pago aos

professores(as) concursados(as) do município de Rio Verde, comparando a nível nacional e estadual.

A princípio buscou-se, no *site* da Confederação Nacional dos Trabalhadores da educação (CNTE), saber qual é a média nacional do salário para a função docente na educação infantil. Em nível nacional tem-se como referência o piso salarial no valor de R\$1.567,00, que deveria ser o mínimo pago ao professor(a) da educação básica em todo o país. De acordo com a CNTE, o salário pago para professores(as) da educação infantil nacionalmente encontra-se na média de R\$661,00, valor muito inferior ao piso salarial estabelecido para os(as) professores(as) da educação básica. A média do salário pago no estado de Goiás é em torno de R\$950,00.

Já em Rio Verde (GO), de acordo com o departamento de recursos humanos da Secretaria de Educação do município²², o valor pago aos professores(as) da educação infantil, com graduação, ou seja, nível superior, é de R\$1.942,00, para um período do dia, como salário base inicial, sendo que o município dispõe de um plano de cargos e salários, que, de acordo com ele, o salário pago pode ter aumentos. Como esta pesquisa investigou-se também os(as) professores(as) da educação infantil da zona rural. Diante disso, fez necessário verificar o salário pago a eles. O salário é o mesmo, porém os(as) professores(as) recebem 50% a mais por terem dedicação exclusiva. Ressalta-se que esse salário é pago aos professores(as) com graduação em nível superior.

Nos concursos de 2006, 2008 e 2010, analisados nesta pesquisa, foram colocadas vagas para atuação na educação infantil com formação no magistério em nível médio, e verificou-se que o valor pago a esses(essas) professores(as) é de R\$1.496,00, para um período do dia, sendo que também há plano de cargo e salários para melhoria salarial.

²² Os dados apresentados neste e nos próximos parágrafos foram disponibilizados à pesquisadora diretamente dos documentos arquivados no departamento de recursos humanos e anotados em diário de campo.

Verificou-se também os valores pagos aos recreadores(as). Buscou-se saber o valor pago aos concursados(as) e aos contratados(as), pois nas visitas realizadas muitos dos(as) recreadores(as) se encontravam em situação de contrato (DC, 2012). Para os(as) concursados(as), o valor do salário base inicial pago é de R\$955,24; e para os(as) contratados(as) o valor é de R\$700,00 para seis horas diretas de trabalho. Ressalta-se que também há plano de cargo e salários para esses(essas) servidores(as).

É importante recuperar aqui, como já foi dito, que no concurso de 2010 para recreadores(as) foram aprovados cinco homens que entretanto assumiram funções administrativas em que o salário base é de R\$1.053,15 para 8 horas diárias e também há plano de cargos e salários.

O município de Rio Verde (GO) apresenta um salário acima do piso salarial das médias nacional e estadual, sendo esse um dos fatores que fazem que o município de Rio Verde (GO) se destaque no estado de Goiás em termos de avanços salariais, favorecendo a opção pelo trabalho docente na educação básica.

Passa-se então a apresentar no próximo capítulo esses sujeitos que compuseram esta investigação.

CAPÍTULO 3

HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



*Não sei quantas almas tenho.
Cada momento mudei.
Continuamente me estranho.
Nunca me vi nem achei.
De tanto ser, só tenho alma.
Quem tem alma não tem calma.
Quem vê é só o que vê,
Quem sente não é quem é,*

Atento ao que eu sou e vejo.

*Torno-me eles e não eu.
Cada meu sonho ou desejo
É do que nasce e não meu.
Sou minha própria paisagem,
Assisto à minha passagem,
Diverso, móbil e só,
Não sei sentir-me onde estou.*

*Por isso, alheio, vou lendo
Como páginas, meu ser.
O que segue prevendo,
O que passou a esquecer.
Noto à margem do que li
O que julguei que senti.
Releio e digo: "Fui eu"?
Deus sabe, porque o escreveu.*

(Fernando Pessoa, Não sei quantas almas tenho)

Figura 6 - Abaporu.

Fonte: Site Tarsila do Amaral: <www.tarsiladoamaral.com.br>.

Esse poema “Não sei Quantas Almas Tenho”, de Fernando Pessoa propõe uma reflexão acerca de si próprio, tentando responder à questão “Quem sou eu?”, na possibilidade de se aproximar de si mesmo e conhecer-se e reconhecer-se. Isso assemelha-se a este terceiro e último capítulo, onde lança-se a discutir *a presença dos homens na educação infantil*.

Busca-se, neste capítulo, refletir sobre o(os) processo(os) de formação a que os(as) sujeitos-professores se entregam de maneira a construir a sua identidade como tais, em um espaço historicamente reconhecido como de mulheres. Procura-se fazer a relação entre a formação inicial, que acontece nos cursos de formação de professores(as), e aquela ocorrida no cotidiano escolar, isto é, na relação com a comunidade escolar onde estes atuam e/ou atuaram.

A angústia demonstrada no poema pela ânsia de se encontrar se aproxima da vontade de explorar as muitas possibilidades de se discutir sobre esses sujeitos, mas, ao mesmo tempo, do receio aos desafios, ou seja, os desvios e cruzamentos que poderiam impedi-los de chegar, antes ou mais tarde, onde não se pretende. Diante da dificuldade desses caminhos, talvez esses sujeitos os percorram, assim como o poeta faz suas análises, de modo “Atento ao que eu sou e vejo, torno-me eles e não eu”.

O quadro *Abaporu* (1928), de Tarsila do Amaral, foi escolhido para abrir este terceiro capítulo por retratar aquilo que é diferente, “não natural” de ser reconhecido, já que ousar refletir sobre esse estranhamento do homem na educação infantil torna-se ao mesmo tempo, natural e instigante, na pretensão de se conhecer. Assim como no quadro, onde uma figura solitária sentada numa planície verde tranquilizante, sugere ao mesmo tempo sua solidão e tranquilidade em seu ser é necessário ser capaz de se constituir num espaço que, assim como no quadro em meio a cactos que dão uma flor bela e luminosa como o sol em um dia azul, proporcione à pessoa ela ser o que é. Como no poema de Fernando Pessoa, em que ele diz “continuamente me estranho”, é se estranhando e se encontrando nesse estranho que tudo pode ser descoberto e/ou redescoberto ao ser humano.

Nessa perspectiva, são muitas as perguntas para serem refletidas e estranhamente reveladas como num movimento de possibilidades nesta investigação.

3.1 Homens nos Espaços Femininos: a cultura escolar

Ao relacionar atividade docente com cultura escolar, especificamente na educação infantil, percebe-se nela uma cultura própria a qual, é ao mesmo tempo, reprodutora e autora de uma cultura mantida em seu interior, com valores e costumes específicos, tal como um *habitus* escolar.

[...] o *habitus* é um sistema de disposições duradouras adquiridas pelo indivíduo durante seu processo de socialização. As disposições são atitudes, inclinações para perceber, sentir, fazer e pensar, interiorizadas pelos indivíduos em razão de suas condições objetivas de existência, e que funcionam então como princípios inconscientes de ação, percepção e reflexão. A interiorização constitui um mecanismo essencial da socialização, na medida em que os comportamentos e valores aprendidos são considerados como óbvios, como naturais, como quase instintivos; a interiorização permite agir sem ser obrigado a lembrar-se explicitamente das regras que é preciso observar para agir (BONNEWITZ, 2003, p. 77).

Quando se fala aqui em *habitus* escolar, privilegia-se a lógica da “cultura escolar” que permite apontar, a partir de suas regras e valores, impasses pedagógicos decorrentes da relação do trabalho docente. Isso é algo percebido nas falas das mães, quando justificam o que acham de ter um professor homem na escola em que seu(sua) filho(a) estuda: “O mesmo pode passar ensinamentos e ser influência para os meninos, no comportamento deles” (Mãe 1²³).

Assim Cunha (1979, p. 97) escreve que o *habitus* no sistema de ensino é entendido como

Um sistema de ensino burocratizado é a instância encarregada de exercer a ação escolar, isto é, a ação

²³ Os questionários aplicados as mães foram enumerados de forma aleatória.

pedagógica especializada, na qual a autoridade pedagógica está explicitamente delegada e juridicamente garantida a um corpo de especialistas recrutados, formados e convocados para realizá-la, segundo procedimentos controlados e regulados pela burocracia, nos lugares e nos momentos determinados, utilizando instrumentos padronizados e controlados. Assim organizada, essa instância é capaz de reproduzir, nos limites dos meios da burocracia, continuamente, ao menor custo e em serie, um *habitu* homogêneo e durável quanto possível no maior número de destinatários legítimos, entre os quais aqueles que serão os reprodutores da própria burocracia, numa jurisdição territorial tão vasta quanto possível (CUNHA, 1979, p. 97).

