

RESSALVA

Alertamos para ausência do ítem 2: “A Educação Infantil e as representações de gênero que envolvem a docência”, não incluídas pela autora no arquivo original.

VALERIA PALL ORIANI

**Direitos Humanos e Gênero na Educação
Infantil: concepções e práticas pedagógicas**

**Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Filosofia e Ciências –
Campus de Marília
Programa de Pós-graduação em Educação
Linha "Políticas Públicas"
Marília-SP
2011**

VALERIA PALL ORIANI

Direitos Humanos e Gênero na Educação Infantil: concepções e práticas pedagógicas

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC-Unesp Câmpus de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Área de concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira.
Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Gestão de sistemas e Organizações Educacionais.

Orientadora: Prof^a. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo.

**Marília-SP
2011**

Ficha Catalográfica
Serviço de Biblioteca e Documentação – UNESP - Campus de Marília

Oriani, Valeria Pall.
O69d Direitos humanos e gênero na educação infantil :
concepções e práticas pedagógicas / Valéria Pall Oriani. –
Marília, 2010.
157 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de
Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2010.
Bibliografia: f. 152-157.
Orientador: Dra. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo.

1. Educação infantil. 2. Direitos humanos. 3. Cidadania.
4. Relações de gênero. 5. Prática pedagógica. I. Autor. II.
Título.

CDD 370.115

VALERIA PALL ORIANI

Direitos Humanos e Gênero na Educação Infantil: concepções e práticas pedagógicas

Banca Examinadora

Orientadora: Prof^a. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo
Faculdade de Filosofia e Ciências-Unesp-Marília

2^a. Examinadora: Dr^a. Maria de Fátima Salum Moreira.
Faculdade de Ciências e Tecnologia-Unesp- Presidente Prudente

3^a. Examinadora: Dr^a. Neusa Maria Dal Ri
Faculdade de Filosofia e Ciências-Unesp-Marília

Em memória de minha mãe,
exemplo de amor e de mulher.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus por ter permitido que os caminhos que percorri me trouxessem até essa conquista,

À minha mãe e meu pai que não apenas acreditaram em mim, mas que me deram forças e esperança para realizar esse percurso com todo o amor do mundo.

À minha irmã que mais que minha melhor amiga e fiel escudeira é também um exemplo de força e superação.

À minha querida filha que além de concordar em dividir o nosso tempo com essa pesquisa também alegrou e encheu de esperança todos os meus momentos bons ou ruins.

À minha orientadora Tânia Brabo, exemplo de luta, determinação e comprometimento com a superação das desigualdades;

À professora Neusa Dal Ri, que me acolheu em seu grupo e que me possibilitou brilhantes reflexões para esta pesquisa;

À professora Claudia Vianna que de forma inesperada aceitou compor minha banca de defesa;

À professora Martha dos Reis que acompanhou toda a minha trajetória sempre me dando os mais preciosos conselhos;

Aos membros do Núcleo de direitos humanos e cidadania de Marília (NUDHUC) exemplos de comprometimento e motivo de esperança;

Aos meus colegas Rodrigo Biagini, Heyde Aparecida de Jesus, Késia dos Anjos, Maraisa Priscila Samuel da Silva, Karina Perin Ferraro e muitos outros que embora não citados participaram de todos os meus momentos me apoiando e me incentivando sempre;

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento e tecnologia CNPq que investiu na minha pesquisa e aos participantes da pesquisa;

A todos e todas que estiveram comigo nesse caminho, mesmo à distância meu muito obrigada!

ORIANI, Valeria Pall. *Direitos humanos e gênero na Educação Infantil: concepções e práticas pedagógicas*. 2010, 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

RESUMO

Nesta dissertação, apresentam-se resultados de pesquisa de Mestrado em Educação (Bolsa CNPq – abril de 2009 a janeiro de 2011) que teve como objetivo geral verificar as concepções e as práticas pedagógicas de uma professora e de um professor a respeito de direitos humanos, cidadania e gênero em uma escola de Educação Infantil Municipal. Mediante pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de pesquisas bibliográfica e de campo, observaram-se as práticas pedagógicas do professor e da professora e, ao final, realizaram-se entrevistas com o professor, a professora, a diretora, a coordenadora pedagógica e uma atendente de uma escola de Educação Infantil Municipal de Padre Nóbrega, Distrito da cidade de Marília/SP. A Educação Infantil por ser responsável pelos primeiros contatos da criança com um grupo diferente do familiar representa um espaço para a compreensão da coletividade e da importância de pertencimento, aspectos que se referem à cidadania, além disso, essas interações sociais também incidem na construção da identidade de gênero da criança. Educar em direitos humanos, nesse sentido, representa a possibilidade de atuar na compreensão de que essa convivência significa os primeiros passos para a construção de uma sociedade democrática, além de proporcionar a reflexão de que as diferenças existentes entre homens e mulheres não podem ser consideradas justificativas para desigualdades. As desigualdades em questão podem ser reconhecidas na própria composição do corpo docente da Educação Infantil em que a maioria é de mulheres devido à associação da mulher à figura materna e, portanto, aos cuidados, aos baixos salários e à desqualificação profissional, aspectos que se justificam pelos estereótipos que delimitam o que é próprio para mulheres e homens. Observou-se que apesar de essa escola ter um professor em seu corpo docente, fato que poderia permitir a discussão sobre os estereótipos que elegem a mulher como ideal para atuar na Educação Infantil, as organizações escolares lideradas principalmente pela figura da diretora, procuram manter a estabilidade dos papéis sexuais.

Palavras-chave: Educação Infantil; Direitos humanos; Cidadania; Relações de gênero; Concepções; Práticas pedagógicas;

ABSTRACT

In this thesis, we present research results of Master of Education (Grant CNPq - April 2009 to January 2011), which aimed to verify the concepts and teaching practices of a men teacher and a woman teacher regarding human rights , citizenship and gender in an early childhood education center hall. Through qualitative research developed through research literature and field, we observed the teaching practices of the men teacher and the woman teacher and, in the final, held interviews with the men teacher, the woman teacher, the principal, the school coordinator and an attendant an early childhood education center Municipal Padre Nobrega, District of the city of Marília-SP. Preschool education for being responsible for the child's first contact with a different group of family represents a space for understanding the importance of community and belonging, something that refers to citizenship, in addition, these social interactions also affect the construction of identity gender of the child. Educating in human rights, in this sense represents the ability to act on the understanding that this coexistence means the first steps towards building a democratic society, and provide a reflection of the differences between men and women can not be considered justification for inequalities. The inequalities in question can be recognized in the composition faculty of early childhood education where the majority of women is due to association of women for their mothers and thus to care, low wages and lack of professional qualification, all of wich are justified by the stereotypes that delimit what is proper for women and men. It was noted that although this school has a men teacher on its faculty a fact that could allow the discussion about the stereotypes that elect a woman as an ideal to work in early childhood education, school organizations led principally by the director seek to maintain the stability of the roles sex.

Key-words: Preschool education; Human rights; Citizenship; Gender; Concepts; Teaching pratices;

SUMÁRIO

Introdução.....	9
1. O projeto que fundamentou a pesquisa.....	11
2. Revisão bibliográfica.....	23
3. Os primeiros passos para a pesquisa.....	25
1. Educação em direitos humanos: caminho para a conquista da cidadania.....	30
1.1 Luta por direitos e possibilidades de conquista – educação em direitos humanos.....	32
1.2 Educação em direitos humanos: políticas educacionais.....	40
1.3.A formação docente na perspectiva dos Direitos humanos e gênero e seus entraves.....	43
2. A Educação Infantil e as representações de gênero que envolvem a docência.....	52
2.1 A Educação Infantil, a constituição de sua identidade e as políticas públicas que a caracterizam.....	54
2.1.2 As políticas para a Educação Infantil.....	56
2.2.A mulher e o mundo do trabalho.....	64
2.3. A infindável associação da professora à figura materna.....	67
2.4. Os homens, as masculinidades e a Educação Infantil.....	71
3. A escola: as relações de gênero presentes em sua organização	78
3.1. Relações de gênero no cotidiano escolar.....	79
3.2.A escola, sua organização e as relações de gênero.....	80
3.2.A escola, sua organização e as relações de gênero.....	81
3.4.A organização do trabalho na escola	85
3.4.1Os funcionários e funcionárias e suas atividades	85
3.5. Atribuição de aulas.....	88
3.6. A coordenadora pedagógica.....	95
3.7 O mito da maternidade e da paternidade.....	97

3.8. Direitos humanos e cidadania para a Coordenadora e a Diretora	102
4. O Professor, a professora e as relações de gênero que permeiam as práticas pedagógicas.....	109
4.1 A docência, práticas e concepções: a professora.....	110
4.2. A docência, práticas e concepções: o professor	121
4.3. Relações de gênero que se estabelecem nas práticas pedagógicas entre a professora e o professor.....	136
Conclusão.....	145
Referências.....	152
Apêndice: Roteiro de entrevistas.....	

Introdução

A rigidez dos deveres relativos dos dois sexos não é nem pode ser a mesma. Quando a mulher se queixa a respeito da injusta desigualdade que o homem impõe, não tem razão; essa desigualdade não é uma instituição humana ou, pelo menos, obra do preconceito, e sim da razão: cabe a quem a natureza encarregou do cuidado dos filhos a responsabilidade disso perante o outro. (ROUSSEAU, 1995, p. 428).

A partir desse excerto retirado da obra *Emílio* escrito em 1762, é possível compreender que, apesar de sua preocupação com a educação, Rousseau não considerava homens e mulheres como detentores de direitos iguais. À mulher, de acordo com o ideal desse autor, era destinado o cuidado com os filhos e, portanto, sua educação se resumia a ser boa esposa e mãe, essa era sua contribuição social. (ROUSSEAU, 1995).

No entanto, ao passo que a visão inatista do autor reduzia as possibilidades de emancipação feminina limitando a mulher ao papel de mãe, a educação, mesmo em outros momentos históricos, passa a representar um meio de proporcionar a compreensão de que as diferenças entre homens e mulheres estão presentes apenas no aspecto biológico e que as construções sociais advindas da sociedade patriarcal, que ainda persistem em atribuir papéis diferentes para homens e mulheres, podem também ser modificadas visando desconstruir estas diferenças.

De acordo com Brabo (2005, p.188), o “[...] conhecimento dos direitos e reconhecimento, por parte de ambos os sexos, da cidadania como estratégia de luta para uma nova sociedade.”, são fundamentais para que essas desconstruções sejam promovidas e o papel da educação é o de torná-las viáveis.

A escola, nesse sentido, deve atuar, como afirma a autora (2005, p.188), para promover a *vivência democrática*, por intermédio das práticas pedagógicas. Tal perspectiva, segundo Finco (2008, p.261), inicia-se a partir da Educação Infantil, tendo em vista que

[...] se pretendemos construir uma sociedade realmente democrática, onde a igualdade entre mulheres e homens exista de fato e não apenas na lei, mas também nas relações e práticas cotidianas, é preciso que estejamos atentos em promover uma prática educativa não discriminatória desde a primeira infância.

Entretanto, as especificidades que caracterizam a Educação Infantil permitem alguns questionamentos a respeito da efetivação da prática educativa mencionada pela

autora porque devido ao fato da Educação Infantil atender crianças de 0 a 6 anos¹, esse nível de ensino enfatiza os cuidados e esse aspecto acaba justificando a predominância de mulheres à medida que os estereótipos que são atribuídos a elas se relacionam à *habilidade natural* para o cuidado com as crianças. (CARVALHO, 1999, p. 47).

Entretanto, a predominância de mulheres de acordo com Carvalho (1999, p.71) além de associar a profissão docente com a feminilidade também passa a perceber a escola como “[...] extensão do espaço privado familiar.”, isso porque,

[...] 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 efeito.

Dessa forma, conforme a autora a mulher passa a ser relacionada ao trabalho docente em que a ênfase se dá nos aspectos *relacionais e afetivos*, já que estes são considerados aspectos que mais se aproximam das características femininas. Essa associação pode ser encontrada na afirmação de Saparolli (1998), de que a Educação Infantil não passou pelo processo de feminização, mas sempre se caracterizou em um *gueto feminino*.

Apesar de passados doze anos, a afirmação de Saparolli (1998), ainda prevalece, tendo em vista que, após procurar a Secretaria Municipal de Educação de Marília fui informada de que nesta cidade, dos 448 professores, havia apenas 1 homem² atuando na Educação Infantil.

Essas informações me pareceram relevantes, pois se as práticas pedagógicas devem incidir sobre a *vivência democrática* respeitando e compreendendo as diferenças entre homens e mulheres sem transformá-las em desigualdades, seria importante conhecer se a Educação Infantil, caracterizada pela predominância feminina, poderia estar alcançando este objetivo.

Nesse sentido, considerei importante conhecer como atuam homens e mulheres nesse nível de ensino.

¹ Devido a Lei nº 11.274/06 que regulamenta o Ensino Fundamental de nove anos a idade máxima para as crianças permanecerem na Educação Infantil deixou de ser 6 anos para ser de 5 anos, tendo em vista que seis passa a ser a idade para o ingresso da criança no Ensino Fundamental. Embora esta lei, tenha proporcionado discussões de autores que estudam o tema, não é proposta deste trabalho mencioná-las.

² No início dessa pesquisa havia dois professores, no entanto, durante o desenvolvimento um deles infelizmente faleceu restando apenas um professor no Sistema Municipal de Educação. Ainda na Introdução mencionei os passos que foram trilhados para a pesquisa, bem como que a idéia inicial seria de realizar uma pesquisa comparativa entre os dois professores, que foi inviabilizada.

Se a maioria é de mulheres que atuam na Educação Infantil, como atuariam os homens? Como essas relações de gênero são vivenciadas no cotidiano escolar?

Visando responder alguns destes questionamentos, apresento o projeto que norteou essa pesquisa.

1. O projeto que fundamentou a pesquisa

A partir das últimas décadas do século XX, a relação entre educação e direitos humanos tornou-se um dos elementos centrais na discussão de *soluções* para a construção de uma sociedade democrática.

Educar em direitos humanos passou a significar uma possível intervenção capaz de dimensionar novas perspectivas de promover e estimular situações relacionadas à prática da tolerância e do respeito às diversidades culturais, sexuais e étnicas, a partir do cotidiano escolar, visando à "[...] formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres [...]" (BRASIL, 2003, p. 10).

No entanto, apesar de a Educação Infantil ser a primeira etapa da Educação Básica e, portanto, representar os primeiros passos em relação à educação em direitos humanos e cidadania, esta pode não estar ocorrendo. Isso porque no Brasil, a Educação Infantil, mesmo apresentando conquistas no que se refere à legitimidade de sua função, continua a travar uma incessante luta por sua identidade e contra o caráter assistencialista no atendimento de crianças de zero a cinco anos, perpetuado principalmente nas escolas públicas.

Tal fato pode representar um entrave para a efetivação da educação em direitos humanos, tendo em vista que caso as práticas pedagógicas privilegiem os cuidados e a atenção, a formação social pode estar ficando em segundo plano. A educação em direitos humanos e cidadania, possivelmente desconsideradas em sua importância pelos professores e professoras desse nível de ensino, podem não acontecer no cotidiano escolar.

Assim sendo, compreender o porquê de sua ausência na Educação Infantil torna-se salutar no sentido de fornecer subsídios para que a construção de uma sociedade democrática se inicie desde essa primeira etapa da Educação Básica, proporcionando os primeiros contatos da criança com a cidadania e com a compreensão da importância do respeito ao próximo.

Entretanto, desde que foi reconhecida como um direito da criança, a partir da *Constituição Federal Brasileira* de 1988 (BRASIL, 1988), a Educação Infantil passa por uma incessante luta pela formação de sua identidade.

Segundo Kramer (2008), há grandes discussões que se perpetuam entre pesquisadores(as) e professores(as) desse nível de ensino principalmente no que se refere à função da Educação Infantil em que resultam, muitas vezes, na dualidade do *cuidar e educar*.

Essa perspectiva acaba restringindo e, por sua vez, caracterizando a Educação Infantil como assistencialista, na medida em que dicotomiza os aspectos intelectuais, físicos e sociais.

Segundo a determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº. 9.394/96, no artigo 29, a finalidade da Educação Infantil é "[...] o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social [...]". (BRASIL, 1996, p.13).

Nesse sentido, a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, é responsável pela formação social da criança de zero a seis anos, aspecto este que, como afirma Carvalho (2004, p.86), é necessário para que "[...] resulte no preparo para o exercício da cidadania e se empenhe na promoção de uma conduta fundada em princípios éticos de valorização dos direitos e deveres fundamentais da pessoa".

A proposta pedagógica elaborada pelo Ministério da Educação e Desporto no ano de 1998, os *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (RCNEIs) reconhecem a importância que esse nível de ensino representa para o convívio social da criança ao afirmar que: "A instituição de Educação Infantil é um dos espaços de inserção das crianças nas relações éticas e morais que permeiam a sociedade na qual estão inseridas." (BRASIL, 1998, p. 11) o que se constitui nos primeiros passos para a formação da cidadania.

O *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (PNEDH), lançado em 2006 (BRASIL, 2006), indica a preocupação do governo brasileiro em relação à educação em direitos humanos e cidadania, ao compreender que essa é fundamental para a construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática e, por isso, considera que

A educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e avaliação (BRASIL, 2007, p.24)

Como indica Soares (2004, p.158, grifos da autora), para a realização de uma educação nesses moldes é necessário que a inicie

[...] desde a escola primária, no sentido de enraizar hábitos de *tolerância* diante do diferente ou divergente, assim como o aprendizado da cooperação ativa e da subordinação do interesse pessoal ou de grupo ao interesse geral, *ao bem comum*.

Entretanto, na Educação Infantil, que de acordo com os documentos mencionados deveria ter como função a formação cultural e social da criança de zero a cinco anos, as práticas, muitas vezes, não condizem com o esperado e questões tão fundamentais não são trabalhadas.

Como afirma Sesti (2004, p.333)

Em se tratando de educação, de modo geral antes de discursos e informações, são as ações o que importa considerar. Com mais razão, portanto, o sentido de uma educação comprometida com os ideais e valores da cidadania, da democracia e dos direitos humanos se expressa menos nas informações e nos discursos transmitidos do que nos princípios de condutas que regem, no cotidiano escolar, as ações educativas de uma instituição.

Nesse sentido, como afirma Candau (1998, p.13), é necessário o exercício de “[...] uma prática educativa participativa, dialógica e democrática que supere a cultura profundamente autoritária presente em todas as relações sociais e, em especial na escola.”

Contudo, ao se tratar das relações sociais não há como desconsiderar as relações de gênero que ocorrem no ambiente escolar. As relações de gênero correspondem às relações de poder que se estabelecem entre os sexos, e são “[...] um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, que fornece um meio de codificar o significado e de compreender as complexas conexões entre as várias formas de interação humana. (SCOTT, 1990, p.13).

Para Teles (2007, p.60) é necessário associar a questão de gênero com a discussão sobre direitos humanos tendo em vista que “Adotar a perspectiva de gênero na análise dos direitos humanos possibilita perceber e compreender a grande ausência de problematização de desigualdades sociais, valores e costumes vigentes.”

As desigualdades mencionadas pela autora são facilmente perceptíveis na Educação Infantil, que ao contrário de outros níveis de ensino que inicialmente tiveram o corpo docente composto por homens e, posteriormente, foram se feminizando, sempre foi constituída predominantemente por mulheres. (SAPAROLLI, 1997).

De acordo com Carvalho (1999), a concentração de mulheres na Educação Infantil justifica-se pela necessidade de cuidados com as crianças pequenas, função socialmente relacionada à mulher e, também, aos baixos salários que são pagos para as professoras desse nível de ensino justificados pela desvalorização da formação docente.

Entretanto, se as relações existentes nesse contexto tendem a ser baseadas na afetuosidade e passividade, a seleção de conteúdos a serem trabalhados com as crianças, requer o posicionamento político por parte das professoras, o que pode não estar ocorrendo.

A ampla aceitação da denominação *tia* pelas professoras de Educação Infantil, que segundo Novaes (1984) passa a se intensificar a partir da década de 1960, permite a reflexão de que essa associação pode estar reduzindo o aspecto político e pedagógico da profissão docente para a domesticidade e, portanto, para a passividade. Para Novaes (1984, p. 128).

[...] apesar de a justificativa formal da adoção do costume ser o carinho necessário ao bom desenvolvimento da criança não é difícil perceber que tratar a professora de tia é muito mais uma dissimulação de uma relação de autoridade do que a solução de um problema afetivo.

Assim, a utilização da denominação *tia* mascara um esvaziamento da atitude política que permeia a profissão docente, além de que “[...] Para ser tia, a professora não necessitará de preparo, nem de condições de trabalho especiais.” (NOVAES, 1984, p.130).

Conforme adverte Paulo Freire (2003, p.25), “[...] reduzir o papel de professora para o da adocicada tia nada mais é que uma 'inocente armadilha ideológica' em que a atitude política da professora passa pelo crivo da passividade característica da *tia*.” Isto significa, segundo esse autor, deixar de cumprir a “[...] responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente.” (FREIRE, 2003, p.11). Atitude esta que implica na própria concepção de cidadania, já que a primeira condição para se formar o cidadão e a cidadã é saber ser um cidadão ou uma cidadã.

De acordo com o questionamento de Brabo (2005, p. 122),

[...] como poderá a professora que é a principal agente do processo de ensino-aprendizagem, refletir sobre seu trabalho e orientá-lo para a real formação do cidadão? Se ela não reconhecer o sentido político da escolaridade básica, poderá orientar seus alunos a fazerem uma leitura constante e crítica da sociedade?

No entanto, ao passo que o questionamento a respeito da atitude política da professora se faz necessária para a compreensão sobre direitos humanos e cidadania, não há como desconsiderar as relações de gênero que permeiam a Educação Infantil, tendo em vista que, como afirma Carvalho (1999, p.71)

Quanto mais a escola primária é pensada como instância formadora de caracteres e vontades, em que a transmissão de saberes se subordina a um desenvolvimento harmonioso de personalidades integrais, através de uma disciplina obtida pela persuasão e o amor, mais do que pela razão e a autoridade; quanto mais o trabalho docente com crianças é idealizado como não intelectual, enfatizando suas dimensões relacional e afetiva, mais se aproximam as imagens da escola primária e seu trabalho docente das características tidas como femininas.

Este fato que ocorre, segundo a autora, porque “[...] qualidades associadas à feminilidade são consideradas naturais [...]” e, portanto, inatas, mas geram como contraponto, a associação a “[...] uma imagem de mulher pouco afeita à erudição e ao desenvolvimento intelectual, que se relaciona mal com o conhecimento e a racionalidade, sendo antes emotiva, maternal, infantilizada e capaz de empatia com as crianças.” (CARVALHO, 1999, p. 4).

Dessa forma, se a Educação Infantil é um nível de ensino que exige cuidados e afetuosidade por estar voltada à educação de crianças pequenas em que a predominância feminina praticamente a caracteriza, é necessário questionar como se comportam, atuam e são vistos os homens que atuam nesse nível de ensino.

Tendo em vista que o imaginário social que se perpetua ao redor da Educação Infantil é justamente o da mulher como capaz e apta para atuar com crianças nesse nível de ensino, aos homens são atribuídos estereótipos que não combinam com esse ambiente.

Segundo Bordieu (1999, p.18), o imaginário social funciona “[...] como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão social do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos.”

Nesse sentido, os homens que atuam em profissões consideradas femininas, como no caso do magistério, passam por preconceitos e também geram preconceitos, pois para esse autor

Além do fato que o homem não pode, sem derrogação, rebaixar-se a realizar certas tarefas socialmente designadas como inferiores (entre outras razões porque está excluída a idéia de que ele possa realizá-las),

as mesmas profissões podem ser nobres e difíceis quando são realizadas por homens, ou insignificantes e imperceptíveis, fáceis e fúteis quando realizadas por mulheres. (BOURDIEU, 1999, p. 75).

As observações de Saporoli (1997, p. 33) não se distanciam das de Bourdieu (1999) ao demonstrarem quais são as principais causas do afastamento dos homens da Educação Infantil “[...] os mitos e idéias arraigados sobre masculinidade, espaço profissional ocupado preferencialmente por mulheres, além dos baixos salários, condições inadequadas de emprego e baixo status da profissão.”

Além disso, segundo Ridenti (1998, p.175), a atribuição dos cuidados em relação à criança foi direcionada à mulher devido à associação com a vocação materna e essa associação tem sido reforçada por profissionais de diversas áreas, inclusive por educadores, prova disso, segundo essa autora, é que "Quase nunca pensamos em professores masculinos para a pré-escola, tampouco em *baby-siters* masculinos." (grifos da autora).

Assim, é importante considerar, como afirma Carvalho (1998, p.5), que

Trata-se de pessoas do sexo masculino, lidando quotidianamente com expectativas, conceitos e tarefas culturalmente associados à feminilidade e que, uma vez que a estreita correlação entre feminilidade e mulheres, masculinidade e homens também é um pressuposto estabelecido, são igualmente expectativas, conceitos e tarefas estreitamente associadas às mulheres.

Nessa perspectiva, é possível considerar que as relações de gênero nas escolas de Educação Infantil, nas quais há professoras e professores trabalhando juntos podem ser conflitantes, pois os professores precisam se mostrar capazes de exercer uma função tipicamente feminina e, ainda, podem ser avaliados com maior rigor por suas companheiras de trabalho e até mesmo por mães e pais de alunos.

Essas relações de gênero podem até mesmo influenciar quando da atribuição de aulas por parte dos (as) diretores(as) da escola, já que pode haver preferência dos pais e mães ou dos próprios professores por determinadas séries. Tais atitudes podem também interferir nas práticas pedagógicas desses profissionais, inclusive na seleção de conteúdos.

Todavia, segundo Carvalho (1998, p. 6), “[...] pouco, se tem escrito no campo educacional, sobre os professores do sexo masculino, levando em conta suas identidades de gênero.”, além disso, o número de professores que atuam na Educação Infantil permanece reduzido, fato que também dificulta a realização das pesquisas.

Nesse sentido, conhecer como se posiciona o professor de Educação Infantil é necessário, visto que caso a mulher, como professora de Educação Infantil, esteja sendo influenciada em suas escolhas e práticas pedagógicas pela preponderância de cuidados, como pude constatar a partir da pesquisa que realizei como estaria atuando o homem, comportando-se como *tio*?

Saber qual é a concepção de um professor e de uma professora a respeito de direitos humanos e cidadania pode apresentar resultados significativos na perspectiva da efetivação ou não, de uma educação nessa perspectiva, além disso, observar as práticas e interações entre o professor, a professora e as crianças, também permitirá compreender como são vivenciadas as relações de gênero nesta escola.

Assim, o problema a ser investigado é: qual a concepção de direitos humanos, cidadania e gênero de um professor e de uma professora de uma escola de Educação Infantil municipal?

Para a compreensão da problemática foram observadas as práticas pedagógicas de um professor e de uma professora desde o momento da chegada das crianças, durante as atividades dentro e fora da sala de aula, nos horários de lanche e até mesmo durante as brincadeiras que ocorriam de forma dirigida ou não pelo professor ou pela professora.

Ao final das observações participantes, realizei entrevistas não estruturadas de modalidade focalizada com o professor e com a professora e, também, com a diretora e a coordenadora pedagógica a fim de conhecer a representação do masculino e do feminino, bem como se gênero é conhecido e se está presente nas práticas pedagógicas.

A importância da entrevista com a diretora e a coordenadora se deu, devido à possibilidade de interferência nas rotinas, seleção de conteúdos e inclusive diferenças nos critérios de atribuição de aulas e até mesmo por revelar o posicionamento dos pais a respeito da figura do professor.

Assim, tendo como perspectiva que a compreensão das concepções do professor e da professora a respeito de direitos humanos e cidadania podem corroborar para entender as possibilidades de efetivação de uma educação em direitos humanos e cidadania na Educação Infantil numa perspectiva de gênero, delimitei como objetivo geral da pesquisa verificar as concepções e as práticas pedagógicas de uma professora e de um professor a respeito de direitos humanos, cidadania e gênero em uma escola de Educação Infantil Municipal.

Como objetivos específicos, analisar como são selecionados os conteúdos trabalhados pelo professor e pela professora e se incluem direitos humanos e cidadania, e compreender como se dão as relações de gênero na escola pesquisada.

Para responder às indagações postas e para o alcance dos objetivos foi necessário desenvolver uma pesquisa de natureza qualitativa, pois o intuito ao estudar determinado problema foi o de "[...] verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas atividades cotidianas." (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12). Nesse sentido, a maior preocupação foi a de conhecer o processo, o percurso que é tomado dentro do problema e não o produto em si.

Para a consecução dos objetivos propostos, os procedimentos metodológicos foram divididos em duas etapas principais: a primeira delas, com procedimentos de cunho *bibliográfico* e, na segunda delas, de cunho *exploratório*.

No primeiro momento da pesquisa fiz o levantamento bibliográfico necessário para a compreensão do tema da pesquisa, da reformulação do problema investigativo e dos procedimentos metodológicos. Para a realização da pesquisa de campo foi selecionada uma escola de Educação Infantil Municipal de Padre Nóbrega, distrito da cidade de Marília/SP, na qual atuam professores de ambos os sexos, para observar as práticas de um professor e de uma professora.

Por tratar-se de uma pesquisa etnográfica, o procedimento metodológico utilizado foi o estudo de caso e, para tal, fiz visitas de observação no local da pesquisa, contatos com os indivíduos envolvidos direta e indiretamente, para então, iniciar as observações. O procedimento de observação foi realizado com a turma do professor que era composta por crianças de 3 e 4 anos e da professora cuja turma a idade das crianças variava de 1 a 3 anos. As observações me permitiram perceber as situações que propiciaram indagações, as quais serviram de indicadores dos aspectos que deveria contemplar nas entrevistas.

A opção pelo estudo de caso se deu por ser um método "[...] que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada." (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.18). Além disso, o estudo de caso permite uma interpretação do contexto, visto que viabiliza "[...] compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas [...]", que estão relacionadas à problemática investigada. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.18).

Nessa perspectiva, as observações possibilitaram a interação necessária com a problemática pesquisada. Foram realizadas, como já mencionado, com um professor e uma professora sendo que suas práticas foram acompanhadas a partir da entrada da turma, durante as atividades pedagógicas, o horário da alimentação, diversão no parque e na despedida, visando a análise das relações que se davam no contexto escolar com cada um dos professores e sua turma, bem como para a compreensão de suas concepções a respeito das temáticas direitos humanos, gênero e cidadania.

As entrevistas³ que foram realizadas após as observações, foram organizadas de forma não estruturada, mas de modalidade focalizada, porque apesar de ser realizado um roteiro, as questões puderam ser um tanto quanto flexíveis. (LABEGALINI, 2007). A flexibilidade das questões permitiu que houvesse uma comunicação mais livre entre entrevistado/as e a entrevistadora.

Após a análise das entrevistas foram realizadas as comparações entre os discursos e a práticas, o que permitiu compreender os posicionamentos políticos dos sujeitos da pesquisa. E, por fim, foi realizada a relação entre a compreensão das temáticas direitos humanos, gênero e cidadania do professor e da professora e suas práticas pedagógicas a respeito das temáticas, objetivo desta pesquisa.

Em suma, os focos principais desta pesquisa foram as atitudes dos professores das escolas de Educação Infantil no que se refere à *abordagem de* e à *prática pedagógica em* direitos humanos, gênero e cidadania, as relações que permeiam o cotidiano escolar no que diz respeito à cidadania do professor e da professora, bem como as relações de gênero que estão presentes nas interações entre professor, professoras, diretora, coordenadora, alunos e alunas.

Tendo em vista que as análises foram realizadas baseadas nos procedimentos de observação e de entrevista e que as relações de gênero se configuram como um dos focos principais da pesquisa, utilizei gênero como categoria de análise como proposto por Scott (1990, p.14), que compreende gênero como

[...] um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações de poder, mas a direção da mudança não segue necessariamente um único sentido.

³ Devido ao fato da pesquisa envolver sujeitos ressalto que enviei o pedido de autorização ao Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília que foi aceito sem qualquer restrição.

Para tal, Scott (1990, p.14) divide sua análise em quatro categorias, as representações simbólicas, os conceitos normativos, as organizacionais e as identidades subjetivas.

Para as representações simbólicas, Scott (1990, p. 14) propõe que sejam contemplados os símbolos culturalmente disponíveis que, segundo sua afirmação, são freqüentemente contraditórios, exemplificando com “[...] os mitos da luz e da escuridão, da purificação e da poluição, da inocência e da corrupção.” Essas representações de acordo com Scott (1990, p.14) interessam à medida que “[...] são invocadas, de suas modalidades e de seus contextos.”

Em relação à categoria dos conceitos normativos, Scott (1990, p.14) afirma que

[...] estão expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas e tomam a forma típica de uma oposição binária, que afirma de maneira categórica e sem equívocos o sentido do masculino e do feminino.

Quanto à categoria organizacional, Scott (1990, p. 15) propõe que “[...] deve incluir uma noção de política bem como uma referência às instituições e à organização social [...]”, que significa analisar também

[...] o mercado de trabalho (um mercado de trabalho sexualmente segregado faz parte do processo de construção de gênero), a educação (as instituições de educação somente masculinas, não mistas, ou de co-educação fazem parte do mesmo processo), o sistema político (o sufrágio universal faz parte do processo de construção de gênero).

A categoria da identidade subjetiva significa, para Scott (1990, p.15), “[...] examinar as maneiras pelas quais as identidades de gênero são realmente construídas e, relacionar seus achados com toda uma série de atividades, de organizações e representações sociais historicamente situadas [...]”.

Dessa forma, será possível, a partir das análises das entrevistas e observações, compreender como afirma Scott (1990, p.16) “[...] como se deve pensar o efeito do gênero nas relações sociais e institucionais [...]” e perceber se esse aspecto pode influenciar as práticas pedagógicas na Educação Infantil, principalmente em relação à seleção de conteúdos.

Utilizo também o conceito de poder de Foucault (2007, p.248-p. 183) que o caracteriza como “[...] um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado.”, que perpassa além das relações dos próprios indivíduos, já que “[...] não se aplica aos indivíduos, passa por eles.”

De acordo com Foucault (2007, p.183), a circulação do poder entre as relações e entre os indivíduos chega a caracterizar

[...] aquilo que faz com que um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e constituídos enquanto indivíduos é um dos primeiros efeitos de poder. Ou seja, o indivíduo não é o outro do poder: é um de seus primeiros efeitos. O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu.

Essa constatação de Foucault (2007) permite a compreensão de como o poder influencia e é influenciado pelas relações de gênero favorecendo, em determinados momentos, a um dos gêneros ou a outro, pois como afirma Scott (1990, p.16), “[...] o gênero é uma primeira maneira de dar significado às relações de poder. Seria melhor dizer: o gênero é um primeiro campo no seio do qual, ou por meio do qual o poder é articulado.”

Ainda para as análises utilizo o conceito definido por Bourdieu (1999) de dominação masculina, que se fundamenta na construção social que orienta as percepções a respeito dos corpos.

