

ANA MÁRCIA DE OLIVEIRA CARVALHO

VOZES MASCULINAS NO COTIDIANO ESCOLAR: desvelando relações
de gênero na Educação Infantil sob a perspectiva fenomenológica de Alfred
Schutz



ARARAQUARA – SP

2015

ANA MÁRCIA DE OLIVEIRA CARVALHO

VOZES MASCULINAS NO COTIDIANO ESCOLAR: desvelando
relações de gênero na Educação Infantil sob a perspectiva fenomenológica
de Alfred Schutz

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre, em Educação Sexual.

Linha de pesquisa: Desenvolvimento, sexualidade e diversidade na formação de professores

Orientadora: Profa. Dra. Maria Alves de Toledo Bruns

ARARAQUARA – S.P.

2015

ANA MÁRCIA DE OLIVEIRA CARVALHO

**VOZES MASCULINAS NO COTIDIANO ESCOLAR:
DESVELANDO RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SOB A PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA DE ALFRED SCHUTZ**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Sexual

Linha de pesquisa: Desenvolvimento, sexualidade e diversidade na formação de professores

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Alves de Toledo Bruns

Data da defesa: 29/09/2015

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Alves de Toledo Bruns
Unesp/Araraquara

Membro Titular: Prof^a Dr^a Andreza Marques de Castro Leão
Unesp/Araraquara

Membro Titular: Prof^a Dr^a Célia Regina Vieira de Souza-Leite
Centro Universitário Moura Lacerda/Ribeirão Preto

**Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara**

AGRADECIMENTOS

À minha família, em especial à minha mãe, pelo apoio, carinho e incentivo durante esse percurso, com quem pude compartilhar angústias e conquistas. Obrigada por acreditar e confiar sempre no meu trabalho. Sua presença foi fundamental em todos os momentos desse caminhar!

Ao meu pai, pela compreensão, apoio e sábios conselhos provenientes de quem já trilhou o caminho da pesquisa e mesmo à distância, torce e vibra com o meu sucesso. Aos meus irmãos, José Márcio e Ana Carolina, que me incentivaram com palavras de carinho.

À minha tia Isélia e ao meu padrasto Nelmar, pelo carinho, paciência, torcida e acolhimento durante esta caminhada

À Profa. Dra. Maria Alves de Toledo Bruns, pela forma em que conduziu a orientação desse trabalho, pela confiança, pelo aprendizado compartilhado e sobretudo pela amizade e carinho. Essa trajetória é marcada por um grande crescimento e amadurecimento acadêmico do qual você faz parte.

À Profa. Dra. Andreza Marques Leão de Castro e ao Prof. Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro, pela participação na Banca de Qualificação e suas valiosas observações, que muito enriqueceram o trabalho.

Aos meus colaboradores, pela disponibilidade em compartilhar suas vivências na Educação Infantil, sem vocês nada disso seria possível.

A minha amiga-irmã Arlene Claire e seu marido Paulo, por estarem sempre presentes e por me acolherem em sua casa tantas e tantas vezes, compartilhando momentos importantes. A seus pais, Ady e Clinio, minha gratidão, pela amizade e carinho.

Aos amigos Carla, Marcelo e Alessandra que fiz em Araraquara e que deixaram minha convivência nessa cidade mais prazerosa, minha gratidão. A amiga Thamara, pela troca de experiências, conhecimentos e amizade.

E por fim, meus agradecimentos a todos os meus queridos amigos e amigas, aqui não nominados e que de alguma forma contribuíram para a construção desse trabalho.

Essa conquista também é de vocês, meu muito obrigada!

RESUMO

A presente pesquisa busca problematizar/refletir, como são vividas as relações de gênero no ambiente escolar a partir dos significados e sentidos que os homens atribuem a sua vivência pedagógica na Educação Infantil, no trabalho com meninos e meninas entre zero a cinco anos. A presença do sexo masculino gera questionamentos por parte da comunidade escolar e das famílias, principalmente no que se refere aos cuidados corporais de higiene na relação corpo do adulto/corpo da criança. Estudos apontam que faz parte do imaginário social associar a profissão da docência às mulheres, principalmente no ensino dos anos iniciais, já que essas possuiriam “biologicamente” características necessárias ao exercício do magistério como a doçura e a delicadeza nos cuidados de meninos e meninas, ou seja, a “vocação”, muito próxima da função materna. Essa concepção naturalizada, que alia os cuidados infantis às mulheres, deriva da divisão sexual do trabalho, que separa atividades específicas para homens e mulheres vinculando o conceito de gênero ao sexo. Elegemos a metodologia qualitativa fenomenológica como forma de compreender os “motivos para” e os “motivos porque” das vivências dos homens no contexto escolar infantil em meio as relações de gênero. A pesquisa contou com a colaboração de quatro homens. Os relatos foram analisados por meio de quatro momentos: releitura das histórias de vida de cada sujeito; releituras para aprofundar a percepção do todo; identificação das unidades de significados convergentes e divergentes e elaboração das categorias e compreensão e interpretação do fenômeno pela perspectiva de Alfred Schutz. Como resultado, observamos que no cotidiano escolar a sexualidade masculina é questionada frente a escolha profissional, além da necessidade em provar sua capacidade profissional, diante dos desafios da educação e dos cuidados de meninos e meninas de 0 a 5 anos.

Palavras chave: Educação Infantil. Homens. Relações de gênero. Vivência pedagógica. Fenomenologia. Alfred Schutz.

ABSTRACT

This research focuses on disclosing/reflecting how gender relations are lived in the school environment through the meanings and purposes that male teachers attribute to their pedagogical experiences in elementary education, working with boys and girls between zero and five years old. The presence of male teachers is questioned by scholars and families, mainly in terms of body care and hygiene concerning adult bodies and infant bodies. Studies have shown society considers teaching to be a female occupation, especially in early elementary grades due to their so-called biological vocation that favors the development of the occupation. Among other characteristics, sweetness and tenderness in the care of boys and girls can be compared to a maternal role. This conception that links infant care to women, derives from the sexual division of labor that divides specific activities into male and female by linking the concept of gender to sex. Four men collaborated with the survey. We have approached the social phenomenological qualitative methodology searching for the best way to comprehend the reasons for and reasons why men go through certain experiences in the social world. The comments have been analyzed through four different moments: rereading of each individual's life experience; rereading in order to deepen the perception of the whole; identification of the units of converging and diverging meanings, and comprehension as well as interpretation of the phenomenon through Alfred Schutz's perspective. As a result, we observe that in everyday school life male sexuality is coped with career choice. Besides, it has the necessity to prove their professional efficiency in face of educacional challenges and the care of boys and girls ranging between 0 to 5 years old.

Key words: Elementary education. Men. Gender relations. Pedagogical experience. Phenomenology. Alfred Schutz

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estrutura do Sistema Educacional Brasileiro – LDB (Lei nº 9394/96)	33
Quadro 2 – Perfil dos Colaboradores	74

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrículas na Educação Infantil – 2003 – 2013.....	37
Tabela 2 - Número de Matrículas na Educação Infantil por raça/cor.....	39

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM - Banco Mundial

CEMEI - Creche Municipal de Educação Infantil

CMB - Centro da Mulher Brasileira

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

ECOS – Estudos e Comunicação em Sexualidade e Reprodução Humana

EMEI - Escolas Municipal de Educação Infantil

FBPF - Federação Brasileira pelo Progresso Feminino

FMI - Fundo Monetário Internacional

GTPOS – Grupo de Estudos e Pesquisa em Orientação Sexual

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”

LDB - Lei de Diretrizes e Base

OIT - Organização Internacional do Trabalho

ONG – Organização não governamental

ONU - Organização das Nações Unidas

PCB - Partido Comunista do Brasil

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE - Plano Nacional de Educação

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

WSPU - *Women's Social and Political Union* (União Social e Política das Mulheres)

Sumário

PRÉ-REFLEXIVO: Trajetória rumo ao Mestrado em Educação Sexual	11
CAPÍTULO 1: Panorama histórico da Educação no Brasil	16
1.1 Percursos da Educação Infantil na Europa	25
1.2 Trajetórias da Educação Infantil brasileira	28
1.3 A década de 1990 e o avanço nos direitos infantis	32
CAPÍTULO 2: Gênero em questão	41
2.1 A segunda onda feminista	45
2.2 A terceira onda e os estudos de gênero	49
CAPÍTULO 3: Gênero, masculinidades e a inserção de homens na Educação Infantil	54
3.1 A inserção dos homens na educação infantil	58
CAPÍTULO 4: Contextualizando a pesquisa qualitativa fenomenológica sob a perspectiva de Alfred Schutz	61
4.1 O pensamento de Schutz	64
4.2 O percurso trilhado e as estratégias de acesso aos colaboradores	69
4.3 O método da sociologia fenomenológica compreensiva	72
4.4 Eleição das categorias concretas do vivido	75
CAPÍTULO 5: Análise compreensiva e sentidos do “mundo da vida” dos homens na Educação infantil	77
5.1 “Mundo da vida” do colaborador 1 – José	77
5.2 “Mundo da vida” do colaborador 2 – Danilo	90
5.3 “Mundo da vida” do colaborador 3 - Roberto	103
5.4 “Mundo da vida” do colaborador 4 - Marcelo	113
CAPÍTULO 6: Os sentidos desvelados e o tipo vivido	125
6.1 Sentidos desvelados	125
6.2 Tipo vivido	131
HORIZONTES	132
REFERÊNCIAS	136
ANEXOS	146

PRÉ-REFLEXIVO

Trajetória rumo ao Mestrado em Educação Sexual

Para situar o leitor que vai me acompanhar em direção aos percursos que me levaram a escolher a temática de gênero e sexualidade no ambiente escolar como foco da minha pesquisa de Mestrado, trago um pouco da minha trajetória acadêmica e profissional.

Conclui minha graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista – Unesp, Campus de Araraquara, no ano de 2000. Em 2001, fui para São Paulo e iniciei minha carreira profissional no Terceiro Setor, em uma Organização Não-Governamental (ONG) conhecida como Fundação Abrinq. Meu trabalho era desenvolver projetos sociais que contemplassem ações de melhoria social visando o melhor atendimento às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Em 2004, fui convidada a trabalhar como consultora, desenvolvendo cursos e captações voltados para o Terceiro Setor. Ao longo de três anos, tive a oportunidade de trabalhar diretamente com educadores sociais, e foi nessa troca, que pude perceber como o tema da sexualidade estava presente naqueles espaços sociais. Foi então, que senti a necessidade de me aprofundar na temática de gênero e sexualidade.

Em 2007, em busca de novos desafios profissionais, prestei um concurso público que me habilitava ser professora na rede estadual básica de ensino, na cidade de Campinas. A mudança de cenário prometia novos desafios, já que iria exercer minha licenciatura em Sociologia dentro da educação formal, no ensino Fundamental e Médio.

Dentro do universo escolar o tema da sexualidade se mostrou ainda mais necessário, mas ao mesmo tempo um tabu. Na escola você aprende que os silêncios também educam. E assim, meu interesse pelo campo da sexualidade voltou a borbulhar. Atribuo às conversas com alguns professores, que assim como eu, sentiam-se angustiados frente ao silêncio da equipe de coordenação e direção quando o assunto era sexualidade e aos alunos, que nos desafiavam o tempo todo, a sair da nossa zona de conforto e olhar para essa lacuna na nossa formação.

A oportunidade surgiu quando em 2008 a Faculdade de Educação da Unicamp ofereceu uma especialização em Educação Sexual e Sexualidade Humana. Depois de passar por uma entrevista e análise de currículo, fui aprovada e iniciei o curso. Foram dois anos de novos conhecimentos, desconstrução de preconceitos, temas apaixonantes, boas amizades e novos autores.

Foi durante o curso que fui apresentada ao livro “Vivência Transexual: o corpo desvela seu drama”, de autoria da Prof.^a Dr^a Maria Alves de Toledo Bruns e Maria Jaqueline Coelho Pinto, publicado pela Editora Átomo/2003. Essa leitura me instigou a buscar mais informações sobre essas duas autoras, o que me levou ao site do grupo de pesquisa SexualidadeVida USP/CNPQ, coordenado pela professora Dr^a Maria Alves de Toledo Bruns. Por ele, soube que suas pesquisas utilizavam o método qualitativo fenomenológico e passei a acompanhar sua trajetória.

Conclui minha especialização em 2009, sob a orientação do Prof. Dr. Márcio Mariguela, com o trabalho "Corpo em Movimento: sexualidade e expressão artística". Nesse mesmo ano, comecei a dar aulas na graduação no curso de Pedagogia lecionando a disciplina Sociologia da Educação. Sentindo a necessidade de partir para um curso Stricto Senso, para avançar ainda mais na carreira acadêmica, comecei a buscar uma formação que aliasse Educação e Sexualidade.

Foi quando em 2012 foi criado o primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual, oferecido pela Faculdade de Ciências e Letras da UNESP – Campus de Araraquara, ao qual após processo seletivo, fui aprovada e ingressei. Sob a orientação da Profa Dra. Maria Alves de Toledo Bruns, docente desse programa, iniciamos a elaboração dessa dissertação.

Durante as nossas supervisões, em meio a tantos questionamentos sobre trajetórias docentes, fomos focando nosso olhar para os homens que exercem atividades pedagógicas na Educação Infantil, um espaço que em sua maioria, é ocupado por mulheres. Afinal, como é transitar nesse espaço tipicamente feminino? Como, em suas trajetórias, são articuladas as questões de gênero? Quais significados são atribuídos à inserção deles no espaço escolar? A partir desses questionamentos, elaboramos o projeto *Vozes masculinas no cotidiano escolar: desvelando relações de gênero*, com objetivo de compreender como são vividas as relações de gênero no ambiente escolar, a partir dos significados e sentidos que os homens atribuem a sua vivência pedagógica, no exercício de sua docência nos anos iniciais da Educação Infantil, com meninos e meninas entre 0 a 5 anos. Elegemos a metodologia qualitativa fenomenológica para dar voz a esses homens e compreender o fenômeno, pela perspectiva de Alfred Schütz.

Ao longo desse período, fomos elaborando os eixos teóricos, construindo conhecimentos, aparando arestas e organizando nosso trabalho em busca de compreender o fenômeno indagado. Ao submeter o trabalho para ser avaliado no Exame de Qualificação, dentre as várias contribuições da banca, foi sugerida a mudança do título e

o trabalho passou a ser intitulado: *Vozes masculinas no cotidiano escolar: desvelando relações de gênero na Educação Infantil sob a perspectiva fenomenológica de Alfred Schutz*. Durante o primeiro semestre de 2015, nossa pesquisa foi sendo aprimorada e enriquecida, o que resultou nessa dissertação, composta por seis capítulos.

O Capítulo 1 “Panorama histórico da Educação no Brasil” traça uma linha histórica da educação brasileira, desde a colonização até a primeira metade do século XXI. Retrata as diversas mudanças ocorridas no sistema educacional e entre elas, como o magistério passou a ser considerado uma profissão feminina. Também discute o percurso da Educação Infantil na Europa e no Brasil e como foram consolidados os marcos legais da educação na conquista do reconhecimento e direitos da infância.

O Capítulo 2 “Gênero em questão” retrata a contribuição do movimento feminista nos estudos de gênero. Revela como a categoria gênero, sendo adotada por diversos pontos de vista, geraram rupturas significativas à produção do conhecimento científico ao romper com o determinismo biológico e a ideia de naturalização e universalização da distinção sexual.

O Capítulo 3 “Gênero, masculinidades e a inserção de homens na Educação Infantil” apresenta um panorama sobre os estudos das masculinidades e sobre a produção acadêmica brasileira, na perspectiva dos estudos de gênero tendo como foco as vivências pedagógicas desenvolvidas por homens na Educação Infantil.

O Capítulo 4 “Contextualizando a pesquisa qualitativa fenomenológica sob a perspectiva de Alfred Schutz” apresenta a metodologia qualitativa que embasa nossa pesquisa. Explica quais são os referenciais teóricos escolhidos por Schutz para desenvolver sua fenomenologia social, assim como os conceitos elaborados por ele. A partir desses referenciais, o leitor pode acompanhar o percurso trilhado e as estratégias utilizadas para acessar nossos colaboradores e de que forma foram eleitas as categorias de análise.

O Capítulo 5 “Análise compreensiva e sentidos do mundo da vida dos homens na Educação Infantil” apresenta os perfis e os relatos de nossos quatro colaboradores, articulando com os eixos teóricos da pesquisa.

O Capítulo 6 “O tipo vivido e os sentidos desvelados” apresenta a tipificação, o comportamento do grupo social que vivencia o mesmo fenômeno, no caso, os homens na Educação Infantil. Discute também as convergências e divergências percebidas nos relatos, concluindo com os “Horizontes”, que trazem nossas reflexões finais provenientes dessa investigação.

INTRODUÇÃO

Diversos estudos (Bruschini & Amado, 1988; Lopes, 1991; Carvalho, 1995; Louro, 1997; Ribeiro, 2003) apontam que faz parte do imaginário social, associar a profissão da docência às mulheres, principalmente na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, já que essas possuiriam “biologicamente” características necessárias ao exercício do magistério como a doçura, a atenção e a delicadeza nos cuidados corporais e higiene de meninos e meninas, ou seja, a “vocação”, que muito se aproxima da função materna. Essa concepção naturalizada, que alia os cuidados infantis às mulheres deriva da divisão sexual do trabalho, que separa atividades específicas para homens e mulheres vinculando o conceito de gênero ao sexo.

Entendida como a primeira etapa da Educa  o Básica, a Educa  o Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade sendo oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; e pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Artigos 29 e 30 da Lei n   12.796/13)

Nesse universo escolar, a presença de professores do sexo masculino ainda é escassa. De acordo com o Censo da Educa  o de 2013, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (Inep), dos 2.148.023 profissionais que atuam como docentes, 423.370 são homens e 1.724.653 são mulheres. Esse número se torna ainda mais reduzido na Educa  o Infantil, do total de 459.995 professoras apenas 14.596 são professores. Comparado ao Ensino Superior, esse número sofre uma inversão, não apenas referente à presença masculina, mas também ao valor dos salários pagos, considerados mais elevados em relação    Educa  o Infantil (INEP, 2012).

Apesar de números tão díspares, observamos que nos últimos anos vem ocorrendo um pequeno aumento no percentual de homens que ocupam funções pedagógicas do cuidar e educar. O ingresso desses novos sujeitos tem gerado em algumas comunidades escolares, inc  modos e reflexões pertinentes ao campo da sexualidade e das relações de gênero. Uma vez que o universo escolar é composto por corpo docente, discente, comunidades e administrativo, cujas relações de gênero estão sempre presentes, estariam os homens ocupando um lugar a qual historicamente, não lhes foi atribuído?

Dessa forma, essa pesquisa busca problematizar/refletir como são vivenciadas as relações de gênero no ambiente escolar, a partir dos significados e sentidos que os homens

atribuem a sua vivência pedagógica, nos anos iniciais da Educação Infantil, no trabalho com meninos e meninas entre zero a cinco anos.

Consideramos como vivência pedagógica toda atividade realizada pelos homens que compuseram o universo dessa pesquisa, dentro do campo educacional, já que toda relação no ambiente escolar tem um sentido educativo e “não há conteúdo educativo na Educação Infantil desvinculado dos gestos do cuidar” (Didonet, 2003, p.9). Suas vivências nas creches e pré-escolas, permitem que as relações sociais e de gênero sejam ampliadas, e com isso, acreditamos que cada um dos nossos colaboradores tenha adquirido ao longo de suas jornadas educacionais e profissionais, conhecimentos específicos que possibilitam transitar nesse universo, sendo importante ouvi-los em suas experiências.

Caminhando em direção à explicitação dessas questões situo a construção sócio-político-cultural da feminização da docência, que data do Brasil República, em meados do século XX. Torna-se necessário conhecer o contexto no qual foi construído o sistema escolar, desde sua implantação, para assim, dimensionar a importância da construção das identidades de gênero vivenciadas no ambiente escolar.

Importante esclarecer que muitos são os sentidos da expressão feminização do magistério. Grande parte dos autores utiliza feminização indicando o expressivo número de mulheres que exercem o magistério. Em Tambara (1998, p.49) a análise do magistério caminha sob a ótica do gênero, afirmando que nele ocorreu uma "feminilização" pela "identificação entre a natureza feminina e a prática docente no ensino primário". A expressão "feminização do magistério primário" é utilizada por Almeida (1998, p.64) e se refere à expansão da mão-de-obra feminina nos postos de trabalho em escolas e nos sistemas educacionais. Já em Lopes (1991, p.38) a discussão perpassa por um referencial psicanalítico em que a feminização e as características do magistério são vistas como missão, vocação e apostolado, tentando explicar a relação entre maternidade e docência.

CAPÍTULO 1

Panorama histórico da Educação no Brasil

A história da educação brasileira teve início no período colonial (1500-1882), período em que os jesuítas exerceram papel de destaque, tendo como missão “catequizar”, ou seja, destituir os indígenas de sua cultura e convertê-los e instruí-los ao cristianismo, além de difundir e unificar a língua portuguesa de Norte a Sul do país. O ensino da religião era questão de cumprimento dos acordos estabelecidos entre a Igreja Católica e Portugal. Tornava-se primordial, fortalecer a ideia de um único Deus, visto pela perspectiva cristã como fonte de sabedoria única, e que dela viria à aceitação da submissão aos reis. Esse caráter disciplinador visava domar e amansar a população para facilitar o trânsito do domínio dos colonos portugueses na nova colônia (Hansen, 2000, Vilella, 2000).

Uma vez na colônia, os jesuítas incorporados à Companhia de Jesus iniciaram as escolas de ordenação, que tinham por objetivo, formar novos padres missionários e também preparar intelectualmente uma parcela bem específica da sociedade colonial: os filhos homens dos colonos brancos, senhores de engenho e donos de terra, uma educação praticada por homens e para homens, e excludente, visto que o acesso das mulheres à educação não era assegurado. “Tanto as mulheres brancas, ricas ou empobrecidas, como as negras escravas e indígenas não tinham acesso à arte de ler e escrever (Ribeiro, 2000, p.79).

Conhecida como *Ratio Studiorum*¹ (ordem dos estudos), a experiência pedagógica dos jesuítas sintetizava-se em um conjunto de normas e estratégias, cujo objetivo era a “formação integral do homem cristão”, de acordo com a fé e a cultura daquele tempo, resultando em um plano de estudos que articulava um curso básico de humanidades com um de filosofia seguido por um de teologia. “As primeiras escolas brasileiras regidas por esses irmãos constituem-se, pois, num espaço marcadamente masculino voltado para a formação católica” (Romanelli, 1991, p.94).

A forte influência da religião nas normas sociais vigentes da época foi fator importante na subordinação e opressão feminina, relegando as mulheres a um segundo plano. Eram impedidas, por exemplo, de ocupar espaços sociais e até de saírem

¹ A *Ratio Studiorum* (1586-1599) constitui-se na metodologia humanística católica que orientou jesuítas a educarem com base na preleção, contenda ou emulação, memorização, expressão e imitação, tornando-se um dos pilares da escola tradicional (Fagundes, 2005).

desacompanhadas. Essa realidade também era comum à Corte. Ribeiro (2000) observa que no século XVI não existiam escolas para meninas e grande parte das portuguesas eram analfabetas.

Porém, a algumas mulheres pertencentes à elite era permitido estudar em casa, com os preceptores – pessoas “de boa conduta moral e bom comportamento” que detinham alguns conhecimentos de literatura, gramática, aritmética, artes, história, geografia, língua estrangeira e assuntos diversos. Outra alternativa eram as casas de recolhimento e os conventos. Mas na prática, o programa educacional a elas destinado, visava o casamento e priorizava assuntos ao bom funcionamento do futuro lar: ler, escrever, contar, coser e bordar (Araújo, 2006).

Na ordem patriarcal, a mulher deveria obedecer a pai e marido, passando da autoridade de um para o do outro através de um casamento monogâmico e indissolúvel. O domínio masculino era indiscutível.

A respeito das instituições religiosas femininas na época colonial, Algranti (1993, p.61) elucida que “a prática de enclausuramento das mulheres foi utilizada, durante todo o período colonial, como dispositivo da dominação masculina sobre as mulheres”.

Assim, até meados do século XVIII, eram os homens – jesuítas e posteriormente, mestres-escola - os responsáveis pela instrução. A educação letrada estava assim, reservada ao sexo masculino, daqueles que seriam os responsáveis pela manutenção dos privilégios da elite dominante. Casimiro (2006, p.27) assinala:

No que diz respeito à educação desse período, a Igreja tomou a si o papel principal, entretanto ofereceu oportunidades desiguais, manifestou preconceitos, justificando-os em nome do Evangelho. Uma parcela de brancos frequentava os colégios e podia (alguns fidalgos) completar os seus estudos no reino. Para aqueles que faziam parte da maioria da população, os não-brancos, ela proporcionou apenas os rudimentos das primeiras letras, o ensino profissionalizante, a catequese e a cristianização. Para os escravos, apenas uma catequização apressada, às vezes feita em coletivo, nos navios nos quais embarcavam para o Brasil.

A expulsão dos jesuítas em 1759, durante a Reforma Pombalina, obrigou o Estado a assumir timidamente, as atividades pedagógicas instituindo as “aulas régias” - aulas autônomas e isoladas de latim, grego, filosofia e retórica – não articuladas entre si e lecionadas por professores homens, de forma precária e insuficientes, que em sua maioria, eram nomeados por indicação. O período pombalino foi de estagnação para educação brasileira resultado da falta de organização e pagamento pelo trabalho do ensino.

Vale ressaltar que:

A presença do Estado não apenas era muito pequena e pulverizada como, algumas vezes, foi considerada perniciosa no ramo na instrução. Há que considerar, também, que nem a própria

escola tinha um lugar social de destaque, cuja legitimidade fosse incontestável. Foi preciso então, lentamente, afirmar a presença do Estado nessa área e também produzir, paulatinamente, a centralidade do papel da instituição escolar na formação das novas gerações (Filho, 2000, pp. 135-36).

Com a vinda de D. João VI e a família real ao Brasil em 1808 surgiram algumas mudanças na colônia. O Estado passou a intensificar o controle sobre o sistema educacional ainda de forma fragmentada, respondendo as necessidades imediatas do governo. Alguns cursos profissionalizantes, de nível médio e nível superior, bem como militares, foram criados para tornar o ambiente da Colônia, mais próximo àquele da Corte. (Vilella, 2000). Nesse contexto, surgiram os primeiros embriões da educação superior formal no Brasil, com a criação dos cursos de Cirurgia e Economia em Salvador, em 1810. Vale ressaltar que não existiam universidades, sendo estas, cátedras isoladas de ensino superior, que formavam profissionais para atender às necessidades do governo imperial.

De forma precária, o processo educacional brasileiro seguia sem grandes mudanças até a Independência do Brasil, em 1822. Como nova nação, tornava-se necessário a promulgação de uma Constituição e em 3 de junho de 1823, Dom Pedro I convoca por Decreto, a Assembleia Nacional Constituinte Legislativa, destacando a necessidade de uma legislação especial sobre instrução pública. Cabia à Comissão de Instrução Pública da Assembleia Nacional Constituinte priorizar a organização de um sistema de escolas públicas, segundo um plano comum, a ser implantado em todo território da nova nação. Martim Francisco d'Andrada Machado, um dos membros da Comissão, reapresentou a “Memória”, um plano de estudos que já havia sido proposto para a reforma educacional da Capitania de São Paulo de 1816. A “Memória” consistia na organização do conjunto da instrução pública dividida em três graus: de duração de três anos, o primeiro grau era destinado a faixa etária dos nove aos doze anos de idade, tendo como objeto, as verdades e os conhecimentos úteis e necessários a todos os homens; o segundo grau teria duração de seis anos e voltado para os estudos básicos referentes às diversas profissões e o terceiro grau, seria focado à educação científica para a elite dirigente do país (Saviani, 2006).

Foi apenas em 1826 com a reabertura do Parlamento que o governo imperial retomou a discussão da instrução pública e entre as várias propostas, destaca-se a de Januário da Cunha Barbosa, que propunha regular todo o ensino dividindo-o em quatro graus. De acordo com o artigo 5º do projeto:

O primeiro grau, denominado "Pedagogias", abrangeria os conhecimentos elementares necessários a todos independentemente da sua situação social ou profissão; o segundo, os "Liceus", se voltaria para a formação profissional compreendendo os conhecimentos relativos à agricultura, à arte e ao comércio; o terceiro, denominado "Ginásios", compreenderia os conhecimentos científicos gerais, como introdução ao estudo aprofundado das ciências e de "todo gênero de erudição"; finalmente, o quarto grau, as "Academias" se destinaria ao ensino das "ciências abstratas e de observação, consideradas em sua maior extensão e em todas as mais diversas relações com a ordem social, compreendendo-se além disso o estudo das ciências morais e políticas, contempladas debaixo do mesmo ponto de vista. (Annaes, 1826, tomo II, p.150-160, citado por Saviani, 2006).

Saviani (2006) esclarece que o projeto de Januário da Cunha Barbosa nem chegou a entrar em discussão. Um ano mais tarde, em 15 de outubro de 1827 a Assembleia Legislativa decretava a primeira Lei Nacional sobre a Instrução Pública do Império do Brasil (Lei Geral de Ensino) que propunha a criação de escolas de primeiras letras gratuitas para todos os cidadãos, “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”. De acordo com a nova Lei:

Art. 1º - Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias.

Art. 4º - As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se.

Art.6º - Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Art. 12º - As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º.

Cabia a escola ensinar a “arte de ler e escrever”, as quatro operações de cálculo, noções gerais de geometria prática, gramática e a doutrina. Também propunha a abertura de escolas para meninas, escolas estas segregadas e que tinham seus currículos separados de acordo com o sexo, focando no ensino voltado às prendas domésticas (costura e bordado), sem se aprofundar nas ciências, evidenciando a ideia de que meninas seriam menos capazes para raciocínios físicos e matemáticos do que os meninos. Com isso, fazia-se necessário formar professoras do sexo feminino – com salário inferior aos homens - já que era exigido que os tutores deveriam ser do mesmo sexo que seus alunos (Hansen, 2000).

Importante ressaltar que devido à falta de organização administrativa, ausência de professores habilitados e de interesse da população por instrução, as escolas primárias não tiveram uma rápida difusão pelas vilas e cidades. À época, grande parte da população

do Brasil vivia em área rural e o regime de trabalho e produção era escravocrata. Além disso, as escolas não possuíam instalações próprias, ou seja, funcionavam em espaços improvisados como igrejas, sacristias, Câmaras Municipais, lojas maçônicas, prédios comerciais ou a própria residência dos mestres. Na prática, o acesso ao ensino permanecia restrito às elites e excluindo as mulheres, escravos e seus descendentes (Demartini & Antunes, 2002).

Em 1834, uma emenda à Constituição de 1824, conhecida como Ato Adicional à Constituição, instituiu que o ensino elementar também seria de responsabilidade das províncias, competindo a elas, legislar sobre a instrução pública, estruturar estabelecimentos próprios para promovê-la, desenvolver políticas sobre a educação de primeiras letras e a formação dos professores, dando início ao processo de consolidação e normatização para o reconhecimento da classe docente. Ou seja, a partir de agora, cada província tornava-se responsável pela organização dos seus sistemas de ensino primário e secundário. Consequentemente, as províncias com mais recursos financeiros investiram mais do que as províncias com poucos recursos, gerando uma desigualdade na forma de implantação da educação. Iniciava-se, em nosso país, ainda que imperial e centralizado, um federalismo educacional e, com ele, “uma duplicidade de redes de ensino na medida em que o ensino superior continuava centralizado como competência dos poderes gerais. Ademais, assinala-se que foram confiados às províncias impostos de menor valor” (Cury, 2010, p. 150).

Ao mesmo tempo, o país vivia significativas transformações no cenário sociocultural com a influência do ideal liberal e republicano, assim como os movimentos abolicionistas, possibilitaram a ampliação da discussão sobre a escola pública elementar e necessidade de qualificação do professor (Ribeiro, 2000).

Seguindo o modelo que vinha sendo adotado nos países europeus para formação de professores, cria-se no Brasil, as Escolas Normais, que tinham por objetivo preparar intelectual e moralmente, na teoria e na prática, aqueles que almejassem serem professores primários. Villela (1990) esclarece que a concepção de Escola Normal laica, surge na França, pós Revolução Burguesa (1795). De caráter puramente científico, teve entre seus mestres, intelectuais da época como Laplace, Lagrange e outros cientistas de renome. Visando à formação de professores, foram criados programas densos e complexos, guiados pela orientação da pesquisa científica. Os cursos foram estruturados em ciclos, como cada curso guardava autonomia, cada estudante, de acordo com seu interesse, podia organizar seu próprio plano de curso.