Nessa colocação de Cunha (1979), a compreensão da escola como mantenedora de uma cultura onde todos os *habitus* aparecem como “naturais” é reforçada por esses próprios *habitus* de “destinatários legítimos”, sendo o professor homem que atua na educação infantil também mantenedor dos *habitus* que ali estão presentes, pois relata a gestora da escola onde o professor homem atua que, “nos planos de aula, ele tem o capricho do mesmo jeito, acolhida ele planeja da mesma forma que a professora, e também ele encontra algumas dificuldades, eu penso que assim” (Gestora Bete).

Isso nos leva a refletir sobre as relações sociais e de gênero presentes nas escolas para melhor compreendemos como esse *habitus* perpassa nessas relações, especificamente nas escolas de educação infantil. As crianças, através do *habitus* escolar, vão aprendendo a oposição e a hierarquia dos sexos ao longo do tempo, que permanecem na escola. Isso pôde ser percebido nas falas da maioria dos(as) entrevistados(as), como na falada coordenadora quando diz que

O homem transmite mais segurança até pras crianças, porque as crianças quando veem a figura do homem, eles assim tem mais receio, a disciplina é melhor, mesmo as vezes o homem não tendo o total domínio da disciplina, a figura dele, eu penso, pode transmitir isso pra criança (Coordenadora Fernanda)

Louro (2003) afirma que a escola é parte importante nesse processo e também chama-nos a atenção para o modo como as instituições e suas práticas ensinam certas concepções, fazendo que certas condutas e formas de comportamento, diferenciadas pelo sexo,

sejam aprendidas e interiorizadas, tornando-se quase “naturais”, sendo que

tal ‘naturalidade’ tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentam, circulam e se agrupam de formas distintas (LOURO, 2003, p. 56).

Ampliando a colocação de Louro, sendo a escola um espaço entendido como majoritariamente de mulheres, onde geralmente não se encontram homens, reserva-se às mulheres essa herança do capital cultural. Isso pode ser notado na fala do professor Roberto, quando diz que algumas atividades podem ser desenvolvidas somente por mulheres:

[...] essa questão do homem na escola só que tem que ter muito cuidado né hoje em dia, o homem que for trabalhar na Educação Infantil ou em qualquer área não é só na Educação Infantil ele precisa ter uma postura de limites pra tá lidando com essas crianças esses alunos tem coisa que talvez uma mulher faz o homem não deve fazer pra não dá uma má impressão (Professor Roberto).

As mulheres entrevistadas reforçam essa fala do professor Roberto, e assim elas demonstraram que “interiorizaram” esse *habitus* e os reproduzem em suas práticas pedagógicas. Dessa forma, todas as pessoas presentes no interior da escola incorporam esse *habitus* e os mantém. Conforme Catani (2011, p. 20),

o *habitus*, constituído de disposições para a ação, é a história incorporada, inscrita no cérebro e também no corpo, nos gestos, nos modos de falar, ou em tudo o que somos. É essa história incorporada que funciona como princípio gerador do que fazemos ou as respostas que damos à realidade e na realidade social.

Esse conceito nos direciona à busca de uma maior compreensão do capital cultural, que é apresentado na formação profissional dos(as) docentes que trabalham nas instituições de educação infantil e nos leva a esmiuçar as múltiplas dimensões da “cultura escolar” relacionada às relações sociais e de gênero que envolvem o exercício do trabalho docente nessas instituições.

Ao serem analisadas as dimensões da cultura escolar nessas instituições, percebe-se esse *habitus* nas ações pedagógicas de seu interior, o que pode implicar na incorporação e reprodução de concepções excludentes do ponto de vista das relações sociais de gênero de forma sólida, visto que “entre todas as ações pedagógicas que sofremos, as mais decisivas são as mais precoces, as que sofremos durante a infância, e que tiveram como resultado inculcar-nos um *habitus* primário” (BONNEWITZ, 2003, p.156).

Partindo dessa colocação de Bonnewitz (2003), pode-se dizer que, no interior das instituições, o *habitus* da cultura das funções sociais destinadas às mulheres - tais como da reprodução, ou seja, as práticas do cuidado, do controle maternal das crianças -, são “inculcadas” como função das mulheres e não do homem, que não detêm esses saberes considerados historicamente como “naturais” as mulheres. Accardo (1991, p. 105 *apud* ASSUNÇÃO, 1996, p. 16) complementa dizendo

O que ocorre, no entanto, é que em face da impossibilidade de compreender conscientemente a força do *habitus* nas atitudes e reações, as pessoas por creditar os efeitos do *habitus* ‘na conta de causas misteriosas [...] a um destino transcendente, sobrenatural o fenômeno que não exprime nada além de uma predestinação socialmente determinada’.

Com base nesse *habitus*, marca-se, define-se e se enquadra os sujeitos presentes nas escolas. Contudo, quem não corresponde a essa demarcação, se constituirá pela diferença. Assim são construídas identidades, ordenando e constituindo os sujeitos. Cabe-nos, então, num processo de ruptura, buscar compreender esses indivíduos que se constituem na diferença. Diante disso, pergunta-se: quem são então os sujeitos-professores homens encontrados nas instituições de educação infantil em Rio Verde que se constituem nesses espaços permeados pelo *habitus* escolar?

3.2 Os Professores Homens

Entendendo o universo escolar como produtor e reproduzidor de um *habitus* numa cultura escolar que estabelece, ainda na infância, os espaços sociais de homens e mulheres, apresentar os professores homens que atuam e/ou atuaram na educação infantil do município de Rio Verde (GO) é tentar compreender como esses se constituem num espaço socialmente reconhecido com o feminino.

Depois de se conhecer as escolas municipais de educação infantil (Cemei e Emei), as gestoras, as coordenadoras, com as autorizações para a realização das entrevistas com os sujeitos-professores dessa pesquisa, buscou-se conhecê-los. Os dados recolhidos através dos questionários aplicados às gestoras, descritos no segundo capítulo desta dissertação, nortearam o encontro com os(as) professores(as) e indivíduos que atuam e/ou atuaram com aquelas gestoras e coordenadoras.

Ao dar-se início às visitas nas escolas para a realização das entrevistas, muitas dúvidas e incertezas foram surgindo, assim como dificuldades para a realização das entrevistas. Mesmo que as visitas tivessem sido agendadas pessoalmente nas instituições, as peculiaridades do dia a dia escolar causaram desencontros. Contudo, após organizar os dias e melhores horários para entrevistar os professores encontrados, iniciou-se as mesmas. A cada encontro a autora apresentava-se e a proposta de sua pesquisa. Eram gratificantes esses encontros. Novo ânimo e entusiasmos surgiam das expectativas e dos interesses demonstrados pelo tema exposto, pois as pessoas achavam estranho, e ao mesmo tempo curioso, uma pesquisa sobre homens na educação infantil.

Por meio das análises dos dados sobre os(as) profissionais que foram aprovados nos concursos e que atuam nas instituições de educação infantil de Rio Verde (GO), pôde-se identificar quatro

professores²⁴, sendo: três aprovados no concurso de 2008 e um que atuou como recreador no ano de 2011.

Um dos três aprovados no concurso de 2008 chama-se Beto. Ele trabalha há doze anos nas instituições da zona rural do município de Rio Verde (GO). É graduado em Pedagogia e tem especialização em Sociologia e Filosofia. Optou pela graduação em Pedagogia por esse curso ser oferecido no município de Rio Verde (GO), em parceria com o governo federal, aos professor(as) que já atuavam na educação, porém não tinha formação em licenciatura.

Ele foi aprovado no concurso em 2008 para atuar na educação infantil, no entanto, justifica que fez o concurso para regularizar sua situação, pois antes era assessor ou contratado, e isso não lhe proporcionava melhorias salariais e estabilidade no trabalho:

então veio o concurso que era esperado pra gente regularizar, ter um salário mais justo, mais digno, todos os direitos do concursado, porque a gente era contratado ou assessor, suprir a carência na zona rural daquela época (Professor Beto)

Até o momento das entrevistas, Beto atuava como professor de Inglês, Sociologia e Filosofia no Ensino Médio, em algumas escolas da zona rural. Contudo, relata que iniciou nas escolas da zona rural como professor de Inglês.