Para Bourdieu (1999, p.18) é a ordem social quem justifica, por meio de discursos e até mesmo da divisão sexual do trabalho, a força da ordem masculina. O autor explica como as relações de dominação são justificadas pelas próprias construções sociais.

Dado o fato de que é o princípio de visão social que constrói a diferença anatômica e que é esta diferença socialmente construída que se torna o fundamento e a caução aparentemente natural da visão social que a alicerça, caímos em uma relação circular que encerra o pensamento na evidência de relações de dominação inscritas ao mesmo tempo na objetividade, sob forma de esquemas cognitivos que, organizados segundo essas divisões, organizam a percepção das divisões subjetivas. (BOURDIEU, 1999, p.20)

Entretanto, é preciso ressaltar que apesar da abordagem do autor ser considerada estruturalista, fato que gera discordância com a perspectiva defendida por Scott (1990) que compreende as relações de gênero como instáveis, ressaltando a história e narrativa e que, portanto, podem ser categorizadas, a contribuição do autor não pode ser desconsiderada, tendo em vista que seu estudo se propõe a refletir sobre como se dão e como são percebidas as construções sociais que justificam a dominação masculina, como ocorre na escola.

Será utilizada também para as análises a perspectiva de Saffioti (1976) que se propõe, sob o enfoque da dialética marxista, a esclarecer que, embora o sistema capitalista utilize-se da divisão sexual como categoria, assim como faz com a divisão de classes, e que as justificam, como “[...] requisitos estruturais e funcionais do sistema capitalista de produção [...]”, essa categorização por si só não permite a compreensão da inferiorização social da mulher.

Para Saffioti (1976, p.19) a divisão sexual do trabalho enquanto categoria cobre

[...] toda a extensão de uma sociedade, cruzando, pois, com a divisão desta em classes antagonicamente situadas no sistema produtivo de bens e serviços, o que torna difícil distinguir nelas aquilo que tem origem em si próprias e o que emana da necessidade de o sistema manter seu padrão de equilíbrio. O recurso à comparação da condição da mulher em estruturas sociais de tipo diverso auxilia, contudo, a superar essa dificuldade, indicando até que ponto a inferiorização social da mulher decorre de uma necessidade estrutural do sistema capitalista de produção ou de mera persistência de uma tradição cultural, na qual a mulher representava ser um ser submisso, ou ainda de uma redefinição dessa tradição, tendo-se em vista seu emprego racional como meio para a consecução de fins como o confinamento, no lar, de uma mão-de-obra que o sistema produtivo dominante não tem capacidade de absorver.

A conclusão da autora é de que o sistema capitalista impõe limites à resolução da problemática feminina, tendo em vista que as sociedades de classe,

[...] tendem a fazer acompanhar o processo de libertação da mulher no terreno da sexualidade e da reprodução, assim como o de sua igualdade social meramente formal com os homens, de um processo de marginalização dos elementos femininos das funções produtivas e decisórias. (SAFFIOTI, 1976, p.375)

Como conceito utilizado para a análise de educação em direitos humanos, utilizei o enfoque de Sacavino (2000) segundo o qual concebe que há diferentes concepções a respeito de democracia e cada uma possui sua própria visão de direitos humanos.

Para Sacavino (2000), a concepção de democracia que se aplica à sua concepção de direitos humanos, é a da democracia participativa, que se constitui em uma forma de democracia que “[...] vem sendo impulsionada e afirmada como uma alternativa pelos grupos sociais críticos, que encontram seu lugar especialmente em alguns movimentos da sociedade civil.”, tendo em vista que não pretende ignorar a existência de uma política neoliberal, mas que visa não se limitar a ela.

Nesse sentido, a proposta de educação em direitos humanos defendida pela autora é a que se fundamenta na formação do *sujeito de direitos*. Afirma que

Ser sujeito de direitos implica reforçar no cotidiano através de práticas concretas, a lógica expansiva da democracia, afirmar o princípio e o direito da igualdade estabelecidos na esfera política, através da institucionalização do sufrágio universal e da igualdade perante a lei, que a mobilizam para transportar sua dinâmica igualitária para as diversas esferas da sociedade. (SACAVINO, 2000, p.45).

Por compreender que há uma íntima relação entre direitos humanos, cidadania e democracia, utilizo a fundamentação de democracia de Bobbio (1992, p.1).

Direitos do homem, democracia e paz são três momentos necessários do mesmo movimento histórico: sem direitos do homem reconhecidos e protegidos, não há democracia; sem democracia não existem as condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos. Em outras palavras, a democracia é a sociedade dos cidadãos e os súditos se tornam cidadãos quando lhes são reconhecidos alguns direitos fundamentais; haverá paz estável, uma paz que não tenha guerra como alternativa somente quando existirem cidadãos não mais deste ou daquele Estado, mas do mundo.

De acordo com a perspectiva de Bobbio (1992), é possível considerar que educar em direitos humanos além de proporcionar a compreensão dos direitos, também instiga a conquista de novos direitos visando cada vez mais a democracia participativa.

2. Revisão bibliográfica

Segundo Carvalho (1998), as pesquisas que se referem ao gênero da docência relacionando homens e mulheres são poucas. Entretanto, quando se trata dessa relação na Educação Infantil as pesquisas são ainda mais raras.

Possivelmente, a ausência de pesquisas que envolvem homens como professores na Educação Infantil se justifique pela comprovação de Saporoli (1998, p111) de que a Educação Infantil sempre se constituiu em um *gueto feminino*, fato que pode se relacionar à dificuldade em encontrar sujeitos para a pesquisa, ou até mesmo pela desconsideração de sua relevância para as pesquisas, pela pouca representatividade.

Entretanto, por ser esta uma profissão que exalta a mulher como figura ideal devido aos cuidados com a criança, possivelmente a atuação masculina seja avaliada com maior rigor, fato que poderia ser revertido com pesquisas que demonstrassem como se dão as práticas pedagógicas deles, já que os estereótipos apenas reforçam o preconceito e acabam contribuindo para a ausência deles na Educação Infantil.

Dessa forma, para a fundamentação dessa pesquisa, busquei autores que não se dedicam apenas ao estudo do gênero na docência em Educação Infantil, visto que teria poucas possibilidades de encontrar material disponível empobrecendo assim a pesquisa, mas tentei encontrar outras contribuições que pudessem auxiliar nas reflexões sobre esse tema possibilitando as adaptações necessárias para essa pesquisa.

Considerando o exposto apresento abaixo síntese das pesquisas que localizei a respeito do tema estudado.

Em pesquisa de mestrado no programa de pós-graduação em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica PUC de São Paulo, intitulada *Educador infantil: uma ocupação de gênero feminino*, Saporoli (1997) estudou as semelhanças e diferenças no perfil sócio-demográfico e nos relatos das práticas de educadores infantis do sexo masculino e feminino, coletando os dados através de questionários especialmente elaborados para 32 professores e professoras em 24 creches paulistas.

As conclusões da autora foram de que as diferenças encontradas nas respostas das professoras e professores não se relacionavam ao gênero ao qual pertenciam, mas a suas diferenças individuais.

No ano seguinte ao da defesa de sua dissertação, Saporoli (1998) publicou um artigo intitulado "A educação infantil e gênero: a participação dos homens como educadores infantis", no qual, baseada em sua pesquisa de mestrado, afirma que o surgimento da perspectiva do *novo pai* favoreceria a participação dos homens na Educação Infantil, tendo em vista que contribuiria para a naturalização do papel doméstico atribuído a eles também.

Como tese de doutorado pelo programa de pós-graduação em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), intitulada *Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creche*, Sayão (2005) tentou compreender como os homens se constituem como docentes na Educação Infantil e, para tal, foram realizadas pesquisa de campo e entrevista com sete professores de Educação Infantil.

Para Sayão (2005), sua pesquisa permitiu a compreensão de que o trabalho docente na Educação Infantil está permeado por questões que envolvem masculinidades e feminilidades e que esse nível de ensino é um ambiente onde parece ser possível de se desenvolver ações que contribuam para superar o binarismo.

Em *Vozes masculinas numa profissão feminina: o que têm a dizer os professores*, Carvalho (1998) publica, em forma de artigo, uma das reflexões contidas

em sua pesquisa de doutorado. Neste artigo, Carvalho (1998), discute o processo de feminização do magistério relacionando masculinidades e feminilidades da profissão docente.

É importante destacar o livro dessa mesma autora intitulado *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*, onde Carvalho (1999) retrata as relações entre cuidado e mulheres e, para tal, realiza entrevistas com quatro professoras e um professor e conclui que são necessárias reflexões a respeito dos cuidados tanto em pesquisas educacionais quanto em cursos de formação de professores/as.

Outra importante contribuição para essa pesquisa é o livro de Brabo (2005, p. 23) intitulado *Cidadania da mulher professora*, baseado na dissertação de mestrado da autora, no qual sua preocupação foi a de compreender o que a mulher professora pensava acerca da cidadania e, para tal, utilizou-se de questionários para saber a opinião de 17 professoras do Ensino Fundamental do Sistema Estadual da cidade de Marília/SP.

A conclusão de Brabo (1999, p. 229) foi de que embora o magistério tenha se constituído como um dos primeiros trabalhos exercidos pela mulher, a escola foi responsável pela reprodução dos valores da sociedade patriarcal reproduzindo a desvalorização da mulher que se propaga com a democratização do ensino. Além disso, a formação insuficiente e a desvalorização da profissão acabaram proporcionando *meia cidadania* para as professoras.

3. Os primeiros passos para a pesquisa.

Tendo em vista as problematizações e conclusões propostas pelas obras utilizadas, somadas aos questionamentos despontados por meio das considerações da pesquisa de Iniciação Científica⁴ que desenvolvi durante o curso de Pedagogia, considereei a viabilização da escolha de objetivos para essa pesquisa que proporcionassem o diálogo entre o que dizem autores sobre as relações de gênero e suas nuances para a educação, com a realidade da escola.

⁴ Essa pesquisa teve auxílio FAPESP e foi realizada em duas escolas de Educação Infantil da cidade de Marília/SP uma pública e outra particular e o objetivo da pesquisa era o de analisar se as/os professoras/es de Educação Infantil abordavam as questões dos *direitos humanos e da cidadania* em suas práticas pedagógicas. Os resultados permitiram constatar a compreensão da importância das temáticas estarem incluídas nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, entretanto as profissionais pareciam compreender direitos humanos como parte da relação pedagógica e não como um tema a ser trabalhado com as crianças mesmo que de forma transversal. (ORIANI, 2008).

De acordo com a definição do objetivo dessa pesquisa, que foi inicialmente pesquisar concepções e as práticas pedagógicas de professoras e professores de Educação Infantil, o primeiro passo consistiu em encontrar escolas de Educação Infantil no Sistema Municipal de Marília que tivessem em seu corpo docente homens e mulheres.

No entanto, por mais simples que parecia esse primeiro passo, por si só ele representou um dado importante a ser considerado nessa pesquisa. Tendo em vista que apesar de haver na cidade de Marília um número significativo de escolas de Educação Infantil há também uma disparidade em relação ao número de mulheres e homens que ocupam o cargo de docente.

Segundo as informações que obtive na Secretaria Municipal de Educação de Marília há, na cidade, 31 escolas de Educação Infantil (EMEI) e 4 berçários⁵ e dentre os 448⁶ professores, apenas dois eram do sexo masculino.

A busca, a partir de então, foi em conseguir contato com esses dois professores, já que devido ao número reduzido de representantes do sexo masculino a idéia inicial era de realizar a pesquisa com os dois.

Mesmo com a certeza de que o tempo para a realização das observações necessitaria ser dividido entre as duas escolas, o cumprimento dos créditos das disciplinas, a entrevista com os professores e as professoras, a escrita do texto de qualificação e a realização das leituras necessárias para a análise das entrevistas, fosse pequeno, decidi tentar desenvolver a pesquisa nas duas escolas.

Outro agravante seria em relação à distância entre as escolas, já que uma era localizada na região sul no bairro Fragata de Marília/SP e a outra localizava-se em Padre Nóbrega, que apesar de ser um distrito de Marília, situa-se a 10 km da cidade.

A idéia de um estudo comparativo parecia ser relevante, apesar de todos os percalços que a envolviam, mas, nos primeiros contatos com a diretora da escola localizada no bairro Fragata, ficou claro que o objetivo deveria ser modificado.

No dia combinado, eu e minha orientadora a professora Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, fomos à escola conversar com a diretora a respeito da realização da pesquisa. A diretora, no entanto, não nos atendeu e pediu que a coordenadora

⁵ Dados obtidos junto à Secretaria Municipal de Educação da cidade de Marília em dezembro de 2009. O número de Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) é de 19, sendo que 3 dessas escolas abrigam no mesmo prédio Escola de Educação Infantil e Fundamental (EMEFEI).

⁶ Dados obtidos junto à Secretaria Municipal de Educação da cidade de Marília em dezembro de 2009. O número de professores do Ensino Fundamental da rede Municipal de Marília é de 444 sendo que 17 são do sexo masculino.

justificasse sua ausência e nos consultasse sobre a possibilidade de voltarmos no dia seguinte.

No dia seguinte a diretora nos recebeu e, de imediato, já se mostrou contrária à realização da pesquisa, alegando que existia outra pesquisadora da área de Matemática observando as aulas do professor durante dois dias da semana e nos outros três dias, ela não gostaria que houvesse outra pessoa na sala, pois poderia dispersar a atenção das crianças.

Como ainda estávamos no início do primeiro semestre do ano de 2009, questionei a diretora sobre a possibilidade de realizar as observações com o professor no início do ano seguinte, fato que resultaria em prazos mais apertados, mas o sacrifício seria válido.

No entanto, a resposta da diretora foi de que devido ao fato de o professor não ser fixo nessa escola ela não poderia garantir que ele estaria nessa escola no ano seguinte, e, portanto, não dependeria dela esta decisão, mas sim da diretora da escola para a qual o professor seria transferido.

Por não ter garantia alguma da participação desse professor, no ano posterior resolvi modificar objetivo da pesquisa e realizá-la apenas em uma escola, só me faltava a aprovação da diretora da outra escola.

Ao contrário da atitude da diretora dessa primeira escola, a da segunda escola, localizada em Padre Nóbrega, mostrou-se favorável à participação na pesquisa desde a primeira reunião que marcamos com ela, em que fui também acompanhada de minha orientadora.

Quando apresentei brevemente o projeto para a diretora, ela se mostrou receptiva à proposta de observação, pois, de acordo com ela, é muito importante a interação entre a Universidade e a escola, já que, para ela, a Universidade pode contribuir com a teoria e a Escola com a prática.

A diretora me confessou que considerava que a escola precisava de mais projetos que envolvessem a questão da cidadania para serem desenvolvidos na escola, pois precisa de mais teoria a respeito deste tema afirmando que pouco conhecia sobre a temática.

Após a apresentação do projeto à diretora, ela nos levou para conhecer a Escola e o professor que participaria da pesquisa. Em relação à professora, que também participaria, a diretora afirmou que teria uma reunião com as professoras e perguntaria qual delas estaria interessada em participar da pesquisa, e que após isso me informaria

quem seria a professora participante. Obtive, portanto, essa informação dias depois quando telefonei para a diretora no dia especificado por ela.

O combinado foi que as observações se iniciariam no início do segundo semestre, no entanto, só foi possível iniciá-las na segunda quinzena de agosto, visto que no dia 29 de julho a Secretaria de Educação do Estado enviou um comunicado para que as aulas nas escolas Estaduais e Municipais fossem suspensas devido a epidemia de gripe suína até o dia 17 de agosto⁷,

Assim sendo, iniciei as observações no dia 19 de agosto e, como forma de organização, estipulei um dia da semana para observar as práticas do professor e outro da professora. Devido à atuação de ambos, nessa escola se dar apenas com a turma da manhã as observações foram todas realizadas nesse período.

As observações se estenderam até o dia 10 de dezembro e totalizaram 96 horas, devido ao fato de que o professor tirou licença de 20 dias durante as observações. As entrevistas foram realizadas no dia 15 de dezembro com a professora, a atendente e a coordenadora e, no dia 17, com o professor e com a diretora.

Após o término das observações e entrevistas fui surpreendida com a notícia da morte do outro professor que, inicialmente pensei que pudesse participar da pesquisa, informação que causou muito pesar e que, infelizmente, aumenta ainda mais a disparidade entre o número de mulheres e de homens atuando na Educação Infantil.

Sendo assim, apresento a disposição desta dissertação.

No primeiro capítulo, intitulado *Educação em direitos humanos: caminho para a conquista da cidadania*, procuro demonstrar alguns importantes passos que já foram trilhados em busca de igualdade de direitos e o quanto a educação pode e deve interferir para que esses direitos sejam mantidos e reivindicados quando necessário.

No segundo capítulo, intitulado *A Educação Infantil e as representações de gênero que envolvem a docência*, tentei delinear algumas características da identidade da Educação Infantil, que à medida que são construídas, contribuem para que se criem representações a respeito da docência, e que passam pelo crivo do que se entende por trabalho de mulher e de homem justificado pelos estereótipos que são exaltados como sendo *naturais* ou *próprios* de cada sexo.

No terceiro capítulo, intitulado *A escola: as relações de gênero presentes nas organizações* apresentei, por meio de algumas descrições, o que observei e o que me

⁷ Essa informação pode ser obtida com maiores detalhes no site http://www.escolamobile.com.br/enoticias/imagens/internet/sites_set/06/06.pdf

pareceu pertinente para compreender como se dão as relações nessa escola e, ainda, quais são as práticas pedagógicas que surgem a partir dessas relações e das concepções dos sujeitos.

No quarto capítulo, intitulado *O professor, a professora e as relações de gênero que permeiam as práticas pedagógicas*, procurei descrever por meio das práticas pedagógicas de ambos, como as relações de gênero são vivenciadas e se elas podem influenciar na seleção dos conteúdos.

1. Educação em direitos humanos: caminho para a conquista da cidadania

De todas as dificuldades que impedem o progresso do pensamento e a formação de opiniões bem fundadas sobre a vida e as disposições sociais, a maior é, nos dias de hoje, a indescritível ignorância e falta de atenção da humanidade com relação às influências que formam o caráter humano. (MILL, 1869, p.40)

De acordo, com o pensador liberal Stuart Mill (1869) um dos primeiros autores a defender a igualdade de direitos para homens e mulheres, a formação do caráter humano é pautada nas influências a que são submetidos que podem ocorrer de forma intencional ou não, mas que resultam na sociedade que pretendemos.

No caso da escola, essas influências podem ser mais significativas tendo em vista que, como afirma Ferreira (1993, p.5), “A prática educativa sempre traz em si uma filosofia política, tenha o educador consciência disso ou não.”

Nesse sentido, a intencionalidade no que se refere à prática educativa requer a consciência de que tipo de formação se pretende, pois como aponta Melo (2002, p.9-10), o ato educativo requer a reflexão e a análise que

[...] devem orientar o agir do educador para fins intencionalmente estabelecidos. A mesma reflexão e análise devem acompanhar o desenrolar da prática redirecionando-a de acordo com os fins propostos. Em outras palavras o processo de reflexão-ação-reflexão é atitude fundamental à prática educativa consciente de sua complexidade e de seu papel.

Delimitada a finalidade da educação pela formação da cidadania, como preceito na LDBN (1996), a reflexão que se segue é como atingi-la, tendo em vista as especificidades da Educação Infantil como a ênfase nos cuidados que a caracterizam e as relações de gênero que envolvem a docência, aspectos que podem interferir na formação que se pretende.

As bases para a formação da cidadania indicadas pelos RCNEIs (1998) para a Educação Infantil referem-se inicialmente à convivência social, já que este nível de ensino é considerado primeira etapa da Educação Básica, portanto, responsável pelos primeiros contatos da criança com o outro.

Para Finco (2008, p.261), esses primeiros contatos com um grupo social mais amplo que o seu convívio familiar representam “[...] uma importante forma de introdução de meninos e meninas na vida social, quando passam a conhecer e aprender seus sistemas de regras e valores interagindo e participando nas construções sociais.”

De acordo com Ferreira (1993, p. 220), o convívio social “[...] demanda reciprocidade, solidariedade, respeito ao próximo e acima de tudo, generosidade.”, já que para a autora não pode ser um bom cidadão ou cidadã “[...] aquele que não consegue ser generoso ao ponto de limitar, minimamente que seja, seus próprios interesses diante de interesses coletivos.”

Assim, se a convivência representa uma possível diminuição de conflitos e a compreensão das diversidades em relação ao outro, é necessário que as reflexões a respeito das práticas pedagógicas se baseiem na busca de valores que contemplem esse ideal de educação.

Tais reflexões, que para Ferreira (1993), pressupõem a compreensão de que

Não se trata de formar cidadãos que precisam resolver sozinhos os seus problemas, mas pessoas que percebam o quanto precisam caminhar junto com outras, aprender a negociar seus conflitos, ganhar e seduzir seu companheiro para projetos que atendam aos anseios coletivos. (FERREIRA, 1993, p.228).

Portanto, educar para a cidadania não se refere apenas a promover a compreensão e possibilidades da conquista de direitos e as condições para a convivência social, mas visa, também, a participação na sociedade aliada à consciência de coletividade, da busca do bem comum.

A busca pela igualdade e universalização de direitos, requer a reflexão de que tipo de atuação pedagógica seria viável para um ideal como este e, de acordo com Nascimento (2000, p.120), depende principalmente da consciência de que se deve “[...] colaborar na construção de uma prática educativa mais participativa e dialógica, na qual o cotidiano escolar esteja permeado pela *práxis* dos direitos humanos”.

Entretanto, para que se compreenda a importância desse ideal de educação para a construção de uma sociedade mais democrática é preciso analisar por quais caminhos e lutas homens e mulheres passaram para a conquista de seus direitos e entender como educar em direitos humanos pode representar um avanço na conquista de igualdade de direitos e respeito ao próximo.

Dessa forma o objetivo deste capítulo é o de demonstrar alguns importantes passos que já foram trilhados em busca de igualdade de direitos e discutir o quanto a educação em direitos humanos pode e deve interferir para que esses direitos sejam mantidos e reivindicados quando necessário.

Nessa perspectiva, dividi o capítulo em três itens, os quais considero que possam contemplar alguns aspectos que permitem a compreensão de como a educação em

direitos humanos pode representar uma conquista em relação à mudança de mentalidades no que se refere à igualdade de direitos entre homens e mulheres e, como a efetivação da educação nesses moldes tem sido dificultada por alguns entraves, principalmente em relação à Educação Infantil.

No primeiro item *Luta por direitos e possibilidades de conquista – educação em direitos humanos*, apresento um breve histórico de como a luta por direitos foi significativa. Neste caminho, as mulheres tiveram que se organizar a parte para que fossem incluídas na conquista desses direitos além do que se aponta para o fato de que a sociedade justifica as desigualdades por meio das diferenças.

No item, *Educação em direitos humanos*, apresento como a possibilidade de educação em direitos humanos representou possibilidades de conquista para a educação brasileira, mas que essa conquista ainda tem alguns caminhos a percorrer em relação à sua efetivação.

Já no item *A formação docente e seus obstáculos*, apresento algumas reflexões a respeito de alguns requisitos essenciais para a efetivação da educação em direitos humanos como a formação superior e o posicionamento político docente.

1.1 Luta por direitos e possibilidades de conquista – educação em direitos humanos.

A luta por direitos humanos tendo como protagonistas homens e mulheres, tem se constituído em um longo processo histórico. Entretanto, ao passo que as possibilidades de conquistas se apresentavam para os homens, as lutas femininas sempre precisaram atuar em paralelo para que seus direitos não fossem desconsiderados pois, de acordo com Teles (2007), não há direitos humanos sem que as mulheres estejam incluídas.

Desse modo, a compreensão de como se deu o processo de luta por direitos requer que algumas das movimentações femininas sejam contempladas visando a reflexão de como a luta pela igualdade de direitos, embora tenha tido conquistas, ainda demandam mudanças que se referem, principalmente, à mudança de mentalidades.

Tais mudanças referem-se, sobretudo, à educação e as possibilidades de construção de uma sociedade democrática, em que sua base seja a igualdade de direitos, ou, especificamente, a educação em direitos humanos tendo em vista que, como afirma Oliveira (2008, p.222), a educação “[...] cumpre um papel de destaque como espaço privilegiado para a construção de uma ética de respeito à dignidade humana.”.

No entanto, o histórico de lutas que precede a educação em direitos humanos, de acordo com Mondaini (2006, p.14), não ocorre como um processo linear, mas sim com constates avanços e retrocessos, tendo em vista que “[...] os direitos são criados sobre um terreno marcado pela produção e reprodução incessantes de contradições sociais, constituindo-se, dessa forma, num autêntico campo de conflito.”

Mondaini (2006) divide a luta por direitos humanos em três ciclos. O primeiro tem início com as revoluções burguesas, em que eram almejados direitos políticos, o segundo com o desenvolvimento do pensamento socialista, no qual se buscava direitos sociais e o terceiro iniciado após a Segunda Guerra Mundial, em que a luta se deu pela universalidade de direitos.

Segundo o autor, as revoluções burguesas foram fundamentadas pelo pensamento liberal, em busca, principalmente, da descentralização do poder monárquico e a conquista de liberdades individuais, entretanto, posteriormente, a luta se expande por liberdades coletivas e igualdade política.

Para Mondaini (2006) a Revolução Francesa pode ser considerada um marco fundamental, tendo em vista que obteve um caráter universal em que os ideais revolucionários expandiram as fronteiras francesas.

Prova da abrangência obtida pela Revolução Francesa é o uso político da distinção entre *esquerda* e *direita* que, segundo Mondaini (2006, p.63), foi inicialmente utilizada em meio a esta revolução.

No entanto, para Mondaini (2006), a principal conquista advinda da Revolução Francesa foi a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), que além de significar o fim do absolutismo na França, também representou um avanço significativo em relação à universalidade de direitos.

Contudo, segundo afirma Odalia (2008), apesar de a Declaração representar uma conquista ao garantir os direitos civis, em relação à universalidade, ela não se mostra tão abrangente, já que embora a Declaração tenha defendido em seus 17 artigos a universalidade de direitos, ela acaba por restringir a quem os direitos devem atender, principalmente no que se refere ao direito à propriedade.

Além disso, segundo afirma Teles (2007) a Declaração também desconsiderava a igualdade entre os sexos, já que se limitava a atender aos direitos do Homem e do Cidadão.

A aparente desconsideração com a igualdade de direitos entre homens e mulheres não deixou de ser reivindicada, segundo Toledo (2008), por uma das dirigentes políticas de maior destaque naquele momento histórico, Olympe de Gouges.

Segundo Teles (2007), a articulação com milhares de mulheres possibilitou que Olympe de Gouges escrevesse a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã em 1791 que defendia a igualdade de direitos, sem privilégio para homens ou mulheres.

De acordo com Nogueira (2005) a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã continha 16 artigos e propunha que fosse firmado um contrato social entre homens e mulheres no qual estabelecia a divisão justa de propriedades no caso de separação ou de morte do marido além da igualdade salarial e proteção à maternidade.

Entretanto, conforme Toledo (2008), as reivindicações da revolucionária francesa Olympe de Gouges, não foram atendidas e ela foi condenada à morte pela guilhotina em 1793, não tendo alcançado seu objetivo em relação à igualdade de direitos.

Segundo Mondaini (2006, p.97), o desenvolvimento do pensamento socialista, que confrontava a lógica do sistema capitalista, pode ser considerado o segundo ciclo de luta por direitos.

[...] o capitalismo revelava-se por inteiro como um modo de produção que sabe construir a riqueza, sem saber/querer distribuí-la de uma forma equânime – um modo de produção que recia incessantemente a desigualdade social. Ou seja, o capitalismo se desnuda como uma civilização fundada na exploração da força de trabalho alheia, incapaz de por si só realizar o sonho de uma sociedade igualitária.

Para Saffioti (1976, p.35) as desigualdades advindas do sistema capitalista resultaram em danos ainda maiores para a mulher.

O aparecimento do capitalismo se dá, pois em condições extremamente adversas à mulher. No processo de individualização inaugurado pelo modo de produção capitalista, a mulher contaria com uma desvantagem social de dupla dimensão: no nível superestrutural era tradicional uma subvalorização das capacidades femininas traduzidas em termos de mitos justificadores da supremacia masculina e, portanto da ordem social que a gerara; no plano estrutural, à medida que se desenvolviam as forças produtivas, a mulher vinha sendo progressivamente marginalizada das funções produtivas, ou seja, periféricamente situada no sistema de produção.

Segundo Toledo (2008) por ser o sistema capitalista vinculado à existência da propriedade privada dos meios de produção, a superação da opressão feminina somente poderia ocorrer por meio de mudanças na infra-estrutura.

Para Toledo (2008), a mulher, além de sofrer com a exploração de sua mão de obra, assim com os homens, ainda passa por outro agravante, ela também é responsável pelo trabalho doméstico, que reproduz a divisão sexual do trabalho também no lar contribuindo para a perpetuação do sistema.

A mudança para o sistema socialista, de acordo com Toledo (2008), contribuiria para o fim da exploração do trabalho doméstico tendo em vista que as propriedades privadas seriam eliminadas e a mulher teria liberdade para se emancipar e, portanto, participar da vida social.

A exploração do trabalho da mulher e as perspectivas de mudança impulsionaram a participação feminina sob a forma do movimento feminista, também nesse segundo ciclo de luta por direitos sociais.

Como afirma Toledo (2008, p.90),

A atividade revolucionária das mulheres iniciada na Revolução Francesa se reativou com as revoluções de 1830 e 1848. Esse foi o ano em que Marx e Engels lançaram o Manifesto Comunista, chamando a classe trabalhadora do mundo inteiro a lutar pelo socialismo. Essa coincidência de datas reflete o fato de que tanto o movimento socialista quanto o movimento feminista foram gerados pelas mudanças que o capitalismo introduziu nas relações sociais de produção e reprodução.

Apesar das lutas socialistas também terem abarcado algumas questões que visassem à emancipação feminina e, segundo Toledo (2008), até mesmo terem conseguido algumas conquistas durante a revolução russa, a luta feminista iniciada neste momento histórico se mantém como um movimento de luta pela conquista de direitos como o voto, creches e outros direitos que possibilitam à mulher trabalhar e se emancipar.

Entretanto, de acordo com Mondaini (2006, p.98) a luta socialista não obteve os resultados esperados, devido ao fato de que

[...] nos países em que o socialismo foi realmente construído, a preocupação com a realização da igualdade social conviveu tragicamente com a instauração de regimes políticos despóticos, profundamente marcados pelo desrespeito aos direitos civis e políticos, assumindo como regra de ação sucessivos atentados contra as liberdades individuais e coletivas.

Segundo Mondaini (2006, p.98), apesar de todas as ações contra as liberdades individuais e coletivas, os direitos conquistados permaneceram reconhecidos, pois

[...] um fato parece ser inquestionável neste segundo ciclo de afirmação dos direitos humanos, por meio do reconhecimento dos

direitos sociais: sua expansão generalizada por todas as partes do planeta. Uma universalização diretamente proporcional à forma também universal pela qual o capitalismo se abateu sobre o mundo inteiro.

De acordo com Teles (2007, p.23), após as consequências da Primeira Guerra Mundial, um documento que merece destaque por reconhecer a igualdade de direitos entre homens e mulheres foi a Constituição alemã de Weimar, que foi aprovada no ano de 1919, mas teve breve vigência,

Tratou de estabelecer distinções entre diferenças e desigualdades: as diferenças são de natureza biológica ou cultural e não significam a superioridade de algumas pessoas em relação a outras; as desigualdades são fruto da arbitrariedade e das injustiças sociais, criando condições de inferioridade para alguns grupos e classes sociais. Assim sendo, devem-se respeitar e proteger as diferenças, enquanto as desigualdades terão de ser combatidas e eliminadas fazendo prevalecer o princípio da igualdade.

Para Mondaini (2006) o terceiro ciclo da luta por direitos se inicia na segunda metade do século XX com o fim da Segunda Guerra Mundial, com a expansão da luta pelos direitos humanos.

As preocupações a respeito do direito e preservação da vida se apresentam de forma significativa após o fim da Segunda Guerra, resultando na aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, pela Assembléia Geral das Nações Unidas em dezembro de 1948.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de acordo com Mondaini (2006, p.148)

[...] passa a ter reconhecimento internacional a definição de direitos humanos como o acúmulo de três níveis diferenciados de direitos a saber, os direitos civis, os direitos políticos e os direitos sociais, além de ter sido dado um decisivo passo na direção da afirmação dos direitos dos povos.

Para Mondaini (2006, p.143) esse terceiro ciclo de luta por direitos representa a busca por novos direitos que envolvem até mesmo a preservação da natureza e o limite das ações humanas sobre o meio ambiente.

[...] o que este ciclo mais recente de expansão de direitos humanos deixa de mais importante é a exigência de que a democracia não seja um privilégio de algumas poucas elites, mas sim um direito realmente vivido por todos sob a forma de uma conquista sem fim [...]

Entretanto, Teles (2007) afirma que Direitos Humanos têm sido utilizados como a bandeira de muitas lutas como a Guerra Fria, por exemplo. Mas, apesar de representar uma conquista no que se refere à dignidade humana, ainda apresenta alguns entraves no que diz respeito à consolidação dos direitos das mulheres.

Segundo Mondaini (2006), a luta das mulheres pelo reconhecimento de seus direitos junto à sociedade patriarcal teve grande destaque nos séculos XIX e XX. O autor destaca a luta do movimento feminista na década de 1960

[...] a luta do movimento feminista pela igualdade de condições sociais com os homens amplia-se ainda mais, passando as mulheres a reclamar o direito de ter o poder de decisão sobre tudo aquilo que dissesse respeito ao seu corpo: era a luta pela liberdade sexual e reprodutiva. Sob a pressão da opinião pública feminista, a ONU acabou por reconhecer a importância do tema ao organizar quatro conferências mundiais sobre a mulher, no espaço de vinte anos.¹

Dessa forma, a luta das mulheres por direitos não cessou e, segundo Toledo (2008, p.102), nas décadas de 1960 e 1970 os movimentos feministas se destacaram por sua representatividade.

Nesse período, as mulheres fizeram grandes conquistas: o direito ao divórcio na Itália, e o direito ao aborto, na França, Itália, Inglaterra e Estados Unidos. Sua voz foi ouvida no mundo inteiro e elas ajudaram, com mobilizações massivas, a enfraquecer a opressão em todos os âmbitos, a fortalecer a causa de todos os oprimidos, e até mesmo a derrotar o imperialismo.

As décadas de 1970 e 1980, de acordo com Toledo (2008, p.102), também marcaram a história de lutas feministas, principalmente na América Latina, em que o destaque é dado à mulher trabalhadora. Para a autora, naquele período “[...] a mulher trabalhadora se levanta com sua classe, numa luta que questionava diretamente o modo de produção capitalista”.

Conforme afirma Toledo (2008), apesar de ser destinada a determinados empregos considerados menos qualificados, a inserção da mulher no mercado de trabalho cresce a partir desse período, além de sua participação nos sindicatos, o que, para a autora, favoreceu a conscientização de classe. (TOLEDO, 2008).