A Escola Normal de Niterói (1835) foi pioneira e uma importante instituição de formação de professores no Império, mas, a formação intelectual dos mesmos não foi uma preocupação efetiva desse primeiro projeto. Na verdade, a intenção era a formação de professores que pudessem disseminar nas camadas populares a civilidade e a ordem, ou seja, influenciar a sociedade com uma espécie de moral universal. Ao mesmo tempo, representava o conservadorismo da elite política dominante e tinha em seus regimentos uma preocupação excessiva com a idoneidade moral do público de quem buscava uma vaga em seus bancos. De acordo com a Lei nº 10, 4/04/1835, em seu artigo 6, os que pretendiam matricular-se deveriam dirigir “seu requerimento ao presidente da província, instruídos com a certidão de idade e a atestação de boa conduta, passada pelo juiz de Paz de seu domicílio”. Villela (2000) elucida que:

Em relação ao povo, percebe-se também que a finalidade dos dirigentes era muito mais ordenar, controlar e disciplinar do que propriamente instruir. Isso fica evidenciado quando constatamos a insistência na utilização do método lancasteriano que os normalistas deveriam dominar, um método que, já naquela época, vinha sendo alvo de críticas pelos seus inexpressivos resultados em termos de aprendizagem. (...). Havia um tipo de resultado esperado que, segundo a ótica daqueles dirigentes, o método atendia. Não era pelo seu potencial de instruir bem que ele era valorizado, mas, certamente, pelo seu potencial disciplinador (p.114).

Estudos sobre as primeiras escolas normais criadas na década de 1830 e 1840 como as da Bahia (1836) e de São Paulo (1846) demonstram que apesar de preverem, desde a sua criação uma abertura feminina, nunca houve uma só mulher cursando esses estabelecimentos nessa primeira fase. Ocorria também certa lentidão no processo de formação, sendo alvo de queixas por parte dos presidentes das províncias por situarem-se aquém das expectativas das escolas públicas.

Azevedo (2010) destaca que a partir de 1870 duas medidas alteraram o rumo da educação; a primeira trata da exigência de prédios próprios para a instalação de escolas e a segunda refere-se à definição da Escola Normal como *lócus* mais adequado para a formação de professores mais qualificados. Essas medidas fortaleceram a necessidade de privilegiar a formação do educador. Novamente o município do Rio de Janeiro, surge como pioneiro e funda a Escola Normal Livre, com intuito de formar professores e professoras mais qualificados. Funcionou de março de 1874 a 20 de dezembro de 1875. Idoneidade moral e formação científica marcaram a primeira proposta de ensino público e gratuito da escola Normal do Município Neutro do Rio de Janeiro. Começava, mesmo que de modo incipiente, uma cultura escolar que devia formar professores que passassem às diferentes camadas sociais, preceitos “da moral cristã, com máximas da higiene corporal, com as regras da disciplina escolar, evitando que, entre elas, medrassem

preconceitos oriundos da posição social, enfim guiá-las, para que se transformassem em servidores leais da Pátria brasileira” (Azevedo, 2010, p.87).

O processo de abertura e aceitação das mulheres nas Escolas Normais exigia delas condições diferenciadas e provas que atestassem sua ética e seus bons costumes. Requisitos como certidão de casamento, se casada; certidão de óbito do cônjuge, se viúva; sentença de separação, para se avaliar o motivo que gerou a separação, no caso da mulher separada; vestuário “decente”. Enquanto aos homens era permitido exercer o magistério público aos 18 anos, à mulher a idade mínima era de 25 anos, salvo se ensinasse na casa dos pais e estes fossem de reconhecida moralidade (Venturini, 1997; Freitas, 2000).

Na análise de Catani (1997):

[...] a ênfase do ensino feminino [era] nas boas maneiras, nas técnicas, na aceitação da vigilância, na aparência, na formação moralista. Coisa adequada quando o ensino fundamental se destinava às classes populares, pois o que estava em jogo não era difundir as perigosas luzes do saber, mas disciplinar as condutas e refrear a curiosidade (p.28).

A partir de 1889, com a Proclamação da República, a educação tornou-se prioridade para o Estado, que passava por transformações sociais, políticas e econômicas, resultando em uma sociedade que exigia mudanças estruturais no sistema de ensino. A passagem do regime Imperial para o Republicano é marcada por um desenvolvimento industrial intenso e observa-se no país, um processo de urbanização crescente.

Nesse momento histórico privilegiou-se carreiras de trabalho que exigiam certa escolarização, e não mais às de trabalho braçal. Atraídos por novas oportunidades de empregos, os homens vão deixando lentamente de ocupar o espaço escolar, cedendo espaço para as mulheres, primeiramente como alunas e depois como professoras. Hahner (2011) esclarece que:

Para os brasileiros que pregavam essa modernização material do Brasil, a educação seria um elemento essencial para o desenvolvimento do país, e eles apoiaram melhoramentos na educação feminina. No entanto, a ênfase ficou na maternidade, a qual eles ligaram ao progresso e ao patriotismo. Eles salientaram o poder da mulher para orientar o desenvolvimento moral de seus filhos e a formação de bons cidadãos para a Nação (p.470).

A ampliação da participação feminina no magistério trazia também objetivos políticos, já que era possível pagar salários inferiores às mulheres e com isso, o governo gastaria menos com a expansão do ensino para todos. Além disso, o magistério era considerado uma profissão feminina por excelência, visão que sofria forte influência das teorias positivistas e burguesas, que julgavam a mulher como “naturalmente” dotada da capacidade para cuidar das crianças (Bruschini & Amado, 1988).

Já no início do século XX, em 1906, a predominância de mulheres na educação primária é nítida, compreendendo 70% dos professores da capital. Dessa forma, o magistério foi se configurando como um caminho possível para muitas mulheres brasileiras, principalmente para aquelas de camadas menos abastadas, como as órfãs e as de classe média (Costa, 1993). Até meados dos anos 1930, essa era a forma de atrelar às tarefas domésticas ao trabalho, ou seja, sua instrução deveria ser “aproveitada” pelo marido e pelos filhos, conforme destaca Almeida (1996), dizendo que a mulher deveria ser instruída:

[...] de forma que o lar e o bem-estar do marido e dos filhos fossem beneficiados por essa instrução. [...]. Assim as mulheres poderiam e deveriam ser educadas e instruídas, era importante que exercessem uma profissão — o magistério — e colaborassem na formação de diretrizes básicas da escolarização manter-se-iam sob a liderança masculina (p.73).

Vilella (2000) esclarece que a submissão das mulheres à liderança masculina também era refletida nas escolas. Relegada a um plano secundário, que cabia apenas lecionar, não ocupava posições de liderança dentro da estrutura escolar. Esse papel era reservado aos homens. Com isso, havia um grande controle sobre sua atuação enquanto professora, inclusive sobre sua sexualidade, perpetuando a submissão existente na sociedade patriarcal.

Diante das dificuldades de ascensão profissional, muitas mulheres permaneciam durante anos, atuando como professoras primárias, já que até a década de 1940, o acesso aos cursos superiores era restrito para aqueles que cursavam o normal. Após essa década abriu-se caminho para cursar alguns cursos de Filosofia, e, a partir de 1953, passou a se estender a ascensão aos demais cursos superiores (Venturini, 1997).

Demartini e Antunes (2002) lembram que as circunstâncias que determinaram o processo de feminização do magistério foram marcadas por atitudes preconceituosas como diferenças salariais, curriculares e o conceito de “vocação”, induzindo as mulheres à escolha de profissões menos valorizadas socialmente frente às profissões masculinas. Num espaço de cinco décadas, uma profissão quase que exclusivamente masculina viria a se tornar prioritariamente feminina. É interessante observar como o novo estatuto social feminino no magistério “fez emergir mecanismos de controle e discriminação contra as mulheres e enraizar as ideologias de domesticidade e maternagem - reforçados pelo discurso positivista e higienista” (Vilella, 2000, p. 121).

Conhecer esta etapa decisiva do processo de profissionalização docente permite compreender como se deu a trajetória da construção de uma identidade coletiva do

professorado, colaborando para reflexões sobre a atual identidade da profissão docente no Brasil.

São notórios os avanços no campo da educação em nosso século, principalmente na oferta de oportunidades igualitárias no acesso à educação para meninos e meninas. Reflexo de uma luta social em que a mulher conquistou direitos e avançou no campo sexual, social e econômico. Está inserida no mercado de trabalho e muitas vezes, é a responsável pelo sustento da família. Tem maior liberdade sexual, adquiriu o controle do seu corpo, decidindo se quer ou não ter filhos. Mas apesar dos avanços, alguns discursos normatizadores se perpetuam. Ainda nos deparamos com formas diferenciadas no encaminhamento de homens e mulheres no que tange escolhas profissionais (Carvalho & Moita, 2013).

Cursos de Pedagogia, Enfermagem e Serviço Social, por exemplo, são comumente associados como profissões femininas por exigirem que desempenhem seu papel com bondade, delicadeza, carinho e abnegação, qualidades atribuídas às mulheres. O mesmo ocorre aos homens em cursos da área de exatas, se espera que sejam calculistas, frios e objetivos, características dadas como “masculinas”, o que os habilitariam a um melhor desempenho profissional.

Essa divisão sexual é observada de maneira explícita em relação a presença masculina no contexto escolar infantil, o que tem gerado incômodos e questionamentos por parte da comunidade escolar e principalmente das famílias, que se indagam, qual o interesse de um homem no universo da Educação Infantil? Porque ele não escolheu um trabalho “mais masculino”? Será que ele é homossexual? O desafio está em assumir uma sala de crianças pequenas e precisar provar que são capazes de educar e de cuidar.

É urgente a necessidade de problematizar e romper preconceitos, desconstruindo discursos que legitimam as diferenças e exclusões, que atribui ao sexo, características “naturais” do que é ser homem ou ser mulher, na tentativa de evitar reproduzir padrões sexistas e heteronormativos, continuamente proferidos em nossa sociedade, principalmente no âmbito escolar.

Precisamos estar atentos aos estereótipos sexistas, já que esses circulam em diferentes esferas, como novelas, livros infantis, revistas, religiões e principalmente na escola, definindo uma série de comportamentos que obrigam, tanto homens quanto mulheres, um esforço para se libertar deles.

Dentro desse cenário e visando contribuir com o debate sobre os estudos de gênero essa pesquisa pretende dar voz aos homens que exercem atividades nas séries iniciais.

Nosso enfoque estará centrado na escola, mas vale ressaltar que essas questões não se limitam só a ela.

1.1 Percursos da Educação Infantil na Europa

Os estudos do historiador Philippe Àries (1981, p.100) trouxeram uma contribuição significativa às pesquisas, no que se refere à transformação dos sentimentos de infância e de família principalmente por redimensionar a importância do contexto histórico na evolução do conceito de infância. Segundo ele, na sociedade medieval, o sentimento de infância não existia, ou seja, a consciência da particularidade infantil, do que distingue uma criança de um adulto era nula. Importante lembrar que tínhamos um alto índice de mortalidade infantil nessa época e por isso, a morte de crianças era considerada natural. “Assim que a criança superava esse período de alto nível de mortalidade, em que sua sobrevivência era improvável, ela se confundia com os adultos”.

A partir do século XVI há um avanço nas descobertas científicas permitindo um prolongamento da vida, ao menos para os que tinham acesso. Com isso, há um aumento no número de crianças que sobrevivem, o que desperta um novo sentimento de família e conseqüentemente, de infância. O núcleo familiar vai se tornando cada vez mais privado e, progressivamente, as funções que antes eram vivenciadas em comunidade vão se fechando no círculo familiar.

O sentimento moderno de infância despertou atitudes contraditórias em relação as crianças: por um lado, uma ideia de criança ingênua e inocente, que merece ser “paparicada”; por outro, a “moralização” parte do entendimento que a criança é incompleta e imperfeita e necessita da educação de um adulto.

O primeiro sentimento da infância – caracterizado pela paparicação - surgiu no meio familiar, na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Esses moralistas haviam-se tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar. Esse sentimento por sua vez passou para a vida familiar (Àries, 1981, p.105).

Tudo o que se referia às crianças e à família passou a ocupar lugar de destaque e merecia atenção. Dessa forma, a criança passou a assumir o lugar central dentro da família, ficando esta responsável pela sua educação.

O surgimento da infância na modernidade apresenta como caráter paradoxal o “reconhecimento da criança e a perda da sua liberdade, pois se antes o anonimato permitia uma ampla vivência na coletividade, agora inicia-se o processo de privatização de suas vivências, seja na família, seja na escola” (Andrade, 2010).

No século XVIII, conhecido como o “século das luzes”, a Europa assistia ao desenvolvimento da burguesia e no campo das ideias, crescia o estímulo à crença na racionalidade baseada nas concepções cartesianas. Rousseau (1712 -1778) na sua obra “Emílio ou da Educação” trouxe contribuições pedagógicas, ao propor uma educação de acordo com a natureza. Era contra o autoritarismo e defendia uma educação que valorizava a liberdade e o desenvolvimento das faculdades das crianças, em que a aprendizagem deveria ocorrer por meio da “experiência, de atividades práticas, da observação, da livre movimentação, de formas diferentes de contato com a liberdade” (Oliveira, 2002, p.65).

No campo político e social, a passagem do modo de produção doméstico (feudal) para o sistema fabril e a consequente substituição das ferramentas pelas máquinas causou forte impacto social. Os efeitos da Revolução Industrial transformaram a estrutura social vigente modificando hábitos e costumes das famílias. Com a expansão do capitalismo, surgiram novas ofertas de trabalho para as mulheres, e com isso, a necessidade real de novas formas de serviços de atendimento às crianças fora das famílias.

No início, com o aumento significativo da situação de abandono, pobreza e maus tratos infantil e um crescente número de crianças em situação de rua, grupos de mulheres passaram a se organizar e coordenar serviços comunitários voltados para o atendimento desse público, ainda com um caráter assistencialista, cujo enfoque era a alimentação, higiene, guarda e cuidados físicos das crianças. Por outro lado, a necessidade em atender crianças pobres de mães trabalhadoras ampliou a oferta de serviços de atendimento infantil, formando um esboço do que viria a ser as instituições de educação para crianças de 0 a 6 anos. “As creches, escolas, maternais e jardins de infância tiveram, somente no seu início, o objetivo assistencialista, cujo enfoque era a guarda, higiene, alimentação e os cuidados físicos das crianças” (Paschoal & Machado, 2009, p.81)

A “escola de principiantes” ou “escola de tricotar”, criada pelo pastor Oberlin em 1769, na França, tem sido reconhecida como a primeira instituição com caráter educacional. Nela, a criança deveria “perder os maus hábitos; adquirir hábitos de obediência; sinceridade; conhecer as letras minúsculas, soletrar; pronunciar bem as palavras e adquirir as primeiras noções de moral e religião” (Kuhlmann Jr., 2001, p. 5).

Em 1826, também foram criadas as salas de asilo, agrupamentos que reuniam cerca de cem crianças comandadas por um adulto, por meio de um apito. Sua função era cuidar da educação moral e intelectual de crianças de 3 a 6 anos de idade. Para esse mesmo autor, o caráter educacional da instituição “deveria promover o desenvolvimento das crianças e, sobretudo, torná-las dóceis e adaptadas à sociedade”. Assim, desde o seu início, é revelado o caráter ideológico do projeto educacional dessas instituições pautadas em um projeto de educação para a submissão.

Em 1840, na Alemanha, Froebel (1782 -1852) cria o jardim da infância para atender crianças de 3 a 7 anos, com uma proposta pedagógica voltada à educação integral da infância que incluía jogos e atividades de cooperação, sendo este o grande diferencial em relação as creches já existentes. Ele via nas brincadeiras o primeiro recurso no caminho da aprendizagem. Sua ideia era reformar a educação pré-escolar e por meio dela, a estrutura familiar envolvendo esfera pública e privada. Apesar de ser um contraponto em relação aos outros modelos institucionais, esse formato de instituição propagou-se intensamente pela Europa a partir de 1870 (Kishimoto, 1998).

Com a expansão das relações internacionais, no final do século XIX, as instituições de educação infantil passaram a ser difundidas em diversos países, ficando mais conhecidos as creches e o jardim da infância, que foram absorvidas como modelos em diferentes países.

A primeira Guerra Mundial (1914-18) trouxe como sequela um alto índice de órfãos, despertando um maior interesse na educação infantil, fazendo com que as instituições passassem a adotar programas orientados por médicos e especialistas da área de saúde. Foi também nesse período em que as preocupações com a higiene e a saúde física se aliam aos sentimentos de infância. Decroly (1871-1932) e Montessori (1879-1952) são alguns nomes da área da saúde que se destacaram, ao demonstrar interesse na área educacional, chegando a desenvolver atividades para o público infantil, que tinham como princípio a utilização de materiais confeccionados especialmente para as crianças.

O século XX traz novas concepções e valores a respeito da infância. Movimentos como a “Escola Nova” se espalharam na tentativa de renovação do ensino e foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade desse século. Trazia como visão a criança como ser distinta do adulto, valorizando as necessidades de cada faixa etária, focando na atividade da criança, como meio básico da aprendizagem, na tentativa de proporcionar o desenvolvimento natural da criança, levando em conta o pensamento infantil e as necessidades próprias da infância.

Após a Segunda Guerra Mundial, a psicologia ganhou espaço e novas concepções sobre educação e desenvolvimento infantil surgiram. Nomes como Vgostsky (1896-1934), Wallon (1879-1962), Freinet (1896-1966) e Piaget (1896-1980), se destacaram e suas ideias se espalharam pelo mundo, trazendo contribuições significativas nas formas de se educar.

Na década de 1980, o panorama se volta para a situação social da infância e a concepção de criança portadora de direitos. O movimento feminista ganhava força, as mulheres passaram a assumir mais postos de trabalho e as reivindicações por creches aumentaram, tornando imperativo buscar novas alternativas para o cuidado das crianças. Essa nova visão de sujeito social, provocou mudanças e possibilitou a contribuição de várias áreas do saber, como a Sociologia, Antropologia, etc., transformando as práticas pedagógicas, sendo revisitadas até os dias de hoje.

1.2 Trajetórias da Educação Infantil brasileira

No Brasil, no que concerne à história das crianças, é importante frisar que classe social, raça e etnia foram (e são) determinantes para as múltiplas formas de vivência do universo infantil. Desde a presença dos jesuítas no país, existiram diferentes projetos educativos direcionados para diferentes crianças. A criança indígena, foi submetida a um processo de aculturação; a negra escrava, era iniciada no mundo do trabalho antes de completar sete anos de idade enquanto a criança branca, da elite, era destinada aos estudos (Andrade, 2010).

Em relação as instituições de atendimento às crianças, essa mesma lógica pode ser aplicada. Data do início do século XVIII, as chamadas Rodas dos Expostos, instituições católicas situadas em cidades da zona urbana, que se espalharam via Santa Casa de Misericórdia, com objetivo de acolher crianças abandonadas nas primeiras idades. Criadas em 1726 (a da Bahia), em 1738 (a do Rio de Janeiro), em 1825 (a de São Paulo), em 1831 (a de Minas Gerais), só foram desativadas, como mecanismo de recolhimento de recém-nascidos articulado à antiga caridade, na década de 1950 do século XX. Na zona rural, os “enjeitados”, como eram chamadas essas crianças, acabavam sendo cuidados pelas famílias dos fazendeiros, sendo depois, incorporados nas atividades braçais das fazendas (Arantes, 2004).

Kramer (2003) apropriando-se da classificação de Moncorvo Filho², destaca que essa prática era recorrente e se situa na primeira fase da história das instituições infantis brasileiras. A autora divide como primeira fase, do descobrimento até 1874; a segunda fase de 1874 até 1889 e a terceira fase de 1889 até 1930.

A segunda fase, se caracteriza sobretudo pelas iniciativas de projetos particulares, principalmente criado por médicos higienistas, devido ao alto índice de mortalidade infantil. Para eles, o nascimento dos ilegítimos e o uso de escravas para aleitamento materno configurava o número elevado de mortes, recaindo nos negros escravos as origens das doenças. Assim, os poucos projetos que tiveram êxito nesse período tinham caráter preconceituoso e valorizavam de formas distintas as crianças negras e as da elite. Kramer (1995) assinala que:

Mesmo aquelas instituições dirigidas às classes desfavorecidas, como, por exemplo o Asilo de Meninos Desvalidos, fundado no Rio de Janeiro em 1875, os três Institutos de Menores Artífices, fundados em Minas em 1876, ou os colégios e associações de amparo à infância (como o 1^a Jardim da Infância do Brasil, Menezes Vieira, criado em 1875), eram insuficientes e quase inexpressivos frente à situação de saúde e educação da população brasileira (p.50)

No final do século XIX, as concepções sobre educação infantil existentes na Europa chegam ao Brasil e surgem as primeiras instituições dirigidas ao atendimento de crianças pobres. Diferentemente desses países, no Brasil, as creches, asilos e internatos tinham um caráter assistencialista e também foram uma tentativa de solucionar o alto número de crianças abandonadas após o processo abolicionista. Kramer (1995) esclarece que até as primeiras décadas do século XX, as políticas públicas para infância tiveram ações de caráter médico-sanitário, alimentar e assistencial, em que não se priorizava o desenvolvimento infantil.

No que se refere à criação dos jardins da infância, as iniciativas no primeiro momento vieram do setor privado, visando atender crianças da elite. Em 1875, foi fundado no Rio de Janeiro o jardim de infância do Colégio Menezes Vieira, voltado para o atendimento de crianças do sexo masculino, de 3 a 6 anos, que se iniciavam em atividades relacionadas à ginástica, pintura, desenho, aos exercícios de linguagem e cálculo, escrita, leitura, história, geografia e religião. Utilizava a metodologia propagada por Pestalozzi e as atividades sugeridas por Froebel. Bastos (2011, p.33) destaca a influência e participação de Dona Carlota, esposa do Dr. Menezes de Vieira, nas

² Moncorvo Filho foi um médico higienista que teve o início da carreira na década de 1880. Apesar do autor ter estabelecido o ano de 1922 como limite da terceira fase, Kramer o estende até o ano de 1930, acreditando que os acontecimentos sociais e políticos da época justificam tal divisão (Kramer, 1995, p.48).

atividades do jardim da infância e como o papel da mulher se misturava da esfera familiar para a esfera pública, em que “o papel da figura feminina também o é de educadora, entendida como extensão da ação materna”.

No ano de 1896 foi criado, pelo setor público, o jardim de infância Caetano de Campos para o atendimento às crianças da burguesia paulistana (Kuhlmann Júnior, 2001).

O reconhecimento da infância enquanto etapa do desenvolvimento humano, nos séculos XIX e XX, faz surgir a infância científica, com a propagação de conhecimentos construídos por várias áreas do saber, o que determinará um conjunto de teorias e práticas a serem desenvolvidas para cuidar dessa categoria. São divulgadas normas de higiene e cuidados com as crianças, investe-se em campanhas de amamentação, criam-se instituições de atendimento, como creches e jardins da infância, ou seja, cria-se a infância atendida (Andrade, 2010, p.60).

Somente na terceira fase (1889 até 1930) é que se iniciam ações que demonstram maior atuação da administração pública voltada para a criança. Merece destaque a criação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, fundado por Moncorvo Filho em 1899, com sede no Rio de Janeiro que visava atender as mães grávidas, dar assistência ao recém-nascidos nos cuidados referentes a amamentação, vacinação e higiene, além de atender a crianças pobres e doentes. Suas atividades se diversificaram, passando a promover campanhas de vacinação e combate a epidemias e inaugurando creches e maternidades em todo território nacional (Kramer, 1995).

A crescente industrialização na década de 1920 inaugurava a formação de uma nova elite burguesa, agora não mais cafeeira. O alto índice de miséria que assolava o país, a inserção da mão de obra feminina nas fábricas e a chegada dos imigrantes europeus configurava um quadro de tensões, principalmente nas relações patrões – empregados. O movimento operário, pelo menos nos centros urbanos mais industrializados, ganhava força e foram feitas reivindicações por melhores condições de trabalho e de locais para guarda e atendimento de crianças. Oliveira (1988, p.46) destaca que as iniciativas de creches para atendimento à classe operária, tinham por objetivo atenuar “os conflitos eminentes das relações de capital, nas quais a prática patronal oscilava entre o exercício da repressão e a concessão de benefícios sociais. Para alguns patrões, havia o reconhecimento das vantagens da instituição no aumento da produção da mãe trabalhadora”. Dessa forma, a origem das creches no país serviu, a princípio, para atender à necessidade do mercado de trabalho e não as necessidades das crianças. Kramer (1995) observa que a ênfase à formação educacional era diferenciada por questões de classe. As instituições públicas eram voltadas para o atendimento de crianças mais pobres e suas propostas de trabalho partiam de uma ideia de carência e deficiência, enquanto as

instituições particulares, claramente de cunho pedagógico, enfatizavam a socialização e a preparação ao ensino regular das crianças de elite.

O poder público sente a necessidade de assumir e regulamentar a questão do atendimento à infância, visto a pressão da classe operária. A primeira regulamentação sobre o trabalho da mulher data de 1923 e previa a instalação de creches e salas de amamentação próximas aos locais de trabalho. Em 1925, em São Paulo, um decreto passa a regulamentar as escolas maternais, e em 1935 foram instituídos os parques infantis nos bairros operários, sob a direção de Mário de Andrade. Os parques infantis atendiam crianças de diferentes idades em horário contrário ao da escola para atividades recreativas (Andrade, 2010).

Oliveira (2013) esclarece que:

O governo Vargas (1930-1945), ao mesmo tempo que resguardava os interesses patrimoniais, reconheceu alguns direitos políticos dos trabalhadores por meio de legislações específicas, como a Consolidação das Leis de Trabalho – CLT, de 1943 que conta com algumas prescrições sobre o atendimento dos filhos das trabalhadoras com o objetivo de facilitar a amamentação durante a jornada (p.34).

Na década de 1940 diversas iniciativas governamentais na área da saúde, previdência e assistência prosperaram, tendo como perspectiva de educação infantil a filantropia, o higienismo e a puericultura. Foram criados o Departamento Nacional da Criança em 1940, que fazia parte do Ministério da Educação e Saúde, além do Serviço de Assistência a Menores, em 1941, vinculado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, que tinha como objetivo inicial integrar jovens ao mercado de trabalho. Os jovens maiores de dezoito anos eram encaminhados ao Exército, à Armada e à Aeronáutica. Com forte influência da pedagogia higienista esses órgãos culpabilizavam as famílias pelas condições de vida, tornando irrelevante as condições econômicas e sociais do país. Um bom exemplo é o surgimento de psicólogos para trabalhar nos parques infantis, reforçando o enfoque de higiene mental considerando a possibilidade de as crianças provenientes das camadas menos favorecidas, apresentarem desajustes de personalidades e dificuldades de desenvolvimento (Oliveira, 2013).

Nesse sentido, as iniciativas não buscavam promover mudanças concretas nas condições de vida das crianças, e sim, uma tentativa de criminalização e medicalização da pobreza, o que infelizmente ocorre até os dias de hoje.

Até meados do final da década de 1970, pouco se fez em termos de legislação que garantisse a oferta de instituições de atendimento à criança. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961 (Lei 4024/61) passou a incluir os

maternais, jardins de infância e pré-escola no sistema de ensino, mas não ocorreram maiores avanços nessa área. Nesse período, a nova onda de urbanização e industrialização fez emergir uma nova inserção de mulheres no mercado de trabalho e a procura por creches e parques infantis que atendiam em período integral agora era solicitado não apenas por operárias, mas por outros segmentos, como comerciárias e funcionárias públicas.

Debates sobre o caráter assistencialista dessas instituições e a baixa escolaridade dos profissionais começaram a ser questionadas. A importância do dever do Estado na promoção de uma educação de qualidade passava a ser reivindicada. Importante lembrar que o país vivenciou uma ditadura militar que durou vinte e um anos, de 1964 a 1985.

1.3 A década de 1990 e o avanço nos direitos infantis

Na década de 1980 a sociedade já se apresentava mais mobilizada, influenciada pela eclosão dos movimentos sociais e de intensa mobilização política na busca da abertura democrática. Diversos setores da sociedade civil se articularam e passaram a cobrar sobre direitos à educação e à infância, “em que a criança deixava de ser vista como objeto de tutela e passava a ser considerada sujeito de direitos, dentre eles a educação infantil” (Andrade, 2010, p.145). É dentro desse cenário que é promulgada em 1988, a Constituição Federal, conhecida como “Constituição Cidadã”, que trouxe dispositivos inovadores no que concerne direitos sociais. Em seu artigo 205, define a educação no Brasil como um direito de todos e dever do Estado e da família, sendo a oferta pública organizada através do “regime de colaboração” entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios (Art. 211) e o ensino livre à iniciativa privada (Art. 209).

No que se refere a política de atenção à infância, a Constituição traz em seu artigo 208, o inciso IV: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988).

Importante esclarecer que em conformidade com a Constituição de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Base (LDB) de 1996, até 2006, a chamada Educação Infantil compreendia o atendimento a crianças de 0 a 6 anos e se configurava como dever do Estado (CF. Art. 208. IV). O Ensino Fundamental, por sua vez correspondia à faixa de atendimento de 7 a 14 anos. Com a ampliação da duração desta etapa de 8 para 9 anos

(Lei nº 11.274/06) as crianças de 6 anos passaram a ser beneficiárias do direito ao ensino obrigatório.

Para esse trabalho, utilizo as classificações etárias referentes as mudanças legislativas, ou seja, a Educação Infantil compreendendo a faixa de zero a cinco anos e onze meses e a Educação Fundamental, de seis a catorze anos.

Para melhor visualização da divisão dos níveis de ensino da educação no Brasil, vide quadro abaixo:

Quadro 1 – Estrutura do Sistema Educacional Brasileiro – LDB (Lei nº 9394/96)

Níveis	Etapas		Duração	Faixa etária
Educação Superior	Ensino Superior		Variável	Acima de 18 anos
Educação Básica	Ensino Médio		3 anos	15 a 17 anos
	Ensino Fundamental		9 anos	6 a 14 anos
	Educação	Pré-escola	2 anos	4 a 5 anos
	Infantil	Creche	3 anos	0 a 3 anos

Fonte: Relatório Educação para Todos 2014

A Constituição dá um salto ao legitimar as creches, que anteriormente eram vinculadas à área de assistência social, como instituições educativas, permitindo às famílias e as crianças, o direito de usufruírem esse espaço além de possibilitar às mulheres um suporte no que concerne à função materna, já que as desvincilham do papel social como mantenedora do lar (Didonet, 2001).

Dois anos depois, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei 8.069/90) foi aprovado, enfatizando, em seus artigos 53 e 54, o direito da criança à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa. Os artigos 3 e 4 destacam a concepção da proteção integral e estabelecem a responsabilidade das famílias, sociedade e do Estado, na garantia dos direitos para infância e adolescência. Segundo Ferreira (2000), essa Lei é mais do que um simples instrumento jurídico, porque:

Inseriu as crianças e adolescentes no mundo dos direitos humanos. O ECA estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso impedir desmandos, desvios de verbas e violações dos direitos das crianças. Serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Isso quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento (p.184)

A partir de 1994, o Ministério da Educação realizou uma série de encontros e seminários com o objetivo de discutir questões relativas à definição de políticas para a Educação Infantil e contou com a presença de gestores municipais e estaduais de educação, assim como representantes de organizações não governamentais e de organismos internacionais. Desses encontros, foi elaborado o documento Política Nacional de Educação Infantil que reconhecia a importância da educação na construção da cidadania dessa “nova” criança, vista agora como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio histórico, produtor de cultura e nela inserido (Andrade, 2010).

As articulações políticas e sociais juntamente com os dispositivos legais da Constituição Federal e do ECA foram importantes para que em 1996, fosse promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei 9.394/96) que, em seu artigo 29, insere a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e define como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, sendo oferecida em creches ou entidades equivalentes para crianças de até três anos e, pré-escolas, para crianças de quatro e cinco anos. A LDB vem romper com a concepção de que o papel do Estado em relação à educação da criança pequena é de suprir a falta da família, que deve ser compensada por ações de amparo e assistência e busca afirmar o papel do Estado com a educação infantil como um dever, mediante a opção da família.

Essa nova dimensão da Educação Infantil recai também sobre os profissionais que atuam com esse público e passa a exigir sua valorização. O artigo 62, trata da formação de docentes que, a partir da LDB, deverá ser realizada em “nível superior, admitindo-se, como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (Brasil, 1996).

Em 1998, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) no contexto da definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que atendiam ao estabelecido no art. 26 da LDB em relação à necessidade de uma base nacional comum para os currículos. O RCNEI consiste num conjunto de referências e orientações pedagógicas, não se constituindo como base obrigatória à ação docente

Paralelamente, o Conselho Nacional de Educação (CNE) definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) como instrumento a ser seguido compulsoriamente na construção de propostas pedagógicas e do seu

desenvolvimento. Esse documento propõe a integração entre educar e cuidar como função da educação infantil e apresenta um conceito de educação no qual aprendizagem e desenvolvimento são processos interligados e dependentes. Assim, a Educação Infantil deve complementar os cuidados e a educação realizados na família ou no círculo da família, ambos atrelados a proteção da criança em todas as esferas sociais e culturais. Esse documento, assim como a LDB adota a divisão por faixa etária, ou seja, a educação infantil é oferecida em creches, para crianças de até três anos de idade, e em pré-escola, para crianças de quatro a cinco anos e 11 meses (Silva & Francischini, 2012).

Rosemberg (2002) destaca a participação de organismos internacionais na promoção de políticas para infância no Brasil. Na época, o governo de Fernando Henrique Cardoso incorporou às ações no campo econômico, orientações do Fundo Monetário Internacional (FMI) e no campo educacional, orientações do Banco Mundial (BM). A instauração das políticas neoliberais no país teve influência na reforma educacional que passou a estabelecer o ensino fundamental como o carro chefe de investimentos públicos, pois de acordo com os argumentos do BM na época, “as taxas de retorno do investimento público no ensino fundamental seriam maiores que em outros níveis de ensino (Banco Mundial citado por Rosemberg, 1995). Isso significava que a escola passava a servir a lógica mercadológica.