Beto esclarece-nos que a opção por ministrar as aulas de inglês aconteceu por ter morado fora do país e realizado um curso de Inglês. Entretanto, com o passar dos anos lhe foram sendo oferecidas outras disciplinas:

pra complementar as carências que tinham nessas escolas, nessas áreas, eram as áreas que mais precisavam de alguém que sobrava, então gente pega arte, ensino religioso, essas coisas... (Professor Beto)

Ele relata ainda que aceitava essas disciplinas para complementação da sua carga horária, mas diz que sempre teve

²⁴ Quando aparecer professor ou professores, no masculino, será referente aos professores homens.

interesse pelas disciplinas de Sociologia e Filosofia, e que por isso fez especialização nessas.

O segundo professor citado como aprovado no concurso de 2008 chama-se Alex, que atua também nas escolas da zona rural do município de Rio Verde(GO) há aproximadamente quinze anos. É graduado em Pedagogia e tem especialização em Matemática. Relatou optar pelo curso de Pedagogia por acreditar que necessitava realizar um curso de graduação. Porém sua escolha por Pedagogia se deu pelo fato de esse ter sido oferecido com aulas ministradas somente em alguns finais de semana, o que lhe permitia continuar trabalhando nas escolas da zona rural.

Como exposto acima, Alex foi aprovado no concurso de 2008 para atuar como professor na educação infantil e justifica ter feito o concurso para regularizar sua situação junto ao município de Rio Verde(GO), pois, antes do concurso também era assessor contratado, o que lhe causava certo desconforto: “com o curso de pedagogia, aí quando consegui assim prestar concurso, até então era assessor, cada ano renovava meu cadastro, né, mas não gostava dessa situação, era desagradável” (Professor Alex).

Até quando a entrevista com Alex foi realizada, ele estava como secretário da escola, mas disse que sempre atuou como professor no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio com as disciplinas de Matemática, Artes, História, Educação Religiosa e Física, porém ressaltou que ministrava mais as disciplinas voltadas para áreas das ciências exatas.

Alex informou-nos que aceitara o convite da gestora para ser secretário por esta ser sua opção para permanecer na escola:

no final do ano passado a gestora me convidou pra poder vim pra secretaria, justamente porque eu sou pedagogo na Lei fala que o pedagogo pode assumir qualquer sala, desde que não tenha o profissional, e aqui na escola estamos com dois professores de matemática e eu, assim, como eu já trabalhei sempre com alunos maiores não queria ir pra as salas dos menores, então foi quando aceitei o convite pra vir pra secretaria e aqui estou (Professor Alex).

Alex relatou que não é da cidade de Rio Verde (GO) e que mudou-se para lá na busca por novas oportunidades de trabalho, pois tinha o curso técnico em agropecuária e essa cidade poderia lhe oferecer emprego, visto que o município de Rio Verde(GO) é um importante pólo brasileiro de produção agropecuária. Entretanto, como não conseguiu emprego nessa área, tentou buscar outros empregos nessa cidade. Ele ressalta que não houve uma escolha pelo trabalho como professor na zona rural, mas que foi escolhido, dizendo que a oportunidade de ser professor surgira quando ele estava desempregado e precisando de um trabalho para se sustentar.

O terceiro aprovado no concurso de 2008 chama-se Roberto. Ele atua há cinco anos em uma escola municipal de educação infantil da zona urbana, desde que foi aprovado no concurso. Ele é formado em Pedagogia, porém, antes de fazer esse curso já havia realizado o curso de graduação em Teologia. Ele justifica que optou por teologia por ser de uma família evangélica e por desenvolver atividade na igreja. Ressalta que percebeu a necessidade de fazer outro curso de graduação para desenvolver outra atividade de trabalho que lhe proporcionasse complementação em sua renda financeira.

Roberto justifica sua escolha pelo curso de Pedagogia por esse ser um curso que, após sua conclusão, poderia lhe trazer condições de desenvolver um trabalho em períodos alternativos, o que não atrapalharia sua atividade na igreja. Assim que terminou o curso, surgiu o concurso, então optou por esse concurso para atuar na educação infantil, por ser o primeiro que ele poderia realizar. Ele ressaltou que não se importava que fosse para a educação infantil. O mais importante era ingressar em um concurso público, que iria lhe trazer estabilidade e complementação de sua renda financeira: “na verdade eu não tinha muita alternativa né, então pai de família, ao ver as necessidades, o que vier amém né [...]” (Professor Roberto).

Percebe-se que os professores apresentados aqui são graduados em Pedagogia. Contudo, a “escolha” por este curso e a possibilidade de ser professor surgiram de outras motivações trajetórias, isto é, não foi de uma perspectiva inicial considerada como um dom, como

acontece com muitas mulheres: “essa opção aparece mais tardiamente nas narrativas de vida dos rapazes do que nas narrativas femininas”. (CARVALHO, 1999, p. 179). Carvalho (1999) reflete que talvez essa escolha se dê dessa maneira por serem homens, sendo que ainda não “está reservado” a esse gênero pensar na Pedagogia e na docência em séries iniciais como uma possibilidade.

A fala desses professores remete ao *habitus* escolar, apreendido desde cedo, nas primeiras experiências escolares: “a escola é tida como instância conservadora e a pedagogia como um conjunto de procedimentos que podem agravar as diferenças sociais vividas na cultura escolar” (CATANI, 2011, p. 17).

Três sujeitos-professores foram apresentados, no entanto, resta-nos apresentar o recreador que atuou em 2011: Leonardo. Ele foi recreador nos Cemeis de Rio Verde (GO), atuando com as crianças em sala de aula. Ele relata que atuou como recreador durante quase um ano por esta atividade poder ser desempenhada somente em um período do dia, pois já atuava como estagiário no outro período do dia. Dessa maneira não seria possível desenvolver uma atividade de trabalho que lhe ocupasse todo o dia.

Leonardo ressaltou que gosta muito de conviver com crianças, demonstrando certa empatia por elas. Conforme Connell (1995, p. 179): “essa capacidade de empatia, de vincular-se emocionalmente com os alunos e de cuidar, são como sendo consideradas parte da feminilidade”. Porém, Leonardo demonstra, em suas falas, que esta “empatia” com as crianças é “mantida” por respeito, por ele ser homem:

Eu via assim que as crianças elas respeitam mais a figura do homem, acho que devem assemelhar mais ao pai, então às vezes a sala tá lá bagunçando, tio Leonardo ia lá e dava ‘quietasse’, no momento a algum aluninho crescia, gritava, mas só de ter aquela figura do homem assim, eles acalmavam um pouco mais, respeitavam mais (Recreador Leonardo).

Para Connell (1995, p. 179) diz sobre o estabelecimento da autoridade é “a obtenção de ordem e respeito às normas escolares são características da masculinidade”.

Para atuar como recreador, Leonardo não precisava ter nenhuma formação pedagógica específica. O edital do concurso dizia ser necessário que o(a) candidato(a) à vaga tivesse somente o Ensino Fundamental completo. No entanto, Leonardo tinha o Ensino Médio completo, e atualmente está cursando Direito.

Leonardo não atua mais como recreador, e relatou em sua entrevista que saiu contra sua vontade do emprego de recreador, pois gostava muito do emprego. Porém, como surgiu um emprego em que seria mais bem remunerado, optou por dispensar o cargo de recreador.

Apresentados os sujeitos-professores, passa-se a expor, nos itens seguintes, como é percebida a atividade docente dos professores homens na educação infantil, por eles mesmos, pelos(as) professores(as) que atuam com eles e pela comunidade escolar.

3.3 A Percepção da Atividade Docente do Professor Homem na Educação Infantil

Através de análise dos dados de campo, buscou-se compreender como os sujeitos-professores se veem atuando nessa etapa da educação básica, como também a percepção da comunidade escolar, incluindo os familiares dos(as) alunos(as), e ainda profissionais envolvidos(as) nas instituições em que o homem atua como professor.

