

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC – SP**

MICHELLE MARIANO MENDONÇA

**Impacto da presença de gestores e professores homens
em centros de educação infantil:
alguns elementos para compreensão**

**Programa de estudos Pós-Graduados em Educação:
História, Política, Sociedade**

**São Paulo
2016**

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC – SP**

MICHELLE MARIANO MENDONÇA

**Impacto da presença de gestores e professores homens
em centros de educação infantil:
alguns elementos para compreensão**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção de título de MESTRE em educação: História, Política, Sociedade, sob orientação da **Prof^a. Dra. Luciana Maria Giovanni.**

**São Paulo
2016**

Banca Examinadora

À **minha filha, Sophia Ailez**, e à **minha avó Zélia**,
com quem aprendo e aprendi a viver com amor.

Agradeço o apoio financeiro dado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Ministério da Educação).

AGRADECIMENTOS

À professora Luciana Maria Giovanni pela paciência e carinho nas orientações, sem as quais esse trabalho não seria possível.

Às professoras Alda Junqueira Marin e Adriana Patrício Delgado pelas contribuições na Qualificação da pesquisa e Defesa da Dissertação.

Aos professores Carlos Giovinazzo e José Geraldo Bueno que marcaram a minha formação.

À Secretaria do Programa EHPS – Betinha – pela competência e amor com o trabalho que realiza.

Ao Vinicius Xavier por participar dos debates e anseios sobre a minha pesquisa.

Ao amigo de graduação e trajetória, Samir Mustapha, por ter me apresentado o programa EHPS.

Às amigas Paloma, Osana, Rosana e Alda que sempre me deram força para seguir com os estudos.

À minha irmã Gabriela Mendonça que realizou uma parceria incrível nesses últimos anos, parceria tal que mudou a forma que eu percebo o mundo, e vem me ajudando em todos os momentos.

À minha irmã Vitória pelo companheirismo, bom humor e por me lembrar da importância do feminismo.

Às minhas amigas Ágnes, Daniela, Débora Fernanda, Gabriela II, Melk, Josi, que contribuíram nos debates sobre feminismo e sem as quais a luta seria mais difícil.

À minha vó Zélia pela criação repleta de amor, afeto e aprendizado.

À minha mãe Regina e meu pai Rui que me deram suporte nessa caminhada e em nenhum momento duvidaram da conclusão deste trabalho.

À minha madrinha Clemilda que sempre está ao lado de quem mais precisa.

E, por fim, à minha filha Sophia Ailez por ser a mudança que falta na vida de todos e pela qual luto por dias mais igualitários.

Agradeço novamente, o apoio financeiro dado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Ministério da Educação).

MENDONÇA, Michelle Mariano. 2016. *Impacto da presença de gestores e professores homens em centros de educação infantil: – alguns elementos para compreensão*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUCSP/EHPS. Orientação: Prof^a. Dra. Luciana Maria Giovanni.

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo investigar as condições que percorrem a docência e o trabalho gestor de profissionais homens no Centro de Educação Infantil. Trata-se de analisar, em uma escola de educação infantil municipal de São Paulo, como se dá a compatibilidade entre gênero e funções exercidas e como são expressos o reconhecimento, a aceitação e a identificação dos papéis dos sujeitos em seus espaços de atuação – Diretor e Professor – homens – pela comunidade/famílias e corpo docente. Orienta a pesquisa a hipótese de que o reconhecimento do professor ou gestor homem, no efetivo exercício de suas funções na educação infantil, incluindo o *cuidar*, pode desconstruir o clássico binarismo de gênero. A investigação foi realizada por meio de pesquisa qualitativa do tipo analítico-descritiva, para entender a visão que a equipe técnica, corpo docente e mães / pais de alunos(as) de uma escola de educação infantil expressam sobre a presença de professor e diretor homens, no efetivo exercício de suas funções nesse tipo e nível de escolaridade básica, bem como seu papel na interação com as crianças no dia a dia escolar. Selecionou-se para investigação uma escola de educação infantil municipal que tivesse em sua composição pelo menos um professor e um profissional gestor – do sexo masculino e cuja equipe técnica e corpo docente concordassem em participar da pesquisa. A coleta dos dados foi realizada por meio de: a) Análise de documentos e Entrevistas semi-estruturadas individuais. A pesquisa foi realizada com o apoio de autores como Berger y Luckmann (pela contribuição em relação aos conceitos de socialização primária e secundária), Apple e Scott (por seus estudos sobre o conceito de “gênero” como categoria de análise em educação). A esses autores são acrescidos pesquisadoras como Carvalho, Moreno e Louro (cujas pesquisas trazem reflexões teóricas e metodológicas orientadoras para novos estudos). Os resultados confirmam em parte a hipótese investigada: de um lado, constata-se que a presença de homens num espaço majoritariamente feminino torna possível, sim, o debate e a ruptura do discurso e práticas sexistas e dos papéis sociais de gênero e, de outro lado, os resultados conduzem a novas questões de pesquisa sobre a presença de homens no ambiente escolar da educação infantil e sobre a possibilidade de que essa presença e atuação possam trazer mudanças nesse espaço de socialização, rompendo com a organização do trabalho com base no gênero dos profissionais e trazendo para esse universo, referências de sua socialização primária e secundária, diferentes das que as profissionais mulheres possuem.

Palavras-chave: Educação Infantil; Relações de Gênero; Profissionais Homens.

ABSTRACT

This research aims to investigate the conditions that run through the teaching and the manager of professional men working at a Children's Education Center. It is about analyze, in a municipal school of early childhood education Sao Paulo, how is the compatibility between gender and duties performed and how recognition are expressed, acceptance and identification of the roles of the subjects in their respective areas - Director and Professor - men - the community / families and faculty. Guides to research the hypothesis that the recognition of the man teacher or man manager, in the effective exercise of their functions in early childhood education, including take care of the children, can deconstruct the classic gender binary. This research was conducted through qualitative research using the analytic and descriptive method to understand the vision, that the technical staff, faculty and student's parents in an early childhood education school, expressed about the presence of men as a teacher and principal in the effective exercise of their duties in basic education level, as well as their role in interacting with the children on the school daily routine. A, early childhood municipal school that has in its composition at least one teacher and a manager professional - male and whose technical staff and faculty agreed to participate was selected to research. Data collection were performed through: a) Document analysis and individual semi-structured interviews. The survey was conducted with the support of authors like Berger and Luckmann (the contribution in relation to the primary socialization of concepts and secondary), Apple and Scott (for their studies on the concept of "gender" as a category of analysis in education). To these authors are added researchers as Carvalho, Brown and Blond (whose research brings guiding theoretical and methodological reflections for further studies). The results confirm in part the hypothesis investigated: on the one hand, it appears that the presence of men in predominantly female space makes it possible the debate and break of discourse and sexist practices and social gender roles. In the other hand, the results lead to new research questions about the presence of men in the school environment of early childhood education and the possibility that these presence and action can bring some change in this socialization space, breaking with the work organization on professionals' genre and bringing this environment, referrals from your primary and secondary socialization, different from that professional women have.

Keyword: Childhood Education, Gender Relationship, Male Professionals.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. Produção Acadêmica recente sobre a temática em estudo.....	19
2. Concluindo o levantamento bibliográfico.....	28
3. Busca de apoios teóricos norteadores da pesquisa.....	29
4. Problema e questões de pesquisa.....	29
5. Objetivos.....	30
5.1. Objetivo geral.....	30
5.2. Objetivos específicos.....	30
6. Hipótese.....	30
7. Perfil da Pesquisa.....	31
7.1. Procedimentos metodológicos e etapas da pesquisa.....	32
7.2. Escola selecionada – critérios.....	32
7.3. Sujeitos da pesquisa.....	32
7.4. Coleta de dados.....	32
7.5. Construção e teste de instrumentos para a coleta de dados.....	33
7.6. Procedimentos para organização e análise dos dados.....	33
CAPÍTULO 1.....	35
APOIOS TEÓRICOS E OUTRAS LEITURAS.....	35
1.1. Processos de socialização (primária e secundária) e construção da identidade profissional docente.....	35
1.2. Identidade de gênero e os papéis sociais.....	39
CAPÍTULO 2.....	49
CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	49
2.1. Os caminhos da educação infantil no Brasil (breve retomada).....	49
2.2. Universo da Educação Infantil no Brasil – Legislação.....	51
2.3. Universo da Educação Infantil na cidade de São Paulo: alguns dados.....	58
CAPÍTULO 3.....	64
O CONTEXTO DA PESQUISA: A ESCOLA E SEU ENTORNO – O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS ANALISADOS.....	64
3.1. A escola selecionada: informações iniciais sobre as concepções que a orientam.....	64
3.2. O Centro de Educação Infantil e seu entorno.....	69
3.2.1. O centro de Educação Infantil.....	69
3.2.2. Concepção de infância/criança na proposta pedagógica.....	72
3.2.3. Plano de trabalho dos profissionais da educação.....	75

CAPÍTULO 4.....	83
O IMPACTO DA PRESENÇA DE GESTORES E PROFESSORES HOMENS	83
EM CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM	83
OS SUJEITOS ENTREVISTADOS	83
4.1. Os sujeitos entrevistados: quem são os professores, o diretor e a Coordenadora Pedagógica entrevistados.....	83
4.2. As famílias entrevistadas.....	87
4.3. Como os profissionais homens e mulheres vêem a escola de educação infantil	90
4.4. Papel dos gestores e as questões de gênero.....	92
4.5. Papel dos educadores e as questões de gênero	95
4.6. Família e escola: socialização primária e secundária em diálogo.....	102
4.7. Professor e a relação com a família: a homossexualidade em foco	105
4.8. O impacto do professor homem e a (des)construção dos papéis sociais de gênero no ambiente escolar.	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	117
ANEXOS.....	122
APÊNDICE1: Roteiro para análise de documentos	122
APÊNDICE2: Roteiro para entrevista com pais de alunos	123
APÊNDICE 3: Roteiro para entrevista com o A.T.E.....	124
APÊNDICE 4: Roteiro para entrevista com o professor e a professora	126
APÊNDICE 5: Roteiro para entrevista com o diretor e a coordenadora em atuação na escola	128

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1: Roteiro para análise de documentos.....	122
APÊNDICE 2: Roteiro para entrevista com pais de alunos.....	123
APÊNDICE 3: Roteiro para entrevista com o A.T.E.....	124
APÊNDICE 4: Roteiro para entrevista com o professor e a professora.....	126
APÊNDICE 5: Roteiro para entrevista com o diretor em atuação na escola.	128
APÊNDICE 6: Quadros-síntese dos dados coletados nas entrevistas.....	130

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Pesquisas selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2010 a 2014 – Descritores: <i>Educação Infantil</i>).....	20
QUADRO 2: Perfil das pesquisas selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Agosto a Setembro – Descritores: <i>Gênero e Educação</i>).....	21
QUADRO 3: Perfil das pesquisas selecionadas no GE “Gênero e Sexualidade” nos Anais da ANPEd (2005 a 2013). Descritores: <i>Gênero e Educação</i>	21
QUADRO 4: Perfil das pesquisas selecionadas nos periódicos eletrônicos do SCIELO (2008 a 2013). Descritores: <i>educação infantil e Gênero e Educação</i>	22
QUADRO 5: Dados gerais do sistema de ensino municipal	59
QUADRO 6: Perfil dos profissionais entrevistados.....	83
QUADRO 7: Perfil e visão do Diretor, Professor e Assistente técnico educacional entrevistados.....	130
QUADRO 8: Perfil e visão da professora e coordenadora entrevistadas.....	145
QUADRO 9: Perfil e visão de duas famílias entrevistadas.....	151

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Número de professores/as por sexo no ensino básico na cidade de São Paulo.....	60
TABELA 2 Professores ¹ das redes estaduais e municipais segundo sexo Brasil - 2002/2013.....	61
TABELA 3: Concentração nas etapas iniciais.....	62
TABELA 4: Características da comunidade atendida pela escola investigada.	70

A menina constata que o cuidado das crianças cabe à mãe, é o que lhe ensinam; relatos ouvidos, livros lidos, toda a sua pequena experiência a conforma; encorajam-na a encantar-se com essas riquezas futuras, dão-lhe bonecas para que tais riquezas assumam desde logo um aspecto tangível. Sua 'vocaçãõ' é-lhe imperiosamente ditada.

(BEAUVOIR, 1975, p.24)

INTRODUÇÃO

A elaboração desta pesquisa teve como principal motivação, minha experiência como professora de ensino fundamental na rede particular de ensino de São Paulo, desde 2010 e como professora de educação infantil na rede de ensino municipal de São Paulo, desde 2012. Tal experiência me permitiu observar a frequente distinção de gênero nesse espaço de ensino.

Ao ingressar no cargo de professora na rede pública, não assumi uma sala específica, permanecendo como módulo¹, com a principal função de auxiliar as professoras nas atividades e estar disponível para qualquer situação que a minha ajuda fosse necessária. Caso meu tempo estivesse ocioso, poderia frequentar as salas, observar as atividades e compartilhar experiências com as colegas de trabalho. Somente na ausência da professora, era possível assumir a sala, como docente. Essa situação funcional possibilitou-me grande circulação pela unidade escolar e a aquisição de experiências profissionais.

Nessa breve experiência no cargo que favorecia a observação informal das práticas em sala de aula, foi possível perceber diversas situações em que a *questão de gênero* influenciava as relações e posturas tomadas pelas professoras. Essas distinções de gênero promovidas pelas professoras, nas práticas educacionais com meninos e meninas eram incorporadas e reproduzidas pelas crianças como algo natural.

“Já parece uma menina com esse cabelo!”

Presenciei diversas vezes, em variados momentos, uma professora chamar atenção de um menino que tinha cabelos longos na altura dos ombros. Diretamente falava com a criança para que ele pedisse para a mãe que lhe cortasse o cabelo:

“Esse cabelo é de menina, se continuar assim todos vão começar a te chamar assim, você quer isso? Então peça para sua mãe cortar.”

¹Professores de Educação Infantil que se encontram na situação de *volante*, isto é, sem sala atribuída, até que haja ausência de professor(a) titular, que precisem ser provisoriamente substituídos.

Visivelmente constrangido o menino de 4 anos não respondia nada e apenas acuava e ficava em silêncio. Muitas vezes a professora se referia ao cabelo como forma de deboche ou de reprovação de algo que ele estivesse fazendo. Como em situações que ele não estava na fila ou não respeitava algum combinado, a associação do cabelo era sempre algo citado na tentativa de acuar o menino, como por exemplo:

“Parecer menina com esse cabelo, ele sabe... mas obedecer que é bom, não obedece”.

Durante o período de adaptação, uma fase delicada neste período das crianças no retorno à escola, a professora, ao receber as crianças, muitas chorando, reprimia dois meninos que choravam chamando suas mães, enquanto distribuía ursos e bonecas para as meninas que também choravam, como forma de acalotá-las. Dizia ela:

“Não chora, isso é coisa de menina”.

Além de comum no decorrer do ano, era drástica a diferença de afeto e sensibilidade no trato de professoras com as meninas e os meninos, com uma prática de clara segregação dos meninos no momento de acolhimento:

“Parece um moleque”.

Outro exemplo: em momentos de atividade livre no parque, duas professoras dialogavam sobre as crianças e ao observar uma menina brincando no chão com um grupo de meninos, comentavam com desprezo *“Parece um moleque!”*. E ambas concordavam que a postura da menina estava inadequada e comparavam sua postura na infância, como uma associação de futura preferência homossexual na vida adulta.

“Volta para o seu lugar”!

Foi observado que era comum a separação de grupos ou “cantinhos” com brinquedos variados em espaços determinados dentro da sala, com intenção de dar alternativas para as crianças brincarem. Numa dessas situações, a professora dividiu a sala com carrinhos de um lado e bonecas do outro. Acreditando saber a preferência das crianças, a professora foi organizando as crianças de forma que as meninas ficassem com as bonecas e

os outros dois espaços ficassem com os meninos. Após um tempo essa divisão não existia mais da forma delimitada no início, havia meninas e meninos nos diversos cantos, mas quando ocorria algum conflito ou uma disputa de um mesmo brinquedo entre um menino e uma menina, a resolução do problema era a professora alertar:

“Volta para o seu lugar! Não foi aí que te deixei! Onde já se viu um menino brigando com uma menina por uma boneca?”

Se fosse um menino na disputa por uma boneca ou uma menina na disputa por um carrinho, o que determinava quem ficaria com o tal brinquedo era o gênero da criança.

Essas situações esboçam um contexto de práticas e discursos com cunho discriminatório sexista, que conduzem as crianças a assumirem condutas e práticas de acordo com os referenciais construídos socialmente do ser menino e do ser menina, para a formação de ser homem e ser mulher. E qualquer distanciamento desses padrões ou modelos, causam repulsa e indignação. Assim o papel da escola passa a ser o de reproduzir, de forma sexista, a construção de identidades de gênero.

Quando não era a professora, eram as próprias crianças, que reproduziam o que haviam interiorizado dos padrões de conduta discriminatórios sexistas, a que estavam submetidos, reprimindo o comportamento dos (as) colegas sem mais a ação direta de um adulto.

“Isso é de menino. Isso é de menina.”

Com “correções” imperativas as próprias crianças expressavam às incorporações dos padrões e modelos, reprimindo as outras que não tinham uma conduta de acordo com o seu gênero, sendo visível à discriminação sexista durante a convivência escolar. Nas brincadeiras e atividades, eram presenciadas entre as crianças falas como:

*“Isso é de menino. Essa brincadeira não é para as meninas.
Você não pode brincar porque é menino.
Ele está com brinquedo de menina (objeto que fosse da cor rosa).
A casinha é das meninas.”*

Essas falas já naturalizadas pelas crianças, em decorrência do processo de socialização, trazem consigo a interiorização da discriminação entre meninos e meninas, que mesmo sendo anterior à convivência escolar, se legitima na escola.

Essas situações citadas expõem o espaço escolar como um espaço de afirmação da discriminação sexista. Essa prática continua legitimando as diferenças, estabelecendo modelos e padrões distintos para meninos e meninas, como algo natural.

De acordo com os trabalhos de Louro(2013) sobre questões de gênero e sexualidade: *“Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tomando aqueles que nela entram distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso”* (p.57). Segundo essa autora, desde o início da vida escolar, as relações, discursos e práticas legitimam modelos e padrões a serem seguidos para a construção de identidades de meninos e meninas.

Antes de tentar percebê-lo pela leitura das leis ou dos decretos que instalam e regulam as instituições ou percebê-lo nos solenes discursos das autoridades (embora todas essas instâncias também façam sentido), nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de *desconfiança*. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como “natural”. (LOURO, 2013,p.63)

Na educação infantil, a própria presença majoritária de professoras mulheres representa à falsa ideia, fortemente arraigada, de que cuidar seja fundamentalmente uma função feminina, assemelhando-se às práticas educativas com a ação das mulheres no lar e na maternidade.

As orientações do Caderno da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD (BRASIL, 2007), divulgado em maio de 2007 relatam, de maneira coerente e precisa, as questões de gênero e diversidade na escola, que devem ser problematizadas e combatidas e as perspectivas de mudança para as práticas educacionais:

Ainda que de maneiras diferentes e frequentemente enviesadas, tais preocupações, tradicionalmente, convergiam (e ainda convergem) no propósito de fazer da escola um espaço de normalização, disciplinamento e ajustamento heteronormativo de corpos, mentes, identidades e sexualidades. Não por acaso, é muito recente a inclusão das questões de gênero, identidade de gênero e orientação sexual na educação brasileira a partir de uma perspectiva de valorização da igualdade de gênero e de promoção de uma cultura de respeito e reconhecimento da diversidade sexual. Uma perspectiva que coloca sob suspeita as concepções curriculares hegemônicas e visa a transformar rotinas escolares e a problematizar lógicas reprodutoras de desigualdades e opressão. (BRASIL-SECAD, 2007, p.11)

A interiorização dessas práticas se torna regra diante de pontuais posturas e práticas que trabalham a igualdade de gênero e a busca de atividades não sexistas. Tanto os gestos e palavras do corpo docente, quanto às expectativas da família e da comunidade fixam um forte corte de gênero para a estabilidade das manifestações identitárias, a partir do esperado de cada sexo.

Essas observações diárias geraram em mim um desconforto em relação a imposições, comportamentos, discursos e opressões que meninos e meninas sofrem no ambiente escolar para incorporar modelos e padrões sexistas. Essa experiência deixou-me inquietações sobre a distinção de gênero, sobre as raízes dessas práticas sexistas e sobre a construção de questões a respeito dessa problemática.

Assim, a elaboração do problema desta pesquisa teve como motivação o interesse em compreender os discursos e práticas presentes no espaço da Educação Infantil, como um lugar para ambos os sexos.

Em que medida práticas sexistas interferem na construção dos papéis sociais de meninos e meninas?

Em contrapartida, as práticas não sexistas podem contribuir para uma mudança no discurso estereotipado sobre os papéis sociais de gênero?

A presença de um diretor e/ou um professor homem na Educação Infantil, provocariam mudanças nesse cenário?

Poderia um professor na educação Infantil, se tornar um sujeito de desconstrução do conceito do *cuidar* como algo feminino?

Estariam esses profissionais homens, rompendo estereótipos nesse espaço educativo?

Como são construídas as relações de gênero nesse espaço e como o diretor e professor, atuam e são aceitos num espaço formado principalmente por mulheres?

Assim, para elaboração desta pesquisa, o primeiro passo foi rever a produção acadêmica recente sobre tal temática – apresentada a seguir.

1. Produção Acadêmica recente sobre a temática em estudo

O levantamento bibliográfico, passo vital em qualquer pesquisa, iniciou-se com a busca de estudos sobre a temática em três fontes:

a) Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Período de 2001 a 2012 - <http://bancodeteses.capes.gov.br/>

b) Anais das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) – Período de 2005 a 2013 – <http://www.anped.org.br/>

c) Periódicos eletrônicos disponíveis no site *Scientific Electronic Library Online (SCIELO)*– Período de 2008 a 2013 - <http://www.scielo.br>.

A busca foi realizada por meio de dois descritores – *educação infantil e educação e gênero* – que possibilitaram o entendimento de como se encontram as pesquisas sobre gênero e educação Infantil.

Entre as pesquisas disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, no período 2011 a 2014 com o descritor “*Educação Infantil*” foram encontradas 539 teses e dissertações, com 04 dissertações selecionadas e no descritor “*Gênero e Educação*” foram encontrados 669 pesquisas com 08 dissertações.

A pesquisa nos Anais da Anped foi realizada a partir do ano de 2005 até 2014. Vale ressaltar que 2003 foi o ano da 26ª Reunião Anual da Anped, realizada em Poços de Caldas, reunião em que foi criado o Grupo de Estudo – GE 23 *Gênero, sexualidade e educação*, com a mobilização de pesquisadoras/es, docentes e estudantes para propor à Associação a criação de um Grupo de Estudos que propuseram as temáticas “*Gênero e*

Sexualidade” em sua articulação com o campo da educação. Foram encontradas 07 pesquisas.

Para os artigos encontrados nos periódicos eletrônicos do SCIELO, no período de 2008 a 2013, também foram utilizados os mesmos descritores: educação infantil e gênero e educação. Foram consultados todos os periódicos relacionados à educação, gênero e educação infantil, sendo selecionadas 04 pesquisas.

Vale observar aqui que a seleção das Teses e Dissertações obedeceu aos seguintes critérios:

- proximidade com as questões em estudo nesta Pesquisa;
- relação direta das discussões com a educação infantil;
- foco nas questões de gênero.

Os Quadros 1, 2, 3 e 4 apresentados a seguir, sintetizam o conjunto de informações sobre esse levantamento bibliográfico, por temáticas investigativas.

Quadro 1: Pesquisas selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2010 a 2014 – Descritores: *Educação Infantil*)

Nível	Autor/Data/Local	Título
Descritor: <i>Educação Infantil</i>		
Doutorado	-	-
Mestrado	Rosa, Fabio Jose da Paz-2012-UERJ	O dispositivo da sexualidade enquanto enunciador do professor-homem no magistério das séries iniciais e educação infantil.
	Oriani, Valeria Pall-2011-Faculdade de Filosofia e Ciências- UNESP- Marília	Direitos Humanos e gênero na educação infantil: Concepções e práticas pedagógicas.
	Medeiros, Elissandra-2012-UNESP-Marília	A construção do gênero nas propostas curriculares para o último ano da educação infantil e primeiro ano do ensino fundamental elaboradas pelo município de Marília/SP.
	Bittencourt, Rosania Maria Silvano -2012-UNESC	“Meninos e Meninas: uma análise do menino Maluquinho, o filme, sob o olhar do gênero.”

Quadro2: Perfil das pesquisas selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2010 a 2014 – Descritores: *Gênero e Educação*).

Nível	Autor/Data/Local	Título
Descritor: Educação e Gênero		
Doutorado	Guizzo, Bianca Salazar-2011-UF.Rio Grande do Sul	Representações e práticas de embelezamento na educação infantil: Uma abordagem na perspectiva de gênero.
Mestrado	Ramos, Joaquim -2011-PUC-Minas	Um estudo sobre os professores da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte.
	Santos, Valeria Lopes dos -2011-UFMS	Representações de gênero nas falas das professoras da pré-escola e primeiro ano do ensino fundamental que atuam no município de Corumbá/MS.
	Sousa, Jose Edilmarde.-2011- Univ. Federal do Ceará	Por acaso existem homens professores de educação infantil.
	Fonseca, Thomaz Spartacus Martins -2011-UFJF	Quem é o professor homem dos anos iniciais.
	Alves, Benedita Francisca-2012-Univ. de Fortaleza	A experiência vivida de professores do sexo masculino na educação infantil: Uma questão de gênero.
	Pereira, Maria Arlete Bastos-2012-UNIFESP	Professore-Homem na educação Infantil: A construção de uma identidade
	Vieira, Nelma Bernardes-2012-UCP	A questão de gênero no magistério: A presença masculina no curso normal.

Quadro 3: Perfil das pesquisas selecionadas no GE “Gênero e Educação” nos Anais da ANPEd (2005 a 2014). Descritor: *Gênero e Educação*.

Ano	Autor/ Local	Título
Descritor: Educação e Gênero		
2005	Dal'igna, Maria Claudia-UFRGS	Desempenho escolar e gênero: um estudo com professores de séries iniciais;
2006	Xavier, Constantina F.-UFMS	A menina e o menino que brincavam de ser...: Representações de gênero em pesquisa com crianças.
2007	Cardoso, Frederico Assis-C.U. UMA	Homens fora de lugar? A identidade de professores homens na docência com crianças.
	Zibetti, Marli Lúcia tonatto-GEPPEA/UNIR	O que pensam professores de educação infantil sobre a feminização da profissão docentes?
2009	Meireles, Gabriela Siveira – UFJF	O que dizem as crianças sobre meninos e meninas? Anunciando o jogo das contribuições, desconstrução e reconstrução das dicotomias de gênero na educação infantil.
2010	Marangon, Davi –UFPR Bufrem, Leilah S.- UFPR	A experiência escolar cotidiana e a construção do gênero na subjetividade infantil.
2014	Monteiro, Mariana K. Atmam, Helena –FEF/UNICAMP	Trajetórias na docência de homens na educação Infantil.

Quadro 4: Perfil das pesquisas selecionadas nos periódicos eletrônicos do SCIELO (2008 a 2013). Descritor: *educação infantil* e *Gênero e Educação*.

Foco da pesquisa	Artigos	Título
Educação Infantil	Vianna&Finco(2009)	- Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder*
	Oliveira&Luz(2010)	-Meninos na Educação Infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero*
Gênero e Educação	Finco(2008)	-Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil.
	Simão(2013)	-Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche.
Total: 08		

Os dados dos Quadros 1, 2, 3 e 4 permitem algumas considerações sobre a produção acadêmica encontrada e revela um número relevante de pesquisas voltadas para a perspectiva de práticas sexistas na educação, questões de gênero e sexualidade no espaço escolar e os discursos que permeiam a docência de homens na Educação Infantil.

No que tange ao contexto histórico sobre gênero na educação, os trabalhos investigam a feminização do magistério e suas implicações. Por exemplo, Zibetti (2007) na perspectiva das mulheres, descobre uma dicotomia entre a passividade da docência com o papel de mulher na sociedade. Ou seja, a docência é vista como uma oportunidade ideal para as mulheres que buscam a saída da vida doméstica, por representar uma função comum a sua função social já exercida. Ao identificar a docência como algo natural ou vocacional para a atuação da mulher mostra, sobretudo, os valores de uma sociedade sexista que (re)produz um espaço escolar favorável às diferenças de gênero.

No trabalho de Dal'igna (2005) observa-se a influência das normas de comportamento no processo de avaliação de desempenho de meninos e meninas, com a utilização de normas constituídas a partir do gênero e de sexualidade. Desta forma, a pesquisa conclui que a mesma instituição que orienta sua docência por gênero, realiza práticas e discursos sexistas.

Com foco específico na infância, evidenciando as práticas binárias de gênero e os jogos de poder que surgem nas relações sociais, Meireles (2009), identifica como as crianças vão se transformando como meninas e meninos. Como as frequentes disputas de poder presentes na Educação Infantil, as

tensões entre o fortalecimento das diferenças construídas socialmente e a tentativa de superar esta lógica binária, feminino e masculino se realizam.