A outra linha de ação do BM estava voltada para as crianças pequenas e visava políticas de combate à pobreza, com um olhar muito próximo àquele da década de 1940, de uma educação como forma de prevenir carências de crianças pobres, visando principalmente maior eficiência do ensino fundamental, de modo a combater o “círculo vicioso de reprodução da pobreza” (Rosemberg, 2002, p. 48).

Consequentemente, diversos documentos formulados nesse período, como as CNEI, foram norteados por tais diretrizes, alinhadas em conjunto pelas metas estabelecidas na Conferência Internacional de Jomtiem, Tailândia em 1990. Nela, foram definidos um amplo conjunto de desafios relativos à educação que foram avaliadas e redimensionadas em 2000, na Conferência Mundial de Educação de Dakar, Senegal, para conquista das metas de uma Educação para Todos.

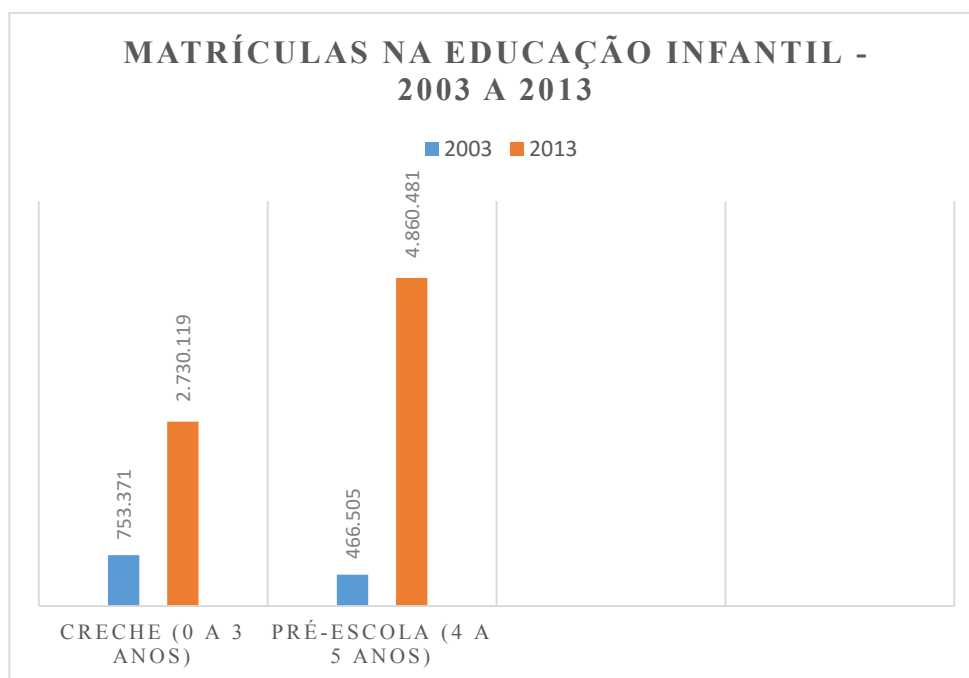
Apesar das restrições orçamentárias no campo da Educação Infantil, houve um aumento no número de matrículas de crianças de 0 a 5 anos, impulsionadas pela implantação dos instrumentos legais, fazendo-se necessário sistematizar a oferta de vagas nas creches e pré-escolas. Em 2001, foi aprovado pela Lei 10.172, o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabeleceu diretrizes, metas e objetivos para cada nível de ensino

a serem cumpridos por decênio. Sua proposta viabiliza um plano para a nação brasileira, com responsabilidades compartilhadas entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e conta com a previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para seu financiamento e que ao serem aprovados em lei, devem prever recursos orçamentários para a sua execução, como uma forma de garantia de funcionamento para o cumprimento das vinte metas, tais como, a erradicação do analfabetismo, a melhoria na qualidade do ensino e ampliação do acesso a formação a continuada e a cursos de pós graduação para professores e professoras da rede básica

Em relação à Educação Infantil, traz como primeira meta o objetivo de “universalizar até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos” (PNE, 2014).

São inegáveis os avanços em termos de direitos e conquistas efetivadas na Educação Infantil dentro do cenário brasileiro. A mudança na forma de conceber a criança, visto que suas necessidades passaram a ser o eixo norteador, aliado à ideia de proteção integral, é refletida no desenvolvimento de novas propostas pedagógicas de trabalho na faixa etária de zero a cinco anos de idade. Abramovich (2003) alerta para a dualidade em torno do processo de escolarização das crianças pequenas, que apesar de reconhecer sua cidadania como portadora de direitos, também pode vir a caracterizar o caráter disciplinador e normatizador, implícito na escolarização precoce.

Dados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizado na década de 1990, mostravam que o número de matrículas na Educação Infantil era de 15,3%. Vinte anos depois, o número subiu para 43,5%, o que comprova a importância da Constituição Federal e dos documentos de referência que asseguram o atendimento de crianças. Outra fonte que corrobora esses dados vem da Sinopse do Professor da Educação Básica, realizado pelo INEP revelando um aumento significativo no número de matrículas, em um período de dez anos (2003 a 2013), passando de 1.237.558 para 7.590.600. O gráfico a seguir exemplifica o aumento no número de matrículas em creches e pré-escolas no referido período:



Fonte: Inep – Sinopse do Professor da Educação Básica. 2013

Todavia, os desafios ainda são muitos. Em um país de desigualdades regionais marcantes, a busca pela equidade e pela qualidade da educação esbarra na ausência de políticas públicas efetivas e em um complexo regime federativo, na qual a União, os estados e municípios têm papéis destacados na oferta educacional.

A inclusão da creche no âmbito educativo e a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009 que antecipou a educação obrigatória para a faixa etária de 4 anos, apesar de abrir importantes perspectivas quanto ao avanço de propostas de reconhecimento da necessidade em atender às crianças pequenas, acaba não se concretizando em relação à orçamentos específicos e a definição de políticas para a formação do quadro de pessoal (Campos, 2002). De acordo com nossa legislação, é de responsabilidade dos municípios a oferta da educação infantil, mas esses dependem do apoio dos estados e da União para poder cumpri-la. Dessa forma, há lacunas na regulamentação das normas de cooperação, dificuldades na aprovação de planos estaduais e municipais e a visão patrimonialista que ainda existe em muitos setores da gestão pública tornam essa tarefa bastante desafiadora.

Sem levar em conta a omissão do Estado brasileiro em outros campos, como a saúde, segurança, moradia, previdência social, etc., além da corrupção, desvio de verbas e a recorrente descontinuidade das políticas. Ghanem (2010) elucida que:

O fato de as decisões políticas serem reduzidas ao juízo de governantes é outra razão importante da omissão do Estado frente ao direito à educação no Brasil. Isso ocorre porque muitas das pessoas

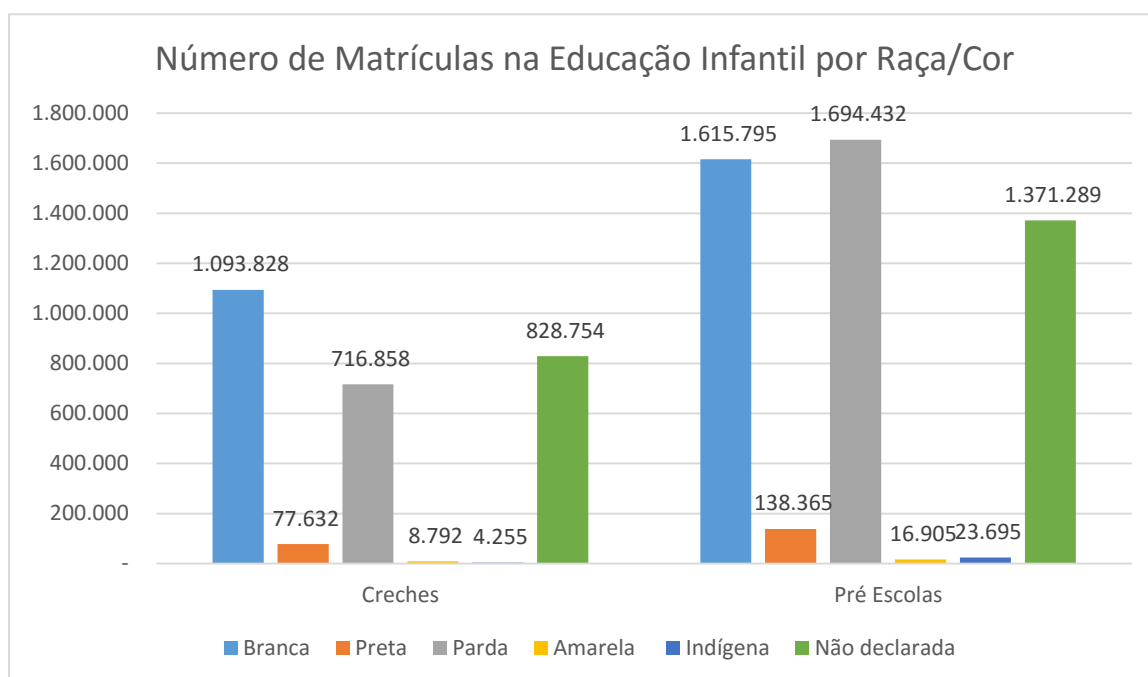
que ocupam postos no poder público situam-se nesses lugares em decorrência também de uma desigualdade social que atravessa os processos eleitorais, fazendo com que estes sejam ao mesmo tempo uma concorrência entre desiguais e, em grande medida, um jogo de cartas marcadas. Por conseguinte, a ação pública responde principalmente aos múltiplos aspectos em que grupos econômicos de interesse exercem controle sobre o Estado brasileiro (p.197).

Um recente estudo realizado pelo Ipea (2013) mostra expressivas desigualdades no acesso à educação infantil, em detrimento da categoria raça/cor. Nesta pesquisa, utilizamos o conceito de marcas sociais, para definir relações socialmente construídas, imbuídas de relações de poder que acabam por alocar pessoas em configurações sociais de superioridade em contraste à inferioridade de outros, tais como gênero, raça, sexualidade, classe e religião (Silvério, 2010, p.115). Sobre o conceito de raça, Wedderburn (2007) esclarece que os avanços da ciência nos últimos cinquenta anos do século XX clarificaram um grave equívoco oriundo do século XIX, que fundamenta o conceito de raça na biologia. Segundo o autor, raça é uma construção sociopolítica. Para Munanga (2006):

Raça é um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra, etc. Por isso que o conteúdo dessas palavras é etno-semântico, político-ideológico e não biológico. Se na cabeça de um geneticista contemporâneo ou de um biólogo molecular a raça não existe, no imaginário e na representação coletivos de diversas populações contemporâneas existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou “raças sociais” que se reproduzem e se mantêm os racismos populares (p.16).

Piza & Rosemberg (2012) ressaltam que o primeiro levantamento demográfico ocorrido no Brasil foi em 1872 e dispunha de quatro categorias para a classificação racial: branco, preto, pardo e caboclo. No censo demográfico de 1890 o termo pardo foi substituído por mestiço e em 1940, o termo caboclo foi abolido e surgiu o conceito de amarelo para contemplar os imigrantes de origem asiática e seus descendentes. Em 1991, o censo demográfico consolidou-se no modelo que adotamos até hoje: branco, preto, pardo, amarelo e indígena.

Dessa forma, a tabela a seguir indica que das 7.590.600 crianças matriculadas na Educação Infantil, temos a seguinte distribuição:



Fonte: Ipea 2013

O alcance desses números revela que há diferentes formas no acesso à educação e que a disparidade nos números de matrículas em creches, de 77.632 crianças negras para 1.093.828 de crianças brancas não é por acaso.

Historicamente, as teorias do racismo científico fortemente embasadas pelo determinismo biológico do século XIX criaram pressupostos de inferioridade ao afirmar a desigualdade entre as raças. Sustentava a hierarquia da raça branca, europeia, civilizada perante a raça negra, africana, primitiva. No Brasil, tal pensamento foi amplamente difundido e emergiu a necessidade na elite dominante de “embranquecer o país”, já que a crença na época era de que os negros “nunca deixariam de serem inferiores, de potência mental reduzida, incapazes de acompanhar os avanços da civilização e inaptos para execuções de determinadas funções (Risério, 2007 p.42).

A abolição da escravidão e a Proclamação da República ampliou os debates sobre a presença negra no país e a ideia de uma miscigenação entre brancos, negros e indígenas fez surgir o mestiço, um novo agente nesse processo que passou a ser visto de forma positiva. Surge uma ideia de nacionalidade, em que todos passaram a ser visto como iguais. Transformar brancos, negros e indígenas em brasileiros fez nascer o mito da democracia racial e a crença de que as desigualdades não perpassavam por questões raciais, deixando as relações sociais mais amenas. Mas a realidade era outra e a partir da

década de 1950, pesquisas passaram a revelar que a realidade social vivenciada pela população negra era divergente da branca. Com a eclosão dos movimentos sociais no fim da década da 1970, o Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (MNU) se organizou e passou a combater e denunciar práticas de discriminação e racismo, articulando demandas no campo da educação, saúde, segurança, moradia, trabalho entre outros. Como já vimos, os movimentos sociais tiveram forte influência na promoção de políticas públicas mais igualitárias. A alteração da LDB que passou a incluir a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e os programas de Ação Afirmativa existentes nas agendas políticas na nossa atualidade, são alguns exemplos desse novo patamar em que está inscrito o debate sobre as relações raciais na sociedade brasileira (Silvério, 2010).

Dessa forma, os desafios relacionados ao acesso a uma educação de qualidade ainda são muitos. Infraestrutura, necessidade de ampliação da rede, reestruturação das escolas, oferta de vagas, aquisição de equipamentos e mão de obra especializada, são alguns dos déficits que fazem parte da realidade brasileira. Isso porque só analisamos a categoria raça/cor, mas esses números ficam mais distantes se incluirmos outras categorias como áreas urbana/rural, renda familiar, região geográfica, entre outros.

Como pudemos acompanhar nos últimos anos, a educação brasileira passou por constantes renovações e reelaborações no que tange propostas educacionais. A implantação do PNE trouxe por um lado, ganhos para o campo educacional, e por outro, grandes desafios, tornando-se imperativo, tratar a educação como prioridade nas agendas políticas e econômica.

Não podemos esquecer que o Brasil ainda possui um alto índice de analfabetismo, que atinge 13 milhões de pessoas na faixa etária de quinze anos ou mais (Pnad 2013). Isso significa que o investimento nessa área deve ser efetivo e privilegiado dentro do plano governamental, que inclua uma previsão orçamentária justa, que cubra os gastos previstos na ampliação de bens e serviços, já que para atingir os objetivos das metas, se faz necessário uma definição clara dos papéis e responsabilidades de cada ente federativo.

CAPÍTULO 2

Gênero em questão

A historiografia registra a existência de movimentos de mulheres em diversas regiões do mundo, seja na África e América Latina coloniais, com a rebelião de camponesas e escravas contra as leis ou práticas do estado imperial, seja na Europa do século XVIII, com a formação de associações de mulheres que participaram da Revolução Francesa. Tais movimentos, apesar de isolados e esporádicos, passaram a ganhar força à medida que a sociedade civil crescia e que as restrições sociais e políticas impostas às mulheres iam enfraquecendo sob a influência de movimentos liberais e socialistas. Dessa forma, o movimento feminista enquanto força ideológica e política influente se consolidou no século XIX, em que mulheres de diferentes países, contextos regionais e culturais, buscaram lutar pelo fim da desigualdade sexual e da opressão feminina. Foi um século marcado pela emergência de lutas do operariado, principalmente em duas frentes: a luta por melhores condições de trabalho e pelos direitos de cidadania.

A história do feminismo³ é vista por alguns autores como uma série de “ondas” ou “fases” (Meyer, 2003; Scavone, 2004). Delimitado por suas etapas históricas, são referenciadas três ondas: a universalista ou das lutas igualitárias; a de lutas de afirmação das diferenças e da identidade e a pós-moderna ou relacional. Strey (2012) atenta para o fato de que a existência da “terceira onda” é amplamente discutida por muitas feministas, já que essa teria iniciado no decorrer dos anos 1980 até os dias de hoje, e por estarmos vivenciando esse momento, seria difícil enxergá-la.

A primeira onda feminista trazia como foco principal a luta pela igualdade de direitos civis e políticos, principalmente do direito ao voto. Sem acesso à educação e submetidas à hierarquia patriarcal da época, as mulheres eram confinadas ao espaço

³ Narvaz & Koller (2006) elucidam que embora tenha assumido variadas tendências, o feminismo é uma filosofia que reconhece que homens e mulheres têm experiências diferentes e reivindica que pessoas diferentes sejam tratadas não como iguais, mas como equivalentes (Fraisie, 1995; Jones, 1994; Louro, 1999; Scott, 1986). Assim, o feminismo é um campo político (Scott, 1986; Toledo, 2003), tanto quanto teórico-epistemológico (Eichler, 1988; Harding, 1986, 1987; Keller, 1985, 1996; Wilkinson, 1986, 1998). Encontramos intersecções do feminismo também com os movimentos de luta de classes, configurando diferentes movimentos feministas, entre eles: o radical, o liberal, o socialista, o marxista e o anarquista (Chrisler & Smith, 2004; Toledo, 2003). No campo teórico-epistemológico encontramos o empirismo feminista, o ponto de vista feminista e o pós-modernismo ou pós-estruturalismo feminista, corrente contemporânea do feminismo na qual se inscrevem os estudos de gênero (Butler, 2003; Harding, 1987; Louro, 1999).

privado, ou seja, a casa e a família. Assim, o controle das relações sociais era centralizado na mão dos homens (Strey, 1998).

A transição da vida no campo para as cidades, impulsionada pela Revolução Industrial, transformou o modo de vida da sociedade e principalmente de muitas mulheres. Agora, elas passavam a trabalhar nas fábricas, se tornando mais conscientes de seus direitos.

Data de 1848, na América do Norte, a primeira convenção pelos direitos das mulheres e para algumas teóricas (Mackenzie, 2009; Soihet, 2013) esse seria o marco fundador do feminismo ocidental. Nesse país, o movimento sufragista esteve diretamente relacionado ao movimento abolicionista. Mas, é no início do século XX, na Inglaterra, que o feminismo ganhou sua mobilização mais significativa com a luta pelo sufrágio feminino.

Em 1866, o renomado jurista Stuart Mill, apresentou ao Parlamento a primeira petição a favor do voto feminino, que foi vetada pela grande maioria. Em 1884, uma nova emenda foi apresentada e novamente derrotada. Revoltadas com o conservadorismo inglês, um grupo de ativistas fundaram em 1903 a *Women's Social and Political Union* (União Social e Política das Mulheres) –WSPU e passaram a se posicionar de forma mais radical perante a realidade excludente. Abreu (2002) destaca que, as *suffragettes*, como ficaram conhecidas, foram a militância de caráter mais combativo dentro do movimento sufragista, responsáveis por significativas manifestações com uso de violência, como incêndios em estabelecimentos públicos, ataques a casas de membros do Parlamento e ações que interrompiam discursos políticos.

Foram presas e espancadas diversas vezes por perturbação da ordem pública e desrespeito à autoridade e mesmo encarceradas, iniciaram longas greves de fome. Como represália, o governo reagiu de forma violenta, chocando a sociedade na época ao forçá-las a se alimentar de forma brutal. O ápice das reivindicações culminou na morte da ativista Emily Davison, atropelada por um dos cavalos do rei George V, durante a corrida no Derby de Epsom, em 1913. A tragédia ganhou visibilidade e mobilizou milhares de mulheres em uma grande passeata em defesa do direito ao voto.

Foram sessenta anos de reivindicações e lutas até a conquista desse direito. Em 1917, foi apresentado novo projeto de lei que concedia o voto para mulheres maiores de 30 anos, mas a conquista do voto feminino nesse país só ocorreu em 1918 (Álvarez, 2005).

No Brasil, o movimento teve início nesse mesmo ano e contou com a liderança de Bertha Lutz, uma das fundadoras da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF), primeira entidade de mulheres do país e referência para a criação de várias outras associações de mulheres. Bióloga e cientista importante, retornou ao Brasil após uma temporada de estudos no exterior, dando início à luta pelo direito ao voto. Foi responsável pelo primeiro congresso feminista do país e, na Organização Internacional do Trabalho (OIT), discutiu problemas relacionados à proteção do trabalho da mulher.

Em 1927, com o apoio de Juvenal Lamartine, governador do Rio Grande do Norte, encaminhou ao Senado um abaixo assinado que pedia a aprovação da legislação que outorgava o direito ao voto. Em um primeiro momento, a Assembleia Legislativa aprova a petição, mas no ano seguinte, o Senado rechaça tal resolução. (Molyneux,1996; Pinto,2010). Como protesto, a FBPF lança um Manifesto Feminista. A luta pelo sufrágio segue até 1932, quando foi promulgado o Novo Código Eleitoral Brasileiro e esse direito foi conquistado, com algumas restrições:

O exercício do voto seria limitado às mulheres maiores de 21 anos, solteiras, viúvas e casadas, que auferissem renda própria; àquelas que, por declaração judicial da ausência do marido, estivessem na direção dos bens do casal; às desquitadas e àquelas que tivessem sido deixadas pelo marido, por um período maior que dois anos, encontrando-se esse ‘em lugar sabido’ (Rodrigues, 1962, p.78).

Somente em 1946, com a promulgação de uma nova constituição, o voto feminino perdeu totalmente às restrições, passando a ser obrigatório.

Importante destacar que a atuação da FBPF era guiada por princípios do feminismo burguês, inspirada em preceitos liberais e no reformismo como estratégia política. Suas ações não questionavam o sistema vigente como também responsável pela opressão feminina. Paralelamente, merecem destaque outros dois movimentos de mulheres: as organizações de esquerda, mas especificamente o Partido Comunista do Brasil – PCB, em articulação com mulheres de camadas mais populares, em torno das “lutas gerais” da sociedade; e a Liga Comunista Feminina, liderada por mulheres do movimento operário anarquista (Costa& Sardenberg,1994).

No Brasil, em fins do século XIX, a grande maioria da mão de obra feminina encontrava-se na indústria têxtil e já era possível encontrar mulheres incorporadas às lutas sindicais, em defesa de melhores condições de salário, de higiene e saúde no trabalho. Data da primeira década do século XX, a existência de organizações feministas socialistas, anarquistas e liberais (influenciadas pelos imigrantes trabalhadores espanhóis e italianos) em vários países da América Latina. A baiana Leolinda Daltro, foi figura de

destaque ao fundar, em dezembro de 1910, o Partido Republicano Feminino, cujo objetivo era mobilizar as mulheres na luta pelo sufrágio. Por mais de uma década, ocupou a cena política carioca criticando a cidadania incompleta das mulheres e participando de todos os eventos que pudessem causar repercussão na imprensa (Molyneux, 2003).

Durante aproximadamente 30 anos, houve um enfraquecimento do movimento feminista inicial, não apenas no Brasil, como na Europa e Estados Unidos, retomando sua força na década de 1960.

Esse “recuo” do feminismo, ocorre paralelamente à eclosão da Segunda Mundial (1939-1945), um novo cenário que traz novas exigências mercadológicas e políticas. A mão de obra feminina passa a ser valorizada em detrimento da necessidade de os homens ocuparem os campos de batalha. Mas, ao fim da guerra, os homens retornam aos seus postos de trabalho, realocando novamente, a condição feminina ao espaço doméstico. Dessa forma, apesar da conquista ao voto em diversos países⁴, as mulheres perceberam que apenas dispor do direito de votar não trazia a igualdade que buscavam. Em outras esferas sociais e privadas como no casamento, trabalho, lar e na própria cultura em que estavam inseridas, a opressão permanecia (Alves, 1991).

A obra *O segundo sexo*, da escritora e filósofa Simone de Beauvoir, publicada em 1949, “foi uma voz isolada naquele mundo de transição” e escandalizou a sociedade da época ao denunciar as raízes culturais da desigualdade sexual (Alves & Pitanguy, 2003, p.50). A autora defendia que na nossa cultura, as mulheres são educadas e condicionadas a ser objeto do homem. Abordando temas como liberdade sexual, liberação do aborto e métodos contraceptivos, o livro se tornou um marco e sua célebre frase, “não se nasce mulher, torna-se mulher” iria delinear os fundamentos do feminismo contemporâneo. Ciribelli (2006) esclarece:

Nessa obra, Simone examinou a condição feminina em todas as dimensões: a sexual, a psicológica, a social e a política e propôs novos caminhos para a libertação não só das mulheres, como a dos homens. Em um mundo dominado por homens, mostrava como o relacionamento de mulheres e homens era assimétrico. As mulheres não eram livres, não eram independentes e não decidiam por si mesmas. Tudo era decidido de acordo com o padrão masculino. O feminino era “o outro”. “O outro” o segundo (o feminino) era o desvio do normal. O segundo sexo foi a afirmativa da filósofa de que a mulher nada produzia como protagonista, e que ela própria se deixava inferiorizar em relação ao homem (p.157).

⁴ Jaquette (1994); Scavone (2005) elucidam que a obtenção do direito ao voto para as mulheres data do século XX, com exceção da Nova Zelândia, que em 1889, foi o primeiro país a conceder esse direito. Estados Unidos, 1920; Equador - primeiro país da América latina a estabelecer o voto feminino, em 1929; Portugal, 1931; Uruguai, 1932; Cuba, 1934; Argentina, 1947; França e Bélgica, 1948; Chile, 1949; Índia, 1950. As mulheres do México, Peru e Colômbia só vão conquistar o voto na década de 1950 e curiosamente, a Suíça em 1977.

Para Minayo (2005) a concepção do masculino como sujeito da sexualidade e o feminino como seu objeto é um valor de longa duração da cultura ocidental:

Na visão arraigada no patriarcalismo, o masculino é ritualizado como o lugar da ação, da decisão, da chefia da rede de relações familiares e da paternidade como sinônimo de provimento material: é o "impensado" e o "naturalizado" dos valores tradicionais de gênero. Da mesma forma e em consequência, o masculino é investido significativamente com a posição social (naturalizada) de agente do poder da violência, havendo, historicamente, uma relação direta entre as concepções vigentes de masculinidade e o exercício do domínio de pessoas, das guerras e das conquistas. O vocabulário militarista erudito e popular está recheado de expressões machistas, não havendo como separar um de outro (pp.23-24).

Embora seja possível reconhecer na atualidade que o movimento feminista não teve uma construção homogênea e que houveram (e ainda há) pontos divergentes entre as militantes e correntes de pensamentos distintos nos diversos países e mesmo no interior deles, foi a divisão dos papéis sociais entre homens e mulheres e a luta por uma cidadania em igualdade à masculina, a base comum do movimento feminista (Machado, 1997; Sayão, 2005).

2.1 A segunda onda feminista

A segunda onda feminista engendra-se no final da década de 1960 do século XX, especialmente nos Estados Unidos e Europa, em meio à emergência de intensas transformações econômicas, culturais e sociais, como a Guerra do Vietnã, movimento hippie, novos movimentos sociais, como o movimento gay e movimento negro.

A publicação, em 1963, do livro *A mística feminina*, de Betty Friedan, choca a sociedade americana ao revelar a insatisfação de muitas donas de casa que vivenciavam o auge do “sonho americano”. A ideologia dominante – capitalista, patriarcal – fazia crer que a feminilidade era algo natural e determinado pela biologia dos sexos. Difundia a ideia de que as mulheres deveriam estar satisfeitas e plenamente felizes ao sacrificarem seus desejos e sonhos, por suas famílias. Àquelas que não se “conformavam” com essa condição, eram consideradas desajustadas. Esse processo de reflexões foi decisivo para romper com velhas práticas machistas e revolucionar costumes e hábitos.

Hobsbawn (1998) atribui parte desse reflorescimento feminista à significativa expansão da educação superior, que agora contava com a presença maciça de mulheres, principalmente mulheres casadas e se tornava porta de acesso às profissões liberais.

Embora esses movimentos pertencessem, essencialmente, ao ambiente de classe média educada, é provável que na década de 1970, e sobretudo na de 1980, uma forma política e ideologicamente menos específica de consciência feminina se espalhasse entre as massas do sexo, muito além de qualquer coisa alcançada pela primeira onda do feminismo. Na verdade, as mulheres como um grupo tornavam-se agora uma força política importante, como não eram antes (p.306).

Já na Europa, mas especificamente na França, a segunda onda eclode sob a influência do radicalismo estudantil no ato que ficou conhecido como “Maio de 68”, quando estudantes ocuparam a Sorbonne como forma de protesto para questionar a ordem acadêmica estabelecida há séculos. Como forma de apoio ao movimento estudantil, os sindicatos declararam uma greve de 24 horas e reuniram milhares de participantes em uma manifestação. Aos poucos, as greves foram se alastrando em todo país e no dia 20 de maio de 1968, havia dez milhões de trabalhadores em greve, além de todo o sistema universitário. Para Ridenti (2000, p.251) o movimento de Maio “inaugurava novo estilo de ação e manifestação, fora de partidos ou sindicatos, recusando qualquer tipo de tutela política”. A repercussão das paralisações foi tão intensa que o renomado Festival de Cannes chegou a interromper suas ações por 24 horas em apoio ao movimento.

Nesse clima de transformações, as francesas feministas postulavam “a necessidade de serem valorizadas as diferenças entre homens e mulheres, dando visibilidade, principalmente, à especificidade da experiência feminina, geralmente negligenciada”. Nessa nova perspectiva, as ativistas sentiram a necessidade de falar de diferenças não somente entre homens e mulheres, mas também de diferenças entre as próprias mulheres (Narvaz & Koller, 2006, p.649).

Nascia assim, um novo feminismo. As mulheres desfrutavam de um novo status social, fruto de conquistas advindas do próprio movimento: maior acesso à educação, participação na vida pública e mercado de trabalho. Paralelamente, o advento da pílula anticoncepcional abria espaço para que elas buscassem a autonomia do seu próprio corpo e com isso, passassem a ter domínio sobre a reprodução, a maternidade e suas consequências. Ao fortalecer o poder das mulheres baseada em uma história que as diferenciavam dos homens, foi possível resgatar a identidade feminina. Temas como direito ao aborto, legalização do divórcio, liberdade sexual, questões trabalhistas, reivindicações de creches para mulheres trabalhadoras, defesa da criminalização da violência contra as mulheres – tema ainda presente nas pautas atuais do feminismo - trouxeram ao movimento, questionamentos mais profundos das relações entre homens e mulheres, não só no espaço público, mas sobretudo, no espaço privado.

Foi um período de intensa produção teórica e diversas obras de referência foram publicadas, como *Política Sexual*, de Kate Millet (1970), *A dialética dos sexos*, de Firestone (1971) e *A condição da mulher*, de Juliet Mitchell (1971) demarcando um feminismo mais radical.

Ao afirmar que “o pessoal é político” o feminismo:

Traz para o espaço da discussão política as questões até então vistas e tratadas como específicas do privado, quebrando a dicotomia público-privado, base de todo o pensamento liberal sobre as especificidades da política e do poder político. Para o pensamento liberal, o conceito de público diz respeito ao Estado e às suas instituições, à economia e a tudo mais identificado com o político. Já o privado se relaciona com a vida doméstica, familiar e sexual, identificado com o pessoal, alheio à política. Ao utilizar essa bandeira de luta, o movimento feminista chama a atenção das mulheres sobre o caráter político da sua opressão, vivenciada de forma isolada e individualizada no mundo do privado, identificadas como meramente pessoais. (Costa, 2005, p.2)

Para Michelle Perrot (1995), a oposição desses espaços determina o conjunto dos direitos e deveres que definem a cidadania e outorga a política como o centro da decisão e do poder. Scavone (2005) destaca que tratar o pessoal como político foi uma das grandes contribuições à análise das relações sociais, já que evidenciou que as desigualdades entre os sexos só poderiam ser superadas se fossem consideradas as relações de poder e dominação também existentes no espaço privado.

O reflexo do movimento feminista se fez notar também nos meios acadêmicos e foi fator de destaque ao contribuir no avanço das interpretações da desigualdade sexual para além do determinismo biológico.

No Brasil, também foi possível observar a influência dessa “revolução cultural”⁵. Mudanças sociais, de costumes, assim como o aumento do número de mulheres com acesso cada vez maior ao mercado de trabalho e à educação superior também fizeram parte do cenário brasileiro. O título de “ ‘rainha do lar’ já não satisfazia as mulheres, o direito de exercer a maternidade passou a ser uma opção e o sexo passou a ser visto como fonte de prazer e intimidade e não apenas com o intuito de procriação” (Rago, 2004).

Contudo, ao contrário da Europa e Estados Unidos, que vivenciavam um período de democratização, o Brasil sofria um recrudescimento da ditadura militar. A Revolução Cubana de 1959, tornava mais concreta a possibilidade de um real crescimento de regimes comunistas nos países latino-americanos. Assim, a onda de regimes militares que invadiu a América do Sul, na década de 1960, contou com o apoio dos Estados Unidos no combate ao expansionismo comunista. Apesar das especificidades de cada país, suas ditaduras foram vivenciadas de diferentes formas e em tempos distintos, sendo umas mais curtas,

⁵ Hobsbawn, 1995: 314-336.

como na Argentina de 1966 a 1973; e outras mais longas, no caso do Brasil, de 1964 a 1985 (Pedro, 2008).