Nesta perspectiva, este item foi subdividido em três subitens, conforme o agrupamento de algumas questões utilizadas nos instrumentos desta pesquisa para responder às indagações levantadas.

No primeiro subitem, agrupou-se as questões que discutiram sobre a escolha pela atividade docente do professor homem na educação infantil. Já no segundo subitem reuniu-se as questões relacionadas à percepção dos(as) entrevistados(as) quanto ao professor homem na atividade docente. E no terceiro subitem ressaltou-se as questões que envolveram os possíveis desafios e potencialidades acerca da atividade docente sendo desenvolvida também por homens.

3.3.1 A escolha pela atividade docente

O ingresso da mulher no universo escolar como professora ocorreu permeada por estereótipos erigidos ao longo de um processo histórico de representações sobre a mulher e sua função na sociedade.

Como já discutido ao longo da dissertação, o magistério, em geral, é visto como a extensão do lar, ou seja, um desdobramento de uma atividade naturalmente praticada, um prolongamento de educar os(as) filhos(as), numa feliz combinação entre professora competente e dona de casa amorosa. O magistério seria, então, um espaço onde a mulher colocaria em prática dons que socialmente acreditava-se serem inatos e indispensáveis para o exercício docente: a paciência, o cuidado, a sensibilidade, o educar (LOURO, 2011).

Os professores entrevistados reforçam estes estereótipos quando colocam que, apesar de terem optado por esta profissão, a atividade laboral é uma atividade docente que tem importância secundária, sendo a escolha por ela advinda principalmente de processos ligados à busca por emprego. Perguntados sobre o porquê escolheram esta profissão, dizem:

Pensei num serviço que pudesse trabalhar só meio período (Professor Roberto).

Precisava de emprego, saí procurando daqui, saí procurando dali (Professor Alex).

Em nenhum momento as questões salariais são colocadas pelos professores como motivo para a escolha pela atividade docente. No entanto, o município de Rio Verde apresenta um salário acima da média nacional e estadual, podendo representar um fator importante na escolha pela docência, como já dito no segundo capítulo.

Buscou-se entender se esta escolha sofreu influências de outros indivíduos, pois Assunção (1996), ao falar das professoras, ressalta a vontade das mães em terem filhas professoras, sendo a elas apresentado o *habitus* cultural necessário para tal “escolha”. E nos

homens o *habitus* também aparece como influência na escolha quando dizem:

Minha família é de pessoas que gostam de ler muito, de ler muito livro, saber coisas, tem curiosidade e acabei eu pegando esse costume, e tinha tios professores, primos professores e irmãs professoras e eu estava trabalhando na área artística e acaba que a área artística tem alguma coisa em comum também (Professor Beto).

A minha irmã mais velha é professora então eu vi um pouco disso ai né direto lá em casa, vendo ela trabalhar, ela já chegou a diretora de escola, ta quase aposentando (Professor Roberto).

Aqui observa-se que os “dons” considerados como naturais estão permeados pelas relações sociais, apresentados aos indivíduos em seu convívio social, embora perceba-se, nas falas dos entrevistados, um *habitus* cultural na busca por estudos. Segundo Bourdieu (2011, p. 09)

As aparências biológicas e os efeitos, bem reais, que um longo trabalho coletivo de socialização do biológico e de biologização do social produziu nos corpos e nas mentes conjugam-se para intervir a relação entre causa e os efeitos e fazer ver uma construção social naturalizada (os gêneros como *habitus* sexuados).

É possível observar com Bourdieu (2011) que as construções sociais dos sujeitos são naturalizadas e, assim, tidas como coletivamente aceitas. Isto é algo que pôde ser percebido na escolha pela docência dos sujeitos entrevistados, principalmente por aqueles que não atuam na educação infantil, reconhecendo que sejam necessárias certas características para ali atuarem.

[...] o homem tem que ter uma postura diferente da mulher, mulher pode pegar no colo, dá abraços, o homem já tem que se limitar um pouco isso ai, tem que evitar ao máximo colocar no colo, porque depender delas querem colo toda hora, já vai chegando querem colo, ai você discretamente põe ela de lado, dá um abraço põe aqui já vai fazendo assim, e eles vai entendendo parece depois não fazem mais tanto assim, mas depende da postura do homem é diferente se ele tiver com a mente perturbada não vai dar certo... eu acredito isso (Professor Roberto).

Nas falas dos homens entrevistados, pode-se perceber o reforço das características consideradas de homens e mulheres, como o

“cuidar”, característico na educação infantil, presente nas DCNs para a formação do(a) professor(a) das séries iniciais (Curso de Pedagogia) e nas DCNs para a educação infantil. Carvalho (1999, p. 55) ressalta isso tanto quando relata que “o ‘cuidado’ e a preocupação com os demais estão no centro quanto no sentido de uma educação que prepara os educandos para agir moralmente, isto é, para ‘cuidar’”.

[...] eu vejo muita criança da educação infantil, do primeiro ano do segundo chega, você tá ali de fora quando você vê um abraço, você vê que aquele abraço ali é de carência, não é voltado assim, que você vai pensar assim... De repente as pessoas pensam hoje tem muito bullying, tem muita parte sexual não sei o que, e tal, não é isso você vê que aquilo ali é carência mesmo (Professor Alex).

Estas falas refletem a construção social dos *habitus* cultural do homem e da mulher, estabelecidos socialmente na divisão sexual do trabalho.

[...] ele tem que ter essa vigilância, como eu falei anteriormente, em relação à sua postura, mas, eu acho que o homem passa mais segurança pro aluno, a mulher, a professora mulher, não é que são todas não existe cem por cento, a todos eu acho ela mais flexível isso tá na forma feminina de ser, então geralmente é mais flexível perdoa mais, o homem é um pouquinho mais assim vamos se por não é bruto, mais positivo mais assim quer passar uma segurança, uma firmeza a mais (Professor Beto).

Observando como estes sujeitos falam sobre a escolha pela docência, como também pela formação em Pedagogia, percebeu-se que “o cuidar”, ligado à sensibilidade, não faz parte de suas escolhas pela docência, pois eles reforçam que o homem tem outras características que os ligam à docência, tais como autoridade e rigidez. Connell (1995, p. 197) diz ser “certas características mais compatíveis mais com a masculinidade convencional, tais como a disciplina”.

Entendendo que os homens, ao optarem, por várias razões pela atividade docente, considerada como feminina, acabam por estabelecendo estratégias nas relações sociais e de gênero para assim justificarem sua escolha por tal atividade.

3.3.2 Professor homem na educação infantil: pode?

A maioria dos(as) entrevistados(as), incluindo familiares e colegas de trabalho, relatou que não importava quem estava ministrando aula, se era professor ou professora, ou seja, desde que tivessem preparo para atuarem, não importava se era homem ou mulher. Porém, em alguns momentos, acabavam justificando que certas atividades devem ser realizadas somente por mulheres, como na fala da gestora Lara quando emite sua opinião sobre como vê o professor homem na educação infantil:

[...] eu acho que não é bem vinda não na idade dos nossos [alunos], é isso na época da educação infantil nossa, porque o contato é muito, muito próximo, não pega bem, eu não acredito que dê certo não, que não seja indicado, tem pai até que não gosta de dar banho em criança, porque ele se sente incomodado, fica com vergonha de tocar na parte íntima da filha dele, agora imagina um professor dando banho em uma criança (Gestora Lara).

A fala da gestora Lara é semelhante às falas dos(as) entrevistados(as), salvo que os demais afirmam também ser possível ter o homem professor atuando na educação infantil. Porém ressaltam que algumas atividades, tais como: dar banho, trocar, ir ao banheiro e ficar sozinho com as crianças, devem ser evitadas por causa do risco da pedofilia²⁵.

Na chegada eu percebia uma preocupação dos pais e eu não, essa é uma das razões também que eu evito a sala de aula, há uma resistência e eu não culpo eles não, porque todos os dias há um caso de pedofilia em nosso país, então os pais sempre ficam com o pé atrás e a gente percebe isso, mas quando vêm que estou ao lado de uma professora, não tem mais essa preocupação, aí como eu só entro e saio sempre procuro estar com as crianças sempre na presença de pessoas [...] e eu vou no banheiro da secretaria (Professor Roberto).

²⁵ Pedofilia é definido pela Organização Mundial da Saúde, como a ocorrência de práticas sexuais entre um indivíduo maior de 16 anos com uma criança na pré-puberdade. A psicanálise encara a pedofilia como uma perversão sexual (*Site www.brasile scola.com*).