Nessa mesma perspectiva de denunciar as práticas sexistas Marangon (2010) analisa as relações estabelecidas entre as crianças no contexto da Educação Infantil e a influência da escola na construção do gênero, bem como as práticas, ações e discursos que, concretas ou subjetivas, influenciam na construção da identidade infantil.

Desta forma, as pesquisas apresentadas compreendem a escola e o(a) educador(a), como demarcações binárias de gênero, que (re)produzem com regras e limites, as possibilidades do vir a ser um homem para o menino e do vir a ser mulher para a menina.

Frente à legitimação de verdades absolutas, no espaço onde os papéis de gênero são determinados e exercidos pelo mundo adulto, Santos (2011) por sua vez, destaca as reproduções do modelo hegemônico e naturalizado, determinante nas vivências sexistas em sala de aula, revelando em que as representações de gênero das professoras correspondem ao modelo hegemônico, com base nas relações desiguais entre meninos e meninas.

Destaca em sua pesquisa como as questões sobre a sexualidade são tratadas, se e como a homossexualidade é tratada com pudor, ao mesmo tempo em que a heterossexualidade é difundida como norma.

A pesquisa de Xavier (2006), por sua vez, contextualiza as influências dos livros infantis para a construção e representatividade da sexualidade para as crianças. Observa-se que a legitimação da norma heterossexual perpassa a instituição escolar e se encontra presente nas instâncias sociais.

Da mesma forma, na pesquisa de Bittencourt (2012), as problemáticas se repetem: atitudes de silenciamento; conformidade às normas sociais; regulação das atitudes dos meninos; demarcação da heteronormatividade; estabelecimento da norma como elemento de construção identitária. Tais práticas aparecem em seu trabalho, por meio da análise de um filme infantil “Menino maluquinho”.

Percebe-se que, além do espaço escolar, o entorno da cultura infantil é permeado por processos de socialização que atendem à universalização das normas identitárias de gênero e sexualidade.

Da mesma forma Rosa (2012) traz resultados semelhantes em seu

trabalho, ao analisar os discursos jornalísticos sobre como a criança percebe as diferenças entre as representações do masculino e do feminino. E evidencia como essa percepção está atrelada aos discursos e representações que são produzidos no decorrer da história, por e para culturas masculinas hegemônicas.

Num olhar específico sobre as práticas docentes, ao discutir os relatos de professoras e observar suas ações frente às meninas e aos meninos, Vianna & Finco (2009) tratam das relações de gênero e poder presentes nos processos de socialização de crianças pequenas e analisam as estratégias voltadas para a normalização e o controle das expressões corporais de meninas e meninos. As autoras enfatizam como a característica determinada e aparentemente naturalizadas e direcionadas à masculinidade e à feminilidade resultam em marcas distintas nos corpos, no comportamento e nas habilidades dessas crianças: “(...) a desigualdade de gênero, ainda presente em nossa sociedade, afeta até mesmo as pesquisas sobre o desempenho e o desenvolvimento cognitivo de meninas e meninos”. Da mesma forma, ao questionar as explicações biológicas das diferenças entre homens e mulheres, entre meninos e meninas, Finco (2008) aponta as práticas educativas e a convivência entre meninas e meninos na escola, que consistem em um processo social complexo.

Para os limites desse levantamento, entendendo como foco da pesquisa o espaço de educação infantil, observou-se que um número relevante das pesquisas critica as práticas docentes, práticas essas que legitimam a lógica binária e a norma heterossexual.

Ademais, a leitura dos resumos das pesquisas selecionadas sobre o professor homem revela uma realidade sexista que o contexto escolar vivencia, bem como os obstáculos na paridade entre os gêneros no que diz respeito à construção das identidades sexuais e ao papel do(a) professor(a) na docência.

Assim, foi possível reunir alguns elementos para compreender a construção do espaço atuante do professor homem nesse nível de escolaridade, ou seja, nesse universo majoritariamente composto por profissionais mulheres. Ainda, encontrar pistas sobre discursos e representações de gênero e masculinidade que surgem na escola, a partir da presença do professor homem nesse momento inicial da escolaridade básica.

Percebe-se o interesse de pesquisadores (as) em entender o entorno do professor homem em esferas da educação infantil e nas séries iniciais do ensino, compreender suas escolhas na área de Pedagogia, suas trajetórias e discursos apresentados sobre seu papel como profissionais homens na educação.

Com um olhar específico para o homem atuando nos anos iniciais da escolaridade básica, Sousa (2011), em sua dissertação, investiga como se dá o ingresso e a trajetória de homens professores em duas instituições de educação infantil. O estudo teve como base a Teoria das representações sociais (TRS) e os resultados revelaram que a aceitação da comunidade dependia da satisfação ou não, do trabalho do professor.

Vale ressaltar que, nessa pesquisa, uma significativa parcela dos sujeitos homens e mulheres declararam entender serem as mulheres mais adequadas no exercício da função docente na educação infantil, por “*terem mais jeito com as crianças*”, enquanto os homens foram considerados inadequados “*devido a inúmeros casos de pedofilia de que se ouve falar na mídia*”.

Outro importante aspecto, nessa pesquisa, é que nas duas instituições, conhecer o professor, era o principal critério de aprovação aos sujeitos homens pesquisados, para aceitação desse docente numa profissão considerada feminina.

Partindo dessa perspectiva, nota-se que o gênero do professor se sobrepõe, num primeiro momento, à sua identidade como profissional da educação e que o corpo masculino gera preocupação no espaço de educação infantil, como ameaça à segurança e bem estar das crianças.

Percebe-se, assim, como os estereótipos estão presentes no cotidiano escolar, ou seja, para um professor homem exercer seu trabalho, ele precisa passar por diversas situações de aprovação, nas quais a professora, por ser mulher, já seria naturalmente aprovada.

Com resultados semelhantes, ao apresentar a narrativa de dois professores homens, bem como de gestoras e professoras que atuam diretamente com eles, Fonseca (2011) pesquisa quais os discursos e representações de gênero e masculinidade que surgem na escola, durante a presença do professor homem nas séries iniciais do ensino fundamental e como

esses discursos contribuem para a sua subjetivação.

Também com foco nos discursos, representações e relações de gênero constituídas quando um homem adentra um segmento de domínio quase exclusivamente feminino, Alves (2012) busca compreender a experiência vivida por professores do sexo masculino que atuam na educação infantil, na rede pública municipal de Fortaleza.

Especificamente estudando identidade docente, Pereira (2012) busca compreender a construção da identidade do professor homem na educação infantil da rede municipal de Guarulhos, através das histórias de vida de cinco professores homens. A autora busca entender esse processo de construção identitária profissional dos docentes realizada na escola a partir dos conflitos com o entorno.

As representações que os homens possuem de si na docência também foi o tema de Cardoso (2007), que expressa em seu resultado, que os professores homens exercem uma profissão socialmente definida como feminina e isso interfere na prática e na identidade docente desses professores, que reforçam as formas de se representar a masculinidade na escola. Ou seja, os professores, em suas falas, tentam se diferenciar e se autopromover como melhores e mais profissionais que as mulheres “(...) porque entendem que as mulheres atuam na escola como no domínio doméstico” e que, ao contrário delas, os homens rejeitam a figura paterna, fortalecendo o trabalho na educação como profissionais.

Em pesquisa similar, onde o professor homem é o foco da investigação, Oriani (2011) nota que, apesar de ter um professor homem no corpo docente, tal presença em nada contribuiu para a discussão de estereótipos na unidade escolar estudada. E que a ideia de “vocação para o ensino com crianças pequenas” ainda está vinculada com os atributos naturalizados como femininos, como a maternidade. A autora conclui que a docência na educação infantil é majoritariamente formada por mulheres, pela associação à figura materna, ou seja, aos cuidados, aos baixos salários e à desqualificação profissional. Em sua pesquisa, um estudo de caso de um professor homem no corpo docente, fato que poderia permitir um maior debate sobre os estereótipos sexuais nas organizações escolares, principalmente a diretora, procurava manter a estabilidade dos papéis sexuais, buscando ter o professor homem

distante do cuidado direto com a criança. E o próprio professor preferia estar distante das turmas de crianças muito jovens, preferindo o infantil II, com crianças de 3 a 4 anos, que viabilizava uma maior adequação ao seu “tamanho”, mencionando “que era muito grande para crianças tão pequenas”, ressaltando as nuances que servem de justificativa para a divisão sexista de papéis profissionais entre homens e mulheres.

Também Vieira (2012), em sua pesquisa sobre a presença masculina no Curso Normal, com a utilização do diário de campo em observações das relações no intervalo, entrada e saída do colégio e com entrevistas – constata que há um tipo de masculinidade valorizada socialmente e que todas as outras formas de masculinidade, que não se encaixam nesse tipo, tornam-se “masculinidades subalternas”.

Na mesma temática do entorno do professor, Monteiro (2014) e Altmann (2013) analisaram o contexto de escolha da profissão e do início do exercício do trabalho docente de sete professores, especificamente na Educação Infantil. Embora os cursos de formação inicial de Magistério e Pedagogia sejam realizados predominantemente por mulheres e a docência em outros níveis de ensino também apresente essa característica desigual, os conflitos relativos ao gênero na docência são evidenciados nas trajetórias dos sujeitos homens a partir do momento em que ingressam na carreira docente.

Com campos próximos de pesquisa, Ramos(2011) também traz em seu estudo distinções entre o professor homem e o restante do corpo docente feminino, destacando o prolongamento do “estágio probatório” pelo qual o professor homem teria que passar, informalmente, para mostrar competências e habilidades em relação à educação e ao cuidado das crianças e para trabalhar num ambiente essencialmente feminino.

Assim, nas pesquisas citadas, fica clara a visão da educação infantil, como prolongamento do cuidado familiar, em uma perspectiva sexista dos papéis de gênero, para a qual as mulheres seriam mais “adequadas” e com “vocação”, para responder às expectativas em torno da educação infantil. Ou seja, as funções da professora e do professor de educação infantil estão atreladas ao *cuidar*, que corresponde à habilidade considerada natural na mulher e não no homem.

Vale ressaltar aqui, que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Brasileira (Lei Federal n. 9394/96), não existe nenhuma restrição de gênero ao trabalho docente na educação infantil, prevendo-se em seu Título II, que a educação no Brasil se pautará com “*objetivos e fins de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola*”. Em outras palavras, as complicações do professor homem no exercício de sua função no trabalho com crianças pequenas têm em sua justificativa, fatores unicamente culturais de uma sociedade sexista.

Neste balanço das principais questões apontadas no levantamento desta amostra de estudos já realizados sobre a temática em questão, os espaços de socialização das crianças, dentro e fora do espaço escolar, (re)produzem o discurso binário de gênero e a heteronormatividade, que influem na formação e identificação dos respectivos padrões binários dos papéis sexuais, com o feminino/menina e masculino/menino. Os discursos e espaços que promovem a segregação e discriminação são constantes e permeiam os espaços dentro e fora da escola.

2. Concluindo o levantamento bibliográfico

A análise aqui apresentada, frente aos levantamentos analisados sobre gênero, educação infantil e sexualidade, traz questões importantes sobre o entorno da atuação profissional de professor de educação infantil.

Quando o professor efetivamente é responsável por todos os cuidados na educação infantil, esse fato torna-se um fator de desconstrução dos papéis masculino e feminino? Mesmo a escola imersa em uma sociedade sexista, existe a possibilidade que práticas no ambiente escolar promovam a equidade de gênero? Dispor de profissionais homens no exercício das funções docente e gestora têm impactos sobre a socialização das crianças no espaço escolar?

Essas problemáticas indicam situações a serem investigadas na busca de elementos para compreensão de quem são, o que pensam e o que fazem os profissionais homens na educação infantil. Como esse universo dialoga com eles? No que eles alteram essa realidade?

O referencial teórico norteador da pesquisa, apresentado a seguir, diz respeito à construção do processo de socialização profissional docente e às questões de gênero na atuação de professores e gestores homens que atuam

na educação infantil.

Com essa finalidade foi selecionada uma escola de educação infantil da rede municipal de São Paulo com um professor e um gestor atuantes na turma de berçário (atendendo crianças de um mês a um ano e um mês). Desta forma, esta pesquisa justifica-se ao trazer o contexto de uma unidade escolar que não restringe ou distancia os profissionais homens, do exercício de suas funções na educação infantil. Assim, a pesquisa procura trazer novos elementos para compreensão desse campo de estudos.

3. Busca de apoios teóricos norteadores da pesquisa

A pesquisa foi buscar apoio teórico em autores que permitiram elucidar as questões a serem pesquisadas.

São eles:

- Berger y Luckmann (2014) pelos conceitos de socialização primária e secundária;
- Apple (1988) e Scott (1995): por seus estudos sobre o conceito de “gênero” como categoria de análise em educação.

Tais leituras foram acrescidas ainda de outras, relativas a contribuições de pesquisadores com estudos e pesquisas importantes, específicos sobre *gênero e educação*, trazendo reflexões teóricas e metodológicas – orientadoras para novos estudos. Tais como: Louro (2003/2008/2010) e Carvalho (2003).

Estes apoios permitiram delinear o problema da pesquisa, as questões a serem investigadas, bem como os objetivos e hipóteses norteadores do trabalho de investigação e sua metodologia – apresentados a seguir.

4. Problema e questões de pesquisa

As leituras realizadas permitiram problematizar a presença de homens na Educação Infantil, o que levou aos seguintes questionamentos:

- 1) Pressuposto a presença de profissionais homens desequilibra ou traz novos padrões comportamentais no ambiente marcadamente feminino? A presença de homens como referência na educação infantil tende a uma ruptura no discurso e nas práticas sexistas?

- 2) No que a presença de homens pode provocar mudanças na socialização das crianças no espaço escolar?
- 3) Práticas não sexistas podem contribuir para uma mudança no discurso estereotipado sobre os papéis sociais de gênero?
- 4) Em que medida práticas sexistas interferem na construção dos papéis sociais de meninos e meninas? Elas podem contribuir para uma mudança no discurso estereotipado sobre os papéis sociais de gênero?
- 5) A presença de um diretor e/ou um professor homem na Educação Infantil, provocariam mudanças nesse cenário? Estariam esses profissionais homens, rompendo estereótipos nesse espaço educativo? Poderia um professor na educação Infantil, se tornar sujeito de desconstrução do conceito do *cuidar* como algo feminino?
- 6) Como são construídas as relações de gênero nesse espaço e como o diretor e professor homens, atuam e são aceitos num espaço formado principalmente por mulheres?

5. Objetivos

5.1. Objetivo geral

Compreender quem são e o que fazem os profissionais homens no espaço escolar de educação infantil e a maneira que o entorno dialoga com esses profissionais.

5.2. Objetivos específicos

- 1) Identificar o que pensam os profissionais e famílias da escola de educação infantil, sobre a atuação de profissionais homens – gestor e professor - nesse nível de escolaridade.
- 2) Identificar o que a presença de homens na educação infantil pode provocar na formação das crianças e na rotina da escola.

6. Hipótese

A entrada de homens no ambiente escolar da educação infantil pode trazer mudanças nesse espaço escolar, porque sua presença e atuação rompem com a organização do trabalho com base no gênero dos profissionais e traz para esse universo, referências de sua socialização primária e

secundária, diferentes das que as profissionais mulheres possuem. Além disso, a figura de homens num espaço majoritariamente feminino torna possível o debate e a dissociação do discurso e práticas sexistas e dos papéis sociais de gênero.

7. Perfil da Pesquisa

Trata-se de **pesquisa qualitativa do tipo analítico-descritiva**, para entender a visão que equipe técnica, corpo docente e pais de alunos, de uma escola de educação infantil municipal da cidade de São Paulo, localizada na zona norte, expressam sobre a presença de professor e diretor homens, no efetivo exercício de suas funções nesse tipo e nível de escolaridade básica e seu papel na interação com as crianças no dia a dia escolar.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados a partir do “(...) contato direto do pesquisador com a situação estudada”. A pesquisa qualitativa supõe, segundo esses autores, além desse contato do pesquisador com o ambiente de investigação, se caracteriza por:

- Ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como principal instrumento;
- Dados coletados de natureza predominantemente descritiva;
- Preocupação com o processo;
- Foco no “significado” que as pessoas atribuem às coisas e à vida;
- Tendência da análise dos dados a seguir um processo indutivo.

Para Triviños (1987) e Selltiz (1965), na pesquisa analítico-descritiva os dados coletados visam descrever pessoas, situações, ambientes e acontecimentos sob estudo, podendo incluir depoimentos, entrevistas, observações, análise de documentos, materiais, práticas e rotinas. Para esses autores, as pesquisas descritivas visam, especificamente, maior aproximação, caracterização e compreensão dos objetos e situações de pesquisa ainda pouco investigados.

7.1. Procedimentos metodológicos e etapas da pesquisa

Autores como Selltiz e outros (1965), Ludke e André (1986), Triviños (1987), Bogdan e Biklen (1994) e Giovanni (1998 a, 1998b e 2009), bem como os autores cujos conceitos forneceram os apoios teóricos para o estudo – constituíram o referencial norteador para a definição dos procedimentos de pesquisa, descritos a seguir.

7.2. Escola selecionada – critérios

Foi selecionada para investigação uma escola de educação infantil municipal, cuja equipe técnica e corpo docente concordassem em participar da pesquisa e que tivesse em sua composição pelo menos um professor e um profissional gestor do sexo masculino.

7.3. Sujeitos da pesquisa

Foram entrevistados – 01 professor, 01 professora, 01 Diretor, 01 Coordenadora Pedagógica, 02 pais e 02 mães de alunos/as (pais de um menino e uma menina) – que se interessaram em discutir a temática sob estudo – *gênero e educação / professores homens na educação infantil* – e concordassem em participar da pesquisa.

7.4. Coleta de dados

A coleta dos dados foi realizada por meio de:

- a) **Análise de documentos:** legislação específica sobre educação infantil no Brasil e no ensino municipal de São Paulo, documentos produzidos na e/ou para a escola relativos ao sistema municipal de ensino;
- b) **Entrevistas semi-estruturadas individuais** com os profissionais e pais de aluno e aluna da escola escolhida.

A coleta dos dados incluiu, ainda:

- Estabelecimento de contatos e agendamento das entrevistas e das observações com os sujeitos selecionados (data, hora e local);

- Realização das entrevistas gravadas em áudio (com anuência do entrevistado);
- Transcrição literal das entrevistas;
- Localização, leitura e registro das informações dos documentos nos próprios Roteiros: legislação específica, Projeto Pedagógico da Escola, outros documentos e materiais produzidos para os professores, pais e alunos pela rede de ensino ou pela própria escola.

7.5. Construção e teste de instrumentos para a coleta de dados

Foram construídos e testados roteiros específicos para a coleta dos dados, a saber:

- Roteiro para análise de documentos (Apêndice1)
- Roteiro para entrevista com pais de alunos (Apêndice2)
- Roteiro para entrevista com oA.T.E.(Apêndice3)
- Roteiro para entrevista com o professor e a professora(Apêndice4)
- Roteiro para entrevista com o diretor e a Coordenadora(Apêndice5)

A construção dos instrumentos para coleta dos dados foi realizada com base nas questões, objetivos e hipóteses e nos principais conceitos teórico-metodológicos norteadores da pesquisa. O teste dos instrumentos foi realizado por meio da análise dos instrumentos por pesquisadores experientes na área²³.

7.6. Procedimentos para organização e análise dos dados

Para esta etapa da pesquisa foram realizados os seguintes passos:

- Mapeamento dos dados coletados com as entrevistas.
- Organização dos mesmos em quadros-sínteses;
- Definição de eixos de análise (considerando não só a configuração dos

² Agradecimento especial à Prof^a. Da. Maria Regina Guarnieri – UNESP/Araraquara e à Prof^a. Da. Luciana Maria Giovanni (Orientadora).

dados, mas também os elementos norteadores da pesquisa: questões, objetivos, hipóteses e conceitos teóricos).

Finalmente, resta acrescentar a esta Introdução que a Dissertação aqui apresentada está dividida em 04 Capítulos, a saber:

- No Capítulo 1 são apresentados os apoios teóricos;
- O Capítulo 2 contextualiza a Educação Infantil no Brasil e na cidade de São Paulo;
- O Capítulo 3 apresenta o contexto da pesquisa.
- O Capítulo 4 apresenta a análise sobre o impacto da presença de gestores e professores no Centro de educação infantil.

Encerram a dissertação, algumas Considerações Finais, as Referências e os Apêndices.

CAPÍTULO 1

APOIOS TEÓRICOS E OUTRAS LEITURAS

1.1. Processos de socialização (primária e secundária) e construção da identidade profissional docente.

A problemática da construção de referências para discutir a presença de profissionais homens na educação infantil situa-se exatamente nas tensões entre os padrões de feminilidade e masculinidade, socialmente estabelecidos e internalizados pelos indivíduos em seu processo de socialização primária e secundária.

Para Berger y Luckmann (2014), a apropriação do mundo social se dá a partir da introdução do indivíduo numa realidade, ao mesmo tempo, objetiva e subjetiva. Quando meninos e meninas adentram nas identidades sexuais e em seus respectivos papéis sociais, estes passam a moldar e ressignificar sua própria identidade. Nas palavras desses autores: “(...) a sociedade é um produto humano. A sociedade é uma realidade objetiva. O homem é um produto social.” (BERGER; LUCKMANN, 2014, p. 85).

Ou seja, a socialização é o processo pelo qual se dá a construção social dos indivíduos. Socialização essa que é um processo permanente de (re)formação dos sujeitos.

Berger e Luckmann discutem na obra *A construção Social da Realidade*, os processos de socialização primária e secundária, o processo dialético de interiorização da realidade, ao mesmo tempo objetiva e subjetiva, composto por três momentos: *exteriorização, objetivação e interiorização*.

A sociedade, a identidade e a realidade cristalizam subjetivamente no mesmo processo de interiorização. Esta cristalização ocorre juntamente com a interiorização da linguagem. De fato, por motivos evidentes à vista das precedentes observações sobre a linguagem, esta constitui o mais importante conteúdo e o mais importante instrumento da socialização. (BERGER E LUCKMANN, 2014, p. 173)

Os autores explicam esses momentos com uma relação dialética: o homem atua no mundo social e esse mundo social atua sobre ele, num processo de relação dialética de um sobre o outro. A *exteriorização* é a forma como o sujeito se coloca no mundo social e a *objetivação* é a forma como o mundo social se desliga da produção humana para o sujeito. Trata-se de processo de *interiorização* que se dá por meio da compreensão do mundo pelo indivíduo, do mundo social imposto a ele.

A chamada *socialização primária* é o primeiro contato com a sociedade, que ocorre na infância, em geral no ambiente familiar, onde os processos de identificação e interiorização dos padrões sociais se iniciam. Essa realidade apresentada na socialização primária, para a criança é percebida como a única realidade, o mundo vivido passa a ser visto como o único mundo existente:

Na socialização primária a criança não apreende seus *outros significativos* como funcionários institucionais, mas como mediadores da realidade *tout court*. A criança interioriza o mundo dos pais como sendo o mundo, e não como o mundo pertencente a um contexto institucional específico. (BERGER;LUCKMANN, 2014 p.182)

Já a *socialização secundária* constitui momento posterior e representa uma *nova interiorização*, que ocorre nas diferentes esferas sociais que envolvem os indivíduos (escola, igreja, mídia, trabalho...), progressivamente reconstruída no decorrer da vida:

A socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade. (BERGER;LUCKMANN, 2014, p. 169)

É a colisão de um mundo base com outros mundos, onde a interiorização de “submundos” e instituições age sobre o processo de socialização dos sujeitos:

Os “submundos” interiorizados na socialização secundária são geralmente realidades parciais, em contraste com o “mundo básico” adquirido na socialização primária. (BERGER;LUCKMANN, 2014, p.1790)

Nessa socialização ocorre a atribuição de papéis desempenhados por atores socialmente constituídos, que são reproduzidos e ressignificados pela criança. Esta interioriza regras e significados, se identifica e estabelece a construção de si mesma. Ao interiorizar essas regras e significações, incorpora-se ao grupo de forma passiva (interiorização dos valores gerais) e de forma ativa, constituindo um papel, sendo identificada por esse grupo e reconhecida por si própria.

No processo de socialização o indivíduo interioriza valores, normas e disposições, de modo que se constitui como ator e como sujeito identificável pelo outro. Desse ponto de vista, a identidade da criança é *subjetivamente apropriada e objetivamente atribuída*, com maior influência decorrente do produto das socializações com a família e com a escola, que são seus espaços de maior socialização.

Frente a isso, o espaço escolar surge com grande relevância na socialização das crianças e o reconhecimento com relação ao professor homem, num espaço constituído socialmente como um espaço feminino e majoritariamente ocupado por mulheres, torna-se um processo de conflitos. Conflitos esses, que ocorrem numa abordagem binária (homem / mulher) de gênero, que estabelece o reconhecimento do professor e dos profissionais homens como sujeitos que recusam a sua masculinidade, por atuarem exercendo uma função vista como feminina. Esses sujeitos aproximam-se da feminilidade, estando eles exercendo uma função, numa profissão socialmente construída como feminina, partindo de um padrão (homem/masculino) para adentrar num novo padrão (mulher/feminino).

É a partir da impressão que se tem do que os outros vêem, que o eu se constrói e reconstrói. E, nesse processo, pode ocorrer a recusa da identificação do outro, mas essas recusas estarão sempre permeadas dentro das categorias socialmente disponíveis.

Mesmo que o sujeito busque uma individualização de sua identidade, negando tudo que é estabelecido ou lhe é identificado, este se afasta de alguns padrões, mas se aproxima de outros. Estando ele inserido num mundo social é impossível exercer qualquer papel fora dele:

A identidade é evidentemente um elemento-chave da realidade subjetiva, e, tal como toda realidade subjetiva, acha-se em relação dialética com a sociedade. A identidade é formada por processos sociais. Uma vez cristalizada, é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais. (BERGER; LUCKMANN, 2014, p. 221)

Ou seja, os(as) docentes se moldam diante das interações nesses espaços e ressignificam a sua própria identidade.

As tensões existentes no “perigo do diferente” são contornadas com a aproximação ao conhecido:

Não sendo a socialização jamais completa e estando os conteúdos que interioriza continuamente ameaçados em sua realidade subjetiva, toda sociedade viável de criar procedimentos de conservação da realidade para salvaguardar certo grau de simetria entre a realidade objetiva e a subjetividade(...). (BERGER;LUCKMANN, 2014, p. 189)

No caso desta pesquisa, o professor homem, que é um sujeito estranho no espaço da Educação Infantil, por pressões da gestão ou da comunidade, se padroniza e adquire a forma feminizada que se espera, ou seja, se aproxima do “sujeito feminino” que está de acordo com o exercício do cuidar e educar crianças pequenas.

Entende-se que a identidade é um processo social e histórico que se constrói e se transmite numa relação de constantes rupturas e trocas.

A identidade profissional docente nas palavras de Marcelo (2009): “(...) é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros” (p.11). O autor reflete sobre como a trajetória profissional docente, saberes e consciência profissional desenvolvem mudanças constantes.

Tendo em vista que a atuação docente depende do contexto e da relação do sujeito com esse contexto, Marcelo (2009) compreende que “(...) os professores distinguem-se entre si em função da importância que dão a essas características, desenvolvendo uma resposta própria ao contexto.”(p.12).

Trata-se de ver a docência, como uma ação do sujeito com o objetivo de formação de outro sujeito, como uma ação de variantes subjetivas no fazer em si da docência. Esse trabalho de *interações humanas* e o trabalho sobre e para um *objeto humano* é problematizado pelos autores Tardif e Lessard (2005) e

compõem o contexto teórico de análise do espaço de trabalho – espaço escolar – como um espaço de *construções identitárias* dos trabalhadores que ali exercem suas funções e socializações:

Em qualquer ocupação, arte ou ciência, ofício ou profissão, a relação do trabalhador com o seu objeto de trabalho e a própria natureza desse objeto são essenciais para se compreender a atividade em questão. O fato de tratar-se de um objeto material, simbólico ou humano, requer, em cada caso, modalidades adequadas de trabalho e de tecnologias, bem como conhecimentos diferenciados. Não é a mesma coisa transformar um objeto físico, uma mensagem informática ou o comportamento de uma pessoa e sua identidade. Cada um desses “objetivos” possui certas características próprias, que exigem tecnologias e atividades particulares, canalizando a ação do trabalhador em certos sentido e impondo-lhe, ao mesmo tempo, alguns limites. (TARDIF & LESSARD, 2005, p.31)

Os autores também trazem a questão das relações de poder sobre o outro e as ações de resistência do outro ao trabalho sobre o “sujeito objeto”, e como essas relações transformam o trabalho e o sujeito formador:

A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores.(TARDIF & LESSARD, 2005, p.35)

Assim sendo, esta pesquisa busca compreender quem são e o que fazem os profissionais homens no espaço escolar de educação infantil, em que impactam no espaço escolar e na socialização das crianças, e a maneira como o entorno dialoga com esses profissionais.