Outra participação que teve destaque feminino em relação à luta por direitos humanos no Brasil se deu durante a ditadura militar, momento que merece destaque

¹ As conferências mencionadas pelo autor são Conferência do México, em 1975, Conferência de Copenhague em 1980, Conferência de Nairóbi em 1985 e a Conferência de Beijing em 1995. Disponível em < <http://www.escoladefeminismo.org/spip.php?article383>>

devido à perseguição e violação dos direitos dos presos políticos que foi protagonizado por mães e esposas da classe média que buscavam notícias e justiça sobre os desaparecidos.

Segundo Soares (2004), terminada a ditadura militar os defensores dos direitos humanos perderam a visibilidade e apoio da sociedade sendo erroneamente considerados defensores de bandidos. Essa característica negativa é amplamente divulgada pela mídia e, de acordo com a autora, serve para reforçar as desigualdades sociais mantendo as diferenças de classe. Para Soares (2004, p.50)

Estigmatizando os direitos humanos pretendem também, eliminar a idéia democrática da igualdade e da solidariedade, mantendo-se intactos os privilégios de uma 'nova nobreza' criada pelo capitalismo.

Entretanto, apesar da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de (1948), defender a igualdade e universalidade de direitos e as lutas se constituírem no sentido de erradicar o preconceito contra a mulher, as mentalidades ainda se apóiam nas diferenças tentando justificar as desigualdades.

Isso ocorre, de acordo com Teles (2007, p.59), porque

[...] convivemos ainda com os resquícios patriarcais que estimulam os preconceitos contra a população feminina, introjetadas na mentalidade e nas práticas políticas estatais e da própria sociedade, produzindo efeitos nefastos de marginalização de amplos setores sociais, dentre os quais as mais prejudicadas são as mulheres.

Os reflexos do patriarcalismo mencionado pela autora podem ser facilmente reconhecidos, por exemplo, no descaso da sociedade em relação à violência doméstica², ou até mesmo na divisão sexual do trabalho, onde os estereótipos justificam as habilidades da mulher para determinadas profissões.

Assim, por mais que a resistência feminista atue em busca de direitos iguais para as mulheres e, ter obtido inúmeras conquistas, as desigualdades permanecem à medida que a mudança nas mentalidades não ocorra.

A busca por essa mudança, no entanto, se torna complexa diante das pressões sociais que atuam nas construções das identidades sexuais baseadas em estereótipos que limitam o que homens e mulheres podem e devem fazer.

² De acordo com Teles (2007) um exemplo de luta contra a violência doméstica foi o caso de Maria da Penha, que após duas tentativas de assassinato por parte do marido recorreu a órgãos internacionais de defesa dos Direitos Humanos como o Centro pela Justiça e o Direito Internacional (CEJIL) e o Comitê Latino-americano de Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM) e conseguiu que a Comissão Interamericana de Direitos Humanos punisse o país pela omissão em relação à violência contra a mulher. A partir de então foi criada a Lei 11.340/2006 intitulada como Lei Maria da Penha responsável pela punição da violência doméstica contra a mulher.

De acordo com Beauvoir (1975, p.9) a identidade feminina longe de ser inata, é construída socialmente,

Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino.

Contribuindo com essa perspectiva, de que o peso social influencia na construção dos papéis sexuais de homens e mulheres, Scott (1990) utiliza gênero como categoria de análise, já que para a autora o gênero se fundamenta nas diferenças percebidas entre os sexos e que acaba por dar significado às relações.

As possíveis intervenções da educação em direitos humanos para que as mudanças possam ocorrer e os direitos passem realmente a atender homens e mulheres se inicia identificando que o que há entre homens e mulheres se refere a diferenças e não desigualdades.

Para Soares (2004, p.62)

[...] o direito à igualdade pressupõe – e não é uma contradição – o direitos à diferença. Diferença não é sinônimo de desigualdade, assim como igualdade não é sinônimo de homogeneidade e de uniformidade. A desigualdade pressupõe uma hierarquia dos seres humanos, em termos de dignidade ou valor, ou seja, define a condição de inferior e superior, pressupõe uma valorização positiva ou negativa e, portanto estabelece quem nasceu para mandar e quem nasceu para obedecer; quem nasceu para ser respeitado e quem nasceu só para respeitar.

Nesse sentido, a perspectiva da igualdade de direitos, requer lutas permanentes que se iniciem no plano político, mas também no ideológico, em que os princípios do respeito e tolerância estejam presentes.

De acordo com Horta (2000, p.128)

O sentido de uma educação em valores deve ser a instauração de uma nova cultura, *cuyo centro seja o ser humano e sua dignidade*. O fundamento dessa cultura deve ser os direitos humanos. Sem dúvida, a implementação curricular dos direitos humanos na educação formal é um elemento importante para que essa cultura seja inferiorizada e se exprima através de valores, comportamentos e ações. Nessa mudança de mentalidade, nessa nova cultura, o caráter universal da temática direitos humanos surge como conquista adquirida.

Dessa forma, a possibilidade de educação em direitos humanos, representa possibilidades de conquista até mesmo no que se refere à compreensão de direitos iguais para homens e mulheres, tendo em vista que propõe mudança de mentalidades e comportamentos.

No entanto, a proposta de implementação de educação nesses moldes, embora condizente com as possibilidades de mudanças e até mesmo assegurada por leis e documentos, ainda apresenta alguns problemas em relação à sua inclusão na educação formal.

1.2. Educação em direitos humanos: políticas educacionais

A proposta de uma educação pautada na igualdade de direitos e nos preceitos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, apesar de representar uma conquista no que se refere à possibilidade de uma sociedade democrática, percorre um caminho tortuoso para sua efetivação.

No Brasil, assim como em quase toda a América Latina, as primeiras experiências de educação em direitos humanos se iniciaram a partir da década de 1980, momento de luta pela democratização após os períodos de ditaduras militares. (SACAVINO, 2009).

Isso ocorre porque, segundo Candau (2000, p.73),

É no contexto das buscas de construção de um novo estado de direito que emerge a preocupação com a construção de uma nova cultura política e uma cidadania ativa, profundamente atravessadas pelo reconhecimento e afirmação dos direitos humanos. Nesse horizonte, a educação em direitos humanos aparece com um potencial especialmente relativo e significativo.

As constatações apresentadas por Candau (2000) a respeito da preocupação com a construção de uma nova cultura baseada em uma sociedade democrática podem ser comprovadas com a promulgação da Constituição Federal no ano de 1988, reconhecida como constituição cidadã, devido aos avanços em reconhecimento de direitos sociais.

Para Viana e Unbehaum (2007, p.119)

[...] avançamos com a elaboração de uma Constituição Brasileira que consagra, por exemplo, o primado do respeito aos direitos humanos, invocando de imediato o sistema internacional de proteção dos direitos humanos, admitindo a concepção de que tais direitos constituem tema de legítima preocupação e interesse da comunidade internacional [...]

Além disso, de acordo com Brabo (2008), é importante considerar o destaque da participação feminina na elaboração da Constituição Federal visto que se organizaram em vários Estados elaborando emendas e até mesmo recolhendo assinaturas buscando ser atendidas na maioria das reivindicações feministas.

A participação e a formação para a cidadania também foram contempladas na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, segundo Brabo (2009), mas as discussões a respeito da educação em direitos humanos e sua inclusão na educação formal ainda passou por diversos questionamentos.

Sacavino (2009) destaca ainda a relevância da publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997) por tratar, em temas transversais, os princípios de dignidade humana, relacionados ao respeito aos direitos humanos. Destaca, também, os *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (1998), que valoriza a diversidade cultural e, finalmente, a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003), organizada pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, como representativo das políticas públicas em direitos humanos, mas conclui que

Apesar de todos os avanços realizados no tema da educação em/para os direitos humanos, tanto por parte das políticas públicas como pela sociedade civil organizada, estes continuam sendo frágeis, tanto do ponto de vista de provocar uma mudança de mentalidades centrada na construção de uma cultura impregnada pelos direitos humanos quanto pela abrangência do próprio trabalho, que ainda atinge alguns segmentos da população, por mais estratégicos que possam ser considerados.(SACAVINO, 2009, p.202).

No que se refere à questão de gênero, Viana e Unbehaum (2004, p.96) ressaltam que os PCN (1997)

[...] realçam as relações de gênero, reconhecendo-as como referências fundamentais para a constituição da identidade de crianças e jovens. Coerentes com os fundamentos e princípios da Constituição Federal, os PCN trazem como eixo central da educação escolar o exercício da cidadania e apresentam como maior inovação a inclusão de temas que visam resgatar a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação ativa na sociedade e a co-responsabilidade pela vida social.

No entanto, a existência de documentos que promovam e até mesmo pretendam assegurar uma educação baseada na igualdade de direitos e de gênero, não bastam se a formação de professores e professoras não contribua para a compreensão de sua importância para a construção dessa nova cultura, tendo em vista que segundo Oliveira (2008, p.222, grifos da autora)

A escola, bem como o corpo docente, é responsável pela promoção de princípios básicos de direitos humanos e pela atuação no sentido de 'desconstrução de mitos e preconceitos, na aquisição de valores

democráticos e também no sentido de respeitabilidade para com o outro’.

Sacavino (2009, p.98) afirma ainda que para que a educação em direitos humanos se efetive, alguns aspectos devem ser considerados, já que

[...] ela se assenta num tripé: conhecer e defender seus direitos; respeitar a igualdade de direitos dos outros; e estar tão comprometido quanto possível com a defesa da educação em direitos humanos dos outros. Supõe a comunicação de saberes e valores e desenvolve uma compreensão das dimensões jurídica e política, assim como moral e preventivo-pedagógica dos direitos humanos. Para a educação em direitos humanos é absolutamente necessário construir uma relação explícita entre os direitos e sua incorporação nas constituições e nos acordos de direitos civis, assim como com a fundação, a gênese e os atores dos direitos humanos.

Na perspectiva suscitada pela autora que envolve não apenas o ambiente escolar mas ações inclusive de ordem política e jurídica, é possível perceber que a educação em questão, exige um conhecimento aprofundado nas questões relativas aos direitos humanos, além de um posicionamento político voltado para a defesa desses direitos, incluindo até mesmo uma atenção significativa nas relações que se estabelecem visando o respeito ao próximo e aos seus direitos.

No que se refere ao contexto escolar, o conhecimento necessário implica na formação do/a professor/a para que as questões sejam trabalhadas e desenvolvidas com a turma no interior da sala de aula, na troca de informações com os/as colegas de profissão e na inclusão destas questões na elaboração do Projeto Político Pedagógico, bem como nas práticas e relações sociais.

O posicionamento político do/a professor/a, bem como da direção da escola, em relação aos conteúdos exige a formação necessária, além da própria reflexão em relação às práticas pedagógicas.

Quanto às relações que envolvem o cotidiano escolar, também merece atenção o respeito ao próximo, incluindo reflexões sobre as relações de gênero que, muitas vezes, passam despercebidas em meio às rotinas escolares, mas que coexistem com as relações interpessoais.

Essas questões também tornam-se aparentes na pesquisa, anteriormente mencionada, que realizei como Trabalho de Conclusão de Curso em duas escolas de Educação Infantil da cidade de Marília/SP.

Naquele momento constatei que a formação das professoras participantes da pesquisa não incluía as questões relacionadas aos direitos humanos, e o posicionamento

político observado demonstrou que os aspectos que envolviam os cuidados sobressaiam à escolha dos conteúdos, o que possivelmente refere-se ao não compreender a importância da educação nesses moldes.

As relações de gênero também se mostraram significativas, tendo em vista que nas duas escolas pesquisadas o corpo docente e a direção eram compostos somente por mulheres e elas se tratavam por *tia*, fato que demonstrou a possibilidade de desconsideração de suas identidades, o que influencia até mesmo nas relações de respeito entre elas.

Tendo essas questões por base, apresentarei alguns questionamentos que podem contribuir para a compreensão de alguns aspectos que, a meu ver, interferem na possibilidade da efetivação da educação em direitos humanos na Educação Infantil.

Para tal, esbocei algumas reflexões que podem indicar porque a formação docente ainda representa um problema no que se refere à educação em direitos humanos e ao posicionamento político docente. Mencionei o que pensam a esse respeito alguns autores, buscando compreender se esse aspecto pode influenciar na seleção de conteúdos.

1.3. A formação docente na perspectiva dos direitos humanos e gênero e seus obstáculos.

Para que a educação em direitos humanos e em gênero seja possível é necessário que haja um conhecimento prévio por parte do educador/a que deve estar presente na sua formação inicial.

De acordo com o PNEDH (2007, p. 28)

[...] as atividades acadêmicas devem se voltar para a formação de uma cultura baseada na universabilidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, como tema transversal e transdisciplinar, de modo a inspirar a elaboração de programas específicos e metodologias adequadas nos cursos de graduação e pós-graduação, entre outros [...].

Assim sendo, a proposição do PNEDH (2007) é de que ocorra uma ação intencional em relação aos cursos de graduação e pós-graduação para que seja proporcionada uma cultura em Direitos Humanos, e que esta ação resulte na elaboração de programas específicos e metodologias nos cursos de graduação e pós graduação.

Contudo, o PNEDH (2007) parece não esclarecer se a elaboração dos programas específicos e metodologias sugeridas, a partir da cultura em direitos humanos, deva ocorrer por meio de disciplinas ou de modo transversal, fato que pode gerar discordâncias, se ela realmente for efetivada.

Sacavino (2009) afirma que a partir do final da década de 1980 já se considerava que educar em direitos humanos não poderia ser uma disciplina, mas que o tema deveria estar incorporado de modo transversal na educação escolar.

Seguindo a perspectiva de transversalidade, a educação em direitos humanos, na década de 1990, foi incorporada como componente curricular em vários países e a produção de materiais educativos relacionados ao tema também foi significativa, segundo a autora, mas no Brasil a transversalidade da educação em direitos humanos ainda causa questionamentos.

Nesse sentido, com o objetivo de saber se Educação em Direitos humanos estava sendo contemplada como uma disciplina em algumas Universidades Estaduais e Federais consultei por meio da internet a grade curricular especificamente dos cursos de Pedagogia, tentando encontrar disciplinas que caso não tivessem essa titulação, se aproximassem do tema direitos humanos ou relações de gênero, para analisar como se configura a preocupação dessas Universidades acerca das temáticas nos cursos de formação de professores e professoras.

As Universidades pesquisadas foram Universidade de São Paulo (USP), Campus de São Paulo e Ribeirão Preto, Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Roraima (UERR) e na Universidade Estadual Paulista (UNESP), o Campus de Araraquara, Presidente Prudente e Marília.³

Destas Universidades apenas a UNICAMP possui uma disciplina na matriz curricular intitulada Educação, Democracia, Cidadania e Direitos Humanos. As disciplinas contempladas nesse sentido pela USP no Campus de Ribeirão Preto são Temas transversais e Currículos e Ética e Educação e, no Campus de São Paulo, as Relações de gênero são tratadas em duas disciplinas da grade curricular, consecutivas Relações de Gênero e Educação I: Trabalho, Educação e Gênero e Relações de Gênero e Educação II: Escola e Relações de Gênero.

³ Foram selecionadas estas Universidades por proporcionarem maior facilidade no acesso ao site e por seu reconhecimento de qualidade, mas apenas com o intuito de problematizar a questão.

Na UEL há uma disciplina intitulada Educação e Diversidade e na UERR Ética na Educação, mas não foi possível ter acesso à Ementa das disciplinas, o que impede de saber se o tema realmente se aproxima da educação em valores. Já as Universidades UFSCAR e UEM, não possuem nenhuma disciplina que se relacione com as temáticas em questão.

A UNESP no Campus de Araraquara oferece a disciplina Estudos de Gênero, no Campus de Presidente Prudente, as disciplinas oferecidas são Ética Profissionalizante Docente e Diversidade Sexual na Escola e, no Campus de Marília, as disciplinas são Educação em Direitos Humanos e Relações Sociais de Gênero e Educação que constam como optativas e, também, no Aprofundamento em Gestão, a disciplina Tópicos Especiais em Gestão Educacional, que contempla ética, Direitos Humanos, gênero, raça e etnia, além de abordar o papel dos movimentos sociais e autogestão.

Dessa forma, foi possível observar que apesar das Universidades mencionadas oferecerem disciplinas que envolvem o respeito às diferenças, apenas a UNICAMP e a UNESP, Campus de Marília contemplam educação em direitos humanos, já as relações de gênero fazem parte da grade curricular da USP e da UNESP Campus de Araraquara e é oferecida como disciplina optativa na UNESP Campus de Marília.

Nessa perspectiva, seria necessário uma pesquisa pontual que analisasse os Projetos Políticos Pedagógicos, para verificar se o fato das Universidades não oferecerem a disciplina educação direitos humanos é justamente, por contarem com a perspectiva transversal, para contemplar esse tema. Outro questionamento a ser feito nesse sentido, refere-se às Universidades particulares já que são elas que formam grande parte dos/as professores/as brasileiros/as.

Em relação à Educação Infantil, ainda há outro agravante no que se refere à educação em direitos humanos. De acordo com Cerisara (2002), um número significativo de professoras buscou formação em nível superior em cursos à distância visando o tempo reduzido destes cursos, já que devido à determinação da LDBN (1996) a formação docente deveria ser realizada em nível superior durante a Década da Educação, que terminou no ano de 2006.

Entretanto, se a questão da transversalidade na educação em direitos humanos ainda é um aspecto a ser discutido e requer pesquisas no que se refere à formação docente, os questionamentos aumentam em relação ao modo como deve ser trabalhado esse tema na sala de aula, já que de acordo com alguns autores, trata-se de ensinar valores.

De acordo com Carvalho (2004) educar em direitos humanos, por se constituir em uma conduta ética, não pode se restringir a uma disciplina, já que para este autor não há professores especialistas nesse tema. O tema deve ser abordado em uma perspectiva da ética, já que, para o autor, a ética não deve apenas se limitar ao interior da sala de aula, mas em todo o universo escolar com um trabalho coletivo por parte de todos os agentes educativos.

Assim sendo, a proposta de Carvalho (2004) é a de que a educação em direitos humanos não seja ensinada, mas vivenciada pois, para o autor,

[...] é sendo um professor justo que ensinamos o valor e o princípio da justiça aos nossos alunos; sendo respeitosos e exigindo que eles também o sejam é que ensinamos o respeito, não como um conceito, mas como um princípio de conduta. Porém, é preciso ainda ressaltar que o contrário também é verdadeiro, pois se as virtudes, como o respeito, e a tolerância e a justiça são ensináveis, também o são os vícios, como o desrespeito, a intolerância e a injustiça. E pelas mesmas formas. (CARVALHO, 2004, p. 103).

Araújo (2001) compartilha da perspectiva de Carvalho (2004) de que educar em direitos humanos por se tratar de ética, não deve ser tratada como uma disciplina, mas trabalhada de forma dialógica. Para este autor, a educação em valores se refere à interação porque, para ele, é por meio das relações e principalmente do diálogo que os valores são construídos.

Dessa forma, Araújo (2001) considera que educar em direitos humanos deva ocorrer de forma transversal relacionando o tema a outras disciplinas, desde que esteja atrelada aos conteúdos de forma que proporcione

[...] condições para que os alunos e alunas desenvolvam sua capacidade dialógica, tomem consciência de seus próprios sentimentos e emoções, e desenvolvam a capacidade autônoma de tomada de decisão em situações conflitantes do ponto de vista ético/moral. (ARAÚJO, 2001, p. 15)

Pautada em uma proposta metodológica de educação em direitos humanos por meio de oficinas, Candau (1998) propõe que ocorra,

[...] a partir do cotidiano, uma cultura dos direitos humanos, afetar as mentalidades em profundidade, criar novas práticas sociais. Nesse sentido, o papel da educação escolar é fundamental. Formar para a cidadania e a democracia é um objetivo irrenunciável da escola, e essa preocupação passa necessariamente pela afirmação teórico-prática dos direitos humanos. (CANDAU, 1998, p. 13)

Para que se concretize uma educação nesses moldes, Candau (1998) considera ser necessária uma prática educativa baseada na dialogicidade que vise a construção de

valores e, para tal, propõe a seleção de frases geradoras que relacione os direitos contidos na Declaração Universal dos Direitos humanos.

Sacavino (2009) também se mostra favorável a uma prática educativa que utilize esta proposta metodológica pois, para ela,

[...] o ato de educar leva consigo um aspecto importante que é saber, informar-se, compreender o conteúdo dos direitos humanos e seu significado jurídico, histórico, social, etc.,mas ao mesmo tempo, exige uma prática determinada, uma ação uma coerência entre o conhecer e o fazer, que implica um enfoque metodológico didático capaz de conter todas essas dimensões. (SACAVINO, 2009, p.23).

Apesar das diferentes visões dos autores e autoras a respeito de qual seria o melhor método utilizado para que a educação em direitos humanos fosse incluída no cotidiano escolar, o elo que os une é a intencionalidade e a consciência da prática educativa para sua efetivação.

Para Nascimento (2000) outro aspecto que merece destaque quanto à reflexão sobre a prática pedagógica se relaciona à dimensão política da formação dos professores e professoras. De acordo com a autora, a formação política dos professores e professoras, muitas vezes, é desconsiderada pelos cursos de formação, tendo em vista que

Existem poucos espaços, nos currículos de formação de professores/as, destinados ao conhecimento e análise da realidade, as discussões sobre a politicidade do ato de educar, ou seja, sobre o 'porquê', o 'para que', 'a quem' e 'contra o que' educar, sobre a luta do magistério por melhores salários e condições de trabalho e sobre tantas outras questões que atravessam o cotidiano de um/a educador/a. (NASCIMENTO, 2000, p.119, grifos da autora).

Em relação à questão da formação política da profissão docente, um aspecto que merece destaque é a grande proporção de mulheres que ocupam o magistério e os pré-conceitos que envolvem a figura feminina relacionadas principalmente, à passividade.

De acordo com Brabo (2005) o magistério, por ser uma profissão considerada feminina, acaba por contribuir para a discriminação da mulher, uma vez que o Estado também não proporciona formação contínua para que a mulher se conscientize da desigualdade de gênero e compreenda a importância de sua atuação para a mudança de práticas sexistas que ocorrem na escola.

[...] somente nas séries finais do ensino fundamental, quando a função do/a professor/a se especializa, aparecem ambos os sexos, entretanto, até este momento as crianças já assimilaram estereótipos desvalorizadores da função da professora, uma vez que a escola

reproduziu a situação da família, com o homem ausente, que detém o poder, e a mulher exercendo profissões que suplementam o lar. (BRABO, 2005, p.145)

Dessa forma, ao mesmo tempo que a mulher professora sofre com a desvalorização de sua profissão, com a formação precária e os aspectos ideológicos que envolvem sua atuação no mercado de trabalho, ela reproduz, em suas práticas, a definição de papéis sexuais baseados no binarismo, resultando em um círculo vicioso que reafirma a desigualdade. (BRABO, 2005).

Isso ocorre, de acordo com Dal Ri (2008, p.237, grifos da autora) porque a escola “[...] forma certo tipo de consciência, pois ela transmite valores, percepções, certa visão de mundo e de organização do trabalho e da vida social. Em outras palavras, a escola transmite uma *ideologia*.”

Além disso, essas questões, segundo Brabo (2005, p.191) influenciam no exercício de cidadania da professora e até mesmo na sua atuação em relação à educação para a cidadania, tendo em vista que

O papel da professora na sociedade é fundamental para educação com qualidade, que forme cidadãos agentes de transformação social. A nosso ver, se não inserida a questão de gênero no processo de ensino-aprendizagem, não se está educando para a cidadania, igualmente, meninos e meninas.

Nesse sentido, a atuação da professora consiste no esvaziamento político e na promoção dessa característica passiva junto aos alunos e, especialmente, às alunas, tendo em vista que “[...] reforçam a construção de personalidades dependentes e inseguras, alheias ao próprio coletivo de gênero, que ao nosso ver, não contribuem para a formação com vistas à cidadania.” (BRABO, 2005, p.229).

Freire (2003) discute a importância da dimensão política que envolve a prática docente relacionando com a denominação *tia* utilizada principalmente para professoras da Educação Infantil. Para o autor, essa denominação compromete a atitude política da professora associando-a à figura passiva da *tia*.

Essa associação, para Freire (2003, p.12), é

[...] quase como proclamar que *professoras*, como boas *tias*, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve. Quem já viu dez mil *tias* fazendo greve, sacrificando seus *sobrinhos*, prejudicando-os no seu aprendizado?

Para Novaes (1984) um dos fatores que influenciam na atitude passiva da professora é o mito da vocação para o magistério que se relaciona com o modelo esperado e imposto pela sociedade do *ser mulher*.

Segundo Novaes (1984), as professoras consideram que, pelo fato de possuírem a vocação para o magistério, o salário não é o mais importante, já que o salário da mulher não se destina ao sustento do lar, ele é apenas um acréscimo.

Dessa forma, as mulheres, segundo Novaes (1984, p.103), não procuram se organizar buscando reivindicações, pois consideram que conseguir um emprego já é uma forma de emancipação, “A mulher que consegue se incorporar na força de trabalho se sente gratificada e faz ‘das tripas o coração’ para manter o seu emprego.”

De acordo com Toledo (2008, p.63), a própria busca pela mão de obra feminina utilizando as características atribuídas à mulher, como no caso da profissão docente, é uma forma de justificar a exploração já que “São ‘qualidades’ e atributos utilizados, sobretudo, pelo capital para que a mulher funcione como correia de transmissão dos seus interesses no processo produtivo.”

Segundo Novaes (1984), outro aspecto que pode interferir na associação da professora com a passividade da *tia* é o modo como a professora e a sociedade reagem ao desalento trazido pelas teorias que tentaram demonstrar a impotência da escola em relação à possibilidade de mudanças sociais, reduzindo assim as perspectivas de atuação das/os professoras/es.

A perspectiva a se adotar será opção política pessoal, ou de grupo, mediada pela ideologia que permeia a sociedade. Conforme seja a proposta, o papel do professor vai variar. Se a opção for formar trabalhadores dóceis, ‘o professor não passará de um cão de guarda’ do sistema; se ao contrário a proposta for a superação dessas condições, inevitavelmente estará reservada ao professor outra perspectiva de trabalho. (NOVAES, 1984, p.132, grifos da autora).

Nessa perspectiva, nota-se que a associação da mulher à passividade se configura em um importante instrumento de dominação que interfere, de acordo com Nascimento (2000), na reflexão a respeito da própria prática aliada à consciência da dimensão política, que são características principais para a efetivação da educação em direitos humanos e em gênero.

Para Nascimento (2000, p.123) a atuação política e reflexiva do educador e da educadora pode ser reconhecida, principalmente, por meio de sua própria prática pedagógica,

[...] é preciso que o/a educador/a esteja atento/a com a coerência entre aquilo que diz e sua forma de agir em sala de aula. Não posso falar contra discriminação, se eu mesma discrimino meus alunos; não posso falar na luta pelos direitos, se, como, educadora, não me

envolvo com as lutas por melhores condições de ensino e melhores salários para os profissionais da educação.

Uma prática pedagógica baseada na coerência, como mencionado pela autora, requer, além da formação, que os objetivos dessa prática sejam compreendidos em sua importância para que sejam traçados anteriormente.

Entretanto, no caso da Educação Infantil, as questões mencionadas se configuram em complicações maiores, tendo em vista que a formação precária e as causas que justificam a desconsideração com a formação docente se explicam pela ênfase nos cuidados, o que justifica a predominância de mulheres.

Sendo assim, além da reflexão a respeito do porque as mulheres e a desvalorização desse nível de ensino têm sido relacionadas é importante compreender como essa desvalorização pode interferir na efetivação da educação em direitos humanos e em gênero.

Frente ao exposto nota-se que educar em direitos humanos representa não apenas uma modalidade de educação que se propõe para a formação da criança, mas a possibilidade de construção de uma sociedade democrática.

Isso porque, educar em direitos humanos propõe a mudança na compreensão entre desigualdades e diferenças, como mencionado por Soares (2004), mas também implica em discussões quanto ao papel da mulher na sociedade e no mercado de trabalho, já que se refere a compreender a importância da igualdade de direitos.

Em relação à perspectiva de mudanças propostas pela educação em direitos humanos, que segundo Horta (2000) referem-se a mudanças de mentalidades é possível pensar em quanto essas mudanças são significativas para as relações de gênero, já que incide diretamente em duas categorias utilizadas por Scott (1990) a dos *conceitos normativos* e a *organizacional*.

Dessa forma, a educação em direitos humanos atua para a mudança dos *conceitos normativos* que como afirma Scott (1990, p.14), são expressos por meio de doutrinas educativas que incidem no caso da educação em direitos humanos para romper com os estereótipos e reinterpretar o binarismo existente na compreensão do masculino e do feminino.

A educação em direitos humanos também abrange outra categoria mencionada por Scott (1990) que seria a *organizacional*, já que essa perspectiva de educação perpassa os currículos escolares e se viabiliza também nas relações entre os sujeitos que

compõem o corpo docente e discente na escola contribuindo para que as relações de gênero sejam incluídas e revistas nas discussões na escola.

Como tentei demonstrar neste capítulo, a educação em direitos humanos, embora assegurada como um direito ainda se configura em questionamentos, quanto ao método a ser utilizado, quanto à formação de professores e professoras e, ainda, em relação à compreensão da importância da atitude política para sua efetivação.

Esses questionamentos podem ser ainda maiores em relação à Educação Infantil que têm na figura feminina seu ideal para a docência ao passo que se pauta no estereótipo da passividade para conter a perspectiva política da docência além da má formação.

Entretanto, para se compreender porque é a mulher e não o homem quem representa a docência na Educação Infantil e quais os danos que essa representação traz para a mulher e para esse nível de ensino, é necessário conhecer o processo histórico pelo qual se configurou essa primeira etapa da Educação Básica e como teorias e ideologias foram elegendo a mulher como figura ideal para a docência.

Com esses aspectos que apresentarei no próximo capítulo, pretendo problematizar como a Educação Infantil, da maneira que foi se constituindo exaltando a mulher e discriminando o homem na docência, intensifica a divisão sexual de papéis interferindo assim, nas relações de gênero, pois não supera o binarismo, ao contrário, o reforça.

3. A escola: as relações de gênero presentes em sua organização.

Minha opinião é que o princípio que regula as relações sociais existentes entre os sexos – a subordinação legal de um sexo a outro – está errado em si mesmo, e, portanto é um dos principais obstáculos para o desenvolvimento humano; tal subordinação deveria ser substituída por um princípio de igualdade perfeita, sem qualquer poder ou privilégio para um lado e incapacidade para o outro.(MILL, 2006, p. 15).

A partir da reflexão de Mill escrita em 1869 a respeito da igualdade de direitos entre homens e mulheres é possível perceber que as desigualdades entre os sexos são históricas, e que se mantém apesar de não ser uma discussão recente e nem consensual.

O questionamento plausível seria no sentido de descobrir como ainda no início do século XXI se perpetua a hipótese de que as diferenças devam ser a causa das desigualdades e os meios de comunicação de massa, responsáveis por uma parte significativa da perpetuação dessas desigualdades, segundo Roso (2000), representam as relações de gênero sob a forma da intensificação dos estereótipos dos papéis sexuais.

Como vimos, as proporções alcançadas pela divisão de papéis sexuais, de acordo com Bourdieu (1999, p.17), perpassam “[...] todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas e esquemas de percepção, de pensamento e de ação.”

Mas, e a escola, nessa perspectiva? Que expectativas podem ser confiadas a ela? Estaria ela preparada para reverter esse quadro de incompreensões que se mantém a respeito das desigualdades de gênero?

Buscar respostas para esses questionamentos exige mais que críticas ao sistema escolar e aos agentes educativos, mas a análise de que caminhos podem ser trilhados visando uma educação que contemple a conquista da igualdade de direitos e inclusive o direito à diferença. (SOARES, 2004).

Para tal, apresentarei as reflexões e impressões decorrentes da pesquisa realizada na escola de Educação Infantil, localizada no Distrito de Padre Nóbrega, cidade de Marília/SP, onde observei as práticas pedagógicas de uma professora e de um professor, visando conhecer as concepções de ambos a respeito de gênero, direitos humanos e cidadania.

Considerarei que as práticas pedagógicas e as relações de gênero, não acontecem apenas nas salas de aula do professor e da professora, elas são influenciadas e

dinamizadas por relações que ocorrem dentro da escola, seja com a direção da escola, com funcionários e funcionárias e até mesmo entre as crianças.

Desse modo, o objetivo definido para este capítulo é o de apresentar, por meio de algumas descrições, o que observei e o que me pareceu pertinente para compreender como se dão as relações nessa escola e, ainda, quais são as práticas pedagógicas que surgem a partir das concepções dos sujeitos.

3.1. Relações de gênero no cotidiano escolar

Durante as entrevistas e as observações, na tentativa de análise das relações de gênero que ocorrem na escola, considerei importante ater-me, também, ao aspecto da organização da escola, tendo em vista que a organização pode demonstrar como se constituem as relações de poder na escola.

Sobre esse aspecto, Sayão (2003, p.71) afirma que

Não é suficiente, portanto, que em nossas pesquisas tomemos homens e/ou mulheres, meninos e/ou meninas ou, ainda, professores e/ou professoras como objetos de estudo para que façamos uma análise de gênero ou mesmo olhemos o objeto, tomando gênero como categoria. Uma análise que dê prioridade a isso precisa abarcar não só os valores e atributos que a cultura confere, naquele contexto, aos sujeitos, mas, sobretudo, implica desconstruir e desmistificar as hierarquias, diferenças e relações de poder aí colocadas.

A valorização dessas relações hierárquicas, na perspectiva das relações de gênero na escola, é mencionada por Louro (2007, p. 460) quando se refere à feminização do magistério e à recorrente presença masculina nos cargos de diretor na década de 1920. O cargo de diretor deveria ser ocupado por um homem tendo em vista que era “[...] referência de poder; sua presença era vista como necessária, exatamente por se creditar à mulher menos firmeza nas decisões, excesso de sentimento, tolerância etc.”

Chamon (2005, p.128) reitera a presença masculina no cargo de diretor ao considerar que essa questão integrava o imaginário social, visto que “[...] a idéia de que o exercício da direção deveria ser efetivado por pessoa enérgica, habituada a comandar o trabalho na esfera pública, ou seja, alguém do sexo masculino.”

Nessa perspectiva, é possível perceber que os cargos e os estereótipos se confundem, prevalecendo a idéia de que a mulher, por suas características femininas, deve ser submissa, já que não possui habilidades de comando.

No entanto, na escola pesquisada há um diferencial, a relação hierárquica se inverte, porque a função de diretor é ocupada por uma mulher e compõe o corpo docente um homem, em um nível de ensino em que a predominância é de mulheres e, segundo o imaginário social prevalecente, a presença dele está fora dos estereótipos esperados para a docência, para o exercício dessa função.

Assim, as relações de poder e de gênero, nessa escola, embora em épocas diferentes das que foram mencionado pelas autoras, podem demonstrar o quanto essas características atribuídas a um sexo ou a outro podem ainda fazer parte deste contexto e até mesmo influenciar as práticas pedagógicas.

Desse modo, apresentei nesse item uma breve análise das observações que considerei como essenciais, para compreender as relações de gênero nessa escola baseada no posicionamento da diretora e da coordenadora pedagógica, porque elas representam as relações de poder nessa escola. Para isso, descrevi como a diretora no exercício de sua função, pensa a organização de sua escola e como se posiciona em relação a direitos humanos e cidadania.