Dos professores aprovados no concurso, somente um atua como professor na educação infantil. Os demais aprovados nos concursos atuam na educação básica, mas não na educação infantil. No entanto, mesmo os que não atuam na educação infantil relatam ser importante o professor homem nessa atividade, tendo como justificativa a importância da representação das masculinidades para as crianças. Segundo Connell (1995, p. 196), “uma representação do ser homem que é mais visível”.

Assim, a prática e a identidade docente dos professores podem ser compreendidas como formas de se representar a masculinidade na instituição de educação infantil.

Analisando as respostas dadas a respeito de se ter um professor homem nesse espaço social, observou-se que há uma comparação no desempenho das atividades desenvolvidas por professoras mulheres: “Ah, não! O homem não tem o mesmo carinho, o mesmo dinamismo que a gente tem” (Professora Julia).

Notou-se também um destaque a importância de uma boa formação profissional e a associação de se ter homens atuando com crianças a uma preparação na formação docente.

[...] tinha que ter essa reciclagem nos estudos para a formação, porque não adianta, não tem escapatória nós temos que nos informatizar e estudar cada vez mais para sermos bons profissionais, o que falta é formação, com formação podemos sim atuar, porque não? (Professor Beto).

A formação à qual aqui se referem é algo distante da formação feita nas instituições formadoras. Nas entrevistas realizadas, ela é colocada como uma formação a ser desenvolvida no exercício da docência, no dia a dia da instituição educacional, que pode ser apreendida com as próprias colegas de trabalho, as professoras mulheres que apresentam ter mais experiência profissional.

Chega uma professora as vezes até inexperiente, mas por ser mulher, ela não tem assim tanto apoio e assim eu vi que não tinha tanta necessidade, aí as professoras ficavam tudo: “nossa, tem que ajudar o Roberto, vamos lá ajudar na acolhida, vamos fazer isso, Roberto como que foi isso...”, então assim uma preocupação em colaborar, mas ele assim muito determinado e sem nenhuma experiência, mas com

muita convicção de que era aquilo mesmo que ele queria, com a sua formação, e ele sempre ia mostrando sua independência, e elas tentando colaborar, tentando ajudar, tentando proteger (Gestora Bete).

Com esta atitude secundarizam o que Brzezinski (2008) considera como formação adequada para a valorização e profissionalização docente, que é a formação nas instituições formadoras. Destaca-se a importância da formação para a atuação docente na educação infantil, e é válido lembrar o que aqui já foi dito, ou seja, que os(as) profissionais que atuam na atividade docente nos Cemeis do município de Rio Verde são os(as) recreadores(as) e a formação exigida deles(as) nos concursos e contratos é somente o Ensino Médio.

Além da formação, considerada como importante para os homens atuarem como professores na educação infantil, as falas dos(as) entrevistados(as) também referiram-se à relação do homem com a segurança para a escola, sendo associada à tranquilidade de se ter um homem naquele espaço composto por muitas mulheres. Percebe-se ainda as relações de poder permeadas pela violência simbólica presente na atividade docente que mantém as mulheres em espaços determinados na sociedade.

Na minha lógica num lugar onde só tem mulher parece que as pessoas não respeitam tanto, o homem impõe mais respeito, mas lógico que a gente tem que se fazer respeitar, mas o homem impõe mais é [silêncio] Mais segurança; a questão assim de um pai chegar, a questão assim de uma pessoa estranha chegar, a hora que fala assim: eu quero entrar, não aparece um homem no portão, pois não o que aconteceu parece que já intimidamais a pessoa sabe, na questão por ser educação infantil (Professora Julia).

Em quase todas as entrevistas, os homens são colocados hierarquicamente em uma posição de vantagem, sempre superiores em relação às mulheres, e

o interesse dos homens na hierarquia de gênero, é definida pelo dividendo patriarcal, real e grande; mas internamente dividido e cruzado por interesses relacionais partilhados com as mulheres (CONNELL, 1995, p. 198).

Em seu depoimento, o Professor Alex demonstra a hierarquia de gênero, presente em nossa sociedade patriarcal, quando refere-se a trabalhar num espaço social composto na maioria por mulheres:

Se você for olhar na história quem começou a educação foi os homens, historicamente, você pode vê, as mulheres que entraram depois, mas, assim você fala que hoje mesmo, pra mim, são todas profissionais, a gente trabalha tudo colega não tem [silêncio] uns ajudam os outros, eu acho que a presença do homem seria a mesma coisa que você perguntar pra mim e a presença da mulher num posto de gasolina acho que é a mesma coisa o serviço é o mesmo e a qualidade eu acho que é a mesma (Professor Alex).

Novamente a violência simbólica se faz presente nas falas dos(as) entrevistados(as), reforçando os lugares de homens e mulheres na sociedade. Mesmo a escola hoje sendo composta em sua maioria por mulheres, ainda percebe-se elas sob o poder dos homens da sociedade patriarcal.

Ainda que as agentes do ensino possam ser mulheres, elas se ocupam de um universo marcadamente masculino não apenas porque as diferentes disciplinas escolares se constituíram pela ótica dos homens, mas porque a seleção, a produção e a transmissão dos conhecimentos são masculinos (LOURO, 2011, p. 89).

O professor homem na educação das crianças da educação infantil de Rio Verde pareceu, a princípio, representar pelos(as) entrevistados(as) algo muito natural e bem aceito. Esse reconhecimento social parecia indicar um novo olhar para o magistério e o ensino infantil. As diferenças só aparecerem à medida que se buscou uma reflexão crítica das falas, analisando-se os arranjos e rearranjos da atividade docente realizada pelos professores.

Embora muitas atitudes de professores e professoras no cotidiano escolar sejam muito similares, os homens se consideram mais independentes e mais ousados que as mulheres:

Já estou desviando um pouco da sala de aula, mesmo eu acho que não tenho condições sou mais para apoiar mesmos os professores que às vezes acontece alguma coisa passa mal, alguém morre da família e fala oh! tem que ficar ai fico, fica perfeito fica bom, mais pra ficar todos os dia tô desviando, tô

até, vou começar semana que vem um curso de Proinfo²⁶ que é pra trabalhar a informática na sala de aula já pra assumir outros cargos, já fiz cursos na área de inclusão, então tô noutras áreas pra não cair lá na sala (Professor Roberto).

Os professores demonstram reproduzir comportamentos e atitudes associados a um modelo de masculinidade tradicional e heterossexual, mantendo inalterados os significados da educação de crianças na infância, reforçando as diferenças de gênero entre a prática do professor e a prática da professora. Para eles, os atributos associados às mulheres - como carinhosas, meigas, afetivas e atitudes como chegar perto, abraçar, beijar - não são por eles incorporados.

Louro (2011) diz que os sentidos construídos pelas práticas de significação são produzidos em relações de poder que descrevem, diferenciam, explicam, hierarquizam, identificam e denominam as experiências culturais dos indivíduos. Assim, quando o gênero atribui significados sociais às pessoas, práticas de significação se desenvolvem de acordo com os contextos culturais, econômicos, de cada sociedade e de cada tempo.

3.3.3 Potencialidades e desafios do professor homem na educação infantil

Baseado no que foi apresentado até aqui, buscou-se compreender a construção destes sujeitos-professores relacionada à construção social do(a) professor(a) e de novas relações sociais de gênero, e assim discutir a atividade docente na perspectiva da participação dos homens na docência, especificamente na educação infantil, entendendo-os como sujeitos históricos inseridos no processo histórico da docência.

Portanto, serão sempre as condições históricas específicas que nos permitirão compreender melhor, em cada sociedade específica, as relações de poder que estão implicadas nos

²⁶ O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) é um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica (www.portal.mec.gov.br).

processos de submetimento dos sujeitos (LOURO, 2011, p. 57).

Diante dos depoimentos das mães, o modo como falam sobre o professor homem na escola em que seus(suas) filhos(as) estudam está associado à responsabilidade que o pai deva ter com os(as) filhos(as). Dizem as mães 02 e 06:

Da mesma forma que as mulheres cuidam de filhos e alunos, os homens também desempenham o papel de pai, então porque não podem ser educadores (Mãe 02).

Cuidar de crianças não é dever só de mulheres, os homens também devem participar na educação dos filhos (Mãe 06).