A complexa estrutura social do nosso país (pequena parcela se modernizando e uma grande parcela carente de necessidades básicas) e a política de cunho ditatorial, davam ao movimento de mulheres a formação de um quadro bem específico, o de transitar em diferentes esferas sociais. Assim, o movimento se articulava de forma conjunta com movimentos de esquerda, associações de bairro e setores progressistas da Igreja Católica, na luta contra o regime autoritário.

Nessa época, o trabalho das pastorais inspirados na Teologia da Libertação tiveram forte presença no enfrentamento contra a ditadura, mas sua prioridade estava na superação da pobreza e nas lutas de classes. A presença de feministas nesses grupos, levou muitas vezes a confrontos, principalmente pelo reforço dado pela Igreja aos papéis tradicionais desempenhos pelas mulheres, como de mãe e esposa, por exemplo (Costa & Sardenberg, 1994).

O movimento de mulheres seguiu caminhando sob a égide do combate ao regime autoritário e das desigualdades sociais brasileiras, sendo que as questões propriamente feministas (opressão feminina, condição da mulher), ficaram relegadas a segundo plano. Até o final da década de 1960, essa era a tônica do movimento feminista (Sarti, 2004).

Para algumas autoras (Sardenberg, 1994; Sarti, 2004) a década de 1970 é vista como de reorganização do movimento. Para elas, a declaração do Ano Internacional da Mulher em 1975, pela Organização das Nações Unidas (ONU), é um marco no movimento feminista, por ter dado visibilidade à condição feminina no cenário internacional.

No Brasil, esse acontecimento teve forte reverberação e nesse mesmo ano, a cidade do Rio de Janeiro foi palco de um grande seminário que reuniu diversas mulheres, entre elas, intelectuais e donas de casa que buscavam questionar e discutir essa nova forma de feminismo. Apesar do cerceamento das liberdades democráticas, novas organizações de mulheres emergiram no país. Merecem destaque o Centro da Mulher Brasileira (CMB), considerada a primeira organização feminista da segunda metade do século XX e o Movimento Feminino pela Anistia, liderado por Therezinha Zerbini, que tinha por objetivo a articulação de mobilizações em defesa dos presos políticos.

Foi um período fértil em que foi possível a expansão do movimento em torno das questões voltadas propriamente para a condição feminina. Nesse contexto, os “grupos de reflexão” (Pinto, 2003) se tornaram um espaço de importância vital para o movimento,

pois permitia às mulheres encontros para socialização de experiências de vida, não apenas no Brasil, mas como no exterior, junto às exiladas políticas. Destaque para o Grupo Latino Americano de Mulheres em Paris, que tinha como bandeira a questão da autonomia e o Comitê de Mulheres Brasileiras no Exterior, no Chile, com forte influência do Partido Comunista.

O feminismo avançava e em vários espaços era notável suas influências. Na imprensa, os jornais feministas *Brasil Mulher* (1975-79) e *Nós, Mulheres* (1976 -78) tratavam de temas como a emancipação feminina, a desigualdade dos sexos no ambiente de trabalho, estereótipos femininos, entre outros (Teles, 1993). No meio sindical, o I Congresso da Mulher Metalúrgica, em São Bernardo do Campo, contou com a participação de 300 mulheres mas houve represália, com a demissão de várias operárias durante o evento. No encontro, elas reivindicavam por direitos que ainda hoje são almejados pelas mulheres, como salários iguais, acesso a cargos de chefia sem discriminação por sexo, iguais oportunidades de trabalho, criação de creches e refeitórios públicos e direito à amamentação.

A aprovação da Lei do Divórcio, em 1977 reflete as mudanças que vinham ocorrendo na sociedade brasileira. Abre-se espaço para discutir temas como sexualidade, direito ao corpo e ao prazer. A violência contra as mulheres também foi tema de destaque em 1978, foi criada a Comissão de Violência contra a Mulher, assim como instituições de atendimento às vítimas de violência.

2.2 A terceira onda e os estudos de gênero

Na década de 1980, o processo de emancipação feminina se aprofundou e se consolidou. Foram criadas instâncias governamentais, como o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, diversas Organizações não governamentais (ONGs) e núcleos de estudo sobre a condição feminina e relações de gênero, em algumas Universidades e institutos de pesquisa. Ocorre um deslocamento do objeto empírico “mulheres” para objeto teórico gênero, transformando o enfoque das discussões. A introdução do conceito de gênero como um “elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre diferenças percebidas entre os sexos” (Scott, 1990, p.21) abriu caminho a um novo paradigma no estudo das questões femininas, promovendo avanços no campo ao incluir tendências universais em relação ao masculino e feminino com as especificidades históricas e culturais (Moraes, 2001; Scavone, 2008).

Santos (1989) esclarece que a ciência estaria vivendo um período de “transição paradigmática”, passando do paradigma moderno para um paradigma pós-moderno. O mundo moderno, de certeza e ordem, tem sido substituído por uma cultura de incertezas e indeterminação, o que sugere um terreno de multiplicidade, heterogeneidade e pluralidade em oposição ao binário. E é dentro desse novo cenário, que se instaura a terceira onda feminista. Sob a influência de pensadores como Michael Foucault, Jacques Derrida e Deleuze, as feministas focaram o olhar para a análise das diferenças, da diversidade e da subjetividade. Com isso, desloca-se o campo do estudo sobre as mulheres e sobre os sexos para o estudo das relações de gênero.

Para Scott (1990) gênero é uma categoria de análise histórica, cultural e política, e expressa relações de poder, o que possibilita utilizá-la em termos de diferentes sistemas de gênero e na relação desses com outras categorias, como raça, classe ou etnia, e, também, levar em conta a possibilidade da mudança.

Louro (2003, p.15) elucida que ao adotar a categoria gênero “passamos a analisar a construção social e cultural do feminino e do masculino, atentando para as formas pelas quais os sujeitos se constituíam e eram constituídos, em meio a relações de poder”. Dessa forma, “mulher” e “homem” são algo produzido, conceitos permeados por relações de poder e de hierarquia socialmente construídas. “Falar em gênero em vez de falar em sexo indica que a condição das mulheres não está determinada pela natureza, pela biologia ou pelo sexo, mas é resultante de uma invenção, de uma engenharia social e política” (Colling, 2004, p. 29). Para Narvaz & Koller (2006):

O desafio nesta fase do feminismo é pensar, simultaneamente, a igualdade e a diferença na constituição das subjetividades masculina e feminina. Nesta terceira fase do movimento feminista, observa-se intensamente a intersecção entre o movimento político de luta das mulheres e a academia, quando começam a ser criados nas universidades, inclusive em algumas universidades brasileiras, centros de estudos sobre a mulher, estudos de gênero e feminismo (p.649)

Scavone (2006) citando Castro (1992) destaca que o conceito de gênero é enfatizado de forma diferente por muitas autoras, algumas destacam mais as relações de poder, outras debatem mais a cultura ou os sistemas simbólicos

Os autores da pós-modernidade (Hall, 2006; Bauman, 2001) afirmam vivermos em um tempo de “mutação” histórica e cultural, cujos efeitos se fazem notar nas mudanças dos costumes, relações sociais e formações subjetivas de estar no mundo. No sujeito pós-moderno, a identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou

interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 2006). Diante disso, podemos afirmar que os sujeitos são mutáveis, instáveis, complexos, o que torna possível viverem e conviverem em coletividade, a despeito de estarem continuamente sujeitos a mudanças, conforme mudem o contexto, as circunstâncias, as relações intersubjetivas. Esse rompimento com as noções essencialistas desloca a rigidez de identidades fixas para um modelo fluido, marcado por múltiplos deslocamentos em relação a tempos e tradições específicas. Em função desses novos paradigmas e da ideia de “desconstrução” proposta por Derrida que se amplia o campo de pesquisas sobre a diferença dos sexos, já que por essa ótica, a diferença não é contrária à igualdade e sim à identidade (Colling, 2004).

Para Matos (2008):

Durante muitos séculos, as ciências, em especial as ciências físicas e naturais, construíram para si a ilusão de que o conhecimento científico não era produzido por pessoas/ cientistas (construído), mas pelas próprias coisas/objetos (descoberto/revelado pela empiria). Agora que sabemos do seu processo evidente e flagrante de construção e significação e mútua imbricação, resta-nos indagar sobre o que objetivamos continuar a construir e significar. É possível uma ciência que seja reflexiva e que possa colaborar na árdua tarefa política e social de reconstrução de cenários de interação e sociabilidade humanas mais equânimes, mais simétricos, mais responsáveis e, quem sabe, mais democráticos em termos de gênero, raça, geração etc.? (p.353)

Dessa forma, essa complexa abordagem do conceito de gênero, adotada por diversos pontos de vista, geraram rupturas significativas à produção do conhecimento científico ao romper com o determinismo biológico e a ideia de naturalização e universalização da distinção sexual; ao incorporar, principalmente nessas duas últimas décadas, novos objetos/sujeitos de estudos - homens, gays, lésbicas, transexuais – contribuindo para ampliação do entendimento das relações cotidianas e ao considerar o gênero como disperso, em defesa do direito à diferença. Portanto, o próprio conceito de gênero vai sendo ampliado e modificado como produto do debate que faz avançar o conhecimento.

Marlise Matos (2008) esclarece:

É exatamente nesse sentido historicizável e contingente que venho postular os estudos de gênero como um campo científico novo, nas e para as ciências. Contudo, trata-se também de afirmar uma forma de entendimento da ciência, em si mesma, como sendo, a um só tempo, discurso sobre a verdade e autorização científica, vistos a partir de perspectiva radicalmente crítica e reflexiva, na direção multicultural em um escopo emancipatório. Acredito que tenhamos acumulado quantidade suficientemente vasta de saber nesse novo campo multicultural científico e, além do mais, a metodologia hegemônica adotada por esses novos estudos (sobretudo através das técnicas da desconstrução pós-estruturalista e da reconstrução do sujeito para tornar possível vir à tona a atuação e o papel fundamental de mulheres e outras ‘minorias’ de gênero na construção da nossa própria história) justifica a tentativa nesse sentido.

Assim, ao dar voz aos homens que estão inseridos em um espaço caracterizado como feminino, o gênero como categoria de análise propõe romper com a rigidez da representação social do ser “feminino” e “masculino” no universo da educação infantil. Entendemos, assim como Scott (1995, p.86) que “gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”, o que nos leva a questionar os incômodos gerados pela presença desses homens nas creches e pré-escolas. Legitima-se, por exemplo, que as professoras sejam afetivas, carinhosas e bondosas, características do “sexo frágil”. Aos homens, considerados mais fortes e superiores às mulheres, “cabe” na figura do professor, ser autoritário, rígido e disciplinador.

Para Carvalho (1999) a diferença entre professores e professoras estaria articulada à hierarquia de gênero, na qual a mulher incorpora o papel doméstico de mãe e “dona do lar”, trazendo para a escola habilidades domésticas e profissionais, adquiridos nas distintas socializações. O “cuidado” na escola é apropriado como uma concepção universal da “intuição” e da vivência “feminina” que transcendem as supostas racionalidade e dedução “masculinas”.

Em Meyer (2004), ao operar com o conceito de gênero devemos:

a) assumir que diferenças e desigualdades entre mulheres e homens são social, cultural e discursivamente construídas e não biologicamente determinadas; b) deslocar o foco de atenção da ‘mulher dominada, em si’ para a relação de poder em que tais diferenças e desigualdades são produzidas, vividas e legitimadas; c) explorar o caráter relacional do conceito e considerar que as análises e intervenções empreendidas neste campo de estudos devem considerar ou, pelo menos, tomar como referência, as relações – de poder - e as muitas formas sociais e culturais que, de forma interdependente e interrelacionada, educam homens e mulheres como “sujeitos de gênero”; d) ‘rachar’ a homogeneidade, a essencialização e a universalidade contidas nos termos mulher, homem, dominação masculina e subordinação feminina, dentre outros e, com isso, tornar visíveis os mecanismos e estratégias de poder que instituem e legitimam estas noções; e) explorar a pluralidade, a conflitualidade e a provisoriedade dos processos que delimitam possibilidades de se definir e viver o gênero em cada sociedade, nos seus diferentes segmentos culturais e sociais.

Isso significa entender a importância do processo cultural no modo de tornar-se homem ou mulher e como diferenças sexuais são analisadas em determinadas sociedades, determinados grupos e contextos.

À luz do pensamento de Foucault (1987), devemos considerar que o discurso escolar acaba por construir sujeitos mediante o uso de certas tecnologias de classificação, divisão, impondo limites nas ações dos indivíduos, universalizando e naturalizando comportamentos. Tais práticas representam uma forma de exercício do poder, a qual nomeia como sociedade disciplinar e suas características englobam modelos binários, tais como: bons e maus, normal e anormal, pobre e rico, heterossexual e homossexual, na intenção de separar os indivíduos, o que gera os grupos marginalizados.

No cotidiano escolar – sala de aula, sala dos professores, recreios, projetos pedagógicos - os dispositivos pedagógicos (práticas discursivas e não discursivas) constroem a subjetividade de todos que por ali circulam, moldando nossas identidades em consonância com nossas vidas e experiências pessoais, ou seja, com o decorrer do tempo, vamos absorvendo regras, valores, formas de agir e de pensar de cada tempo histórico, o que repercute em nossos comportamentos, formas de perceber o mundo e de nele estar de maneiras diversas.

Precisamos estar atentos para que professoras e professores percebam que suas atitudes dentro e fora da sala de aula podem reproduzir conceitos e construções acerca de gênero, estabelecendo fronteiras entre homens e mulheres normatizando o que é aceitável para cada gênero. Nesse sentido, nossa reflexão caminha na urgência de um entendimento mais amplo do significado do papel de educador, pois precisamos nos responsabilizar por uma educação de qualidade que não vise apenas à transmissão de conhecimentos, mas que busque nas relações de cooperação, respeito mútuo e valores éticos, a possibilidade da construção da autonomia no sujeito, seja ele aluno/a ou educador/a.

CAPÍTULO 3

Gênero, masculinidades e a inserção de homens na Educação Infantil

Este capítulo apresenta um panorama sobre os estudos das masculinidades e sobre a produção acadêmica brasileira, na perspectiva dos estudos de gênero tendo como foco as vivências pedagógicas desenvolvidas por homens na Educação Infantil.

Adotamos o termo “masculinidades” no plural por estar em consonância com os estudos de gênero que compreendem as masculinidades e feminilidades como construções sociais integradas em um processo cultural, histórico, mutável e relacional. Connell (1995) elucida que diferentes masculinidades são produzidas no mesmo contexto social e que qualquer forma particular de masculinidade, é ela própria, internamente complexa e até mesmo contraditória. Dessa forma, esse conceito é considerado múltiplo.

De acordo com Arilha, Unbehaum e Medrado (1998) o interesse pela masculinidade como objeto de estudo surgiu nas décadas de 1950 e 1960, mas somente em 1970 ganhou maior relevância. No início, os trabalhos se baseavam na teoria dos papéis sociais em que as diferenças entre homens e mulheres eram analisadas pelo conceito do papel sexual, ou seja, na diferenciação dos papéis masculinos e femininos. Oliveira (1998) esclarece que:

Nestes estereótipos forjava-se uma imagem masculina associada à autonomia, autoconfiança, liderança, agressividade, força, aventura, arrogância, poder de decisão, capacidade de domínio, assertividade, rusticidade, orientação para realização etc. Já as mulheres tinham associadas às suas imagens capacidades sentimentais, emotivas, compreensivas, docilidade, dependência e submissão, além de estarem orientadas para a maternidade (p.103).

Com o passar do tempo, surgiram críticas a essa concepção funcionalista. A obra *The Myth of masculinity* de Joseph Pleck (1981), questionava o ideal de normatização dos papéis sexuais e da identidade masculina baseada no modelo de papel social, que para o autor, é um modelo inatingível, incapaz de descrever as múltiplas experiências dos homens. Garcia (1998, p.40) esclarece que os trabalhos que vieram a seguir e que se embasavam em Pleck, argumentavam contra a definição normativa de qualquer um dos sexos e “contra as instituições no interior das quais essas diferenças se fixaram – família, Igreja, Estado – destacando o fato desse modelo ignorar as relações de poder entre homens e mulheres, entre os próprios homens, e a reprodução dessas relações”.

As mudanças sociais advindas do movimento feminista e movimento *gay*, responsáveis por questionar os comportamentos, as identidades sexuais, as relações entre

os sexos e sobretudo, a masculinidade hegemônica de modelo patriarcal: branca, heterossexual e dominante, tiveram forte impacto nas pesquisas dos anos 1980. Essa influência se deu principalmente nos países de língua inglesa, quando passou a ser desenvolvido um conjunto de estudos sobre a construção social da masculinidade - conhecido como *men's studies* - cujo enfoque eram as reflexões baseadas na dinâmica de poder inscrita nas relações de gênero.

Para Gomáriz (1992) tais estudos podem ser divididos em dois blocos chaves: aliados do feminismo – compreende que toda produção sobre masculinidades deriva das conquistas feministas; e os estudos autônomos sobre masculinidades – reconhece a importância do feminismo, mas não o valida como uma teoria própria capaz de abarcar a complexidade dos fenômenos que envolve a masculinidade e feminilidade. Baseando-se em diferentes matrizes teóricas (psicanalítica, pós-estruturalista, jungiana, neomarxista, etc.) as pesquisas têm como expoentes autores como R. Connell (*Gender and Power*, 1987) e Robert Bly (*Iron John*, 1990).

Em contraposição à teoria dos papéis sexuais, Connell (1995, p.188 e 189) em seu texto Políticas de Masculinidade se refere à masculinidade como “uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero”. Ao se referir a “configurações práticas” o autor fala de ações reais e não do que é esperado, imaginado ou estipulado. Por “prática”, entende que a ação formadora da masculinidade tem uma racionalidade proposital e um sentido histórico definido. Quando se refere à “posição dos homens” estão incluídas as relações sociais e também corporais, não excluindo a carga simbólica e física da corporalidade dos homens na formação da masculinidade. E, finalmente, ao se referir à “estrutura de relações de gênero” utiliza a palavra gênero em sentido amplo, compreendendo economia, estado, família, sexualidade, política, nação, sendo o gênero “sempre uma estrutura contraditória”.

Oliveira (1998, p.104) alerta que a masculinidade hegemônica “representa a estrutura de poder das relações sexuais, buscando excluir qualquer variação de comportamento masculino que não se adeque a seus preceitos”. Dessa forma, a ideia de uma hierarquia das masculinidades, cresceu diretamente a partir da experiência de homens homossexuais com a violência e com o preconceito dos homens heterossexuais. Nesse sentido, Walzer-Lang (2005) atenta para a necessidade de ruptura de padrões androcêntricos e heterossexistas, na qual a sexualidade considerada como “normal” e “natural” são as relações sexuais entre homens e mulheres. As homossexualidades, bissexualidades e transexualidades são vistas como “diferentes”. O autor explica que:

De fato, o duplo paradigma naturalista que define, por um lado, a superioridade masculina sobre as mulheres e, por outro lado, normatiza o que deve ser a sexualidade masculina produz uma norma política andro-heterocentrada e homofóbica que nos diz o que deve ser o *verdadeiro* homem, o homem *normal*. Este homem viril na apresentação pessoal e em suas práticas, logo não afeminado, ativo, dominante, pode aspirar a privilégios do gênero. Os outros, aqueles que se distinguem por uma razão ou outra, por sua aparência, ou seus gostos sexuais por homens, representam uma forma de não-submissão ao gênero, à normatividade heterossexual, à doxa de sexo⁶ e são simbolicamente excluídos do grupo dos homens, por pertencerem aos “outros”, ao grupo dos dominados/as que compreende mulheres, crianças e qualquer pessoa que não seja um homem *normal* (p.468).

No campo das ciências sociais, o conceito de masculinidade hegemônica ganhou força e passou a ser utilizado em diferentes áreas de pesquisas. Na educação (estudos sobre bullying entre meninos; identidades de professores em grupos); na criminologia; em pesquisas sobre a representação de homens na mídia (violência, homofobia nos esportes); no campo da saúde; em estudos organizacionais; na área do Direito, entre outros. O conceito foi aplicado em contextos culturais diversos e a uma gama considerável de questões (Connell, 2013).

Nesse sentido, o gênero como categoria de análise ampliou a possibilidade de inserção dos homens como objeto de estudos, permitindo um crescimento no número de homens preocupados com sua própria existência. Apesar de ter havido em um primeiro momento uma certa resistência por parte das feministas em aceitar os homens como “excluídos” – já que eram avaliados como opressor nas relações de gênero e poder – os estudos *gays* permitiram uma considerável renovação no campo de abordagem dos estudos feministas. O modelo universal de masculinidade passou a ser criticado, uma vez que os estudos qualitativos da área de Psicologia revelavam diferentes formas de se vivenciar a masculinidade frente a uma certa fragilidade masculina. O mito da virilidade é posto em cheque, o que para alguns autores pode ser entendido como uma “crise da masculinidade”. Botton (2007) esclarece que dentro do campo acadêmico passa a existir formas opostas de se enxergar as masculinidades, em suas palavras:

De um lado as pesquisas apontam o homem viril, usuário de violência física ou simbólica – consciente ou inconscientemente – para manter seu status de dominante. Do outro lado, as pesquisas apresentam o homem sensível e vitimado pelos degradantes processos e rituais de construção do ideal viril de masculinidade. Nesse impasse concentraram-se grande parte dos debates – muitos ainda atuais – acerca da masculinidade (p.114).

⁶ Em Haicault, M. (1992) o naturalismo serve de ideologia de legitimação, de “doxa de sexo”.

No Brasil, o interesse acadêmico pelos estudos de masculinidade se iniciam nos anos 1980, sob influência dos estudos de gênero. Apesar das pesquisas que traziam as mulheres como foco, terem nesse período suas reivindicações voltadas para políticas de Estado (luta por creches, condição da mulher operária e maternidade compulsória), o tema da paternidade não entrou na agenda feminina. Essa temática ganhou certa visibilidade sob a ótica dos estudos masculinos priorizando ações voltadas a pais jovens e adultos. Podemos citar os trabalhos de Caruso (1986), Moraes (1986), Salem (1987) e Trindade (1991).

Também passam a ser realizados alguns estudos sobre contracepção e aborto e a perspectiva masculina é acionada, principalmente em relação as práticas sexuais e uso de preservativos no contexto das DST/Aids. No campo da sexualidade são desenvolvidas pesquisas sobre homossexualidade, merecendo destaque o trabalho de Parker (1991;1994) que introduz a teoria construcionista em seus estudos, ampliando e trazendo perspectivas inovadoras nos estudos de gênero e sexualidade. Na década de 1990 se consolidam os trabalhos de educação sexual voltados para adolescentes de ambos os sexos, mas com um enfoque na prevenção da Aids. Grupos como ECOS – Estudos e Comunicação em Sexualidade e Reprodução Humana e GTPOS – Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual, ambos de São Paulo se tornaram referência nessa área. Também foram desenvolvidas pesquisas com foco na saúde global dos homens (Arihla, Unbehau e Medrado,1998).

O século XXI tem se voltado para outras formas de ver e analisar a masculinidade. Homens que se encarregam do trabalho doméstico, homens que buscam junto às mulheres a paridade política, homens pró-feministas. Ao mesmo tempo, Wezer-Lang (2005, p.471) nos lembra estarmos na presença de “novas figuras da desordem”, de novas identidades sexuais e sexuadas (os transgêneros, por exemplo). O autor elucida que:

Os modelos, as reivindicações e o vivido do conjunto desses homens expõem uma variedade extrema, mas eles têm em comum o fato de colocar objetivamente e/ou subjetivamente as definições homofóbicas e heterossexistas “da” masculinidade, de transgredir as definições sociais da masculinidade. As fronteiras de gênero têm a tendência, do lado dos homens, de se decompor, de explodir e o masculino se mostra em todos os seus estados.

Nesse sentido, vale lembrar que a teoria da performatividade defendida por Butler (2002, p. 64) em que “o gênero é performativo porque é resultante de um regime que regula diferenças de gênero e que, neste regime, os gêneros se dividem e se hierarquizam de forma coercitiva”, permite-nos refletir as masculinidades para além da heterossexualidade.

Como podemos observar, o campo de estudos da masculinidade se apresenta como polissêmico. Botton (2007) atenta para a importância das diversas estruturas (etnia, classe social, nacionalidade, geração, temporalidade, territorialidade) e instituições sociais dentre diversos outros fatores altamente relevantes que não devem ser suprimidos na construção desse saber. Poder pensar a masculinidade além da relação homem/mulher incluindo a relação homem/homem é romper com uma visão binária e reducionista de mundo baseada na oposição entre razão e emoção, objetividade e subjetividade, feminino e masculino.

3.1 A inserção dos homens na educação infantil

Por ser uma das vias de constituição dos indivíduos a área educacional na perspectiva dos estudos de gênero, visa contribuir para eliminar preconceitos e (re)significar conceitos naturalizados. Durante a pesquisa, nos deparamos com uma extensa bibliografia sobre a educação escolar e mais especificamente, sobre as professoras, que trazem por diferentes óticas, reflexões acerca da categoria gênero, atentando para suas tendências, contribuições e impasses quando adotada.

Alguns trabalhos merecem destaque por introduzir a necessidade de desconstruir concepções essencialistas do que é ser masculino e feminino no contexto escolar. Destaco três trabalhos que contribuíram para as análises e reflexões acerca do fenômeno *como são vividas as relações de gênero no ambiente escolar pela ótica dos homens que atuam nesses espaços?* O trabalho de Belotti (1979) discute as relações de gênero no contexto familiar, no que tange à diferenciação da educação de meninos e meninas, além de problematizar a associação do instinto materno e da vocação ao papel da professora da educação infantil, passando por questões como a discriminação das professoras à presença masculina e a diferença sexual nas brincadeiras no maternal; a pesquisa de Saporoli (1997) revelou como obstáculo à presença de homens na educação infantil o ideário social sobre masculinidade. Outra questão que surgiu de sua pesquisa é a associação do homem com a imagem do abusador ou do “efeminado”, dado que aparece também em pesquisas mais recentes como de Sayão (2005) e Monteiro (2014). Já Carvalho (1998) propõe um olhar mais aprofundado sobre os professores primários na busca por uma melhor compreensão da feminização da docência enquanto processo de construção social de significados do feminino e do masculino, revelando que o gênero dos sujeitos se mostra relevante na análise do processo de trabalho docente.

Como forma de ampliar o referencial teórico, buscamos nos restringir à literatura que tratava especificamente da temática da inserção masculina na Educação Infantil. Destacamos as que consideramos mais pertinentes à pesquisa, entre elas, a tese de Sayão (2005) que analisou o trabalho docente de professores na Educação Infantil a partir dos estudos de gênero. No seu trabalho a autora apresenta as trajetórias profissionais e narrativas dos professores atuantes e também daqueles que desistiram da docência. A discussão engloba os cuidados corporais na relação do adulto e da criança, além de outros elementos que permitiram problematizar o trabalho docente na educação como: o corpo, a sexualidade, a brincadeira e o movimento. A pesquisa revelou que o trabalho na educação infantil está permeado de estereótipos de masculinidades e feminilidades. Outra pesquisa que se mostrou relevante foi a de Flores (2000) que entrevistou trinta educadoras e cinco educadores infantis de berçários, que atuam no atendimento de crianças de 0 a 2 anos, na cidade de Porto Alegre, tendo como foco o ser/estar educador de bebês, assim como o histórico da profissão no contexto escolar com predominância feminina. Questionando sobre esse ambiente como um não-lugar dos homens, aponta as discriminações sofridas nas trajetórias educacionais e profissionais dos educadores. Ramos (2011) faz um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na Rede Municipal de Belo Horizonte/MG. Analisou a abertura de concursos públicos na contratação de docentes masculinos e sua permanência na Educação Infantil. Revela que a presença desses sujeitos foi permeada por tensões e estranhamentos, sendo necessário um tempo para provarem suas habilidades e competências para atuar nesse ambiente. Lopes (2010) em pesquisa de cunho etnográfico, analisou sob a perspectiva de gênero como são estabelecidas as relações entre educadores e educadoras e como suas atuações influenciam meninos e meninas nesse espaço da educação infantil, inclusive sendo uma das formas de ingresso na vida social. Monteiro (2014) em recente dissertação de mestrado, discorre pela ótica antropológica sobre as trajetórias profissionais de professores homens que atuam na rede municipal de ensino na cidade de Campinas/SP, focando na escolha da profissão e na experiência profissional. A pesquisa revela que a opção pela carreira na Educação Infantil se mostra como uma oportunidade de emprego e que a preparação para a formação docente sofre influência de mães e professoras. No que se refere ao ingresso e permanência na profissão em suas trajetórias, foram apresentadas dificuldades relativas à concepção hegemônica de masculinidade, o que acabou gerando desconfiças em relação a orientação sexual dos sujeitos da pesquisa com significativa tentativa de segregação na relação com as crianças.

Apesar das contribuições ainda serem reduzidas, podemos considerar que a perspectiva de gênero com ênfase nas produções de masculinidades vem inovando o campo educacional, alavancando a evolução do debate e possibilitando uma compreensão maior da temática tratada.

CAPÍTULO 4

Contextualizando a pesquisa qualitativa fenomenológica sob a perspectiva de Alfred Schutz

Para fundamentar nossa pesquisa e caminharmos em direção à compreensão do fenômeno *como são vividas as relações de gênero no ambiente escolar, a partir dos significados e sentidos que os homens atribuem a sua vivência pedagógica, no exercício de suas atividades na Educação Infantil*, adotamos o método qualitativo fenomenológico como norteador, priorizando os estudos da sociologia fenomenológica compreensiva de Alfred Schutz (1899-1959).

Para melhor contextualizar o pensamento desse autor, se faz necessário traçar uma breve linha histórica sobre a fenomenologia de Edmund Husserl (1859-1938) e a sociologia compreensiva de Max Weber (1864-1920). Esse processo será necessário para que possamos compreender os fundamentos da sociologia fenomenológica proposta por Schutz.

A fenomenologia enquanto método científico de pesquisa surge no final do século XIX com Franz Brentano (1838-1917), mas foi Edmund Husserl o responsável em estabelecer a forma desse pensamento como conhecemos até os dias atuais. Ele acreditava ser necessário constituir uma “filosofia de rigor”, uma clara oposição às ciências positivas predominantes na época (empirismo), por serem apenas descritivas sem questionar a sua essência. Elaborada como uma abordagem filosófica na tentativa de:

(...) se construir uma terceira via em oposição às teses dos intelectualistas e idealistas, e também como um método de pesquisa nas ciências humanas em oposição ao positivismo, ao naturalismo, ao psicologismo e ao historicismo, tem trazido importantes contribuições para os diferentes campos do saber (...) (Santos, 2004, p.70-71).

Etimologicamente a palavra fenomenologia deriva de duas palavras gregas *phainomenon* - aquilo que se mostra o que se revela por si mesmo, e *logos* - estudo, discurso claro e revelador. Para Husserl, o ponto de partida do método fenomenológico pode ser definido como uma “volta às coisas mesmas”, isto é, aos fenômenos, aquilo que aparece à consciência, que se dá como seu objeto intencional. “Não é das filosofias que deve partir o impulso da investigação, mas, sim, das coisas e dos problemas” (Husserl, 1965, p.72). O conceito de intencionalidade da consciência ocupa lugar central na fenomenologia, pois define a própria consciência como intencional, como voltada para o mundo: “toda consciência é consciência de alguma coisa”. “No perceber propriamente dito, que é notar algo, estou voltado para o objeto, por exemplo, para o papel, eu o

apreendo como este que é aqui e agora” (Husserl, 2006, p. 87). Desse modo, o objeto é sempre para um sujeito que lhe atribui significados.

Para o filósofo é a intencionalidade o que possibilita a *epoché* – ou método de redução - que consiste em colocar entre parênteses todo o conhecimento ou crença que temos diante das coisas e do mundo (suspensão de juízo). É ela que permite estabelecer o mundo na consciência, ou seja, é o que possibilita distinguir entre objetividade e subjetividade (Marcondes, 2001).

Chauí (2012) esclarece que para Husserl, o que chamamos de mundo ou de realidade:

Não é um conjunto de coisas e pessoas, animais, vegetais e minerais existentes em si mesmos e que nossas ideias representam ao transformá-los em objetos de conhecimento. O mundo ou a realidade é um conjunto de *significações* ou de *sentidos* que são produzidos pela consciência ou pela razão. A razão é “doadora de sentido” e ela *constitui a realidade* não enquanto existência de seres, mas enquanto sistema de significações que dependem da estrutura da própria consciência (p.103).

De acordo com Bruns (2011), para indagar os fenômenos psicológicos, a fenomenologia possibilitou uma nova postura de procurar interrogar as experiências vividas e os significados referidos pelos sujeitos, isto é, procurar centrar-se na relação sujeito-objeto-mundo e não priorizar o objeto. Portanto, a percepção de uma determinada realidade só se dá a partir do sentido da realidade para uma subjetividade intencional pela significação que se atribui a um fenômeno.

Assim, a fenomenologia foca no mundo da experiência propondo descrever o fenômeno e não o explicar, buscando “acessar, ou seja, alcançar o significado da realidade e do mundo para um sujeito encarado como ator e protagonista de sua própria vivência” (Holanda, 2011, p.40).