1.2. Identidade de gênero e os papéis sociais

Sendo um conceito histórico e uma categoria de análise social, nos anos de 1960 o termo *gender* (que se origina da necessidade de distinção nos debates das feministas anglo-saxãs, sobre o termo *sex*) se constitui como um contraponto ao determinismo biológico, do que é feminino e masculino, e promove o debate sobre a construção social dos sexos.

Esse termo chega ao Brasil na década de 1980 e é traduzido dentro de um contexto de ressignificação e apropriação pelas feministas, como *gênero*.

O termo expressa as determinações das relações sociais entre os sexos, com total recusa ao determinismo biológico e à distinção entre homens e mulheres como diferenças naturais.

Com relação a essa temática buscamos o conceito de gênero explicitado pela historiadora Joan Scott (1995), especialista no estudo do gênero em história e feminismo na França, que analisa as denominações de *gênero* em seu trabalho intitulado “*Gênero: uma categoria útil de análise histórica*”. Tais denominações são:

“Gênero” era um termo proposto por aquelas que sustentavam que a pesquisa sobre as mulheres transformaria fundamentalmente os paradigmas disciplinares. (1995, p.73)

Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres tem a capacidade para dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior. Em vez disso o termo “gênero” torna-se uma forma de indicar “construções culturais” – A criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres.

(SCOTT, 1995, p.75)

O uso de “Gênero” enfatiza todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade. (p.76)

Torna-se um termo que indica a construção social dos papéis determinados para homens e mulheres. O conceito exige um pensamento plural sobre as construções de feminilidade e masculinidade e promove o debate sobre as representações sobre mulheres e homens.

Gênero passa a ser utilizado, então, como categoria de análise e, segundo a pesquisadora Louro (1997):

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. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental. (LOURO, 1997, p.21)

Portanto, o termo diferencia o caráter biológico (sexo masculino/sexo feminino) e avança no conteúdo político e afirmativo de debate das diferenças entre os sexos masculinos e femininos no espaço social. Nesse sentido, a relação entre feminino e masculino não está em situação de paridade, mas nas mesmas posições, mas com a exposição da extrema desigualdade.

Nesse sentido anulam-se quaisquer determinações biológica, física ou natural, que busquem explicar distinções sociais entre os sexos. E retomando Scott (1995), concebendo a realidade social em termos de gênero, busca-se um olhar mais apurado sobre as estruturas da organização familiar, os discursos sexistas e as práticas já naturalizadas, que segregam e discriminam:

Sem dúvida está implícito que os arranjos sociais que exigem que os pais trabalhem e as mães executem a maioria das tarefas de criação das crianças estruturam a organização da família. (SCOTT, 1995, p.81)

Ao abordar a questão de gênero na análise histórica do magistério feminino, Apple (1988) coloca como princípio de análise do trabalho docente e do processo de desqualificação do magistério, a divisão dos papéis sociais e de classe:

Assim, insisti em que devíamos examinar a prática docente como um processo de trabalho articulado às mudanças, ao longo do tempo, na divisão social do trabalho e nas relações patriarcais e de classe. (APPLE, 1988, p.15)

Segundo esse autor, as relações patriarcais articuladas à lógica capitalista causaram no magistério uma desqualificação de classe e de gênero. E para a mulher que vivia numa realidade de trabalho precário em usinas e fábricas, ou no próprio trabalho doméstico, o magistério era uma opção possivelmente mais “agradável”, nas palavras de Apple (1988, p.18).

E, é nesse contexto, segundo esse autor, que ocorre a relação entre magistério e domesticidade, pela qual os homens que continuavam na educação assumiam cargos mais elevados e as mulheres, que eram mais resignadas à obediência, restava o exercício da função de ensinar por salários menores que o dos homens:

Enquanto as mulheres lutavam para abrir o mercado de trabalho e mudar as relações patriarcais em casa e no trabalho, alguns dos argumentos usados para abrir-lhes o magistério foram eficazes, mas às custas de reproduzir elementos ideológicos que estão justamente na raiz do controle patriarcal.(p.18)

Embora essa análise de Apple se refira à situação norte americana, cabe lembrar que ela é semelhante às situações vividas no Brasil. Da mesma forma que o magistério foi um caminho para o mercado de trabalho feminino, ele se tornou um reprodutor ideológico de práticas que reforçam o controle do patriarcado.

Assim, as relações hierárquicas na instituição escolar reforçam a imposição dos papéis de gênero e a construção social dos corpos.

Utilizando e adaptando o exemplo de Moreno (1999), autora do livro "*Como se Ensina a Ser Menina*", na descrição de práticas em sala de aula – "(...) quando uma professora ou um professor dizem '*Os alunos que terminarem a lição, podem sair da sala*.'" (p.37) – mesmo que nessa fala esteja subentendido que a professora se dirige aos meninos e meninas presentes, a frase determina que apenas os meninos saiam, as meninas devem se sentir incluídas no "*os alunos*" e seguir as instruções da fala da(o) professora(o).

Esse silenciamento não está apenas na comunicação, mas nas diversas instancias de socialização que acontecem no espaço escolar, entre adultos e crianças, entre professoras(es) e alunas(os), entre meninos e meninas.

A presença das meninas/mulheres é silenciada, na história, no discurso e nas relações sociais, as distinções entre meninos e meninas são persistentes e reafirmadas ao longo da socialização dos sujeitos.

Frente a essa discriminação sexista, acrescenta-se também aqui o pensamento da historiadora Margareth Rago (2006) que, em seu trabalho intitulado "*Epistemologia feminista, gênero e história*", evidencia as relações de poder da normativa clássica de gênero e sexualidade, diante da supremacia dos valores masculinos sobre os femininos:

Pensa-se a partir de um conceito universal de homem, que remete ao branco-heterossexual-civilizado-do-primeiro-mundo, deixando-se de lado todos aqueles que escapam deste modelo de referencia. Da mesma forma, as práticas masculinas são mais valorizadas e hierarquizadas em relação às femininas, o mundo privado sendo considerado de menor importância frente à esfera pública, no imaginário ocidental. (RAGO, 2006, p.25)

Nessa mesma direção, no artigo “*Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero*”, Carvalho (2003) analisa as marcas dessas desigualdades e a tendência de reproduzir o que aprendemos na nossa própria socialização, caso não existam espaços que possibilitem repensar tais situações:

Estamos todos imersos numa sociedade que tem profundas desigualdades de raça, classe e gênero, estamos marcados por essas desigualdades e, à medida que não encontramos espaços coletivos para rever nossos conceitos, é claro que a tendência será lançar mão, na avaliação de nossos alunos e alunas, daquilo que aprendemos em nossa própria socialização. (CARVALHO, 2003, p.188)

A autora busca problematizar as possíveis respostas para o fracasso escolar dos meninos e as diferenças de gênero no espaço escolar. Questiona as justificativas que, sob a ótica sexista, reproduzem os estereótipos de *ser menino* e *ser menina* e a reprodução dessa socialização na prática docente.

Cabe aqui citar novamente Berger e Luckmann (2014) sobre os processos de socialização primária e secundária, pois eles se repetem, como processos permanentes de (re)formação, causando efeito direto nas práticas profissionais. Em síntese, percebe-se a ação da socialização nas práticas docentes e a sua complexidade na organização das relações conservadoras das realidades social e escolar:

A relação entre os *outros significativos* e o “coro” na conservação da realidade é dialética, isto é, existe uma relação recíproca entre os fatores, assim como no que respeita à realidade subjetiva que servem para confirmar. (BERGER; LUCKMANN, 2014, p.194)

Diante da (re)produção de valores pessoais, crenças e conceitos sobre a temática gênero e sexualidade, as práticas docentes permeiam as colisões sobre a ação dialética de reflexão e reprodução. E é desse conflito que a

pesquisadora Carvalho fala, insistindo na importância de estudar o gênero e o conceito de masculinidade, para romper com análises conservadoras, e promover uma educação para o respeito às diferenças:

A discussão de gênero historicamente caminhou a partir da visibilização das mulheres – a história das mulheres, a violência contra as mulheres – e, mesmo em outros países, só após algumas décadas começou a ser abordada a questão das masculinidades. O desafio que está posto para nós é entrar diretamente no debate sobre as masculinidades e procurar nos apropriar dele, estabelecê-lo em termos democráticos e igualitaristas, em termos de uma educação para o respeito à diversidade e ao convívio com as diferenças, antes que ele caia em mãos conservadoras. (CARVALHO, 2003, p.192)

Nessa mesma direção, também Louro (1997), ao indagar no seu livro *Gênero, Sexualidade e Educação – Uma perspectiva pós-estruturalista*, qual o gênero da escola, expõe duas respostas.

A primeira é a que revela que *a escola é feminina*, porque é um lugar de atuação de mulheres. São elas – as professoras – que organizam os espaços e são a inspiração para as práticas escolares, porque dessa forma as relações familiares se assemelham às relações pedagógicas e ocorre a semelhança entre o papel da mulher e mãe no lar e o papel da educadora de crianças na escola.

Por outro lado, a segunda resposta é que afirma que *a escola é masculina*, pois o conhecimento foi historicamente produzido por homens e, mesmo que os sujeitos de ensino sejam mulheres, elas ocupam um universo masculino, um sistema patriarcal e uma estrutura escolar determinada e construída por homens. Nas palavras da autora:

O que fica evidente, sem dúvida, é que a escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino.
(LOURO, 1997, p.89)

(...) A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santos ou esculturas, aponta aqueles /as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar

informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos. (LOURO, 2003, p.58).

Frente a essas perspectivas torna-se impossível, segundo essa autora, negar que a construção das relações entre os sujeitos se dá através da *construção social dos corpos*, e a escola, em sua instancia socializadora, permeia as tensões do binarismo de gênero:

As inscrições dos gêneros – feminino oi masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade – das formas de expressar os desejos e prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. (LOURO, 2010, p.11)

Embora, já tenham sido realizados estudos, reflexões e mudanças na perspectiva de um ensino igualitário, a equidade para ambos os sexos ainda percorre um caminho de tensões e conflitos. Como cita Moreno (1999), o simples fato de ter ocorrido à mudança para o ensino misto, não foi um fator determinante o suficiente para o fim das desigualdades educacionais entre meninos e meninas:

O fato de o ensino misto estar generalizado nos dias de hoje pode levar qualquer observador ingênuo a acreditar que a escola aboliu a discriminação sexista. [...] A família também é mista, muitos locais de trabalho e a própria sociedade também o são, e existe discriminação sexista neles precisamente porque são mistos (MORENO, 1999, pag. 35).

Assim, a presença de homens e mulheres como profissionais da educação, constitui importante referência para a construção da identidade de gênero das crianças e, só por essa razão, já é algo a ser analisado. E, além da própria presença, as práticas, relações e discursos que revelam as relações de gênero, devem ser problematizadas como agentes que influenciam no processo de socialização.

Para ilustrar, as tensões entre o concreto e o subjetivo, trago aqui as palavras de Scott (1995):

A ideia de masculinidade repousa na repressão necessária de aspectos femininos – do potencial do sujeito para a bissexualidade – e introduz o conflito na oposição entre o masculino e o feminino. Os desejos reprimidos estão presentes no inconsciente e constituem uma ameaça permanente para a estabilidade da identificação de gênero, negando sua unidade, subvertendo sua necessidade de segurança. Além disso, as ideias conscientes sobre o masculino ou feminino não são fixas, uma vez que elas variam de acordo com as utilizações contextuais. Sempre existe um conflito, pois entre a necessidade que tem o sujeito de uma aparência de totalidade e a imprecisão da terminologia, seu significado relativo, sua dependência da repressão. Este tipo de interpretação torna problemáticas as categorias de “homem” e “mulher”, ao sugerir que o masculino, e o feminino não são características inerentes, mas constructos subjetivos (ou ficcionais). (p.82)

Para dar início à temática identidade de gênero e à busca do rompimento de práticas sexistas na escola percebe-se que é inevitável compreender o termo *gênero* como características socialmente construídas.

A identidade de gênero, por sua vez, se refere à *identificação aos papéis de gênero*, ao como nos reconhecemos dentro dos conceitos padronizados do *ser homem* e do *ser mulher*, *ser menino* e *ser menina*. Como Louro (2003) explicita:

(...) em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo. (p. 28).

Diante da construção social das identidades de gênero e sexuais, na perspectiva da atuação profissional na escola, a divisão sexual dos papéis sociais interioriza práticas, discursos e estereótipos, que influenciam as escolhas profissionais:

Se múltiplas instancias sociais, entre elas a escola, exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero e colocam em ação várias tecnologias de governo, esses processos prosseguem e se completam através de tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem

sobre si mesmos, Na constituição de mulheres e homens, ainda que nem sempre de forma evidente e consciente, há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou “jeitos de viver” sua sexualidade, seu gênero e profissionalidade. (LOURO, 2010, p. 25)

A associação do trabalho docente na educação infantil como um trabalho feminino se deve, pois, ao vínculo entre as atividades relativas ao *cuidado* e a função da mulher na sociedade.

Ainda que esteja crescendo o número de homens na educação e na educação infantil, este ainda é um número reduzido e a figura masculina nas salas de aula do início da escolarização, em especial da educação infantil, continua sendo vista como incompatível com as exigências das práticas educativas com crianças de 0 a 3 anos e, em muitos casos, os professores homens não ficam com todas as exigências desse cargo devido à questão de gênero – ou seja, algumas tarefas como banho, troca de fraldas e ações relativas ao cuidar, ficam a cargo de outras professoras e/ou auxiliares mulheres.

Conforme o trabalho “*Sexo e gênero na docência*” da pesquisadora Cláudia Vianna:

O esquema binário que situa o masculino e o feminino como categorias excludentes estende-se para definições do que é ser homem e do que é ser mulher, professor e professora em nossa sociedade. Essa dicotomia cristaliza concepções do que devem constituir atribuições masculinas e femininas e dificulta a percepção de outras maneiras de estabelecer as relações sociais. O cuidado, por exemplo, é visto como uma característica essencialmente feminina – para alguns uma responsabilidade natural, para outros, fruto da socialização das mulheres. (Vianna, 2001/02, p.93)

Frente a isso, por meio dessa compatibilidade das atribuições do feminino e masculino e das concepções de “*vocação*”, características sociais naturalizadas, não apenas os papéis de gênero se estabelecem, mas os papéis profissionais também se (re)constroem, com base no binarismo de gênero. Percebe-se a atribuição de características para a profissão docente, influenciada excepcionalmente pelo gênero.

E surge a questão “Quais os espaços e discursos que problematizam o espaço da educação infantil e do cuidar, como um espaço para ambos os sexos?”

Na pesquisa aqui relatada, a intenção é compreender, diante desse panorama de construção social das diferenças, no contexto escolar, como isso ocorre quando há a presença de profissionais homens atuando na educação infantil.

CAPÍTULO 2

CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1. Os caminhos da educação infantil no Brasil (breve retomada)

Para os mesmos autores citados até aqui, as instituições de educação infantil nas sociedades ocidentais surgiram como resultado de um processo sócio-histórico vinculado às transformações da mulher nas relações de produção, isto é, inserida num espaço público, a mulher passa a trabalhar e a conciliar a vida privada e familiar, conseqüentemente, as instituições se recriam e se modificam.

Com forte influência dos ideais franceses, as primeiras instituições de educação infantil no Brasil, foram às *creches*, que surgiram no advento da República, em função de facilitar a mão-de-obra da mãe pobre e tentar combater os altos índices de mortalidade infantil e abandono, conforme citado por Civiletti:

A creche é um estabelecimento de beneficência que tem por fim receber todos os dias úteis e durante as horas de trabalho, as crianças de dois anos de idade para baixo, cujas mães são pobres (escravas ou ex-escravas), de boa conduta e trabalham fora de seu domicílio. (A MÃI DE FAMÍLIA, 1879 apud CIVILETTI, 1991, p.36).

Já se estabelece nesse momento inicial, a imagem da creche como espaço assistencialista às camadas populares. Apenas as crianças de mães trabalhadoras teriam direito de frequentar a creche (atual Centro de Educação Infantil).

As regras estavam socialmente bem definidas: às mulheres das classes abastadas, destinava-se a maternidade. Às pobres, o trabalho. A mentalidade dominante a respeito da função eminente materna da mulher, entretanto, provavelmente deixava na mulher que precisava trabalhar um profundo sentimento de culpa e de impotência. Deveria dedicar à criança todos os momentos que não fossem consumidos no trabalho

(para tal, creche abria somente nos dias úteis e durante as horas de trabalho) e teria sua conduta sempre na mira da filantropia (afinal, a creche é um “estabelecimento de beneficência” destinado apenas às mães de “boa conduta”). (CIVILETTI, 1991, p.38).

Em 1879 se estabelecem os *jardins de criança* em todos os municípios, expandindo a instituição de educação infantil não apenas para as(os) filhas(os) de mulheres das camadas populares, mas das diversas camadas sociais – mulheres que agora poderiam se “emancipar”, que poderiam ter tempo livre, enquanto suas filhas e filhos estivessem nos jardins de infância.

Vale ressaltar que o conceito de *emancipação* se referia, unicamente, ao fato da mulher obter tempo hábil para realizar suas tarefas domésticas com mais dedicação:

N'essas 10 horas (de 8 às 18hs) podem as mães entregar-se tranquilamente aos seus afazeres caseiros; isto é, cozinhar, lavar, engomar, fazer e concertar as roupas delles. (A MÃE DE FAMÍLIA, junho 1882, p.95 apud CIVILETTI, 1991, p.39).

Frente a isso, é possível afirmar que a educação infantil surgiu com caráter assistencialista, caráter esse que limitava o espaço educacional como um espaço exclusivo do *cuidar* e de busca de sua efetiva afirmação como instituição escolar.

A caracterização da educação infantil como um espaço do *cuidar*, não apenas incorporou o cuidar como prática educativa, o que a priori justifica a predominância de mulheres e a concretude de estereótipos relacionados ao gênero, como também estendeu a escola como um espaço “familiar”:

A feminização da docência pode ser compreendida não apenas como crescimento numérico das mulheres empregadas como professoras, mas também como estabelecimento de características de gênero feminino para a ocupação, em processos articulados, mas não automáticos nem simultâneos, sem uma relação simples de causa e efeitos. (CARVALHO, 1999, p.47)

Em relação ao gênero, muitas outras pesquisas apontam a predominância feminina nas atividades docentes – a chamada *feminização do*

magistério – assim como apontam que a *educação infantil* sempre esteve vinculada à maternidade, à filantropia, às mães e ao cuidado materno:

O magistério se tornará, neste contexto, uma atividade permitida e, após muitas polêmicas, indicada para mulheres, na medida em que a própria atividade passa por um processo de ressignificação; ou seja, o magistério será representado de um modelo novo na medida em que se feminiza e para que possa, de fato, se feminizar. (LOURO, 2003, p.95)

Dessa maneira, os discursos sobre a feminização incorporam para a educação, princípios construídos social e culturalmente que associem a mulher como a mais apta para *educar*, com os princípios de sensibilidade e cuidado. Ao mesmo tempo, a maternidade e a vocação para o *cuidar* se constroem como ações naturais ao corpo feminino.

2.2. Universo da Educação Infantil no Brasil – Legislação

Em relação à legislação relativa às escolas de educação infantil, essas que foram criadas para atendimento assistencialista, constata-se pelo exame dos documentos legais, que eles visaram, desde seu início, o processo de construir o direito constitucional da criança em ter acesso e permanecer na escola. Segundo Louro (2003) essa foi uma luta principalmente dos movimentos operários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios educadores.

Atualmente, essa conquista da educação e seu respaldo político-legislativo determina a responsabilidade da família e do estado sobre a educação das crianças. O art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9394/96) – *Dos Princípios e Fins da Educação Nacional* destaca:

Art. 2º. - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996)

Faz se necessário aqui, a análise da temática “*gênero e educação*”, tal como se apresenta inserida nos documentos legais, a partir da Constituição de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional de 1996 (que integra a educação infantil à educação básica), da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997 e dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em 1998.

Assim, nesta pesquisa, a busca de documentos nacionais relativos à Educação Infantil gerou a seguinte relação de documentos:

LEIS E EMENDAS

- Constituição Federal, promulgada em 05 de outubro de 1988 - arts. 208, 209 e 211 - dispõe sobre educação, incluindo as alterações introduzidas pela Emenda Constitucional nº 14 de 12 de setembro de 1996.
- Lei Federal 9394 de 20 de dezembro de 1996 - estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - arts. 4, 7, 11, 18, 19, 20, 21, 22, 27, 29, 30, 31 e 89.
- Lei Federal 10.172 de 09 de janeiro de 2001 - Plano Nacional de Educação - 1.Educação Infantil - 1.3 Objetivos e Metas.
- Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006 - dá nova redação aos arts. 7, 23, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal.
- Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009 - dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal.

RESOLUÇÕES, PARECERES, INDICAÇÕES E DELIBERAÇÕES

- Parecer CNE/CEB nº 22 de 17 de dezembro de 1998 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
- Resolução CNE/CEB nº 01 de 07 de abril de 1999 - institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
- Parecer CNE/CEB nº 04 de 16 de fevereiro de 2000 - Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil.
- Parecer CNE/CEB nº 34 de 05 de novembro de 2001 - Consulta sobre autorização de funcionamento e supervisão de instituições privadas de Educação Infantil.
- Parecer CNE/CEB nº 26 de 29 de setembro de 2003 - questionamento sobre a realização de vestibulinhos na Educação Infantil e Ensino Fundamental.
- Parecer CNE/CEB nº 26 de 16 de setembro de 2004 - consulta referente à pertinência do Parecer CNE/CEB nº 34/2001, que trata da autorização de funcionamento e supervisão das instituições privadas de Educação Infantil.
- Parecer CNE/CEB nº 20/09 - revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

- Resolução CNE/CEB nº 05 de 17 de dezembro de 2009 - fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
- Resolução CNE/CEB nº 01 de 14 de janeiro de 2010 - define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos.
- Resolução CNE/CEB nº 04 de 13 de julho de 2010 - define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
- Resolução CNE/CEB nº 06 de 20 de outubro de 2010 - define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.
- Parecer CNE/CEB nº 07 de 07 de abril de 2010 - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
- Parecer CNE/CEB nº 08 de 08 de julho de 2010 - Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.
- Parecer CNE/CEB nº 17 de 08 de dezembro de 2010 - Normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações.

A leitura desses documentos permitiu a elaboração das considerações apresentadas a seguir.

A análise do documento *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (volumes 1 e 2) que busca responder, com uma ação efetiva aos anseios da área, da mesma forma que cumpre com a determinação legal do Plano Nacional de Educação que, por sua vez, exige a colaboração da União para atingir o objetivo de “Estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade” (BRASIL, 2001, cap. II, item 19 do tópico *Objetivos e Metas da Educação Infantil*) – permite constatar que o que fica estabelecido no documento, se refere a estabelecer parâmetros para assegurar a qualidade na educação infantil, com base nas diretrizes da *Política Nacional de Educação Infantil* (BRASIL, 2005).

No entanto, nesse documento encontra-se apenas em um parágrafo referência à questão de *gênero*:

No que toca ao tema da igualdade de gênero, o documento *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres* (BRASIL, 2004c), elaborado pelos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – Volume 1* Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, propõe em seu Capítulo 2 a *educação inclusiva e não sexista* e como seu primeiro objetivo: “Incorporar a perspectiva de gênero, raça, etnia e orientação

sexual no processo educacional formal e informal” (BRASIL, 2006,p.39).

Note-se que o documento faz referência à democratização das oportunidades de trabalho para homens e mulheres, quando determina a ampliação do acesso à educação Infantil, “(...) para possibilitar entre suas prioridades, a ampliação do acesso à Educação Infantil, pois a política de inclusão educacional deve também possibilitar melhores oportunidades de inserção igualitária no mercado de trabalho para mães e pais”(BRASIL, 2006, p.39).

No documento sobre *Crerios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianas* – de 2009, elaborado pelo Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, encontra-se também uma única menção à igualdade de gênero: “Meninos e meninas têm os mesmos direitos e deveres” (p. 27).

Nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL/MEC, 1998), a concepção pedagógica que se constata corresponde a uma orientação sociopolítica e pedagógica que estabelece a necessidade de construir abertura às ações afirmativas e de transformação, na tentativa de forjar: “(...) novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguístico e religiosa.”(p.17).

Tendo em vista as possibilidades de vivência de diálogo, com ampla flexibilidade em relação às escolhas e à diversidade de identidades, o mesmo documento trata de forma abstrata como deve ser considerada a questão de gênero nas escolas: “(...) Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade” (BRASIL, 1998, p.26).

Além disso, no Brasil, desde 2004, o *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres* trata a educação como um dos eixos fundamentais para a construção de uma sociedade igualitária entre mulheres e homens. Segundo esse documento, até este momento, “(...) em que o atual Plano Nacional de Políticas para Mulheres para o período de 2013-2015, está sendo entregue à sociedade

brasileira, a educação brasileira ainda não incorporou totalmente o princípio da igualdade de gênero” (p.21):

Linha de ação 2.1. Promoção de medidas educacionais no âmbito escolar e universitário para o enfrentamento de todas as formas de violência, discriminação e preconceito contra as mulheres, considerando as dimensões raciais, étnicas, de origem, de classe social, de idade, de orientação sexual, de identidade de gênero e as mulheres com deficiência.

2.1.1. Promover junto com a comunidade escolar programas permanentes e campanhas educativas de prevenção da violência contra as mulheres e que discutam as interfaces entre a violência doméstica contra mulheres e a violência contra crianças, jovens e adolescentes. (BRASIL, 2013, p. 21).

No município de São Paulo, num caráter auto-avaliativo, destacam-se aqui os documentos institucionais que se referem à participação comunitária e de todo o corpo de funcionários sobre a avaliação do espaço escolar e a educação como um todo, em especial o documento “*Indicadores de Qualidade da Educação*” – 2004, que aborda os indicadores para avaliação aberta e democrática nas escolas públicas paulistanas.

As dimensões dessa avaliação incluem, segundo o documento: “1- Ambiente educativo, 2- Práticas pedagógicas, 3- Avaliação, 4- Gestão escolar democrática, 5- Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, 6- Ambiente físico, 7- Acesso, permanência e sucesso na escola”.

Esse documento é ampliado pelo documento “*Indicadores de Qualidade da Educação Infantil*” de 2009, que conduz a reflexões relevantes nas unidades escolares, mas sem cunho obrigatório da efetiva participação das famílias e comunidade:

Este material foi elaborado para ser usado por instituições de educação infantil. Secretarias de Educação e Conselhos Municipais de Educação podem estimular o seu uso. Entretanto, é importante observar que a adesão das instituições de educação infantil deve ser voluntária, uma vez que se trata de uma auto-avaliação. Também é importante lembrar que os resultados não se prestam à comparação entre instituições. (São Paulo, 2009, p.16)

Nesse documento, as dimensões explicitadas são: Dimensão Planejamento institucional, Dimensão Multiplicidade de experiências e linguagens, Dimensão Interações, Dimensão Promoção da saúde, Dimensão

Espaços, materiais e mobiliários, Dimensão Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais, Dimensão Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

Com a força do convite institucional desse documento, durante os anos de 2013 e 2014, cresce a participação das unidades na realização da *auto-avaliação* e, em 2015, elabora-se um novo documento intitulado “*Indicadores de Qualidade na Educação Infantil Paulistana*”:

Durante os anos de 2013 e 2014, cerca de 441 Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino, incluindo EMEIs, CEMEI e CEIs diretos e conveniados, responderam ao convite da DOT-EI para que participassem de uma auto-avaliação da qualidade do trabalho educativo desenvolvido em sua Unidade, seguindo a metodologia proposta pelo documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, conhecido informalmente como Indique – EI. Esse documento, publicado em 2009 pelo MEC, faz parte de um conjunto elaborado com o propósito de “criar condições efetivas para a democratização da escola”; sua “metodologia foi concebida para que a comunidade reunida possa avaliar sua realidade, identificar prioridades, estabelecer e implementar planos de ação e monitorar seus resultados. (São Paulo, 2015, p.7)

(...)

A proposta não visa à divulgação ou à comparação de resultados da avaliação entre Unidades. Os resultados obtidos por meio de procedimentos qualitativos e negociados entre os vários segmentos que participam do processo adquirem sentido apenas para aquele contexto e aquele momento; a mesma equipe, em momentos diferentes, pode chegar a resultados diversos; Unidades com diferentes tipos de desafios podem obter resultados com distintos significados. (São Paulo, 2015, p.8)

Nesse documento, além de conter as dimensões – “Planejamento e Gestão Educacional, Multiplicidade de Experiências e Linguagens em Contextos Lúdicos para as Infâncias - Interações, Promoção da Saúde e Bem Estar: Experiências de Ser Cuidado, Cuidar de Si, do Outro e do Mundo, Ambientes Educativos: Espaços, Tempos e Materiais, - Formação e Condições de Trabalho das Educadoras e dos Educadores - Rede de Proteção Sociocultural: Unidade Educacional, Família, Comunidade e Cidade” – foram incluídas duas novas dimensões: “Relações Étnico-Raciais e de Gênero e Participação, Escuta e Autoria de Bebês e Crianças.”.