Essas falas refletem algo colocado na maioria das entrevistas realizadas, isto é, o professor homem na educação infantil assume o papel de pai, como a professora assume o de mãe, sendo a educação de crianças uma extensão do lar. Assim, o professor homem na atividade docente da educação infantil é visto como o pai que está ali para coordenar o trabalho, deixando as atividades ligadas historicamente às mulheres para que continuem sendo desenvolvidas por elas.

Tal constatação acaba sendo um dos desafios presentes na docência do professor homem na educação infantil, assim como é para a professora mulher. A identidade profissional para a atuação docente torna-se importante para a diferenciação entre as atividades desenvolvidas no espaço familiar e no profissional.

Outro desafio citado nas entrevistas está relacionado ao medo de as crianças sofrerem algum abuso sexual pelo professor homem:

Principalmente na questão da pedofilia, vamos dizer assim né, na questão do abuso sexual, a preocupação é essa principalmente porque como nós falamos antes, a criança tem que dar banho, tem que trocar fralda, então toda essa parte é muito delicada, então existe esse receio nesse sentido, se há um planejamento na unidade escolar, ele não vai precisar desencadear essa função né, então outras pessoas farão essa função, eu vejo por esse lado, só na questão do preconceito, na questão do preconceito, na questão da sexualidade, eu acho que é o desafio maior que ele tem que enfrentar (Professor Roberto).

A preocupação é recorrente nas entrevistas, entendendo que, “em uma sociedade branca, masculina, heterossexual e cristã”, exige-se tal cautela nos cuidados com as crianças. (LOURO, 2011, p. 53)

Após perceber que os desafios maiores são a afirmação do estereótipo professor homem assumir o papel de pai e ter certo “cuidado” em relação às crianças, buscou-se conhecer as potencialidades de se ter um professor homem na educação infantil.

Durante as entrevistas, todos(as) apresentam em suas falas a importância da figura paterna e a segurança que um homem pode promover para um ambiente feminino. Vale ressaltar que as questões relacionadas às atividades que exigem esforço físico pouco foram comentadas como importantes. Embora quando se referem à segurança de se ter um homem na escola, a questão física acaba sendo relacionada.

Transmite mais segurança até para as crianças, porque as crianças quando veem a figura de um homem, eles assim tem mais receio, a disciplina é melhor (Professora Fernanda).

Estabelece-se, assim, as diferenças de gênero que Louro (2011) caracteriza, isto é, as relações sociais designam as funções que homens e mulheres devam ter, ou seja, mesmo o homem estando em um espaço social considerado feminino, ele tem funções diferentes da mulher.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Figura 7 - O Lago.

Fonte: Site Tarsila do Amaral <www.tarsiladoamaral.com.br>.

*Melhor do que a criatura,
fez o criador a criação.
A criatura é limitada.
O tempo, o espaço,
normas e costumes.
Erros e acertos.
A criação é ilimitada.
Excede o tempo e o meio.
Projeta-se no Cosmos.*

(Considerações de Aninha, Cora Coralina)

O objetivo desta dissertação foi verificar como se constitui o professor homem num espaço social considerado historicamente como feminino. A motivação dessa busca estava no reconhecimento de que os homens estão atuando num espaço composto majoritariamente por mulheres e, como tal, marcado por relações sociais e de gênero pertencentes ao sexo feminino.

As inquietações para estas indagações surgem na vivência desta pesquisadora na educação infantil e se mantém com as constatações do município de Rio Verde apresentar dados de professores homens se candidatarem a concursos referentes à para atuarem na educação infantil.

Em uma das visitas realizadas à escola, embora tenha-se encontrado somente um professor atuando na educação infantil, pôde-se, através dele e dos demais homens aprovados nos concursos, refletir sobre a atividade docente do professor homem. Cada vez mais foi-se encontrando espaços para ampliar diálogos e produzir conhecimentos com os indivíduos entrevistados, pois buscava-se compreender o professor homem na atividade docente através dele e das pessoas que os cercavam no desempenho da docência.

A pesquisa permitiu-nos conhecer os professores e professoras da educação infantil do município de Rio Verde, ou melhor, a expectativa de se conhecer os professores homens foi alcançada. Encontrou-se um grupo de homens que se tornou professores por motivos diversos, e que permanecem na docência, mesmo não sendo na educação infantil. Eles procuraram o caminho da docência, trabalharam e se tornaram professores e têm, em comum, a experiência com a educação básica. Todos são concursados com formação em Nível Superior.

Entendeu-se que, a princípio, as falas trazem consigo a naturalização de a atividade docente na educação infantil também ser realizada por homens. Porém, ao se referirem que certas atividades devam ser desenvolvidas por mulheres, essas falas acabam por desnaturalizar o professor homem naquele espaço ali. Ele acaba sendo bem querido na educação infantil com sua posição previamente

demarcada, fazendo que se perceba a violência simbólica na qual os indivíduos estão envolvidos. Tal constatação estabelece que homens podem atuar em espaços femininos, mas representando as masculinidades no padrão socialmente reconhecido.

As discussões sobre a diferenciação do trabalho docente de homens e de mulheres incluem ou excluem materialmente professores e professoras em suas carreiras pelas instituições. Observou-se haver maiores oportunidades aos homens para abandonarem a sala de aula, a fim de ocupar cargos de administração, chefia ou aqueles mais próximos a um padrão social de masculinidade, no caso, secretaria, coordenação e professor de apoio. Esta constatação remete ao processo histórico de construção da divisão social e sexual do trabalho.

Da perspectiva das relações sociais e de gênero foi possível analisar que essa divisão se expressa na construção social do masculino e do feminino. Percebe-se que homens e mulheres ocupam os mesmos espaços sociais, embora seja comum que os homens desempenhem funções sociais tidas como masculinas e as mulheres desempenhem funções sociais consideradas como femininas, e que tais funções não são naturais, portanto podem ser modificadas.

O professor homem na atividade docente parece favorecer mais a manutenção e legitimação da divisão sexual do trabalho do que sua subversão, pois ao mesmo tempo em que são preparados profissionais para atividades "masculinas" e "femininas", também reproduzem ações e discursos que naturalizam essa divisão.

Durante a pesquisa, percebeu-se que, mesmo que alguns homens tenham trabalhado como professores na educação infantil por um determinado período, a mudança de cargo ou a ascensão a um novo cargo foi não só um objetivo ao candidatar-se, mas também um rápido processo em suas carreiras, sendo este fato tido como natural mesmo pelas professoras, gestoras e coordenadoras entrevistadas. Desse ponto de vista, observou-se que os indivíduos envolvidos nesta pesquisa demonstram a manutenção do *habitus* cultural da feminização do magistério, sendo um *habitus* encontrar homens em espaços femininos,

porém em atividades masculinas, mantidas também pelas relações de poder presentes nas diferenciações de gênero.

De modo geral, os professores pesquisados parecem temer a experiência do “cuidar” de crianças na educação infantil. Neste sentido, o gênero masculino parece ser um gênero retirante que passa facilmente para outros espaços da instituição em função do temor do julgamento da possibilidade do abuso sexual.

Algo demonstrado quanto à importância de professores homens estarem nesse espaço social considerado feminino é que as percepções que os homens possuem de si na docência na educação infantil dizem muito dos sujeitos professores que são. Elas permitem conhecer um pouco mais sobre as características que eles se atribuem. Elas significam e caracterizam suas escolhas e trajetórias na docência, sendo também sinalizações que constituem e produzem as identidades profissionais dos professores homens, que se constroem com base nas mais variadas maneiras de ser e de estar na atividade docente. Porém, acredita-se ser importante indagar se o professor homem na educação infantil não traria, também, a possibilidade de novas construções da identidade profissional dos(as) professores(as) da educação infantil, com o reconhecimento da profissionalização docente, para ambos, homens e mulheres, na atividade docente.

A instituição escolar é um lugar social onde surgem relações de poder que perpassam todas as pessoas. O poder disciplinar, presente na sociedade patriarcal, apresenta-se na instituição escolar de diversas formas. Todos os indivíduos entrevistados apresentam em suas falas esta característica, afirmando que o homem concede mais autoridade e segurança como professor homem na instituição. Desta forma, entende-se que as relações de poder perpassam a atividade docente do professor homem.