Aqui reside a importância da obra de Husserl sobre o pensamento de Alfred Schutz, que buscou articular a fenomenologia e a sociologia compreensiva de Max Weber, com o intuito de construir uma ciência do comportamento social.

Importante destacar que nossa proposta não é abarcar todo o pensamento de Husserl, assim como o de Max Weber, que trouxe significativas contribuições às diversas áreas das Ciências Sociais, desde a sociologia da religião à Economia. Para essa pesquisa, faremos um recorte pontual, dando ênfase em alguns pontos de sua teoria, mais precisamente àquelas que influenciaram Schutz.

No final do século XIX, em meio à crítica as correntes filosóficas dominantes da época (como o positivismo e o racionalismo) Weber elabora a base de sua sociologia compreensiva.

O termo compreensão no sentido de entendimento, é a tradução clássica do alemão *Verstehen*. A ideia de Weber é a seguinte: no domínio dos fenômenos naturais, só podemos apreender as regularidades observadas por meio de proposições de forma e natureza matemática. Em outras palavras, é preciso explicar os fenômenos por meio de proposições confirmadas pela experiência, para ter o sentimento de compreendê-las. A compreensão é, por conseguinte mediata, passa por intermediários – conceitos ou relações. (Aron, 1977, 468)

O ponto de partida do seu pensamento reside na necessidade de compreender como são vividos os processos da experiência humana, já que somos seres vivos, passíveis de mudanças que necessitam de interpretação para obter sentidos. Segundo o autor, podemos compreender a sociedade a partir do conjunto das ações individuais, que se pautam pela ação de outros indivíduos. Assim, configura-se uma ação social quando o indivíduo procura estabelecer alguma forma de comunicação a partir de suas ações com os outros indivíduos. Para conhecer um fenômeno social se faz necessário “compreendê-lo como fato carregado de sentido, que aponta para outros fatos significativos. O sentido, quando se manifesta, dá à ação concreta o seu caráter, quer seja ele político, econômico ou religioso” (Cohn, p. 83). A concepção de tipo ideal é aspecto chave no pensamento de Weber e refere-se a uma construção parcial da realidade. Na definição de Munch (1999, p.193) um tipo ideal é a “seleção arbitrária das características de um fenômeno a partir das inúmeras qualidades presentes na realidade, sem nenhuma tentativa de colocá-lo em uma relação superordenada”. Cohn (1999) complementa:

Trata-se de recurso metodológico para ensejar a orientação do cientista no interior da inesgotável variedade de fenômenos observáveis na vida social. Consiste em enfatizar determinados traços da realidade até concebê-los na sua expressão mais pura e consequente, que jamais se apresenta assim nas situações efetivamente observáveis (pp.15-16).

É a partir da ação humana como variável sociológica que Weber estabeleceu quatro tipos de ação social: a ação racional com relação a um objetivo (*Zweckrational*), que corresponde a um tipo de ação consciente e calculada, em que a racionalidade é medida por meio da instrumentalização; a ação racional com relação a um valor (*Wertrational*) tem como base as convicções e crenças; a ação afetiva, que é definida pela reação emocional e/ou sentimental e a ação tradicional que é motivada por hábitos e tradições, ou seja, quando o indivíduo age movido pela obediência a hábitos fortemente enraizados em sua vida.

Importante destacar nos conceitos de ação social e definição de seus diferentes tipos, Weber não analisa as regras e normas sociais como exteriores aos indivíduos. Para ele as normas e regras sociais são o resultado do conjunto de ações individuais.

A contribuição de Schutz ao postulado de Weber foi aprofundar o significado da ação do homem no mundo social. Wagner (1970) esclarece:

Schutz simplesmente desenvolveu conceitos weberianos na direção indicada pelo próprio Weber. Mas, acrescidas dos conhecimentos provindos da Psicologia Fenomenológica, as análises de Schutz de conceitos tais como ação subjetivamente significativa, compreensão através de observação e motivação, interpretação subjetiva e objetiva transformaram-se em importantes contribuições para a Sociologia interpretativa que tem suas raízes no trabalho de Weber, mas que cresceu muito a partir daí (p.12).

4.1 O pensamento de Schutz

Alfred Schutz (1899-1959), pensador austríaco, estudou Direito e Ciências Sociais em Viena. Sua primeira obra intitulada *Der Sinnhaft Aufbau der Sozialen Welt* (A construção significativa do mundo social) foi publicada em 1932 e é considerado o trabalho que mais apresenta forte influência de Weber e Husserl. Em 1939, após a ocupação da Áustria por Hitler, Schutz segue para os Estados Unidos, onde ingressou na University in Exily e pode dar continuidade a carreira de sociólogo, pesquisador e escritor. Seus anos em Nova York permitiram que entrasse em contato com alguns discípulos de Husserl, como Felix Kaufmann e Marvin Farber. Com esse último, fundou a International Phenomenological Society. Ainda em vida, publicou trinta e dois textos, a maioria em inglês, alguns traduzidos para os idiomas francês, alemão e espanhol, além de alguns ensaios e artigos para revistas.

A Sociologia Fenomenológica Compreensiva proposta por Schutz busca analisar a ação dos sujeitos no mundo social, tendo por referência as relações intersubjetivas inscritas em suas experiências cotidianas. Atenta para as características específicas de cada relação e para as formas intencionais de consciência, já que a ação ocorre de maneira consciente, que se ligam ao conteúdo das experiências produzindo significado para os sujeitos. Pode-se dizer que tem como base, as relações sociais mútuas que envolvem pessoas.

Entende-se que nesse referencial a realidade é construída pelos sujeitos para si próprios, a partir de suas experiências intersubjetivas (Wagner, 1970). A **intersubjetividade** engloba aquilo que é comum a vários sujeitos. Nas palavras de Schutz (2003, p. 35) “é intersubjetivo porque os homens vivem no mundo entre outros homens com quem tecem influências e tarefas comuns, compreendendo os demais e sendo compreendido por eles, permeado por uma textura de sentido elaborada a partir das ações humanas”.

Um dos pilares da teoria de Schutz (2008, p.17) é o conceito de **mundo da vida**, também denominado de mundo social, mundo cotidiano e mundo de senso comum. De acordo com o sociólogo, “cada indivíduo constrói o seu próprio mundo, mas o faz com o auxílio de materiais e métodos que são oferecidos por outros: o mundo da vida é um mundo social, que por sua vez, é preestruturado para o indivíduo”. Isso significa dizer que o mundo da vida é o cenário em que vivemos, são rotinas diárias, interações, eventos, que aceitamos como naturais, mas que preexistem à nossa existência, o qual tem uma história e nos é dada de forma organizada. Assim, o sujeito está situado no mundo da vida, e neste mundo ele deve agir (Capalbo, 1979).

A leitura que fazemos dessa realidade apresentada, estabelecida, nos faz agir de forma natural, a partir do que nos é dado como realidade social. Como somos seres mutáveis e vivos, somos passíveis de intervir nesse mundo, alterando estruturas sociais, já que influenciemos e somos influenciados. A essa forma de os indivíduos se colocarem no mundo da vida, Schutz (2008, p. 77) denomina **atitude natural**. Para o autor, “o mundo é, desde o início, não o mundo privado do indivíduo, mas um mundo intersubjetivo, comum a todos nós, no qual não temos um interesse teórico, mas um interesse eminente prático”. Além de intersubjetivo o mundo da vida também é cultural, repleto de símbolos que interpretamos e por eles, nos conduzimos e nos orientamos. “Não é um mundo simplesmente físico, mas também sociocultural”.

Ele ainda destaca que apesar do sentido comum ser a matriz de toda a ação social, cada pessoa vivencia formas específicas de transitar no mundo da vida, pois cada indivíduo é constituído por suas próprias experiências subjetivas, exclusivas e pertencentes a ele, ou seja, cada indivíduo age de forma específica no mundo da vida, o que Schutz denomina de **situação biográfica**.

[...] refere-se ao lugar e tempo que um indivíduo ocupa em uma determinada sociedade bem como a totalidade de suas experiências que vão se sedimentando ao longo do curso de sua existência concreta. Esta situação a qual eu me encontro faz com que eu seja único, diferente dos demais, e, assim, me interesse também de forma diferente, por determinados assuntos. O “aqui” onde eu estou e o “ali” onde meu semelhante está, são, necessariamente, lugares diferentes e jamais poderemos ocupar, ao mesmo tempo, o mesmo lugar e a mesma posição. Portanto, a minha perspectiva é necessariamente diferente da do outro e é só no intercâmbio das nossas ideias, na idealização de pontos de vista do outro, que se pode ter uma reciprocidade temporária de perspectivas. O intercâmbio entre o “aqui” e o “ali”, numa relação dialética, é a condição necessária para uma realidade compartilhada (Schutz, 1974a, p.18).

Outro conceito definido por Schutz é o de **estoque de conhecimento** ou **bagagem de conhecimentos disponível**. São experiências e vivências que vamos adquirindo ao

longo da vida e que se tornam disponíveis de acordo com a situação biográfica individual. O estoque de conhecimentos vai sendo construído por meio das nossas relações com a família, escola, Igreja, etc., e complementam nossa forma de olhar e interpretar o mundo. Ao longo da vida, esse acervo é reestruturado a partir de nossas experiências concretas, que servem de base para uma ação subsequente.

Constitui-se no decorrer da vida com a sedimentação das experiências vividas do indivíduo ou adquiridas através da sua relação com as coisas do mundo e com seus semelhantes. Os **predecessores**, que viveram antes de nós e que convivem conosco através de informações de outros, os **contemporâneos**, que vivem em nosso tempo e os **sucessores** que viverão após a nossa morte, sendo no momento anônimos. Na relação social os predecessores, contemporâneos e sucessores são situados e interpretados de diversas maneiras, por meio das tipificações da vida de sentido comum. É através dos conhecimentos adquiridos que o indivíduo se orienta no mundo de acordo com suas perspectivas de seus particulares interesses, motivos, desejos, aspirações, compromissos religiosos e ideológicos. (Schutz, 1974a, p.21-22)

Há ainda uma quarta categoria, os **consócios**, pessoas que convivem diretamente na mesma realidade temporal e espacial. Para Schutz (1974a) se a intersubjetividade envolve o mundo de interação das pessoas, somente os consócios e os contemporâneos são capazes de estabelecer um “**relacionamento do Nós**” e vivenciarem uma “**situação face a face**”.

Desse modo, pela perspectiva da fenomenologia compreensiva, nascemos em um mundo social, vivemos nele nossas existências cotidianas, o experimentamos como foi concebido a nossa volta, com possibilidades de interpretarmos e agirmos sobre ele, mas sempre com referência à nossa situação biográfica determinada. Mas, como sujeitos sociais, compreendemos que o mundo da vida cotidiana “não é um mundo privado do eu, mas um mundo intersubjetivo, compartilhado com os semelhantes, vivenciado e interpretado pelo e pelos outros, tornando-se um mundo comum a todos nós” (Schutz, 1979, p.25).

Nossas relações sociais são permeadas por ações sociais que expressam o sentido que o sujeito atribui ao mundo. Toda ação social é dotada de propósito, ou seja, é projetada pelo indivíduo de forma intencional, consciente. Não ocorre de forma isolada, desvinculada de outra ação. Ao projetar a ação, o sujeito recorre à situação biográfica e o estoque de conhecimentos disponíveis. Ao realizarmos a ação, essa pode sofrer modificações em relação ao seu sentido inicial, considerando o modo como ela se efetivou, abrindo um leque de infinitas reflexões. Nesse sentido, Schutz apresenta o conceito de **possibilidades problemáticas e em aberto**. Este conceito relaciona-se com o ato da reflexão desenvolvida pelo homem antes de agir. Tal reflexão leva o homem a

suspender sua atitude natural de aceitação perante o mundo, esse passa a perceber que é livre para decidir o curso de sua vida (Boava & Macedo, 2011).

Se investigarmos os impulsos subjetivos implícitos na ação humana, encontraremos a **teoria da motivação**. A ação é interpretada pelo sujeito a partir de seus motivos existenciais. Por motivo, o autor entende como um estado de coisas, o objetivo que se pretende alcançar com a ação (Schutz, 1974, p.26). Os motivos que se relacionam aos projetos, como uma orientação para uma ação futura são chamados **motivos para** e aqueles que se fundamentam no acervo de conhecimentos e nas vivências passadas do sujeito são denominados **motivos porque**.

Os “motivos-para” instigam a ação social, estado de coisa em função do qual a ação foi levada a diante; referem-se a algo que se quer realizar, objetivos que se procuram alcançar e estes motivos de projetos tem uma estrutura temporal voltada para o tempo futuro, formando uma categoria subjetiva da ação, isto é, estão estreitamente ligados com a ação e a consciência do ator. Os “motivos porque” estão evidentes nos acontecimentos já concluídos. Eles explicam certos aspectos da realização do projeto, portanto eles têm uma direção temporal voltada para o passado.

O conjunto de “motivos para e porque” da ação de um sujeito determinam a **tipificação**, com meios e finalidades típicas. Capalbo (1988) esclarece que se trata de:

Um processo que não utiliza conceitos genéricos, do ponto de vista de sua extensão, mas que utiliza conceitos específicos para cada fenômeno singular. O seu procedimento consiste em colocar, em evidência, o que há de original, específico e típico no fenômeno. Assim sendo, o tipo ideal não corresponde a uma medida estatística, mas sim aos traços típicos encontrados no fenômeno observado (p.81).

Para Schütz, a compreensão da conduta dos outros é possível mediante o exame do processo de tipificação. A tipificação refere-se a um esquema conceitual que reúne as vivências conscientes de uma pessoa ou de um grupo no mundo social. Logo, as tipificações são esquemas descritivos impessoais de reconhecimento universal do mundo da vida. Este acervo de conhecimento é dinâmico e particular, se enriquecendo e ampliando no decorrer da existência humana (Schutz, 1972).

Desse modo, a tipificação caminha no sentido da não-individualização do sujeito, ou seja, o coloca pertencente a um grupo social que possui características típicas do comportamento vivido. Na vida cotidiana, realizamos tipificações, por exemplo, ao nomear as coisas (uso da linguagem), pelas instituições que tipificam comportamentos, ações, procedimentos ou na individualidade, já que a construção do self é uma auto-tipificação. Mas isto não altera nossa atitude em relação à vida e às suas exigências práticas. Não somos tipos fixos, operamos com uma margem de liberdade e de

indeterminação, que nos permite parar de desempenhar o papel que o tipo nos havia imposto. (Capalbo, 1979).

O tipo vivido emerge da descrição vivida do comportamento social que permite encontrar algo que tipifica (convergências nas intenções dos sujeitos, ou seja, os motivos para e motivos porque) como uma estrutura vivenciada única, uniforme, contínua, que pode ser analisada e descrita porque tem um valor de significação e que pode ser transmitida pela comunicação e pela linguagem significativa, na relação interpessoal (Merigui, 2000, p. 647).

Nesse sentido, os tipos ideais de pessoas são anônimos, ou seja, não importa quantas pessoas são categorizadas sob o tipo ideal, ele não corresponde a nenhuma delas em particular. De acordo com o próprio Schütz (1979, p. 221) foi exatamente isso que levou Weber a chamá-lo de “ideal”.

As características tipificadas pressupõem que o pesquisador leve em conta os princípios da ciência para garantir a validade científica dos modelos.

Para alcançar a tipologia do tipo vivido o pesquisador deve seguir alguns postulados (Schutz, 1974, p.67):

a) *atitude desinteressada do observador científico*, em que o pesquisador não apresenta interesse prático, mas apenas cognitivo da situação observada;

b) *regras de relevância sociológica*, em que são definidos os limites de atuação do pesquisador;

c) *postulado de coerência e lógica*, traz a lógica formal da pesquisa, na organização de dados subjetivos e na descrição do vivido, trazendo para ordem das significações. São as construções típicas estabelecidas com um grau de clareza e nitidez e o esqueleto conceitual deve ser totalmente compatível com os princípios da lógica formal. Este postulado garante a validade científica dos modelos construídos por especialistas nas ciências sociais.

d) *postulado da interpretação subjetiva* dá ênfase ao significado primordial de considerar a situação biográfica do ator estudado. Para compreender as ações humanas, o pesquisador deve se perguntar que modelo de mente individual é possível construir e que conteúdos típicos são necessários atribuir a ele para explicar fatos observados como resultado da atividade da mente, numa relação compreensiva. Assim, tem-se a garantia da significação da ação humana para o ator.

e) *postulado da adequação* se entende a necessidade de adequar a realidade para que as ações possam ser compreendidas tanto pelo ator, pelos seus semelhantes, como pelo pesquisador;

f) *racionalidade lógica científica*, pode ser caracterizada pela possibilidade de construir padrões de interação social, tal como os papéis sociais.

4.2 O percurso trilhado e as estratégias de acesso aos colaboradores

Nossa pesquisa foi realizada em um município no interior do Estado de São Paulo e contou com a participação de homens que desenvolvem atividades pedagógicas e de apoio pedagógico, em creches ou pré-escolas. O critério de seleção se deu primeiramente por serem homens em um ambiente predominantemente feminino e, segundo, por estarem no atendimento direto com meninos e meninas de 0 a 5 anos, seja na função de professor ou de agente/monitor da Educação Infantil. Para compreender suas trajetórias e experiências vividas nas relações de gênero, investigamos suas ações a partir do mundo da vida e suas interações dentro do mundo social, desvelando os “motivos para” e os “motivos porque” de suas ações.

Para ter acesso a eles, realizamos primeiramente um mapeamento das escolas municipais de Educação Infantil – EMEI e creches municipais de Educação Infantil - CEMEI, juntamente ao site da Secretaria de Educação, selecionando àquelas que tivessem em seu quadro, funcionários homens atuando na área. Após realização dessa pesquisa, partimos para as visitas escolares para apresentar o projeto de pesquisa e pedir às Diretorias, permissão para entrevistar seus funcionários. Depois de muita insistência e muitas remarcações de horários, conseguimos apresentar o projeto para três diretoras. Nas três escolas o entrave ocorreu pelo fato da pesquisadora pertencer a um Mestrado em Educação Sexual, e por mais que fosse explicado que o projeto trabalharia questões relacionadas à gênero, o acesso foi negado em todas elas. A recusa vinha pelo fato do tema da sexualidade ser um assunto “delicado” a ser tratado.

Diante dessas dificuldades, optamos por outra forma de contato, o acesso direto aos colaboradores. Uma colega de trabalho indicou um amigo que trabalhava na creche em que ela atuava, exatamente com o perfil que procurávamos: homens atuando com crianças de 0 a 5 anos. Esse primeiro contato foi feito via e-mail e ele se mostrou muito animado em participar da pesquisa. O segundo contato, foi realizado via rede social e ao conversar com ele e explicar as dificuldades encontradas com algumas diretoras, ele sugeriu que entrássemos em contato com outros homens, através de um grupo de uma rede social, que reunia professores/as, monitores/agentes, enfim, pessoas ligadas à

Educação Infantil. Dessa forma, fizemos o contato com o administrador do grupo, mas não obtivemos respostas. Partimos então para a seleção individual do perfil de colaborador que procurávamos, e encontramos dezessete homens na lista. Foi realizado um primeiro contato pela rede social, dando uma breve explicação da pesquisa e convidando para uma conversa pessoal e maiores esclarecimentos sobre a mesma. Dos dezessete homens contatados, cinco concordaram em fazer parte da pesquisa e se mostraram muito solícitos. Depois de agendadas as entrevistas, passamos aos encontros presenciais, ao qual foi explicado os objetivos da pesquisa e esclarecimentos de possíveis dúvidas.

Depois de aceito os convites, foram solicitados que assinassem o Termo de Compromisso Livre Esclarecido (Anexo 1) que consta a autorização para a gravação das entrevistas e assegura o sigilo de suas identidades. As entrevistas foram gravadas, pois isso permite que a pesquisadora possa reproduzir com exatidão as descrições e focar sua atenção nas falas dos colaboradores. Logo após, solicitamos que respondessem ao questionário de Critério de Classificação Econômica no Brasil – ABEP/2014 (Anexo 2), com o propósito de delinear o perfil de nossos colaboradores.

Nossa pesquisa a princípio contou com a participação de cinco colaboradores, sendo que um deles, após entrevista realizada, entrou em contato e informou que gostaria que sua participação fosse retirada. Ao ser indagado sobre o motivo da sua desistência, sua explicação foi vaga e remetia a um certo cuidado sobre a preservação de sua identidade. Novamente foi explicado sobre o sigilo absoluto das identidades dos colaboradores, assim como locais de trabalho, mas mesmo assim, ele manteve sua decisão. Dessa forma, nosso universo da pesquisa encerrou-se em quatro colaboradores, sendo um pedagogo em formação, dois monitores/agentes educacionais e um professor da rede particular.

Diversas denominações já foram utilizadas para identificar o papel dos profissionais da educação infantil, dentre elas: babá, pajém, berçarista, recreacionista, crecheira, auxiliar de desenvolvimento infantil, monitor/a, educador/a, agente de educação infantil, entre outros. Essas nomenclaturas mudam de município para município não havendo um consenso legal sobre isso. Historicamente, o papel social desempenhado pelos profissionais da infância revela que de acordo com projeto institucional desenvolvido nas instituições, tais nomenclaturas são apropriadas de formas mais assistencialistas ou educacionais. A grande discussão aqui, é a dicotomia entre cuidar e educar, o auxiliar que cuida e o professor que educa, por exemplo. Nesse contexto

associa-se também a desvalorização do trabalho, que em sua grande maioria é ocupada por mulheres, se aproximando muito aos cuidados da esfera doméstica. (Assis, 2006; Andrade; 2010)

Importante esclarecer que há diferenças nas atribuições dos monitores/agentes em relação aos professores, assim como nas exigências em relação à formação educacional e salários. Assim, para atuar na função de professor de Educação Infantil, o candidato deve possuir Licenciatura plena em Pedagogia ou Normal Superior, conforme a LDB e tem como atribuições: participar, elaborar, sistematizar, implementar, executar e avaliar conteúdos registrados no projeto pedagógico com bases nas diretrizes educacionais da Secretaria Municipal de Educação; avaliar e reorganizar periodicamente o trabalho pedagógico, para o cumprimento dos objetivos documentados; planejar e avaliar atividades pedagógicas, em consonância com os cuidados devidos ao educando, tendo em vista a autonomia e a formação integral discente; utilizar metodologias que garantam resultados eficazes de ensino e de aprendizagem aos alunos, estabelecendo estratégias de atendimento diferenciado quando necessário; elaborar, utilizar e adaptar recursos pedagógicos e materiais específicos para todos os educandos de sua área de atuação, socializando estes instrumentos para uso dos demais profissionais da unidade educacional; participar de programas de formação continuada, propostos pela Secretaria Municipal de Educação; planejar, implementar e participar das atividades de articulação da escola com as famílias e comunidade; participar efetivamente da avaliação institucional proposta no projeto pedagógico da unidade educacional, com o objetivo de reavaliar e replanejar seu trabalho a partir de resultados obtidos.

Ao candidato à monitor/agente de educação infantil, é exigido nível médio e as atribuições do cargo são para: atuar nas Unidades de Educação Infantil, acolhendo, cuidando e auxiliando na educação de crianças, em conformidade com a proposta educacional; promover o contato afetivo e harmonioso entre adultos e a criança; conhecer e acompanhar o desenvolvimento das crianças, a forma como vivem, seus progressos e dificuldades; subsidiar e orientar as crianças em suas atividades recreativas, de cuidados com o corpo e de repouso; zelar pela guarda e conservação do material de consumo da Unidade Educacional; acompanhar e orientar as crianças durante as refeições, estimulando-as e auxiliando-as no desenvolvimento de bons hábitos alimentares, tomando os devidos cuidados, de acordo com a faixa etária; corresponsabilizar-se pelo cuidado, observação e orientação às crianças na aquisição e desenvolvimento de hábitos de higiene; realizar as trocas de fraldas, sempre que necessário; auxiliar as crianças nos

momentos de banho, escovação de dentes e demais procedimentos de higiene; acompanhar as atividades recreativas e o momento de repouso/sono das crianças; colaborar na organização da entrada e saída das crianças, do espaço das atividades, do material didático e dos eventos em geral; auxiliar no desenvolvimento das atividades que favoreçam a aprendizagem e a interação entre as crianças e os adultos; mediar e auxiliar na prevenção das situações de conflitos no grupo, visando à integridade física e emocional da criança; comunicar a equipe gestora ocorrências envolvendo a integridade da criança; responsabilizar-se, em seu horário de trabalho, pelo registro de todas as ocorrências e atividades da Unidade Educacional; participar da avaliação e planejamento da Unidade Educacional; participar de atividades que visem integrar a escola com as famílias e comunidade; executar atividades correlatas e outras tarefas de mesma natureza ou nível de complexidade.

4.3 O método da sociologia fenomenológica compreensiva

Pela perspectiva fenomenológica, a experiência vivida é a fonte e o objeto da pesquisa, dessa forma, as entrevistas fenomenológicas não devem ser concebidas como um meio de coleta de informações (geralmente se refere a um processo de coleta de ‘dados’), mas com uma oportunidade dialógica.

Aqui reside a importância do método qualitativo fenomenológico como forma de aprofundar-se no tema de gênero e sexualidade, pois exige lidar com o imaginário, crenças, tabus, enfim, diferenças ideológicas próprias dos sujeitos complexos e singulares que somos. Para Chizzotti (2003, p. 222), o termo qualitativo implica “uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”, ou seja, é uma forma de estudo que se centra no modo como os sujeitos interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que elas vivem. O processo educativo tende a restringir as relações de gênero, reforçando visões hegemônicas sobre o que é ser homem ou mulher, ampliando a desigualdade social. Por isso, a importância de dar voz aos homens que estão inseridos nas escolas, dentro da Educação Infantil, em um espaço historicamente marcado pelo feminino. Enquanto método científico, a fenomenologia é uma abordagem compreensiva do fenômeno, entendendo que compreender significa tornar explícito e transparente o que se mostra oculto (Amatuzi, 2011; Bruns, 2011).

A entrevista fenomenológica requer uma **situação face a face**, um encontro direto em que tomamos consciência da presença do outro, ou seja, o fluxo do pensamento se apresenta ao pesquisador, constituindo um **relacionamento do Nós**. Do ponto de vista metodológico, para a compreensão do significado da ação vivenciada pelos homens que atuam na educação infantil, nossas entrevistas foram mediadas pela questão norteadora “fale como são vividas as relações de gênero no ambiente escolar, a partir dos significados e sentidos que você atribui a sua vivência pedagógica, no exercício de suas atividades na Educação Infantil”. Esse questionamento pretende inserir o colaborador no contexto de suas experiências passadas e presentes (motivos porque) e remetê-lo ao seu futuro (motivos para).

Depois de realizadas e gravadas as entrevistas, seguimos com a transcrição dos relatos dos colaboradores, para então dar continuidade a análise fenomenológica. O percurso para análise compreensiva do fenômeno nessa pesquisa se deu de forma gradual e sequencial:

- Realização das leituras de forma detalhada dos relatos dos homens que atuam na Educação Infantil buscando apreender o sentido geral das experiências vividas por eles, para então, identificar as unidades de significado;

- Leitura das unidades de significado, de forma a agrupá-las de acordo com suas convergências e divergências, para formar as categorias dos nossos colaboradores. Pela perspectiva fenomenológica de Schutz as categorias são denominadas concretas pois seus conteúdos emergem do vivido. Elas também expressam os fenômenos sociais, tal como emergem no mundo cotidiano e envolvem tanto a ótica do colaborador como a do pesquisador.

- Ao construir as categorias, pudemos identificar aquelas que apresentam os “motivos para” e os “motivos porque” das ações dos homens no contexto da Educação Infantil;

- Depois de identificadas as categorias concretas, realizamos a construção do tipo vivido dos homens em meio as relações de gênero na Educação Infantil. O tipo vivido é a reflexão da vivência do sentido comum que ocorre em um determinado contexto, no mundo social. A tipificação é essencial para a compreensão do outro na intenção social (Schutz, 1974).

Para melhor visualização e organização dos sujeitos participantes da pesquisa, elaboramos um quadro com o perfil dos nossos colaboradores, com base nos dados

retirados do Roteiro de Identificação (Anexo 3) e do questionário ABEP. A seguir, apresentamos o quadro:

Quadro 2 – Perfil dos colaboradores

Colaborador	1	2	3	4
Data da Entrevista	23/10/14	10/11/2014	11/11/2014	17/03/2015
Nome	José	Danilo	Roberto	Marcelo
Idade	31 anos	36 anos	32 anos	29 anos
Religião	Agnóstico	Budista	Agnóstico	Não possui
Grau de Escolaridade	Superior incompleto Pedagogia	Superior completo Pedagogia	Mestrado em Biologia	Superior completo Pedagogia
Profissão	Estagiário na Educação Infantil	Monitor/agent e de Educação Infantil	Monitor/agent e de Educação Infantil	Professor de Educação Infantil
Estado Civil	Solteiro	Casado	Solteiro	Solteiro
Filhos	Não	Não	Não	Não
Nível sócio Econômico*	B1	B2	B2	B2

*Dados baseados no critério de classificação econômica Brasil – Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa – ABEP (2014/2015)

Conforme consta no Quadro 2, as entrevistas ocorreram no período de outubro de 2014 a março de 2015. No momento das entrevistas, as idades dos colaboradores variavam entre 29 a 36 anos. O grau de instrução que prevaleceu entre eles foi o Superior completo, sendo que apenas um colaborador ainda estava cursando a graduação. Em relação ao estado civil, apenas um colaborador estava casado, sendo os outros três solteiros, sendo que dois viviam com suas namoradas e nenhum possui filhos. O nível sócio econômico familiar predominante foi o B1. Para preservar as identidades de nossos colaboradores, utilizamos pseudônimos escolhidos de forma aleatória.

4.4 Eleição das categorias concretas do vivido

A compreensão das relações de gênero vividas pelos homens que atuam em atividades pedagógicas na Educação Infantil possibilitou a organização e análise das categorias concretas que trazem pontos de vista relevantes da experiência sentida nesse universo, expressas no tempo passado e presente (motivo porque) e os que dão forma aos projetos (motivo para).

Categoria 1- Memórias afetivas da vida escolar

Essa categoria aborda as vivências dos colaboradores durante a vida escolar da infância ao período de adolescência

Categoria 2: Trajetórias profissionais

Essa categoria aborda como os colaboradores vivenciaram suas escolhas profissionais e como se relacionam com essa escolha.

Categoria 3: Vivências pedagógicas no cotidiano escolar

Essa categoria aborda como os colaboradores vivenciam seu dia-a-dia no universo escolar, em meio as relações com as famílias das crianças, corpo docente e gestão.

Categoria 4: Relações de gênero na Educação Infantil

Essa categoria aborda como os colaboradores vivenciam as relações de gênero no cotidiano escolar em quatro momentos, são elas:

Relações de gênero com meninos e meninas

Relações de gênero com gestores e/ou corpo docente

Relações de gênero com o núcleo familiar

Relações de gênero no brincar infantil

Categoria 5: Sonhos e projetos

Nessa categoria os colaboradores refletiram sobre seus projetos e sonhos a serem realizados.

A seguir, apresentaremos as análises compreensivas dos nossos colaboradores, fazendo a interlocução destas com o arcabouço teórico, mais precisamente, da sociologia fenomenológica compreensiva de Alfred Schutz.

CAPÍTULO 5

Análise compreensiva e sentidos do “mundo da vida” dos homens na Educação infantil

Iniciaremos as análises compreensivas de nossos colaboradores acerca do fenômeno *como são vividas as relações de gênero no ambiente escolar, a partir dos significados e sentidos que os homens atribuem a sua vivência pedagógica, no exercício de suas atividades na Educação Infantil.*

Esclarecemos que as análises foram realizadas por ordem cronológica das entrevistas realizadas e com objetivo de preservar nossos colaboradores, utilizamos o uso de pseudônimos. Apresentaremos o perfil de cada um deles e em seguida as categorias e suas respectivas unidades de significados que serão analisadas pela perspectiva de Schutz, em diálogo com outros autores, de modo a auxiliar na compreensão do mundo da vida dos nossos colaboradores.

5.1 “Mundo da vida” do colaborador 1 – José

José, um jovem adulto de 31 anos é o mais novo de dois irmãos. O pai trabalhou como técnico na área industrial e agora se encontra aposentado, sendo o responsável pelo sustento da família. A mãe, sempre foi dona de casa. Antes de ingressar na Pedagogia, José fez cursos técnicos em mecânica e em desenho de projeto de mecânica. Ao fazer cursinho pré-vestibular, se encantou pela Química e decidiu prestar o curso em Universidade pública. Depois de aprovado, iniciou sua vivência acadêmica ao mesmo tempo que começava a dar aula de Química em cursinhos e cursinho popular. Mas no decorrer do curso, se desencantou pela profissão pois não sentia o processo educacional e sim, como se estivesse ensinando as pessoas a decorarem coisas. Abandonou o curso no quarto ano, sem concluir e prestou novamente o vestibular. Atualmente, está no último semestre de Pedagogia, em uma Universidade pública de um município do interior do Estado de São Paulo. Por ser de outra cidade, divide com amigos, espaço na moradia estudantil. É solteiro, não possui filhos e se diz agnóstico. No decorrer da entrevista, José já havia passado por diferentes trabalhos, mas atuava na área de Educação Infantil como estagiário em uma CEMEI, há dois anos.