Na dimensão do indicador de qualidade que se referia às “*Relações étnico-raciais e de Gênero*”, o documento traz, no texto introdutório, informações sobre a *diversidade na infância*:

Os bebês e crianças vivem e experienciam suas infâncias nas Unidades Educacionais de Educação Infantil na cidade de São Paulo são marcadas por diversas identidades, sejam raciais, étnicas, de gênero, territorial, nacionalidade que se entrecruzam nas relações entre os pares, entre os bebês e as crianças e entre as crianças e os adultos, entre estes e as famílias nas práticas educativas cotidianas. Reconhecer e considerar essas identidades nas unidades de Educação Infantil nas diversas ações, experiências e nas relações estabelecidas cotidianamente significa reconhecer o papel fundamental da educação no que tange ao combate do racismo e sexismo, assumindo o compromisso com a promoção da igualdade étnico-racial e de gênero. (São Paulo, 2015, p.59)

Na busca de abordar “o desenvolvimento integral de bebês e crianças numa educação pautada na igualdade” e com “o comprometimento das educadoras os educadores”, o documento acrescenta que o Projeto Político Pedagógico das escolas devem “combater o racismo, o preconceito e a discriminação racial/gênero, na construção de uma visão positiva das diferenças étnico-raciais e de gênero”:

Esta dimensão surge com a intenção de que as educadoras e os educadores da Educação Infantil, possam refletir e construir ações comprometidas com uma educação para todos (as), o que pressupõe diálogos com toda a comunidade escolar, nos momentos de formação e discussão que pontuem o quanto muitas práticas que ocorrem dentro do ambiente educativo têm silenciado ou citado de modo pontual as culturas e conhecimentos produzidos pelas populações africanas, afro-brasileira, indígenas e dos imigrantes. Além de nos fazer repensar as intencionalidades presentes nos currículos, nas imagens nas paredes, corredores e murais, nas histórias lidas e/ou oferecidas aos bebês e crianças, aos meninos e meninas; nas comemorações/festas que estão presentes no cotidiano das escolas. Convidamos a comunidade escolar a investigar e refletir sobre e como o racismo tem se perpetuado no espaço educacional e como são valorizadas e representadas às diferentes populações negras, indígenas, brancas e imigrantes e deste modo construir caminhos que orientem o fazer e o pensar da educação para que esta seja, efetivamente, para todos(as). (São Paulo, 2015, p. 60)

Nesse documento de 2015, o *roteiro de perguntas* do indicador para avaliar as unidades contempla, desde o Projeto Político Pedagógico até as práticas efetivas em situações de racismo e discriminação de gênero. Trata-se, portanto, de um documento que propõe, de forma concreta, a realização de um debate sobre as diversas formas de discriminação e ações afirmativas de resistências dentro e fora do espaço escolar.

E, nesse mesmo *indicador sobre gênero e diversidade*, o subtítulo “*Construção positiva da identidade*” inclui a questão sobre práticas sexistas: “*Os educadores e educadoras oportunizam aos meninos, vivências em que estes se fantasiem, assumam papéis de cuidar do outro, limpar e organizar o espaço coletivo em contraposição à ideia machista?*” (São Paulo, 2015, p.62).

É possível concluir, então, que o documento contempla, em parte, os debates que giram em torno das questões de igualdade de gênero sobre as práticas educativas, a busca de um debate com a comunidade para “uma construção coletiva desse novo olhar sobre a educação infantil”.

Além disso, o documento traz questões diretas relacionadas à combater as ideologias machistas e repressões sexistas, em torno de determinações de gênero entre as crianças.

Vale observar, que em nenhum momento na análise desses documentos, registrou-se qualquer restrição à atuação de profissionais homens na educação infantil. Tampouco foram encontradas justificativas de discriminação por gênero, em decorrência da diferença dos corpos ou da naturalização das diferenças socialmente construídas.

Tais observações permitem, finalmente, supor que, os documentos aqui citados, no que tange à formação continuada dos profissionais da educação e às práticas na escola e comunidade, trabalham em prol da ruptura de práticas sexistas dentro e fora do espaço escolar, pelo menos no discurso oficial que representam.

2.3. Universo da Educação Infantil na cidade de São Paulo: alguns dados

O conjunto de dados contido neste item foi elaborado com base em informações oficiais colhidas nos sites da Secretaria Municipal de Educação –

educacao.prefeitura.sp.gov.br e portalsme.prefeitura.sp.gov.br – nos quais foram encontrados os seguintes documentos:

- Proposta de uma política pública de Educação Infantil
- Projeto Entorno (DOT Infantil/Sala e Espaço de Leitura)
- I Seminário Qualidade e Avaliação na Educação Infantil
- Diálogos para a Construção do Currículo da Infância Paulistana
- Política, Imaginação e Arte na educação de meninas e meninos da Educação Infantil

Os dados reunidos no Quadro 5, a seguir, procuram mostrar o universo da educação infantil no sistema de ensino municipal de São Paulo:

Quadro 5: Dados gerais do sistema de ensino municipal

<p>Números da Secretaria</p> <p>A rede municipal de ensino da cidade de São Paulo forma o maior sistema escolar do país, com quase 1 milhão de alunos, 8,2% dos 11,3 milhões de habitantes da cidade.</p> <p>Somados aos pais e familiares, envolve quase cinco milhões de pessoas, ultrapassando, e muito, a população da maioria das capitais brasileiras.</p> <p>Com mais de 83,8 mil funcionários, entre educadores e pessoal de apoio, a rede tem 1.459 escolas espalhadas por todos os cantos da cidade, administradas diretamente pela Secretaria Municipal de Educação.</p> <p>Acrescentam-se a elas as 343 creches indiretas, operadas por entidades conveniadas, e os 1.171 convênios assinados com creches particulares e entidades alfabetizadoras.</p>	<p>936.432 alunos</p> <p>2.113 escolas de educação infantil</p> <p>546 escolas de ensino fundamental</p>
---	---

Fonte: portalsme.prefeitura.sp.gov.br (Acesso: abril/2015)

Todas essas escolas estão distribuídas nas 13 DREs - Diretorias Regionais de Educação que dividem o município de São Paulo. São elas, em ordem alfabética: Butantã, Campo Limpo, Capela do Socorro, Freguesia/Brasilândia, Guaianases, Ipiranga, Itaquera, Jaçanã/Tremembé, Penha, Santo Amaro, São Mateus, São Miguel.

Especificamente em relação à Educação Infantil, o site portalsme.prefeitura.sp.gov.br traz as seguintes informações:

A Educação Infantil destina-se a crianças de zero a cinco anos, que convivem e aprendem em ambientes adequados às suas necessidades e interesses, com profissionais capacitados e projetos pedagógicos diferenciados, de acordo com a faixa etária. Os Centros de Educação Infantil (CEI) são destinados ao atendimento preferencial de crianças dos agrupamentos de Berçário I, Berçário II, Minigrupo I e Minigrupo II. A formação das turmas deve observar a seguinte proporção adulto/criança: Berçário I - com turmas de 7 (sete) crianças por educador. Berçário II - com turmas de até 9 (nove) crianças por educador. Minigrupo I - com turmas de até 12 (doze) crianças por educador. Minigrupo II - com turmas de até 25 (vinte e cinco) crianças por educador. Infantil I – com turmas de até 30 crianças por educador. Infantil II – com turmas de até 30 crianças por educador.

Ampliar e qualificar o atendimento a esse grupo de crianças está entre as 4(quatro) metas fixadas pela atual gestão.


As Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) atendem alunos de quatro e cinco anos completos, em dois turnos diurnos na maioria das Unidades. Ao final dessa etapa, as crianças seguem para o Ensino Fundamental I, com matrícula automática.

Fonte:portalsme.prefeitura.sp.gov.br (Acesso: abril/2015)

No que tange aos objetivos específicos da pesquisa aqui relatada, as Tabelas 1 e 2, apresentadas a seguir, mostram a diferença do número de professoras mulheres, comparado ao número de professores homens nos diferentes níveis e modalidades do ensino básico municipal da cidade de São Paulo.

Vejamos.

Tabela 1: Número de professores/as por sexo no ensino básico na cidade de São Paulo.

PROFESSORES			
			
SÃO PAULO			
Tabela A1 - Número de Professores da Educação Básica por Sexo, segundo as Etapas / Modalidades de Ensino - 2007			
Etapas / Modalidades de Ensino	Professores por Sexo		
	Total	Feminino	Masculino
Educação Básica	361.794	299.742	62.052
Educação Infantil - Creche	25.998	25.358	640
Educação Infantil - Pré Escola	53.727	52.337	1.390
Ensino Fundamental - Anos Iniciais	127.247	117.919	9.328
Ensino Fundamental - Anos Finais	131.029	98.163	32.866
Ensino Médio	98.660	65.908	32.752
Educação Profissional	18.592	8.863	9.729
Educação Especial	7.000	6.548	452
Educação de Jovens e Adultos	47.126	33.678	13.448

Fonte: MEC/Inep/Deed

Os dados da Tabela 1 referentes à Educação Infantil mostram claramente a baixa incidência de professores homens nessa faixa de escolaridade. Desse total de professores atuantes nas creches e pré-escolas – 79.725 – apenas 2030 ou 2,54% são homens. Isso dá a medida da dificuldade para encontrar escolas que reunissem as condições necessárias à realização desta pesquisa.

Tabela 2: Concentração nas etapas iniciais

	Homens no magistério		Mulheres no magistério	
Educação Básica	365.395	18,5%	1.612.583	81,5%
Educação Infantil	11.284	3,0%	358.414	97,0%
Creches	2.682	2,1%	124.975	97,9%
Pré-escola	10.054	3,9%	248.171	96,1%
Ensino Fundamental	245.245	17,8%	1.132.238	82,2%
Anos iniciais do EF	66.416	9,2%	655.097	90,8%
Anos finais do EF	207.942	26,5%	575.252	73,5%
Ensino Médio	165.784	35,9%	295.758	64,1%
Educação Profissional	31.930	54,2%	26.968	45,8%
Educação Especial	2.444	7,3%	31.150	92,7%
Educação de Jovens e Adultos	74.910	28,6%	186.605	71,4%

Fonte: *Todos Pela Educação*, Simone Harnik (02/03/2011)

Os dados da Tabela 2 confirmam que a incidência de professores nas séries iniciais, permanece distante do número de professoras e que, apenas timidamente, se aproximam na etapa do ensino médio e se sobrepõem no ensino profissionalizante. Como nos dados da Tabela 1, de 2007, as informações desta Tabela 2, de 2011, estabelecem um corte sexista na carreira docente e na trajetória dos profissionais da educação.

A Tabela 3, por sua vez, reúne dados da mesma natureza, em âmbito nacional.

Vejamos:

Tabela 3 :Professores das redes estaduais e municipais segundo sexo Brasil - 2002/2013

Ano	Sexo				Total
	Masculino		Feminino		
	Nº	%	Nº	%	
2002	254.575	13,9%	1.570.730	86,1%	1.825.305
2006	264.218	13,9%	1.637.292	86,1%	1.901.510
2011	367.175	16,2%	1.900.210	83,8%	2.267.385
2013	418.538	16,9%	2.059.947	83,1%	2.267.385

Fonte: IBGE. Pnad. Microdados. Anos de 2002, 2006, 2011 e 2013

Os dados apresentados na Tabela 3 mostram que, em âmbito nacional, também há baixa incidência de professores homens no magistério e que, de 2002 a 2013, o número de professores homens ingressos na rede pública aumentou de maneira ínfima, diante do número total de ingressos ao longo de 11 anos.

Reitera-se, assim, que a profissão de docente é majoritariamente exercida por mulheres e a formação profissional para o magistério ainda reverbera socioculturalmente nos grupos femininos.

Nota-se ainda que, à medida que aumenta a faixa etária escolar, diminui a diferença entre homens e mulheres. Sobre essa questão, a pesquisadora Cláudia Vianna, em seu trabalho “Sexo e gênero na docência”, identifica que por trás das estatísticas, “(...) o esquema binário que situa o masculino e o feminino como categorias excludentes estende-se para definições do que é ser homem e do que é ser mulher, professor e professora em nossa sociedade”. (VIANNA, 2001/02, p. 93). E acrescenta:

A Educação Infantil arregimenta mais de 90% das educadoras, enquanto no Ensino Superior as mulheres ainda são uma minoria, em especial nas carreiras tidas como masculinas. Mesmo com a feminização da docência, os homens ainda ocupam as funções de maior prestígio social e recebem os salários mais altos. (VIANNA, 2001/02, p. 92)

Nesse sentido, pensar no professor homem na educação infantil acrescenta à reflexão, questões relativas a construções culturais e sociais, relações de poder e conflitos binários de segregação sexista do trabalho contida na feminização da docência.

O Capítulo 3, a seguir, amplia as discussões até aqui apresentadas, confrontando-as aos dados empíricos obtidos com a realização da pesquisa.

CAPÍTULO 3

O CONTEXTO DA PESQUISA: A ESCOLA E SEU ENTORNO – O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS ANALISADOS

Para a organização das informações deste capítulo foram utilizadas como fontes específicas o Projeto Político Pedagógico de 2015 e o Regimento Interno do Centro de Educação Infantil selecionado para estudo, bem como as informações fornecidas pelos sujeitos entrevistados.

3.1. A escola selecionada: informações iniciais sobre as concepções que a orientam

Ressalta-se de início, a história do centro de educação infantil, que já traz a participação comunitária e política da comunidade, mais especificamente da “*Associação Feminina da Zona Norte*”, composta por operárias e empregadas domésticas, que reivindicavam ampliação do número de creches da rede pública de ensino, tendo em vista a grande necessidade “(...) de se ter um lugar adequado para deixar seus(as) filhos(as) enquanto trabalhavam” (Projeto político-pedagógico, 2015, p.1). Mais tarde, essas mulheres foram apoiadas por feministas intelectuais e comunidade do entorno. Assim o projeto tornou-se realidade e foi “(...) inaugurado em 1983, pelo Governador José Maria Marin, pelo Prefeito Antônio Salim Curiati e pelo Secretário da Família e Bem estar Social (FABES) José Ávila da Rocha, criando-se a creche, inicialmente, para crianças de zero a quatro anos” (Projeto político-pedagógico, 2015, p.2).

Reitera-se a função assistencialista desse espaço de educação infantil até 1996, quando a Lei Federal – LDB n.9394/96 estabelece o dever do Estado com a escola pública, garantindo o atendimento gratuito em creches e pré-escolas, integrando, assim, a educação infantil á escola básica. Nesse momento, o espaço de educação infantil, que até então era voltado para as

necessidades das mães trabalhadoras, altera sua visão com foco na criança e em seu desenvolvimento na escola, para além do *cuidar*.

Em 2002, quando ocorre a mudança de nomenclatura da instituição, até então chamada de *Creche*, para *Centro de Educação Infantil*, concretiza-se em documento, que o espaço de educação infantil passa a se constituir como um espaço educacional:

Em 16/01/02 o Decreto 41 608 denominou a Creche, Centro de Educação Infantil, nesse momento o espaço estabelece em sua nomeação um espaço para além do cuidar. Em 2002, como é de conhecimento de todos, os Centros de Educação Infantil da PMSP passaram a fazer parte da Secretaria Municipal de Educação. Antes da chegada das atuais gestoras do CEI, outras diretoras e coordenadoras deram início com as professoras ao trabalho de registro e planejamento de atividades. (Projeto Político Pedagógico, 2015, p.2)

Em 2005, a atual Coordenadora Pedagógica, juntamente com o grupo de auxiliares técnicos, elaborou “(...) instrumentais que colaboraram com o planejamento e registros reflexivos das ações cotidianas” (Projeto Político Pedagógico, 2015, p.15). Em sua fala observam-se as expectativas que se tinham na época de construção de um espaço escolar, que produzisse conhecimento com reflexos sobre a prática.

Esse trabalho sobre o registro, não apenas promoveu tais reflexões sobre a prática educativa, mas ampliou diretamente a visão dos diversos espaços de atuação escolar, bem como das ações no seu entorno. No documento escolar analisado registra-se:

Intensificamos estudos do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil que subsidiaram algumas discussões com relação a conteúdo, linha de tempo, sequência de atividades e organização dos espaços. Nos registros, consta que embora houvesse bom relacionamento entre a comunidade, professores e funcionários percebiam a pouca importância que os pais atribuíam às atividades pedagógicas vividas neste CEI. (Projeto Político Pedagógico, 2015, p.10)

O processo de registro e reflexão, segundo a coordenadora entrevistada, concretizou ações diretas e vivências para “*agregar as famílias para dentro da*

escola”. Resgata-se, assim, a história da escola e o “*caminhar conjunto entre instituição escolar e comunidade*”:

Nosso desafio foi trazer a comunidade para dentro do CEI. Iniciamos envolvendo-os nas festividades: café da manhã com pais e mães, festa junina, reuniões de pais com pautas que traziam informações significativas com relação ao trato com as crianças, elencamos assuntos como birra e fortalecimento da auto-estima. (Coordenadora)

Este dado suscita considerações sobre o papel da escola e o diálogo que a instituição pesquisada estabelece com o entorno, bem como sobre o fato de que, na avaliação da Unidade em 2005, apontam-se avanços, na questão da “*comunidade mais receptiva e participativa*”, de que fala o documento aqui analisado: “(...) em 2006 ocorre o aumento da participação da comunidade nas festividades e reuniões.” (Projeto Político Pedagógico, 2015, p.8). Além disso, no mesmo ano, ocorre a reforma na estrutura física do CEI, construção do Regimento do CEI e composição dos órgãos gestores, Associação de Pais e Mestres e Conselho de Escola.

Sobre o “caminhar das instâncias de participação comunitária na escola”, o documento informa que os pressupostos pedagógicos “(...) iniciaram-se a partir de discussões das Teorias do Desenvolvimento, com trechos do livro ‘*Creches: Faz de conta e Cidadania*’ de Zilma Oliveira” (Projeto Político Pedagógico, 2015, p.8), delineando-se o percurso pedagógico e a concepção de criança que passaram a nortear as práticas educativas:

O trabalho que contemplaria nossa concepção de educação, em que a criança vive o processo de aprendizagem numa postura ativa, deixando de ser consumidora de informação para gerenciadora de informações, desenvolvendo competências e habilidades através do Projeto de Trabalho. (Projeto político-pedagógico da Escola, 2015, p.9).

Quando se confrontam as informações obtidas com a análise do documento e as falas da coordenadora fica difícil não se encantar com a história e a trajetória desse centro de educação infantil, que destaca em seus registros, debates e reflexões que se encontravam sempre em consonância

com textos acadêmicos e instrumentos formativos então vigentes sobre a educação infantil.

No mesmo documento, consta ainda que:

(...) em 2007 e 2008 ocorreu um processo de consolidação das formas de registros, e um olhar ampliado do trabalho docente sobre as linguagens artísticas. Os momentos de formação se concretizaram em espaços internos e externos - visita ao MASP, Instituto Caleidos e parcerias com outros CEIs próximos ao entorno (Projeto político-pedagógico da Escola, 2015, p.4)

Isso, sem dúvida, procurava tornar o espaço de formação coletiva, em um espaço de compartilhamento de conhecimento dentro e fora do espaço escolar. Nas palavras do documento:

Cabe-nos, enquanto educadores, a partir da epígrafe acima “estranharmos” o que é “obvio”, “certo”, no trabalho com crianças não há como existir uma “verdade única” e “acabada”. (Projeto Político Pedagógico da Escola, 2015, p.4)

As documentações que orientam, explicitamente, o Projeto Político Pedagógico são a Legislação vigente sobre educação infantil, em especial as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*, nos Princípios da Pedagogia da Infância, contidos na Orientação Normativa nº1 de SME, de dezembro de 2013 e no *Programa Mais Educação São Paulo* ao fomentar os *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil*, além das ações para, a partir dessa Avaliação Institucional, compartilhar com as famílias as concepções de educação infantil, escola, criança e infâncias.

Os dois documentos aqui analisados – o Projeto político pedagógico e o Regimento interno – dialogam com as orientações específicas a respeito do exercício de *educar* e *cuidar*. De acordo com o Regimento Interno do Centro de Educação Infantil , cap. II:

Art.7 – A educação Infantil, oferecida nos CEIs, em conformidade com o interesse do processo de cuidar e educar, será organizada em agrupamentos, observando-se a relação adulto/criança e a quantidade de crianças, de acordo com a capacidade física, em situações e espaços intencionalmente preparados , no sentido de viabilizar a troca, a diferenciação do eu e do outro, do coletivo e do individual, favorecendo a construção da identidade, autonomia, do conhecimento e das culturas infantis .

Em relação a esse processo de formação, a base corresponde à *Sociologia da Infância*, conjugando os demais campos do saber e consolidando um referencial teórico e prático para evidenciar e respeitar as culturas infantis no planejamento do trabalho realizado na escola.

Na fala da coordenadora entrevistada, “(...) *a educação infantil deve ser prazerosa para as crianças e para os profissionais*” – uma vez que, segundo essa profissional, “(...) *a base do trabalho realizado no CEI é fundamentado no brincar e no desenvolvimento livre e flexível sobre o tempo da criança*”.

No que tange às observações realizadas nos momentos de visita à escola, cumpre ressaltar que foi perceptível um espaço de liberdade para as crianças. Logo no primeiro dia de visita a escola, foram observadas crianças correndo de “motocas” na “sala de convivência” e usando o corredor de passagem principal, para o parque externo, enquanto outras crianças maiores circulavam livremente da sala para o parque.

Vale ressaltar que a escola tem destaque em publicações na Secretaria Municipal de Educação pelos projetos educacionais e iniciativas de intervenção nos espaços da escola, como o “Espaço Sonoro” e o “Espaço de Artes”.

Na entrevista com o Diretor chama a atenção, tendo em vista as pressões externas à escola, a escolha de “(...) *não reproduzir a lógica capitalista no espaço escolar, mesmo com as exigências da comunidade*” (Diretor).

Por exemplo, o Diretor relata um fato sobre o *Dia das Mães*, em que a gestão escolar orientou os(as) professores(as) “(...) *para que não fizessem ‘lembrancinhas’ para tal data, porque a verba pública não seria destinada a compra de presentes*” – como resultado, “(...) a comunidade e familiares reivindicaram tal comemoração e presente, questionando de diversas formas a ação da escola” (Diretor).

Em resposta o Diretor acrescenta em sua entrevista:

A escola é pública e aberta para todo mundo e o que ocorreu foi pela questão do capitalismo que é muito forte na nossa sociedade. Tanto, que eu e a coordenadora pensamos que esses valores capitalistas não podem, em hipótese nenhuma, serem cultuados dentro da escola. E tudo que for feito aqui, tem que ser feito dentro de padrões legais e éticos. (Diretor)

E, de fato, nos momentos de realização das entrevistas, não foi encontrada nenhuma informação sobre datas comemorativas ou que se relacionem com quaisquer aspectos relativos ao se poderia chamar de “consumismo infantil”.

Tendo em vista esse conjunto inicial de informações sobre a escola, cabe destacar que, em seus documentos e discursos formais, a escola busca “construir um espaço reflexivo sobre o educar” e propõe “um ambiente de socialização que respeite a criança” (Projeto político pedagógico, 2015).

3.2. O Centro de Educação Infantil e seu entorno

3.2.1. O centro de Educação Infantil

Segundo o Projeto Político-Pedagógico (2015), o Centro de educação infantil está localizado em entorno no qual se encontram: comércio variado; (padaria, farmácia, papelaria, locadoras de vídeo, açougue, supermercado); um posto de saúde; igreja; outras escolas de ensino fundamental e de educação infantil.

Para conhecer as famílias e estreitar os laços com a escola e comunidade, foi elaborado pelo Centro, um questionário intitulado “*Quem é a comunidade atendida*”. O Centro de educação infantil realizou essa pesquisa, em 2014, com a participação de cento e trinta famílias. Porém, algumas questões ficaram sem resposta, prejudicando a tabulação das informações para uma análise mais aprofundada.

Para a caracterização da escola e comunidade atendida as informações obtidas pela escola com esse questionário, disponíveis no Projeto Político Pedagógico de 2015, foram reunidas na Tabela 4, a seguir:

Tabela 4: Características da comunidade atendida pela escola investigada

Tipo de casa		Estrutura Familiar		Quantidade de pessoas que moram com a criança	
2 ou 3 cômodos	51	Pais e irmãos	94	2 pessoas	12
+ de 4 cômodos	62	Avós	13	3 pessoas	39
Apartamentos	10	Irmão mais velho	01	4 pessoas	34
		mãe, irmãos e avós, (não aparece a figura paterna)	09	5 pessoas	23
		apenas com a mãe	08	6 pessoas	15
		apenas com o pai	02	7 pessoas	05
				8 pessoas	02
				Não mencionaram	02
Nível de escolaridade dos pais		Nível de escolaridade das mães		Religião	
fundam. incomp.	19	fundam. completo	13	Católicas	41
Fundam. completo	31	fundam. Incomp.	16	evangélicas	31
médio completo	18	médio completo	46	“outras”, mas não especificaram	25
médio incomp.	03	médio incompleto	15	não mencionaram.	33
superior completo	20	superior completo	16		
superior incomp., especialização	06	superior incomp.	11		
não mencionaram.	31	não mencionaram.	13		
Renda Familiar		Moradia		Automóvel	
até 1 salário mínimo	15	imóvel próprio	32	Automóvel	34
2 salários mínimos	40	imóveis alugados	48	Moto	7
+ de 2 salários mín.	32	imóveis cedidos	5		
não mencionaram.	05	não responderam	45		
Plano de Saúde		Quanto ao melhor horário para reunião de pais		Locais onde as crianças brincam	
famílias que declararam têm plano de saúde	29	horário da manhã	32	Em casa	86
		horário da tarde	58	Parques, praças	44
		não se manifestaram ou não têm preferência por horário	27		

Fonte: Projeto político pedagógico, 2015

***Brinquedos prediletos:** O Projeto esclarece que “(...) não foi possível tabular com precisão as respostas recebidas das famílias”, mas os brinquedos mais mencionados foram os previsíveis: *bonecas, carrinhos, triciclo, pelúcia, panelinhas*.

Frente aos dados que a escola obteve com o questionário é possível notar a ausência da figura paterna em 31 famílias (17 – apenas mãe; 1 apenas irmão; 13 apenas avós) – o que faz refletir sobre o declínio da família nuclear formada por um casal e seus(as) filhos(as), e a ascensão de novas estruturas familiares, com destaque para as famílias monoparentais femininas.

No que tange à questão educacional desperta a atenção o fato de que a formação dos pais e mães da comunidade pesquisada está caracterizada por 20 pais que possuem ensino superior completo e 02 pais que possuem especialização, enquanto 16 mães possuem superior completo e nenhuma mãe possui especialização.

Chama a atenção, ainda, a divisão de tarefas domésticas que, culturalmente, tende a ser exercida de maneira desigual entre mulheres e homens, assim como as tarefas relacionadas à maternidade que ocupam maior tempo do que as relacionadas à paternidade – o que pode explicar, em parte, a desigualdade na questão da formação escolar das mães e pais pesquisados.

Questões ligadas à vulnerabilidade social – como a *moradia*, por exemplo – despertam dúvidas nos dados, pois 45 famílias não responderam ao item sobre moradia, enquanto as demais informam que 05 famílias moram em imóveis cedidos, 48 em imóveis alugados e 32 em imóveis próprios.

Sobre a *religião*, algo a ser posto em destaque é o número significativo de famílias católicas (41), evangélicas(31) e não especificadas(25), que trazem um peso óbvio na abordagem das questões de gênero e sexualidade, pois ambas religiões mencionadas expressam dogmas e regras bastante conservadoras a esse respeito.

Como afirma Louro (2008) são inesgotáveis as instâncias sociais e culturais que determinam a construção dos gêneros e das sexualidades, dentre elas, escola, família e igreja, permeiam a normalização compulsória dos corpos e identidades. Nas suas palavras:

A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo. Por muito tempo, suas orientações e ensinamentos pareceram absolutos, quase soberanos. (LOURO, 2008, p.18)

Esse traço no perfil da comunidade atendida leva a supor, portanto, certa dificuldade de aceitação de profissionais homens atuando com crianças, profissionais homens ou mulheres que assumam sua homossexualidade e que possam, no convívio escolar, se transformarem em referências para as crianças.

3.2.2. Concepção de infância/criança na proposta pedagógica

Escutar é estar alerta para deixar de considerar as coisas como óbvias e naturais. Isso ajuda essa atitude de estranheza que resgata a evidência trivial do extraordinário e inesperado que existe nas palavras, nos gestos, nos desenhos e nos olhares das crianças. É necessário desconfiar do que é evidente para buscar significados mais profundos do que parece ser banal.

(MALAGUZZI – *Sonhar a beleza do insólito* – apud PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p.18)

Vale a pena trazer aqui, como epígrafe deste item, esta sugestiva frase encontrada no Projeto político pedagógico analisado, especialmente pelo que ela sugere em relação à concepção de criança e infância, que norteia esse documento.

A pedagogia da educação infantil apresentada no documento procura desconstruir uma visão fixa e imutável da criança: “(...) rompendo com os ‘jeitos’ de ver a criança até agora constituídos, procurando gerar mudanças significativas na concepção de infância” (p.14).