É importante considerar, neste momento de últimas considerações desta dissertação, a perspectiva que se tem de que ela possa promover a abertura de novos horizontes para estudos que aprofundem a formulação de políticas públicas para a educação, que contemplem as relações de gênero, especificamente, na atividade

docente na educação infantil. Assim, a realização desta pesquisa fez surgir muitos outros questionamentos e lacunas a serem investigados em pesquisas futuras.

Sendo uma delas a necessidade de ampliar os estudos voltados para a ausência de professores homens na atividade docente. Concluiu-se aqui, entendendo que não para fechar a discussão, mas, ao contrário, para iniciar o diálogo acerca da formação da identidade profissional dos(as) professores(as) de Educação Infantil, na busca por um bom projeto de formação docente que passa pela valorização dos(as) professores(as) e pelo reconhecimento do seu papel na transformação da sociedade.

Acredita-se que não se pode, porém, esperar essa transformação somente pela lei ou pela consciência dos governos – é responsabilidade das instituições de ensino elaborar propostas de formação que abram caminho aos(as) professores(as) para entender que podem, devem e são capazes de transformar as relações sociais e de gênero produzidas e reproduzidas nas instituições educacionais.

Esta dissertação de mestrado identificou-se com a artista Tarsila do Amaral e seus quadros, que contribuiriam que a realidade pudesse ser vista e/ou revista em novos ângulos, rompendo com essa ideia, conforme o “cubismo”, das formas perfeitas e acabadas.

Sem a pretensão de respostas únicas e acabadas, esta pesquisa buscou conhecer a temática proposta e, assim, contribuir para o desenvolvimento de reflexões sobre as relações sociais e de gênero que perpassam as instituições educacionais, especificamente, a educação infantil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Maria. Valores e luta simbólica. *Revista Educação*, São Paulo, nº 05, 2011.

ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

ARAÚJO, Denise Silva. Avaliação de egressos do curso de pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás: contribuições para a formação do professor da educação infantil. In BRZEZINSKI, Iria; SILVA, Marcos Antônio da (Org.). *Formar professores – pesquisadores: construir identidades*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

ARIÉS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro, 1979.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. *Magistério primário e cotidiano escolar*. Campinas: Autores Associados, 1996. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 53).

AZEVEDO, Mario Luiz Neves de. Espaço social, campo social, *habitus* e conceito de classe Social em Pierre Bourdieu. *Revista Espaço Acadêmico*, ano III, n. 24, maio 2003.

BARBOSA, Ivone Garcia. Das políticas contraditórias de flexibilização e de centralização: reflexões sobre a história e as políticas da Educação Infantil em Goiás. *Inter-ação*, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 379-394, jul./dez. 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. *Oferta e demanda de educação infantil no campo*. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

BELOTTI, Elena Gianini. *Educar para a submissão*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BONNEWITZ, Patrice. *Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu / Patrice Bonnewitz*. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Trad. Maria Helena Kühner. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BRZEZINSKI, Iria et al. Para compreender as representações sociais no universo simbólico da mulher professora. *Educativa*, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 129-145, jan./jun. 2006.

BRZEZINSKI, Iria. *A formação do professor para o início de escolarização*. Goiânia: Ed. da UCG; SE, 1987.

BRZEZINSKI, Iria. *Anfope em movimento: 2008-2010*. Brasília: Liber Livro: Anfope: Capes, 2011.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. Campinas: Papirus, 2008.

BRZEZINSKI, Iria. *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano Editora, 2002.

BRZEZINSKI, Iria; SILVA, Marcos Antônio da. *Formar professores – pesquisadores: construir identidades*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

CAMPOS, Maria Machado Malta. Profissionais de Educação Infantil: Desafios para a Política Educacional. In: SEVERINO, Antônio Joaquim;

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *Políticas educacionais: o ensino nacional em questão*. Campinas: Papirus, 2003.

CAMPOS, Roselane Fátima. Educação infantil – Políticas e identidade. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 9, p. 217-228, jul./dez. 2011.

CANEZIN, Maria Tereza. *Introdução à teoria e ao método em ciências sociais e educação*. Goiânia: Ed. da UCG, 2006.

CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero e trabalho docente: em busca de um referencial teórico. In: BRUSCHINI, Cristina; HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Orgs.). *Horizontes Plurais - novos estudos de Gênero no Brasil*. São Paulo: FCC; Ed. 34, 1998.

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

CARVALHO, Marília Pinto de. Vozes masculinas numa profissão feminina. *Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 406-422, 1995.

CATANI, Denise Barbara. A educação como ela é. *Revista Educação*, São Paulo, n. 05, 2011.

CEVASCO, Maria Elisa. *Dez lições sobre estudos culturais*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

CHAMON, Magda. *Trajetória de feminização do magistério: ambiguidades e conflitos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CONNEL, Robert. Políticas da masculinidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul./dez. 1995.

CORA CORALINA. Disponível em:

<www.poesiaspoemaseversos.com.br>. Acesso em: 10 jul. 2013.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A Revista Nova Escola e Construção de Identidades Femininas. In: BRUSCHINI, Cristina; HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Orgs.). *Horizontes Plurais - novos estudos de Gênero no Brasil*. São Paulo: FCC; Ed. 34, 1998.

CUNHA NETO, Oscar. *Rio Verde: apontamentos para a sua história*. Goiânia: Líder, 1993.

CUNHA, Luiz A. Notas para uma leitura da teoria da violência simbólica. *Revista Educação & Sociedade*, set. 1979.

FERRARI, Anderson. *Sujeitos, subjetividades e educação*. Juiz de Fora: Ed. da UFJF, 2010.

FLORES, Maria Assunção. Currículo, formação e desenvolvimento profissional. In: PACHECO, José Augusto (Org.). *Políticas de integração curricular*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000. p. 147-166.

GATTI, Bernardete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. 3. ed. Brasília: Liber Livro Edio, 2004.

GÊNERO: Núcleo Transdisciplinar de Estudos de Gênero – NUTEG – do Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social. – Niterói, v. 11, n.1, ago./dez. 2012.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. *Estado e Políticas (Públicas) Sociais*. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, Novembro, 2001.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas Curriculares, Estado e Regulação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010

LOPES, Marta Julia Marques; MEYER, Dagmar Estermann; WALDOW, Vera Regina. *Gênero e saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, Mary (Org.). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997. p. 443-481.

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. Mulheres, trabalho e educação: marcas de uma prática política. In: SWAIN, Tania Navarro; MUNIZ, Diva do Couto Gontijo (Org.). *Mulheres em ação: práticas discursivas, práticas política*. Florianópolis: Mulheres; Belo Horizonte: Ed. da PUC Minas, 2005.

NOGUEIRA, Claudia Mazzei. *A feminização no mundo do trabalho: entre a emancipação e a precarização*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

NOVAES, Maria Eliana. *Professora primária: mestre ou tia*. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1986.

NUNES, Jordão Horta Nunes; FREITAS, Revalino Antonio de. *Trabalho e Gênero: entre a solidariedade e a desigualdade* – Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

OLIVEIRA, Pedro de Paula de. *Vivências masculinas: interacionais e identitárias: a construção social da masculinidade*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG; Rio de Janeiro: Ed. do IUPERJ, 2004.

OLIVEIRA, Pedro Paulo de. *A construção social da masculinidade*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG; Rio de Janeiro: Ed. do IUPERJ, 2004.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. *História*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005.

PEROZIM, Livia. Masculino e feminino no plural: ao reproduzir preconceitos de gênero, escola prejudica formação e desempenho de meninos e meninas. *Revista Educação*, n. 109, 2004.

PESSANHA, Eurize. *Ascensão e queda do professor*. São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.

RABELO, Amanda Oliveira. Os professores do sexo masculino no ensino primário: um corpo estranho no cotidiano das escolas públicas do Rio de Janeiro-Brasil e de Aveiro-Portugal. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 226, set./dez. 2009.

ROCHA, Ana. *Trabalhadoras da Faet: condições de trabalho e sobrecarga doméstica*. São Paulo: Anita Garibaldi; Fundação Maurício Grabois, 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. *Cadernos PAGU*, n. 16, 2001.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina. *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

SANTOS, Elza Ferreira. *Mulheres entre o lar e a escola: os porquês do magistério*. São Paulo: Annablume, 2009.