Entretanto, como durante as observações algumas questões se revelaram a respeito das relações de gênero como importantes e, portanto, me motivaram a questionar os demais participantes da pesquisa acerca delas, conclui que seria necessário incluir algumas reflexões a esse respeito neste capítulo, para que as problematizações fossem compreendidas.

É importante destacar, ainda, que o que é apresentado é apenas um olhar sobre essa realidade e as reflexões que se seguem que visam compreender como as relações de gênero, que passam muitas vezes despercebidas no cotidiano escolar e que acabam até mesmo sendo reforçadas por práticas que parecem apenas visar a organização das crianças ou até mesmo das rotinas da escola, podem influenciar nas práticas pedagógicas.

3.2.A escola, sua organização e as relações de gênero.

Considerarei que para compreender as relações de gênero que se estabelecem no cotidiano escolar seria necessário analisar, além da observação das práticas dos

participantes da pesquisa, tentar perceber como ocorre a organização da escola, visto que esta organização pode demonstrar quais as concepções que coexistem nesse contexto. Sendo assim, optei por descrever alguns aspectos que permitem favorecer a análise. Elenquei como predominantes para essa análise dois tópicos principais que se dividem em a *Organização da escola* e, *As representações presentes na escola*.

Quanto à *Organização da escola* contemplei dois itens, *Aspectos físicos* e *A organização do trabalho na escola*. Em *Aspectos físicos* apresentei como é a escola, como se dão as decisões que se referem às reformas do prédio escolar e se elas podem ou não influenciar as relações de poder nessa escola.

Com relação ao item *A organização do trabalho na escola* retratei como as relações de gênero permeiam a divisão das funções desde os funcionários e funcionárias até o professor e as professoras, para tal, dividi, este item em três partes. Na primeira *Funcionários, Funcionárias e suas atividades*, descrevo como se dão a divisão de atividades e horários dos funcionários e funcionárias, na segunda, divisão *Atribuição de aulas*, relato alguns dos critérios que a diretora da escola utiliza para a atribuição de aulas e como os estereótipos estão presentes em sua escolha e na última parte, *O cargo de Coordenadora pedagógica*, demonstro como as relações de poder e de gênero coexistem nesse contexto.

No tópico, *As representações presentes na escola*, descrevo por meio de dois itens o que pensam os/as entrevistados/as a respeito da “Referência da professora à maternidade” e “Direitos humanos e cidadania”, aspectos que permitem compreender como as relações de gênero são influenciadas pela divisão sexual do trabalho, justificada pelos estereótipos, e como as temáticas direitos humanos e cidadania são entendidas e trabalhadas nesse contexto.

3.3 O funcionamento da escola e os aspectos físicos

O distrito de Padre Nóbrega pertence à cidade de Marília/SP e possui, em média, cinco mil habitantes e apenas duas escolas, a de Educação Infantil pesquisada e uma de Ensino Fundamental.

As duas escolas estão localizadas na avenida principal do distrito e são paralelas. A escola de Educação Infantil costuma atender em média 132 crianças, segundo a diretora, e devido ao atendimento ser realizado para crianças de zero a cinco anos, essa escola também é considerada creche.

O fato de o atendimento ser realizado na Educação Infantil, que também possui a função de creche, permite que a criança permaneça na escola por período parcial ou integral. Caso a criança seja atendida em período integral entrará na escola às 8:00 e sairá às 17:00. Em período parcial permanecerá apenas quatro horas na escola, podendo ser no período da manhã ou da tarde, conforme a preferência dos pais.

A criança que permanece em período integral possui um atendimento diferenciado, com banho, a hora do sono e maior quantidade de refeições. Das turmas do período integral, apenas uma das professoras permanece com a turma o dia todo, as demais turmas têm professoras e professor diferentes nos dois períodos.

O prédio da escola, de acordo com as informações da diretora, é antigo com aproximadamente cinquenta anos, mas está em boas condições de uso, porque é freqüentemente reformado, em geral, por iniciativa da diretora e do corpo docente, que realizam bingos, rifas e festas para arrecadar dinheiro. (DIRETORA, 2009).

Apesar de pequeno, o prédio da escola tem capacidade para atender às turmas parcial e integral do berçário (0 a 2 anos), Infantil 1 (3 a 4 anos) e Infantil 2 (4 a 5 anos) e, para tal, possui 3 salas de aula.

A sala do berçário é a maior porque, além do espaço em que as crianças permanecem, ainda há duas outras divisões, uma sala que contém uma pia e é também utilizada como depósito, onde são guardados colchões e brinquedos, e um banheiro com uma divisão para o banho das crianças e outra com o sanitário o qual todas as crianças do berçário utilizam, independentemente de ser menino ou menina.

A sala do Infantil 1 é ainda menor que a do Infantil 2, porque esta última normalmente abriga duas turmas e, durante a hora do sono, os colchões para as crianças dormirem são colocados lá.

Próximo à sala do Infantil 2 há o banheiro onde as crianças tomam banho e o refeitório. A sala da diretora e da auxiliar de direção está localizada em frente à sala dos/as professores/as. Por falta de uma sala própria para a coordenadora pedagógica, ela utiliza a sala dos/as professores/as para realizar suas atividades.

Há na escola um pátio coberto, onde também estão localizados os banheiros dos meninos e das meninas que não são diferenciados por cor. O pátio aberto em frente ao refeitório é bem espaçoso, à direita há dois tanques de areia e alguns brinquedos, um caramanchão, uma casinha de boneca, um escorregador, um balanço, uma gangorra, uma rodinha, tubos de concreto, traves de futebol e, ao fundo, mais um tanque de areia.

A escola é arborizada, com um grande jardim bem cuidado pelos funcionários onde são hasteadas as bandeiras do Brasil e de Marília às segundas-feira.

Em relação à decoração, as cores da escola em quase todos os locais são neutras, sendo que dentro das salas as cores utilizadas são bege e branco e do lado de fora dos ambientes e até mesmo da fachada as cores são verde e branco.

No pátio da escola algumas árvores são cercadas por cimento colorido, os brinquedos e tubos também são coloridos, em geral as cores predominantes são verde, amarelo, azul e vermelho. A casinha de boneca localizada entre os brinquedos é verde e azul, o caramanchão do outro lado do pátio é azul e amarelo.

As ilustrações existentes nesta escola são poucas em relação a outras escolas de Educação Infantil. Na sala do Infantil 2 apenas enfeitam as paredes as letras do alfabeto em relevo na cor roxa e nas cortinas é que aparecem algumas ilustrações Disney.

Na sala do Infantil 1, as ilustrações nas paredes são relativas à natureza e contêm árvores e pássaros, mas também há as letras do alfabeto e os números de 0 a 9, ambos em relevo na cor verde. Ainda, nesta sala, ao lado da lousa, há um *banner* também com as letras do alfabeto coloridas, as cortinas são da cor verde claro e, também, acompanham o motivo das ilustrações da sala retratando animais.

Na sala do berçário há ilustrações com motivos relacionados ao mar em uma das paredes e, em outra, alguns motivos da Disney, as cortinas são brancas e retratam árvores e animais.

Em relação à decoração do refeitório não há ilustrações nas paredes, mas fotos de obras de arte, tendo como representantes artistas como, Cândido Portinari, Claude Monet, Salvador Dali e como única representante feminina Tarsila do Amaral¹. As fotos das obras podem ser encontradas em outros lugares da escola também como na sala dos/as professores/as e na sala do Infantil 1, mas o maior número delas está no refeitório.

Durante as observações questioneei a professora com a qual realizei a pesquisa sobre a preferência da escola nas obras de arte ao invés das ilustrações da Disney, como costumam ser utilizadas nas demais escolas. De acordo com a professora, com as obras era possível a realização de projetos com as crianças sobre os artistas e, além do mais

¹ Como se sabe os artistas mencionados são representantes respectivamente do surrealismo, impressionismo e modernismo.

elas já estavam acostumadas com aquelas imagens e até mesmo as tinham como referência².

No que se refere às reformas do prédio, a diretora me explicou que elas são definidas no momento em que ocorre a elaboração do projeto político pedagógico e até mesmo citou algumas delas.

A diretora mencionou a reforma que foi realizada no refeitório, que anteriormente era utilizada como sala de aula da turma do Infantil 2 e, também, na sala dos/as professores/as onde funcionava a cozinha. Com a reforma, os/as professores/as passaram a ter uma sala e ainda foi possível a construção de um depósito.

Ela me explicou que a decisão sobre as reformas é colocada em votação por ela para que a decisão seja de todos, mas que quando ela coloca em votação todos dizem que ela já decidiu sozinha, fato que ela admite ser verdade, porque ela tem acesso a algumas informações que outras pessoas não têm a respeito da escola.

Um aspecto que merece destaque a esse respeito é que durante as entrevistas a diretora mencionou que o que a incomodava nas diretoras quando ela ainda era professora era justamente o fato não saber de algumas coisas que iriam acontecer na escola,

[...] sobremaneira me incomodava o negócio de ser alijada do processo, eu tinha um ódio mortal de não saber das coisas, sabe de repente vai acontecer uma coisa na escola e fulana sabia e a outra fulana não sabia aquilo me deixava louca, todo mundo tinha que saber [...] (DIRETORA, 2009).

Essa contradição presente no discurso da diretora demonstra que o poder que circunda seu cargo norteia seu comportamento fazendo com que suas atitudes sejam as mesmas que criticava quando era professora.

Ela mencionou como exemplo a reforma que ela queria realizar no pátio coberto. O piso e as telhas ela já havia ganhado, mas para contratar a mão-de-obra, precisaria utilizar o dinheiro do caixa da escola, e ainda, fazer uma festa grande para poder pagar, porém quando soube que a Prefeitura iria contratar uma empreiteira, então achou melhor utilizar o dinheiro que a escola já tinha para adquirir jogos de montar e livros de literatura infantil, por isso colocou a decisão em votação, mas como já tinha essa informação a decisão já estava praticamente tomada. (DIRETORA, 2009).

Ela explica como aconteceu,

² Segundo a professora algumas obras são utilizadas para ilustrar as histórias, citou como exemplo a obra *Cuca* de Cecília Meireles, ilustrando a personagem *Cuca*, das histórias de Monteiro Lobato.

[...] ó a gente tem tanto no caixa da escola, se vocês concordarem elas falaram você já resolveu, é eu já, porque eu acho em princípio que a escola é pra ensinar não é pra gente ficar fazendo bingo se matando de trabalhar [...] a gente podia comprar algumas coisas que é mais interessante para o nosso trabalho, mas foi uma beleza compramos jogos de montar, livro enchemos o armarinho de livros novos [...] (DIRETORA, 2009).

A opção da diretora por priorizar a parte pedagógica da escola, ao invés de tentar recursos para as reformas do prédio, parece ser de fato ideais para a escola, entretanto é possível perceber que ela enfatiza que são decisões que ela põe em votação, mas que na verdade ela mesma já decidiu.

Neste exemplo, sua decisão por parecer condizente com os objetivos da escola e apesar de ser uma decisão só dela não pareceu uma decisão tão autoritária, entretanto importa saber se em todas as decisões ela age da mesma forma.

3.4.A organização do trabalho na escola

3.4.1 Os funcionários e funcionárias e suas atividades

O quadro de funcionários é composto por 3 homens e 7 mulheres, sendo que dois dos homens cumprem serviços gerais. Um deles é responsável pela limpeza da escola e jardinagem e o outro trabalha como auxiliar de cozinha.

As funcionárias estão divididas em duas atendentes, a cozinheira, três funcionárias que auxiliam no atendimento às crianças no refeitório e no banho e outra responsável pela limpeza da escola.

Quanto ao horário de trabalho, almoço e a divisão das tarefas, a diretora explicou-me durante as entrevistas, que permite que eles discutam e resolvam entre eles no momento do planejamento que ocorre no início do ano.

Segundo a diretora é costume que na quarta-feira de Cinzas ocorra uma reunião de planejamento das metas que serão definidas para a escola no ano. Por ser o único dia em que conseguem se reunir, todos são chamados a falar sobre o que consideram problema durante o ano que se passou e as possibilidades de mudança para o ano que se inicia³.

³ Segundo a diretora durante esta reunião no ano de 2009 ela realizou uma dinâmica que consistia em um vídeo sobre balé em que algumas frases eram ressaltadas como disciplina, coragem e outras, depois pedia que cada um escolhesse palavras que diziam respeito à sua personalidade, após as explicações

As decisões desse dia, segundo a diretora, dizem respeito principalmente às metas do ano para escola, e, dentre essas discussões, são decididas funções e horários dos funcionários e funcionárias, e todos são chamados a falar.

Entretanto, durante as observações, o Professor me disse que considera que a diretora tem que ser a responsável pelas decisões e mencionou que, certa vez, ela permitiu que os funcionários e funcionárias decidissem por eles mesmos seus horários e não deu certo. Desse modo, para ele, as decisões precisam ser da diretora, já que é ela a mediadora entre a escola e a Secretaria da Educação. (CAMPO, 2009)

De acordo com o que disse o professor é possível pensar que a afirmação da diretora de que permite que os horários sejam decididos pelos funcionários e funcionárias, pode não ocorrer exatamente dessa forma e ela acabe tendo que direcionar a decisão para que os conflitos não sejam maiores.

Notei, durante as observações que, em relação aos horários, a atividade que gera problemas e discussões é o banho das crianças. Isso ocorre de acordo com o que observei por dois fatores, primeiro pelo número pequeno de funcionárias para essa atividade, que não corresponde ao que seria necessário devido ao número de crianças, já que são sempre as funcionárias encarregadas dessa função, e também, pelo fato de que o horário do banho é próximo ao horário do almoço, assim as funcionárias precisam se apressar para dar banho nas crianças rapidamente e ajudar no refeitório na hora do almoço.

O banho das crianças ocorre em locais diferentes, na sala do berçário há um banheiro próprio o que facilita para as atendentes o manuseio das bolsas das crianças para retirar as roupas de troca. O banho das demais crianças ocorre no banheiro próximo ao refeitório e as bolsas das crianças são todas guardadas em baldes próximo ao local. No berçário são necessárias três funcionárias para o horário do banho ocorrer sem maiores problemas, no entanto, só há duas atendentes fixas no berçário há sempre que vir outra para auxiliar, ou até duas, pois uma das atendentes faltava frequentemente.

São necessárias três funcionárias porque no berçário, mesmo tendo número menor de crianças, há a necessidade de despir e vestir a criança depois do banho, já que a maioria é pequena e não sabe fazê-lo sozinha.

formam montados grupos a partir da palavra selecionada que iriam definir as metas para a escola. Esses grupos, segundo a diretora, são mistos de professores e funcionários e eles vão discutindo os principais problemas da escola, o que precisa ser mudado ou mantido.

Já no banho das outras crianças um pouco maiores, também há necessidade de atenção porque são muitas, visto que as crianças que são do período parcial são poucas em relação às do integral.

Um aspecto que merece destaque é que quando as crianças são chamadas ao banho, em geral, as meninas são chamadas primeiro, depois os meninos, ou seja, as crianças são separadas por sexo, mas no berçário essa divisão ocorre por tamanho e não por sexo.

A questão do banho merece destaque, visto que durante as observações houve manifestações de crianças sobre a sexualidade, que serão descritas adiante, mas que demonstram a curiosidade da criança mediante seu corpo e o do/a outro/a.

Ao mencionar o banho como necessário para a Educação Infantil, nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, são ressaltados os aspectos da segurança e do conforto, mas a questão da sexualidade não é mencionada.

Durante as entrevistas, a diretora se referiu ao horário do banho como um momento em que a criança também aprende. Para ela não há como educar apenas o cérebro da criança, assim, se durante o banho a funcionária ficar gritando com a criança ela aprenderá a gritar também. (DIRETORA, 2009).

De acordo com a diretora, conforme são informados nos cursos de treinamento, no momento do banho, as funcionárias devem conversar com a criança enquanto dão banho e massageá-las para que este seja um momento prazeroso, no entanto, devido ao número de crianças e a falta de segurança no banheiro isso se torna inviável.⁴

É possível notar que a segurança e o conforto da criança são mencionados pela diretora mais de uma vez nas entrevistas, no entanto, o aspecto que se relaciona à interação ou não de meninos e meninas na hora do banho não é citado, talvez por não ser considerado um problema e sim apenas uma parte da organização deste momento complicado.

No entanto, se essa questão não proporcionasse alguma inquietação nesse sentido na escola, todas as crianças seriam separadas por sexo, ou todas por tamanho, mas se há essa diferenciação é porque em algum momento pode ter surgido essa discussão.

⁴ A Diretora fez esse comentário sobre o banho, porque me dizia que era importante que eu participasse da dinâmica da escola e que eu deveria conhecer como pensam as pessoas que estão trabalhando lá e citou como exemplo, que eu deveria conhecer o que pensa a funcionária que está dando banho na criança.

Um aspecto que merece destaque é a relação da diretora com os funcionários e funcionárias. Durante as observações e até mesmo no momento da entrevista a diretora repetiu inúmeras vezes que eles e elas também são educadores e que atuam como modelos para as crianças.

Presenciei, durante as observações, uma festa realizada em homenagem aos funcionários e funcionárias. Neste dia as turmas das professoras e do professor realizaram apresentações de danças e poesias para eles e elas.

A diretora, ao tomar a palavra, enfatizou a importância deles e delas para o funcionamento da escola e disse que todos têm igual importância e que são modelos a serem seguidos pelas crianças. Ao final da homenagem, foram selecionados um aluno/a de cada turma para presentear-los com flores.

Em conversa comigo durante as observações ela me disse que costumava compartilhar as decisões e problemas e exemplificou que se alguém fizesse algo de errado ela chamava todos para conversar e contava o que estava acontecendo para que chegassem a uma decisão em conjunto.

Ela me explicou que conheceu uma diretora que a aconselhou sobre estar sempre acompanhando tudo que acontece na escola e não ficar trancada em sua sala e era realmente o que tentava fazer, mas que ela sabia que a auxiliar de direção era mais próxima de todos/as na escola do que ela devido à sua própria personalidade.

3.5. Atribuição de aulas

O corpo docente da escola é composto por seis professoras e um professor. Na parte da manhã atuam cinco professoras e o professor. À tarde, duas das professoras que atuam no período da manhã permanecem em tempo integral na escola, duas outras professoras que só trabalham na parte da tarde na escola, e a coordenadora pedagógica que também atua como professora nesse período.

Com relação à organização do trabalho das professoras e do professor, especificamente quanto à atribuição de aulas, a diretora, quando questionada durante as entrevistas, foi minuciosa na descrição dos critérios que utiliza. Ela me explicou quais os critérios que utilizou para a atribuição de aulas para o ano de 2010, que ela teria acabado de divulgar para o professor e as professoras.

Segundo a diretora, são vários fatores considerados no momento da atribuição, como, por exemplo, quais professoras trabalharão em período integral na escola, já que

a coordenadora neste ano seguinte não atuaria como professora no período da tarde, ou em relação às turmas de crianças menores. Outro fator era a importância na interação das professoras com as mães porque, para ela, as mães das crianças menores estão inseguras e precisam que a professora lhes dê a devida atenção.

Nessa escola as mães e pais podem entrar na escola para deixar a criança ou retirá-la e, para a diretora, esse momento de interação é importante. Se, por acaso, a professora não souber entender os questionamentos dos pais ou mães isto será um problema.

Por se tratarem de questões que dizem respeito a um complexo planejamento, a diretora mencionou que explica quais foram seus critérios às professoras e ao professor antes de dizer quais foram as turmas selecionadas, para que depois não haja problema, já que ela afirmou que não permite que haja permuta

A própria diretora afirmou que, por lei, a permuta é permitida, mas ela não admite que ocorra porque, quando vai atribuir as turmas é ela quem sabe quem vai trabalhar melhor com qual turma, a questão pedagógica não conta porque considera que todos sejam bons professores/as. (DIRETORA, 2009)

Durante as observações, o professor me disse que não gostava de ficar com crianças muito pequenas e que, portanto, sempre pedia encarecidamente que dessem a ele turmas maiores. Segundo ele as crianças menores devem ficar mesmo com mulheres, pois elas têm mais jeito com os pequenos e, além disso, afirmou que sentia dores nas costas o que prejudica a interação com as crianças. (CAMPO, 2009)

Perguntei às demais professoras e funcionárias se era costume esse professor não receber classes com crianças menores e todas afirmaram que nunca tinham presenciado esse fato, pelo menos não com essa diretora.

Por essa razão questionei a diretora se no momento da atribuição de aulas ela considera a possibilidade de dar ao professor o berçário e sua resposta foi que não. Para ela um dos fatores que contribuem para que não dê a ele turmas de crianças menores é devido ao fato de ele ser muito grande, o que para ela assusta as crianças, caso ele fosse “baixinho e miudinho” como outro funcionário da escola não teria problemas. (DIRETORA, 2009)

De acordo com a justificativa da diretora, a criança precisa identificar a professora com a figura materna, porque caso isso não ocorra a criança chora demais e a mãe acaba tirando a criança da escola. Para ela, há a necessidade dessa identificação, porque

[...] a figura paterna geralmente em casa é mais afastada da criança, a criança tem mais vínculo com a mãe, então quando ele vê uma figura feminina ele fica mais fácil mais tranqüilo e o professor se ele fosse baixinho miudinho né? (DIRETORA, 2009)

No entanto, segundo a diretora o fato do professor ser grande favorece a sua atuação com as crianças maiores, já que os estereótipos masculinos se aproximam das características buscadas para lidar com essas turmas.

[...] por outro lado, por ele ser homem também ele fica bem com turmas integrais, as crianças precisam um pouco mais de disciplina e firmeza e eles obedecem melhor a um homem, a figura masculina impressiona também [...] (DIRETORA, 2009).

Desse modo, é possível perceber o quanto a referência feminina ainda é defendida em relação às crianças menores e que para a diretora o professor só poderia ficar com as crianças pequenas caso suas características físicas fossem menos masculinas como as citadas por ela “baixinho e miudinho”, os estereótipos masculinos são úteis no que se refere às crianças maiores que precisam de controle.

Se por um lado o professor não possui qualquer semelhança com as mães o que faria com que as crianças se identificassem com a mãe, a diretora atribui a ele a função típica do pai, que seria a de manter a ordem e ser firme.

A afirmação da diretora parece se referir à polaridade dos gêneros, que atribui determinadas características à mulher completamente opostas às dos homens, seguindo os estereótipos usualmente conhecidos.

Para Auad (2006, p.22)

O feminino é associado, na maioria das vezes, à fragilidade, à passividade, à meiguice e ao cuidado. Ao masculino correspondem atributos como a agressividade, o espírito empreendedor, a força e a coragem.

Entretanto, é importante notar que a diretora não dá ao professor a classe de pequenos referindo-se a seu tamanho e aparência e, por sua vez, o professor também não quer a classe, porque além de compartilhar da opinião da diretora de que os pequenos devem permanecer com mulheres, reclama de ter dores nas costas e, portanto, problemas para atuar com os pequenos.

De acordo com Bourdieu (1999, p.20, grifos do autor.)

A diferença *biológica* entre os *sexos*, isto é, entre o corpo feminino, e, especificamente, a diferença *anatômica* entre os órgãos sexuais, pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente

construída entre os *gêneros* e, principalmente, da divisão social do trabalho.

Assim, por uma perspectiva que parece ser natural ao professor e à diretora, as crianças menores permanecem com as professoras justificando e reiterando os estereótipos atribuídos à mulher de ser capaz de cuidar da criança pequena, e o homem não.

Quando perguntei à diretora se em alguma ocasião algum pai ou mãe veio à escola reclamar pelo fato do filho ou filha ter aulas com o professor, ela afirmou que já, mas que ela argumentou junto a eles que esperassem para conhecer o professor.

No entanto, completou a resposta com a seguinte afirmação “[...] eu falo, eu sou da paz eu faço a política dos panos quentes, vamos acertando aqui porque eu acho assim muito ruim quando a pessoa sai fazendo uma reclamação da escola [...]” (DIRETORA, 2009).

Para a diretora é preciso ouvir os pais ou mães dos alunos, pois eles querem ser ouvidos. A argumentação, segundo ela, sempre funciona e no final acabam gostando e pedindo para que no ano seguinte seja ele novamente a dar aulas a seu filho ou filha. Até mesmo os funcionários já pediram para que seus filhos ou filhas trocassem de turma para ficar com o professor, mas ela não permitiu.

Se a diretora afirma não trocar alunos e alunas de turma e afirma que prefere manter a paz, pode ser que sua preferência em deixar o professor com turmas maiores também seja influenciada por essa atitude de não causar conflitos e, portanto, deixá-lo sempre com turmas maiores.

A coordenadora pedagógica, durante a entrevista, quando questionada sobre a possibilidade de algum pai reclamar do professor fez uma afirmação que corrobora com esta preocupação.

Para ela não há esse tipo de reclamações por parte dos pais ou mães de alunos/as porque, em geral, eles já conhecem o professor, devido ao fato de que já freqüentam a escola e já o encontraram nos corredores ou festas realizadas na escola.

[...] hoje o filho dela ta com uma professora, o ano que vem ele vai com o professor, mas ela já sabia do professor porque o filho dela já tava aqui esse ano e ela já teve contato ou pela fala de outras mães[...] (COORDENADORA, 2009).

Notei que o fato do professor não ficar com as crianças menores também parece ser um modo utilizado como um preparo para que os pais ou mães se acostumem à sua presença na escola, porque a surpresa poderia gerar conflitos.

Percebi que apesar das relações com o professor se mostrarem abertas, como se não houvesse nenhum tipo de preconceito por ele ser um homem em um ambiente constituído em toda a sua história por mulheres como mencionado anteriormente, as relações ainda são controversas. Pelo que observei os estereótipos continuam presentes e orientando as práticas.

Para Bourdieu (1999, p.45), o sentido dessas práticas, vivenciadas a partir dos estereótipos se caracteriza em violência simbólica, visto que para o autor

[...] as próprias mulheres aplicam a toda a realidade e, particularmente, às relações de poder em que se vêem envolvidas esquemas de pensamento que são produto da incorporação dessas relações de poder e que se expressam nas oposições fundantes da ordem simbólica.

É necessário considerar que essas relações de poder descritas possivelmente não ocorrem apenas nesse contexto, mas também por intermédio das políticas públicas, quando, por exemplo, a Secretaria da Educação aplica algum tipo de sanção à escola quando eventualmente recebe algum tipo de reclamações por parte de pais ou mães, fato que leva a diretora a tentar evitar qualquer possibilidade de problemas e preferir “a política dos panos quentes”.

Entretanto, se o professor prefere não ficar com as crianças pequenas, a professora me disse, já nos primeiros dias de observação que é a turma preferida dela.

Parece curioso o professor pedir para não ficar e a professora pedir para ficar com a turma dos pequenos, assim considere importante averiguar essa questão, tendo em vista que o próprio professor afirmou que, por ele ser o último que entrou na escola, para ele seria designada a turma que não fosse escolhida por ninguém e, geralmente, a turma que fica é a do berçário, por isso ele costuma pedir para que não lhe atribuam aquela turma.

Questionei a professora sobre sua preferência em relação ao berçário nas entrevistas e sua resposta foi que quando considera a atribuição de aulas ela pensa no coletivo e não apenas nela, pois para ela

[...] cada professor, é mais ou menos próximo daquela turma, que ele gostaria de trabalhar, não posso resolver o problema de todo mundo é que ele, já tem mais dificuldade de trabalhar com a criança pequena, coisa que eu já não tenho então eu prefiro pegar essa turma em razão disso. (PROFESSORA, 2009).

Perguntei a ela, então, se sabia se esse professor teria ficado com crianças menores, em alguma ocasião. Sua resposta foi

Eu acho que não, mas eu sempre penso nele quando eu vou escolher, ele é uma das pessoas que eu mais penso, porque ele é um dos mais novos tende muito a sobrar para ele né, aí eu penso muito, talvez as pessoas nem pense que eu penso, mas eu penso. (PROFESSORA, 2009).

A partir dessas afirmações da professora, considerei importante refletir sobre dois aspectos principais, primeiro se ela pode escolher a turma é porque a decisão não é só da diretora, como foi mencionado durante a entrevista, ou seja, determinadas pessoas escolhem e outras não, o problema é saber qual critério é utilizado para saber quem pode escolher.

O segundo aspecto é que, segundo sua afirmação a professora escolhe uma turma pensando em beneficiar o professor, se ela estiver sendo sincera em sua afirmação, a questão é saber por que faz isso, será só por considerar que ele terá dificuldades? Pode ser, também, que ela tenha assimilado o estereótipo de gênero de que a mulher sempre deve pensar nos outros antes, o que justificaria ela afirmar que as pessoas podem nem imaginar que ela pensa nele.

Outro aspecto interessante sobre a atribuição de aulas foi mencionado pela coordenadora, quando a questioneei se ela teria conhecimento do professor ter ficado com turma de crianças menores. Segundo sua afirmação ao professor já foi designado anteriormente, mas quando nessa escola havia outra diretora.

Olha, quando ele entrou aqui, eu soube porque no ano que ele entrou eu não estava ainda, eu entrei no outro ano eu já estava na rede, mas estava em outra escola. Eu soube que ele pegou um maternal aí assim, parece que, até ele ficou chocado de primeiro momento por a diretora ter atribuído um maternal para ele, pelo que eu soube até ele ficou chocado, mais ela vai dar logo um pequenininho, mas eu soube que ele saiu super bem naquele ano. (COORDENADORA, 2009).

Desse modo, é importante questionar, se o fato do próprio professor ter ficado chocado em receber turmas de crianças pequenas, seria porque ele trazia dentro de si essa naturalização de que a mulher seria adequada para atuar com as crianças pequenas devido aos cuidados ou porque considerava que as diretoras pensando que ele não seria capaz não atribuiria a ele turmas nessa faixa etária.

De uma forma ou de outra é importante questionar o porquê do professor ter ficado chocado se esta foi a profissão que ele escolheu, deveria imaginar que em algum momento pegaria turma de crianças menores.

Para compreender o que realmente aconteceu, questionei o professor durante as observações se a ele já fora atribuída turma de crianças menores. Sua resposta foi que sim, mas que foi por pouco tempo porque ele era muito grande e eles eram muito pequenos, ou seja, o que permaneceu em seu discurso foi a inadequação que considerou preponderante e não a tentativa de demonstrar sua capacidade de atuar com turmas de crianças pequenas assim como outras professoras.

O que me chamou a atenção também foi que ele utilizou a mesma justificativa que a diretora para dizer que ele não combinava com aquela turma, seu tamanho. Um detalhe interessante é que essa afirmação do professor foi feita antes que a da diretora, o que pode significar que em algum momento os dois conversaram sobre a possibilidade de ele permanecer com turmas de crianças menores e a justificativa para não assumir foi o tamanho.

Vale ressaltar que durante as observações, o professor comentou sobre a turma que atuava, afirmou que não gostava de pegar as turmas de Infantil 2 com idade aproximada entre 4 e 5 anos, porque tinha o ensaio para a formatura⁵, e tinha dores nas costas então pedia encarecidamente para que não dessem a ele essa turma, ou seja, utilizou a mesma justificativa usada para não ficar com as crianças menores, mas quando fui entrevistá-lo a diretora havia atribuído as turmas no dia anterior e ele me informou que tinha recebido a turma do Infantil 2.

Sendo assim, pode-se notar que a diretora não atribui a turma de crianças pequenas a ele não porque ele não quer, talvez até sua vontade tenha um determinado peso, mas o que parece é que não o faz por outra razão. Pode ser que porque não queira ter problemas com possíveis reclamações de pais e mães ou até dele mesmo, mas também por considerar, como a professora, que ele terá dificuldades. As verdadeiras razões não serão ditas, muitas vezes até mesmo por falta de clareza de suas próprias concepções a esse respeito, pois como afirma Bourdieu (1999, p.50)

A força simbólica é uma forma de poder que se exerce sobre os corpos, diretamente, e como que por magia, sem qualquer coação física: mas essa magia só atua com o apoio de predisposições colocadas, como molas propulsoras, na zona mais profunda dos corpos. Se ela pode agir como um macaco mecânico, isto é, com um

⁵ A realização da Formatura das Escolas de Educação Infantil Municipais (EMEIs) de Marília é um evento que ocorre todo ano financiado pela Prefeitura da cidade e, portanto utilizada como propaganda política do Prefeito da cidade. O evento ocorre no estádio da cidade MAC e todas as turmas do último ano da Educação Infantil são reunidas para a apresentação de dança. No entanto, para a realização deste evento desde o início do segundo semestre do ano letivo as crianças e professoras (es) passam a maior parte do período da aula ensaiando para que as danças ocorram de forma cronometrada no dia da formatura.

gasto extremamente pequeno de energia, ela só consegue porque desencadeia disposições que o trabalho de inculcação e de incorporação realizou naqueles ou naquelas que, em virtude desse trabalho, se vêem capturados.

Pode-se observar, portanto, que as relações estão baseadas nos consentimentos, a diretora permite que ele não fique com a turma, mas prefere para que, assim, não haja desvio da naturalização da aptidão *natural* da mulher com os pequenos e para que não cause estranhamento por parte dos pais e reclamações, o que poderia causar problemas.

A presença desse professor, dessa forma, não provoca rupturas com a tradicional organização da escola e nem com o feminino na Educação Infantil como um todo. A escola não está fazendo quase nada de diferente do que foi atribuído a ele como homem.

3.6. A coordenadora pedagógica.

Outro aspecto que merece destaque em relação à questão de gênero e de poder que envolvem as relações nesse contexto escolar, refere-se ao cargo de coordenadora pedagógica.

Considerei que a escolha do cargo de coordenadora pedagógica poderia representar uma análise importante devido ao fato de que tal escolha é feita pela diretora. Neste ano, a escolhida foi uma professora em substituição ao professor que ocupou o mesmo cargo no ano anterior.

Durante as observações em conversa com o professor pedi para ler seu semanário com o intuito de analisá-lo. Notei que, por diversas vezes, após a descrição das atividades, a coordenadora fazia anotações de estímulo, como *ótimo, lindo, muito bem*. A impressão que tive foi de que os recados deixados pela coordenadora para o professor após a descrição das atividades se assemelhavam aos de uma professora corrigindo o caderno de seu aluno. Perguntei a ele se essa atitude da coordenadora o incomodava e obtive como resposta que não, mas que em sua opinião a função da coordenadora deveria ser a de aliar a teoria e prática, o que não era o que esta coordenadora estava fazendo, na opinião dele.

Para o professor, quando foi o coordenador, sua atitude era de auxiliar as professoras em suas práticas pedagógicas, o que, para ele, não era feito agora pela coordenadora. (CAMPO, 2009).

Mediante esta afirmação procurei saber por meio da entrevista o que pensava a coordenadora a respeito de sua atuação e das relações que tinham se estabelecido após receber a indicação da diretora.