O documento acrescenta ainda:

Os estudos sobre a infância realizados pela Antropologia, História Social e Sociologia apontam para a seguinte concepção: Infância é uma construção social variável que não pode estar desvinculada de outras variáveis como classe social, sexo e o pertencimento étnico, onde as crianças são consideradas como atores na construção de sua vida social e da vida daqueles que as rodeiam. A concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p.17).

Ampliando a visão de infância, a concepção informada no Projeto Político Pedagógico de 2015, considera a criança, “(...) sujeito histórico e autônomo que dentro do espaço escolar deve desenvolver suas potencialidades (p.17)”. Busca, ainda, incorporar ao trabalho docente “(...) o respeito e escuta dessa criança” e lança o desafio em relação a práticas educativas que “(...) estimulem e acolham essa variedade de princípios (p.18)”:

O CEI considera as crianças como sujeitos de direitos, cidadãos em processo de desenvolvimento, portadores das melhores potencialidades da espécie, inteligentes, curiosas, animadas, em constante busca de relacionamentos gratificantes, tagarelas, inquietas, encantadas, fascinadas, solidárias e cooperativas desde que o contexto ao seu redor, e principalmente nós adultos /educadores, saibamos responder, provocar e apoiar o encantamento, a curiosidade que leva ao conhecimento, à generosidade e a participação. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p.14).

A escola caracteriza a sua visão de infância, partindo do princípio de que educar para a cidadania, implica na concepção de criança como “sujeito de direitos” e sua formação passa a ser pensada para além do espaço escolar. Ao citar a “escuta da criança”, presume-se que as atividades e vivências propostas respeitem o coletivo e busquem se pautar nas necessidades e curiosidades que as crianças apresentam.

Considera-se o espaço escolar como “um espaço de socialização através do *cuidar* e o *educar*”:

O CEI constitui-se um espaço coletivo e privilegiado de vivência da infância e contribui para a construção da identidade social e cultural das crianças, fortalecendo o caráter integrado do cuidar e do educar, entendendo que todo cuidado educa e que toda educação cuida. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015,p.17)

Nas palavras do documento, essas vivências de cuidado e aprendizado são realizadas de maneira integrada, para desenvolver as capacidades das crianças. As relações interpessoais e o brincar são citados, apresentando o que o documento chama de “concretude da prática”, para “respeitar as manifestações das crianças” e “prestigiar a cultura infantil”:

(...) situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens organizadas de forma integrada, através de projetos que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e acesso aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação de conhecimento, das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p.15).

E, especificamente em relação ao *currículo*, acrescenta:

O currículo da Educação Infantil, proposto no CEI, levará em conta todas as ações, experiências e vivências em que são envolvidos os sujeitos de sua construção, considerando sua linguagem, a dimensão lúdica, o tempo e o espaço em que se desenvolvem as atividades, os participantes (atores e protagonistas), as formas de possibilitar as interações e as modalidades de gestão. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015).

Segundo o Projeto, o currículo prevê que as crianças participem das relações sociais, “(...) possibilitando o acesso e a apropriação do patrimônio histórico-cultural, numa perspectiva de repensá-lo e reescrevê-lo”. As manifestações das crianças são observadas e movem o currículo na “(...) busca contemplar as diversas instâncias de diversidade, acessibilidade e igualdade.” Nas palavras do Projeto:

O currículo constrói-se nos fazeres individuais e coletivos, permitindo a potencialização das dimensões humanas, das identidades, das diversas formas de expressão, dos elementos que emergem das interações sociais e dos saberes infantis, num diálogo entre o planejado e o vivido. O currículo deve contemplar a diversidade cultural, de gênero, etária, sexual, étnico-racial e da criança com dificuldade sensorial física, mental e com distúrbio global de desenvolvimento. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015).

A “organização dos agrupamentos”, segundo o documento, oportuniza a interação de crianças de diferentes idades em situações e espaços intencionalmente preparados pelas educadoras, no sentido de viabilizar: “(...) a troca, a diferenciação do eu do outro, do coletivo e do individual, favorecendo a construção da identidade, autonomia, conhecimento e cultura infantil” (p.17).

Assim, a leitura do Projeto Político-Pedagógico permitiu constatar a preocupação explícita com o espaço coletivo de integração entre professores e alunos e com a “diversidade do ser criança”:

Currículo este não escolarizante, não antecipatório, não preparatório, em defesa das infâncias e suas culturas, que tem as crianças como centro destas práticas educativas, sociais e culturais. Pensamos em infâncias no plural, pois há várias formas de ser criança (sujeito social) e vivenciar as infâncias (categoria geracional), de acordo com sua classe social,

pertencimentos étnico raciais, das relações sociais de gênero dos diferentes arranjos familiares, dentre outras questões que perpassam este processo de constituição de identidade individual e coletiva. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015).

Essa problemática sobre o “currículo não antecipatório”, que viabiliza a educação infantil com sua singularidade, e não corresponde a um espaço preparatório para o ensino fundamental foi também citada pela Coordenadora em entrevista:

E eu sou modesta (risos) se na época eu tivesse uma Coordenadora Pedagógica como eu, seria diferente, por que a gente tinha aquela visão de educação infantil, como fase antecipatória do ensino fundamental. Então eu tentava enquadrar as crianças, mas elas não se enquadravam. E era ruim, pra eles e pra mim. Não dava muito certo. E eu penso que consegui passar isso para as professoras, que o tempo da criança é outro. (Coordenadora)

No documento e na fala da gestora, respeitar a singularidade da educação infantil e não exercer nela uma visão de enquadramento e formação para a vida adulta traz em si “o respeito e a escuta da criança”.

Assim, é possível perceber que a escola preconiza, em seus escritos e na fala de seus gestores, um espaço acolhedor e respeitoso as crianças, comunidade e profissionais.

3.2.3. Plano de trabalho dos profissionais da educação

Antes de trazer informações específicas sobre os sujeitos entrevistados, apresentam-se aqui as atribuições e competências referentes aos cargos e funções que esses profissionais exercem.

No **cargo de direção**, como descrito no Projeto Político Pedagógico analisado, o Diretor de Escola deve:

Art. 4º A função de Diretor de Escola deve ser entendida como a do gestor responsável pela coordenação do funcionamento geral da escola, de modo a assegurar as condições e recursos necessários ao pleno desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de favorecer o constante aprimoramento da proposta educativa e execução das ações e deliberações coletivas do Conselho de Escola, observadas as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação e a

legislação em vigor. Parágrafo único. A função de Diretor de Escola é exercida por titular do cargo correspondente, de provimento efetivo, na forma prevista em lei.

Art. 5º São competências do Diretor de Escola, além de outras que lhe forem cometidas, respeitada a legislação pertinente: I - assegurar o cumprimento das disposições legais e das diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação; II – submeter, à apreciação das instâncias superiores, a implantação de propostas curriculares diferenciadas; III – acompanhar e implementar os programas e projetos vinculados a outras esferas governamentais; IV - garantir o acesso e a permanência do aluno na unidade educacional; V – garantir a adoção das medidas disciplinares previstas nas normas de convívio do regimento educacional e registradas no projeto político-pedagógico da unidade educacional; VI - aplicar as sanções aos alunos, quando for o caso; VII – assinar, juntamente com o Secretário de Escola, todos os documentos relativos à vida escolar dos alunos expedidos pela unidade educacional; VIII – conferir diplomas e certificados de conclusão de curso; IX – coordenar a utilização do espaço físico da unidade educacional, no que se refere: a) ao atendimento e acomodação da demanda, inclusive à criação e supressão de classes; b) aos turnos de funcionamento; c) à distribuição de classes por turno. X – encaminhar, na sua área de competência, os recursos e processos, bem como petições, representações ou ofícios dirigidos a qualquer autoridade e/ou remetê-los devidamente informados a quem de direito, observados os prazos legais, quando for o caso; XI – dar exercício a servidores nomeados, designados ou encaminhados para prestar serviços na unidade educacional; XII - controlar a frequência diária dos servidores, atestar a frequência mensal, bem como responder pelas folhas de frequência e pagamento do pessoal, nos termos da legislação; XIII – organizar a escala de férias, assegurando o pleno funcionamento da unidade educacional, nos termos da pertinente legislação; XIV – gerenciar e atestar a execução de prestação de serviços terceirizados, observadas as cláusulas contratuais; XV – apurar ou fazer apurar irregularidades de que venha a tomar conhecimento no âmbito da escola, comunicando e prestando informações a seu respeito ao Conselho de Escola e aos órgãos da Administração, se necessário; XVI – aplicar as penalidades aos servidores de acordo com as normas estatutárias; XVII - encaminhar mensalmente, ao Conselho de Escola, a prestação de contas sobre a aplicação dos recursos financeiros.

Art. 6º São atribuições do Diretor de Escola: I – coordenar a elaboração do projeto político-pedagógico, acompanhar e avaliar a sua execução em conjunto com a comunidade educativa e o Conselho de Escola/CEI/CIEJA, observadas as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação; II – elaborar o plano de trabalho da direção em conjunto com o Assistente de Diretor, indicando metas, formas de acompanhamento e avaliação dos resultados e impactos da gestão; III – participar, em conjunto com a equipe escolar, da definição, implantação e implementação das normas de convívio da unidade educacional; IV – favorecer a viabilização de projetos educacionais propostos pelos segmentos da unidade educacional ou pela comunidade local, à luz do projeto político-pedagógico; V – possibilitar a introdução das inovações tecnológicas nos procedimentos administrativos e pedagógicos da unidade educacional; VI – prover as condições necessárias para o atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; VII – implementar a avaliação institucional da unidade educacional em face das diretrizes, prioridades e metas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação; VIII – acompanhar, avaliar e promover a análise dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e de

quaisquer instrumentos avaliativos da aprendizagem dos alunos frente aos indicadores de aproveitamento escolar, estabelecendo conexões com a elaboração do projeto político pedagógico, plano de ensino e do plano de trabalho da direção da unidade educacional, com vistas ao constante aprimoramento da ação educativa; IX – buscar alternativas para a solução dos problemas pedagógicos e administrativos da unidade educacional; X – planejar estratégias que possibilitem a construção de relações de cooperação que favoreçam a formação de parcerias e que atendam às reivindicações da comunidade local, em consonância com os propósitos pedagógicos da unidade educacional; XI – promover a integração da unidade educacional com a comunidade, bem como programar atividades que favoreçam essa participação; XII – coordenar a gestão da unidade educacional, promovendo a efetiva participação da comunidade educativa na tomada de decisões, com vistas à melhoria da aprendizagem dos alunos e das condições necessárias para o trabalho do professor; XIII – promover a organização e funcionamento da unidade educacional, de forma a atender às demandas e aspectos pertinentes de ordem administrativa e pedagógica, de acordo com as determinações legais; XIV – coordenar e acompanhar as atividades administrativas, relativas a: a) folha de frequência; b) fluxo de documentos de vida escolar; c) fluxo de matrículas e transferências de alunos; d) fluxo de documentos de vida funcional; e) fornecimento e atualização de dados e outros indicadores dos sistemas gerenciais, respondendo pela sua fidedignidade; f) comunicação às autoridades competentes e ao Conselho de Escola dos casos de doenças contagiosas e irregularidades graves ocorridas na unidade educacional; XV – diligenciar para que o prédio escolar e os bens patrimoniais da unidade educacional sejam mantidos e preservados. a) coordenando e orientando toda a equipe escolar quanto ao uso dos equipamentos e materiais de consumo, bem como a manutenção e conservação dos bens patrimoniais e realizando o seu inventário, anualmente ou quando solicitado pelos órgãos da Secretaria Municipal de Educação; b) adotando, com o Conselho de Escola, medidas que estimulem a comunidade a se corresponsabilizar pela preservação do prédio e dos equipamentos escolares, informando aos órgãos competentes as necessidades de reparos, reformas e ampliações; XVI – gerir os recursos humanos e financeiros recebidos pela unidade educacional juntamente com as instituições auxiliares constituídas em consonância com as determinações legais; XVII – delegar atribuições, quando se fizer necessário. **Art. 7º A substituição do Diretor de Escola**, nos seus impedimentos legais, observará o disposto em portaria específica, respeitada a forma de provimento do cargo. (Projeto político pedagógico, 2015)

Nota-se um número muito grande e uma enorme dispersão nas atribuições e competências do Diretor da escola, a maioria abordando a gestão escolar em geral, sem especificar vivência ou relação/ações diretas com as crianças.

Essas mesmas características se repetem em relação às atribuições e competências relativas à função de coordenação. Dentro do Projeto político pedagógico da escola, o Plano de trabalho da Coordenação pedagógica inicia-

se com a citação de Hoyuelos⁴ sobre a “escuta da criança”, segundo Loris Malaguzzi:

A escuta dota de dignidade tanto os professores como as crianças. Não há nada mais digno para um professor do que se sentir aluno. E não há nada mais digno para a criança do que se sentir escutada e apreciada sem ser julgada. Porém a escuta, para Lóris [Malaguzzi], não pode ser convertida em uma moda ou mera anedota. Significa, como responsabilidade ética, estar disposto a transformar a prática educativa, como consequência da própria escuta. (HOYUELOS, 2009, p. 329 -) (Projeto Político Pedagógico, 2015, p.41)

No plano, como citado anteriormente, a visão de uma pedagogia que se baseia na escuta da criança surge na perspectiva de trabalho da coordenadora, “(...) em defesa das infâncias e suas culturas, que tem as crianças como centro destas práticas educativas, sociais e culturais (p.41)”.

Dessa maneira, o plano reafirma as falas da coordenadora entrevistada sobre a importância dos “horários de formação coletiva” dos CEIs Municipais de São Paulo, que acontecem três vezes por semana, nomeado como *Projetos Especiais de Ação* (PEA), cuja temática na escola pesquisada, no ano de 2015, foi “*Linguagens e Escutas: dialogando com as culturas infantis*”. Esse projeto promoveu discussões sobre questões como: “*Quem são as crianças com quem trabalhamos no CEI?*”, “*Escutamos nossas crianças?*”, “*O que ela tem nos dito nas suas falas, enghocas, movimentos, grafismos?*”, “*O que aprendemos por meio desta escuta?*” e “*Como esta escuta permeia, modifica e transforma nossa ação educativa?*”.

Sobre as **atribuições do cargo de Coordenação Pedagógica**, o Projeto político pedagógico estabelece:

Art. 10. O Coordenador Pedagógico é o responsável pela coordenação, articulação e acompanhamento dos programas, projetos e práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade educacional, em consonância com as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação, respeitada a legislação em vigor. Parágrafo único. A função de Coordenador

⁴ O Plano de trabalho da coordenadora faz referência a **Loris Malaguzzi** – pedagogo e educador italiano (1945-1994), criador, fundador e incentivador das escolas *Reggio Emilia* e do grupo *Nazionale Nidi e Infanzia* (em defesa dos direitos das crianças), que desenvolveu uma filosofia da educação inovadora, através das “100 linguagens diferentes da criança”, colocando-a como protagonista em um mundo adultocentrico; e também a **Alfredo Hoyuelos** – professor espanhol, nascido na cidade de Pamplona-Espanha (1963-ainda vivo), estudioso da obra de L. Malaguzzi, com a tese de doutorado intitulada “El pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi y su repercusión en la educación infantil”. Seu livro “Complejidad Y Relaciones en Educacion Infantil” – citado no plano da coordenadora aborda a complexidade dos espaços educativos destinados à criança pequena.

Pedagógico é exercida por titular do cargo correspondente, de provimento efetivo, na forma prevista em lei, observado o módulo fixado em portaria específica.

Art. 11. São atribuições do Coordenador Pedagógico: I – coordenar a elaboração, implementação e avaliação do projeto político-pedagógico da unidade educacional, visando a melhoria da qualidade de ensino, em consonância com as diretrizes educacionais do Município; II – elaborar o plano de trabalho da coordenação pedagógica, articulado com o plano da direção da escola, indicando metas, estratégias de formação, cronogramas de formação continuada e encontros para o planejamento do acompanhamento e avaliação com os demais membros da Equipe Gestora; III – coordenar a elaboração, implementação e integração dos planos de trabalho dos professores e demais profissionais em atividades docentes, em consonância com o projeto político pedagógico e as diretrizes curriculares da Secretaria Municipal de Educação;

IV – assegurar a implementação e avaliação dos programas e projetos que favoreçam a inclusão dos educandos, em especial dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

V – promover a análise dos resultados das avaliações internas e externas, estabelecendo conexões com a elaboração dos planos de trabalho dos docentes, da coordenação pedagógica e dos demais planos constituintes do projeto político-pedagógico;

VI – analisar os dados referentes às dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem, expressos em quaisquer instrumentos internos e externos à unidade educacional, garantindo a implementação de ações voltadas à sua superação;

VII – identificar, em conjunto com a Equipe Docente, casos de alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento e, por isso, necessitem de atendimento diferenciado, orientando os encaminhamentos pertinentes, inclusive no que se refere aos estudos de recuperação contínua e, se for o caso, paralela no ensino fundamental e médio;

VIII – planejar ações que promovam o engajamento da Equipe Escolar na efetivação do trabalho coletivo, assegurando a integração dos profissionais que compõem a unidade educacional;

IX – participar da elaboração de critérios de avaliação e acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas na unidade educacional;

X - acompanhar e avaliar o processo de avaliação, nas diferentes atividades e componentes curriculares, bem como assegurar as condições para os registros do processo pedagógico;

XI – participar, em conjunto com a comunidade educativa, da definição, implantação e implementação das normas de convívio da unidade educacional; XII – organizar e sistematizar, com a Equipe Docente, a comunicação de informações sobre o trabalho pedagógico, inclusive quanto à assiduidade e à necessidade de compensação de ausências dos alunos junto aos pais ou responsáveis;

XIII – promover o acesso da equipe docente aos diferentes recursos pedagógicos e tecnológicos disponíveis na unidade educacional, garantindo a instrumentalização dos professores quanto à sua organização e uso.

XIV – participar da elaboração, articulação e implementação de ações, integrando a unidade educacional à comunidade e aos equipamentos locais de apoio social;

XV – promover e assegurar a implementação dos programas e projetos da Secretaria Municipal de Educação, por meio da formação dos professores, bem como a avaliação e acompanhamento da aprendizagem dos alunos, no que concerne aos avanços, dificuldades e necessidades de adequação;

XVI – participar das diferentes instâncias de discussão para a tomada de decisão quanto à destinação de recursos materiais, humanos e financeiros, inclusive a verba do Programa de Transferência de Recursos Financeiros -

PTRF e do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE da unidade educacional;

XVII - participar dos diferentes momentos de avaliação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, promovendo estudos de caso em conjunto com os professores e estabelecendo critérios para o encaminhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem;

XVIII – orientar, acompanhar e promover ações que integrem estagiários, cuidadores e outros profissionais no desenvolvimento das atividades curriculares; XIX – participar das atividades de formação continuada promovidas pelos órgãos regionais e central da Secretaria Municipal de Educação, com vistas ao constante aprimoramento da ação educativa.

Art. 12. A substituição do Coordenador Pedagógico, nos seus eventuais impedimentos legais, observará o disposto em portaria específica, respeitada a forma de provimento do cargo. (Projeto político pedagógico, 2015)

E no que tange às **atribuições cargo de professor**, pode-se dizer que a descrição da função também é ampla, se refere a todas as etapas da educação básica, mas não menciona atribuição específicas para a educação infantil. Vejamos.

Art. 13. A ação docente deve ser entendida como processo planejado de intervenções diretas e contínuas entre a realidade do educando e o saber sistematizado, visando a apropriação e construção de conhecimentos e aquisição de habilidades pelos alunos, observadas as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação e demais dispositivos legais. **Art. 14. A docência será exercida por professores:** I – titulares de cargos da Classe dos Docentes da carreira do Magistério Municipal; II – designados para outras funções docentes; III – nomeados para cargos de provimento em comissão do Quadro do Magistério Municipal, destinados à extinção na vacância nos termos da Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007.

Art. 15. São atribuições da Equipe Docente I – participar da elaboração, implementação e avaliação do projeto político-pedagógico da unidade educacional, visando a melhoria da qualidade da educação, em consonância com as diretrizes educacionais da Secretaria Municipal de Educação; II - elaborar o plano de ensino da turma e do componente curricular, observadas as metas e objetivos propostos no projeto político-pedagógico e as diretrizes curriculares da Secretaria Municipal de Educação; III – zelar pela aprendizagem e frequência dos alunos; IV – considerar as informações obtidas na apuração do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e de outros instrumentos avaliativos de aproveitamento escolar, bem como as metas de aprendizagem indicadas para a unidade educacional na elaboração do plano de ensino; V – planejar e ministrar aulas, registrando os objetivos, atividades e resultados do processo educativo, tendo em vista a efetiva aprendizagem de todos os alunos; VI – planejar e desenvolver, articuladamente com os demais profissionais, atividades pedagógicas compatíveis com os vários espaços de ensino e de aprendizagem existentes na unidade educacional; VII – articular as experiências dos alunos com o conhecimento sistematizado, valendo-se de princípios metodológicos, procedimentos didáticos e instrumentos que possibilitem o pleno aproveitamento das atividades desenvolvidas; VIII – discutir com os alunos e com os pais ou responsáveis as propostas de trabalho da unidade educacional, formas de acompanhamento da vida escolar e procedimentos

adotados no processo de avaliação das crianças, jovens e adultos; IX - identificar, em conjunto com o Coordenador Pedagógico, alunos que apresentem necessidades de atendimento diferenciado, comprometendo-se com as atividades de recuperação contínua e paralela; X – adotar, em conjunto com o Coordenador Pedagógico, as medidas e encaminhamentos pertinentes ao atendimento dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; XI - planejar e executar atividades de recuperação contínua, paralela e compensação de ausências, de forma a assegurar oportunidades de aprendizagem aos alunos; XII - adequar os procedimentos didáticos e pedagógicos que viabilizem a implementação da educação inclusiva e da educação de jovens e adultos; XIII – manter atualizado o registro das ações pedagógicas, tendo em vista a avaliação contínua do processo educativo; XIV – participar das atividades de formação continuada oferecidas para o seu aperfeiçoamento, bem como de cursos que possam contribuir para o seu crescimento e atualização profissional; XV – atuar na implementação dos programas e projetos da Secretaria Municipal de Educação, comprometendo-se com suas diretrizes, bem como com o alcance das metas de aprendizagem; XVI - participar das diferentes instâncias de tomada de decisão quanto à destinação de recursos materiais e financeiros da unidade educacional; XVII – participar da definição, implantação e implementação das normas de convívio da unidade educacional.

Art. 16. Caberá aos Profissionais de Educação docentes designados para exercer outras funções, além das atribuições descritas no artigo anterior, aquelas definidas em regulamento próprio. (Projeto político pedagógico, 2015)

Pode-se constatar que, no caso dos professores, o art. 16 estabelece a abertura para as singularidades de cada unidade e trabalho realizado, no entanto, torna-se evidente que as orientações para o cargo estão claramente ambientadas no ensino fundamental, “escolarizando” por assim dizer, atividades que deveriam atender às características da educação infantil.

Em relação a esse aspecto vale destacar aqui o estudo bibliográfico específico realizado por Giovanni (2012) sobre “dificuldades de escolas e professores de educação infantil e ensino fundamental I projetarem seu trabalho no contexto da atual escola fundamental de nove anos”, perpetuando “tradição de descontinuidade entre essas duas faixas de escolaridade” – o que pode, em parte, explicar as características escolarizantes das orientações para atuação da coordenação pedagógica do Centro de Educação Infantil aqui investigado.

O conjunto das informações reunidas pela autora, extraídas das pesquisas analisadas, revela a recorrência de situações nas quais as práticas observadas (de professores e gestores) desconsideram tanto as orientações/prescrições contidas nos documentos oficiais, quanto as

necessidades dos alunos que ingressam aos 06 anos no ensino fundamental ou as características dos alunos 0 a 5 anos na educação infantil.

Nas palavras da autora:

Projetar o trabalho da escola e da sala de aula comporta escolhas, prioridades a serem definidas, de acordo com a realidade local e com os perfis de seus profissionais, alunos, comunidade. Um novo projeto político pedagógico supõe deixar a “zona de conforto” da rotina escolar e investir esforços numa nova situação projetada. As pesquisas aqui reunidas revelam, porém, um quadro em que a separação entre educação infantil e ensino fundamental permanece inalterada. Em ambas as instituições a repetição de rotinas, conteúdos, atividades se desvela. Novos documentos, quando produzidos são ecléticos e descontínuos nas concepções que expressam, nos conteúdos que preveem e nas atividades propostas, com ênfases que se alternam entre estudo/trabalho em detrimento do lúdico/brincar, entre o que é específico à faixa de escolaridade em detrimento do que é natural e necessário à faixa etária dos alunos. (GIOVANNI, 2012, p. 9).

Para Giovanni (2012), os pesquisadores constataam, em um e outro caso, “(...) adaptações curriculares simplistas, com pequenas adequações de atividades, (...) que não garantem a necessidade de pausas, deslocamentos e o direito dessas crianças ao tempo para brincar e aprender” (p.5). As escolas (de ambos os níveis de escolaridade básica), segundo a autora, foram obrigadas “(...) a adotar sem discussão a nova organização e sem que fossem garantidas a infraestrutura da escola, a formação e preparo de professores e gestores para a nova situação, a diminuição do número de alunos por turma, a adaptação do currículo, dos espaços, tempos e rotinas escolares” (p.7).

CAPÍTULO 4

O IMPACTO DA PRESENÇA DE GESTORES E PROFESSORES HOMENS EM CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS SUJEITOS ENTREVISTADOS

4.1. Os sujeitos entrevistados: quem são os professores, o diretor e a Coordenadora Pedagógica entrevistados.

Os profissionais da educação infantil entrevistados – 01 professor, 01 professora, 01 diretor, 01 coordenadora pedagógica – são funcionários públicos concursados que prestam serviço num Centro de Educação Infantil na região da Zona Norte de São Paulo.

Cabe aqui o registro que os(as) profissionais da educação que participaram da entrevista demonstraram muita disponibilidade em colaborar com a pesquisa e interesse no tema pesquisado.

O Quadro 6, a seguir, reúne os dados coletados para traçar o perfil de cada um deles.

Quadro 6: Perfil dos profissionais entrevistados

Aspectos	Professor	Professora	Diretor	Coordenadora
Idade	30	47	52	51
Formação	Ensino Superior Completo Pedagogia	Ensino Superior Completo Pedagogia e Psicologia	Ensino Superior Completo Educação Física	Ensino Superior Completo Pedagogia
Tempo de experiência na docência	05 anos	06 anos	30 anos	30 anos

As informações relatadas a seguir, também extraídas das entrevistas ampliam esse perfil inicial e traz detalhes sobre a vida pessoal, familiar e profissional desses entrevistados.

Sobre o **professor**: a entrevista ocorreu no ambiente do parque, por escolha do professor, devido à temperatura elevada no fim de tarde. Ao

escurecer, demos continuidade à entrevista na sala dos(as) professores(as). Demonstrou conforto durante a entrevista e abertura para expor sua vida pessoal, sua relação homoafetiva e trajetória de vida. Fez questão de se desculpar das ausências durante as últimas semanas, devido ao seu estado de saúde, que atrasaram o dia da entrevista e de explicar sobre o ocorrido naquele dia com uma de suas crianças, que causou um pequeno atraso na sua vinda até o parque.

Destaca-se na sua fala sobre a infância, que passava muito tempo com a avó, pois os pais trabalhavam o dia inteiro. E apesar de passar boa parte do seu tempo na infância brincando sozinho, guarda boas memórias sobre o processo de aceitação da família em ser uma criança “confusa” devido ao gosto de brincar com objetos e brincadeiras consideradas “*de menina*”:

E eu fazia roupa para as minhas tartarugas ninja e a minha vó ficava olhando. Não entendia muito bem. Mas não falava nada.(...)

(...) queria muito brincar com bonecas, de escolinha e não com os brinquedos ditos “normais” para um menino. Eu lembro uma vez que o vendedor perguntou pra o meu pai, na loja: “Mas você vai levar essa boneca pro seu filho?” E ele respondeu: “Mas ele quer essa boneca, não adianta eu levar a raquete.”
(Professor)

Ao pensar no espaço de socialização primária do professor pode-se analisar que os familiares mais influentes em seu convívio (mãe, pai e avó) eram respeitosos com suas preferências e contribuíram para uma infância sem imposições concretas de gênero.

Não comenta muito da escola, apenas se recorda que às vezes acompanhava a mãe (professora) no trabalho (escola), sendo o espaço escolar, um local habitual para ele. Sua trajetória profissional aconteceu por influência da mãe, também professora da rede municipal, com quem “abriu os olhos para a docência”.

Na entrevista com a **professora**, também ocorreu em ambiente confortável, na sala de aula dela, e com reações que também demonstraram disponibilidade e interesse – por exemplo, quando a entrevista, ainda inacabada esta prestes a ser interrompida pelo horário de funcionamento da

escola, a própria professora sugere que continuemos em outro dia e se disponibiliza para terminar a entrevista em outro local próximo à escola.

Como o professor, a professora também destacou as relações de gênero em suas falas ao recordar a infância, em especial quando menciona a “*criação machista que teve, pois seus dois irmãos podiam fazer coisas que o pai a proibia de fazer*”.