Das suas vivências e **memórias afetivas da vida escolar**, José descreve:

Eu tenho pouco registro. Eu acho que eu gostei da fase do pré e do ensino fundamental. Do ensino médio eu detestei. Além da qualidade da educação no ensino médio ser terrível, junta com a fase da adolescência, é uma combinação muito ruim. Se você não tem uma boa escola, que você tem prazer de ir, que você acha que está aprendendo lá, não é o lugar que você quer ir e que você guarde boas recordações. (...). Quando eu era menor, eu não tive professores, entrei no pré. Fiquei em casa com minha mãe. No ensino fundamental, eu me lembro de um professor de matemática e um professor de física lá pela 7, 8 série, é meio nebuloso na minha memória...

José desvela em seu relato que não guarda muito registro da sua vida escolar infantil e que as lembranças são meio nebulosas em sua memória. Não lembra de ter tido professores homens no pré e que eles surgiram apenas no ensino fundamental, sendo um professor de física e de um de matemática.

Vivenciar o cotidiano escolar pressupõe uma interação entre os sujeitos e nesse sentido, José reconhece a escola como um ambiente complexo e hostil. Schutz (1979) esclarece que a relação social surge como elemento fundamental na interpretação dos significados da ação dos sujeitos e compreende que todas as experiências diretas humanas são experiências em e de seu mundo da vida. Nesse sentido, as experiências de José na sua fase da adolescência e ensino médio foram marcantes de forma negativa, um ambiente em que ele não queria estar e não via sentido, nem como um espaço de aprendizado.

Sua situação biográfica, resultado da sedimentação das suas experiências adquiridas ao longo da vida, permite que ele tenha sua própria percepção particular do mundo e ele se coloca de maneira indecisa em muitos momentos do seu relato, ele “acha”, “não lembra”, é “nebuloso”. Ao ser indagado se era possível discorrer mais sobre essa fase, José disse não querer se aprofundar no assunto. Ele recorre ao seu estoque de conhecimento, construído desde a infância por intermédio das heranças culturais recebidas, para compreender e significar aspectos da sua experiência escolar a qual não guarda boas recordações.

Schutz (1979) esclarece que a reflexão, como uma função do intelecto, pertence essencialmente ao mundo temporal e espacial da vida cotidiana. A estrutura de nossa experiência irá variar conforme nos entregamos ao fluxo de duração ou paramos para refletir sobre ela, tentando classifica-la como conceitos espaço-temporais. José vivencia esse momento de reflexão em relação as suas memórias afetivas da vida escolar como uma “experiência significativa”. Schutz entende que as experiências são apreendidas, distintas, acentuadas, marcadas, uma com relação à outra, ou seja, José, ao refletir sobre

sua experiência passada, que tiveram um fluxo de duração, tornam-se agora, objetos de atenção como experiências constituídas. Assim, só do ponto de vista retrospectivo é que existem experiências delimitadas, somente o que já foi vivenciado é significativo.

Para ampliar um pouco mais a compreensão do mundo da vida de José, recorro também a análise de Bourdieu (2011) no que concerne o contexto escolar e suas relações sociais. Para ele, a escola tem uma função ideológica, política e legitimadora de uma ordem arbitrária que é a base do sistema de dominação vigente nessas instituições. Na tentativa de disciplinar e padronizar as diversas sócio culturas que ali convivem, a escola acaba impondo em seus currículos, sistemas de ensino, disciplinas, etc., valores culturais das classes privilegiadas e dominantes. Esse mecanismo tende a valorizar e exigir de seus alunos e alunas qualidades específicas, provenientes de capital cultural que somente aqueles que foram socializados desde a infância na cultura legítima poderiam ter, gerando exclusões.

Desse modo, nas palavras do próprio sociólogo, o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da ordem social uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de força. (Bourdieu, 2001, p.311)

Categoria 2 – Trajetórias Profissionais do colaborador José

Em relação ao caminho trilhado em sua trajetória profissional, José relata:

(...) Eu fiz técnico em mecânica e eu comecei a estagiar nos lugares. Comecei a trabalhar num lugar que eu dava aula de Autocad e também dava aula de informática. Aconteceu de eu ser professor, sabe? Um dos primeiros prazeres foi ver uma pessoa que não gostava, que não acreditava que podia aprender e no último dia de aula, ela já estava gostando muito, veio me agradecer daquele momento, por aquela trajetória, me agradecer pela minha paciência, insistência e persistência em acreditar nela. Aquilo para mim me tocou e foi bem gratificante. Foi um retorno positivo para eu querer estar na área de educação. Daí muitas coisas aconteceram, e eu comecei a fazer cursinho e eu comecei a gostar de Química. Então, eu entrei na Universidade, na licenciatura em Química, e rapidamente me desencantei pela Química. Daí, fazendo aulas na faculdade de Educação, cursando as disciplinas obrigatórias da licenciatura, isso me fez passar a olhar a Pedagogia como uma possibilidade, antes eu não tinha pensado. (...). Assim, larguei a Química no último ano e eu entrei na Pedagogia, com muita coragem, de recomeçar. Foi legal entrar porque tinha muita gente que desistiu de outras graduações, na minha turma, muita gente que já tinha concluído outras graduações ou desistido e foi legal o começo, eu comecei a trabalhar..., mas, eu sinto um pouco de preconceito na Pedagogia enquanto carreira. Eu acho que é uma coisa mais percebida, quando as pessoas se referem assim: ah, você faz Pedagogia...com um tom de voz específico, sabe? Ou aquela pergunta assim: mas Pedagogia? Nossa, como você foi cair aqui, você não pensou em fazer outra coisa? É

como se fosse um não-lugar. Você não deveria estar aqui, é o que percebo em frases e perguntas.

José constrói seu próprio mundo da vida e de acordo com a teoria fenomenológica o faz com o auxílio de materiais e métodos que são oferecidos por outros, nas relações sociais que mantém e no mundo sócio cultural no qual está inserido. A sua trajetória profissional foi sendo construída em diferentes momentos de sua situação biográfica: o momento em que ele inicia o curso técnico e passa a trabalhar dando aulas de Autocad e informática difere da situação biográfica em que ele inicia o cursinho e passa a considerar a Química como uma possível graduação.

Identificamos nessas passagens das vivências de José o que Schutz (1974) caracteriza como “relevância motivacional”. José apresenta diferentes escolhas ao longo de sua trajetória profissional, sendo cada uma delas comandada por seu interesse em um determinado tempo-espço. Ele separa, entre as possibilidades da sua experiência aquelas que melhor servem para alcançar o seu propósito, assim, a relevância motivacional surge da necessidade de se focar nos elementos específicos que irão compor sua escolha profissional. José se sente livre para escolher e definir seus planos e suas ações que o levarão a prestar um vestibular para o curso de Química. Mas, nas palavras de José “*eu entrei na Universidade, na licenciatura em Química, e rapidamente me desencantei pela Química*”. Seu desencanto pela Química entra em um processo definido por Schutz como “relevância relativa”. A sua decepção frente ao curso de Química se tornou uma situação problema, o que obriga José a reconhecer essa situação como prioridade, pois ao invés de seguir seus planos, ele precisa resolver essa questão e achar a solução para esse problema passa a ser prioridade para ele.

Seu relato também desvela os “motivos para” que o impulsionaram na busca de uma alternativa para as dificuldades encontradas frente à sua decepção com o curso de Química. Ele relata que *fazendo aulas na faculdade de Educação, cursando as disciplinas obrigatórias da licenciatura, isso me fez passar a olhar a Pedagogia como uma possibilidade, antes eu não tinha pensado. (...)*. Apesar de suas experiências anteriores envolverem alguma forma de ensino, como as aulas de informática e essa experiência ser gratificante, a Pedagogia não se apresentou como primeira opção enquanto carreira. José, precisou entrar na graduação em Química, cursar a licenciatura na Faculdade de Educação, para só assim, enxergar a Pedagogia como uma possibilidade. Ele se orienta no mundo social, avaliando suas possibilidades baseado na sua situação biográfica.

Assim, ele desiste da Química e entra na Pedagogia, o que considera uma boa escolha, apesar de sentir preconceito enquanto carreira. Ele relata “*eu acho que é uma coisa mais percebida, quando as pessoas se referem assim: ah, você faz Pedagogia...com um tom de voz específico, sabe? Ou aquela pergunta assim: mas Pedagogia? Nossa, como você foi cair aqui, você não pensou em fazer outra coisa? É como se fosse um não-lugar. Você não deveria estar aqui, é o que percebo em frases e perguntas.*”

Para corroborar o relato de José e embasar nossa compreensão do seu mundo da vida, trazemos um estudo realizado em universidades brasileiras que demonstram que no curso de Pedagogia a grande maioria das ingressantes são mulheres. Gatti e Barreto (2009) mostram que a média de mulheres matriculadas nessa graduação é de 92,5%, ou seja, os homens são apenas 7,5% desse universo. Essa “tendência” de que as mulheres optam pela área de humanas e de formação docente e de que os homens, escolham carreiras na área de exatas, remetem a um passado histórico. É o que Schutz (1979) nomeia de “atitude natural”, já que entende que o mundo social é intersubjetivo e precede a nossa existência. Quando nascemos, conhecemos um mundo já estruturado, cercado de regras, normas, valores, influenciado pela cultura de um determinado tempo histórico. A medida que José foi crescendo, vivenciando esse mundo sociocultural, passou a assimilar tais estruturas como naturais, ou seja, a Pedagogia nesse sentido “se torna” um curso para mulheres, não apenas na ótica de José, como das próprias mulheres que cursam.

Dessa forma, existe uma cultura que acaba por impor às mulheres um lugar de inferioridade, que pode ser percebida também no campo de trabalho. O mundo público, costuma ser referenciado a um universo masculino, e o mundo privado, doméstico às mulheres, em que se predomina a ideia de que o trabalho feminino está em segundo plano, frente ao trabalho masculino. Como há, historicamente profissões concebidas como masculinas e outras femininas, a forte associação do magistério como vocação e sua relação entre a maternidade e docência “justifica” o ingresso de muitas mulheres ao mercado de trabalho, como forma de atrelar às tarefas domésticas ao trabalho.

Ampliando um pouco mais essa colocação, Bourdieu (2011) elucida que nossa sociedade está pautada pelos parâmetros da dominação masculina, ou seja, desde da Antiguidade, a mulher deveria ser submetida e controlada à moral do homem. Essa concepção é um dos pilares da nossa sociedade e por isso, acabamos introjetando esses mecanismos de dominação, como naturais, num processo em que o sociólogo nomeia de transformação da história em natureza e do arbitrário cultural em natural.

É importante destacar também, o significado subjetivo que o grupo tem para seus membros, que para Schutz (1974), consiste em seu conhecimento de uma situação comum e, com ela, de um sistema comum de tipificações e relevâncias, que compartilhado com os outros membros do grupo, define os papéis sociais, as posições e o status de cada um. Assim, a escolha profissional pela Pedagogia faz com que José sofra preconceito, primeiramente por ser homem em um curso de mulheres e segundo, porque enquanto homem, poderia ou “deveria” escolher uma carreira considerada mais masculina (como os técnicos em mecânica que ele cursou) e assim, poder ocupar um lugar mais valorizado mercadologicamente, o oposto do que ele ocupa agora, no cuidado e educação de crianças pequenas. Essa aceitação de um sistema comum de relevâncias leva os membros do grupo a uma autotipificação.

Categoria 3: Vivências pedagógicas no cotidiano escolar

Nesse momento, na sala em que estou são no máximo de 12 a 13 alunos de 2 a 4 anos, na minha unidade. Às vezes tem 6 alunos, as vezes tem 13, varia. (...). No geral, a gente (estagiários) substitui a professora na ausência dela. Nos últimos tempos isso tem significado muito, tenho substituído demais. Ao invés de ser uma coisa extra, tá sendo quase permanente. Para nosso crescimento profissional, é bom. Também é gostoso pelas crianças, ser professor e ser legitimado como professor, mas é uma responsabilidade, porque as vezes fico sozinho, as vezes com outra estagiária. O que eu acho correto é a professora assumir e eu auxiliar, mesmo porque a gente não tá ganhando pra isso, a gente não tá assinando para isso. Quando a professora está, eu fico tranquilo de só auxiliar, as vezes tem criança que precisa de uma necessidade, tem criança que é mais carente, tem criança que se machuca e eu preciso levar até a enfermeira.

José interpreta suas ações de acordo com sua situação biográfica atual, como estagiário em uma creche, cuidando de meninos e meninas de 2 a 4 anos. Ultimamente, além de atuar como estagiário, tem sido obrigado a assumir a classe sozinho o que ele significa como “*bom, para o crescimento profissional*” e “*gostoso pelas crianças, ser professor e ser legitimado como professor*”, mas ao mesmo tempo “*é uma responsabilidade, porque a gente não tá ganhando para isso*”. Para Schutz (1974) é o interesse que motiva o nosso pensar, projetar, agir. José, apesar de se sentir motivado ao ser legitimado como professor ao mesmo tempo, sente o peso da responsabilidade em assumir sozinho a classe. Apesar de se encontrar no último semestre da faculdade e de atuar nessa função há dois anos, ele não se sente seguro e o *status* de estagiário o coloca em um lugar de segundo plano. Schutz nos lembra que os interesses se inter-relacionam com outros interesses, dentro de um sistema, nesse sentido, o papel social de estagiário desempenhado por José assume pelo menos dois interesses específicos,

em relação ao seu lugar na creche, ora como estagiário, ora como professor. É a motivação dele que vai estabelecer os problemas a serem solucionados pelo pensamento e os objetivos a serem atingidos pela sua ação. Nesse sentido, o grau de interesse de José enquanto estagiário é focado para as crianças. Sua motivação vai de encontro ao seu status de estagiário, daquele que auxilia a professora nas atividades. Por outro lado, ao ser obrigado a assumir o status de professor, sua motivação diminui, já que ele está sendo colocado em uma situação a qual não se sente capaz e ao mesmo tempo que não é pago para isso.

O estágio profissional tem por objetivo a inserção dos estudantes nos espaços profissionais para os quais estão se preparando em seus cursos de graduação e no caso de José, apesar de se configurar como estágio, já exerce a função há dois anos, em um regime acordado entre a Universidade e a CMEI da própria universidade em que ele trabalha. Essa também é uma forma de pagar menos por um funcionário que se enquadra como “estagiário”, mas por causa das intercorrências como greves, ausência de professores, afastamento por doenças, acaba respondendo e desenvolvendo atividades como um professor. Schutz (1974) nomeia essas intercorrências de “sistema imposto de relevâncias”, ou seja, durante a nossa vida, estamos sujeitos a interferências que fogem ao nosso controle. As relevâncias que se apresentaram como impostas à José foram as greves e o afastamento da professora em licença maternidade. Tais situações e eventos não se originaram em atos da vontade dele, tendo que aceitar exatamente como são.

Como forma de ampliar nossa compreensão do mundo da vida de José, trazemos o estudo de Akkari & Silva (2009) que revela que os baixos salários, falta de reconhecimento profissional por parte da sociedade e infraestrutura precária são alguns fatores determinantes para o alto número de faltas entre professores e professoras da rede pública, sem falar do crescente adoecimento desses profissionais em consequência dos desgastes a que são submetidos na maior parte dos sistemas educacionais.

Categoria 4: Relações de gênero na Educação Infantil

Relações de gênero com meninos e meninas

Pode ser bravo, José – essa frase eu já ouvi muito: pode ser bravo. Qual o papel do homem aí na sociedade, só ser autoritário? E bravo? E não ser afetivo? Eu sinto que as crianças se relacionam de outra forma com os homens, elas têm as carências delas, elas também têm as ressalvas delas. Tem o caso de uma menina que ela me acha muito bravo

(risos). Ela tem muito medo de mim e eu não fiz nada para isso, eu não sei se foi a mãe que encucou nela isso, se ela tem um pai bravo, se ela projetou em mim alguma coisa do pai, que é bravo, que o gênero masculino é bravo, mas assim, essa criança foi a única que pra mim foi um desafio maior, porque ela foi resistente a mim.

Schutz (1979) ao analisar o mundo das relações sociais, discorre sobre as diferentes formas de interação, entre elas a comunicação. A conduta de José é influenciada pela forma linguística contida na frase “*pode ser bravo, José*” e nos sistemas de orientação culturais preexistentes, a associação do homem a características como a braveza e a disciplina. Além disso, precisamos levar em conta a situação biográfica de quem emite a fala, no caso a professora, e a situação biográfica de quem recebe, no caso José.

A interação social envolve a ação social de pelo menos duas pessoas, aqui representadas por José e pela professora, que se orientam uma em relação a outra. São perceptíveis nessa interação, seus corpos e movimentos corporais, a entonação de voz, a expressões do rosto, enfim, a experiência sensorial. A vivência subjetiva de José permite que ele reflita sobre o papel do homem na sociedade, em sua fala “*é só ser autoritário? E bravo? E não ser afetivo?*”, ele busca dentro do seu estoque de conhecimento desconstruir a ideia de que o homem não pode ser afetivo e complementa “*eu sinto que as crianças se relacionam de outra forma com os homens, elas têm as carências delas, elas também têm as ressalvas delas*” o que demonstra que a presença masculina na Educação Infantil desperta sentimentos ora de carências, ora de ressalvas nas crianças, permitindo que elas em suas situações biográficas, se vinculem de forma única com José.

Ao entendermos que para Schutz (1979) a intersubjetividade é algo dado e que convivemos com diversas pessoas em complexas redes de relacionamentos sociais, podemos trazer o “relacionamento do Nós” para compreender a fala de José que desvela “*tem o caso de uma menina que ela me acha muito bravo, ela tem muito medo de mim*”. No relacionamento do Nós” entre José e essa menina, cada um vivencia de acordo com a sua própria experiência da situação, da qual o outro faz parte. Além de ser subjetivo e particular, ao mesmo tempo, ambos vivenciam o vivenciar da outra pessoa na mesma situação. José vivencia a experiência de ser rejeitado por essa menina observando que ela “projeta” nele algo que é do mundo subjetivo dela. Ao mesmo tempo, busca compreender essa “projeção” através das interpretações de suas próprias experiências. Na fala do próprio Schutz (1979, p.165) “o que pode ser compreendido é sempre apenas um valor aproximado do conceito limitado do ‘significado intencionado do outro’”.

A associação da menina em relação a José, de atribuir a ele o papel de bravo, pode ser notado em muitos espaços sociais. Apesar das mudanças ocorridas em nossa sociedade e mais especificamente na educação, algumas ideias e concepções sobre o papel social do homem e da mulher permanecem inalteradas. Alguns atributos mais ligados ao biológico, em referência à maternidade, são responsáveis por perpetuar a ideia de que a mulher é mais emocional que os homens, o que a “qualifica” como uma boa professora de crianças pequenas, trazendo a questão da vocação aliado ao afeto. Adjetivos como afetiva, meiga, simpática, carinhosa, compreensiva (Abramowski, 2010) remetem à associação do componente afetivo as professoras. Aos professores homens, cabe a disciplina, a ordem, o “ser bravo”.

Nessa lógica de representação, a expressão de afetividade entre homens é vigiada, a eles é negado expressar suas emoções e incentivados a investir no lado racional. A atitude natural perante esses atos faz com sejam reproduzidas frases como “se você não parar vou chamar seu pai para dar um jeito em você” ou ainda “espera seu pai chegar em casa para você ver”, cabendo ao homem, disciplinar e botar a criança no “lugar dela”. Há também a questão da proximidade entre afeto e homossexualidade, já que em nossa sociedade, ser afetivo é estar muito próximo de uma feminilidade, e isso é visto como uma “falha” ou problema. Geralmente, os homens só se abraçam em questões familiares e de luto, algo que envolva ligações de muito sentimento. Dessa forma, é legitimado e esperado do professor que ele venha cumprir o papel de bravo e disciplinador.

Relações de gênero com gestores e/ou corpo docente

Então, para a diretora, eu noto que pra ela, por ser um pouco mais velha, um pouco mais conservadora, o fato de eu ser homem é até tranquilo. Eu acho que ela observa apenas, mas ela acredita numa igualdade aí (na educação infantil). A orientadora pedagógica, percebi que ela acredita muito. Na entrevista para entrar no estágio, ela me perguntou, acho que serviu pra entrar ali ou não, se nessa faixa etária eu trocava fralda. Se eu trocava criança, e, eu falei que sem problema pra mim. Eu percebo que ela confia muito, ela gosta, ela acha positivo, principalmente a orientadora pedagógica. Um educador masculino na educação infantil. Eu acho que eu conto principalmente com o apoio da orientadora pedagógica.

O relato de José desvela que a sua presença dentro do contexto da Educação Infantil exigiu do corpo escolar um redirecionamento de suas posturas. Ao vivenciar um relacionamento face a face com a diretora, ele compreende os significados atribuídos por ela que, em suas palavras, “por ser um pouco mais velha, um pouco mais conservadora”. Dentro desse quadro, José interpreta e consegue classificar as experiências vindas da

diretora como sendo “até tranquilas” e atribui significado, “por ela ser mais velha”. Essa compreensão desse contexto se dá na conversa no “relacionamento do Nós”. Já com a orientadora pedagógica, a relação face a face se dá em um contexto de apoio ao fato dele ser homem e de ser inserido no universo da creche. Ele fala que “a *orientadora pedagógica, percebi que ela acredita muito. Eu percebo que ela confia muito, ela gosta, ela acha positivo, um educador masculino na educação infantil*”. A situação biográfica da orientadora pedagógica foi o que tornou possível a entrada de José na creche, já que o fato dele ser homem surge como um diferencial positivo.

Desse modo, as pessoas participantes do ambiente de comunicação, José, a Diretora e orientadora pedagógica, são dadas umas às outras não como objetos, mas como “contra-sujeitos”, como consócios numa comunidade social de pessoas. Dentro desse ambiente comum José carrega seu mundo privado, subjetivo, assim como a diretora e orientadora pedagógica, sendo que cada um percebe o mesmo objeto que seu semelhante, mas com coloridos diferentes, provenientes de suas vivências.

Seguindo seu relato “a *orientadora pedagógica perguntou se nessa faixa etária (2 a 4 anos) eu trocava fralda. Se eu trocava criança, e, eu falei que sem problema pra mim*”. No caso de José, a troca de fraldas não fazia parte do seu estoque de conhecimento, mas ao se mostrar disposto a realizar essa função, ele passa a ser valorizado pela orientadora pedagógica. Nesse sentido, o estoque de conhecimento existe num fluxo contínuo e muda, de acordo com as experiências que José passa a viver. Assim, uma experiência que lhe era “estranha” - a troca de fraldas- por não fazer parte de suas vivências anterior agora passa a integrar seu estoque de conhecimentos.

Relações de gênero com o núcleo familiar

No começo eu entrei nesse estágio sem saber trocar uma fralda. Foi fácil para mim, eu também nunca tive muito nojo das coisas. Para mim foi muito tranquilo. Mas, teve um pai que foi lá na direção perguntar se eu ia trocar a filha dele. A direção não veio me contar na hora. As outras mães, eu não sei se porque em geral, são da área de enfermagem, elas têm a particularidade delas, elas têm o perfil delas, e o perfil delas não é tão restrito assim, tipo homem não troca criança. Porque no hospital o enfermeiro dá banho, o enfermeiro aplica injeção e faz as mesmas funções que elas, então eu acho que é um perfil diferente. Esse pai por exemplo, não era enfermeiro, era médico. (risos).

O mundo cotidiano ao qual José está inserido antecede a sua existência e nele já se encontra estruturado formas institucionalizadas de organização social, no caso a creche. Ao ser inserido nesse espaço, José inicia seu estágio sem saber trocar uma fralda o que não se apresenta como um problema já ele alega que “foi fácil para mim, eu também

nunca tive muito nojo das coisas”. O ato de cuidar de um bebê inclui a troca de fraldas, atitude dada como natural apenas para as mulheres, já que a elas é atribuído o cuidado e higiene das crianças. Esses costumes, constituem a herança social transmitida às crianças, que assim como José, desde pequeno aprendeu que a troca de fraldas era um trabalho considerado feminino. O cuidado do corpo de crianças pequenas faz parte das atividades desenvolvidas pelos profissionais que atuam na Educação Infantil, sendo esse o grande embate quando se refere a presença de homens no exercício dessa função. No ambiente escolar percebemos que há uma “desconfiança” do corpo, ele passa por uma constante vigilância e é nele que recaem as intervenções de poder. José desvela em seu relato que a sua presença na creche trouxe o questionamento de *“um pai que foi lá na direção perguntar se eu ia trocar a filha dele”*. Essa intervenção expressa diferentes concepções do cuidar e da higienização de crianças na creche, assim como a própria função de José como estagiário, podendo conduzir a vivências positivas e negativas. Schutz (1979) esclarece que o conhecimento associado ao padrão cultural é tido como pressuposto, como uma concepção relativamente natural do mundo.

Ao mesmo tempo, José significa como positiva a experiência vivida das *“outras mães porque em geral são da área de enfermagem e o perfil delas não é tão restrito assim, tipo homem não troca criança”*. O estoque de conhecimento e a situação biográfica dessas mães permite que elas signifiquem de forma diferenciada a presença de José na creche, desempenhando funções entendidas como “femininas”.

A CEMEI que José trabalha apresenta um perfil diferenciado pois recebe muitos filhos/as de profissionais da área da saúde, principalmente da Enfermagem. Assim como a Pedagogia, a Enfermagem é uma profissão majoritariamente feminina voltada para a manutenção/preservação da saúde da população em geral e que também se insere na divisão do trabalho baseado no gênero, que legitima que as mulheres sejam “naturalmente aptas” para cuidar da casa, das crianças, da família, dos doentes. Nesse sentido, José também recorre ao seu estoque de conhecimento ao “justificar” o não estranhamento da sua presença por essas mães pela convivência diária com homens enfermeiros que assumem postos de trabalhos considerados femininos, ou seja, sua presença estaria legitimada. Por outro lado, Schutz (1974) nos lembra que o “sistema de costumes do grupo interno”, no caso as mães enfermeiras, acabam estabelecendo um padrão que torna socialmente “aprovado” a presença de José, devido a suas vivências com homens enfermeiros. Interessante observar que a queixa veio de um pai, médico, uma profissão

reconhecida como exercício do poder e da autoridade que se estende em diferentes instâncias.

Relações de gênero no brincar infantil

Tem uma criança, a M., ela vive com as unhas pintadas de rosa, vive no mundo das princesas. Eu percebo que as professoras estimulam muito, tipo: “ai, que lindo, você pintou a unha”. Eu e a outra estagiária combinávamos assim: “não vamos nem comentar que ela pintou a unha” (risos). Então, começamos a estimular ela a brincar mais. Teve um dia que a gente começou a pegar água com regadores, para regar. E eu vi que a M. gostou dessa atividade. Só que a M. não anda tão bem assim, ela vai se molhando toda. Eu olhei aquilo e pensei: não tô nem aí. Ela vai se molhar toda, ela vai se sujar toda e tudo bem. A M. agora brinca, ela senta na areia sem achar que aquilo é sujeira. Ela tem 2 anos e meio. É muito pequena para pintar a unha...

Uma ação consciente para Schutz (1974) consiste no ato de que antes de realizarmos temos em nossa mente uma imagem do que vamos fazer. José, ao observar que as professoras reforçavam a beleza das unhas pintadas de M, desenvolve um ato projetado do não reforço, por acreditar que M. é “muito pequena para pintar as unhas” e por isso, decide não “comentar nada”.

Em se tratando de meninas de dois anos de idade, pode-se conceber que o modo como José olha para elas, traz implícito o que ele entende por feminilidade e por reforço negativo. Está embutido nesse processo a estrutura macrossocial a qual ele está inscrito e a sua situação biográfica. Esta não vem dissociada de uma experiência individual, a qual ele refuta a realidade do senso comum no ideal de um comportamento exclusivamente feminino, como o de pintar as unhas. Como alternativa a essa ação, ele passa a estimular M, a brincar de “se sujar”, com areia e água, e em seu relato desvela “*ela vai se molhar toda, ela vai se sujar toda e tudo bem*”. José se valida de suas experiências cotidianas na tentativa de mostrar a M, que o ato de se sujar não faz dela menos menina. Dessa forma, o “mundo das princesas” retratado por José está presente não apenas nos filmes e livros infantis, mas também nas roupas, mochilas, brinquedos, desenhos, alimentos, produtos de higiene, entre outros, em sua grande maioria marcado pela cor rosa e fortemente associado ao universo feminino, como atributo da delicadeza. A esse respeito, Schutz (1979) esclarece que são símbolos culturais carregados de significados, organizados de forma a se constituir como um grupo, no caso, “o mundo feminino”.

A mãe de M., assim como José, segue durante a sua existência interpretando o mundo social de acordo com seus próprios interesses. Na família de M, são atribuídos

valores, crenças e significados ao comportamento feminino e desde cedo ela está aprendendo que ser menina é se vestir de rosa, não se sujar e pintar as unhas. Esses valores transmitidos pelos progenitores funcionam como um guia não questionado e inquestionável para todas as situações que normalmente ocorrem dentro do mundo social. Esse senso comum ou nas palavras de Schutz (1979) esse “pensar como sempre” corresponde a uma concepção relativamente natural do mundo, que inclui as suposições e “verdades” a qual M. foi submetida, e provavelmente sua mãe, e avó. Podemos observar o que Schutz elucida nessa passagem:

Desde muito cedo, ainda dentro da barriga da mãe, o bebê sofre influências do peso dessa construção social, quando, por exemplo, a família vai preparar o enxoval, rosa e delicado se nascer menina e azul, com carrinhos e bola de futebol, se for menino. Esse bebê, que ainda nem nasceu, já é visto por meio de códigos e especificidades sociais, que lhe serão atribuídos dependendo do seu sexo (Carvalho & Zaia, 2011).

No mundo da vida do José, ele reconhece a herança cultural a qual está inserido de forma macro, mas utiliza de suas experiências subjetivas, de sua situação biográfica, para questionar esse posicionamento.

Ampliando um pouco mais essa visão, algumas estudiosas do gênero como categoria de análise (Moreno, 1999; Finco, 2007; Vianna, 2009) focaram seus olhares para as formas de controle do corpo infantil sob a perspectiva sociocultural, que modela comportamentos e habilidades, em atributos considerados femininos e masculinos imprimindo marcas para distinção dos corpos de meninas e meninos. Assim, nossos corpos refletem, seja pelos gestos, palavras, posturas e expressões a influência da cultura e valores sociais a qual estamos inseridos.

Quando se trata de educação infantil, sabemos que essa não somente cuida do corpo da criança, mas sobretudo, o educa “ele é o primeiro lugar marcado pelo adulto, em que se impõem à conduta dos pequenos os limites sociais e psicológicos. É o emblema no qual a cultura inscreve seus signos” (Vianna, 2009). A fala da professora ao reforçar a beleza das unhas pintadas de M., é um exemplo da cultura agindo e educando o que cabe às meninas e aos meninos.

Cabe ao adulto, romper com esse ciclo, já que são eles quem orientam e muitas vezes, acabam por reforçar habilidades específicas nos meninos e meninas. Aqui reside a importância do papel dos educadores e educadoras como sendo essencial para a quebra dessa dicotomia masculino/feminino, visando uma educação infantil que não fique reduzida a binarismos.

Categoria 5: Sonhos e projetos

Nesse momento eu preciso pensar o que eu vou fazer ano que vem, porque eu não tenho nada nas mãos. Penso em fazer mestrado e eu decidi que eu quero fazer algo na educação infantil com gênero também, isso eu já consegui definir. É o tema que me interessa, é o tema que vai me fazer sentar e escrever...E, pensando gênero na educação infantil, a minha relação, minha perspectiva de professor homem na educação infantil, seria perfeito. Mas eu ainda não tenho nada, estou num momento em que eu preciso me formar e pensar no que eu vou fazer ano que vem.

Ao pensarmos na teoria de motivação do Schutz (1972) verificamos que os “motivos para” de José caminham em direção de um investimento na carreira profissional, mais precisamente, acadêmica, ele relata que pensa “*em fazer mestrado e eu decidi que eu quero fazer algo na educação infantil com gênero também*”. José tem a intenção de realizar um mestrado, um estado de coisa projetado, ou seja, tem a intenção de atingir um motivo pré-concebido. Os “motivos para” evidenciam um plano, um projeto de vida do sujeito que é elaborado com base no estoque de conhecimento ao nosso alcance, ou seja, ao definir o tema gênero na educação, José fundamenta sua ação, em experiências passadas semelhantes ao projeto atual. Ele ambiciona trazer a perspectiva dele, enquanto homem atuante na educação infantil, para explorar e significar suas ações.