Para a coordenadora a indicação de seu nome foi feita pela diretora devido ao fato de que se entende bem com todos na escola e, ao mencionar sua atuação, a coordenadora destaca que se preocupa com o fato de não conseguir passar para as professoras e o professor os aspectos importantes que são discutidos nas reuniões que participa com outras coordenadoras na Secretaria Municipal de Educação. De acordo com a coordenadora, por exemplo, foram solicitadas algumas modificações nos semanários por parte da Secretaria da Educação, que acabaram sendo menos problemáticas devido à troca de informações com outras coordenadoras.

Quando questionei a coordenadora se a sua relação com as professoras e o professor sofreu alguma alteração com a indicação de seu cargo, ela afirmou que sim. Ela explicou que foi e ainda é vítima de chacotas por parte dos colegas. Ela exemplificou [...] agora ela é coordenadora, ai não senta aí que é a mesa da coordenadora [...] eles estavam conversando e eu chegava, pára que a coordenadora chegou [...]. Esse tipo de comentário a incomodou, segundo sua afirmação, mas quando a diretora a chamou e perguntou se gostaria que os chamasse para conversar, ela preferiu que não, pois considerou que as brincadeiras cessariam em breve, no entanto, não foi o que ocorreu.

O fato de o professor ter criticado a atuação da coordenadora, enfatizando que anteriormente teria ocupado este cargo e atuado com maior eficiência, demonstrou que existem problemas nesta escola em relação à hierarquia, evidenciando que essa relação de poder com a coordenadora aparentemente o incomoda.

Contudo, a coordenadora também parece fazer questão de demonstrar sua autoridade durante a entrevista ao mencionar a atuação do professor. Pergunto se ele costuma pedir a ela sugestões de como atuar, ela afirma que de vez em quando eles costumam trocar idéias,

[...] mas como é que você está trabalhando, ele me explica tudo aí eu falo, tá legal por que você não tenta fazer assim também complementando, não assim que ele esteja fazendo alguma coisa errada, mas assim complementando sugestão pra ele trabalhar de vez em quando, quando ele está fazendo alguma atividade legal ele me chama lá na sala para ver [...] (COORDENADORA, 2009).

De acordo com a justificativa da coordenadora sobre sua atuação com relação ao professor é possível notar que ela tenta destacar a importância de sua atuação para a prática dele.

Neste caso, o professor que como homem está relacionado ao poder na visão patriarcal e tradicional, nesta relação hierárquica, precisa se submeter à coordenadora. Este fato permite compreender que as relações de gênero não são estáveis, mas que sofrem alterações de acordo com o contexto e com as relações de poder envolvidas.

Segundo Foucault (2007, p. 183), o poder é exercido em uma rede e, portanto,

Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles.

A coordenadora também sofre com as atitudes dos colegas que expressam a resistência à sua autoridade fazendo piadas em relação ao exercício de seu poder. Entretanto, os colegas também agem assim porque sabem que é característica de sua personalidade ser passiva e se dar bem com todos, de acordo com a sua própria afirmação esse foi o motivo que fez com que a diretora a escolhesse.

É preciso considerar também que, além da passividade na postura da coordenadora, se encontram as características afetuosas dela que defende o carinho como atributo para sua profissão. (COORDENADORA, 2009).

Essa posição é reiterada na entrevista quando ela fala sobre vocação,

[...] eu acho que tem que gostar sabe, tem que fazer assim com carinho, com amor, não falar vou fazer desse jeito, vou ser professora porque eu sou muito amorosa e sou carinhosa, eu sou [...]. (COORDENADORA, 2009).

Possivelmente, essa associação da docência com o carinho e dedicação esteja na relação com a maternidade tão amplamente difundida que será brevemente discutida no item a seguir.

3.7 O mito da maternidade e da paternidade.

Como mencionado anteriormente neste texto, a Educação Infantil ainda é caracterizada pela associação da professora à figura materna. Os cuidados necessários para esse nível de ensino são relacionados ao estereótipo feminino da afetuosidade com a criança e da habilidade nata da mulher de agir como mãe.

A relevância desta associação justifica a predominância feminina na Educação Infantil permitindo até mesmo questionamentos sobre como seria a atuação masculina neste nível de ensino, pelo fato dos estereótipos não serem condizentes com o que se espera do/a professor e da professora de Educação Infantil.

Entretanto, vale questionar, se a presença feminina se justifica pela associação da figura da professora com a materna, o homem seria associado ao pai? De acordo com as observações e entrevistas foi possível perceber que o professor nessa escola é relacionado à figura de pai, posição que ele parece assumir com orgulho.

Por outro lado, o professor demonstra ser contrário à denominação *tia* que as professoras não se importam em aceitar, considera que essa denominação seria uma desvalorização da profissão docente na medida em que aproxima a professora de um parente da criança.

Na entrevista com a atendente ela me explicou que algumas mães que são separadas do pai da criança pedem para que seu filho ou filha vá para a turma do professor, com a esperança de que ele assuma, de certa forma, a figura paterna. Ela conta que quando seu filho estudou com o professor, pelo fato de seu marido viajar muito prejudicava a relação dele com o filho, portanto, o professor ocupou esse espaço na vida do filho dela. Ela assim o descreve “[...] ele é paciente, tem paciência sabe jeitinho para lidar com as crianças, ele é o paizão, a gente é a mãezona e ele é o paizão [...]” (ATENDENTE, 2009).

Quando perguntei a ele sobre a possibilidade de atuar como pai em determinadas ocasiões e não como professor ele me responde que

[...] muitas vezes eu tive que assumir um pouquinho o papel de pai, teve mães, que vieram pedir pra mim e às vezes as mães gostam de colocar comigo filhos que são separados de pais que o pai não tenha participação entendeu? E, elas gostam falar ai eu não estou com meu marido, meu marido também não vai mais ver o filho, eles precisam do referencial masculino, menina também precisa de um referencial masculino [...] (PROFESSOR, 2009).

Ele descreve como sua atitude se parece com a de um pai para as crianças,

[...] a firmeza de um pai às vezes pegar no colo eu pego no colo eu abraço eu beijo uma coisa que um pai podia ter feito, mas tantas crianças que não tem um pai pra pegar no colo, eu faço questão às vezes da afetividade eu sou muito sensível sou uma pessoa eu choro fácil eu sou um homem diferente a minha mulher fala pra mim que você chora mais que eu [...]

O professor menciona sua atuação com orgulho, permitindo a comparação com o discurso das professoras quando defendem a importância da afetividade na Educação Infantil. Ele afirma que algumas crianças chegam a até mesmo se confundir “[...] tem criança que às vezes me chama de pai assim sem querer, pai não professor [...]” (PROFESSOR, 2009)

Contudo, se o professor demonstra orgulho em ser comparado ao pai, não admite de forma alguma que as crianças o chamem de tio. Durante as observações notei que as crianças só o chamavam de professor e ele me disse que considera ser esse um modo das crianças o respeitarem, pois, segundo seu modo de pensar, ele era professor e não parente das crianças, mas sabia que as professoras não se importavam com essa denominação. (CAMPO, 2009).

Questionei-o a esse respeito novamente durante a entrevista e sua explicação foi de que considera que se foi formado deve ser chamado de professor não de tio, mencionou até mesmo que tentou demonstrar para os pais e mães essa questão.

Ele menciona uma situação para exemplificar o que ele considera ser a desvalorização da denominação *tia*

[...] teve um dia dos professores que a diretora falou, gente hoje é dia do professor nós vamos cantar parabéns, todas as crianças das outras turmas olharam para mim eu era o único professor ali o restante eram tias, entendeu? [...] não somos parentes, não se deve confundir parentesco eu sou um professor eu não sou só um parente, eu tenho outro papel aqui realmente eu vou cuidar quando você deixa com uma tia é para cuidar eu não sou tia sou professor sou educador um profissional a ser valorizado dentro de um processo dentro de uma unidade. (PROFESSOR, 2009)

Segundo afirmação do professor, as professoras tanto não se importavam com a denominação *tia*, que até mesmo chegaram a criticar o professor por essa atitude.

[...]quando eu comecei a falar que eu era professor, muitos professores aqui zombavam ai professor vai professor sabe tiravam sarro eles não vão chamar você de professor sabe porque eu tinha um maternal de três aninhos eles chamavam [...] até o final do ano eu consegui esse trabalho e junto aos pais também [...] (PROFESSOR, 2009).

A partir dessa contradição entre as professoras não se importarem com essa denominação e ele não admitir, nota-se que pode haver conflitos entre as relações.

Essa dinâmica, presente nas relações que se estabelecem nesta escola ocorrem pela disputa de um poder que não pode ser mensurado, mas que se dá pela valorização e reconhecimento do trabalho, em que ele persiste em conquistar seu espaço, em um ambiente que pertence a elas.

Para Foucault (2007, p.183) esse poder

[...] não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem.

Nessa luta pelo reconhecimento de seu lugar a professora participante menciona que considera que o professor, por ser homem, poderia ter dificuldades com crianças menores. Entretanto, a professora afirma que o fato de ser pai poderia ajudá-lo a atuar em algumas situações como no caso do banho, porque este é um momento atribulado, onde somente as mulheres atuam. A professora pensa que ele talvez teria dificuldades no começo, mas

[...] depois ele tiraria de letra, porque ele é pai tem os filhos dele e eu acho que ele teria uma postura diferente da minha, eu estou falando por outra pessoa pela minha observação, acho que nessas horas de banho ele estaria com alguma outra atividade num ambiente fora de sala de aula com outra turma ele não conseguiria e não conseguiria com os valores dele ele não ficaria ali naquele horário [...] (PROFESSORA, 2009).

De acordo com a professora, o professor por ser homem, não permaneceria na sala na hora do banho, porque iria contra os valores dele. Assim, nesse momento que já é tão complicado, ele precisaria deixar as atendentes sozinhas e no caso de uma delas faltar seria um problema ainda maior. Essa situação descrita pela professora demonstra que ela considera que ser homem na Educação Infantil, mesmo sendo pai e sabendo como lidar com as crianças, representa um problema devido a momentos como esse, onde determinada intimidade com a criança é necessária.

Parece clara a associação à figura materna, quando a professora afirma considerar que ele saberá lidar com situações ligadas à proximidade com a criança, porque é pai, mas sua afirmação deixa em aberto se ela pensa que ele saberia agir no caso de não ser pai, entretanto, ela, por ser mulher, tem essas habilidades quase de forma natural.

[...] quanto menor a criança mais difícil para eles estarem ali de contato a limpar nariz porque você sabe que nos pequenos você tem essa toda essa parte, então você vê que tanto deles em se adaptar a esses novos papéis, mas também, porque aí eles também são pais uma hora chegam a ser pais, mas até eles serem pais, terem uma família, estar em contato com o filho deles esse amadurecimento todo eles sofrem e a gente como mulher parece que as mães já mandavam

a gente olhar os sobrinhos e assim por diante então a gente já está mais acostumada [...] (PROFESSORA, 2009).

A coordenadora, mesmo defendendo a capacidade de atuação do professor, também parece concordar que a mulher possui determinadas habilidades que ele talvez não tenha da mesma forma. Para ela

[...] a professora em si, ela tem mais aquele não sei mais aquele acolhimento com as crianças assim aquele contato mais físico e eu acho que talvez ele, apesar de que, ele é carinhoso com as crianças e tudo, mas eu acho, que já não tem tanto quanto uma professora assim o contato mesmo físico com as crianças [...] (COORDENADORA 2009).

A coordenadora menciona que o fato de ter um professor na escola causa estranhamentos em coordenadoras e diretoras de outras escolas. As curiosidades, em geral, segundo a coordenadora, referem-se à atuação dele, ela descreve como costumam ocorrer essas situações

[...] quando a gente fala, na minha escola tem um professor, ah, tem um professor? Sabe assim, a gente ouve também ai tem um professor e como que é? Tem gente que pergunta e como é que é? Eu falei a como que é, normal, mas são crianças pequenas? Sabe, então tem essa curiosidade às vezes quando a gente fala que tem um professor por ser educação infantil, se fosse lá na escola educação básica, ensino fundamental não teria tanto isso porque como as crianças são menores eu acho que tem essa coisa [...] (COORDENADORA, 2009).

A coordenadora, apesar de afirmar que ser homem não representa um problema, parece compartilhar a opinião da diretora com relação ao professor ficar com turmas maiores, já que o afeto não é o mais importante e sim a disciplina.

No que se refere à diretora é possível perceber uma admiração por ele, que pode interferir nas relações de gênero nessa escola, devido ao fato de ela considerar que ele, sendo professor de Educação Infantil, está fazendo algo além do esperado. Ela o define

[...] ele é especial tudo que ele tinha de contra o fato de ele ser grande, o fato de ele ser homem, o fato de ele ser arrimo de família tudo contribui para ele não estar aqui e ele está aqui ele continua aqui então ele é uma pessoa muito especial [...] (DIRETORA, 2009).

Notei, que para a diretora o fato do professor atuar nessa profissão considerada feminina e por agir de forma contrária ao estereótipo masculino ela o considera especial,

entretanto, não deixa de recorrer aos estereótipos masculinos para atribuir turmas para ele.

3.8. Direitos humanos e cidadania para a coordenadora e a diretora

Por considerar a importância da figura da diretora e da coordenadora pedagógica para compreender as concepções de direitos humanos e cidadania existentes neste contexto escolar, notei que seria importante ouvi-las a este respeito. Embora não fosse esse o objetivo deste trabalho, concluí que viria a acrescentar informações que poderiam ser úteis à pesquisa.

Notei que em nenhuma ocasião as temáticas direitos humanos e cidadania foram mencionados por nenhuma das participantes e nem pelo participante. Assim, optei por questioná-los sobre a importância de valores, pretendendo, assim, conhecer o que pensam a respeito do ensino de valores como o respeito e a tolerância, que representam a base da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Na entrevista, a coordenadora afirmou já ter ouvido falar sobre direitos humanos quando estudou Deficiência Auditiva na UNESP, a qual tratava de leis que protegem a pessoa com deficiência. Sua definição foi a seguinte

[...] direitos humanos é tudo aquilo pra preservar como eu diria, preservar o ser humano em si nas dignidades os seus direitos em todas as áreas e todos os campos seja no profissional seja no social, em todos é, por exemplo, na parte que tratava da deficiente dos direitos da pessoa portadora de algum tipo de deficiência ou no dia-a-dia mesmo todo mundo tem os seus direitos e devem ser preservados. (COORDENADORA, 2009).

Quanto à cidadania, para a coordenadora, a criança, a partir do momento em que está inserida na sociedade, já é cidadã, mas deve também passar pela conscientização para que compreenda o que deve ou não fazer para ser considerada cidadã.

A coordenadora considera que os valores precisam ser ensinados à criança, mas para ela não deve ocorrer de forma sistematizada, mas por intermédio do modelo

[...] são ações do dia-a-dia que você está passando pra criança ela está vendo aquilo, ela está sentindo, então é coisa que vai assim no decorrer da vida dela, mas que precisa estar presente, não de forma maçante de forma, sabe hoje eu vou dar aula sobre isso, não no dia-a-dia [...] (COORDENADORA, 2009).

Para a diretora direitos humanos parecem representar um aspecto negativo, já que os direitos para ela não são os mesmos para todos e, além disso, apresentou críticas a respeito das pessoas que falam sobre direitos humanos

[...] ah, eu não gosto muito disso não, do povo que fica falando muito de direitos humanos não, viu, porque eles só pensam nos direitos humanos deles próprios ou então dos grupos, assim como é que eu vou dizer, marginalizados, tipo os presos os drogados os aí. Eu acredito muito na lei da ação e reação, acho que se a pessoa chegou onde chegou, ela foi caminhando pelas próprias pernas e aí se vão defender os direitos deles tem que defender os dos que não fizeram nada de errado também que têm o direito de conviver com esse tipo de gente [...] (DIRETORA, 2009)

Quanto à cidadania, a diretora conclui que apesar da criança já ser cidadã por estar inserida na sociedade e, portanto, já possuir os direitos e deveres que qualquer outro cidadão tem, “[...] depende da gente que tipo de cidadão que ela vai ser a gente, o professor tem muita importância nesse processo [...]”. (DIRETORA, 2009).

Em relação aos valores, a diretora pensa que devem ser ensinados na escola sim, e, para ela, inclusive deve ser decidido no planejamento que tipo de valores devem ser ensinados, como devem ser ensinados e, ainda, para qual idade.

Outra questão levantada pela diretora com respeito aos valores é que considera ser complicado os professores ensinarem valores quando, muitas vezes, eles mesmos não têm valores. Para ela

Tem muito professor que não tem ética, tem que ensinar mesmo e aí a gente cai na questão como é que o professor vai ensinar valores se não aprendeu em casa? Não sei, mas é muito complicado tem professor que não tem [...] (DIRETORA, 2009).

A coordenadora considera que a parte da escola na educação das crianças deveria ser a de conteúdos, mas devido ao fato de a família não estar cumprindo com seu papel, ela admite que a escola esteja assumindo a parte relacionada aos valores e até mesmo à saúde.

Para ela a escola deveria ser responsável por complementar a parte da educação relacionada aos valores, mas não é o que ocorre

[...] educação básica mesmo, aquela educação que deveria vir de casa mesmo respeito essas coisas deveria vir de casa dos pais e não acontece isso eu acho que essa parte a escola deve complementar porque não está vindo. (COORDENADORA, 2009).

Em relação à saúde, a coordenadora menciona o fato de que a escola estava até mesmo sediando tratamento para as crianças com Dentistas, o que, na opinião dela, não deveria ser responsabilidade da escola, mas que não há outra solução, tendo em vista que muitas vezes as mães enviam seus filhos doentes para a escola mesmo sabendo que não é função da escola atender uma criança nessa situação.

A diretora também se refere a esse assunto admitindo concordar com a questão da família ter uma parte fundamental na educação da criança e de que não está cumprindo, para ela essa escola

[...] tem uma realidade muito complicada, assim em termos sociais a gente tem criança muito pobre, que vem de famílias desestruturadas [...] essa criança não tem noções mínimas de vivência na sociedade então é por isso que a gente tem que incluir ela na questão do conhecimento e na questão da vivência social ela tem que sair daqui e saber se portar ela tem que usar um banheiro também saber comer num restaurante ela tem que saber conversar e tudo isso passa pelo processo da educação, às vezes a gente tem uns professores que ficam meio revoltados tem que ensinar a criança a usar o banheiro, mas tem que ensinar [...] (DIRETORA, 2009).

Assim, é possível compreender que para a diretora a escola exerce muito mais que sua função, ela trata da criança como um todo, e inclusive cumpre a responsabilidade de ensinar a criança a usar o banheiro. Esse tipo de associação que a diretora faz, permite a compreensão de que a escola tem que cumprir a função que deveria pertencer à mãe da criança.

Desse modo, seria possível associar a profissão docente à maternidade, pois as professoras, que ficam com as crianças menores, estão agindo como mães educando a criança.

A diretora exemplifica a educação integral mencionando um projeto que realizaram na escola para o uso de talheres e pratos de vidro, ela explica

[...] o projeto de usar talheres a gente desenvolveu um tempo atrás eu achava mesmo que nossa criança não sabia nem comer com a colher quanto mais com garfo e faca, então acho que era uma coisa que a escola podia e tinha como ensinar a gente fez [...] tinha que comprar os talheres porque a Secretaria não forneceu, uma coisa de doido, mas, enfim é a gente podia fazer um trabalho muito legal, sabe, de uma escola de período integral que pudesse desenvolver a criança por inteiro o tempo todo se a gente tivesse estrutura adequada para isso [...] (DIRETORA, 2009).

Durante a entrevista a professora também mencionou o projeto em questão, reafirmando a importância desse projeto que, segundo ela, está em ensinar as crianças a conviverem com pessoas que comem com garfo e faca e, também, como saber se

comportar em ambientes sociais melhores. Para ela este é um exemplo da conscientização da cidadania que a criança aprende por intermédio da escola. (PROFESSORA, 2009).

A atendente também menciona que, muitas vezes, a criança precisa de cuidados no que se trata da aparência.

[...] quando uma criança vem e está muito mal vestida você pode perceber nela não fica tão bem como se você der um banho nela você põe uma roupa melhor você tem aqui na escola empresta ela vai lá no espelho ela se olha ela se acha entendeu, então é difícil pra eles também estar diferente e tem mãe que não se importa.(ATENDENTE, 2009).

Desse modo, é possível perceber que, apesar da diretora e da coordenadora não compreenderem o propósito da educação em direitos humanos, talvez por não terem tido acesso ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos nem na sua formação inicial e nem ao menos terem sido informadas de sua importância sobre o tema, elas defendem a necessidade da transmissão dos valores na educação, o que a escola sempre fez, contudo, sempre privilegiou os valores do obedecer, da ordem etc em detrimento dos valores da democracia e dos Direitos Humanos.

Para elas os valores que deveriam partir da família, não estão sendo transmitidos e a escola precisa ocupar esse papel, no entanto, para a diretora os professores não estão sabendo como fazê-lo por não terem recebido de suas famílias também.

No que se refere à idéia de cidadania nessa escola, parece estar atrelada à inclusão da criança na sociedade, aos costumes, polidez e não aos valores. Para a diretora, como a escola é responsável pela criança como um todo, depende da formação que estão oferecendo a ela o tipo de cidadão ou cidadã que será.

Vale ressaltar que no dia em que fiz o primeiro contato com a diretora, sua afirmação foi de que a escola precisa de projetos que envolvam a cidadania na escola, pois esse é um tema em que sentiam muita falta da teoria.

Frente ao exposto, pude compreender que as relações de gênero nessa escola parecem estar sendo controladas pelo consenso entre os envolvidos. A diretora que compreendi ser a principal responsável pela tentativa de estabilidade dessas relações utiliza seu poder hierárquico para manter a ordem aparente na escola.

Ela admite que por ter acesso a informações que os/as demais não têm, ao propor a votação de alguma decisão, em geral, ela mesma já decidiu, ou seja, ela se diz democrática, mas acaba decidindo sozinha. Prova disso é a questão da atribuição de

aulas que nem o direito que é dado por lei de permuta ela não permite que o professor e as professoras utilizem, sua decisão é a que fica. Atribui as turmas de acordo com os estereótipos, as professoras com as crianças pequenas que precisam do carinho e atenção da mãe e as maiores que precisam da disciplina do pai com o professor.

A professora afirma preferir atuar com os menores pensando justamente no professor, para ela cada professor ou professora é mais ou menos próximo daquela turma que ele ou ela gostaria de trabalhar e ela sabe que ele prefere as crianças maiores. Essa opção pode se referir a realmente considerar que os pequenos precisam da atenção feminina, mas também pode ser uma forma de ajudá-lo, pois ela mesma afirma que sabe que quanto menores as crianças mais dificuldades ele poderia ter, o que também é uma questão de gênero.

O professor afirma não gostar de ficar com as crianças pequenas porque é grande e sente dores nas costas, mas também sente dores nas costas com as turmas que precisa ensaiar para a formatura, ou seja, as turmas mais trabalhosas lhe causam desconforto, mas em relação aos pequenos a diretora concorda em não lhe dar a turma, entretanto, atribuiu a ele para o ano de 2010 a turma que vai se formar.

Percebi que a diretora mantém o professor com turmas que não resultarão em reclamações por parte dos pais e mães. Essa perspectiva fica clara quando afirma que quando os pais ou mães vêm pedir para mudar as crianças para uma professora ela não muda, mas também tenta resolver os problemas dentro da escola, porque não gosta que os pais e mães vão reclamar na Secretaria Municipal.

A coordenadora também parece defender a idéia do professor ficar com crianças maiores, quando afirma que os pais e mães vão se acostumando com a idéia de que há um professor na escola, eles e elas sabem que este ano está com uma professora, mas no ano que vem estarão com ele. Segundo a coordenadora outras coordenadoras se espantam de ter um professor na escola, não há porque se admirar então que seja necessário essa tentativa de não chocar os pais e mães.

Nesse sentido, a organização da escola se esforça para manter os estereótipos e, seguindo a análise de Scott (1990), que utiliza como noção de organização as políticas e instituições para as construções de gênero, nota-se que, nesse contexto escolar, as relações de poder direcionam para a tentativa de estabilizar os conflitos que podem ser resultantes das relações de gênero, fato que reforça ainda mais o binarismo entre o que é próprio para homens e para mulheres.

De acordo com Bourdieu (1999, p.34) esse binarismo dos gêneros é “[...] produto do trabalho de construção diacrítica, ao mesmo tempo teórica e prática, que é necessário à sua produção como corpo socialmente diferenciado do gênero oposto [...]”, fato que incide sobre as concepções de todos, inclusive do próprio professor que se sente confortável com a decisão de que não lhe dêem turmas de crianças pequenas.

Entretanto, essa tentativa de consenso ao invés do conflito também influi na construção de gênero das crianças que acabam por introjetar o que homens e mulheres devem fazer e o que não, já que nenhum dos estereótipos que aparecem no convívio social foi posto em discussão, apenas reforçado.

Para que ocorra a desconstrução destas desse binarismo, segundo Finco (2003, p.99) é necessário que

[...] se procurem os processos e as condições que estabeleceram os termos de polaridade. Supõe que se busque a origem da polaridade e a hierarquia nela implícita. Desmonta, assim, a lógica dualista que rege as polaridades, demonstrando não apenas a idéia de que cada um dos pólos (masculino e feminino) está presente no outro, mas também que as oposições foram e são historicamente construídas. A desconstrução dos pólos masculino e feminino traz uma proposta de reflexão e nos aproxima das formas como as crianças se relacionam frente às diferenças de gênero na infância.

Os conflitos se apresentam quando o professor não admite ser chamado de *tio* e as professoras não se importam, entretanto, ele permite ser comparado a um pai para as crianças. Essa atitude que pode se referir à tentativa de manter, assim como as mulheres, uma relação afetiva com as crianças, pois ao descrever as atitudes de pai que assume em sua prática, o professor parece se remeter a características que, geralmente, atribuem-se às práticas femininas utilizando os adjetivos sensível e afetuoso.

Ele se descreve como um professor capaz de abraçar e beijar as crianças, um homem sensível que chora com facilidade, ou seja, um homem diferente. Essa descrição, além de demonstrar sua coragem em se posicionar como um homem diferente do modelo esperado, se refere à sua preocupação em representar um referencial masculino para as crianças, como ele mesmo diz.(PROFESSOR, 2009)

Tal preocupação pode-se relacionar à constante ênfase da diretora sobre a importância de professoras, professor, funcionárias e funcionários representarem modelos de atuação para as crianças.

Para a diretora as crianças aprendem por meio dos modelos, principalmente os valores, mas também eles devem ser discutidos no planejamento, ou seja, de forma

intencional. Esses valores incidem na formação para a cidadania, já que a escola, para a diretora, deve proporcionar a formação integral.

4. O professor, a professora e as relações de gênero que permeiam as práticas pedagógicas.

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 o conforma; encorajam-na a encantar-se com essas riquezas futuras, dão-lhe bonecas para que tais riquezas assumam desde logo um aspecto tangível. Sua 'vocação' é-lhe imperiosamente ditada. (BEAUVOIR, 1975, p.24).

De acordo com a afirmação de Beauvoir (1975), é possível compreender que a socialização pela qual passam as pessoas determina papéis sexuais para meninos e meninas, delimitando o que é próprio para um e para outro.

Essa divisão de papéis pode ser reforçada pelas brincadeiras infantis e até mesmo pelas relações que se estabelecem na escola. Relações que podem atuar para desmistificar a dualidade entre os gêneros, como, também, para justificá-las, na medida em que são reproduzidas na figura da professora ou do professor na Educação Infantil.

Nesta perspectiva, as construções sociais também são responsáveis pela naturalização da mulher em relação aos cuidados na Educação Infantil, tornando essa vocação para a docência cada vez mais restrita a elas o que, conseqüentemente, contribui para o aumento de seu número a ponto de os homens se tornarem exceção, fato que pode comprometer as relações de gênero à medida que são justamente os estereótipos que justificam a presença delas e a ausência deles.

Nesse sentido, as relações que se estabelecem entre professoras e professores na Educação Infantil podem ser permeadas de significados que, apesar de passarem despercebidas devido às dinâmicas das rotinas escolares, incidem diretamente sobre as práticas pedagógicas.

Dessa forma, o objetivo deste capítulo é o de descrever, por meio das práticas pedagógicas do professor e da professora, como as relações de gênero são vivenciadas e se elas podem influenciar na seleção dos conteúdos.

Para tal, apresentarei quem são a professora e o professor da escola pesquisada, retratando suas representações a respeito de direitos humanos e cidadania, para compreender se utilizam ou não essas temáticas na seleção dos conteúdos, bem como se as relações de gênero contribuem para reforçar os estereótipos nas atividades pedagógicas.

Dividi, portanto, este capítulo em três tópicos, o primeiro e o segundo intitulados, *A docência, práticas e concepções: a Professora*, *A docência, práticas e concepções: o Professor*, buscando contemplar características que a diretora, a coordenadora pedagógica e a atendente entrevistadas mencionam a respeito de ambos, para proporcionar uma compreensão de quem são, como costumam atuar e como são vistos pelo atores educativos.

No último tópico *Relações de gênero que se estabelecem nas práticas pedagógicas entre a Professora e o Professor* retrato algumas das diferenças que a professora e o professor mencionam em suas atividades e práticas pedagógicas e como percebem a prática do outro.

4.1 A docência, práticas e concepções: a professora

Branças, Azuis, Amarelas e pretas
 Brincam Na luz as belas Borboletas
 Borboletas brancas
 São alegres e francas.
 Borboletas azuis
 Gostam muito de luz.
 As amarelinhas
 São tão bonitinhas!
 E as pretas, então . . .
 Oh, que escuridão!
 Vinícius de Moraes¹

De acordo com a professora, ingressar no magistério, não foi uma opção sua, mas pelo conselho de sua mãe que considerava que a mulher deveria, ao menos, ter o Magistério. Para a professora sua mãe não estava completamente errada, porque essa profissão não paga mal a quem tem dois empregos como ela.

Ela conta que seu sonho era ter estudado Biologia Marinha porque se diz muito ligada ao mar, mas que se realiza utilizando as crianças como seu laboratório, onde observa a natureza humana em desenvolvimento. “[...] eu transferi daquela parte meio biológica assim, pelo biológico da criança mesmo, ali perto de mim nessa relação humana [...]”. (PROFESSORA, 2009).

¹ A escolha desta epígrafe se deu devido a Professora recitá-lo constantemente com sua turma e, além de caracterizar a imagem da Professora e sua turma, considero que esse poema se aproxima da prática da Professora, baseada na natureza.

Formada em Pedagogia pela UNESP de Marília, atua há 23 anos e trabalha em dois períodos. Na parte da manhã atua na rede Municipal de Marília na Educação Infantil e à tarde no Ensino Fundamental em uma escola Estadual de Oriente.

Mesmo não tendo seguido a carreira que almejava, a professora afirma que não desistiu do que gosta,

[...] eu continuei estudando, me aperfeiçoando e sei um monte de informação diante do que eu queria também lá que se eu tiver que um dia partir e ir de encontro ao mar, eu acho que eu tenho bastante informações que eu já adquiri por conta própria porque eu sou meio autodidata, assim de ir atrás, por isso. (PROFESSORA, 2009).

Talvez, o fato de a professora afirmar que continua estudando o que realmente gosta seja uma forma de dizer que não se sente realizada nessa profissão e, por isso almeja outra. Entretanto, para ela, vocação para o magistério é essencial, porque além dos conteúdos tratados, envolve a relação com o outro e caso não saiba trabalhar essa relação será apenas uma profissional

[...] que é excelente em termos de teoria, mas a hora que chega naquela relação interpessoal ela não vai conseguir atingir o outro, mas isso eu acho que é pra tudo na vida eu falo em Pedagogia, mas é porque a gente tá aqui no assunto, mas é pra tudo é como mãe como esposa como profissional em qualquer área ou em qualquer outra relação você tem que ter um dom. (PROFESSORA, 2009).

A professora afirmou ter tido alguns modelos de atuação que sempre tenta, de certa, forma imitar. Ela descreve duas professoras que teve, que apesar de modelos opostos, pois uma era rígida quanto à disciplina e a outra completamente doce, a motivaram a tentar um meio termo.

E assim delas o que me ficam é que elas eram todas as duas mulheres fortes que tinham que agüentar, eu acho que eu me espelhei nisso, que elas eram de certa forma dependentes do marido por autoritarismo deles também e ao mesmo tempo elas eram batalhadoras mesmo eu acho que eu me espelhei de uma forma positiva nelas. (PROFESSORA, 2009).

Aparentemente, o fato da professora se basear nessas duas mulheres que, apesar de dependentes do marido são batalhadoras, seja uma forma de se reconhecer nessa situação descrita.

Durante as observações questioneei a professora se manifestava interesse em fazer mestrado na área da educação, mas sua resposta foi de que tem divergências com a Universidade porque saiu de lá ouvindo que ela não era mãe de seus alunos, mas para

ela, mesmo não sendo mãe de seus alunos, o simples fato de ser mãe já representa um diferencial para saber como lidar com as crianças.

A relação da docência com a maternidade aparece constantemente no discurso da Professora até mesmo quando ela menciona a atuação do professor. Nesse caso, ela justifica a importância do professor ser pai para saber lidar com crianças menores e que até que este momento não chegue, ele terá dificuldades, minimizando ou não considerando a formação inicial e a profissionalização.

A professora parece compreender que sua função não é a de mãe na escola, mas que por ser responsável pelos cuidados também precisa dar carinho, já que ela é a referência mais próxima à mãe que a criança tem na escola, talvez justamente pela necessidade da referência feminina é que ela considera que as crianças pequenas devam estar com as mulheres. A criança, explica a Professora

[...] ela tem que perceber, que ela tem o carinho lá em casa da mãe dela e o meu carinho aqui, só que eu não sou a mãe dela e às vezes eles até chamam de mãe de vó porque você tem as pessoas imediatas a elas, mas aí quando elas estão aqui, elas vão percebendo que tem outras coisas no mundo que elas têm que compartilhar entendeu que elas têm que aprender a viver em grupo [...]. (PROFESSORA, 2009).

Para ela, no entanto, a Educação Infantil, não se refere apenas aos cuidados, mas à inclusão da criança a um novo grupo, em que suas referências familiares são importantes para que a criança se acostume a lidar com essa nova situação e a parte pedagógica deve contribuir com a adaptação da criança, para isso, atua da seguinte forma,

[...] eu vou ensinar ela a cantar para ela desenvolver a oralidade dela e o próprio vocabulário dela, vou ensinar ela a observar que as coisas estão aí ao lado e, quanto mais eu ensino ela a gostar dessas coisas menos ela sofre de não estar na casa dela no ambiente dela entendeu? (PROFESSORA, 2009).

Com relação à alfabetização na Educação Infantil, a professora considera que não é essencial, mas algo que acontece naturalmente, porque a criança vai sendo apresentada às histórias, às letras e vai se familiarizando. Assim a alfabetização acaba acontecendo como se fosse uma evolução, sem que seja necessário sofrimento. (CAMPO, 2009).

Ela explicou,

[...] eu quero que ela perceba que há um mundo escrito que é a fala, embora ela não seja escrita não vai ser precisa a reprodução da fala, mas que geralmente se está escrito lá é alguma coisa que se pensou, que eu posso ler que eu posso falar sobre aquilo, então eu quero que

ela perceba que existe um mundo de escrita que ela perceba essas letras que ela saiba dar nome a elas só que isso de uma forma que eu chamo de lúdica [...] (PROFESSORA, 2009)

Como observei, ela considera que trabalhar histórias, a oralidade da criança e a observação contribui para desenvolver os órgãos do sentido, o que será fundamental para a alfabetização e para toda sua formação escolar.