Também gostava de brincar com bonecas, desenhar e costurar as roupas das bonecas – atividade que associa, hoje, a sua habilidade de costura. Com os irmãos, brincava com objetos industriais (escombros, coisas de ferro, ferragem, sucata, pregos, parafusos, etc.), e com o irmão do meio, com quem tinha mais proximidade pela idade, brincava muito de carrinhos.

Recorda que recentemente ganhou “(...) *carrinhos parecidos com os da época e os colocou na estante “tortinhos” como o seu irmão os colocava na infância*”. E resume que teve “(...) *uma infância tranquila, onde brincava muito e brincava de tudo*”.

Ao relatar sobre a escola, lamenta a rigidez do colégio religioso em que estudou:

Eu estudei no colégio de freira até a oitava série, depois estudei em escola mista, sempre em escola particular. Lá eu odiava, era muita rigidez e eu lembro até hoje um castigo que durou um ano, porque eu puxei o véu da freira. E eu lembro que eu tinha curiosidade de saber se elas tinham cabelo. (Professora)

É possível perceber que a socialização primária da professora foi repleta de restrições sexistas e a socialização secundária em sua vivência na escola, além de ser exclusiva para meninas (algo que supõe currículo específico ao gênero e viés religioso), também existia uma pedagogia autoritária e repressiva.

Com o **diretor**, a entrevista ocorreu na sala dele. Vale destacar que em três momentos distintos da entrevista o entrevistado solicitou pausas na gravação, para expor seu anseio sobre a atual conjuntura política e administração da gestão pública municipal de São Paulo, que ao seu pedido não foram gravadas ou registradas.

Sobre a descrição da infância, já explicita que divide esse momento em “*infância doméstica*” e “*experiência escolar*”. Na primeira, relata com carinho as

brincadeiras na vizinhança e os brinquedos que seu pai “fazia com as próprias mãos”.

Ele fazia tudo que a gente queria em madeira, caminhão, carrinho, mas era carrinho mesmo, dava para a gente entrar dentro e tudo.

(...)

Tinham três meninas filhas da nossa vizinha, na hora de pular corda, a gente ia. Na hora de brincar com boneca ai a gente ia andar de carrinho, empinar pipa e fazer outra coisa.(Diretor)

Na descrição sobre *brincar com as meninas*, não é discreto o corte sexista que ele relata fazer na infância, excluindo brincar de bonecas e restringindo o contato com as meninas apenas em brincadeiras com ausência de recorte de gênero (pular corda).

Na “experiência escolar”, sua fala traz as marcas do regime militar e o regime autoritário em que as escolas exerciam seu doutrinamento:

Eu fui educado em regime de plena ditadura, eu ingressei na escola pública em 1960 e sai 1979. Então a escola era horrível, você no começo não percebe, mas depois que você começa a estudar e desenvolve um senso crítico e percebe que uma coisa é história e a outra é a versão dessa história.(...) Eu tive uma relação muito traumática no meu ensino fundamental, eu tinha uma professora que batia nos alunos. As duas batiam nas crianças, ela(professora) e a irmã dela, que também era professora. E tinham crianças que apanhavam todos os dias. Eu tinha colegas, que moravam em favelas e não tinham dinheiro, e elas enfiavam eles com roupa e tudo em baixo do chuveiro pra dar banho. Foi essa escola que eu frequentei, escola EMEF M. D., então posso confirmar para você, essa escola ela não é boa. E aí você me pergunta, se a sua experiência da escola foi desse jeito, porque você veio trabalhar em escola? Pra tentar fazer ela melhor. (Diretor)

Seria possível questionar na experiência do diretor, de que maneira a socialização secundária, num espaço energeticamente violento e autoritário, causou marcas em sua trajetória, que fizeram com que em sua carreira profissional se dedicasse a mudanças efetivas no espaço educacional.

Com a **Coordenadora**, a entrevista foi realizada na sala dela, também demonstrando grande simpatia e interesse pela pesquisa. Antecipou a disponibilidade de toda a documentação institucional do CEI, tanto em arquivo na escola, quanto no site da prefeitura.

Ao comentar sobre sua vida pessoal, menciona a “*tradição de uma estrutura familiar tradicional*”, que teve quando criança, com pai, mãe e filhos(as), que havia parado em sua geração. Brinca ao dizer: “*A família margarina acabou antes de mim*”, pois se divorciou e mora com a filha.

Comenta que “*gostava de brincar muito de escolinha na infância*”, relata sobre os familiares com afeto, mas de maneira sucinta.

E sobre a fase escolar, afirma que “*não brincava com meninos*” e sugere que essa seleção sexista procedia das “*referências femininas que existiam na família*”:

Eu não brincava com meninos de jeito nenhum, e eu lembro que uma vez a minha mãe foi chamada na escola porque se na mesa do lanche tinha meninos e eu não sentava. E hoje eu procuro um namorado (risos). E eu tinha uma boa relação com o meu irmão. Eu acho, que tinha muita a ver, eu acredito que era por causa da minha avô e minha mãe, que de alguma forma, elas falavam isso pra mim. Desde “cuidado pra não sentar com a perna aberta”, “senta direito na frente de menino”, “cuidado em ficar perto de menino”, e de certa forma isso ficava presente em algumas falas.(Coordenadora)

Essa menção à orientação feita às meninas de “*não sente de perna aberta/senta direito.*” além de registrar uma busca pela orientação restritiva de que mulheres devem ser contidas, delicadas, submissas e invisíveis na medida do possível, a expressão “*não sentar de perna aberta na frente de meninos*” pode vir a sugerir o perigo oculto de uma suscetível agressão vinda do sexo oposto, e o que é pior, a culpa seria dela, ao sentar de maneira incorreta – o que justifica, como diz a coordenadora, o fato de que “*quando criança de se negava a sentar com os meninos ou próxima deles*”.

4.2. As famílias entrevistadas

Foram feitas entrevistas com **duas famílias** de alunos(as) do professor do berçário – a **Família A** (pai e mãe biológicos de uma menina) e **Família B** (pai sócio-afetivo e mãe biológica de um menino). As entrevistas foram realizadas nos momentos que antecediam a saída das crianças, na semana de reunião de pais (quando as famílias eram convidadas a chegar mais cedo para a reunião).

Foi possível notar que, no momento das entrevistas, tanto as mães quanto os pais demonstraram grande carinho e respeito pelo professor homem. Observou-se que, especificamente a mãe da Família A, questionou diversas vezes o porquê das perguntas e se mostrou incomodada quando as perguntas eram sobre o professor, até que, finalmente ela me questionou sobre o motivo da minha entrevista e se isso prejudicaria o professor de alguma maneira. Após esclarecê-la e acalmá-la em relação a isso, a entrevista transcorreu normalmente. Pode-se inferir, pela preocupação dessa mãe com a segurança do professor no cargo, que ela realmente considerava sua qualidade profissional e expressava o “*bem querer dos familiares*” em relação a ele.

Na entrevista com a **Família A**, o incômodo mencionado anteriormente no momento que foram feitas perguntas específicas sobre o professor, também ocorreu – o que resultou em algumas respostas curtas e de afirmações diretas sobre a aceitação do professor, até que, tendo sido esclarecidos, as respostas passaram a destacar a “*normalidade de ter um profissional homem na educação infantil*”.

Ao mencionarem sobre sua estrutura familiar, pai e mãe esclarecem que “*criam o filho e a filha, juntos, mas moram em casas separadas*”. O pai é motoboy e mora sozinho e a mãe, que é dona de casa, mora com as crianças na casa dos avôs maternos.

Em relação à infância, o pai destaca, com alegria, “sua vida tranquila e cheia de brincadeiras”, enquanto a mãe menciona que “*não se sente a vontade em descrever sobre essa fase da vida*” e apenas resume: “*a minha vida não foi nada boa.*”

Sobre as tarefas domésticas, a mãe responde que “*(...) ele cuida da casa dele e eu cuido da minha. E na minha sou eu que faço tudo!*” A denúncia da ausência de divisão de tarefas domésticas no âmbito familiar da mãe, reacende o debate sobre a divisão igualitária das tarefas e sobre as obrigações distintas na maternidade e paternidade.

Mostra-se que os sujeitos entrevistados não se sentem confortáveis em mencionar o contexto social ou trajetória, não se recordam de suas vivências na escola e demonstram pressa para concluir a entrevista. Fica evidente a participação mais influente da mãe, que tomava a frente nas respostas e respondia pelo pai a maioria das questões.

Na entrevista com a **Família B** – mais longa e com respostas principalmente da mãe – expõem-se mais as informações sobre a trajetória de vida da mãe e seu filho.

A mãe menciona, por exemplo, que logo que seu filho nasceu, o pai biológico a abandonou e após alguns meses, conheceu o companheiro, com quem mora junto. A mãe é publicitária, mas atualmente encontra-se desempregada e o pai trabalha como segurança. Sobre as tarefas domésticas, o casal esclarece que dividem as tarefas juntos “*quando é a hora da faxina os dois começam a limpar junto e dividimos as tarefas.*”(mãe).

Sobre a infância, o pai comenta sobre sua vivência feliz “*tinha uma família unida, que é até hoje: pai, mãe e irmãos. Brincávamos de tudo, pião, bola, pipa e éramos muito felizes.*” Na descrição da mãe sobre a mesma pergunta, ela responde:

Eu sempre fiquei na escola, desde pequena, porque a minha mãe precisava trabalhar então eu brincava na escola. E aos fins de semana, que era quando o meu pai vinha, porque ele mantinha uma relação extraconjugal com a minha mãe. Ele só veio morar com a gente quando eu tinha 15 anos. (Mãe)

É possível notar, em contato com a história das duas famílias, as diversas estruturas familiares que emergem, estabelecendo a idéia de que existem vários arranjos nas famílias, que não necessariamente contemplam as figuras estáticas de uma mãe e um pai juntos na mesma casa. Isso faz pensar na diversidade da conjuntura familiar, e nos cuidados que qualquer escola deveria tomar, principalmente em eventos e datas comemorativas, como *dia dos pais* e *dia das mães*, para contribuir com o diálogo sobre a representatividade das características da comunidade no ambiente escolar.

4.3. Como os profissionais homens e mulheres vêm a escola de educação infantil

Ao realizar minha a pesquisa sobre a atuação de profissionais homens em Centro de Educação Infantil, as entrevistas buscaram entender a visão que esses profissionais e seus pares expressam sobre sua atuação na socialização das crianças no espaço escolar; os motivos que os levaram a trabalhar na educação infantil e o papel de cada um deles nessa área.

Diante disso, analisar o impacto da presença de profissionais homens no espaço do *cuidar* e do *educar* crianças pequenas, traz consigo as questões relativas a gênero e sexualidade, que permeiam a normativas binárias expressas social e culturalmente.

Tanto o corpo docente quanto os profissionais da gestão do Centro de Educação Infantil investigado destacam-se pela ampla experiência em diversas áreas da educação, relatando oportunidades de trabalho não apenas na educação infantil, mas também nas demais séries do ensino fundamental, colegial e áreas de coordenação.

É possível perceber um grupo de profissionais que dialoga com a comunidade e percorrem uma atuação de luta pela escola pública de qualidade, com destaque para suas formações e seus esforços em realizar um bom trabalho dentro de cada função. Vejamos.

Na entrevista com o **Diretor**, destaca-se que ele percebe a educação pública como uma “*grande responsabilidade social*” e seu desejo de “*fazer uma escola melhor*” da que ele viveu enquanto era aluno. Busca vivenciar sua função com o “*compromisso de ser diretor com seriedade e respeito com a comunidade e com os profissionais da educação*”.

Para o Diretor o compromisso profissional é imprescindível, mas na escola pública o compromisso político é o de *fazer acontecer*.

“Porque a escola pública, esta para servir a qualquer um, ela está para atender a qualquer um, mas nós sabemos que quem procura a escola pública muitas vezes não tem essa opção”. (Diretor)

Na entrevista com a **coordenadora**, percebe-se formação e experiências diversas na educação infantil, que proporcionaram falas confiantes sobre o papel dos professores e professoras e da escola na

formação das crianças. Apresenta sua visão da escola e seu trabalho na educação infantil como “*um espaço flexível e que respeite o tempo da criança*”.

E acrescenta:

Enquanto professora, eu nunca gostei de educação infantil. Agora como coordenadora, eu acho que é o melhor lugar para se trabalhar. Por que não tem a cobrança de avaliação, você é mais livre, tem um tempo mais flexível, mais elástico com as crianças. Pode explorar bastante, não tem essa de avaliação, avaliação, avaliação e essa coisa de produto final. É bacana ser de EMEF, mas educação de infantil é mais legal. Mas como professora de educação infantil, infelizmente, eu não enxergava isso, não tinha essa visão. (Coordenadora)

No contato com o corpo docente, ambos com experiências anteriores na coordenação, o professor e a professora entrevistados legitimam em suas falas, o compromisso com sua formação, o respeito com as crianças e a reflexão sistemática sobre o trabalho pedagógico.

Mas claro, que tem a importância do momento da criança brincando ali sozinha, mas o professor é quem vai mediar. Ele vai organizar o tempo dessa criança, os espaços que ela esta e os materiais que ela pode utilizar. Pra dessa forma ele qualificar esse eixo que é o brincar. (Professor)

Eu não acho que eu atinjo as minhas expectativas. Sou muito exigente. Então eu sempre vou querer fazer algo diferente, trazer novidade. Eu percebo isso nos cursos de formação que a gente percebe que a gente precisa refletir sobre a sua prática. Coisas que você fazia, e acreditava estar certo naquilo e depois você percebe outras coisas, coisas novas. (Professora)

O professor comenta também os laços afetivos construídos na relação com as crianças, pelos quais as vivências na educação infantil perpassam a relação profissional professor(a)/aluno(a).

Adoro. É muito legal! É uma troca inclusive de carinho mesmo. Não é só o trabalho. Às vezes você chega meio mal, que nem, eu tava doente antes de eu sair de licença, e as crianças percebiam. Vinham os bebezinhos e deitavam no meu colo e vai e te faz um carinho. E faz você pensar “Poxa vida! Vai além!” você ali é mais que um professor. Na cabecinha deles, você é a pessoa que ta ali educando, mas também é a que ta cuidando, criando...bem ou mal, eles passam o dia inteiro aqui dentro. Às vezes é a gente que vê os primeiros passinhos, a primeira fala, então eu me sinto bem realizado. (Professor)

Nos registros das falas, os sujeitos entrevistados apresentam um evidente esforço de realizar um bom trabalho e expressar esse esforço, desconstruindo um possível imaginário de que a escola pública não realize um trabalho de qualidade.

4.4. Papel dos gestores e as questões de gênero

Adentrando nas questões de gênero e buscando entender as mediações e ações realizadas nessa temática, no espaço escolar pesquisado observou-se que os profissionais que constituem a gestão e coordenação escolar, Diretor e Coordenadora, percebem seu papel na escola como função direta de atuação com o trabalho da e na escola. A escola já não separava os banheiros por sexos para as crianças e também não pratica divisões de brinquedos, brincadeiras ou espaços por gênero, como filas (de menino e menina) ou competições (meninos versus meninas).

O trabalho realizado para contemplar as questões de gênero atualmente na escola são os textos no horário de formação coletiva e os debates decorrentes dos Indicadores de Qualidade, que proporcionaram discussões também com a comunidade acerca da questão de gênero. Nas palavras da coordenadora, isso proporcionou ampla reflexão sobre o papel da escola e da família, na questão da homossexualidade:

E o interessante é que quando começamos a debater os indicadores sobre gênero com as famílias, uma avó fez uma fala super bonita. Eu lembro que eu trouxe um texto da Daniela Finco, que falava sobre o menino que só queria usar fantasias. E a professora no primeiro dia deixou, no segundo ela deixou e no terceiro ela falou “não” e não deixou mais, com medo da família. E lendo esse texto para contextualizar e ambientar os pais dessa discussão na escola. E uma vó levantou e disse “eu tenho um filho gay, e independente disso eu o amo muito.” E tinha alguns pais na plenária com umas caras meio envergonhados e tal. E uma mãe perguntou para eles “Mas ia matar se fosse gay?”. E os pais ficaram chocados e envergonhados. E a vó concluiu “O meu filho é gay e se ele tivesse tido uma professora que pensasse assim, ele não teria sofrido tanto, pois o que ele sofreu na escola, ele sofre até hoje. E não foi porque ele brincou de boneca que ele é gay.” E foi um soco no estomago dos pais, tudo machão, ali tendo que ouvir. (Coordenadora)

Sobre essa questão, ocorre uma ambiguidade na aceitação concreta e inegável de práticas igualitárias com os profissionais da gestão, pois na fala do Diretor, fica clara a contrapartida, de entender a necessidade de práticas igualitárias para as crianças, enquanto existe o conflito de dissociar essas práticas a possíveis influências sobre a orientação sexual.

O pressuposto nessas falas é o de que o medo da homossexualidade cause restrições à aprovação de certas práticas, impossibilitando avanços nas questões do rompimento com práticas não sexistas. Reforçando essa idéia, está o posicionamento dos gestores de que práticas não sexistas “*devem ponderar os ditos exageros*” - o que nada mais é do que condicionar a manutenção dos padrões e práticas de diferenciação por sexo, mas de “*uma maneira mais amena*”.

Mas eu acredito que exista coisas adequadas para meninas e para meninos. Não ao ponto de dizer que futebol menina não pode jogar, ou menino não pode brincar de bonecas. Eu não chego nisso, mas o que eu acho exagero é a questão da maquiagem. Menino se pintar é uma coisa, agora se maquiagem é outra. (Diretor)

Percebe-se que na fala do Diretor, práticas não sexistas são aceitas até o momento em que essas práticas não envolvam determinado vínculo com a orientação sexual. E uma das questões que apresenta é, por exemplo: “*(...) se o ato de maquiagem as crianças em festas pode a vir a se referir a uma prática sexualizada, porque então é permitido para as meninas?*”

Sobre ter um professor no espaço de educação infantil, ambos naturalizam o papel do professor e complementam que não existem restrições diante do trabalho a ser feito.

A princípio essa restrição pode ser um tiro no pé, porque por exemplo, pode ser que um dia que eu só tenha um homem para fazer o que precisa fazer. E aí, não vai fazer? Se um dia só tiver um homem para trocar fralda,ninguém vai troca? Eu acho que não. Eu como pai trocava as minhas filhas. E eu não tinham nenhum tipo de constrangimento. E as famílias tem que saber que sou eu que estou aqui, não importa se sou homem ou mulher, o serviço tem que ser feito.(Diretor)

Na perspectiva do trabalho pedagógico e relação com a formação e estrutura do espaço escolar como um todo, o diretor afirma que “(...) *a gestão proporciona um espaço reflexivo para as questões de gênero no trabalho voltado as crianças*”. Mesmo assim, os dados de observação do cotidiano escolar revelam que é possível perceber que, quando se trata das relações interpessoais entre os profissionais da educação, existe grande reprodução e falas sobre os padrões de gênero.

Para ilustrar tais reproduções, algumas falas reproduzidas sobre existir diferenças em trabalhar com mulheres ou homens, extraídas da entrevista com o Diretor, revelam que há uma tendência em se considerar que as mulheres seriam “*mais fofoqueiras e emocionais*” e os homens “*mais práticos e racionais*”:

Então, tem sim, diferença de trabalhar com mulheres e homens. Um exemplo. Chega aqui uma professora dizendo “Ah, eu queria reclamar da fulana que...” e eu já falo. “Pera aí!” E abro o caderno de registro, e coloco , data tal a professora tal veio reclamar de fulana. Agora você pode falar. E a professora reclama dizendo que não queria que registrasse. E eu já corto logo e digo, se eu não posso registrar é porque não é reclamação, mas sim, fofoca. E fofoca eu não quero ouvir. Homem não tem muito dessas coisas, mulher tem esses probleminhas para administrar. (Diretor)

Além disso, características sobre atenção e afetividade surgem em outra questão, ligadas a mulher, relacionadas à socialização primária e secundária. Nesse caso o que se constata é que, numa lógica binária (homem e mulher / masculino e feminino) os sujeitos transitam, mas a naturalização das manifestações de identidades de gênero continua a aparecer de maneira difusa. Por exemplo:

Até por uma questão cultural, brasileira, e histórico da educação machistas, a mulher acaba sendo muito mais disciplinada que o homem. Então a mulher foi educada e é natural do universo feminino que é estar ligada em tudo. Apesar de que ultimamente a mulher tem incorporado comportamentos masculinos. A questão da mulher no mercado de trabalho, os modelos de família que gera diversas questões. Hoje tem mulher que faz tratamento de alcoolismo, fumo, drogas, ela esta incorporando coisas que era do universo masculino. (Diretor)

A coordenadora, por sua vez, pondera essa questão para a idéia de que existem algumas características que se assemelham entre homens e outras

entre mulheres, mas que, no espaço profissional, essas diferenças não aparecem:

Homens e mulheres tem características diferentes, mas eu penso que como conduzir o trabalho, se você tem princípios, e homens e mulheres seguem esses princípios, ai não tem diferença. (Coordenadora)

Vale ressaltar que as crianças brincam com todos os brinquedos de maneira igualitária, mas ao separá-los, são divididos em temáticas (carrinhos, bonecas, bolas, etc). Assim, ao citar essas caixas temáticas, a coordenadora as nomeia como “kits masculinos” e “Kits femininos”, como mencionado a seguir:

As professoras são orientadas a montar Kits masculinos, com ferramentas, carrinhos, e disponibilizar para todos. E a mesma coisa com as bonecas, banheira e roupinhas. Porque se você coloca bonecas e roupinhas, já esta instituído a divisão de quem brinca com o que. E o importante é brincar de tudo, de fantasias, não cercear as brincadeiras, o que pode e o que não pode. É evitar cercear! (Coordenadora)

Fica claro que o objetivo da coordenadora é orientar as professoras para que não delimitem as brincadeiras por gênero e não coloquem brinquedos com clara divisão sexista no mesmo tempo espaço, por que isso pode induzir as crianças a se dividirem em duas brincadeiras distintas. Essa coordenadora usa as caixas temáticas para fortalecer a prática e a idéia de que, ao brincar de casinha, por exemplo, o “kit” da casinha seja aberto e todos – meninos e meninas – brinquem de casinha com os objetos que estão ali.

Porém, ao determinar ou nomear os “kits” como masculinos e femininos, as determinações de gênero ficam impressas.

Tais dados sugerem que é possível perceber que um ambiente escolar que possui um espaço favorável para o diálogo e reflexão sobre as questões de gênero, não está isento de contradições, já que a instituição está imersa em uma sociedade sexista e heteronormativa.

4.5. Papel dos educadores e as questões de gênero

Para entender qual o contexto em que se dá a socialização das crianças no ambiente educativo deste Centro de Educação Infantil, bem como para

identificar as relações, experiências e vivências diárias que abordam as questões de gênero, tendo ou não seu potencial de ruptura ou legitimação das normas e padrões sexistas, as entrevistas com o corpo docente buscaram entender como é percebido por eles essas questões binárias de gênero e quais são as práticas e mediações feitas.

Nessa direção, constata-se que, tanto o professor quanto a professora realizam práticas que buscam romper com socialização para a diferença de sexos e propõem nas vivências, questionamentos e rupturas na busca da igualdade entre as crianças.

O que se destaca nas falas do professor, ao descrever suas atividades rotineiras e momentos de brincadeiras e ludicidade é que as vivências que proporciona aos seus alunos “*procuram promover o respeito às diferenças*”.

Também reporta-se ao trabalho realizado nas reuniões, que fortalecem desfazer as práticas sexistas, de brinquedos destinados a meninas e outros para meninos, apresentando a “preocupação com um trabalho em conjunto, na parceria escola e família”:

Não é que eu debato por tabela, mas com as crianças eu procuro sempre. Por exemplo, bonecas. Eu tenho bonecas negras, bonecos, japoneses, tenho as panelinhas e as crianças vão escolher com que elas vão brincar. A gente trabalha bastante fantasiado também, até porque cansa ficar olhando pra minha cara ,todo dia a mesma cara a criança fica cansada. Às vezes eu coloco uma peruca de Bob Marley, às vezes umas roupas alternativas, um óculos, acessórios, etc.; O povo fica olhando no corredor e deve pensar “Esse aí ta bom pra readaptar, que já prescreveu,” Mas eu faço , porque eles cansam e é uma forma de eles(as crianças) perceberem que também tem o diferente. Não tem sempre aquele padrão, as pessoas são diferentes, elas mudam todos os dias. Então eu trabalho dessa forma. Com as famílias eu costumo debater só essa questão do brincar e do brinquedo, pra não ter essa coisa “Ah a boneca é só da menina!. Isso a gente trabalha em reunião , sim, mas nada fora disso, mais o que tem a ver com a criança. Essa diversidade de brinquedos, fantasias. Algumas brincadeiras que dêem pra brincar de diversas formas. (Professor)

A professora também destaca em suas atividades o respeito à promoção da igualdade entre as crianças e problematiza ações por ela observadas, na escola em que trabalha, no período oposto ao CEI. Essa escola, também da prefeitura, atende crianças maiores de quatro anos e a (re)produção de estereótipos e discriminação por gênero é mais visível. Na fala da professora

ainda nessa escola, a segregação entre meninos e meninas é evidente e exercida em diversos contextos:

Mas na hora de brincar, todos brincam com o que eles quiserem. Mas na EMEI eu vejo mais forte que aqui, porque lá o banheiro é separado de menina e menino. Lá ainda tem práticas como “Vamos deixar as meninas fazerem uma coisa e os meninos outras”, fila de menino e menina, rosa pra menina, azul pro menino, essas coisas. Um exemplo que eu vivi recentemente lá na EMEI, foi na semana da criança, que eu acho bem interessante pra você. O rapaz do pula-pula, virou e disse pra mim: “Prô, vamos organizar?” e eu me surpreendi porque eu achava que já estava organizando mandando de quatro em quatro. E ele continuou “Vamos fazer uma fila de menino e outra de menina, e manda quatro meninas depois quatro meninos, porque os meninos têm mais força e podem dar uma pisada nas meninas e machucar.” E eu achei engraçado porque se fosse em outro momento da minha formação eu poderia ter aceitado essa sugestão ou até já ter me organizado dessa forma, e o que eu achei bem engraçado foi que eu disse “Você me desculpa, porque eu não vou fazer assim, não!”. E ele se surpreende porque todo mundo fez assim, só eu que não, ou seja todas as outras professoras dividiram as crianças dessa forma. E eu continuei, “eu não vou fazer assim pelos meus princípios” e ele até riu e disse “O que professora?” e eu repeti. Eu acho que as crianças têm que ter os mesmos direitos e se tiver que tomar porrada, fazer o quê? Até porque as meninas também são grandes, também fazem brincadeiras brutas e eles gostam de brincar entre eles. Então eu não quis que fizessem essa separação, mas eu fui à única. (Professora)

Frisa-se nas falas e observações de ambos – professor e professora entrevistados – que os papéis de gênero por eles observados são construídos socialmente, pois em suas falas, os conflitos e tensões diante da diferença de gênero, surgem ao longo dos anos, conforme as crianças vão crescendo: “(...) *entre as crianças pequenas não se apresenta qualquer ato sob a influência da padronização de como agir ou o que gostar, diante do seu gênero*” (Professora).

Caracterizando os processos de socialização primária e secundária, como momentos que exprimem marcas nos corpos de cada ser humano, em uma dicotomia de sexista, pela qual as meninas, para se tornarem mulheres, sofrem as marcas do “*universo feminino ainda em construção*”, e, os meninos para se tornarem homens, sofrem as marcas do “*universo masculino já construído*”:

E no CEI eu acho que é bem menos isso, essas falas de isso não pode e tal. Porque eles são muito novos, e porque bebê é meio assexuado. E eu vejo assim, cada um tem as suas características, tem meninos que choram mais e tem meninas que são mais violentas. É uma questão de personalidade (Professora)

Não tem diferença entre as crianças. Tanto que eu já vejo menino pegando o bebezinho(boneca) e dando de mama ou colocando no peito. Porque ele mama na mãe e acha que tem. Na maioria eles fazem coisas que vem às mães fazerem, sem ter noção “ah eu sou menino ou sou menina!”. (Professor)

As mediações realizadas pelo professor e pela professora buscam, de maneiras parecidas, a partir da referência deles próprios, desconstruir as afirmações que as crianças já trazem sobre as diferenças dicotômicas de gênero. Por exemplo:

Com os maiores, sempre tem um que fala pro outro “Ah isso é de menina, não pode!”. E eu pegava a boneca e as panelinhas e ia para um canto brincar. E umas olhavam inconformadas, e falavam “Mas você não pode brincar, é de menina!” E eu tentava trazê-las para a brincadeira, justamente pra isso. E no final eu perguntava “E aí, não foi legal? Eu também sou meninos, mas deu certo. A nossa comida não ficou pronta? Não demos pras nossas filhas? Então tá tudo certo.” (Professor)

O engraçado é que eles mesmo falam, quando vêem uma menina com o carrinho “Isso é de menino! Você não pode pegar o brinquedo que é de menino!” e eu falo “Lógico que pode pegar, sua mãe não dirige? A Prô não dirige? Eu dirijo!”. E é a mesma coisa as meninas falam para os meninos “Não, você não pode pegar a boneca, vai pro seu carrinho!” e eu falo “Pode! Lógico que pode sim, porque o papai pega o bebê no colo.”. Eu trago para a realidade deles, para eles se permitirem. (Professora)

Observa-se que as práticas não sexistas surgem e são exercidas a partir de justificativas sobre a vida adulta, definida e normalizada no espaço de homens e mulheres adultos. Ou seja, as meninas podem brincar de carrinho, afinal mulheres dirigem, meninos podem brincar com bonecas, afinal serão futuros pais. Mas a dúvida surge, nos momentos em que não se justificam diretamente as ações das crianças com a vida adulta de mulheres e homens. Nesses momentos, em que as práticas não sexistas irão se pautar?