5.2 “Mundo da vida” do colaborador 2 – Danilo

Danilo é filho de um casal de um militar aposentado e uma inspetora de escola e tem duas irmãs mais velhas. Nascido em uma cidade do interior do Paraná, vivenciou os primeiros anos escolares em um colégio marista nessa mesma cidade. Conta com saudades, da vila militar em que morava com sua família. Seu pai, apesar de ter seguido carreira militar, também cursou o magistério, mas não chegou a se formar. Sua mãe, também estava inscrita no ambiente escolar e trabalhou como inspetora durante muitos anos. Danilo tem memórias positivas da escola e, pelo fato de sua mãe trabalhar na escola em que estudava, acabava ficando na escola o dia inteiro, brincando com os colegas ou na biblioteca. Por causa da profissão do pai, se mudou diversas vezes, até se instalar de vez no interior de São Paulo. Atualmente está casado, é budista, tem 36 anos e não possui filhos. Trabalha como agente/monitor de educação infantil, mas é formado em Pedagogia e já trabalhou como professor em cursinhos populares e Educação de Jovens e Adultos. Se denomina um aficionado em conhecimento e informação e que se enquadra em uma doença conhecida como síndrome midiática, na qual a pessoa não consegue se desconectar, é compulsivo. Relata que começou a ler a enciclopédia Barsa desde muito cedo,

aprendendo inclusive a jogar xadrez, por ela. No trabalho, assume papel de destaque, sendo escolhido sempre como o representante nas atuações políticas e de reivindicações. Bastante questionador, se autodenomina como “chato”, por sempre estar procurando conhecer mais a fundo as legislações para assim ir atrás de seus direitos.

Categoria 1- Memórias afetivas da vida escolar:

Bom, eu comecei a minha vida acadêmica enquanto aluno, num colégio marista, no Paraná. Já é um colégio com uma certa rigidez de ensino, de ideologia, e numa região em que o ensino é supervalorizado. Então eu tive uma introdução bem bacana, era um modelo bem francês de ensino. Era um ensino catedrático te incentivava a querer conhecer. Era pautado em conhecimento mesmo. Na quarta série eu acabei indo para o estado, fiquei dois anos lá e depois mudei de cidade. Daí passei para uma escola municipal, próximo de casa e no ano seguinte eu fui estudar na escola que minha mãe trabalhava, para ela poder ficar de olho em mim. Então, o que eu me lembro assim, bastante da minha infância, é da escola. Eu gostava muito. Minha relação com o conhecimento, com a escola, sempre foi bom. Os ambientes escolares ajudaram muito, né? Eu não lembro tanto das outras coisas da minha vida, mas da escola eu lembro bem.

De acordo com Schutz (1979), todas as experiências diretas dos seres humanos são experiências em seu mundo da vida. Danilo acessa seu pensamento subjetivo e a suas vivências são expressas por meio da linguagem. Schutz (1979) nos lembra que toda linguagem está inserida num contexto cultural. Ao desvelar em seu relato suas vivências enquanto aluno durante a sua vida escolar, Danilo faz uso de palavras que remetem a uma boa memória afetiva dessa fase e a escola assume lugar de destaque em sua situação biográfica. Suas memórias revelam uma relação positiva não apenas com os conteúdos de ensino-aprendizagem, fator importante na vida de Danilo já que se considera um aficionado por conhecimento e informação, mas também com o espaço escolar, com forte influência na sua socialização e aprendizagem da vida em coletividade. Schutz (1979) nos diz que isso só é possível devido aos fatores que foram determinantes no mundo da vida de Danilo e que sua posição dentro dele é de uma pessoa que atravessou uma longa cadeia de experiências anteriores. Assim, tanto o conteúdo como a sequência de experiências vividas são exclusivas dele. Nesse sentido, Danilo não pode interpretar suas experiências, ações, fazer planos, sem consultar seu próprio estoque de conhecimento, que é estruturado de vários modos. Dependendo da situação vivida, o estoque de conhecimento pode conter elementos relevantes, em maior ou menor grau, como observado em sua fala “*passei para uma escola municipal, próximo de casa e no ano seguinte eu fui estudar na escola que minha mãe trabalhava, para ela poder ficar de olho*

em mim”. O sistema de relevâncias carrega funções importantes no mundo da vida, podendo, nesse caso, transformar ações individuais em funções típicas de papéis sociais típicos, originados de motivações típicas com objetivos típicos. Danilo espera que sua mãe cumpra seu papel social de mãe, que ela aja da maneira “esperada” de uma mãe, que é “ficar de olho” nele. Por parte da mãe de Danilo também ocorre uma autopificação, ou seja, ela também age como mãe ao colocá-lo na mesma escola em que trabalha.

Podemos também, sob a ótica de Schutz (1979), situar na fala de Danilo, os relacionamentos derivados. Ao se referir ao colégio marista como “*um colégio com uma certa rigidez de ensino, de ideologia*”, existe um determinado “quase-presente” no qual Danilo consegue interpretar apenas o resultado da comunicação do outro – a ideologia contida no currículo escolar marista, que inclui todo um sistema de comportamento e de valores. Nessa relação são permeadas múltiplas formas de diferentes perspectivas de tempo, que afetarão Danilo em sua experiência vivida.

Categoria 2: Trajetórias profissionais do colaborador Danilo

Na escola que eu estava, o forte era o magistério, então, já que eu estava lá, gostava muito de esportes, sabia que era possível licenciatura para aplicar esportes na escola. Então, uma coisa levou a outra e eu prestei e passei muito bem colocado. Então, cursei o magistério durante 4 anos. Assim que eu me formei, já me inscrevi no Estado (rede pública de ensino). Eu vivia a relação com o Estado, muito, por causa da minha mãe, que era funcionária pública. Então ela sempre tinha mais informação, passava mais informação. E depois que eu comecei a trabalhar, foi paixão. Quando chegou a época do vestibular, eu conheci uma menina, ela ia prestar Psicologia e eu ia prestar qualquer coisa, em qualquer lugar, com tanto que eu fosse com ela. (risos). Eu estava entre prestar História ou Pedagogia. Ai, acabei optando por Pedagogia e prestei em uma Universidade pública em outra cidade. Então, eu acabei passando e ela não passou... daí acabou o namoro. A escolha pelo agente/monitor de educação foi simples, eu prestei só para agente/monitor porque eu não queria dar aula e ficar 80% do meu tempo preenchendo papel que ninguém ia ler. Quando eu assumi uma sala em outro município, tinha agente/monitor da educação infantil lá e lá a função dele era meio de quebra galho, sabe? Aqui não, aqui era outra história...

Na perspectiva fenomenológica, cada sujeito se situa na vida de maneira específica, baseado em sua situação biográfica. Danilo desvela em seu relato que na escola em que ele estava cursando o ensino médio “*o forte era o Magistério e já que eu estava lá (...)uma coisa levou a outra e eu prestei e passei muito bem colocado*”. Sua conduta faz com que ele decida dar continuidade aquilo que se apresentava como uma opção dada, no caso, o Magistério, transformando essa escolha em ação. Schutz (1979) chama de “conduta” as experiências de significado subjetivo que tem origem na nossa

vida espontânea, que são previstas e que tem um projeto preconcebido. As condutas podem ser “abertas”, dotadas de intenção e que necessitam de desempenho e movimento corporal (“trabalho”), ou “encobertas”, que permanecem apenas no campo mental. Assim, o trabalho nas palavras de Schutz (1979, p.124) “é ação no mundo exterior, baseada num projeto e caracterizada pela intenção de realizar o estado de coisas projetado, por meio de movimentos do corpo”. Ele considera o trabalho a forma de espontaneidade mais importante para a construção da realidade do mundo da vida.

O relato de Danilo desvela ainda que apesar de ter se formado no magistério e ter atuado nos estágios, “se apaixonando” pela profissão, na hora de decidir a graduação que iria cursar o que o mobilizou não foi a sua experiência vivida no magistério e sim, o namoro e a garota na qual ele estava apaixonado: *“eu conheci uma menina, ela ia prestar Psicologia e eu ia prestar qualquer coisa, em qualquer lugar, com tanto que eu fosse com ela”*. Do ponto de vista de Danilo, seus “motivos para” referem-se a uma antecipação de uma conduta futura antevista por meio da fantasia. É uma categoria subjetiva, cabendo apenas a Danilo, significar essa ação. Não podemos esquecer que a ação não é fixa, ela pode sofrer modificações em relação ao seu sentido inicial, considerando o modo como ela se efetivou, passando por infinitas reflexões. Nesse sentido, Schutz apresenta o conceito de “possibilidades problemáticas e em aberto”. Danilo após ser aprovado no vestibular muda sua ação e decide cursar a graduação mesmo sem sua namorada ter sido aprovada, que era o motivo de sua ação inicial. Ele reflete antes de agir, percebendo que é livre para decidir o curso de sua vida e retoma a Pedagogia como opção de carreira, por já ser formado no magistério e ter vivência educativa na área.

O estoque de conhecimento de Danilo permite que ele signifique sua experiência como professor como boa e apaixonante, ao mesmo tempo, como desgastante devido as inúmeras burocracias pertinentes à rotina docente. Em seu relato desvela: *“a escolha pelo agente/monitor de educação foi simples, eu prestei só para agente/monitor porque eu não queria dar aula e ficar 80% do meu tempo preenchendo papel que ninguém ia ler”*. Sua ação nessa escolha passa a ser consciente e Schutz (1979) apresenta algumas evidências para que possamos reconhecer esse ato como consciente. Primeiramente, temos que observar se o ato está no estado de “puro projeto”; se ação já teve início, se está a caminho da realização e por último, se o ato já foi executado e está sendo visto em retrospectiva, que é o caso de Danilo. Nesse sentido, os “motivos porque” expressados em experiências passadas determinam a forma da ação.

Como forma de ampliar a compreensão do mundo da vida de Danilo, considero importante fazer um pequeno recorte do que já foi discutido no Capítulo 1, que discorre sobre as mudanças nas políticas educacionais ocorridas a partir da década de 1990, provenientes de uma base neoliberal que reorganizou os currículos e o ensino intensificando o trabalho e ação dos professores e professoras. Essas reformas refletiram na escolha de Danilo em não assumir a sala de aula e se dedicar a uma profissão que ocupasse menos espaço com burocracia. Motta (2000) esclarece que as organizações burocráticas:

Estão vinculadas à estrutura social, isto é, reproduzem uma estrutura social característica de uma formação social. Esta reprodução importa em uma dada sociedade, em um dado sistema econômico. A reprodução de uma formação social capitalista e burocrática implica na reprodução do sistema de classes sociais que o caracteriza através da acumulação do capital, da reprodução da força de trabalho, da reprodução das relações de poder e submissão e das ideias que os homens têm das relações sociais em geral (p.33).

Desse modo, o aumento das atribuições trazidas pelos modelos de gestão escolar e curricular são refletidas nos processos de significação de Danilo, que enxerga as demandas diárias do professor, como planejamentos de conteúdo, diários de classe, relatórios, calendários, cronogramas, etc. como uma forma de “prestar conta”, de burocracia.

Categoria 3: Vivências pedagógicas no cotidiano escolar

Atualmente eu estou atuando com crianças de 2 a 4 anos. Esse é meu segundo ano atuando junto com essa professora. Eu trabalho sendo exigido como um professor, mas quando tem uma professora em sala de aula ela deveria puxar a responsabilidade para ela... a professora que eu estou atualmente não tem essa postura, não chama a responsabilidade para ela...então acaba sobrando para os agentes/monitores. Então assim, é bem cansativo. Eu sinto que é como se eu tivesse que provar, sabe? O tempo inteiro. Por mais que saibam que eu sei, que eu tenho formação para trabalhar em sala de aula, com criança, você não é mulher, você não é mãe. Nega o assistencialismo, mas é assistencialista.

Para a fenomenologia toda ação é intencional, toda consciência é consciência de algo e possui um significado, sendo que apenas aquele que realiza a ação, única para ele, pode discorrer sobre as suas experiências. Assim, apenas Danilo, em sua situação biográfica atual, trabalhando como agente/monitor na educação infantil, pode discorrer e significar a sua vivência pedagógica e as relações de gênero que permeiam suas experiências. Schutz (1974) esclarece que as significações nos remetem a situações de interação na vida diária, na qual o mundo vivido, torna-se mundo de experiências e conhecimento. O mundo da vida diária de Danilo, apesar de privado é ao mesmo tempo

um mundo intersubjetivo, compartilhado por seus semelhantes, vivenciado e também interpretado por eles, em que todos são afetados em uma relação mútua. Esse mundo dado, preexiste a nossa existência e continuará existindo após a nossa morte.

Desse modo, ao significar sua experiência na creche, Danilo desvela que *“trabalha sendo exigido como professor”*. Nesse microuniverso aqui representado pela sala de aula, as atitudes de Danilo afetam e são afetadas pelas atitudes da professora, que por sua vez afetam e são afetadas pelas atitudes das crianças, em um movimento espiral. O reconhecimento da presença da professora por parte de Danilo, só é possível mediante os eventos que ocorrem ou são produzidos pelo corpo dela, da forma como sua corporeidade é expressada, o que Schutz (1979, p. 160) define como a simples percepção visual contínua do corpo do outro e de seus movimentos, já se formaliza como um sistema de apresentações, “de indicações bem ordenadas de sua vida psicológica e de suas experiências”. Danilo vivencia junto com a professora um “ambiente comum de comunicação” em que a socialidade se constitui através de atos comunicativos, em que Danilo se volta para os outros, apreendendo-os como pessoas que se voltam para ele e todos compartilham desse fato.

A partir do reconhecimento do outro no mundo intersubjetivo, comum a todos, Danilo passa a construir uma situação biográfica determinada, apresentando sua história como resultado de suas experiências. Em relação a sua vivência como homem na Educação Infantil ele relata: *“eu sinto que é como se eu tivesse que provar, sabe? O tempo inteiro. Por mais que saibam que eu sei, que eu tenho formação para trabalhar em sala de aula, com criança, você não é mulher, você não é mãe”*. O estoque de conhecimento construído por Danilo, a constante assimilação de valores, costumes, crenças ao longo de sua trajetória, são tipificações acumuladas desde a infância que permite representar o mundo cotidiano. Danilo utiliza as tipificações como estratégias de reconhecimento e como forma de tornar legível, o que se apresenta no contexto educacional, o fato de ter que provar que é capaz, de não ser mulher e de não ser mãe.

Nesse sentido, trago a contribuição de Sayão (2005, p.177) que observa:

Os modelos socialmente construídos de mulheres “cuidadoras” e homens “provedores” talvez tenham contribuído para gerar nas profissionais a aposta de que os docentes “não dariam conta do recado”, tendo em vista que são elas que historicamente e desde a infância aprendem “como cuidar”. Ou seja, parecia haver uma legitimidade nas práticas exercidas pelas mulheres ratificadas pelo argumento da feminilidade como características inatas em face de seus antecedentes como mães ou como “cuidadoras” de outras crianças no âmbito doméstico ou mesmo em experiências anteriores em instituições educativas para a infância.

Recorremos a Schutz (1979) ao trazer para a análise a ideia de signo. Segundo o autor, existe entre o signo e aquilo que ele significa uma relação de representação. A representação cultural em nossa sociedade atribui ao “instinto materno” características biológicas, próprias da experiência das mulheres. Parte-se então do pressuposto que todas as mulheres, por terem nascidos com esse sexo biológico, obrigatoriamente, desenvolvem o instinto materno. Essa representação, esse signo cultural pertence a um sistema de signos e como signo instituído apresenta um significado. Nesse sentido, a representação do instinto paterno, se constitui de outra forma, é quase negada ao homem. Em nenhum momento ocorreu uma associação do fato de Danilo ser homem ao instinto paterno. Os códigos culturais, as heranças de valores, costumes, regras, herdadas de nossos predecessores, progenitores, instituições sociais, como nos lembra Schutz (1979), acaba concebendo como uma atitude natural essa compreensão. Por causa de sua natureza “forte”, concebe-se que o homem não estaria apto, assim com uma mulher, de experimentar a ternura, o cuidar, o desejo de proteção, ficando restrito ao papel de provedor de necessidades materiais. Caminhamos assim, em direção a uma enorme divergência conceitual do que cabe à maternidade e à paternidade nas sociedades ocidentais. Apesar das mudanças no contexto social das famílias, há um imaginário social que persiste nesse modelo apresentado. Bruns & Trindade (1999) elucidam que:

A valorização do útero em nossa sociedade sobrecarrega a mulher. Além de carregar o filho no ventre durante nove meses, ainda lhe cabem todas as mudanças biológicas e psicológicas como bem precioso e idealizado. Ao mesmo tempo, ao homem é cerceado o caminho do sonho, das fantasias, dos desejos e dos medos. Ambos, então, vivem experiências culturais limitadas [...]. Além disso, embora se considere importante a questão da fidelidade feminina de modo a garantir a legitimidade dos filhos, há uma lacuna no que diz respeito aos aspectos afetivos que envolvem a paternidade. [...] a ênfase dada ao papel da mãe é muito maior do que a dada ao pai, o que não diminui a importância do pai na geração e educação dos filhos (p.14).

Categoria 4: Relações de gênero na Educação Infantil

Relações de gênero com meninos e meninas

A minha experiência com as crianças quando se trata de resolver problemas, os dois (meninos e meninas) vem pedir ajuda. Mas a questão da aproximação física dos meninos comigo por exemplo, eu noto que eles chegam mais, e as meninas chegam, mas é de forma mais afetiva. A menina requer mais atenção do homem na sala. Eu tô lá, sou eu mais duas mulheres, mas para conversar, para falar é comigo que elas (as meninas) veem. Elas têm uma necessidade de atenção, de mostrar, de fazer ser vista. Mais que os meninos, os meninos eu acho que fazem isso também, mas de outra forma, ele bate no outro, ele monta um negócio e te mostra.

As experiências vividas de Danilo durante sua trajetória de vida permitiram que ele herdasse alguns valores e crenças, assim como (re) significasse e incorporasse novas concepções, no qual vai se constituindo seu estoque de conhecimento. Esse estoque de conhecimento são tipificações acumuladas desde a infância, que permitem ao homem representar o mundo da vida, do cotidiano. Assim, Danilo em seu mundo particular, como homem, casado, filho de pai militar, formado no magistério e na Pedagogia, aprendeu em seus núcleos de convivência as formas de interpretação dos múltiplos fenômenos, relacionamentos, etc., do mundo social. Esse tipo de transmissão é inconsciente e permeia as relações familiares, em diversos momentos, como na escolha dos brinquedos, das roupas, nas atitudes e discursos. Ao se referir à sua relação com as crianças na unidade em que atua, desvela que *“a questão da aproximação física dos meninos comigo por exemplo, eu noto que eles chegam mais, e as meninas chegam, mas é de forma mais afetiva. A menina requer mais atenção do homem na sala”*. Essa concepção naturalizada do mundo, baseada nos costumes e crenças culturais que vinculou a imagem da mulher ao sexo frágil e carente faz parte da macroestrutura social a qual estamos inseridos. Diferente de Weber, que entendia essa superestrutura social como coercitiva e determinante, Schutz (1974) destaca a importância da subjetividade na participação do sujeito na comunidade, na macroestrutura. Isso quer dizer, que Danilo, não é passivo em relação aos atributos culturais a qual foi submetido ao longo da sua vida e suas ações e significações no mundo irão depender do quanto ele assimilou e “tomou como verdade” esses códigos.

Ainda pela ótica de Schutz, o ambiente escolar pode ser entendido como uma microestrutura, com suas regras de conduta, papéis sociais e hierarquias que está inserido em uma macroestrutura que também possui suas regras e valores. Existe uma padronização dentro do grupo que estabelece e mantém uma auto interpretação coletiva que representa a concepção comum, interna da comunidade. Nesse sentido, Moreno (1999) elucida que:

A linguagem utilizada na apresentação do conhecimento científico está impregnada de sexismo e a escola, por seu caráter normativo e por seu papel de transmissão desse conhecimento também está contaminada pelo sexismo, que constitui o código secreto e silencioso que molda e discrimina o comportamento de meninas e meninos, homens e mulheres (p.16).

Segundo o relato de Danilo, ele traz que *“os meninos, os meninos eu acho que fazem isso também (chamar atenção) mas de outra forma, ele bate no outro, ele monta um negócio e te mostra”*. A educação de meninos e meninas ocorre de forma distinta, desde pequenos, aos meninos é negado o mundo das emoções, são educados para

suportar sem chorar suas dores físicas e emocionais. São incentivados a revidar, caso apanhem e a violência é incitada como forma de assegurar e provar sua masculinidade. Já as mulheres, o incentivo se dá em torno da fragilidade e das emoções. São ensinadas desde pequena que são mais frágeis que os homens, ficando restritas a brincadeiras que não utilizem a força física. Alia-se a isso, a erotização do papel da mulher, veiculado de maneira maciça pelos meios de comunicação, que associam a mulher a um ideal de corpo-beleza, ao sexo fácil, a fragilidade, estimuladas a se valer de recursos “femininos” tais como o charme, o jeitinho, o biquinho, a voz, etc., como forma de chamar a atenção do homem.

Relações de gênero com gestores e/ou corpo docente

Então, em relação as professoras eu acabo sofrendo duplo preconceito, por ser homem e por ser agente/monitor. Em 2010, 2011, foi lançado um regimento interno da educação infantil que fala tudo que deve acontecer na escola com relação aos horários, aos funcionários, quem é a comunidade escolar, enfim, nomeia o que cada funcionário faz. E em relação ao agente/monitor e ao professor eles falam a seguinte coisa: o ato de educar e cuidar são complementares e indissociáveis. Esse ano, pouco antes de sair o edital para concurso de agente/monitor, saiu um decreto municipal que modifica o que consta no plano de cargos e salários. E não consta nada disso e todos os itens que deixavam o agente/monitor muito próximos da educação foram retirados. E depois do que foi retirado, ficou assim, o agente/monitor deixou de ser um educador e virou um pajem. E todo aquele discurso que somos todos educadores, do guarda a cozinheira, ao professor, caiu.... Agora é cuidar...é a higiene, a troca de fraldas. Acho que ele (município) quer regradar, porque existe esse embate entre professor e monitor ainda...porque professor pensa que não troca criança. O professor que troca criança ele é visto como o legal, não como o que ele tem que fazer. É tido na rede (pública de ensino) como: professor só educa e o cuidar é o carinho, é o amor.

Danilo vivencia sua experiência no cotidiano da creche de forma conflitante. Ao dizer que “*em relação as professoras eu acabo sofrendo duplo preconceito, por ser homem e por ser agente/monitor*”, ele está desvelando que o fato dele ser homem nesse ambiente é significado como um não-lugar, um “estranho” e que o papel social que ele desempenha, como agente/monitor ocupa um status diferenciado. Schutz (1979) em seus estudos recorre a análise do estranho, percebendo os problemas de orientação e adaptação que afetam uma pessoa que cresce em uma comunidade cultural e é transferida para outra. Essa analogia, pode ser aplicada a Danilo, que ao penetrar no ambiente da educação infantil, em um mundo marcadamente feminino, com códigos e padrões próprios e imersos em uma cultura própria que atribui a mulher as funções de cuidado e higiene das crianças, ele passa a ser visto como um estranho, pelo fato de ser homem, de suas noções

de conduta para o mundo prático não servirem para esse ambiente, ou seja, por não compartilhar dos mesmos códigos. Ele então, tem que observar os modos de vida, as condutas sociais que regem esse espaço, para então reconstruir o conjunto de regras básicas que permitirão a convivência nesse ambiente.

Já em relação ao seu papel enquanto agente/monitor ele esclarece que *“foi lançado um regimento interno da educação infantil que fala tudo que deve acontecer na escola com relação aos horários, aos funcionários, quem é a comunidade escolar, enfim, nomeia o que cada funcionário faz. E em relação ao agente/monitor e ao professor eles falam a seguinte coisa: o ato de educar e cuidar são complementares e indissociáveis”*. Para Schutz (1979), o significado que um grupo tem para seus membros, é frequentemente descrito como um sentimento entre os membros de que eles pertencem ao conjunto, ou que compartilham interesses comuns e com eles, um sistema comum de tipificações e relevâncias. Danilo está inserido no grupo de agentes/monitores, com sua situação biográfica atual, assim como as biografias de outros agentes/monitores. O sistema de tipificações e relevâncias que determina esse grupo forma uma *“concepção relativamente natural do mundo”* comum, mundo guiado por normas e regras institucionalizadas, que os ajudam a conviver em harmonia, além de definir os papéis sociais, as posições e os status de cada um. Nesse sentido, as regras institucionalizadas passam a ser interiorizadas por Danilo que passa a ter que definir a sua situação pessoal, particular usando o padrão institucionalizado para a realização dos seus interesses. Ao revelar que *“saiu um decreto municipal que modifica o que consta no plano de cargos e salários e todos os itens que deixavam o agente/monitor muito próximos da educação foram retirados. E depois do que foi retirado, ficou assim, o agente/monitor deixou de ser um educador e virou um pajem”* ele está rejeitando a nova função do agente que ficou reduzido a um mero pajem. Sua atitude particular em relação ao papel social que vai desempenhar dentro do grupo é de embate e de luta pelos seus direitos. Schutz (1979) lembra que temos que levar em conta o significado objetivo do papel social (no caso agente/monitor da educação infantil) e a expectativa da instituição (no caso a Prefeitura) e por outro lado, a forma subjetiva e única com que Danilo incumbido do papel de agente/monitor define a sua situação dentro dele.

Dando continuidade ao seu relato *“existe esse embate entre professor e monitor ainda...porque professor pensa que não troca criança*. Considero importante esclarecer que historicamente, as funções de professor/a e monitor/a têm valoração social diferente, causando no cotidiano das creches a divisão do trabalho pedagógico entre os aspectos do

cuidar e do educar, do planejar e do executar, do atuar e do apoiar. Essa hierarquia é percebida na fala de Danilo, que apesar de ser formado em Pedagogia com habilitação para atuar na Educação Infantil, enquanto desempenha o papel de agente/monitor não é validado como tal.

Relações de gênero com o núcleo familiar

Eu por exemplo, troco as crianças, mas é em um ambiente aberto, a porta dá para um corredor, quem conhece o local, pela lógica, já vai perceber que não dá pra pensar em qualquer coisa.... As famílias não conhecem a escola, não conhecem os profissionais. Eu enquanto homem, passo por olhares críticos, por questionamentos, mas pasme, as mulheres também passam, não tanto quanto o homem, porque primeiro ele é homem, segundo porque ele está prejudicando meu filho; a mulher não tem o “ele é homem” mas tem o “ela está prejudicando meu filho”. É sempre um olhar crítico “caçando alguma coisa”. Eu tive uma mãe que deixou a filha ali, chorando, ela não queria entrar...eu falei, vamos lá, eu te levo pra conhecer o banheiro novo, que acabou de ser inaugurado, que é do lado da nossa sala, foi todo reformado e tinha sido aberto aquele dia para as crianças. Então ele se tornou um atrativo, vamos ver o banheiro novo,né? Criança adora mexer com água e a mãe não gostou que eu falei que ia levar a menina para conhecer o banheiro. Então ela nem imagina, não que ela esteja pensando o tempo inteiro “ele está abusando da minha filha”, mas qualquer fala (da parte de um homem) soa estranho.

Apesar de Danilo vivenciar individualmente suas ações em um contexto objetivo de significação, ao mesmo tempo, ele se encontra contextualizado na intersubjetividade, inserido em um grupo social, em que os sujeitos se motivam de forma recíproca.

Em seu relato conta a sua experiência com uma mãe que “*deixou a filha chorando, ela não queria entrar...*”. O ambiente comum de comunicação pressupõe que a mesma coisa que é dada para Danilo num agora, com uma determinada forma, pode ser dada a outro (no caso a mãe) do mesmo modo, num depois, no fluxo do tempo intersubjetivo, e vice e versa.

Não é possível compreender o ato da mãe sem entender seus “motivos para” e “motivos porque”. Danilo então reduz a atitude da mãe a seus motivos típicos e fins típicos, aonde Schutz (1979) esclarece que existem “atos de tipo” tão amplos que são suficientes para reduzi-los a motivos típicos “de alguém” para torna-los compreensíveis. Dessa forma, os motivos para e porque da mãe, que estão solidificados na atitude natural do pensamento do senso comum cotidiano, associa o alto índice de abusos sexuais cometidos por homens ao fato de Danilo ser homem e querer mostrar o banheiro para sua filha, o que se configuraria em um possível abusador sexual. Como diz Danilo “*não que ela esteja pensando o tempo inteiro ‘ele está abusando da minha filha’, mas qualquer fala (da parte de um homem) soa estranho*”.

Importante considerar nessa análise que apesar dos avanços sociais, ainda nos deparamos com uma clara divisão sexual do trabalho em relação aos cuidados infantis. Em relação aos banheiros, por exemplo, ainda são raros trocadores em banheiros masculinos de rodoviárias, supermercados, aeroportos, etc., o que acaba deixando a mulher “compulsoriamente” responsável pelos cuidados e pela troca de fraldas. Corroborando o preconceito vivenciado por Danilo, Monteiro (2014) em sua pesquisa com professores homens na educação infantil no município de Campinas, discorre sobre a marca da “suspeita” que recai sobre eles, principalmente na questão corporal do cuidado infantil.

Relações de gênero no brincar infantil

*Nós tivemos um caso de um menino que queria se vestir de vestido, **mas com ações excessivamente femininas, um menino que quer dançar o tempo inteiro, ele quer ser a Barbie quando crescer**, os referenciais dele são femininos. Ele tem 3 anos, mas ele já é visto pelos adultos como um possível homossexual, um menino engraçadinho. Nem se enfrenta a questão nem se isenta da questão...então ele se torna engraçadinho. (grifo nosso)*

Schutz (1979) entende que parte da forma como utilizamos a linguagem em nossas vidas serve para nomear e tipificar coisas, eventos, pessoas, objetos, etc. Danilo, ao se referir ao menino como “*um menino que quer dançar o tempo inteiro, que quer ser a Barbie quando crescer*” relaciona através da sua tipificidade as coisas já vivenciadas de estrutura típica semelhante, ou seja, a Barbie e a dança como representantes de um universo tipicamente feminino. Na fala de Danilo, as características comuns que o menino tem com todos os outros meninos (alto, baixo, loiro, moreno, magro, etc.) se tornam irrelevantes e são relevantes, porém, as que levam a construção de um novo subtipo, de um *menino engraçadinho, um possível homossexual*. Assim, é sempre o sistema de relevâncias que indica o termo relevante e esse termo carrega a generalização típica pré-vivenciada que interessa para Danilo na situação presente, descrever o menino que quer usar vestido.

Schutz recorre a Husserl ao demonstrar que todas as formas de reconhecimento e identificação são baseadas num conhecimento generalizado do tipo ou do estilo típico em que eles se manifestam. Nesse sentido, o conhecimento dessas tipificações é um elemento inseparável da herança sociocultural transmitida, ou seja, é gerada socialmente. A sedimentação de suas experiências vividas desde a infância, assim como o mundo da vida herdado de seus predecessores, fez com que Danilo construísse seu estoque de

conhecimento, fazendo com que atue no mundo social com uma atitude natural. Ou seja, sua leitura de mundo também é perpassada por questões culturais de uma sociedade que acredita que a heterossexualidade é a forma “correta” de se vivenciar a sexualidade. Para um melhor aprofundamento da temática, recorro a Bento (2011) que elucida:

Nascemos e somos apresentados a uma única possibilidade de construirmos sentidos identitários para nossas sexualidades e gêneros. Há um controle minucioso na produção da heterossexualidade. E, como as práticas sexuais se dão na esfera do privado, será através do gênero que se tentará controlar e produzir a heterossexualidade. Se meninos gostam de brincar de boneca ou meninas odeiam brincar de casinha, logo terá um olhar atento para alertar aos pais que seu/sua filho/a tem comportamentos ‘estranhos’ (p.4).

As características “excessivamente femininas” citadas por Danilo, remetem a um entendimento do mundo em que dançar, usar vestido e querer ser a Barbie, são atributos femininos, portanto, não podem ser vivenciados por meninos. Nesse sentido, as possibilidades problemáticas e em aberto, levam Danilo a refletir sobre suas ações, podendo suspender sua atitude natural de aceitação perante o mundo.

Categoria 5: Sonhos e projetos:

Eu não sei se vou continuar trabalhando como agente/monitor porque eu ando bem cansado e desgostoso com toda essa ladainha entre professor e monitor, sabe? Não quero fazer parte de uma categoria de profissionais que são considerados apenas como pajens.... Acredito em uma educação mais ampla, mais Paulo Freire mesmo. Então, eu tô vendo outros rumos, de repente algo na gestão escolar, mas ainda não tenho nada definido. É uma questão de postura profissional, eu acho que tenho que brigar para mudar esse status só de cuidador, acho que enquanto classe, os agentes têm se unir. Mas eu tô cansado de brigar sozinho, sabe?

Os “motivos para” desvelados por Danilo caminham na perspectiva da busca por alternativas no reconhecimento da classe que desempenha a função de agente/monitor da educação infantil. Desvela não querer “fazer parte de uma categoria de profissionais que são considerados apenas como pajens”. Sua situação biográfica traz uma experiência sedimentada de formação pedagógica, com um olhar crítico sobre a educação e Danilo consegue reconhecer a importância do seu papel de agente não apenas como um cuidador, mas também como um educador, na interação social com meninos e meninas. Suas vivências também são baseadas por aspectos políticos, de lutas sociais, inclusive dentro da CEMEI em que atua, se tornando referência no interior dela.

A relevância motivacional que é governada pelos interesses de Danilo, pode ser percebida na seguinte fala: “é uma questão de postura profissional, eu acho que tenho que brigar para mudar esse status só de cuidador, acho que enquanto classe, os agentes

têm se unir”, Ele acredita que é necessário “brigar” para que se cumpra o que já está definido no DCNEI, em que o cuidar e o educar é visto como indissociável e na importância da participação de outros agentes/monitores nesse processo de tomada de decisões como forma de interferir na política educacional. Sua ação desvela que sua postura profissional é o que o mobiliza a continuar desempenhando a função de agente, mesmo que esteja cansado de agir sozinho. Seu projeto caminha em direção a uma tentativa de mudança que propõe ressignificar a ação educacional de toda uma classe.