Ela explicou que, quando vai selecionar os conteúdos que pretende trabalhar com as crianças, pensa no objetivo que pretende atingir e tenta trabalhar esse conteúdo de forma lúdica ou de forma que não cause sofrimento para a criança.

Para ela, se a criança é apresentada a determinados conteúdos desde pequena, quando estiver maior e esse conteúdo for exigido, a criança já estará familiarizada, como, por exemplo, a alfabetização.

Por atuar há 23 anos, a Professora afirma saber exatamente como trabalhar qualquer conteúdo com as crianças pequenas, ela exemplifica, com a matemática

[...] eu sei que ele precisa estar no concreto com a matemática, que vai chegar uma hora que eu vou associar essa quantidade a números que tem uma grafia, que já tem um desenho para representar tentar tudo isso só que eu quero que ela vá aprendendo tudo isso de uma forma que não seja sofrida [...]. (PROFESSORA, 2009).

Ainda considera que determinados conteúdos, que serão exigidos só a partir da quarta série, podem ser apresentados até mesmo para os bebês, desde que seja trabalhado de forma lúdica, conforme se lê no trecho abaixo de sua entrevista,

[...] se de repente eu achar que devo pintar numa parede o Mapa Mundi e quiser explorar com eles aquilo tudo lá eu vou, eles vão começando a entender que aquelas cores lá, por exemplo, o azul que eu vou representando a água, o mar [...].(PROFESSORA, 2009).

A este respeito a coordenadora pedagógica, durante as entrevistas, explicou-me que os conteúdos que serão trabalhados são selecionados no processo de planejamento que ocorre no início do ano. Ela afirma que nesse planejamento, todas as turmas têm que ser contempladas trabalhando com as sete áreas² e mais os temas transversais.

² As sete áreas trabalhadas são Identidade e autonomia, Movimento, Música, Artes visuais, Linguagem escrita e oral, Natureza e sociedade e Matemática, recomendadas pelos Referenciais Curriculares Nacionais (1998).

De acordo com a coordenadora, todos precisam trabalhar esses temas, mas cada um o faz a seu modo, conforme sua própria personalidade. Ela descreve sua forma de trabalho,

[...] através da observação não só da natureza, mas de tudo através daquilo, ela puxa pras outras áreas, então às vezes viu um passarinho lá no ninho com o ovinho, tudo ela puxa pra sala de aula ela vai ver quantos ovinhos tinha no ninho, o que o passarinho come, vai cantar uma música do passarinho, a partir dali ela trabalha todas as outras coisas [...]. (COORDENADORA, 2009).

Quando a questioneei sobre se a possibilidade de ensinar valores, ela me respondeu que eles fazem parte da educação, mesmo que de forma não intencional. Para ela, o simples fato de admitir que há valores permeando a educação, já permite que os valores sejam discutidos e não impostos.

Explica, ainda, que durante a conversa com as mães das crianças ela percebe quais os valores que elas consideram importantes, mas algumas vezes ela percebe que precisa sugerir mudança de valores para elas também porque “[...] às vezes elas querem que a gente transfira para a escola um pedaço da casa delas e na escola é diferente [...]”. (PROFESSORA, 2009).

Por outro lado, a professora afirma que não se assusta se a criança tem valores diferentes dos dela. Ela explica que, muitas vezes, o que ela considera ser palavrão, por exemplo, para a criança e sua família não é. Sua atitude, nesse sentido, é de tentar mostrar para a criança que aquela palavra não deve ser usada naquele ambiente.

A professora menciona que ensina valores para as atendentes que trabalham com ela e até mesmo para a Direção quando precisa justificar determinadas atitudes. Para ela alguns valores servem para todos,

[...]a gente tem valores, que dá pra você ensinar que é bom para todo mundo, respeitar o outro, as coisas do outro o trabalho do outro é uma infinidade de coisas assim, que se eu ficar pensando, eu vou longe tá? (PROFESSORA, 2009).

Perguntei o que ela pensava a respeito de educação em direitos humanos e ela me respondeu, que

[...] é o máximo e, ao mesmo tempo, o mínimo que um grupo de pessoas conseguiram estabelecer assim de que uma pessoa possa ter direito, tipo direito a uma família, a um nome, à educação, a ser criança, eu acho que é isso, é o mínimo de dignidade que um ser humano pode ter, já que ele não pode ter não pode ser todo mundo

igual, mas pelo menos essa dignidade tem que ter. (PROFESSORA, 2009).

Ao responder minha pergunta, parece se referir à Declaração Universal dos Direitos humanos e não à educação em direitos humanos. Sua preocupação a esse respeito se refere a dois aspectos principais, à garantia e à universalidade dos direitos.

Pergunto à professora se os direitos humanos cabem na educação e sua resposta se refere à importância das relações, já que para ela a educação em si já se baseia nas relações humanas, pois não há como ser profissional sem ser humana,

[...] eu não consigo desvincular aquilo que é humano mesmo eu sei que a aprendizagem é também os conteúdos, todos são as coisas que aconteceram em relação aos humanos, mas se não tiver essa parte interpessoal, eu não me vejo entendeu? Eu vou ter que sair fora da profissão aí eu vou ter que abandonar a profissão porque eu não vou conseguir, é da minha natureza mesmo. (PROFESSORA, 2009)

É possível notar que, para a professora, educar em direitos humanos se refere ao relacionar-se, e a educação por ser um direito que integra a dignidade humana, só existe por meio das relações e, caso essa relação deixe de existir, ela precisa mudar de profissão porque não compreende mais sua função. A professora define essa relação em direitos humanos como parte essencial da educação e afirma compreender que a educação não é apenas a relação, também inclui os conteúdos, mas a relação é a parte fundamental.

Com relação à cidadania questiono a professora se a criança é cidadã ou está se formando para ser e sua resposta é que, apesar da criança já ser cidadã a partir de seu nascimento, é a consciência de sua cidadania que precisa ser trabalhada.

Para ela, a consciência de cidadania a ser trabalhada se refere aos valores. A criança tem os valores que são trazidos de casa e, de acordo com a Professora, alguns desses valores são mais fortes, porque são impostos e o que ela pode fazer a esse respeito é desenvolver de forma suave “[...] valores, que eu chamo aqui os valores saudáveis mesmo para se viver em grupo [...]”.

Menciona, ainda, que a televisão é uma das responsáveis por essa imposição de valores, e ela menciona os adolescentes como principais receptores dessa influência³.

Por outro lado, a professora também considera que para que as influências em relação aos valores sejam como ela menciona, saudáveis para a vida em sociedade as

³ A Professora, durante as observações, mencionou ter dois filhos adolescentes, talvez essa referência à influência da mídia que ela tenha feito aos adolescentes seja justamente por experiência pessoal.

peessoas responsáveis por essa influência também precisam ter a consciência de cidadania.

[...] se é um ser humano, ali que está inserido numa sociedade você já tem que ser cidadão, você tem que ser considerado como tal e, aí você vai desenvolvendo suas potencialidades e, aquelas pessoas que desenvolve as potencialidades dela e tem essa consciência porque às vezes a pessoa tá manipulando outras pessoas, mas ela não tem essa consciência de coletivo sabe uma coisa saudável de coletivo mesmo de todo mundo poder partilhar do que é bom [...]. (PROFESSORA, 2009).

De acordo com a professora em quase tudo que se ensina para a criança pode-se desenvolver essa consciência de cidadania. Ela exemplifica, comentando uma situação que costumava acontecer na escola anteriormente, em que as crianças jogavam o rolo de papel higiênico no vaso sanitário. Ela conta que, em algumas vezes, sabia quem era a criança, mas para não expô-la ao ridículo, passava em todas as classes com o objetivo de conscientizá-los/as sobre essa atitude.

Ela relembra como costumava falar com as crianças

[...] olha aconteceu isso, algum coleguinha aqui não teve muita consciência do que ele estava fazendo, e jogou o papel dentro do vaso aí entupiu aquele banheiro não pôde mais ser usado, então os transtornos que aquela atitude causou eles vão amadurecendo com relação a isso [...].(PROFESSORA, 2009).

Para a professora, o simples fato de as crianças não terem mais feito isso já é uma prova de que se conscientizaram dos transtornos causados e de que esta não é uma boa ação.

Ela também menciona o projeto que a escola desenvolveu para que as crianças aprendessem a utilizar pratos de vidro e talheres que, para ela, é um incentivo para a criança aprender a conviver com grupos sociais melhores.

Ela justifica

[...] todos os comportamentos que você vai adquirindo que te faz ser um cidadão também, aí o povo fala, mas pra ser cidadão não precisa eu sei que isso não é fundamental, mas também faz parte pra você estar inserido são todas as coisas que você começa e tudo o que você imagina que você está fazendo, você já pode ensinar com uma certa consciência de cidadania [...].(PROFESSORA, 2009).

Com relação aos comportamentos das crianças, a professora também menciona que precisa estar sempre atenta no que se refere aos valores. Ela explica que algumas crianças costumam, por exemplo, pôr o pé na frente das outras para derrubá-las, então

precisa intervir e ensinar a criança que isso não se faz, porque às vezes as crianças podem fazer isso em casa e a família não as corrigir.

Durante a observação da prática pedagógica da professora notei que esse tipo de comportamento mencionado por ela realmente acontece entre as crianças. Algumas até mesmo têm por costume bater e morder as outras crianças muitas vezes sem um motivo aparente.

Percebi, além do mais, que costuma pegar as crianças no colo, abraçá-las e beijá-las, mas também se exalta e até mesmo grita com as crianças, em determinados momentos principalmente quando percebe que a criança está chorando sem razão aparente.

Esse comportamento parece ser considerado diferente do que se espera para a professora de Educação Infantil e ela mesma tenta se justificar, referindo-se à opinião das mães sobre ela

[...] quando elas falam alguma coisa, assim que eu sinto que elas podem estar, de certa forma, magoadas comigo até me conhecerem porque eu sou uma pessoa forte, assim sei que até elas se adaptarem comigo elas acham que eu deveria estar fazendo mais, como ficar com criança no colo, então eu tenho que ir mostrando pra ela que a criança dela tá aqui com toda a segurança, que vai estar alimentada que vai ter os horários de rotina dela para ela tomar banho, descansar, que ela vai ter uma parte pedagógica que eu fico preocupada, a minha preocupação é que ao mesmo tempo eu dê essa segurança pra que a criança se sinta bem estando aqui, porque ela tem que sentir bem estando aqui, porque aqui é um espaço dela [...]. (PROFESSORA, 2009).

Nota-se que apesar de se preocupar em não corresponder às expectativas das mães no que se refere ao carinho, ela demonstra que seu objetivo é o bem estar da criança.

É possível notar que, para ela, o carinho faz parte da Educação Infantil, assim como a segurança, o conforto e a aprendizagem e esses aspectos não podem ser dissociados porque o interesse maior é de que a criança se sinta bem na escola, além do que são importantes para o seu desenvolvimento.

A atendente que a auxilia com as crianças tenta definir a prática pedagógica da professora da seguinte forma

[...] ela trabalha muito bem com as crianças pequenas, só que ela, ela não é muito emotiva assim tá, mas ela é uma mãezona ela cuida muito bem das crianças [...] ela põe tudo no colo quando chegou você viu né? Então ela é uma galinha assim põe embaixo das asas [...]. (ATENDENTE, 2009)

Na tentativa de definir a personalidade da professora e do professor a característica mencionada pela atendente para cada um foi “[...] ele é o carisma, assim estou falando na parte da pessoa e ela a praticidade, eles são totalmente diferentes, mas são excelentes educadores [...]”. (ATENDENTE, 2009).

Os estereótipos feminino e masculino parecem se inverter na opinião da atendente. A professora que deveria ser carinhosa e carismática assume a característica masculina da praticidade⁴.

Pode-se compreender que a atendente se refere à professora como se atuasse sem o carinho característico que se espera das professoras que atuam com crianças nessa faixa etária, mas que sua atuação é indiscutível, no entanto, quanto ao professor, como está fora de suas referências, na sua fala percebe-se que atende às expectativas quanto às características que deveriam ser da professora da Educação Infantil.

Ao falar sobre a prática pedagógica da professora, a diretora comenta em tom de brincadeira, que ela é

[...] descontrolada emocionalmente, ela grita parece uma condenada, mas você percebe que ela tem afetividade com as crianças, ela não é maluca assim o tempo todo, ela é, mas, a criança também percebe isso, percebe que ela está cuidando [...]. (DIRETORA, 2009).

A diretora, também, comenta que a professora, apesar de ter essa personalidade, gosta do que faz e, por isso, é muito boa professora e a caracteriza como alfabetizadora. Ela menciona que gostaria de atribuir à professora uma sala de Infantil 2, mas não faz porque ela não gosta da parte da formatura para a qual é necessário o ensaio e ela acaba ficando nervosa e desestruturando todo mundo. Ela explica,

[...] mas ela é alfabetizadora e eu queria muito saber, até que ponto uma criança de cinco anos consegue avançar e com ela eu tinha certeza que a gente ia conseguir saber ela é muito boa, muito boa mesmo acho que um adjetivo que você pode colocar para ela é que é uma excelente professora, muito boa mesmo [...]. (DIRETORA, 2009).

A professora, no que se refere às relações dentro da escola, parece tentar se manter neutra. Notei que se mostra solícita na hora do banho e com relação às festas, mas parece não se envolver nas conversas com as outras professoras e o professor. Com

⁴ O adjetivo, *praticidade* de acordo com o dicionário se refere à qualidade de prático e, prático à ação, à aplicação de regras ou princípios de uma ciência ou de uma arte, ou ainda àquele que tem bom senso da realidade e sabe tratar de negócios geralmente características atribuídas ao homem. (LAROUSSE, 1999).

as atendentes que trabalham com ela, as conversas são mínimas e, normalmente, com relação às programações, quanto a horários e outras rotinas, mas notei que evita comentar qualquer outro assunto corriqueiro.

Em relação às atividades e rotinas observadas na prática da professora, notei que segue determinadas rotinas com a turma, desse modo, descreverei alguma delas com o objetivo de demonstrar como se dão também as relações em sala e quais os conteúdos privilegiados.

A turma do berçário era composta, geralmente, por 24 crianças com idade entre 1 a 3 anos e eram trazidas à sala por suas mães e pais e deixadas quase sempre no colo da professora ou a seu redor.

A primeira atividade com as crianças costumava ser a brincadeira com jogos de montar, onde as crianças sentadas no tapete montavam com a professora ou sozinhas brinquedos diversos. Em geral, durante esta brincadeira, a professora montava um brinquedo diferente e ensinava as crianças a montar, ou deixava as crianças montarem o que quisessem. Essa atividade, na sala de aula, costumava durar pouco tempo porque essa turma era a primeira a tomar lanche.

Após o horário do lanche as atividades realizadas geralmente ocorriam no pátio, onde a Professora costumava realizar brincadeiras direcionadas com a turma. A próxima atividade acontecia quase sempre no tanque de areia ou até mesmo no parque.

No tanque sentava-se com as crianças onde costumava entregar a elas baldes e pás para brincar mas, em geral, deixava que brincassem livremente.

No parque, a professora dificilmente os deixava brincar livremente, ela empurrava as crianças no balanço ou as auxiliava no escorregador, mas estava sempre as acompanhando-as. Ela criava brincadeiras com as crianças no parque para que estivessem sempre ao seu redor.

Quando o tempo estava frio ou chuvoso costumava brincar com eles dentro da sala, neste caso, quase sempre desenvolvia brincadeiras dirigidas. Quando não realizava brincadeiras, contava histórias ou os deixava assistir desenhos, mas sempre permanecia a todo instante com a turma.

Após o banho a professora costuma levar as crianças para dar uma volta na escola, até que o refeitório ficasse livre para as crianças almoçarem. No refeitório, a professora ou as atendentes determinam os lugares para as crianças, em geral a turma permanecia sentada na mesma mesa ou em mesas próximas para que a professora e as atendentes possam observá-las de perto. A mesa onde tivessem as crianças menores

normalmente era ocupada pelas atendedoras ou a professora mas, geralmente, todas as crianças comiam sozinhas, somente quando a criança não estava bem e chorando é que recebia comida na boca.

Quando saíam do refeitório as crianças eram conduzidas à sala para tomar água e utilizar o banheiro para, em seguida, serem conduzidas aos colchões para dormir. Neste momento, quase sempre a professora e uma das atendedoras acompanham as crianças entregando a elas chupetas, paninhos ou travesseiros que traziam de casa.

Algumas crianças eram sempre colocadas no mesmo lugar enquanto outras, a professora costuma mudar, pois demoram a dormir e acabam incomodando os colegas. Notei que é costume da professora fazer algumas crianças menores dormir, ela se deita no colchão ao lado delas e faz carinho em duas crianças ao mesmo tempo, a atendente também costuma selecionar outras crianças para fazer o mesmo.

Desde os primeiros contatos com a professora, ela mencionou sua paixão pela biologia marinha e me disse que, como não seguiu esse sonho, se sentia realizada em apresentar as belezas da natureza às crianças. Assim, as atividades que costumava selecionar referiam-se, freqüentemente, à natureza como tema principal.

A professora costumava afirmar, inclusive, que não faltava material na escola para trabalhar os temas da natureza. Era seu costume mostrar insetos nas folhas para as crianças e explicar para elas a importância deste determinado inseto para esta planta, bem como para a natureza como um todo.

As crianças se envolviam nas explicações da professora e, por diversas vezes, notei que quando passavam próximo às folhas procuravam insetos para mostrar a ela. Durante a entrevista ela comentou essa atitude das crianças.

[...] teve caso de a criança pegar um sapo e levar para a mãe peguei um sapinho e a mãe acha que a criança estava brincando com um sapo solta filho aí quando solta é um sapinho mesmo aí elas vem e dão bronca em mim, né porque sabe que eu fico observando os animais tal e trato de forma natural então pra criança também [...].
(PROFESSORA, 2009).

A professora também costumava confeccionar cartazes com as crianças relacionados à natureza. Um exemplo que merece destaque foi a elaboração de um cartaz no qual ela pediu que as crianças pegassem por toda a escola folhas, sementes, penas de ave e outros achados.

Em seguida a professora dividiu uma cartolina ao meio, onde desenhou de um lado um sapo para ilustrar a Fauna e de outro, folhas de árvore caracterizando a Flora.

Depois pegou cada um dos achados das crianças e perguntava se parecia com o sapo ou com a folha e, de acordo com a resposta, o colava do lado sugerido pelas crianças.

Outras atividades que costumava realizar eram cantigas e brincadeiras de roda. Em algumas dessas brincadeiras a Professora costumava escolher duas crianças, uma para se esconder e a outra para descobrir quem estava faltando. Em uma ocasião ela utilizou um tecido para esconder a criança e a outra se não conseguia identificar quem estava faltando era incentivada a observar o que era possível identificar da criança ou até mesmo tocar a outra criança para descobrir quem era.

Dentre as brincadeiras realizadas pela professora, presenciei uma que merece destaque. A brincadeira ocorreu no escorregador inicialmente com as meninas. A professora colocava a menina no topo do escorregador e um menino na base, e imitando a história da Rapunzel, o menino deveria dizer “Rapunzel, jogue suas tranças para que eu leve pão e mel”.

Após dizer a frase o menino era ajudado pela professora a subir no escorregador pela frente, obviamente escorregando menos que a menina que estava no topo. Um dos meninos, não se sentiu contemplado em ficar na base e dizer a frase indicada e quis ficar no topo, a professora, disse a ele que ficaria estranho ele ficar lá porque homem não tem trança, só tem *pança*. A partir de então o menino passou a repetir a frase trocando *pança* pela trança, a professora ouviu e riu da situação, mas não se pronunciou sobre o assunto.

Essa atitude da professora que certamente não foi intencional, mas de acordo com Finco (2003, p.98), pode ter resultado na divisão de papéis sexuais, porque

[...] quando a professora não reflete sobre sua influência nas relações dos meninos e meninas, ela pode organizar a brincadeira de uma forma a favorecer o sexismo, a prática da professora pode fazer com que as crianças se organizem em grupos distintos de meninas e meninos, sem que haja ordem explícita para isso.

Dessa forma, por não refletir sobre a importância de sua prática para o sexismo, a professora contribui para a reafirmação de estereótipos binários entre as crianças.

4.2. A docência, práticas e concepções: o professor

Era uma vez um vampiro tão bem-educado, mas tão bem-educado, que toda vez que sugava o sangue de uma pessoa não esquecia de dizer: “Muito obrigado.” José Paulo Paes⁵

⁵ Optei por utilizar como epígrafe um poema frequentemente recitado pelo Professor e sua turma. Considero que este poema será mais representativo de sua imagem do que se selecionasse um trecho de sua entrevista o que, a meu ver, poderia representar uma avaliação precoce para os leitores.

A escolha do professor pelo magistério se deu a partir dos 15 anos de idade contrariando a vontade do pai e da mãe, que queriam que o filho fosse Torneiro Mecânico. Segundo sua afirmação o maior preconceito sofrido por ele foi do próprio pai, que frustrado com a escolha da profissão do filho, duvidava do sucesso de sua vida profissional e familiar.

No entanto, o professor mencionou que desde criança costumava brincar de ser professor com seus primos e que o gosto pela liderança o motivava a seguir essa profissão.

Para ele, ser professor é estar à frente, ter paciência e gostar de criança, coisas que ele afirmou fazerem sentido para ele desde criança. Mencionou, inclusive, que teve uma infância conturbada, visto que o pai era alcoólatra o que dificultava o relacionamento entre eles. Mesmo assim, começou a estudar no SENAI, para ser Torneiro Mecânico tentando agradar seu pai, mas não era o que ele queria.

Seguindo sua convicção de ser professor, formou-se na UNESP e atua como professor há dezesseis anos e há quinze nesta mesma escola. No período da tarde trabalha em outra escola na cidade de Pompéia/SP.

O professor contou que teve um modelo de atuação na escola. Foi um professor que acreditou em seu potencial, mas que se afastou, por ter ficado doente e sua admiração por esse professor era tanta que chegou a sonhar com sua volta.

Para o professor, atuar exige mais que vocação é necessário *vestir a camisa*. Ele explica,

[...] é gostar do que faz, lutar por aquilo que você acredita que não é fácil e professor ele tem que lutar, se ele acredita naquilo ele gosta, daquilo que ele faz, ele vai lutar sempre, ele não vai desanimar nunca vai ter lutas, vai ter dificuldades, mas ele acreditando, ele gostando, ele vai conseguir superar os obstáculos [...]. (PROFESSOR, 2009).

Entretanto, um dos obstáculos que enfrentou no início de sua carreira foi o preconceito. O fato de ele atuar em uma profissão predominantemente feminina causou alguns constrangimentos no início de sua carreira. Ele descreve

[...] eu parecia um ET dentro da escola, sabe, assim todo mundo me observando, todo mundo me olhando, para ver como eu lidaria com aquela, de repente aconteceria uma situação que se fosse uma mulher não seria tão visível [...] e os pais tinham dificuldade mesmo e às vezes eles ficavam perguntando, ficavam até na grade da escola dando uma olhada para ver o que estava acontecendo isso aí é um preconceito né é um preconceito porque é um homem será que vai cuidar do meu filho [...]. (PROFESSOR, 2009).

Os preconceitos, segundo sua afirmação, foram diversos até mesmo em relação à sua masculinidade. Os questionamentos vinham por intermédio de outras pessoas e a preocupação maior era por parte dos pais,

[...] eu não ouvi diretamente, as outras pessoas vinham e falavam para mim, a eles pensavam que você tinha algum problema com a masculinidade, porque homem tem que ser firme tem que ser grosso não sabe lidar com criança, os pais eu encontrei um pouco de dificuldade e receio por ser homem como que vai cuidar do meu filho, a minha primeira turma foi um maternal crianças de três anos então as crianças vinham porque na Educação Infantil o cuidar e o educar são importantes não apenas o educar o cuidar junto e o cuidar é reservado a quem mais? Às mães às mulheres então foi nessa dificuldade que eu encontrei o cuidar como que eu ia cuidar dos filhos deles será que essa minha masculinidade esse meu jeito de ser ia me atrapalhar? [...] (PROFESSOR, 2009).

A diretora, durante as entrevistas, mencionou que os preconceitos existem porque o magistério é considerado uma profissão feminina, assim “[...] quando tem homem a gente estranha, a gente já pensa logo que é bicha⁶ [...]”. (DIRETORA, 2009).

Com a presença do professor nessa escola as preocupações quanto à sua masculinidade não foram diferentes. De acordo com a diretora quando ele chegou

[...] as pessoas ficaram meio assim, aí depois que elas perceberam que ele não era bicha, começaram a paquerar ele, mas fica todo mundo meio assim porque quando vem um homem a gente está acostumado, geralmente no campo profissional dominado por mulheres é muito dominado por mulheres e a gente até porque tem a questão salarial [...]. (DIRETORA, 2009).

Entretanto, trabalhar num ambiente totalmente feminino causou insegurança a ele também porque, como afirmou a coordenadora, foi o que sentiu quando pegou uma turma de crianças menores, também estranhou.

No entanto, considera ser um problema por trabalhar neste local predominantemente feminino, é que se sente sozinho. Ele afirma que

[...] aquele grupo, aquela conversa de homem com homem eu não tenho, eu me sinto sozinho sabe assim, eu entro no grupo eu converso, mas sabe tem aquela limitação dentro do grupo de

⁶ Durante as observações a diretora mencionou que considera que a homossexualidade ainda causa temor no que se refere à docência, para ela a vida de professores e professoras fora da escola não dizem respeito a sua profissão, mas afirmou que diante de algumas situações há um forte julgamento por parte dos pais. Ela mencionou um fato de uma professora que foi demitida por dançar em um programa de televisão de forma sensual. (CAMPO, 2009).

<http://www.folhadabahia.com.br/noticias/lerNoticia.php?id=2234>

professoras né são assuntos que às vezes não interessa, entendeu? [...]. (PROFESSOR, 2009).

Durante as observações disse-me que tem maior afinidade com uma professora que compartilha da mesma doutrina religiosa que ele mas, mesmo assim, não são todos os assuntos que podem conversar. Mencionou, ainda, que costuma conversar com um dos funcionários, mas que geralmente conversam apenas bobagens, contudo, faz bem a ele porque “conversa de homem é diferente de conversa de mulher”, segundo sua afirmação.

Para ele, o clima da escola em relação à sua presença não é ruim, não considera que haja competições com relação a ele devido à postura da diretora, que é muito boa, conforme afirmou. Contudo, contou que trabalhou em uma escola anteriormente na qual a diretora o odiava e costumava corrigi-lo na frente de outras pessoas, por isso, procurou essa escola. (CAMPO, 2009).

Menciona que atualmente o relacionamento dele com as professoras e com os pais e mães de alunos/as é bom. Em relação aos pais, o professor considera que já se acostumaram com a sua presença na escola, porque já está nesta mesma escola há quinze anos e com as professoras também se entende muito bem, porque elas o deixam à vontade, assim como ele em relação a elas, “[...] mas, já as brincadeiras às vezes que algumas professoras fazem que tem um homem né tolhe um pouquinho[...]”. (PROFESSOR, 2009).

No entanto, apesar de o professor considerar que as relações na escola são boas, ele afirma perceber que há diferenças no que se refere à sua prática pedagógica. Ele diz

[...] eu sinto diferença sim, eu sinto que, por eu ser professor por eu amar o que eu faço por eu ter escolhido uma profissão que é difícil que é dirigida mais a mulheres, ao público feminino como eu estou, eu faço a diferença eu sou um professor que eu não consigo ver uma criança ser injustiçada. Às vezes e me calo diante de algumas coisas que eu vejo injustiça com criança calo, porque eu acho que tenho um limite também, eu não posso me envolver eu não sou diretor não sou coordenador, mas eu percebo que eu tenho uma diferença com as crianças [...]. (PROFESSOR, 2009).

O professor também menciona como diferença em sua prática pedagógica seu costume de inovar, pois se trabalhou de um jeito em um ano no próximo ano tentará mudar. Também considera ser diferente no que se refere a trabalhar com papel, pois para ele a parte mais importante é a motora e a oralidade da criança, ele explica,

[...] eu acredito, que a gente tem que trabalhar mais a parte oral mais a parte afetiva, eu sou muito afetivo meu jeito é eu sempre abraçando as crianças, eles me entregam flores, eu quebrei também essa

dificuldade sabe, assim, de homem não receber flor, não, eu recebo flores eu quebrei alguns preconceitos alguns tabus nessa escola e essa é minha luta trabalhar com a afetividade é a minha diferença porque eu sou mais afetivo eu acredito que o trabalho não fique apenas no papel [...]. (PROFESSOR, 2009).

Ao tentar demonstrar as diferenças de sua prática ele parece se referir também à parte afetiva, aspecto que pode representar uma crítica⁷ quanto à atuação da professora participante que tem um temperamento diferente do esperado para as professoras de Educação Infantil, como mencionado anteriormente, mas também demonstra uma modificação no masculino tradicional.

O professor reafirma sua preferência por trabalhar a oralidade da criança. Para ele, mais importante do que ensinar a criança a escrever é que ela tenha algo a dizer, para isso ele exemplifica o uso da roda da conversa. Ele explica, como realiza a roda da conversa,

[...] surge um tema gerador ali, um tema vamos supor, sobre aves, nós vamos explorar vamos conhecer as aves conhecer um pouco da vida das aves fazer um álbum sobre a vida de cada ave o nome de cada animal [...] (PROFESSOR, 2009).

Menciona que costuma utilizar outras técnicas Freinet⁸ como os cantinhos,

[...] cada cantinho é de leitura o outro é de massinha o outro é de pintura isso aí, é um exercício de cidadania porque a criança entra e escolhe o cantinho, ela escolhe o espaço que ela vai querer naquele momento [...]. (PROFESSOR, 2009).

Outra atividade indicada pelo professor como exercício de cidadania é o planejamento do dia. Ele afirma que permite que a criança escolha as atividades que fará, o que para ele faz com que as crianças se sintam inseridas porque, segundo sua afirmação, a escola pertence a elas.

Para o professor a criança tem que fazer parte da escola, ele exemplifica com a acessibilidade da criança aos cartazes porque, geralmente, os cartazes são afixados para que os adultos leiam e as crianças, por serem de altura inferior, não conseguem visualizá-los.

⁷ Durante as observações, o professor comentou diversas vezes que era contrário ao comportamento explosivo da professora com as crianças, ele mencionou que a professora que o substituí no período de licença chegou a questionar a diretora se ela não tomaria nenhuma providência a esse respeito. Não tive contato com essa professora e não pude constatar o porque dessa indignação, já que durante as observações não presenciei nenhum comportamento fora do normal.

⁸ As técnicas Freinet foram amplamente divulgadas e são utilizadas principalmente na Educação Infantil e Ensino Fundamental, buscando estimular a leitura, a escrita e a comunicação das crianças. A esse respeito ver http://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%A9lestin_Freinet

Assim, para ele “[...] cidadania é permitir que a criança faça parte daquele contexto, isso aí eleva a auto-estima da criança, isso aí forma a criança num ser autônomo que ela vai poder participar sentindo parte daquele grupo [...]”. (PROFESSOR, 2009).

Ele explicita sua preocupação quanto à cidadania no que se refere à sua prática pedagógica,

[...] a única coisa que eu ao menos busco fazer, é que a criança exerça essa cidadania dentro da escola, os direitos que ela tem, o direito dela às vezes não querer fazer aquela determinada atividade, alguma coisa que eu estou trabalhando tentando trabalhar na minha prática é o direito que ela tem de, por exemplo, dela contribuir com a sala o direito que ela tem como eu posso dizer como cidadã [...]. (PROFESSOR, 2009).

Dessa forma, o professor afirma pensar no que interessa para a criança na hora de priorizar os conteúdos a serem trabalhados. Ele explica que os RCNEIs, proporcionam um direcionamento e, a partir do que percebe que interessa às crianças ele tenta trabalhar, principalmente na roda da conversa.

A coordenadora pedagógica descreveu sua prática pedagógica no que se refere à escolha dos conteúdos, dizendo que

[...] eu acho que a parte dele é mais voltada para a sala de aula, para as atividades em si, ele gosta muito da linguagem oral eu vejo que ele desenvolve muito essa parte da linguagem oral com as crianças menores eu também percebo mais pela oralidade ele gosta muito de poesia então eu acho que é essa a parte que ele privilegia e a partir daí ele trabalha as outras [...]. (COORDENADORA, 2009).

O professor também considera importante a inclusão de valores em sua prática pedagógica, para ele

[...] esse trabalho com a personalidade, esse trabalho com a psique da criança, esse trabalho de eu valorizar o trabalho do outro de eu aprender a respeitar a opinião do outro, é justamente isso que acontece na Educação Infantil eu acho isso fundamental trabalhar com valores e esses valores têm que ser trabalhados começados por mim, porque como eu vou ser um professor que eu prego um valor se eu não pratico este valor, se eu não pratico este valor se eu não vivencio este valor perante os meus alunos [...]. (PROFESSOR, 2009).

A preocupação em ser modelo para as crianças é recorrente em sua atuação e, durante as observações, constatei que repetiu diversas vezes esse aspecto que considera importante em sua prática, ele justifica

[...] como que eu falo para eles, que não pode pegar alguma coisa se eles me vêm mexendo no armário, mexendo em alguma caixa de outro professor um exemplo, vamos supor, eu sou a vidraça pros meus alunos sou exemplo então eu tenho que lutar pra eu estar sempre pregando aquilo que eu faço entendeu? Não adianta eu ensinar valores, eu tenho que posso dizer assim mostrar esses valores eu tenho que ser exemplo desses valores. (PROFESSOR, 2009).

Com relação aos direitos humanos, o professor parece compreender sua associação com a educação, além de questionar a universalidade dos direitos, mas parece dar ênfase à luta de classes em sua argumentação,

[...] eles são exercidos por uma classe, que não era realmente os direitos humanos não vieram para essa classe entendeu, ele está atendendo os interesses de uma outra classe que é a classe dominante a classe dos empresários daqueles que oprimem isso que eu entendo por direitos humanos. (PROFESSOR, 2009).

Talvez, não consiga fazer referência à educação em direitos humanos explicitamente, por entender que se trata apenas da questão política de garantia de direitos e educação de acordo com sua afirmação, tem a função de humanização, onde a ênfase está nas relações sociais. “[...] eles tem que se humanizar nas relações sociais e é justamente na Educação Infantil que a criança vai aprender a dividir, a criança vai aprender a respeitar a opinião do outro ela vai se formar humano [...]”. (PROFESSOR, 2009).

Quanto às rotinas e atividades da turma, observei que, ao chegarem, as crianças eram sempre recebidas pelo professor com bom dia, mesmo que estivesse chorando para ficar na aula. A primeira atividade do dia era a escolha do ajudante.

A escolha do ajudante era previamente definida com a turma, sempre um menino e uma menina e, segundo afirmou o professor, as crianças esperavam ansiosas para que chegasse o dia de serem os ajudantes.