Mas afinal, pode-se considerar, de fato, *práticas não sexistas*, aquelas práticas que se baseiam na vivência futura das crianças, como homens e mulheres na sociedade?

Surge uma resposta próxima a essas questões, quando se trata do uso das fantasias na escola. No que se justificariam práticas não sexistas nas quais todas as crianças se fantasiavam de maneira liberta de padrões de gênero? Aparentemente elas não se justificariam pelo padrão de vida adulta de homens e mulheres – nesse caso, na visão desse professor e professora entrevistados, o que permeia e justifica a presença desses momentos na escola, “*é o respeito à criança*”:

Tinha um menino que adorava saia, aquelas de ballet. Ele chegava e era ia correndo para a caixa de fantasias e era a primeira coisa que ele colocava e eu deixava. E teve um dia que eu levei um susto, porque o pai, todo machão, parou na porta para questionar coisas da escola e o menino mesmo na presença do pai correu e colocou a saia. Aí quando o pai viu, ele já foi entrando na sala e perguntando “Que é isso meu filho? Que é isso meu filho?” e eu tentei intervir, mas ficou uma saia justa, porque o pai não queria entender. (Professora)

Nesse momento descrito pela professora, a permissão dada às crianças para vestirem qualquer fantasia, mesmo sendo uma brincadeira dita como normal as crianças, na visão externa de outros adultos, pode ser um exemplo específico do “*perigo da homossexualidade*”, revelando a dificuldade no rompimento de fato, com as práticas sexistas dentro e fora da escola.

Vale realizar um adendo sobre as falas da gestão em relação às fantasias, pois contemplam a situação descrita pela professora.

Teve um caso de uma criança, inclusive em reunião, que o pai não aceitou de jeito nenhum que o filho pegasse um vestido. E eu respondi “olha, a sua opinião vai ser respeitada, porém existe os momentos que a criança age livremente e ela também deve ser respeitada. Eu não posso proibir o seu filho de pegar a fantasia que ele quiser.” Eu posso questionar a criança, só para ter a informação do porque ela ou ele escolheu aquilo, para entender, mas não para interferir ou proibir, não. (Diretor)

Nesse momento percebe-se que a orientação da gestão, nessa descrição do diretor que é a de *não restringir* ou *cercear*, como mencionado anteriormente na fala da coordenadora, pois na opinião desses profissionais, presume-se que questionar a criança sobre suas escolhas tem em vista

“entender o contexto do qual parte sua decisão, mas que nenhum momento, isso soe como proibição”.

Resta problematizar como é realizado esse questionamento e se esse procedimento pode servir, de maneira subjetiva, para constranger a criança nas suas escolhas. Afinal, a criança pode perceber que as questões feitas sobre a sua escolha, só acontecem com determinadas fantasias e com outras não.

Ainda sobre o trabalho pedagógico, outro aspecto abordado na entrevista refere-se à relação profissional entre homens e mulheres nesse espaço. Seguem exemplos de depoimentos que buscam legitimar a naturalização das diferenças e a dicotomia, homem/mulher, racional/emocional, como “opostos que se complementam”:

O homem e a mulher são diferentes independentes de qualquer coisa. O homem pra resolver as coisas é mais prático, resolve as coisas e acabou e não se fala mais nisso. A mulher já volta e não acabou, vamos dar outra ramificação pra isso e conversa e vai. Mas isso tudo se complementa, porque se for só um lado ou só o outro, fica faltando alguma coisa. (Professor)

Eu gostei de ter homens trabalhando no CEI, porque homem é menos complicado que a mulher. Mulher é muito presa ao detalhe, fofoca, com compra, com vaidade. Homem é mais simples, mais básico, mais direto e mais fácil de lidar. (Professora)

Vale considerar que a escola e os profissionais que nela atuam, estão inseridos em espaços sociais que articulam o senso comum, o modelo binário sexista e heteronormativo, que exercem influência na (re)produção de preconceitos e naturalização das diferenças. A formação e experiências anteriores também interferem na maneira desses profissionais refletirem sobre as *práticas não sexistas* e sobre realizar práticas favoráveis às experiências que busquem compreender a construção social das diferenças de gênero.

No que tange à construção da identidade de gênero, a professora manifesta observações sobre essa temática e ao descrever uma situação que para ela parece ser um indício de como as crianças passam a perceber certas diferenças, menciona a *“hipótese da diferença dos corpos”*. E nessa descrição fica clara a indução que existe, de maneira inicialmente velada, em falas e ações, que já legitimam a diferença entre as crianças na educação infantil:

Eles percebem essa diferença, na utilização do banheiro. Eles até falam “Você é menino, vai pra lá” e manda a criança usar a privadinha do outro lado, mas a privada é a mesma, igualzinha. E tem algo interessante, o banheiro aqui é junto e tem uma menina, que segura de um jeito como se ela fosse menino e ela quer fazer xixi de pé. E aí as próprias crianças falam e eu às vezes falo também “Você é menina Mariana! Você não vai conseguir fazer xixi assim.” Aí, ela senta pra fazer xixi.”
(Professora)

Ao dizer “*Você é uma menina*” a professora traz uma determinada condição social que estabelece para a criança, quem ela é no mundo social e como ela deve agir. Ou seja, sendo menina ela deve usar o banheiro de uma determinada maneira, diferente da dos meninos.

Em suma, as práticas, falas e intervenções sobre as ações das crianças, permitem perceber a existência sutil ou até mesmo mais consistente, de um discurso velado sobre as orientações para construção de hábitos inerentes ao gênero. Nota-se que essa dificuldade de desprendimento, de fato, em relação ao padrão binário menino/menina, masculino/feminino, homem/mulher, é devido à aversão a qualquer possível influência à homossexualidade.

E diante desse fato “que se mantêm debaixo dos panos”, a fala do professor, sintetiza a reivindicação, ainda tímida, sobre as mudanças que abordam a diversidade e o respeito às diferenças:

E você vê que desde pequenos, tem a criança que chora mais, aquele que é mais quieto, aquele mais nervoso, que não tem paciência com aquele que chora. E você percebe que tolerar o jeito de ser diferente, já começa no berçário. (riso) Tem que trabalhar isso desde pequena. (Professor)

Aceitar, tolerar, admitir, permitir que o diferente exista ainda soa precário, mas já diz muito sobre a nossa sociedade homofóbica, na qual, solicitar o consentimento da existência de sujeitos diversos e singulares parece ainda tão distante.

4.6. Família e escola: socialização primária e secundária em diálogo.

Considerando que o primeiro espaço de socialização do sujeito é a família, as entrevistas buscaram entender o contexto familiar, os espaços de convívio com a criança, para entender quais os modelos, valores e formas de compreensão do mundo, as rodeiam e antecedem a socialização escolar. E mais: em relação ao professor homem na educação infantil, qual o impacto que causa nas famílias, essa divisão de tarefas e papéis no cuidado e educação das crianças pequenas?

Família A

Na entrevista, fica clara a iniciativa da mãe em responder ao que não havia sido perguntado. Por exemplo, a respeito das questões sobre as crianças brincarem com brinquedos diversos, em casa, a mãe responde: *“Meu filho brinca com os brinquedos dela, e é normal. Não influencia em nada!”*. O visível incômodo da possibilidade da entrevista prejudicar o professor de alguma maneira, causava na mãe a necessidade de suprir qualquer dúvida que para ela poderia surgir, sobre o profissional homem, no espaço de educação infantil.

Ou seja, na possibilidade de questionamentos em relação a prováveis influências sobre a sexualidade das crianças, a mãe antecipa e esclarece que, *“(...) explorar as brincadeiras de meninas e meninos, não influencia em nada a criança, na futura opção sexual dela”*.

A questão da homossexualidade do profissional surge em outro momento da entrevista, na resposta do pai, logo após a mãe confirmar sua preferência pelo professor:

Eu creio que sim, o professor trata muito melhor as crianças, que a professoras normais. (Mãe da menina)

Eu prefiro ele também. Ele é bem educado e não tem grosseria. Porque mulher para mim tem uma fala um pouco mais grossa. Porque ele tem um pouco de, tem um jeito...dele, um jeito diferente, sabe como é... (Pai da menina)

Ao chamar às professoras de *“professoras normais”* a mãe expõe que o professor, naquele espaço, é um diferencial pelo seu gênero e, na fala do pai, sua identidade como bom profissional estaria ligada com a sua condição

sexual. Para esse pai, o sujeito homossexual seria mais educado e menos grosseiro, características que qualificam essa identidade, mais apta para o trabalho com as crianças pequenas, do que as professoras habituais.

A idéia de uma *identidade homossexual* surgiu nas respostas como uma característica positiva sobre o profissional.

Família B

Em todos os momentos da entrevista, o professor é elogiado pelo seu “*excelente trabalho e carisma*”. Relações fora do ambiente profissional são relatadas pelo pai e, novamente, existe a comparação em relação às outras professoras:

Ele é perfeito. Ele é atencioso, me responde tudo na agenda. As vezes eu fico nervosa para saber o que aconteceu na escola e a outra professora não me responde. E eu mando um recado enorme na agenda. E ele logo vem e me acalma, quando eu fico preocupada sobre alguma coisa do meu filho. (Mãe do menino)

A gente tem uma ótima relação, uma amizade estreita. (Pai do menino)

O interessante que a família do menino relata é que, logo no início do ano, a mãe ainda criava o filho sozinha e, por isso, sempre viu o professor com “bons olhos”, como um fator positivo diante de sua situação, pois seu filho era pequeno e nunca viu o pai, e o professor “(...) *seria essa referência masculina que faltava*”.

O pai ao ouvir a fala da companheira, complementa que o professor “*ainda é uma referência para a criança*”.

Eu achei ótima a idéia. Quando soube que era um professor homem, porque o Ricardo não tinha pai. E ele seria uma referência masculina pro meu filho. Eu acho que para mães solteiras é o ideal. (Mãe do menino)

Em casa ele tem o pai e aqui ele tem um amigo. (Pai do menino)

Nas questões sobre comportamento e padrões sexistas, a mãe afirma que, após ler em alguns lugares sobre estimular o afeto e a paternidade,

comprou umas bonecas para o filho e, apesar do companheiro não concordar, ela o deixa brincar com as bonecas:

Então eu deixo ele livre para brincar. As bonecas ficam lá no baú, mas eu também não fico incentivando. E ele nem brinca com as bonecas. Brinca só com os carrinhos. Mas se quiser, as bonecas estão lá. Não que eu fique brincando com ele, mas é pra estar lá. (Mãe do menino)

Faz-se necessário alertar sobre as modificações sociais que perpassam a estrutura familiar, mudanças essas que se destacam na fala da mãe, sobre a leitura realizada e que a fez comprar uma boneca para o filho. Essa ação foi a partir de uma informação externa à escola e à família, que problematizou as disposições da cultura infantil no ambiente familiar. Tendo que se responsabilizar pelo filho sozinha, essa mãe busca mudanças na criação do filho, “(...) para que no futuro ele não reproduza a mesma ação do pai biológico, abandonando a família” (Mãe do menino).

No entanto é possível perceber, na descrição de uma situação vivida com a família, que essa mãe preocupa-se com a reprodução de hábitos “femininos” para o seu filho:

Ontem eu achei meio estranho, porque a minha mãe estava com uma tiara e o meu filho pegou e colocou na cabeça dele. E eu falei para a minha mãe: - Mãe, tira né! Eu sei que ele nem sabe o que é, claro. (Mãe do menino)

É visível que o professor é muito querido e respeitado pelo seu trabalho e que sua condição sexual é um facilitador para ganhar o apoio das famílias. Ao mesmo tempo, as práticas não sexistas causam um medo velado sobre a homossexualidade, o que leva a afirmações acerca dos papéis de gênero, que mantêm uma falsa segurança sobre a sexualidade futura dos filhos e filhas.

Diante da mesma questão sobre as práticas não sexistas na escola, no lar da Família B, as práticas igualitárias têm razão definida: a construção do sentimento paternal no menino.

Contudo, é possível encontrar nas falas e situações citadas anteriormente, que anseios sobre a homossexualidade surgem com a família do menino, mas não se associam ao professor, e sim a ações no ambiente externo à escola, que possam influenciar a orientação sexual da criança em sua vida adulta.

4.7. Professor e a relação com a família: a homossexualidade em foco

Na relação do professor com a família, o caráter educativo toma segundo plano e as ações diretas relativas ao cuidar e às relações humanas, tomam maior contorno. Além disso, o professor menciona em suas falas, como percebe ser “(...) *um sujeito que concede referências para crianças*”. Na fala sobre suas preferências, por exemplo, “(...) *eu não gosto de jogar futebol, mas eu faço aqui, porque às vezes o meninos precisam*” – o professor afirma seu papel de referência para os meninos e sua obrigatoriedade de jogar futebol, efetivando um estereótipo masculino.

Na perspectiva desse professor, o trabalho em relação à família deve se pautar na “*busca da transparência e integração*”. Faz diversas referências às “(...) *formas de buscar cativar e mostrar o trabalho para construir uma boa relação com a família*” e, com isso, consegue romper com qualquer insegurança que a família possa ter sobre haver um homem atuando na educação infantil.

Sempre apresentei o trabalho e lá aparecia eu trabalhando com as crianças pequenas. Então se tinha alguém com a pulga atrás da orelha. Já sabia que, sim. Era um homem que ia ficar, ia cuidar e ia trocar os bebês. Tanto que eu perguntava “Gente, tem alguém que quer perguntar alguma coisa? O que vocês acham, porque eu sei que é diferente?”. E até hoje, graças a Deus, no âmbito da escola pública, nunca teve problema. E pelo contrário, sempre tive a maior força. Principalmente das mães que falam “Não, eu acho legal, tá ótimo.” E os pais comentavam “Nossa, eu não sei como você tem paciência, porque eu não ia aguentar esse monte de criança chorando”. (Professor)

O pressuposto neste relato é que a aceitação do professor é maior entre as mães do que entre os pais, que se distanciam do espaço do cuidar, como se não fizessem parte da sua rotina.

É possível questionar a relevância da condição sexual nessa percepção de senso comum, que identifica no professor homossexual, um profissional mais apto para o trabalho com as crianças, do que um professor hétero. Trata-se de associar ao professor homossexual, comportamento feminilizado.

Mas como nessa situação dessa mãe no começo do ano, que não me conhecia. Que quando ela veio trazer o neném, ela disse: “Nossa! Mas é você que vai ficar?”. E no meu “Muito prazer” ela já abre um sorriso, porque ela já viu que , né! E ela ficou mais calma. Mas eu não sei... se, ao invés de: eu e duas professoras na sala... fosse eu, uma professora e um professor hétero... como seria com ele? (Professor)

Frisa-se que, nesse caso, o professor não é percebido como profissional da educação, mas como homem, e além disso, como homem homossexual. Seu corpo, seu gênero e sua sexualidade são as bases sobre as quais se estabelecem as relações de socialização com o seu entorno.

Essas observações trazem questões que legitimam a fala do professor, na suposição que “dois professores homens com opções sexuais distintas, causariam uma forma diferente de relação e aceitação das famílias. Seja pelas variantes que essa nova situação pode representar, seja pelo número menor de profissionais homens do que mulheres, atuando com os bebês.

Desse modo, as entrevistas reúnem indícios de que as famílias respeitam e aceitam o professor a partir do conhecimento do seu trabalho e conhecimento de quem é o professor. A transparência na relação com o profissional da educação é fator fundamental que conduz a uma boa relação entre o profissional e a família. Nas palavras do professor “*Tudo aquilo que a gente não conhece, a gente tem medo (...) e aceitar exige conhecer*”.

Assim, os debates sobre diferenças entre os gêneros são iniciados pela família de maneira tímida, seja nas rupturas entre brinquedos de menina e menino, seja por ações da mãe em comprar uma boneca para o seu filho (embora seja “*exclusivamente para influenciar a paternidade*”). Mas as ações que possam ser associadas a futuros comportamentos homossexuais não são aceitas pela família do menino, de maneira que podemos analisar que práticas em prol da igualdade de gêneros e o rompimento de práticas sexistas ainda são compreendidas de maneira difusa e relacionadas a determinada sexualidade.

Nas palavras do professor:

Tirando que elas me zoam muito, porque eu sou a figurinha carimbada aqui né. E “veado”, porque todo veado, por tabela, já é zoadado mesmo.(risos) Mas é ótimo. (Professor)

Num universo heterossexual dominante, a identidade homossexual é percebida como diferente e “*incompatível com o caminhar da sociedade*”, mas, diante de tantas instâncias que legitimam a identidade homossexual, condenando a discriminação e preconceito, isso pode ter sido um facilitador na aceitação pelas famílias, no caso do professor na educação infantil. No entanto, em relação às relações profissionais, essas relações podem encobrir o grande obstáculo de lidar com a diferença.

As crianças são submetidas às mesmas imposições, pois numa sociedade que faz da heterossexualidade a norma, agir de maneira que foge à regra é estar propenso a pressões de todos os âmbitos sociais para a “correção” do comportamento. Ou seja, num ambiente escolar em que ocorrem piadas sobre homossexual, pressupõe-se um espaço no qual, as crianças que exponham qualquer comportamento que possa fugir às normas de gênero ou sexualidade, vão sofrer o peso da discriminação no próprio ambiente escolar, antes mesmo que se proponha a conhecer e definir sua própria sexualidade.

A reflexão em relação aos valores pessoais, crenças morais e sociais tomam conta das práticas educacionais e profissionais, de maneira que, aceitar o diferente se torna pauta velada, que varia de um profissional para outro.

Essa empatia pelo outro, o respeito às diferenças é um passo para impedir a reprodução dos discursos preconceituosos. Na fala do professor:

E o segredo está justamente em uma pessoa tolerar a outra como diferente. Que é aquela coisa “Ah isso pode! Isso não pode! E isso tá errado!”. Não cometendo nenhum crime... (risos). Quem somos nós pra julgar?

O pressuposto nessa fala é que é necessário uma “*educação para aceitar o diferente*”, não na tolerância vazia de “*nós todos somos iguais*”, pois o que deve se aceitar são as diferenças, desconstruindo-se qualquer busca de normatização e padronização.

A aceitação legítima da variação da sexualidade humana pode promover o declive da estatização de normas sobre a sexualidade, a qual o poder público apenas interfira de maneira a assegurar que todos possam manifestar suas escolhas sem o perigo de sofrer discriminação.

4.8. O impacto do professor homem e a (des)construção dos papéis sociais de gênero no ambiente escolar.

Eu cheguei no CEI, não tinha tido nenhum professor e eu lembro que quando eu cheguei, todo mundo “olhou meio assim”... desconfiado... e logo que eu comecei a falar, já me olharam como se eu fosse mais mulher que as outras. Aí já nem me deram mais bola. Falaram: “Esse aí não vai fazer nem “Fi” nem “Fo” aqui dentro. (Professor)

A existência de profissionais homens no espaço escolar impacta, de fato, a socialização de crianças e o próprio contexto de práticas e reflexões sobre padrões e identidades de gênero? Para investigar, questões sobre o papel dos profissionais, práticas e discursos foram tratados com os profissionais, homens e mulheres, da escola de educação infantil.

É válido ressaltar que, na experiência do professor entrevistado, a busca incessante por trabalho em escolas particulares resultaram em negativas por receio de reação negativa das famílias dos(as) alunos(as).

A diretora chegava e falava, eu achei tudo muito bom, mas pelos pais fica difícil contratar um homem para trabalhar com as crianças. (...) Então... no particular, não me deram a oportunidade de começar, por puro preconceito. (Professor)

Isso significa que o recrutamento de professores nas escolas públicas tem um caráter mais justo e diversificado, pois as regras e forma de ingresso não impedem o acesso de nenhum profissional a nenhum nível ou tipo de ensino, por gênero, possibilitando assim a inserção de profissionais da educação de ambos os sexos. Diferente das escolas particulares de educação infantil em destaque na fala do professor, que se negaram a contratá-lo especificamente por ser homem.

Nessa perspectiva, vale também destacar aqui as observações da professora entrevistada, que além da experiência na escola atual com profissionais homens, anteriormente trabalhou com “*um professor hétero*” (a professora se preocupou em dar ênfase à condição sexual do professor) no grupo de crianças de 2 a 3 anos. Nota-se em sua fala que existem diferenças nas práticas de profissionais homens e mulheres, pelos elementos de formação, experiência e personalidade pessoais trazidos para a sala de aula.

A esse respeito vale destacar que os professores trazem de fato, para sua prática na educação infantil, para trabalhar com as crianças, brincadeiras, brinquedos e memórias de sua própria infância. Ou seja, socializações distintas trarão elementos distintos.

Eu trabalhei com um professor há dois anos e na experiência que vivi com ele, percebi que ele trazia coisas que normalmente as outras professoras não fazem. Eram brincadeiras de bolinhas de gude, de bola, futebol, eram brincadeiras que ele talvez estivesse resgatando da infância dele. E era diferente porque eram elementos que as professoras não tinham. Por exemplo, quando eu contava história, ele sempre trazia um personagem forte que tinha luta no meio, tinha monstro que vinha, que eram do universo masculino. (Professora)

Como já foi dito, ao se pensar em espaços socializadores distintos para meninas e meninos, constata-se que as socializações primária e secundária vividas, de fato geram elementos e aquisições distintas. Tais elementos, trazidos por um ou outro profissional, possivelmente diferem, devido às socializações distintas, que são naturalizadas e legitimadas ao longo do processo de socialização. Sob esse entendimento, a socialização pode propiciar também, rompimento com as construções sociais naturalizadas, transformações de paradigmas.

Mas também tem as características pessoais... as coisas se misturam... Por exemplo, o professor daqui, tem uma docilidade no olhar, uma sensibilidade na brincadeira, que faz parte da personalidade dele e que ele imprime no seu trabalho. (Professora)

Além disso, o próprio professor identifica seu papel na convivência com as crianças, para além do papel de educador, mas como “referência e vínculo paterna”:

Mas a figura masculina dentro da escola, independente da opção sexual, porque as crianças não julgam, é uma figura diferente. Os meninos se identificam de qualquer forma, porque é uma versão maior deles. Tanto que eu tento sempre jogar bola, coisa que eu não gosto, mas pras crianças eu faço. Porque eles passam o dia todo aqui e, às vezes o pai trabalha muito e não tem tempo, ou nem tem pai na história. Então eu acho que supro essa lacuna. (Professor)

Isso é algo muito próprio da educação infantil, que acontece pelo vínculo do educar e cuidar, pela idade muito jovem das crianças e pelas necessidades afetivas e de formação que surgem ao longo da socialização na escola. Como o professor citou em sua fala, as crianças no Centro de Educação Infantil “*passam o dia todo*” na escola, exatamente 10 horas (das 8:00 às 18:00 horas) e iniciam a vida escolar a partir dos 3 meses de vida. Ou seja, as necessidades que surgem ao longo do crescimento das crianças no espaço escolar, no contexto sócio cultural atual, não se restringem apenas às necessidades educativas escolares.

Sob esse prisma, na mesma fala citada anteriormente, o professor nos faz refletir sobre essa socialização das crianças no espaço escolar e a relevância de profissionais homens para esse espaço educador, pois em sua fala “*as crianças não julgam.*” e essa ausência de julgamento, nada mais seria do que o não estranhamento de algo que a sociedade preconiza. E isso é dispor, nesse espaço de socialização na infância, de elementos a partir do convívio com as diferenças, possibilitando a aceitação das diferenças.

A esse respeito, em outra fala do professor sobre as crianças pequenas, ele se refere especialmente ao *cuidar*, sugerindo que, nesse aspecto, não há qualquer distinção entre os professores, homens e mulheres, mas sim, uma relação de identificação e vínculos afetivos e de cuidado. Então, na perspectiva do professor entrevistado, como a referência inicial mais forte da criança pequena é a figura materna, todos os sujeitos que reproduzem o papel vinculado à maternidade acabam associados à figura da mãe:

Às vezes eu acho que eles pensam que eu sou o pai, mas às vezes, como quem tá cuidando é a mãe, pra eles eu também sou a mãe. Me chamam de mãe inclusive. Pra você ver que não é porque é homem, que é o pai. Acho que eles pensam: se na minha casa quem cuida de mim é a mãe, ele é a mãe. E às vezes algumas famílias, pela estrutura familiar, o termo pai nem existe, nem aparece. Hoje mesmo, na hora de comer veio um e disse “Vâmo mãe!” É a associação que eles fazem. Os mais velhos já me chamam de pai ou tio. Mas quase todos os pequenininhos chamam de mãe. (Professor)

Nesse momento cabe também refletir sobre a relação entre a divisão das tarefas domésticas e a maternidade, que resulta em tarefas diretamente relacionadas às mulheres e associa a paternidade a algo secundário. Da

mesma forma, também cabe refletir sobre o efeito do papel do profissional homem exercendo todas as atividades do *cuidar*, ou seja, de maneira concreta, esse papel do homem no espaço do *cuidar*, como algo secundário, aparentemente se desconstruir.

Questões importantes surgem ao analisar essa dissociação do *cuidar* como algo naturalmente feminino, pois nas estruturas familiares, quando não realizam a divisão de tarefas e cuidados com os filhos igualmente, muitas vezes inexistem a figura masculina. É devido a esse fato, que tanto se destaca e se discute o trabalho do professor homem em realizar os cuidados como a *troca de fraldas*.

Isso é algo que não causaria estranhamento numa sociedade na qual as tarefas e trabalhos domésticos fossem divididos igualmente e a responsabilidade de cuidar dos(as) filhos(as) fossem de ambos os genitores de maneira igual. O professor homem é profissional e tem respeito pelas crianças, mas se destaca por, além disso, trocar fraldas, algo não seria destaque se fosse uma professora.

E o profissional, independente de ser homem ou mulher, assume a sua responsabilidade, e assume seu papel de forma honesta. Que eu vejo aqui com o professor, eu vejo respeito, eu vejo que os pais um tratamento bacana, porque ele é merecedor. Ele é um profissional que se destaca. É homem, troca fralda, tem responsabilidade com os bebês, é extremamente profissional. (Professora)

Para os profissionais de educação, os discursos sexistas expõem os conflitos existentes nas práticas educacionais e a necessidade de uma reflexão ampla para a mudança dos discursos sobre gênero. Pois existem, de fato, práticas educativas e propostas de formação para vivências e posicionamentos de acordo com práticas não sexistas, mas ao mesmo tempo, ainda persistem nas escolas relações de reprodução de padrões fixos de masculino e femininos nas orientações e relações entre adulto/criança, profissionais/alunos(as).

Sobre o trabalho dos profissionais homens no espaço escolar, a *referência masculina para os meninos* é citada três vezes, pelo professor, pela professora e pela coordenadora. Essa tensão entre as práticas não sexistas e o discurso clássico binário põe em discussão as referências masculino e feminino como influências para meninos e meninas.

E ele (diretor) é amistoso, receptivo, ele tem vários brinquedos na sala e ele troca os carrinhos com os meninos. Tem um especial que sempre vem na sala do diretor ver se ele está aí e troca brinquedos com ele. Então ele acaba sendo referência. E aqui todos os homens desempenham muito bem seu papel. (Coordenadora)

São papéis que se misturam, mas eu acho que é importante na formação das crianças a presença de um homem, assim como acho que é importante na formação das crianças a presença de uma figura feminina. Que não necessariamente precisa ser um pai ou a mãe, mas pode ser um vó, uma vó, uma tia, um tio, alguém que ele possa ter como referência, uma pessoa do sexo oposto. Pessoas que tragam várias referências para essas crianças. (Professora)

Há que se destacar aqui que esse discurso sobre “as referências serem para todas as crianças” pode, muitas vezes, estar baseados nos estereótipos que partem do princípio que homens e mulheres são sujeitos de diferenças inquestionáveis, são opostos que se complementam. No entanto, todos os profissionais e sujeitos que estão diretamente no convívio com a criança são, de alguma forma, referências em sua socialização e a formação das diferenças precisa ser pensada para além da subjetividade de cada sujeito.

Finalmente, para encerrar esta apresentação dos resultados da pesquisa realizada, cabe ressaltar, frente às constatações aqui apontadas, que se torna impossível negar que as relações entre os sujeitos se dá por meio da *construção social dos corpos*, como diz Louro (2003).

Da mesma forma, fica evidente que, a escola, como instância socializadora, nas palavras dessa autora, “(...) é atravessada pelos gêneros”, então é impossível falar sobre esse espaço socializador “(...)sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino. (LOURO, 2003, p.89)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal intento desta dissertação foi buscar elementos que revelasse a ruptura da (re)produção sexista nas práticas educativas, tendo como premissa o impacto de profissionais homens e sua atuação em um centro de educação infantil.