SÁ-SILVA, J. R; ALMEIDA, C.D; GUINDANI, J. P. Pesquisa documental: pistas teóricas metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, Rio Grande do Sul, n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise. *Gênero e Educação: Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-100, jul./dez. 1995.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH Jaqueline; SILVA Juliana Bezzon da. *Educação infantil do campo*. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação: Educação Infantil).

SILVA, Zilda Pires. *Rio Verde: relato histórico*. Rio Verde: IAM Gráfica e Editora, 1998.

SIQUEIRA, Deis E.; POTENGY, Gisélia F.; CAPPELLIN, Paola. *Relações de trabalho, relações de poder*. Brasília: Ed. da UnB, 1997.

SOIHET, Rachel. Violência simbólica: saberes masculinos e representações Femininas. *Revista Estudos Feministas*, v. 5, n. 1, 1997.

SOUZA, Gizele de. *Educar na infância: perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Contexto, 2010.

SOUZA-LOBO, Elisabeth. *A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência*. 2. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

TARSILA DO AMARAL. Disponível em: <www.tarsiladoamaral.com.br>. Acesso em: 05 mar. 2013.

TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins; DUMONT, Adilson (Org.). *Discutindo relações de gênero na escola: reflexões e propostas para a ação docente*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009.

TEIXEIRA, Cíntia Maria. *Gênero e diversidade: formação de educadoras/ES*. Belo Horizonte: Autêntica; Ouro Preto: Ed. da UFOP, 2010.

TORTATO, Cintia de Souza Batista; CASAGRANDE, Lindamar Salete; CARVALHO, Marília Gomes de. Relações de gênero no ambiente escolar: uma discussão necessária. In: LUZ, Nanci Stanckida; NASCIMENTO, Marilda Lopes Pinheiro. (Org.). *Tecnologia e sociedade: transformações sociais*. Curitiba: Ed. da UTFPR, 2011.

UEKANE, Marina Natsume. Mulheres na sala de aula: um estudo acerca do processo de feminização do magistério primário na corte imperial (1854-1888). *Gênero*, Niterói, v. 11, n. 1, 2012.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. A educação feminina no Brasil oitocentista: a mãe e a mestra. *Gênero: Núcleo Transdisciplinar de Estudos de Gênero*, Niterói, v. 11, n. 1, 2012.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. *Cadernos PAGU*, n. 17/18, 2001/02.

VILLANOVA, Carla. Sobre o ser-professora: entre permanências e rupturas. *Gênero: Núcleo Transdisciplinar de Estudos de Gênero*, Niterói, v. 11, n. 1, 2012.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO 1

LEVANTAMENTO SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE RIO VERDE (GO)

ANO DE 2011:

> Nome da Instituição:

> Nome do(a) gestor(a):

1) Números de professores(as) atuando em sala de aula:

> Feminino: _____ > Masculino: _____

Professor do sexo masculino, escreva abaixo quais disciplina ministram:

2) Número de recreadores(as) atuando:

> Feminino: _____ > Masculino: _____

3) Número de coordenadores(as) atuando:

> Feminino: _____ > Masculino: _____

4) Número de funcionários(as) administrativos atuando:

> Feminino: _____ > Masculino: _____

5) Algum homem já trabalhou ou trabalha nessa Instituição?

Quantos: _____

Função: _____

Se não trabalha mais na instituição, por que não permaneceu?

Nome do(a) responsável por essas informações: _____

Função: _____

Assinatura do(a) responsável por essas informações: _____

Rio Verde, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE B - PROPOSTA DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O PROFESSOR

- ❖ Qual a é sua formação? (aqui, há o intuito de gerar mais questões, como: fez magistério no Ensino Médio? Por que a escolha deste curso superior?)
- ❖ Há quanto tempo está atuando nas turmas da Educação Infantil?
- ❖ Como a profissão de professor aconteceu na sua vida? Ou seja, quando percebeu que gostaria de seguir essa carreira?
- ❖ Qual foi a posição de sua família ao saber de sua escolha?
- ❖ Teve algum professor ou professora que o influenciou nessa escolha?
- ❖ Como você se vê neste espaço composto, em sua maioria, por mulheres?
- ❖ Sobre a escola em que atua: Qual é sua função? (Fale sobre seu ambiente de trabalho.)
- ❖ O que mais lhe agrada nele? O que mais lhe frustra?
- ❖ Quais foram as reações das pessoas nas primeiras escolas em que chegou para trabalhar? Alguém estranhou ou questionou a presença de um homem como professor das turmas da Educação Infantil?
- ❖ Como sua primeira turma o recebeu? Qual era a idade das crianças?
- ❖ Descreva como é seu relacionamento com as crianças.
- ❖ Como é a relação com “as demais” professoras com as quais você trabalha diretamente?
- ❖ E com os pais dos(as) alunos(as)?
- ❖ Teve algum pai ou mãe que não aceitou você como professor de seu(sua) filho(a)?
- ❖ Como você acha que deve ser o(a) profissional para o trabalho com crianças na Educação Infantil?

APÊNDICE C - PROPOSTA DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS PROFESSORAS QUE TRABALHAM COM O PROFESSOR

- ❖ Como você vê o seu trabalho? Fale um pouco do ser professora da Educação Infantil.
- ❖ É a primeira vez que você trabalha com um professor homem?
- ❖ Como é/está sendo a experiência?
- ❖ Como você vê um homem neste espaço composto, em sua maioria, por mulheres?
- ❖ Você teve ou tem conhecimento sobre as reações de pais e mães dos(as) alunos(as), dos(as) colegas e/ou alunos(as) tendo um homem como professor?
- ❖ Quais as principais atividades que vocês executam juntos? E em quais momentos?
- ❖ Se você tem marido/namorado/noivo/companheiro, como ele vê esta relação de vocês?
- ❖ Como você vê as potencialidades de professores homens na Educação Infantil? E os desafios?

APÊNDICE D - PROPOSTA DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA ÀS GESTORAS DAS ESCOLAS

- ❖ Como vocês, como gestoras, veem a presença do professor na escola e/ou na sala de aula?
- ❖ Você sabe como as demais professoras, especialmente as do mesmo turno e segmento, veem a presença do professor?
- ❖ Como você vê um homem neste espaço composto, em sua maioria, por mulheres?
- ❖ Como é a receptividade deles pelas crianças? Já tiveram que, por exemplo, trocar alunos(as) de turma/sala de aula por não quererem ou pela família não o querer como professor?
- ❖ Como a comunidade escolar vê a presença deste professor?
- ❖ Como você vê as potencialidades de professores homens na Educação Infantil? E os desafios?

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO 2**PUC-PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PPGE**

Como estudante do Mestrado em Educação, estou conduzindo uma pesquisa sobre o homem como professor da educação infantil. Ao responder as questões abaixo, você estará contribuindo muito para o sucesso do meu trabalho.

Agradeço, desde já, pela sua participação nesta pesquisa e garanto-lhe que suas respostas serão protegidas e seu nome não será apresentado.

Patrícia Gouvêa Nunes

Favor responder as perguntas abaixo da forma que achar melhor.

Idade: _____anos

Escolaridade:

- () sem escolaridade
- () fundamental incompleto
- () fundamental completo
- () médio incompleto
- () médio completo
- () superior incompleto
- () superior completo

Você trabalha?

- () sim
- () não

Estado civil:

- () solteiro
- () divorciado
- () casado
- () separado

() união estável

() viúvo

Quantos filhos(as) tem? _____

Quantos estudam nesta escola? _____

Cite dois aspectos, em ordem de importância, de que você mais gosta nesta escola?

1. _____

2. _____

Cite dois aspectos, em ordem de importância, de que você menos gosta nesta escola?

1. _____

2. _____

Você acha que o trabalho na escola de educação infantil deve ser:

() feito por homens;

() feito por mulheres;

() feito pelos dois;

Por que?

Você já viu algum homem trabalhando na escola de seu(sua) filho(a)?

() sim () não

Se sim, escreva sua opinião sobre o trabalho deles na escola.

O que você acha se o professor de seu(sua) filho(a) for um homem?

() normal () estranho

Por que?

Em sua opinião, cuidar de criança é:

() tarefa de mulher;

() tarefa de homem;

() tarefa de homem e de mulher;

Por que?

Na escola em que seu(sua) filho(a) estuda há um professor homem.

Você acha isso:

() normal () estranho

Por que?