Os ajudantes, ao serem chamados, escreviam seus nomes na lousa, enquanto isso o Professor com a turma, planejava as atividades do dia e as escrevia na lousa sob o título de *A ordem do dia*.

A partir do mês de setembro praticamente não utilizou mais essa rotina de anotar na lousa o que as crianças fariam. É importante destacar que as crianças não copiavam a ordem do dia, o professor anotava e lia para as crianças.

Após o pronunciamento da ordem do dia o professor pedia ao ajudante que fizesse a oração que sempre terminava com a mesma música religiosa cantada por ele e pela turma.

Quando a turma ia para o lanche e para o almoço sempre rezavam antes de comer. O menino ajudante ficava em pé em uma ponta da mesa do refeitório e a menina na outra para puxar a oração.

A seqüência de atividades costumava variar, mas freqüentemente contava histórias para a turma interpretando-as para as crianças. Recitava sempre poemas com as crianças e, em geral, dava a oportunidade para que elas recitassem também.

Freqüentemente, escrevia textos coletivos com a turma, mas, como afirmei anteriormente, as crianças não os copiavam. Apenas o professor copiava na lousa e depois os digitava e fazia livrinhos para as crianças ilustrarem, posteriormente, ou apenas para que tivessem contato com a escrita.

Depois das atividades em sala, costumava sair com a turma para o pátio coberto ou para o parque. Quase sempre as primeiras brincadeiras eram direcionadas e, depois, as deixava livres para que brincassem sozinhas.

Uma característica que notei em sua prática é que quando saía com as crianças para ir ao refeitório ou mesmo ao parque, em geral, questionava as crianças se elas queriam formar filas ou não. Em todas as ocasiões que presenciei fazer essa pergunta a turma, a resposta foi sempre contrária, porém, quando não faziam fila a turma se dispersava e saía correndo na frente dele, fato que parecia não representar um problema para ele.

Nas ocasiões em que a fila era necessária, como em alguma apresentação ou quando iam cantar o hino à Bandeira, por exemplo, as crianças não eram divididas por sexo, elas se organizavam como queriam.

Sendo assim, durante a entrevista perguntei a ele porque perguntava para as crianças se queriam ou não formar filas, e quando formavam não as dividia por sexo, ele explicou que,

[...] eu misturo os meninos com as meninas pra eles interagirem na sala, eu não divido eu deixo eles mais ou menos juntos pra ter essa interação, sabe eu acho importante interagir meninos e meninas hoje está se acabando esse negócio né mulher pra isso homem pra isso menina pra isso menino pra isso, mas, eles interagem [...].
(PROFESSOR, 2009).

Em um dos primeiros dias de observação realizou uma atividade com as crianças para que aguçassem os sentidos. Primeiro vendou os olhos das crianças e depois permitiu que provassem alguns sabores ou que cheirassem algo para ver se reconheciam cheiros e gostos.

Vale destacar, dentro da descrição da prática pedagógica do professor, uma atividade que presenciei, que envolveu a perspectiva de gênero, possivelmente sem o professor ter consciência disso.

A atividade contou inicialmente com uma poesia recitada por ele, sendo que o poema é uma versão da música *Boneca de Paris*. No entanto, notei que o poema recitado se aproximava da versão da música cantada pela Xuxa, em que a boneca cai e precisa ser consertada⁹. Enquanto recitava o poema o professor retirou de seu armário uma boneca de pano que utilizou para encenar o poema. Terminada sua encenação pediu, como de costume, que as crianças que quisessem também recitassem. As meninas prontamente levantaram as mãos para realizar a atividade, mas os meninos disseram que não queriam fazer.

O professor, sem compreender a situação, perguntou por que não fariam e obtive como resposta que eles não pegariam em bonecas, pois elas são para meninas. O professor questionou os meninos que se caso pegassem em bonecas iriam virar meninas e eles responderam que sim.

Perguntou a eles então se ele iria virar mulher só porque estava pegando a boneca e eles disseram que sim, e um dos meninos repetiu que não poderia pegar em boneca, pois iria virar mulher.

O professor tentou argumentar dizendo que quando sua filha nasceu ele a pegava no colo e a embalava e que os meninos poderiam pegar a boneca pensando que fossem suas filhas que não teria problema, mas eles não aceitaram e disseram que não pegariam. O professor optou por não prolongar a discussão e pediu que as meninas recitassem o poema.

⁹ Não foi possível encontrar o poema recitado pelo Professor, somente a música original, porém o poema recitado é bem próximo do poema.

Boneca de Paris
Tenho uma boneca assim, assim
Veio de Paris pra mim, pra mim
Ela diz Papá, Mamã também
Ela fecha os olhos, nana bem

Tenho uma boneca assim, assim
Veio de Paris pra mim, pra mim
Ela diz Papá, Mamã também
Ela fecha os olhos, nana bem

Tenho uma boneca assim, assim
Veio de Paris pra mim, pra mim
Ela diz Papá, Mamã também
Ela fecha os olhos, nana bembém

Entretanto, essa questão foi mencionada por ele em outras duas ocasiões. Na primeira vez que mencionou esse fato, no último dia de observação, ele me perguntou se na minha pesquisa eu iria comparar ele e a professora que também observei, minha resposta foi de que não seria uma comparação, apenas iria mencionar algumas características da prática de cada um.

Após esse questionamento ele passou a enumerar alguns diferenciais em sua prática e completou dizendo que considerava importante sua atuação, pois contribuía para mudar o pensamento das crianças. Citou o fato em questão, e disse que quando os meninos disseram que não queriam pegar a boneca, ele disse que não tinha nada demais. Mencionou também, nesse momento, que uma vez foi dar aula na outra escola que trabalha vestindo uma camisa rosa e quando questionado pelas crianças disse que era normal homem utilizar roupa rosa.

Também mencionou que anteriormente se sentia incomodado por não receber flores das crianças como as outras professoras, então, conversou com as crianças sobre isso e quando um menino trouxe a flor as outras crianças o rechaçaram, mas uma menina disse que não tinha problema em lhe dar flor, porque ele gostava. (CAMPO, 2009)

Mencionou novamente a questão da recusa em pegar a boneca durante as entrevistas,

[...] eu trabalhei o poema da boneca de Paris, e eu trouxe uma boneca na roda na sala e contei, dramatizei a boneca de Paris eu tenho uma boneca assim, que veio de Paris pra mim e essa boneca no fim ela cai no chão, e eu peguei essa boneca e chacoalhei e falei assim algum menino gostaria de vir pegar essa boneca aqui nem um menino quis pegar a boneca eles se negaram a pegar a boneca é mulherzinha que pega a boneca, mas eu sou mulherzinha? Eles olharam pra mim eles tiveram que lidar com os preconceitos que eles tem, mas ninguém quis pegar e eu insisti quem quer pegar a boneca fazer a dramatização nem um menino quis as meninas todas, mas os meninos, uma situação assim que eles tiveram que lidar com isso, porque como eles iam falar que eu era mulherzinha entendeu? (PROFESSOR, 2009)

Ele considera que sua presença e atuação na Educação Infantil tem como propósito mudar a mentalidade das crianças, acabar com os preconceitos relacionados aos estereótipos masculinos.

Outro fato que presenciei, observando a prática pedagógica do professor, que merece destaque, foi uma manifestação que ocorreu entre as crianças a respeito da sexualidade. As crianças saíram do refeitório após o lanche e foram escovar os dentes e

algumas crianças vieram me contar que duas meninas tinham mostrado a “periquita” e o menino havia mostrado o “pinto”.

Como estava ao meu lado, quando as crianças me contaram, perguntei a ele se tinha ouvido e ele disse que sim, mas não disse nada, apenas riu e disse que se eu permanecesse fazendo estágio ali até o fim do ano eu enlouqueceria.

Quando as crianças acabaram de escovar os dentes, o professor disse que se sentassem em roda, pois iriam conversar. As crianças se sentaram e pareciam ansiosas para resolver esse problema. A impressão que tive é que as crianças queriam ouvi-lo sobre a situação, prova disso é que as crianças repetiam sem parar que essa atitude não era permitida. O professor então disse às crianças, que esse tipo de coisa não se faz mesmo e que o órgão que o menino tem para fazer xixi é o *pênis* e da menina é a *vagina* e, que o Papai do céu deu a cada um o corpinho e que não era para mostrar a ninguém.

As crianças, ainda inconformadas com a situação queriam falar, ele deixou e elas repetiam sem parar que isso não pode fazer, um dos meninos disse que Deus estava chorando por causa disso, ele concordou com o menino.

Outra criança disse que se cuspir no amigo, Deus castiga, o professor disse que Deus não castiga, Deus é bom não castiga ninguém, mas as crianças ainda falavam muito, então o professor perguntou a uma das meninas envolvidas porque ela tinha feito aquilo, ela não respondeu, permaneceu em silêncio, ele pediu que ela olhasse para ele, mas ela não olhou, então ele chamou as crianças para fazerem outra atividade e não mencionou nada a respeito nem comigo e nem com as crianças.

Notei que o professor se sentiu incomodado em conversar com as crianças sobre essa situação, talvez se eu não estivesse presente ele ignorasse o fato, possivelmente por não saber como lidar com a situação ou talvez não tenha se sentido à vontade em debatê-la com as crianças devido à minha presença, por considerar que eu poderia avaliá-lo de forma negativa.

Sendo assim, utilizou a religiosidade, que é comum em sua prática para amenizar a situação, o que, a meu ver, não contemplou as expectativas das crianças, mas pode ter sido apenas uma medida paliativa para não ter que falar sobre assuntos sobre os quais não se sinta à vontade para discutir.

É importante refletir sobre o fato de o professor ser possivelmente visto com maior rigor pelos pais e mães de aluno por ser homem, tendo em vista que a todo o momento a mídia veicula notícias de pedofilia desvelando práticas sexuais de homens

com crianças, que são, geralmente, realizadas por pessoas do convívio da criança que não despertam a desconfiança dos pais. (FELIPE; GUIZZO, 2003)

Desse modo, é possível refletir que deve ser mais complicado ainda para o professor discutir essa temática com as crianças, já que os pais podem interpretá-lo de maneira errada. Contudo, vale ressaltar que a forma com que agiu nessa situação recorrendo à religião demonstra que seus valores se baseiam em *sua* religião e esse fato pode ser observado também quando condiciona as crianças a rezarem no início das atividades e das refeições indo contra o princípio laico da educação, garantido por lei.

A diretora, durante as entrevistas, afirmou que se há um problema a ser resolvido entre os pais ou mães são as professoras ou o professor que devem resolver, caso não consigam eles mesmos, trarão o problema para ela

[...] quando vocês tiverem um problema com o filho de vocês, vão falar com o professor, é a primeira instância se o professor não conseguir resolver, o professor mesmo vai vim falar pra mim, mas não vem falar pra mim coisa que é pro professor resolver porque é ele que vai estar com seu filho o tempo todo as quatro horas do dia [...] (DIRETORA, 2009).

Esse comentário da diretora, mostrando que dá autonomia para o professor e para as professoras para que resolvam seus problemas como puderem, também pode representar que não quer que o problema chegue até ela. Ela quer que eles resolvam como puderem para que ela não precise se envolver, já que prefere que não haja reclamações da escola na Secretaria Municipal de Educação Infantil.

Nesse caso, o professor pode se sentir inseguro para tratar de temas que envolvam a sexualidade ou gênero, temendo a reclamação dos pais e mães, tendo em vista que ele já é reconhecido como diferente e, portanto, os olhares e as cobranças em sua direção podem ser contundentes.

O professor levou a turma para brincar fora da sala e entregou a eles uma caixa com brinquedos e fantasias. As crianças alvoroçadas pegavam várias fantasias e vieram me pedir que as ajudasse a vestir.

Um dos meninos pegou um vestido de princesa para vestir e o professor disse ao menino que se o pai o visse assim não iria gostar, mas o menino me pediu que o vestisse. Enquanto eu o ajudava a se vestir notei que seu riso parecia nervoso e as meninas que estavam próximas a ele começaram a chamá-lo de mulherzinha.

O professor não se manifestou e eu disse a elas que ele não era mulherzinha, estava apenas brincando com o vestido, então elas pararam. O menino deu umas duas

rodadas com o vestido e voltou à caixa, pegou uma saia e a trouxe para que eu o ajudasse a se vestir. Enquanto eu o ajudava as meninas novamente diziam que ele era mulherzinha e novamente o Professor não se manifestou. Eu repeti a elas que era apenas uma brincadeira e elas pararam.

Notei que o professor não estava se sentindo à vontade pelo fato do menino estar usando o vestido e depois a saia. Para completar sua insatisfação, o menino pegou uma boneca para brincar, entretanto, ela estava sem o braço. Ele a trouxe para mim juntamente com o braço e eu arrumei para ele, mas logo em seguida ele desistiu do brinquedo.

Assim, por perceber que a primeira coisa com que o professor se preocupou foi o fato de que o pai do menino iria pensar, considere que talvez a pressão dos pais também fosse um fator que influenciasse nas relações de gênero nesta escola. Assim, tentei saber um pouco mais nas entrevistas sobre como esse fato seria encarado caso um pai ou mãe viessem reclamar por seu filho brincar com boneca ou sua filha brincar com carrinho.

A coordenadora explicou que se por acaso um pai ou mãe viesse reclamar a respeito do brinquedo, a resposta de qualquer um na escola seria a de que o brinquedo apenas está satisfazendo a vontade da criança naquele momento e que ele não define nada, mostrando sensibilidade sobre a questão da sexualidade e também talvez inconscientemente sobre gênero.

Compreendi que a coordenadora se referia à homossexualidade porque comentou a respeito de um pai que veio reclamar que seu filho estava brincando com bonecas. Ela afirmou ainda que esse tipo de reclamação não têm acontecido ultimamente, mas que percebe que algumas questões como as cores permanecem introjetadas e precisam ser revistas,

[...] se eu vou encapar um caderno de um menino, eu não vou encapar de rosa, não que eu não ache que o rosa não tem nada a ver, mas eu acho que pode causar algum desconforto para a criança, ela fala a eu não quero o meu rosa eu quero o meu azul, não é ou para os próprios pais chega em casa com o caderno encapado de rosa, então eu acho que é uma coisa que a gente não para pra pensar que inconscientemente a gente faz [...] agora no fim do ano teve muito isso de fazer a sacolinha, para colocar o material aí as meninas vinham eu tenho um TNT, mas eu só tenho rosa eu não quero fazer sacola rosa para os meninos então é uma coisa que a gente fala assim, a cor não influi não influencia mas é uma coisa que a gente tenta evitar para não dar esse problema. (COORDENADORA, 2009).

A questão mencionada pela coordenadora a respeito das cores é uma forma recorrente de se manter papéis sexuais definidos desde a infância. A coordenadora argumentou ter consciência de que esse problema existe e que a cor ou até mesmo o brinquedo não influencia na opção sexual da criança mas, para evitar maiores problemas com os pais, prefere continuar a agir nessa lógica do silêncio para evitar reclamações, ao invés de usar outras cores e refletir sobre a questão com as crianças.

O professor, durante a entrevista, também se referiu ao caso do pai que veio reclamar que o filho estava brincando de boneca, quanto a isso ele disse

[...] eu falo para ele, mas aí ele está exercendo o papel de pai, mas aí a gente percebe que uma criança que é muito assim cheia de trejeitos entendeu? Que ela pode até futuramente ter uma opção sexual diferente aquela lá então o que a gente faz? A gente procura é estimular a brincar os meninos mesmo brincar com o carrinho e as meninas de boneca [...] (PROFESSOR, 2009)

O professor, mesmo afirmando que argumentou com o pai do aluno e demonstrou estar sensibilizado com a situação, com o menino que realmente apresentava comportamentos diferentes ao estereótipo esperado para um menino, mostrou-se conservador.

Assim, a atitude do professor é a de estimular que o menino brinque com o carrinho e a menina com a boneca, atitude que se justifica pela preocupação de que os meninos estejam saindo dos padrões de masculinidade considerada como hegemônica. (FINCO, 2003).

De acordo com Finco (2003), a constante busca por se enquadrar na masculinidade hegemônica faz com que as atitudes dos homens se direcionem para a legitimação do que é próprio do estereótipo masculino e tentam anular o que não se enquadra.

Nessa perspectiva, o professor que como todos os homens sofre com a constante avaliação de sua masculinidade ainda tem como agravante o fato de exercer uma profissão considerada feminina e talvez por isso tente não entrar em choque com questões relativas ao gênero e à sexualidade.

O fato de o professor ter justificado sua opção por estimular que meninos brinquem de carrinho e meninas de boneca, exemplificando com o caso do menino que o pai veio reclamar e que em sua opinião o menino realmente apresentava trejeitos, pode demonstrar que ele teme que o brinquedo possa mesmo influenciar na opção sexual das crianças. Por isso, sua atitude é de preservar os papéis sexuais no que se

refere aos brinquedos. Com tal atitude, está avaliando as crianças da mesma forma que é avaliado em relação à sua masculinidade, utilizando os estereótipos como referência.

Isto é uma demonstração do que Bourdieu (1999, p.46) afirma que “Os dominados aplicam categorias construídas do ponto de vista dos dominantes às relações de dominação, fazendo-as assim ser vistas como naturais.”

Essa naturalização descrita pelo autor se apresenta no argumento da coordenadora que afirma que o brinquedo e a cor não são capazes de definir nada em relação à opção sexual da criança, mas que por ser algo que está *embutido* e que *precisa ser revisto*, continuando a encapar os cadernos dos meninos de azul e das meninas de rosa.

Um aspecto que merece destaque a esse respeito é que a coordenadora, ao justificar o fato de que um menino possa se interessar por brincar com boneca, utiliza o mesmo argumento que o professor, de que o menino pode estar representando o papel de pai.

[...] não é a cor, ou no caso do brinquedo, que vai definir alguma coisa, no caso do brinquedo eu acho que a criança tem que experimentar, está brincando de boneca, mas ele pode estar ali no papel de pai segurando o filho dele ninando a boneca, então eu acho que é uma coisa que a gente tem que passar pros pais, caso algum pai vier reclamar de alguma coisa. (COORDENADORA, 2009)

O fato da coordenadora e o professor utilizarem o mesmo argumento pode significar que esse tipo de questionamento foi compartilhado entre eles e que essa afirmação pareceu ideal para ambos, ou que até mesmo obtiveram a mesma sugestão para lidar com esse tipo de caso, o que pode ser um avanço nas práticas desta escola na perspectiva de gênero ou simplesmente um combinado para que não tivessem problemas nesse sentido.

No entanto, apesar da coordenadora insistir em afirmar que o problema não está no brinquedo, o Professor por sua vez, prefere oferecer o carrinho para o menino e a boneca para a menina, a fim de evitar transgressões ou maiores problemas com os pais.

Para Finco (2008, p.268), ao agir desta forma, o professor está proporcionando situações em que as crianças vivenciem situações de conflito em relação a imposição de papéis sexuais pré-determinados, tendo em vista que

A criança, ao brincar, está trabalhando suas contradições, ambigüidades e valores sociais: é na relação com o outro que ela constitui sua identidade. Fica difícil, por exemplo, continuar sustentando a importância de que um menino não brinque de boneca,

em nossa sociedade atual, na qual cada vez mais o pai assume comportamentos de cuidado com suas próprias crianças.

Nesse sentido, a própria presença do professor na Educação Infantil poderia estimular as crianças a refletirem sobre os estereótipos, a pensar que se um homem está com eles que são pequenos e estão acostumados com a presença feminina, é porque os homens também podem cuidar das crianças sem que isso interfira em sua opção sexual.

4.3. Relações de gênero que se estabelecem nas práticas pedagógicas entre a professora e o professor.

As relações de gênero passam, muitas vezes, despercebidas no cotidiano escolar, entretanto, minha presença durante as observações pode ter causado algumas reflexões nesse sentido, e tanto o professor quanto a professora tentaram evitar qualquer tipo de comentário que pudesse comprometê-los, mas, obviamente, algumas questões apareceram durante as entrevistas, principalmente no que se referem às práticas pedagógicas.

Ao mencionar as diferenças que percebe em sua prática pedagógica em relação à do professor, a professora utiliza os estereótipos bem definidos. Ela revela, de forma implícita, que os pais costumam questionar a presença do professor na escola e descreve as diferenças nas práticas pedagógicas dos dois que, para ela, são visíveis,

[...] quando a gente vê alguns pais falar, mais é homem né? Depois se apaixonam, porque eles vão ver que é diferente a relação de professora com as crianças e de professor com as crianças é um pouco diferente. A gente tem, eu principalmente tenho, um pouco mais de medo de aventuras tipo balançar muito alto subir em brinquedos que eu acho que representam um certo perigo parece que os homens tem mais facilidade de lidar com essa coisa de movimento, de movimento mais amplo mesmo e isso é enraizado desde pequeno pra gente né homem tem mais liberdade nesse sentido e essa liberdade deles faz parte da Educação Infantil também [...].
(PROFESSORA, 2009)

As diferenças apontadas pela professora correspondem aos estereótipos masculinos de que o homem é mais corajoso que a mulher, por isso, se aventura em relação à altura, talvez segundo sua forma de pensar, as mulheres, por serem cautelosas, se aproximem dos cuidados necessários às crianças menores e a aventura, que também faz parte da Educação Infantil, seja relacionada às crianças maiores.

Essas diferentes habilidades e suas relações com as crianças maiores e menores aparecem de forma clara em seu discurso, já que afirma que possivelmente um dia essas diferenças deixem de existir e um aprenda com o outro,

[...] a gente adquirindo essa segurança deles, e, eles ao mesmo tempo essa parte mais feminina da gente que eles tem que aprender a ter também para lidar com a criança pequena talvez o maiorzinho nem tanto mas a infantil que nós estamos falando aqui bem base, tem que ter né tem aquele negócio de sentar no chão às vezes, a criança está precisando de um carinho de pegar no colo mesmo ela está precisando é de um carinho né [...] (PROFESSORA, 2009).

As diferenças para a professora também estão presentes na atuação, em que os estereótipos predominantes são opostos,

Eu acho que as mulheres ficam mais atrás de flu-flu sabe enfeitando mais aquela coisa toda, mas ele já vai mas a mulherada é um pouco mais tato e homem, é um pouco mais oralidade e leitura [...] mesmo em termos de conteúdo a ser atingido, os dois atingem de modos diferentes porque ele não vai ficar fazendo recortinho de florzinha pra criança, ficar montando lá ele vai colocar a tesoura na mão da molecada e pau mesmo que o outro corte o cabelo um do outro tá tudo certo, ele não vai ficar recortando muita coisa com EVA com essas coisas todas, mas ele vai colocar uma massa de modelar lá que vai dá um trabalho muitas vezes até dependendo do que ele estiver trabalhando melhor [...]

Embora, essa afirmação feita pela professora possa parecer apenas uma constatação e, não uma crítica, durante as observações, percebi que há muitas divergências entre os comportamentos de ambos, principalmente no que se refere aos materiais de trabalho.

A atuação dos dois em relação aos materiais é uma diferença que provoca conflitos, pois a professora me informou que não gosta de dar os materiais como giz de cera e livros na mão das crianças, ela os controla. Quanto ao professor, percebi que não tem essa mesma rigidez e afirma que as crianças precisam manuseá-los. Essa atitude ficou clara em relação à massa de modelar que é o exemplo citado pela professora, o professor costuma entregar a massa de modelar para as crianças e deixar que trabalhem como queiram e até mesmo misture as cores, mas a professora entrega para cada criança apenas uma cor não permite que misture e depois recolhe com o maior cuidado para que o material não perca a qualidade.

Isso ocorre também em relação aos livros de Literatura Infantil. O professor costuma disponibilizar os livros para que as crianças manuseiem, mas a professora

apenas conta a história para as crianças mostrando as ilustrações para elas, mas não permite o manuseio.

A professora, durante a entrevista, procurou esclarecer que embora as práticas pedagógicas sejam diferentes, ela e ele têm características em comuns, ela explica

[...] eu sei que ele se espelha em mim, e eu sei que eu me espelho nele, algumas coisas a gente troca idéia mesmo que um não fale abertamente né, mas a gente vê pela maneira de contar histórias é pela maneira de lidar com as crianças, a gente está sempre ali sabendo que faz a diferença, então está um no outro vendo o que tem de novidade mesmo que a gente não fique falando isso, mas eu vejo isso. (PROFESSORA, 2009).

No entanto, apesar dessas características em comum, ela afirma que não considera que nada na prática do professor seja mágico, como já ouviu em comentários na escola. O professor costuma trabalhar poemas com as crianças. A este respeito, a professora mencionou que, durante uma comemoração na escola, a turma do professor recitou um poema, o que causou grande admiração em uma das funcionárias que chegou a comentar com ela sobre isso, contudo, ela argumentou que

[...] às vezes ele tem algumas atitudes, que para mim é normal, por exemplo, eu vejo que criança pequena tem uma oralidade fantástica mesmo que seja bebezinho que ainda não esteja tudo estruturado [...] você vê eles recitam poesias de Vinícius de Moraes numa boa né que é grande, mas tem que ser muito jeitosa tem que mostrar as borboletas de verdade, mostrar livros, então isso pra mim é normal [...] aí ele consegue ver tudo isso ver tudo isso de uma forma mágica aí ele monta CD com as músicas das crianças recitando, cantando porque aquilo tudo é muito mágico e eu pra mim é tudo muito natural, não estou falando que eu sou menos ou que ele é mais, mas é ponto de vista de cada um [...]. (PROFESSORA, 2009).

A professora parece tentar demonstrar que a prática dele não é mágica, que as coisas que ele consegue com o Infantil 1, ela também consegue com o Berçário ao incentivar as crianças a recitarem a poesia de Vinícius de Moraes. Talvez, a atuação dele esteja sendo considerada mágica, devido ao fato de ele ser um homem realizando uma profissão feminina, como recitar poemas também o era na visão tradicional e tudo o que for feito terá um peso diferente do que é realizado pela mulher, já que ele é o *diferente*.

Espera-se que o homem atue de acordo com os estereótipos masculinos e quando ele, mesmo cumprindo o que se espera da profissão, mostra-se capaz de agir da mesma forma que a mulher e supera as expectativas, é considerado especial.

Vale ressaltar a afirmação da diretora, de que apesar de o professor ter tudo contrário a atuar na Educação Infantil ele permanece e, por isso ele é especial para ela, o que demonstra a distinção que faz da atuação do professor em relação à das professoras.

Durante as observações ela mencionou que já teve muitas divergências na escola porque considera que a alfabetização ocorre naturalmente, não é necessário que a criança seja forçada a isso. Para ela, trabalhar com textos como costuma fazer é muito produtivo e se a próxima professora ou professor que trabalhar com sua turma fizer o mesmo, a criança não terá dificuldades quando estiver no Ensino Fundamental e tiver que necessariamente ser alfabetizada.

Ela também mencionou que considera que a criança não aprende sozinha é necessário que seja ensinada. Exemplificou com relação aos desenhos que, para ela, é necessário contornar os desenhos das crianças para que elas conheçam os limites, diz que não se conforma com professores/as que apresentam os desenhos das crianças parecendo borrões.

O professor, durante as entrevistas também mencionou sua posição com relação aos desenhos das crianças considerando que as divergências que têm referem-se ao estereótipo de que os homens são relaxados. Ele afirma que os desenhos das crianças têm que ter a cara delas,

[...] eu não fico enfeitando os trabalhos dos meus alunos, é mão de gato vamos dizer assim, professor, o aluno pinta uma tinta põe o dedo tira o dedo correndo tira o trabalho da mão dele e põe EVA e põe cola glitter e põe não sei o que, você não vê o trabalho da criança, dá na mão dela ela fala não foi eu que fiz, entendeu e eu, eu não, eu valorizo o que a criança faz eu ponho o que ela fez claro eu faço às vezes eu falo não você consegue fazer melhor você vai conseguir vamos fazer de novo tem que estimular a criança a ser mais caprichosa e organizada, mas não, eu fazer um painel lindo ali fora e não foi eles que fizeram foi eu que fiz tudo pra que? Que sentido tem pra criança [...]. (PROFESSOR, 2009).

Ele afirma que, pelo fato de ser homem, é constantemente vítima do estereótipo de relaxado, pois “[...] porque é homem que faz desse jeito, algumas coisas eu ainda me preocupo, mas hoje eu procuro ser um pouquinho mais autêntico ser diferente eu não sou diferente? Então eu assumo [...]”. (PROFESSOR, 2009).

Essa questão de ser diferente, de assumir essa diferença, evidencia o preconceito sofrido por ele neste ambiente totalmente feminino e sua luta para conquistar seu espaço e demonstrar o seu valor. Segundo o professor, uma prova de sua busca por mostrar seu valor, foi seu empenho para conquistar o prêmio que recebeu do MEC no ano de 2007.

Durante toda a observação e na entrevista o professor mencionou o orgulho em ter recebido o prêmio *Professores do Brasil*¹⁰, mas as informações que me forneceu a este respeito foram apenas superficiais. Assim, procurei saber mais sobre o projeto premiado. O projeto foi intitulado *Semeando o prazer de ler com as Histórias em Quadrinhos*, no qual o objetivo foi o de incentivar a leitura às crianças utilizando histórias em quadrinhos¹¹.

Ele contou-me que, inicialmente, chamou duas professoras para serem co-autoras do projeto e que neste primeiro ano de tentativa, permaneceu entre os cinquenta melhores, no ano seguinte, aperfeiçoou o projeto e ganhou o prêmio entre os cinco melhores do Brasil, na área de Educação Infantil.

Segundo sua afirmação

[...] um fator que me ajudou a ganhar esse projeto, porque era, professor, eles citavam no ano anterior que não existiam projetos de professor homem na Educação Infantil, eles sentiam falta, então um dos fatores que me levou a ganhar também por ser homem na Educação Infantil você vê que vantagem? (PROFESSOR, 2009).

A afirmação do professor parece enfatizar que além do mérito de seu prêmio, possui a seu favor o fato de ser homem e, portanto, nesse caso, diferente do esperado, representou a vantagem que precisava para vencer.

A professora mencionou algumas vezes o fato do professor ter ganhado o prêmio. A primeira vez na qual ela se referiu ao prêmio, foi durante as observações. Ela me disse que ela e o professor tinham uma ligação forte e que quando ele estava concorrendo ao prêmio, ela sonhou que ele tinha ganhado. Depois, a professora mencionou, durante as entrevistas ao comentar sobre as diferenças de atuação entre ambos [...] não é à toa que ele ganhou o prêmio né porque ele realmente tem toda essa parte desenvolvida e eu sei que ele espelha em mim e eu sei que eu me espelho nele [...]. (PROFESSORA, 2009).

Mesmo reconhecendo o valor do professor por ter recebido o prêmio, ela não deixa de mencionar as semelhanças na atuação, de ambos como se estivesse

¹⁰ O “Prêmio Professores do Brasil” é promovido, desde 2005, pelo Ministério da Educação e viabilizado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) em parceria com a Fundação BUNGE, a Fundação ORSA, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED).

(Disponível em <http://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br>).

¹¹ Mais informações sobre o projeto podem ser encontradas nos seguintes endereços em http://antigo.revistaescola.abril.com.br/edicoes/0208/aberto/mt_261410.shtml; <http://www.ecopress.org.br/eco+watch/projetos+de+valorizacao+de+historias+infantis+vencem+premio+professores+do+brasil+2007>; <http://www.undime.org.br/htdocs/index.php?id=4484>

demonstrando que ela também poderia ter ganhado. Talvez ela também compartilhasse da opinião do professor de que ele só ganhou o prêmio por ser homem, a única coisa que os diferencia.

Assim, a partir destas informações considerei importante refletir sobre alguns aspectos principais que podem auxiliar a compreender como as relações de gênero se constroem e são vivenciadas nesta escola.

Penso que para isso é importante ressaltar que não são as comparações entre as práticas pedagógicas e concepções do professor e da professora que importa problematizar, mas como ambos vivenciam as relações de gênero e como suas práticas atuam para que haja mudanças ou não na divisão sexual de papéis.

Dessa forma, destaco, por exemplo, a escolha da profissão, que ambos descreveram ter acontecido de forma diferente.

Para a professora essa escolha representou abrir mão do verdadeiro sonho de se formar em biologia marinha. Escolha feita baseada na sugestão da mãe que considerava o magistério como a profissão própria para a mulher e, embora demonstre atuar em sua profissão com amor e dedicação esta não é a profissão que queria seguir.

O professor ao contrário brigou pela profissão escolhida fugindo do estereótipo de seguir uma profissão considerada masculina de torneiro mecânico para atuar no magistério e, mais especificamente, em um nível de ensino em que seria considerado uma raridade.

Essa perspectiva pode ser compreendida a partir da análise de Scott (1990) que se refere à identidade subjetiva. Para essa categoria de análise da construção de gênero a autora adverte que “[...] homens e mulheres reais não cumprem sempre os termos das prescrições da sua sociedade ou de nossas categorias de análise.”, entretanto, ao se tratar deste caso específico o professor realmente não cumpriu com as expectativas sociais destinadas a ele, mas a professora sim.

Dessa forma, compreendi que a aceitação pela profissão docente fez com que a professora assumisse uma função contrariada, mas que ao fim acabou adotando como uma missão que faz associada à perspectiva da maternidade, pois alega sentir que age como mãe das crianças.

Pode ser que a não identificação com a profissão fez com que ela buscasse aspectos naturais femininos, já que é essa a representação simbólica que se tem de professora para lidar com a profissão que tinha interesse em desempenhar com eficiência, que de acordo com a diretora, a atendente e a coordenadora, realmente faz.

O professor, entretanto, escolheu a profissão sabendo o que queria alcançar, visto que menciona sua admiração pela liderança, por gostar de crianças e por ser diferente,¹² prova disso foi sua escolha pelo nível de ensino onde seria considerado realmente diferente.

Ao discutir a escolha de homens pela docência, Rabelo (2010, p.293) afirma que para eles a escolha da docência

[...] nunca foi uma das únicas alternativas profissionais. Esta pode ser a maior diferença de gênero nas motivações para a escolha profissional de professores e professoras, o que, de acordo com alguns autores, pode levar a uma menor pressão pela idealização da escolha profissional e também pode fazer com que tentem se demarcar como homens diferenciando-se na descrição da sua motivação para a escolha profissional.

A questão da escolha pela profissão para o professor e para a professora, no entanto, não afetam visivelmente a prática de ambos já que foram elogiados pelas demais participantes e também pude constatar durante as observações o quanto se empenham para atender às crianças, mas pode incidir na construção de gênero que faz com que ela busque relacionar sua prática com a maternidade.

Apesar disso, ambos parecem compreender a importância de sua prática para a formação da cidadania das crianças. A professora parece associar a cidadania à consciência do coletivo de formar a criança para a vida em sociedade, visto que menciona o projeto da escola do uso de talheres e até mesmo o problema que tinham com o uso do rolo de papel higiênico, ou seja, sua prática estaria atuando para a construção da consciência coletiva.

A professora relaciona a cidadania aos valores que para ela são necessários e considera importante ter a consciência de que eles existem para fazer a escolha dos ideais que se deve seguir para desenvolver a consciência de cidadania nas crianças. Demonstra ter preocupação com o fato da criança sentir-se bem na escola, sentir que a escola também é dela, assim a criança se sente parte do todo, do coletivo, compreende a importância do coletivo.