Como apontado na introdução, o olhar sobre as práticas sempre despertou um anseio sobre os prejuízos da segregação sexista na socialização das crianças no ambiente escolar e na constituição de suas identidades. Buscar elementos que desconstruíssem a lógica que assume e determina essas práticas, foi o que determinou o direcionamento da pesquisa para professor – profissional da educação homem – no exercício do *cuidar e educar* na educação infantil.

E, nessa perspectiva, o levantamento bibliográfico realizado, permitiu realizar um balanço das principais questões apontadas sobre os espaços de socialização das crianças, dentro e fora da escola, que legitimam o discurso binário de gênero e a heteronormatividade, influenciando na formação e identificação dos respectivos padrões binários dos papéis sexuais.

Esse contexto levou à necessidade de um recorte para investigação, cabendo, aqui, retomar as principais questões que nortearam essa pesquisa:

- *Quem são e o que fazem os profissionais homens no espaço escolar de educação infantil e de que maneira o entorno dialoga com esses profissionais?*
- *A entrada de homens na educação infantil, de fato, garantiria mudanças no espaço escolar, tornando possível o debate e a ruptura do discurso e das práticas sexistas e sobre os papéis sociais de gênero?*
- *As presenças de um diretor e/ou um professor homem na Educação Infantil, provocariam mudanças nesse cenário? Poderia um professor na educação Infantil, se tornar um sujeito de dissociação do conceito do cuidar como algo feminino?*
- *Estariam esses profissionais homens, rompendo estereótipos nesse espaço educativo?*

Esse foco levou ao referencial teórico norteador da pesquisa, que diz respeito aos processos de socialização (primária e secundária) que, por sua

vez, dialogam com os conceitos teóricos da construção social das identidades de gênero, utilizando o conceito “gênero” como categoria de análise em educação.

Foram apresentados como sujeitos centrais da pesquisa, os profissionais da educação de uma escola municipal de São Paulo que, em seu quadro, contemplava profissionais homens e mulheres, envolvendo um diretor, uma coordenadora, uma professora e um professor – tendo este professor atuação sem restrições no cargo de professor de educação infantil no berçário, no qual exerce funções referentes ao *cuidar* – como trocar fraldas e dar banho – e ao *educar*.

O uso de roteiro de entrevista permitiu abordar a diversidade de questões sobre o contexto social dos sujeitos e famílias, os discursos e práticas realizados no espaço escolar, o contexto da socialização primária e secundária das crianças.

Nas falas dos profissionais da educação, a presença de discursos binários e a falácia dos opostos que se complementam, surgem e revelam a influência das instituições culturais e sociais, diante das reflexões sobre a ruptura dos estereótipos.

Por exemplo, características distintas para homens e mulheres, respectivamente – *racionais e emocionais, dinâmicos e inertes, fortes e fracos* – foram descritas como naturais, calcadas em estereótipos de masculinidade e feminilidade. O modo depreciativo que as profissionais docentes mulheres são percebidas e descritas apresenta, de maneira clara, como a cultura machista e excludente permeia as relações sociais e profissionais, mais ainda, determina a forma de ver o outro e perceber a si mesmo.

Contudo, essa distinção citada pode se justificar no contexto sexista de gênero que criou desigualdades sociais entre homens e mulheres, universos de socialização distintos enquanto crianças, que implicam em elementos diferentes na constituição das identidades. Ou seja, a divisão binária, não apenas discrimina, mas limita a existência humana em suas formas distintas de construção e sociabilidade.

Embora, existam marcas no discurso sobre diferenças concretas entre homens e mulheres, as falas dos profissionais sobre as atividades propostas e as mediações realizadas são sempre dirigidas à superação do binarismo de

gênero e à construção de um ambiente igualitário com as crianças – o que se inicia desde o uso de banheiro unisex, das brincadeiras iguais para todas as crianças, fantasias e mediações de professor e professora que procuram desconstruir as falas e ações sexistas que as crianças reproduzem.

Apesar disso, os resultados revelaram que as ações ditas como “práticas não sexistas”, ainda estão ligadas a um viés normativo de manutenção da estrutura binária, menino/homem, menina/mulher – por exemplo: a permissão ao menino para brincar de boneca somente se justifica pela “*construção do sentimento paterno*”. Os dados levaram a perceber que as justificativas e permissões para que as crianças explorem vivências e brincadeiras em espaços e contextos diversos, até então, restritos a um dos gêneros, ainda estão ligadas a um caminho binário que não sofre alterações.

Assim, qualquer ação que não encontre justificativa dentro do padrão heteronormativo e sexista, como o exemplo, do *menino se maquiar*, é apresentado como “exagero”, algo aquém do que os espaços igualitários podem permitir. Nessa questão surge a contradição entre o que é ou não permitido. Ações como *brincar de bonecas* podem ser permitidas a todos, “(...) *afinal todos serão pais e mães quando chegarem na idade adulta*”. Mas maquiagem não é permitida (aos meninos) apesar de ser aceito para as meninas. Razões semelhantes estão ligadas ao ato de questionar os motivos que levam as crianças a escolherem determinadas fantasias.

São questões complexas ligadas à hipótese relativa aos empecilhos nos avanços de práticas não sexistas, pelos quais, as ações em prol da igualdade entre os meninos e as meninas esbarram no “(...) *perigo oculto de uma possível influência à futura orientação homossexual*”. Ou seja, práticas educacionais que possam representar uma ruptura dos papéis de gênero ao ponto de atingir os estereótipos sobre a sexualidade hetero são vistas de com desconfiança, explicitando que, para pais e educadores na escola, a heteronormatividade e o sexismo caminham juntos.

Por outro lado, ter profissionais homens que cuidam, trocam fraldas, dão banho e realizam as atividades sem distinção de gênero, traz a possibilidade de uma dissociação dos padrões do imaginário do *cuidar* como característica natural ao universo feminino.

A participação da gestão é fundamental nessa questão, pois ao contrário de alguns exemplos encontrados no levantamento bibliográfico, a escola nunca cogitou a hipótese de afastar o professor do cuidado direto com os bebês e as crianças. Dessa maneira percebe-se a ruptura dentro do espaço de sala de aula, sobre a divisão de papéis entre homens e mulheres.

Sobre as famílias, o respeito e afeto que expressam pelo professor são inegáveis, e a figura do professor, por ser homem, é considerada um fator de referencia para a formação do(s) menino(s). Embora a família expresse reações homofóbicas, a condição sexual do professor não causa insegurança ou reprodução de preconceitos aparentes sobre ele. Ao contrário, os estereótipos de uma identidade homossexual – sujeito sensível e delicado – parece gerar elementos de cunho facilitador na adaptação das famílias nesse espaço.

Para os limites desta pesquisa, constata-se a contribuição dos profissionais homens na socialização das crianças no espaço escolar e na ruptura da divisão dos papéis de gênero. Rompimento esse que ocorre diante de contradições entre discursos, pois ainda permanecem falas que legitimam os papéis sociais de gênero, a ideologia machista, a reprodução da heterormatividade e padrões sexistas naturalizados.

Torna-se impossível concluir esta dissertação sem deixar incertezas e novas questões de pesquisa sobre a presença de homens no ambiente escolar da educação infantil e sobre a hipótese de que essa presença e atuação de homens pode trazer mudanças nesse espaço escolar, porque rompem com a organização do trabalho com base no gênero dos profissionais e trazem para esse universo, referências de sua socialização primária e secundária, diferentes das que as profissionais mulheres possuem. No entanto, a figura de homens num espaço majoritariamente feminino torna possível, sim, o debate e a fragmentação do discurso e práticas sexistas e dos papéis sociais de gênero.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

(acrescidas das Fontes localizadas no levantamento bibliográfico e da Legislação)

ALMEIDA, N.F.P. d. Docências que transitam pelas fronteiras da sexualidades e do gênero: a escola como um espaço de imposição de poderes de resistência. UFU, 2009- ANPED

APPLE, M. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e da ideologia. Cadernos de Pesquisa, 1998, nº 64, p. 14-23, São Paulo.

ALVES, B. F. As experiências vividas de professores do sexo masculino na Educação Infantil: uma questão de gênero. UNIV de Fortaleza, 2012- ANPED

BERGER, P & LUCKMANN, T. Construção social da realidade. 26a edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

BITTENCOURT, R.M.S. Meninos e Meninas: uma análise do menino Maluquinho, o filme, sob o olhar do gênero.” UNESC, 2012- CAPES

BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em Educação. Porto/Portugal: Porto, 1994.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, 1996.

BRASIL/MEC, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil 1998.

BRASIL, Parâmetros curriculares da Educação Infantil volumes 1 e 2, 2001.

BRASIL, CNE/CP. Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil, 2005.

BRASIL, Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Vol 1, 2006.

BRASIL, Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Vol 1, 2006.

BRASIL-SECAD, Caderno da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, BRASIL, 2007.

BRASIL, CNE/CP. Plano Nacional de Políticas para Mulheres para o período de 2013-2015.

CARDOSO, F. A. Homens fora de lugar? A identidade de professores homens na docência com crianças. C.U. UMA. 2007- ANPED

CARVALHO, M. P. d. No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

CARVALHO, M. P. d. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 185-193, jan./jun. 2003.

CARVALHO, M. P. d. A história de Alda: ensino, classe, raça e gênero. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.25, n.1, p.89-106, jan./jun.1999.

CIVILETTI, M. V. P. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº. 76. 1991.

DUBAR, C.. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Porto-Pt: Porto, 1997.

FINCO, D. Escolarização de meninas e meninos brasileiros: o desafio da coeducação. Pro-Posições vol.19 no.1 Campinas Jan./Apr. 2008- Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072008000100021>

FONSECA, T.S.M. Quem é o professor homem dos anos iniciais? Discursos, representações e relações de gênero. Tese (Doutorado em Educação). Juiz de Fora-MG: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011.

GIOVANNI, L. M. Usos da Entrevista e do Questionário na Pesquisa Científica. Roteiro-síntese organizado para uso didático. Araraquara-SP: UNESP/UNIARA, 2009. (Divulgação em meio digital).

GIOVANNI, L. M. Análise documental nas pesquisas em educação. Araraquara-SP: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar – FCL/UNESP, 1998 a.

GIOVANNI, Luciana Maria. Sobre procedimentos para organização e análise de dados. In: Relatório Parcial de Pesquisa (Fapesp e CNPq): Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola. Araraquara: UNESP-FCLAr, 1998b.

GIOVANNI, L. M. Dificuldades de escolas e professores de educação infantil e ensino fundamental I projetarem seu trabalho no contexto da escola fundamental de nove anos. In: ALMEIDA, M. I. et AL. **Políticas educacionais e impactos na escola e na sala de aula**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2012, p. 2-11.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: editora Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho* - ensaios sobre sexualidade e teoria Queer. 1. ed. 1. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LOURO, G. L. O corpo educado: Pedagogias da sexualidade. Tradução dos artigos : Tomaz Tadeu da Silva – 3 .ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A . Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo: Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 8, p. 7-22, 2009.

MEDEIROS, Elissandra, A construção do gênero nas propostas curriculares para o último ano da educação infantil e primeiro ano do ensino fundamental elaboradas pelo município de Marília/SP. 2012, CAPES.

MEIRELES, G. S. O que dizem as crianças sobre meninos e meninas? Anunciando o jogo das contribuições, desconstrução e reconstrução das dicotomias de gênero na educação infantil. UFJF, 2009. CAPES.

MONTEIRO, M. K. e ATMAM, H. Trajetórias na docência de homens na educação infantil. FEF/UNICAMP, 2014. ANPED.

MORENO, M. Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola. Campinas/São Paulo: Editora da UNICAMP/Editora Moderna, 1999.

ORIANI, V. P. Direitos Humanos e gênero na educação infantil: Concepções e práticas pedagógicas. Faculdade de filosofia e Ciências, 2011. CAPES.

OLIVEIRA&LUZ, Meninos na Educação Infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero.2010, SCIELO.

PEREIRA, M. A. B. Professor-homem na educação Infantil: A construção de uma identidade. UNIFESP , 2012.CAPES.

Rago, Margareth. Epistemologia Feminista, Gênero e História. In: Pedro, Joana; Grossi, Miriam. (orgs.) Masculino, Feminino, Plural. Florianópolis, Ed. Mulheres, 2006.

RAMOS, J. Um estudo sobre os professores da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte. PUC-Minas, 2011. CAPES.

REGO, T. C. (org.) Educação, escola e desigualdade. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo, SP: Revista Educação; Editora Segmento, 2011

ROSA, F. J. d. P. O dispositivo da sexualidade enquanto enunciador do professor-homem das séries iniciais e educação infantil. UERJ, 2012. CAPES.

SANTOS, V. L. d. Representações de gênero nas falas das professoras da pré-escola e primeiro ano do ensino fundamental que atuam no município de Corumbá/MS. UFMS, 2011. CAPES.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: Educação e Realidade. Jul/dez, 1995, vol. 20.

SEFTON, A. P. Práticas Docente e Socialização Escolar para as diferenças: um estudo sobre estratégias de transformação da ordem em gênero e sexualidade. Tese de doutorado, USP, 2013.

SELLTIZ, C. e outros. Métodos de pesquisa das relações sociais. São Paulo: Herder, 1965.

SIMÃO, M . B. Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche. Cad. Pesquisa. vol.43 no.148 São Paulo Jan./Apr. 2013.-Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742013000100009>

SOUSA, F. T. d. Modos de me ver, sentir e questionar: a presença do gênero e da sexualidade no curso de pedagogia. UEFS. 2013. ANPED.

SOUSA, J.E.D. Por acaso existem homens professores de educação Infantil? Dois estudos de caso em representações sociais. Tese (Doutorado em Educação). Fortaleza-CE: Universidade Federal do Ceará, 2011.

SOUZA, M. I. d. Homem como professor de creche: sentidos e significados atribuídos pelos diferentes atores institucionais. Dissertação de Mestrado-USP, Ribeirão Preto,

2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. Cadernos Pagu, n. 17/18, 2001/02, p. 81-103

VIANNA, C. e FINCO, D. (2009) Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. Cad. Paguno.33 Campinas July/Dec. 2009-Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332009000200010>

VIEIRA, N. B. A questão de gênero no magistério: A presença masculina no curso normal. UCP, 2012.

XAVIER, C. F. A menina e o menino que brincavam de ser...: Representações de gênero em pesquisa com crianças. UFMS, 2006.

XAVIER, C. F. Era uma vez uma princesa e um príncipe...: representações de gênero nas narrativas de crianças. VER. Estud. Fem. Vol.19 no.2 Florianópolis May/ Aug. 2011.-Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200019>

ANEXOS

APÊNDICE 1: Roteiro para análise de documentos

1. Identificação do documento:

- 1.1 Título: Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada
- 1.2 Data: 2015
- 1.3 Órgão responsável pela elaboração: Prefeitura Municipal de São Paulo e profissionais do Centro de Educação Infantil pesquisado.

2. Estrutura do documento:

- Apresentação da escola.
- Histórico da instituição escolar.
- Trabalho pedagógico.
- Espaço físico.
- Comunidade.
- Função dos cargos.
- Legislação.

3. Principais idéias e orientações contidas no documento:

O projeto político pedagógico representa a o trabalho realizado na instituição como um todo.

4. Referências à temática em estudo:

- Loris Malaguzzi

APÊNDICE2: Roteiro para entrevista com pais de alunos

Sou aluna de mestrado da PUC/SP e estou procurando conversar com professores e professoras, gestores e familiares, sobre as questões de gênero na escola, para ajudar a entender como a figura de um professor do sexo masculino é percebido por ele mesmo e pelos demais agentes.

1-Vida pessoal

- 1.1-Onde nasceu?
- 1.2- Como é a estrutura familiar?
- 1.3-Como vive?
- 1.4-Mora perto da escola?
- 1.5-Qual sua profissão?
- 1.6-Participa de algum movimento social ou político?
- 1.7- Como é feita a divisão das tarefas domésticas?
- 1.8- Como é realizado o processo de decisão no ambiente familiar?

2-Infância

- 2.1-Qual a estrutura familiar na infância? E a do(a) seu(sua) filho(a)?
- 2.2-Frequentou a escola a partir de qual idade?
- 2.3-Como foi sua experiência escolar? Com quem brincava na sua infância? Fale um pouco sobre o seu percurso na escola básica.
- 2.4-Que tipo de brincadeiras e brinquedos mais gostava? E seu(sua) filho(a)?

2-O olhar da família e comunidade sobre a relação construída com o professor de educação infantil.

- 2.1- Como é a relação família e escola? E família e corpo docente?
- 2.2-Houve algum conflito relativo a ser um homem atuando com seus filhos(as)?
- 2.3-Como foi a aceitação e adaptação da família? Existiu algum estranhamento?
- 2.4- Quais os fatores que facilitaram ou dificultaram a relação professor e família?
- 2.5- Como é a sua participação na escola? Reuniões de pais e A.P.M.?
- 2.6.-Existem restrições que você tem com respeito a professores na educação infantil? E outros profissionais homens na escola?
- 2.7- Você acredita que exista diferenças na rotina com as crianças em relação a professores(as) homens e mulheres?
- 2.8- Vocês debatem as questões de gênero e diversidade na escola ou fora dela?

3-O olhar da família e comunidade sobre o corpo docente?

- 3.1- Como você percebe o professor atuando com seu(sua) filho(a)? E o diretor? E o A.T.E?
- 3.2- Você acredita que seu(sua) filho(a) percebe a diferença de ter um professor ou professora?
- 3.3- Há comportamentos que você considera fora do padrão entre as crianças de sua sala? E o que você faz em relação a isso?
- 3.4- Como frases “coisas de meninos(as)” são vistas por você?
- 3.5- Você acredita que ser homem ou mulher faz alguma diferença na formação das crianças?

APÊNDICE 3: Roteiro para entrevista com o A.T.E

Introdução

Sou aluna de mestrado da PUC/SP e estou procurando conversar com professores e professoras, gestores e familiares, sobre as questões de gênero na escola, para ajudar a entender como a figura de um professor do sexo masculino é percebido por ele mesmo e pelos demais agentes.

Sobre o CEI

- Localização do CEI.
- Dados gerais do entorno.
- Características da arquitetura , divisão dos espaços(banheiros de meninos e meninas)
- Condições do espaço e uso desses espaços.
- Locais separados entre os sexos(banheiros, espaços externos, salas, etc.)

1-Vida pessoal do A.T.E (Assistente Técnico Educacional)

- 1.1-Onde nasceu? Tem irmãos(ãs) ? Relação e estrutura familiar?
- 1.2-É casado?
- 1.3-Como vive?
- 1.4-Mora perto da escola?
- 1.5-Como organiza a sua rotina?
- 1.6-Participa de algum movimento social ou político?

2-Infância

- 2.1-Qual a estrutura familiar na infância?
- 2.2-Frequentou a escola a partir de qual idade?
- 2.3-Como foi sua experiência escolar? Com quem brincava na sua infância? Fale um pouco sobre o seu percurso na escola básica.
- 2.4-Que tipo de brincadeiras e brinquedos mais gostava?

3-Tempo livre

- 3.1-Vai ao cinema? Quais os filmes ?
- 3.2-Gosta de ler? Que leituras?
- 3.3-Assiste televisão? Quais assiste?
- 3.4-Atividades artísticas? Culturais? Físicas?

4-Trajétoria Profissional e formação.

- 4.1-Que caminhos percorreu até a atividade atual?
- 4.2-Que cursos e espaços de formação realizou até agora?
- 4.3-Como escolheu a educação Infantil? Houve resistência ou incentivo em relação a sua escolha por parte da sua família ou pessoas próximas de você?
- 4.5-Você gosta e se sente realizado com que faz? Por quê?
- 4.6-Como você vê o papel do educador?
- 4.7- Como você vê a questão do professor homem como educador infantil?

4.8-Como você acredita que a comunidade e a família vêem o papel do professor homem como educador? E o corpo docente? Alunos(as) ?

4.9-Você já sofreu preconceito ou algum tipo de restrição por ser homem atuando com diretor de escola de Educação Infantil?

5-Sobre a escola

5.1-O que você acha desta escola?

5.2-Desde quando você trabalha aqui?

5.3-Quais foram suas experiências em outras escolas?

5.4-Ser homem fez diferença em outras escolas?

5.5-Como foi a aceitação e adaptação na escola atual?

5.5.1-O fato de ser homem traz diferenças na rotina de trabalho? E com o Corpo docente? E com as Famílias?

5.6-Vocês debatem a questões de gênero e diversidade na escola?

5.7E fora dela? Isso acontece com você? Em que situação?

5.9-Na sua visão qual o posicionamento da escola na perspectiva de uma educação não sexista? E o seu?

5.9.1-Existe o debate sobre gênero na escola?

5.9.2-Existem referencias sobre esse debate no planejamento global da escola? P.P.P?

5.9.3-Como foi o debate e resoluções do plano de ação sobre a diretriz gênero e diversidade? Isso causou mudanças na escola?

5.13- Há comportamentos que você considera fora do padrão entre as crianças de sua sala? E o que você faz em relação a isso?

5.14- Como frases “coisas de meninos(as)” são vistas por você?

5.15- Você acredita que ser homem ou mulher faz alguma diferença na formação das crianças?

7-Sobre e a relação construída entre a escola e a comunidade.

7.1- Como é a relação família e escola? E família e corpo docente?

7.3-Como foi à aceitação e adaptação da família? Existiu algum estranhamento?

7.4- Quais os fatores que facilitaram ou dificultaram a relação com a família?

7.5- Como é a participação da família na escola? Reuniões de pais e A.P.M.?

7.6.-Existem restrições que você percebe em ser um profissional homem atuando na educação infantil?

8-Sobre o corpo docente

8.1-Como é a relação com o corpo docente?

8.2- Como foi sua adaptação? Já ocorreu estranhamento ou falas direcionadas sobre a questão de você ser homem?

8.3-Faz diferença trabalhar com mulher ou homens?

8.4- Como você acredita ser percebido por eles?

APÊNDICE 4: Roteiro para entrevista com o professor e a professora

Sou aluna de mestrado da PUC/SP e estou procurando conversar com professores e professoras, gestores e familiares, sobre as questões de gênero na escola, para ajudar a entender como a figura de um professor do sexo masculino é percebido por ele mesmo e pelos demais agentes.

Corpo docente

1-Vida pessoal do professor

- 1.1- Onde nasceu? Tem irmãos(ãs) ? Relação e estrutura familiar?
- 1.2- É casado?
- 1.3- Como vive?
- 1.4- Mora perto da escola?
- 1.5- Como organiza a sua rotina?
- 1.6- Participa de algum movimento social ou político?

2-Infância

- 2.1- Qual a estrutura familiar na infância?
- 2.2- Frequentou a escola a partir de qual idade?
- 2.3- Como foi sua experiência escolar? Com quem brincava na sua infância? Fale um pouco sobre o seu percurso na escola básica.
- 2.4- Que tipo de brincadeiras e brinquedos mais gostava?

3-Tempo livre

- 3.1- Vai ao cinema? Quais os filmes ?
- 3.2- Gosta de ler? Que leituras?
- 3.3- Assiste televisão? Qual assiste?
- 3.4- Atividades artísticas? Culturais? Físicas?

6- O olhar do professor sobre os alunos.

- 6.1- Como são as crianças? De onde vem?
- 6.2- Como é sua relação com as crianças?
- 6.3- Como se comportam? Como vivem? E em que condições chegam na escola?
- 6.4- Reproduzem práticas sexistas? Exemplo.
- 6.5- Demonstrem comportamento de segregação, exclusão ou preferências com a influência do gênero?
- 6.6- Você percebe alguma distinção entre as crianças quando estão com uma professora e um professor? Diante de um homem ou uma mulher? Menino e menina?
- 6.7- As crianças estabelecem vínculos, preferências e falas a partir do seu gênero?(O que seria estigmatizado-estereotipado do que é ser menina e menino)
- 6.8- Quais as preferências das crianças? Quais personagens as crianças conhecem?

7-O olhar do corpo docente sobre e a relação construída entre o professor homem na educação infantil e seu espaço de atuação.

- 7.1- Houve algum conflito com o corpo docente relativo a um homem atuando com crianças pequenas? E homens em outros cargos dentro da escola?
- 7.2- Como foi à aceitação e adaptação? Existiu algum estranhamento?
- 7.4- Quais os fatores que facilitaram ou dificultaram a relação entre os profissionais homens e o corpo docente, majoritariamente constituído por mulheres?
- 7.5- Você percebe semelhanças ou diferenças entre professores homens e professoras mulheres? E profissionais homens e mulheres?
- 7;6- E entre as crianças, como você entende as semelhanças ou diferenças entre meninos e meninas?(Fiquei em dúvida se essa pergunta permanece.)

8-O olhar do professor sobre o corpo docente?

8.1-Como é a relação do corpo docente com o professor?

8.2- Como foi sua adaptação? Já ocorreu estranhamento ou falas direcionadas sobre a questão de ter um professor homem na escola?

8.3-Faz diferença trabalhar com mulher ou homens?

8.4- Como você percebe o professor? E o diretor? E o A.T.E?

APÊNDICE 5: Roteiro para entrevista com o diretor e a coordenadora em atuação na escola

Sou aluna de mestrado da PUC/SP e estou procurando conversar com professores e professoras, gestores e familiares, sobre as questões de gênero na escola, para ajudar a entender como a figura de um professor do sexo masculino é percebido por ele mesmo e pelos demais agentes.

Sobre o CEI

- Localização do CEI.
- Dados gerais do entorno.
- Características da arquitetura, divisão dos espaços(banheiros de meninos e meninas)
- Condições do espaço e uso desses espaços.
- Locais separados entre os sexos (banheiros, espaços externos, salas, etc.)

1-Vida pessoal do Diretor

- 1.1-Onde nasceu? Tem irmãos(ãs) ? Relação e estrutura familiar?
- 1.2-É casado?
- 1.3-Como vive?
- 1.4-Mora perto da escola?
- 1.5-Como organiza a sua rotina?
- 1.6-Participa de algum movimento social ou político?

2-Infância

- 2.1-Qual a estrutura familiar na infância?
- 2.2-Frequentou a escola a partir de qual idade?
- 2.3-Como foi sua experiência escolar? Com quem brincava na sua infância? Fale um pouco sobre o seu percurso na escola básica.
- 2.4-Que tipo de brincadeiras e brinquedos mais gostava?

3-Tempo livre

- 3.1-Vai ao cinema? Quais os filmes?
- 3.2-Gosta de ler? Que leituras?
- 3.3-Assiste televisão? Quais assistem?
- 3.4-Atividades artríticas? Culturais? Físicas?

4-Trajatória Profissional e formação.

- 4.1-Que caminhos percorreu até a atividade atual?
- 4.2-Que cursos e espaços de formação realizou até agora?
- 4.3-Como escolheu a educação Infantil? Houve resistência ou incentivo em relação a sua escolha por parte da sua família ou pessoas próximas de você?
- 4.5-Você gosta e se sente realizado com que faz? Por quê?
- 4.6-Como você vê o papel do educador?
- 4.7- Como você vê a questão do professor homem como educador infantil?
- 4.8-Como você acredita que a comunidade e a família vêem o papel do professor homem como educador? E o corpo docente? Alunos(as) ?
- 4.9-Você já sofreu preconceito ou algum tipo de restrição por ser homem atuando com diretor de escola de Educação Infantil?

5-Sobre a escola

- 5.1-O que você acha dessa escola?
- 5.2-Desde quando você trabalha aqui?
- 5.3-Quais foram suas experiências em outras escolas?
- 5.4-Ser homem fez diferença em outras escolas?

5.5-Como foi a aceitação e adaptação a escola atual?

5.5.1-O fato de ser homem traz diferenças na rotina de trabalho? E com oCorpo docente? E com a Família?

5.6-Vocês debatem a questões de gênero e diversidade na escola?

5.7E fora dela? Isso acontece com você? Em que situação?

5.9-Na sua visão qual o posicionamento da escola na perspectiva de uma educação não sexista? E o seu?

5.9.1-Existe o debate sobre gênero na escola?

5.9.2-Existem referencias sobre esse debate no planejamento global da escola? P.P.P?

5.9.3-Como foi o debate e resoluções do plano de ação sobre a diretriz gênero e diversidade? Isso causou mudanças na escola?

5.13- Há comportamentos que você considera fora do padrão entre as crianças de sua sala? E o que você faz em relação a isso?

5.14- Como frases “coisas de meninos(as)” são vistas por você?

5.15- Você acredita que ser homem ou mulher faz alguma diferença na formação das crianças?

7-Sobre a relação entre família e comunidade.

7.1- Como é a relação família e escola? E família e corpo docente?

7.3-Como foi à aceitação e adaptação da família? Existiu algum estranhamento?

7.4- Quais os fatores que facilitaram ou dificultaram a relação com a família?

7.5- Como é a participação da família na escola? Reuniões de pais e A.P.M.?

7.6.-Existem restrições que você percebe em ter professor homem atuando na educação infantil?

8-Sobre o corpo docente?

8.1-Como é a sua relação com o corpo docente?

8.2- Como foi sua adaptação? Já ocorreu estranhamento ou falas direcionadas sobre a questão de você ser homem?

8.3-Faz diferença trabalhar com mulher ou homens?

8.4- Como você acredita ser percebido por eles?