O professor relaciona a formação para a cidadania ao direito à escolha, ele explica situações de sua prática que propõe para que as crianças tenham a oportunidade

¹² A busca por ser diferente foi um aspecto que o professor ressaltou em diversas ocasiões durante as observações, principalmente quando mencionava os problemas de sua adolescência, no qual se sentia sempre sozinho justamente por ser diferente e nas entrevistas afirmou que já que era diferente iria assumir essa diferença em sua prática pedagógica.

de escolher como o uso dos cantinhos que fazem parte das técnicas Freinet. Ele afirma respeitar o direito da criança quando defende o uso de cartazes na altura delas e não dos adultos e também quando pergunta a elas se querem ou não formar filas.

Sua preocupação parece se dar com relação a representar um modelo para as crianças, não considera correto defender valores como o respeito às coisas alheias em sua prática e mexer no armário de outros professores na frente das crianças.

Em relação aos direitos humanos ambos parecem compreender a importância de sua efetivação, mas os entendem de formas distintas. A professora menciona a questão da universalidade dos direitos, pois os indica como o mínimo de direitos que as pessoas devem ter acesso, como o direito à educação à saúde etc, ou seja, o mínimo para que a pessoa tenha dignidade.

Quanto à educação em direitos humanos a professora entende que é parte fundamental já que a compreende como parte das relações humanas. Para ela não é possível lidar com o ser humano sem relacionar-se com ele.

Para o professor direitos humanos referem-se aos direitos que uma classe privilegiada tem sobre outras, ou seja, são direitos que ao invés de atenderem a quem deveriam a classe menos favorecida, acaba atendendo apenas os mais favorecidos.

A concepção de direitos humanos do professor parece ser negativa assim como a da diretora que entende que os direitos humanos atendem apenas alguns privilegiados, que na opinião da diretora, são os bandidos e, na do professor, os empresários.

As relações de gênero entre o professor e a professora parecem ser sentidas de modo diferente, a professora parece, em alguns momentos, tentar protegê-lo afirmando pensar nele quando lhe atribuem a turma de pequenos, porque pensa que ele pode não ter o mesmo jeito que ela com as crianças, apesar de ser pai.

Defende que a prática dele é diferente da dela porque ela é cautelosa quanto a determinadas brincadeiras, mas que esta aventura que ele apresenta em sua prática também integra a Educação Infantil. Contudo, para ela a prática do professor não é diferente da dela em eficiência, ambos atuam de modo diferente mas alcançam o objetivo a que se propõem e embora eles se espelhem um no outro, ela não vê nada de mágico na atuação do professor.

Ele não critica a professora diretamente, mas afirma sofrer preconceito em relação aos trabalhos da criança porque não costuma enfeitar o trabalho das crianças como as professoras, para ele isso significa *mão de gato*. Assim, na opinião dele elas o

consideram relaxado, mas percebi em seu comentário que na opinião dele, elas estão retirando o direito das crianças de se reconhecerem em seus trabalhos.

Nota-se que as relações de gênero e poder estão sendo subsidiadas pelos estereótipos, a mulher é afetuosa o homem não, a mulher é caprichosa e o homem não, a mulher é cautelosa e o homem não, demonstrando o binarismo do feminino e masculino ainda presentes na representação de ambos, mesmo que já tenham alguma preocupação com a questão.

Conclusão

O fato de ser um ser humano é infinitamente mais importante do que todas as singularidades que distinguem os seres humanos; não é nunca o dado que confere superioridades: a 'virtude', como diziam os antigos, define-se ao nível do 'que depende de nós'. Em ambos os sexos representa-se o mesmo drama da carne e do espírito, da finalidade e da transcendência; ambos são corroídos pelo tempo, vigiados pela morte, têm uma mesma necessidade essencial do outro; podem tirar da liberdade a mesma glória; se soubessem apreciá-la não seriam mais tentados a disputar-se privilégios falazes; e a fraternidade poderia então nascer entre ambos. (BEAUVOIR, 1975, p.497)

Tendo como pressuposto que a educação em direitos humanos representa a possibilidade de promover uma prática pedagógica que se objetive, sobretudo, no entendimento de que homens e mulheres sejam reconhecidos em suas diferenças, mas respeitados em direitos da mesma forma e que uma educação nesses moldes deve se iniciar a partir da Educação Infantil, apresento os passos trilhados para o desenvolvimento da pesquisa que resultou nessa dissertação.

O objetivo da pesquisa foi o de verificar as concepções e as práticas pedagógicas de uma professora e de um professor a respeito de direitos humanos, cidadania e gênero em uma escola de Educação Infantil Municipal no distrito de Padre Nóbrega, da cidade de Marília/SP. Para tal foram realizadas observações com a turma do professor e da professora durante todas as atividades desenvolvidas com suas turmas.

Ao final das observações realizei entrevistas com a professora e o professor e também com a coordenadora pedagógica, a diretora e uma atendente do berçário, visto que compreendi que a diretora e a coordenadora influenciavam nas atribuições de turmas e na seleção de conteúdos e a atendente poderia apresentar importantes contribuições a respeito das relações de gênero entre o professor e a professora, já que trabalhava no berçário com a professora, mas também mantinha um relacionamento amistoso com o professor.

Frente ao exposto, tentei apresentar os dados coletados e analisados relacionados aos subsídios teóricos em quatro capítulos, intitulados respectivamente *Educação em direitos humanos: caminho para a conquista da cidadania*, *A Educação Infantil e as representações de gênero que envolvem a docência*, *A escola: as relações de gênero presentes em suas organizações* e *O professor, a professora e as relações de gênero que permeiam as práticas pedagógicas*.

No primeiro capítulo, Educação em direitos humanos: caminho para a conquista da cidadania, apresentei um breve histórico da luta por direitos na qual homens e mulheres atuaram de forma diferentes, mas buscando as mesmas conquistas e que ainda contam com mudanças nas mentalidades para a compreensão de direitos iguais. Mudanças que incidem principalmente na educação que pode promover a superação da desigualdade entre homens e mulheres, mas que ainda contam com entraves para sua efetivação.

Apresentei no capítulo, A Educação Infantil e as representações de gênero que envolvem a docência, alguns aspectos que influenciaram na característica assistencialista que se constitui na Educação Infantil e como esses aspectos associado a fatores como a submissão da mulher no mercado de trabalho, a naturalização da mulher para os cuidados com crianças e as teorias pedagógicas elegeram a mulher como ideal para a docência na Educação Infantil.

No terceiro capítulo, a escola: as relações de gênero presentes em suas organizações, busquei apresentar as rotinas da escola observada e como algumas decisões organizacionais podem ser influenciadas pela perspectiva de gênero. Além disso, neste capítulo também relacionei as concepções da diretora e da coordenadora a respeito de direitos humanos e cidadania.

Apresentei no último capítulo, o professor, a professora e as relações de gênero que permeiam as práticas pedagógicas, alguns aspectos que se referem à construção da identidade da professora e do professor. Descrevo neste capítulo algumas atividades desenvolvidas por cada um dos docentes com suas turmas buscando discutir as relações de gênero.

Considero que a partir das categorias de análise proposta por Scott (1990) foi possível delinear alguns caminhos que a construção de gênero proporcionou para esta escola.

De acordo com a categoria da representação simbólica que, segundo Scott (1990, p.14), fundamenta-se em símbolos ou mitos contraditórios de mulher, notei que em relação à Educação Infantil esses símbolos poderiam estar associados à relação da professora com a mãe. Isso porque, o processo histórico que constitui a Educação Infantil elegeu a professora como substituta da mãe e as teorias e ideologias que subsidiaram esse nível de ensino acabaram culpabilizando a mãe pela necessidade da Educação Infantil lançando a responsabilidade da educação da criança pequena para a professora.

As representações que se formam sobre a professora e mãe acabam as colocando como figuras opostas, o que demonstra que não há um meio termo para as representações que envolvem a mulher, ou ela é capaz ou não. Essas questões podem ser percebidas na fala das participantes quando dizem que as crianças vem de famílias desestruturadas e que a escola tem que ensinar até mesmo a criança a usar o banheiro.

Os conceitos normativos, também indicados por Scott (1990) como categoria de análise, podem ser reconhecidos nas doutrinas religiosas ou teorias educacionais que apresentam o sentido do masculino e do feminino como oposições binárias e são amplamente divulgados pelos teóricos da educação que defendem a mulher como ideal para a docência na Educação Infantil, já que possui biologicamente a capacidade para a maternidade. A construção social a define como naturalmente apta para os cuidados com as crianças e o homem como incapaz. Essas ideologias são materializados na fala dos participantes, quando comparam a professora à mãe e, esse discurso parece estar tão fundamentado que justificam a capacidade do professor comparando-o a figura paterna. Essa naturalização também justifica o uso do termo professor como categoria genérica nos RCNEIs mesmo se tratando de maioria absoluta de mulheres.

Quanto à categoria organizacional, compreendi que as políticas que subsidiam a Educação Infantil também resultam na construção de gênero. (SCOTT, 1990). A LDB (1996), por exemplo, apesar de reconhecer a importância da formação em nível superior para a docência na Educação Infantil propõe que essa formação se efetive no período de dez anos, fato que permitiu uma década de atuação sem a qualificação necessária e após esse período, a corrida por cursos de curta duração que resultaram em problemas na formação docente. (CERISARA, 2002).

Os RCNEIs (1998) que são reconhecidos como um guia de orientação nas escolas de Educação Infantil, principalmente em relação aos conteúdos propostos, apresentam um certo desconhecimento em relação ao profissional que atua na Educação Infantil, além de desconsiderarem a importância das relações sociais para a construção da identidade de gênero da criança.

No âmbito da escola, a diretora ao delegar somente as classes de crianças maiores ao professor e menores às professoras também atua reforçando os estereótipos, além das demais organizações como a separação de filas por sexo e até a escolha das cores e dos brinquedos.

Em relação à identidade subjetiva, categoria de análise também proposta por Scott (1990), permitiu a compreensão de como a professora e o professor constroem

suas identidades de gênero e, ao mesmo tempo, lidam com as contradições e inquietações que seu gênero lhe proporciona, tendo em vista os binarismos que as relações de gênero se pautam.

A professora, que por influência de sua mãe optou pela profissão docente, afirma que transferiu para o biológico da criança seu interesse pela biologia marinha. Para ela não há como dissociar a maternidade da docência e, pelo que pude observar, a escola e sua organização se esforça para que essa associação seja feita, tanto nas características físicas da sala do berçário como nas próprias concepções presentes na escola prova disso foi a afirmação da diretora que justificou não dar turma de crianças pequenas para o professor porque a criança tem que se apegar à figura feminina, já que o pai em geral é afastado da criança.

O professor passa pela situação contrária à da professora. Ele escolheu a profissão docente, mas, em contrapartida, atua em um ambiente considerado feminino e, portanto, todas as suas ações recebem um peso maior por parte das colegas de trabalho e dos pais e mães das crianças.

Entretanto, notei que ele parece possuir algumas vantagens pelo fato de ser homem. A professora, por exemplo, afirma que se tem a oportunidade de escolher a turma escolhe a de crianças menores porque sabe que ele terá dificuldades, além disso, a diretora o considera especial porque ele continua atuando mesmo tendo contrário a ele o tamanho, e o fato de ser arrimo de família, reafirmando o estereótipo do cuidar atribuído à mulher.

Dessa forma, as relações de gênero nesta escola retratam a dinâmica pela qual passam as professoras e o professor para lidar com as questões pedagógicas e, ao mesmo tempo, tentar lidar com as limitações propostas pelos binarismos justificados pelos estereótipos.

As práticas pedagógicas acabam refletindo esses binarismos e, tanto o professor quanto a professora, parecem ter dificuldades para lidar com as brincadeiras ou situações que se referem à perspectiva de gênero. Conseqüência talvez da falta de compreensão da importância do tema e de formação em continuidade a respeito do tema para as práticas pedagógicas de todas as participantes e do participante.

Assim, embora as questões apareçam durante as atividades pedagógicas elas não são trabalhadas, como ocorreu com a turma do professor em que os meninos não queriam pegar a boneca e o professor mesmo tentando argumentar com os meninos acabou aceitando a negação dos meninos e não voltou a essa discussão com a turma.

Para evitar problemas a esse respeito o professor admitiu durante as entrevistas que prefere estimular que as meninas brinquem de boneca e os meninos de carrinho, para que não tenham reclamações dos pais e mães, mostrando o quanto a questão da identidade sexual é difícil de ser trabalhada devido à falta de formação, o que gera insegurança para abordar o tema, além da preocupação com a família.

A própria presença do professor nesse nível de ensino poderia proporcionar um espaço grandioso para que as questões de gênero fossem revistas e os estereótipos rediscutidos, de certa forma contribuiu, mas a organização da escola acaba mantendo os estereótipos sem problematizá-los, como o exemplo da atribuição de turmas em que a professora fica com as crianças pequenas e o professor com as maiores e a justificativa para esta atribuição.

Em relação à questão da cidadania observei que nesta escola algumas práticas parecem condizer com a compreensão da importância da formação para a cidadania e outras não.

Alguns exemplos destas práticas são os questionamentos do professor sobre as atividades que as crianças gostariam de fazer e a respeito da formação de filas que também demonstrou que sua prática é voltada para o direito à escolha e a professora que durante as atividades chama todas as crianças a participar, mesmo sabendo que a criança menor poderá não compreender a brincadeira, mas a inclui para se sentir parte da turma.

Entretanto, observei duas questões que, a meu ver, influenciam na efetivação da cidadania nesta escola, uma delas, é sem dúvida, a questão de gênero que passa despercebida e chega até mesmo a ser reforçada por atitudes como a escolha da capa do caderno mencionada pela coordenadora que afirma saber que a escolha da cor não influencia a opção sexual da criança, mas prefere não mudar sua atitude. Outra questão é a participação das professoras, professor, funcionários e funcionárias nas decisões da escola. Prova disso, é diretora não permitir que o professor e as professoras troquem entre si de turma, algo que ela mesma afirmou ser direitos dele e delas e nem ao menos que participem dessa decisão, segundo sua própria afirmação ela apenas os comunica sobre os critérios que influenciaram sua decisão.

Em relação às reformas a diretora também afirmou que chama todos a votar, mas que na verdade a decisão já está tomada, ela justifica essa atitude argumentando que sabe de informações que eles e elas não tem acesso. Vale ressaltar que o fato de ser alijada das decisões da escola enquanto ainda era professora foi um aspecto que a

diretora mencionou que a incomodava e, certamente pode incomodar atualmente as demais professoras, professor, funcionárias e funcionários.

Se as professoras e o professor não possuem sua identidade de gênero respeitada nesta escola, bem como seu direito à participação nas decisões que também dizem respeito a ele e elas, então é necessário que a cidadania seja discutida e a gestão da diretora seja repensada a fim de se tornar democrática.

Com relação aos direitos humanos, percebi que a visão que se tem nessa escola é, em geral, negativa, associada à desigualdade de direitos e não à possibilidade de promover a compreensão destes direitos, como se propõe na educação em direitos humanos.

Nenhum dos participantes apresentou a compreensão de educar em direitos humanos, possivelmente por não ter tido acesso a nenhuma informação a esse respeito, mas a professora parece ter associado essa questão a educar em valores que promovam o bem coletivo.

Tendo em vista que a educação em direitos humanos atuaria na proposição de mudança de mentalidades e comportamentos, por meio de duas categorias mencionadas por Scott (1990) para a construção de gênero que são os conceitos normativos e a organizacional, essa escola poderia sensibilizar as práticas pedagógicas no sentido de romper com os estereótipos rediscutindo as questões de gênero, além de compreender a importância da inclusão de todos nas organizações e decisões da escola.

Essa perspectiva de educação poderia mobilizar até mesmo os pais e mães para a compreensão de que a construção da identidade de gênero se dá a partir da liberdade de escolha dos brinquedos, das brincadeiras das crianças e dos companheiros e companheiras de brincadeiras, como afirma Finco (2008) e que o papel do professor ou da professora é o de oferecer a possibilidade de escolher e não de limitar a construção dessa identidade.

Nesse sentido, penso que a educação em direitos humanos principalmente nesta escola onde as relações de gênero não são trabalhadas poderia representar para as crianças, mas também para as professoras, professor, funcionários e funcionárias a possibilidade de compreender que homens e mulheres embora sejam possuidores dos mesmos direitos não os tem reconhecido da mesma forma e que é a escola a principal responsável por proporcionar essa mudança nas mentalidades demonstrando nas práticas pedagógicas que diferenças não podem pressupor desigualdades, já que como afirma Soares (2004, p. 63) homens e mulheres serem diferentes [...] não é uma

desigualdade; será uma desigualdade se essa diferença for valorizada no sentido de que homens são superiores às mulheres, ou vice-versa.

O respeito às diferenças e a compreensão da importância da igualdade de direitos entre homens e mulheres requer a perspectiva de cidadania descrita por Rios (2004, p.126, grifos da autora), que iniciada na Educação Infantil, pode proporcionar a construção de uma sociedade democrática.

Fazer parte de uma sociedade implica, sem dúvida, uma ligação estreita entre seus membros, mas não pode guardar o sentido de prisão. Pelo contrário, cidadania é sinônimo de *liberdade em companhia*. Estar incluído implica responsabilizar-se, partilhar de uma responsabilidade que não tem um caráter apenas individual, mas coletivo.

Considero, entretanto, que o desenvolvimento desta pesquisa proporcionou algumas reflexões a respeito de como as relações de gênero são construídas e reforçadas na escola por meio das práticas pedagógicas, das organizações e das relações entre as professoras, o professor, as funcionárias, os funcionários, a diretora, a coordenadora e as crianças.

Apesar de perceber que o/as participante/s da pesquisa compreendem que as questões de gênero existem e permeiam suas práticas ele e elas parecem desconhecer como lidar com essa perspectiva e, portanto, buscam as referências que lhes são propostas socialmente, assim o professor tenta ser um homem mais sensível e a professora tenta agir como mãe para as crianças. São essas construções sociais que binarizam homens e mulheres e retiram deles e delas a liberdade de escolher e até de se emancipar.

A dúvida que permanece é como a escola pode romper com esses estereótipos se a formação que se oferece para professores e professoras, muitas vezes não proporciona essas reflexões?

Com esta pesquisa tentei conhecer as relações de gênero que ocorrem nesta escola e percebi que a diretora representa uma grande influência e questiono se em outras escolas isso também ocorre. E no caso de um diretor atuando com professores e professoras na Educação Infantil, haveria diferenças?

Com esses questionamentos me comprometo a dar continuidade aos estudos de gênero e de como essas relações são vivenciadas nas escolas de Educação Infantil.

Referências

- ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino?. A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval (org.). *O legado educacional do século XX no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 59-94.
- _____. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. Os direitos humanos na sala de aula: a ética como tema transversal. São Paulo: Moderna, 2001.
- AUAD, Daniela. *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*. São Paulo: Contexto, 2006.
- BADINTER, Elisabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. 9 ed.. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo: a experiência vivida*. 3. Ed. São Paulo: Difel, 1975.
- BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998
- _____. *Plano nacional de educação em direitos humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, 2007.
- _____. Lei n. ° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <www.mec.gov.br/seb/pdf/LDB.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2007.
- _____. Ministério da Educação e do desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. Educação, gênero e cidadania: políticas e práticas educacionais. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. *Gênero, educação e política: múltiplos olhares*. São Paulo: Ícone, 2009.
- _____. *Gênero e poder local*. São Paulo: Humanitas, 2008.
- _____. *Cidadania da mulher professora*. São Paulo: Ícone, 2005.
- CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana. (org.). *Educar em direitos humanos: construindo democracia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- CANDAU, Vera Maria. (Et. alli). *Sou criança, tenho direitos: oficinas pedagógicas de direitos humanos*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

CARVALHO, José Sérgio de (org). Educação, cidadania e direitos humanos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

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

_____. *Vozes masculinas numa profissão feminina: o que têm a dizer os professores*. In: LATIN AMERICAN STUDIES ASSOCIATION. Chicago, Illinois, 24-26 set. 1998. Disponível em: <<http://lasa.international.pitt.edu/LASA98/PintodeCarvalho.pdf>> Acesso em: 15 abr. 2009

CERISARA, Ana Beatriz. *Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

CRUZ, Elizabete Franco. “Quem leva o nenê e a bolsa?”: o masculino na creche. In: ARILHA, Margareth; RIDENTI, Sandra G. U.; MEDRADO, Benedito (Org.). *Homens e masculinidades: outras palavras*. São Paulo: ECOS, Ed. 34, 1998, p. 235-258.

DAL RI, Neusa Maria. *Educação democrática e trabalho associado no movimento dos trabalhadores rurais sem terra e nas fábricas de autogestão*. São Paulo: Ícone; FAPESP, 2008.

FERREIRA, Nilda Teves. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FINCO, Daniela. Socialização de gênero na Educação Infantil. *Ciências e letras*. Porto Alegre, n. 43, p. 261-274, jan./jun. 2008. Disponível em: <www.fapa.com.br/cienciaseletras>. Acesso em: 15 jul. 2010.

_____. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. Pro-Posições. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP, v.1, n,1,mar.(2003).

FONSECA, Jorge Luiz Cardoso Lyra da. Paternidade adolescente: da investigação à intervenção. In: ARILHA, Margareth; RIDENTI, Sandra G. U.; MEDRADO, Benedito (Org.). *Homens e masculinidades: outras palavras*. São Paulo: ECOS, Ed. 34, 1998, p. 185-214.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 2003.p.7-114.

GARCIA, Sandra Mara. Conhecer os homens a partir do gênero e para além do gênero. In: ARILHA, Margareth; RIDENTI, Sandra G. U.; MEDRADO, Benedito (Org.). *Homens e masculinidades: outras palavras*. São Paulo: ECOS, Ed. 34, 1998, p. 31- 50.

HORTA, Maria Del Mar Rubio. Educar em direitos humanos: compromisso com a vida. In: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana. (org.). *Educar em direitos humanos: construindo democracia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 125-139.

KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. *Infância, educação e direitos humanos*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.51-81

_____. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LABEGALINI, Andréia Cristina Fregate Baraldi (org.). *Pesquisa em Educação: passo a passo*. Marília: Edições M3T Tecnologia e Educação, 2007.

LAROUSSE, *Grande Dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORI, Mary Del. (org.) *História das mulheres no Brasil*. 9. Ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 443-481

_____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 7. Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MEDRADO, Benedito. Homens na arena do cuidado infantil. In: ARILHA, Margareth; RIDENTI, Sandra G. U.; MEDRADO, Benedito (Org.). *Homens e masculinidades: outras palavras*. São Paulo: ECOS, Ed. 34, 1998, p. 145-162.

MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1º. Grau: da competência técnica ao compromisso político*. 9. Ed. São Paulo, Cortez; Autores Associados, 1988.

MELLO, Suely Amaral. A brinquedoteca como espaço de formação de professores da infância. 2002. Disponível em: <www.unesp.br/prograd/PDFNE2003/A%20brinquedoteca.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2010.

MILL, Stuart. *A sujeição das mulheres*. São Paulo: Escala, 2006.

MONDAINI, Marco. *Direitos humanos*. São Paulo: Contexto, 2006.

- MORAES, Vinícius de. As borboletas. Disponível em: <<http://www.casadobruzo.com.br/poesia/v/boleta.htm>>. Acesso em: 12 maio 2010.
- NASCIMENTO, M. A dimensão política da formação de professores/as. In: CANDAU, V.M (org.), SACAVINO, S. (org.). *Educar em direitos humanos: construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.p.125-139.
- NOGUEIRA, Adriana Tanese. Declaração dos direitos da mulher e cidadã. 2005. Disponível em: <www.amigasdoparto.org.br/2007>. Acesso em: 12 jun. 2009.
- NOVAES, Maria Eliana. *Professora primária – mestra ou tia*. São Paulo: Cortez editora, 1984.
- ODÁLIA, Nilo. Revolução Francesa: a liberdade como meta coletiva. In: PINSKY, Jaime; PINSKI, Carla Bassanezi. (org.). *História da cidadania*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- OLIVEIRA, Rosa Maria R. de. Gênero, diversidade sexual e direitos humanos. In: RIFIOTIS, Theophilo; RODRIGUES, Tiago Hyra. (org.). *Educação em direitos humanos: discursos críticos e temas contemporâneos*. Florianópolis, Editora da UFSC, 2008. p. 22-37.
- ORIANI, Valéria Pall. *Direitos humanos na educação infantil: primeiros passos para a cidadania*. Marília, 2008. 105f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, 2008.
- PAES, José Paulo. Vampiro bem educado. http://www.antonimiranda.com.br/poesia_infantil/jose_paulo_paes.html
- RABELO, Amanda. Professores homens nas séries iniciais: escolha profissional e mal-estar docente. *Educação & Realidade*, Rio Grande do Sul, n.35, v. 2. p.279-298, maio/ago 2010.
- RIDENTI, Sandra G. Unbehaum. A desigualdade de gênero nas relações parentais: o exemplo da custódia dos filhos. In: ARILHA, Margareth (org). *Homens e masculinidades: outras palavras*. São Paulo: Ecos/Ed.34, 1998.
- RIOS, Terzinha Azerêdo. Ética, ciência e inclusão social. In: CARVALHO, José Sérgio de (org). *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- ROSEMBERG, Fulvia (org.) *Creche*. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1989.
- ROSO, Adriane. Mídia televisiva e imagens de mulher: quando vozes sutis nos falam. In: STREY, Marlene Neves Et. al. (org.) *Construções e perspectivas em gênero*. Rio Grande do Sul: Unisinos, 2000. p. 75-88.
- ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emílio; ou da educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SACAVINO, S. *Democracia e educação em direitos humanos na América Latina*. Petrópolis: DP&A; De Petrus, Rio de Janeiro: Nova América, 2009.

_____. Educação em direitos humanos e democracia. In: CANDAU, V.M (org.), SACAVINO, S. (org.). *Educar em direitos humanos: construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.p.36-48.

SAFFIOTTI, Heleieth Iara Bongiovani. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. Petrópolis: Vozes, 1976.

SAPAROLLI, Eliana Campos Leite. A educação infantil e gênero: a participação dos homens como educadores infantis. *Psicologia da educação: revista do Programa de estudos pós-graduados em Psicologia da educação*. São Paulo: EDUC, n. 6, 1997, p. 107-125.

_____. *Educador infantil: uma ocupação de gênero feminino*. 1997. 181f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1997.

SAYÃO, Deborah Thomé. *Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche*. 2005. 273f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e realidade*. Porto Alegre, n. 16, v. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.

SESTI, Adriana Pereira. et. al. Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações. In: CARVALHO, José Sérgio (org.). *Educação, cidadania e direitos humanos*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004. p. 331-366.

SOARES, Maria Victoria Benevides. Cidadania e direitos humanos. In: CARVALHO, José Sérgio (org.). *Educação, cidadania e direitos humanos*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004. p. 43-65.

TELES, Maria Amélia de Almeida. *O que são direitos humanos das mulheres*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

TOLEDO, Cecília. *Mulheres: o gênero nos une, a classe nos divide*. 2. Ed. São Paulo: Sundermann, 2008.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. Diferenças, desigualdades e conflitos de gênero nas políticas educacionais: o caso PNE. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. *Gênero e educação: lutas do passado, conquistas do presente e perspectivas futuras*. São Paulo: Ícone, 2007.

_____. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004.

WEREBE, Maria José Garcia. *Sexualidade, política e educação*. Campinas: Autores Associados, 1998.

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Entrevista realizada com a professora no dia 15 de dezembro de 2009.

1. Peço que a participante se apresente.
2. Por que escolheu essa profissão?
3. Tinha algum modelo de professor ou professora quando iniciou sua atuação?
4. Já ouviu algum comentário que associasse a mulher à profissão docente?
5. Qual é a função da Educação Infantil em sua opinião?
6. Quais são os critérios que você costuma utilizar para a escolha dos conteúdos que utilizará com a turma?
7. Você acha importante ensinar valores para as crianças?
8. O que você entende por educação em direitos humanos, já teve alguma disciplina na graduação ou leu algo sobre essa temática?
9. Você acha que direitos humanos cabem na educação?
10. Você considera que a criança é cidadã ou está se formando para ser?
11. Existe algo importante na educação para que a criança vá criando essa consciência?
12. Você me disse várias vezes durante as observações que prefere o berçário tem uma razão específica para isso?
13. O professor ficou com o berçário alguma vez? Você presenciou este fato?
14. Você não presenciou ele atuando no berçário?
15. Você acha que se o professor tiver que ficar com o berçário ele terá problemas na hora do banho, por exemplo? Você acha que tendo que fazer esse tipo de coisas ele teria mais dificuldades ou só no início?
16. Você acha que teria alguma diferença da sua prática para a do professor?
17. Alguma vez o professor perguntou alguma coisa para você sobre como deveria atuar e você para ele?
18. Se você pudesse propor alguma mudança para a Educação Infantil o que seria?

Entrevista realizada com a atendente no dia 15 de dezembro de 2009.

1. Peço que a participante se apresente.
2. Como você escolheu esta profissão?
3. Em sua opinião qual a função da educação, ou seja o que você acha que é importante para o berçário?
4. Você acha importante ter afeto entre você e as crianças?
5. Você acha importante ter vocação para atuar?
6. Você acha que as mulheres tem mais facilidade para lidar com o berçário do que o professor?
7. Ele já ficou com o berçário alguma vez?
8. Você se considera um pouco mãe das crianças?
9. E a professora você acha que ela também se considera mãe das crianças?
10. Quando você soube que tinha um professor na Educação Infantil você achou estranho?
11. Você acha que a atuação do professor seria diferente da professora?
12. Quando você vê a atuação da professora você considera que se fosse você faria diferente?
13. Porque você acha que quando a professora do berçário falta não é enviada nenhuma estagiária para ficar com a turma?
14. E quando você presencia as estagiárias atuando você não pensa que possam estar fazendo tudo errado pela falta de experiência?
15. O que mais te chama a atenção na prática da professora e do professor?
16. Você considera que se o professor tivesse que ficar com o berçário ele tiraria de letra?
17. Se você pudesse mudar alguma coisa na Educação Infantil o que seria?
18. Você gostaria de comentar alguma coisa sobre a sua profissão?

Entrevista realizada com a coordenadora pedagógica no dia 15 de dezembro de 2009.

1. Peço que a participante se apresente.
2. Porque você escolheu essa profissão?
3. Você já tinha trabalhado como coordenadora antes?
4. Você acha que é necessário ter vocação para ser professora?
5. Você já ouviu algum comentário que associasse a mulher à professora?
6. Em sua opinião qual é a função da educação?
7. Você considera importante ensinar valores às crianças?
8. O que você entende por direitos humanos, já teve alguma disciplina na graduação ou leu algo sobre a temática?
9. Você acha que a criança é cidadã ou está se formando para ser?
10. Pelo fato de você ser coordenadora eu gostaria de saber quais os conteúdos que o professor e a professora costumam privilegiar?
11. Como você definiria a prática do professor e da professora?
12. Houve alguma situação em que um pai de aluno veio reclamar pelo fato de ter um professor na escola?
13. Você sabe se alguma vez o professor ficou com o berçário ou com crianças menores?
14. Você já observou alguma atitude na prática do professor que você considerou que faria diferente?
15. Alguma vez ele já lhe perguntou como deveria trabalhar alguma atividade?
16. Em uma situação hipotética que uma menina durante as brincadeiras pega um carrinho ou o menino a boneca como você acha que o professor e a professora agiriam?
17. Você acha que algum pai ou mãe poderia reclamar da menina brincar com o carrinho ou do menino com a boneca?
18. No caso de algum pai ou mãe reclamar de uma situação como esta qual seria a atitude da escola?
19. Se você pudesse mudar alguma coisa na Educação Infantil o que seria?
20. Você acha que como coordenadora a sua visão mudou sobre a educação?
21. Você considera que como coordenadora tem uma visão diferente do cotidiano escolar?
22. Você acha que o seu relacionamento com os outros professores mudou quando você passou a ser coordenadora?

Entrevista realizada com o professor no dia 17 de dezembro de 2009.

1. Pedi que o participante se apresentasse.
2. Por que escolheu essa profissão?
3. Quando começou a atuar tinha algum modelo?
4. Você acha necessário ter vocação pra ser professor?
5. Você já ouviu algum tipo de comentário a respeito da sua masculinidade por ter escolhido essa profissão?
6. Trabalhar num ambiente totalmente feminino te causou alguma insegurança?
7. Você acha que há diferença na sua prática e na prática de outras professoras?
8. Qual a função da educação pra você?
9. Quais os critérios que você utiliza para selecionar os conteúdos que vai trabalhar com a turma?
10. Você acha importante ensinar valores às crianças?
11. O que você entende por direitos humanos, já teve alguma disciplina na graduação ou viu algo sobre a temática?
12. Você acha que a criança é cidadã ou está se formando para ser?
13. A sua presença causa ou já causou estranhamento para as outras professoras?
14. Você já foi vítima de preconceito de algum colega de profissão ou de pai de aluno?
15. Ao pensar em alguma atividade com as crianças considera se uma professora faria igual, ou já se importou com esse aspecto no início da atuação?
16. Durante as brincadeiras das crianças o estereótipo é do menino brincar com o carrinho e a menina com a boneca, caso ocorra o contrário qual é sua atitude?
17. Teve alguma situação na sua prática que você percebeu que deixou de agir como professor para agir como pai?
18. Por que você não gosta que as crianças o chamem de tio?
19. Percebi durante as observações que você não exige que as crianças formem fila, por quê?
20. Se você tivesse que mudar alguma coisa na Educação Infantil o que seria?

Entrevista realizada com a diretora no dia 17 de dezembro de 2009.

1. Peço que a participante se apresente.
2. Por que escolheu essa profissão?
3. Quanto tempo atuou como professora antes de ser diretora?
4. Você considera que sua visão modificou de professora para diretora? Você acha que como diretora você tem condições de fazer coisas que você via como problema quando era professora?
5. Quando começou a atuar como diretora tinha algum modelo que pensava em seguir?
6. Qual a função da educação pra você?
7. Quais os critérios que vocês utilizam para elaborar o projeto político pedagógico da escola?
8. Você acha importante ensinar valores às crianças?
9. O que você entende por direitos humanos, já teve alguma disciplina na graduação ou leu algo sobre a temática?
10. Você acha que a criança é cidadã ou está se formando para ser?
11. Você acha necessário ter vocação para ser professora, no seu caso diretora?
12. Você já ouviu algum comentário que relacionasse a mulher à professora?
13. Você acha que há diferença na prática do professor em relação a das outras professoras?
14. Quais os critérios que costuma utilizar para atribuir turmas?
15. Ao atribuir as turmas você pensa ou já pensou em não dar o berçário para o professor?
16. Já aconteceu de algum pai reclamar pelo fato do professor atuar nessa escola?
17. Já houve alguma situação em que algum pai viesse reclamar devido ao filho brincar de boneca associando essa preferência à escola?
18. O que te chama atenção na prática do professor e da professora participante da pesquisa?
19. Gostaria que você me desse um adjetivo para a prática do professor e da professora?
20. Quais as maiores dificuldades que você encontra na Educação Infantil como diretora?