5.3 “Mundo da vida” do colaborador 3 - Roberto

Roberto é um jovem adulto de 32 anos, filho de um casal de empresários, sendo o mais novo de dois irmãos. Nascido no interior de Minas Gerais, se mudou para o interior de São Paulo ainda pequeno, mas ainda mantém forte relação com a cidade que nasceu, por causa dos avós paternos, que ainda vivem naquela cidade. Tem memórias muito boas da sua infância, levando uma vida muito próxima dos avós, inclusive chegando a morar com eles por período de dois anos, por causa das viagens de negócios da família. A memória afetiva da escola é positiva e recorda com carinho das suas professoras primárias, inclusive se referindo a elas pelo nome. A fase da adolescência transcorreu de forma tranquila, pois sempre gostou de esportes e isso era um facilitador na vida escolar, por estar sempre enturmado nos jogos e campeonatos que a escola promovia. Não lembra de ter sofrido nenhum tipo de perseguição na escola, tinha muitos amigos e muitas namoradas. É formado em Educação física e possui mestrado em Biologia, apesar de nunca ter atuado na área. Apesar de morar junto com a namorada há quatro anos, ele ainda se intitula solteiro. Não possui religião e nem filhos e está há três anos como agente/monitor na educação infantil e se diz muito satisfeito.

Categoria 1- Memórias afetivas da vida escolar:

Minha relação com a escola foi muito bacana. Eu sempre gostei do clima da escola, de encontrar os amigos, de jogar nos intervalos. Nunca me liguei muito nessa coisa só do aprendizado. Era assim, tinha que estudar para passar, eu estudava. Não fui desses alunos super estudiosos, tipo “cdf” não, mas era esperto, nunca repeti. E o lance era esperar o recreio, ficava ansioso pelo recreio, para jogar bola, sabe? Eu tive o privilégio de estudar em escolas particulares, boas, que incentivavam esse lance do esporte. Do ensino infantil lembro muito das minhas professoras, era um clima muito gostoso. No ensino médio sempre foi muito prazeroso eu vivia participando de campeonatos e a convivência com meus dois irmãos mais velhos que também estudavam na mesma escola era legal, porque a gente tinha uma turma boa, grande. E tinha as meninas também, né?

Fui muito namorador. Em relação a presença de professores homens eu só me lembro deles no Ensino Médio, basicamente... eu sei que tinha de matemática no Fundamental, mas a maioria era mulher.

Dentro da consciência pessoal de Roberto é possível que ele descreva suas experiências relativas a vida escolar. O fenômeno que aparece na sua reflexão é o objeto intencional da intenção sobre o qual ele pensa e percebe. A reflexão, sendo uma função do intelecto, pertence ao mundo temporal e espacial da vida cotidiana, assim, Roberto desvela em seu relato que sua infância e adolescência foram permeadas de vivências positivas o que possibilitou sua construção social enquanto sujeito ativo no mundo cotidiano, com base no desenvolvimento de uma boa socialização que incluía muitos amigos e namoradas. Para Schutz (1979, p.62) essas experiências se apresentam como um fenômeno da vida interior, mas é “a consciência da experiência na corrente de duração pura que transforma a cada momento em lembrança”. As suas lembranças resgatam outro fato importante para a compreensão do mundo da vida de Roberto, é a relação com os semelhantes, entendidos por Schutz como as pessoas com que temos, tivemos ou teremos intercâmbios “face a face”. Os semelhantes de Roberto, apresentados em seu relato, são os avós paternos, que na perspectiva fenomenológica compreensiva, participam complementando os elementos condutores da experiência de Roberto e seus dois irmãos mais velhos que “*também estudavam na mesma escola era legal, porque a gente tinha uma turma boa, grande*”. Com eles, Roberto desenvolveu um “relacionamento do Nós” na medida em que puderam vivenciar a simultaneidade e os contextos de significados subjetivos um do outro, pois é somente dentro do “relacionamento do Nós” que é possível vivenciar concretamente o outro num determinado momento da vida dele, já que todas as experiências que Roberto viveu dos irmãos e avós, sejam elas harmônicas ou turbulentas, tem sua origem no “relacionamento do Nós”.

Categoria 2: Trajetórias profissionais do colaborador Roberto

Na época do vestibular eu parti pra Educação Física sem pestanejar. Me identificava muito com o esporte, atividades físicas. Mas meus pais não queriam muito essa coisa da educação física, sabe? Meio que fui pressionado pra prestar outra coisa, Química ou Biologia, porque meu pai é biólogo e minha mãe Química, e os dois atuam nessas áreas... Daí quando fui prestar vestibular eu me inscrevi em duas faculdades, uma pra Biologia e outra pra Educação Física, arrisquei, foi meio, seja o que deus quiser. Acabei sendo aprovado em Educação física e fui super animado começar minha graduação, tinha também o fato que eu ia sair da casa dos meus pais. Mas, no fim das contas, não me apaixonei pelo curso, sabe? Mas fui até o fim e nesse processo, achei que seria interessante fazer um mestrado em Biologia, porque, sei lá, acho que no fundo quis

agradar meus pais. Nesse período eu acabei dando algumas monitorias e achei interessante ensinar os outros. Quando terminei o mestrado, abriu aqui na cidade o concurso para ser agente/monitor de Educação Infantil e como eu estava namorando sério uma garota que era daqui, pensei, preciso trabalhar em algo para poder ficar aqui com ela, né? Eu li lá as atribuições do concurso, cuidar de criança, trocar fralda, pensei, nunca fiz isso na vida, mas, o salário era ok e eu queria fazer qualquer coisa pra ficar com ela, sabe? Então prestei e passei. Hoje, já faz 3 anos que trabalho com as crianças e não penso em sair. É muito legal trabalhar com crianças, apesar de cansativo, eu volto renovado pra casa.

Pela análise de Schutz (1974) o sistema de relevâncias e tipificações faz parte da herança social transmitida às crianças e no relato de Roberto, observamos como a estrutura familiar acabou influenciando no processo de suas escolhas profissionais. As ações individuais de Roberto, particulares, foram transformadas em funções típicas de papéis sociais típicos, com o propósito de realizar fins típicos. Ou seja, a escolha profissional de Roberto no papel social de filho, passa a sofrer influência de seus pais. No papel de filho acaba cedendo e se inscreve “*em duas faculdades, uma pra Biologia e outra pra Educação Física, porque meu pai é biólogo e minha mãe Química, e os dois atuam nessas áreas...*”, para realizar um fim desejado pelos pais, que seria dar continuidade aos negócios da família. Apesar de ter sido aprovado na Educação Física, Roberto age de modo típico, definido pelo papel social de filho, optando por um mestrado em Biologia, como forma de “sanar” essa dívida com seus pais, já que achou que “*seria interessante fazer um mestrado em Biologia, porque, sei lá, acho que no fundo quis agradar meus pais*”. Assim, Roberto acaba se auto tipificando como um bom filho.

Seu relato também desvela os problemas a serem solucionados e os objetivos a serem atingidos nos “motivos para” e os “motivos porque” de sua ação na escolha da profissão de agente/monitor da educação infantil. Em suas palavras: “*eu estava namorando sério uma garota que era daqui, pensei, preciso trabalhar em algo para poder ficar aqui com ela, né?*”, como forma de poder se estabelecer na cidade e continuar o relacionamento sério com sua namorada. As relevâncias intrínsecas são resultado do interesse escolhido, estabelecido por uma decisão espontânea de resolver um problema. Roberto vê no concurso de agente/monitor da educação infantil a oportunidade realizar a ação projetada: “*li lá as atribuições do concurso, cuidar de criança, trocar fralda, pensei, nunca fiz isso na vida, mas, o salário era ok e eu queria fazer qualquer coisa pra ficar com ela, sabe?*” Nesse sistema de relevâncias Schutz esclarece que temos que nos sujeitar às relevâncias assim estabelecidas, ou seja, Roberto tem que aceitar a situação determinada – o fato de nunca ter cuidado de crianças e ter trocado fraldas – e concordar

com as exigências, já que foram estabelecidas pela própria escolha de Roberto, o concurso de agente/monitor da educação infantil.

Categoria 3: Vivências pedagógicas no cotidiano escolar

Atualmente eu auxilio uma professora, que mais falta do que vai e na sala são em média 19 crianças de 4 e 5 anos. Eu digo em média porque não é todo dia que a sala tá cheia. O dia a dia é simples, eu recebo as crianças na sala, com o espaço já organizado. Gosto de pensar na organização do espaço, como transformá-lo em algo bacana e interessante para as crianças e então a professora inicia alguma atividade pedagógica. Daí, tem uma parada pro lanche. Depois, tem que levar as crianças para escovar os dentes, ir por banheiro, lavar as mãos, essas coisas. A hora do parque é a hora que você consegue interagir bem com eles, porque entra na questão lúdica e eles são muito curiosos. Eu sou do tipo que qualquer coisa vira brinquedo. Se cai uma fruta no chão, se aparece algum bichinho, eu faço isso virar uma expedição.... Já teve gafanhoto, besouro, cigarra...Nossa, foi uma comoção, as crianças se mobilizaram, umas queriam pegar, outras não, virou uma bagunça. (risos)

Roberto relata que sua infância foi bastante prazerosa e recorda com carinho dos nomes de suas professoras da pré-escola. Essa lembrança permeada de afeto remete a uma experiência passada e passa a ser ressignificada em seu trabalho junto com as crianças da unidade educacional que está inserido. Schutz compreende uma ação racional como uma ação planejada ou projetada, sendo que todo planejar pressupõe um fim a ser realizado. Partindo do princípio que todo espaço educa, a forma como é proposta a utilização do espaço revela a intencionalidade educativa na ação de Roberto, que acredita na organização do espaço como uma fonte de oportunidades, um lugar que favorece ou dificulta o desenvolvimento das atividades.

Essa mesma lógica é desvelada em seu relato e ao se referir a hora do parque, ele completa “*é a hora que você consegue interagir bem com eles, porque entra na questão lúdica e eles são muito curiosos. Eu sou do tipo que qualquer coisa vira brinquedo. Se cai uma fruta no chão, se aparece algum bichinho, eu faço isso virar uma expedição...*”. A situação biográfica em que Roberto se encontra, ou seja, o ambiente físico e sociocultural em que ele está situado, seu papel social, seu status, sua posição moral e ideológica, assim como seu estoque de conhecimento adquirido das suas vivências e do conhecimento científico adquirido no mestrado em Biologia, faz com que ele transforme as poucas paisagens naturais existentes em sua escola, em um espaço lúdico com caráter educativo. Nesse sentido, sua experiência atual aparece como “familiar”, num determinado “Agora” se está relacionada com o que Schutz (1979, p.74) define como “por meio de uma síntese de reconhecimento a alguma experiência anterior, nos modos

de igualdade, semelhança, similaridade, analogia, etc.” A experiência em curso pode ser identificada como uma experiência anterior, ‘igual, que se repete’, ou com uma experiência anterior ‘igual, mas modificada’ ou ainda com uma experiência do tipo “semelhante ao de alguma já vivenciada’, etc. O ato de abrir uma fruta, mostrar a florzinha em seus detalhes ou pegar um besouro, é uma forma de aguçar a curiosidade das crianças para que investiguem o mundo. É no contato com a natureza que serão oferecidas diferentes oportunidades para que as crianças conheçam animais e plantas e assim, possam se sentir confiantes em expor suas ideias e opiniões sobre eles. Essa forma de transitar no mundo vida, permite que as crianças passem a construir também seu estoque de conhecimento.

Categoria 4: Relações de gênero na Educação Infantil

Relações de gênero com meninos e meninas

Hoje em dia eu me dou muito bem com as crianças. No começo foi difícil, porque eu não tinha contato com outras crianças no meu universo. Mas aprendi rápido e acho que acabei virando um “tio” legal. Só tem uma menina, que agora que eu estou conseguindo me aproximar dela, porque ela tem muito medo de mim. Não sei se é medo, é desconfiada. Acho que pelo fato de eu ser alto, usar barba, óculos e ter a voz grossa, não sei, já pensei muito sobre isso. Com as professoras ela não age assim, é comigo, e aí eu acho que é pelo fato de eu ser homem. Ela não tem pai e a mãe é muito rígida. Pode ser isso, não sei. Mas de uma maneira geral, eu adoro as crianças e eu acho que para elas a presença de um homem faz diferença sim, por que foge do perfil da grande maioria dos pais, que são ausentes, não participam em nada da vida das crianças (pelo menos é o que noto aqui nessa escola). E eu faço questão de brincar mesmo e sair do papel do que dá bronca. Por que as vezes acaba virando esse referencial, chama o Roberto para dar bronca... e eu não vou. (risos). Só quando vejo que tem um mordendo o outro ou sendo ruim, no sentido de bater, daí, acho que vale uma intervenção, do contrário, não.

Schutz (1974) entende que o mundo cotidiano é apresentado para os sujeitos como um mundo repleto de tipificações. Esses tipos foram formados principalmente por outros, seus predecessores ou contemporâneos, como instrumentos apropriados, com a finalidade de possibilitar uma harmonia com coisas e homens, e são aceitos como tais pelo grupo no qual o indivíduo nasceu. O mundo social, físico e cultural é vivenciado desde o início em termos de tipos: árvores, bichos, montanhas; objetos como cadeiras, mesas, carros; papéis sociais, esposa, marido, filho, irmão; relacionamentos típicos, patrão-empregado, professor-aluno, pai-filho/a, etc.

Roberto em seu relato autotipifica sua relação ao dizer que “só tem uma menina, que agora que eu estou conseguindo me aproximar dela, porque ela tem muito medo de

mim. Não sei se é medo, é desconfiada. Acho que pelo fato de eu ser alto, usar barba, óculos e ter a voz grossa, não sei, já pensei muito sobre isso". As tipificações ao nível do senso comum, emergem da experiência cotidiana do mundo como pressuposto, ou seja, herdadas de nossos predecessores, o que faz com que Roberto associe a sua identidade de gênero - barbudo, alto e de óculos – como forma de intimidação na menina. Nesse sentido, é possível que o código de orientação utilizado por Roberto não coincida com o código de interpretação da menina, o que gera desentendimentos. Roberto também significa a relação típica pai-mãe: *"ela não tem pai e a mãe é muito rígida"*, deslocando o papel social típico do pai para a mãe.

Nesse sentido, é importante a compreensão que em nossa sociedade ainda convivemos com normas e valores sociais em que disciplina e a autoridade são atribuídas como função masculina. Dentro desse imaginário, reside o ideal de que os homens são mais fortes, mais racionais, mais seguros, sendo perfeitos para desempenhar tal papel. Historicamente, até ao fim do século passado, o pai desempenhava essencialmente uma função educadora e disciplinadora, segundo códigos frequentemente rígidos e repressivos.

Em seu relato, também surgem outras reflexões, como o fato de se sentir incomodado ao ser acionado pelas professoras quando precisa "botar ordem", como ele mesmo coloca: *"eu faço questão de brincar mesmo e sair do papel do que dá bronca. Por que as vezes acaba virando esse referencial, chama o Roberto para dar bronca... e eu não vou"*. Ao escolher não desempenhar esse papel ou intervir no momento em que ele considera pertinente, Roberto acessa as alternativas embutidas nos seus "motivos porque", em conjunto com sua análise sobre a situação "dar bronca", baseada na sua situação biográfica, a qual seleciona os motivos relevantes para tal escolha. Atualmente, com três anos de experiência na função, ele já consegue decidir qual o momento certo para intervir quando ele vê *"que tem um mordendo o outro ou sendo ruim, no sentido de bater, daí, acho que vale uma intervenção, do contrário, não"*.

Relações de gênero com gestores e/ou corpo docente

*Eu tenho muitas críticas à gestão da minha escola, principalmente por que é uma gestão que não assume nada, nunca. As professoras, bom, essas eu conto nos dedos as que acham legal ter um homem na educação infantil. No caso da unidade em que estou tem três professoras que entenderam a importância disso, o resto, acho que meio que teve que "engolir". Eu tive alguns problemas pelo fato de ser homem, mais no começo do trabalho, porque eu tinha que provar o tempo todo que você dá conta, que não vai machucar a criança, olha, é muito chato. **Nessas horas não adianta ter mestrado, você***

não tem útero, sabe? (grifo nosso). A minha diretora e a coordenadora pedagógica, bom, é difícil contar com elas, elas tiram o corpo fora quando aparece qualquer pai ou mãe reclamando porque tem um homem cuidando das crianças. Logo que eu entrei, aconteceu de um pai de uma menina e uma mãe de um menino, acharem ruim em saber que era um homem que levava as crianças para o banheiro. A professora no outro dia chegou para mim e disse: olha Roberto, a partir de hoje você não leva fulano e fulana para ir ao banheiro, tudo bem? Fiquei mal, primeiro pela postura da diretora que não se deu ao trabalho de falar comigo e aproveitar a chance para debater a questão, e depois pela desconfiança. É assim que se resolve as coisas???

Em um ato de reflexão sobre as suas experiências, Roberto observa que na Educação Infantil, seu mestrado em Biologia não tem “peso”, não é validado. Seu conhecimento científico é apagado pelo fato dele não ser mulher. Nesse sentido, o mundo cotidiano se apresenta pré-estruturado para Roberto, baseado nas tipificações dadas e no seu estoque de conhecimento ele consegue interpretar que nesse espaço da Educação Infantil, em que compartilha suas vivências, o fato de ter nascido mulher se sobressai ao de ter nascido homem. Schutz (1974) ao se referir ao caráter do conhecimento prático em que agimos no mundo cotidiano elucida que esses não são fixos, ou seja, os interesses de Roberto ao longo de suas vivências na educação infantil, sofrem mudanças continuamente, provocando transformações inclusive no grau de conhecimento adquirido por ele.

Observamos também que Roberto se relaciona como consociado em um “relacionamento do Nós”, com as professoras, meninos e meninas, diretora, coordenadora e família, aonde compartilha o tempo e o espaço. Ao ser informado pela professora que “a partir de hoje você não leva fulano e fulana para ir ao banheiro”, Roberto capta o “significado objetivo” de suas palavras e para alcançar o significado subjetivo, precisa interpretar e construir os atos intencionais da professora, ao escolher essas palavras. Além da fala, uma série de indicações como gestos, movimentos e expressões faciais, são apreendidas por Roberto como signos de comunicação. Somam-se a isso, outros condicionantes que interferem no “relacionamento do Nós” de Roberto e a professora, que é a “ausência” da comunicação direta da diretora, como ele coloca “*fiquei mal, primeiro pela postura da diretora que não se deu ao trabalho de falar comigo e aproveitar a chance para debater a questão, e depois pela desconfiança. É assim que se resolve as coisas?* ”.

Esse comportamento de Roberto, de ficar mal pode ser visto pela ótica de Schutz (1974) como uma experiência da consciência que atribui significado, através da atividade espontânea.

Relações de gênero com o núcleo familiar

Eu tenho encontrado muita dificuldade com as famílias porque é duro lidar com o preconceito delas. Não só em referência ao fato de eu ser homem, mas também no próprio jeito de educar, de passar valores para as crianças. (...). Na maioria das famílias que eu convivo na escola, a menina tem que ser menina, sabe? Tem que vestir rosa e ir de vestido e o menino tem que jogar bola e não pode falar de boneca. As famílias cobram isso, não todas, mas a maioria. É um universo muito marcado entre o rosa e o azul, nas mochilas, tênis, roupas... hoje eu já aprendi a lidar com elas (famílias) mas, com as crianças no dia a dia, eu tento desconstruir esse universo que é muito restrito.

A família, entendida por Schutz (1974) como uma instituição social reguladora das formas de interações sociais entre os sujeitos, encontra-se inserida nas estruturas sociais herdadas de nossos predecessores, tendo papel primordial na formação do estoque de conhecimento, no qual vamos assimilando e reconhecendo as informações utilizadas para interpretar o mundo cotidiano. Roberto desvela em sua fala que tem “*encontrado muita dificuldade com as famílias porque é duro lidar com o preconceito delas. Não só em referência ao fato de eu ser homem, mas também no próprio jeito de educar, de passar valores para as crianças. (...)*”. Roberto reconhece o que Schutz (1979) define como estruturas sociais herdadas de nossos predecessores, ou seja, no interior das famílias que Roberto desenvolve suas relações sociais, são geridas normas, regulações, padrões de comportamento, que vão sendo assimilados e internalizados pelas crianças, desde muito cedo. Os papéis sociais típicos e os comportamentos são bem definidos, como observamos em sua fala: “*a menina tem que ser menina, sabe? Tem que vestir rosa e ir de vestido e o menino tem que jogar bola e não pode falar de boneca. As famílias cobram isso, não todas, mas a maioria. É um universo muito marcado entre o rosa e o azul, nas mochilas, tênis, roupas*”.

Desse modo, o rosa e o azul ganham significado cultural através do signo. O código de interpretação assimilado pelas famílias e por Roberto, reconhece essas cores como marcadores dos corpos de meninos e meninas, se transformando num marcador social de gênero. Schutz (1979, p.104) elucida que “saber que um signo pertence a um certo sistema de signos não é a mesma coisa que saber o que aquele signo significa e de que experiência subjetiva de seu usuário é ele veículo de expressão”. Ou seja, apesar das famílias compreenderem o rosa e o azul como um signo, eles não o reconhecem como um marcador social de gênero.

Relações de gênero no brincar infantil

Eu sinto que as crianças se relacionam de outra forma com os homens, principalmente na hora das brincadeiras e do parquinho. As meninas, não todas, mas a maioria, demoram mais pra se soltar, pra chamar pra brincar no escorrega, no balanço. Eu fui me inserindo nas brincadeiras delas... E agora eu brinco com todas e todas me chamam pra brincar. Os meninos não, eles chegam de outra forma, chegam mais junto, chamam atenção nas brincadeiras de luta e para o futebol. Sempre que eu posso eu tento fazer todos brincarem juntos, sem ficar essa coisa menino futebol, menina boneca, mas é um processo lento, demorado. Acho que a proposta pedagógica da escola discutisse mais isso, seria mais fácil. Outro dia as meninas perguntaram se podiam pintar minha unha com canetinha, como se a gente tivesse num salão de beleza. Eu disse que podia, que queria cada uma de uma cor. Daí alguns meninos ficaram espantados e disseram que eu não podia pintar as unhas, que era coisa de menina. Então eu perguntei para eles, quem falou isso? E eles responderam, ah, meu pai. Ah eu pensei, putz, e agora, eles só têm 4 e 5 anos, como vou explicar que pode pintar a unha, que pode fazer o que quiser.... Daí eu falei, se fosse assim, as meninas não dirigiam, porque só vocês brincam de carrinho aqui na escola, e você pode reparar que as mulheres também dirigem. Daí eles disseram, minha mãe dirige! E eu disse, tá vendo? Todo mundo pode dirigir...

Roberto desvela que seu relacionamento “face a face” é vivenciado de forma distinta com meninos e as meninas, em um fluxo de tempo-espço. A dimensão das experiências advindas de seu mundo particular, subjetivo permite que ele entenda que “as meninas, não todas, mas a maioria, demoram mais pra se soltar, pra chamar pra brincar no escorrega, no balanço”, e os meninos, “eles chegam de outra forma, chegam mais junto, chamam atenção nas brincadeiras de luta e para o futebol”. Essa percepção é possível porque é na relação “face a face” que se dá a principal forma de encontros sociais, ou seja, é a forma que Roberto tem de identificar e se transformar a partir do encontro com meninos e meninas, possibilitando a simultaneidade da vida, na qual eles podem experienciar o fluxo do pensamento um do outro. É somente em um “relacionamento do Nós” que se torna possível a compreensão dos significados que os outros atribuem aos fatos, visualizando sua singularidade derivada de sua situação biográfica particular (Macedo & Boava, 2011).

O relato de Roberto desvela que a cada encontro com os meninos e meninas, ele traz todo seu estoque de conhecimento previamente constituído, incluindo o conhecimento geral do que é “ser menino e ser menina”, quanto qualquer conhecimento específico que ele possa ter sobre “esses” meninos e meninas específicos, em que compartilha o mesmo espaço-tempo. Estão incluídos nesse estoque de conhecimento os códigos de interpretação, hábitos, linguagem, os motivos “para e porque” pressupostos desses meninos e meninas. Quando Roberto se encontra em uma relação “face a face”

com cada um deles, o conhecimento sobre eles aumenta a cada instante, ou seja, o cotidiano escolar permite que eles – Roberto, meninos e meninas - construam um vínculo.

As ideias que Roberto tem deles passam por revisão constante conforme a experiência concreta se desenvolve. Desse modo, a interação social consiste numa série contínua de atos que estabelecem significado e interpretação de significado.

Dando continuidade ao seu relato, ele diz que *“outro dia as meninas perguntaram se podiam pintar minha unha com canetinha, como se a gente tivesse num salão de beleza. Eu disse que podia, que queria cada uma de uma cor”*. A brincadeira do salão de beleza e do pintar as unhas permitiu desvelar todas as experiências sedimentadas vividas por Roberto e pelas crianças. Schutz (1979) entende que os contextos de significados são subjetivos na medida em que Roberto atenta para as próprias experiências conscientes reais de cada menino e menina e não simplesmente para as experiências que ele próprio vivencia deles. Assim, ao ser questionado pelos meninos *“que não podia pintar as unhas, que era coisa de menina*, Roberto observa que a sua resposta pode influenciar e até interferir no relacionamento dos meninos com os pais que disseram que era coisa de menina. Quando ele reflete e pensa *“putz, e agora, eles só têm 4 e 5 anos, como vou explicar que pode pintar a unha, que pode fazer o que quiser...”*, ele atenta para a importância do significado subjetivo de suas palavras e das suas ações, já que se encontram em um relacionamento “face a face” em que ocorre um espelhamento um do outro.

A pergunta gerou incômodos e reflexões em Roberto que teve que pensar de que forma daria uma resposta que não reforçasse a ideia de que pintar as unhas é só para meninas. A maneira que ele encontrou foi associar o carro ao ato de dirigir como uma função de qualquer pessoa, independente do seu sexo biológico, fazendo com que os meninos concluíssem que se as mães também dirigem, isso significava que não existe tal divisão. Para Capalbo (1998) quando oriento minha ação em direção a alguém, eu atribuo um conjunto de motivos em vista dos quais vou agir e para tal, recorro ao meu acervo de conhecimentos. Nesse sentido, a sedimentação das experiências vividas no contexto familiar de Roberto, permitiram que ele tivesse uma reflexão e ao mesmo tempo a percepção de que, se a escola já impõe implicitamente e explicitamente, a divisão dos gêneros no brincar, a atitude a ser tomada seria caminhar em direção a desconstrução desse modelo binário.

Categoria 5: Sonhos e projetos

No momento a única questão que me pega é a financeira, porque estou planejando casar e seria importante ganhar mais. Mais pra frente, daqui uns dois anos, penso em fazer cursos na área de educação infantil, tem muita coisa legal para aplicar com eles, ajudar nesse processo cognitivo é algo realmente prazeroso. Mas no momento o planejamento do casamento tem ocupado tempo e dinheiro. A minha namorada fala para eu tentar a coordenação ou algum cargo de gestão, mas não é isso que eu quero, quero o dia-a-dia com as crianças, quero essa troca que é muito gratificante, apesar de pesada, cansativa.

Os “motivos para” refere-se a atitude do autor no processo de suas ações, seus objetivos a serem alcançados, que no caso de Roberto, recaí sobre a vida pessoal e a profissional. O casamento surge como ação importante, um investimento não apenas financeiro, mas de compartilhamentos de vivências. Profissionalmente, suas ações caminham de acordo com suas vivências e motivações, no caso, se aprofundar mais no universo da Educação Infantil, complementar sua formação para desempenhar melhor sua função de agente/monitor. A docência não chegou a fazer parte dos planos dele e a namorada, insiste que ele galgue um a posição dentro da gestão, como coordenação ou direção. Roberto se diz realizado nessa função e até o momento da entrevista, estava muito satisfeito com o trabalho junto aos meninos e meninas na educação infantil.

5.4 “Mundo da vida” do colaborador 4 - Marcelo

Marcelo, um jovem de 29 anos é filho de uma professora e possui um irmão. No roteiro de identificação preenchido por ele relata não saber qual o nível de escolaridade e a profissão do pai. A mãe sustentou sozinha dois filhos e Marcelo dá muito valor ao esforço e dedicação dela. Nunca quis ser professor e segundo ele “pagou pela língua”, por ser uma profissão sem reconhecimento e com baixos salários. Na época do vestibular concorreu a uma vaga no curso de História, mas não foi aprovado. Ao tentar novamente o vestibular, optou pela Pedagogia, por influência da mãe, que explicou que essa graduação ampliava as chances de trabalho podendo inclusive se ele quisesse, se licenciar na área de História. Foi aprovado e iniciou o curso. No segundo ano, trancou o curso e foi fazer um intercâmbio no exterior, para aprimorar seu inglês. Ao retornar, retomou os estudos e se formou pedagogo. Relata que a Educação Infantil desde o começo foi sua grande paixão, área em que rapidamente iniciou nos estágios. É o único colaborador que atua no ensino particular, mas especificamente em uma escola bilíngue, sendo professor de duas turmas de crianças de cinco anos de idade. Atualmente mora com a namorada e não possui filhos.

Categoria 1- Memórias afetivas da vida escolar:

Era uma coisa muita lúdica, eu gostava muito. Era muita brincadeira. Eu me lembro muito do Ensino Infantil, eu entrei com uns 4 anos na escola. E era uma escola de bairro, pequena, muito gostosa, eu tenho lembranças muito boas. Lembro de alguns flashes. Daí mudei de escola e fui para o Fundamental 1, tive que ir para uma escola maior. Foi bem diferente, não tinha mais tanta brincadeira, não tinha brinquedos na sala, isso foi uma coisa que me marcou muito, eu gostava muito de brincar. (...). No ensino médio, mudei novamente de escola, a escola era diferente, um pouco mais misturado, o colégio anterior era um pouco mais elitizado ali do bairro. Ai no finalzinho, eu acabei indo para esse que era mais popular. Mas, mesmo assim, todos os colégios eram particulares, eu tive muita sorte, porque minha mãe sempre me pôs em ensino particular. Durante a adolescência, era uma coisa prazerosa ir para escola, até sofri um certo tipo de bullying, mas era aquela coisa que todo mundo sofreu na adolescência. Não que seja saudável, mas não foi nada fora da curva, assim. E conheço amigos que sofreram fortemente e que ficaram traumatizados. Eu sempre soube lidar um pouco com isso, ninguém passava ileso, a não ser os populares que eram muito bem relacionados, mas o restante, os 98% sofreram algum tipo de discriminação.

Marcelo significa sua experiência e vivência escolar atribuindo como sorte o fato de sempre ter estudado em escolas particulares, desde o ensino infantil até o médio. A linguagem escolhida por ele ao se referir à sua infância escolar remete a uma lembrança afetiva positiva, em suas palavras: *“era uma coisa muita lúdica, eu gostava muito. Era muita brincadeira”*. Ao longo de sua vida, transitou por diferentes escolas, o que permitiu a construção de um sistema de conhecimentos típicos – a linguagem e o contexto escolar – em que ele aprende a se relacionar com os outros e desenvolver a sua comunicação interpessoal mediante interpretação e orientação das condutas sociais existentes nas escolas.

Ao estar inserido no grupo escolar, Marcelo consegue interpretar o sistema de tipificações, fazendo com que a sua permanência nesse espaço seja sentido de forma tranquila, apesar do “bullying” sofrido. Ele reconhece o significado subjetivo que o grupo tem para seus membros e para ele próprio, já que tem amigos que *“que ficaram traumatizados”*, e que não souberam lidar com esse sistema de tipificações que são guiados por um conjunto de normas e crenças. Existe uma cultura escolar que taxa e define pessoas que não correspondem a um tipo padronizado de “normalidade”, beleza e sexualidade (pessoas obesas, gays, muito magras, altas demais, negras, pessoas com deficiências, etc) como pessoais “anormais”, configurando que sofrer *bullying* é quase esperado, é como se fizesse parte de uma dinâmica escolar entre os adolescentes. Para melhor entender o conceito de *bullying*, recorre a Antunes (2008) que citando Martins (2005) identifica três grandes tipos:

Diretos e físicos, que inclui agressões físicas, roubar ou estragar objetos dos colegas, extorsão de dinheiro, forçar comportamentos sexuais, obrigar a realização de atividades servis, ou a ameaça desses itens; diretos e verbais, que incluem insultar, apelidar, “tirar sarro”, fazer comentários racistas ou que digam respeito a qualquer diferença no outro; e indiretos que incluem a exclusão sistemática de uma pessoa, realização de fofocas e boatos, ameaçar de exclusão do grupo com o objetivo de obter algum favorecimento, ou, de forma geral, manipular a vida social do colega (p.34).

Categoria 2: Trajetórias profissionais do colaborador Marcelo

Bom, eu sempre fui muito sem pressa na vida. (risos). Então, quando chegou o famoso momento do vestibular no ensino médio, ficavam me acelerando e eu pensei: bom, eu preciso pensar nisso, né? Comecei a pensar e putz, que difícil, não sei o que eu quero ser. Então, comecei a pensar o que eu gosto na escola? História era uma coisa que me interessava muito e pensei, bom, vou prestar História. De repente eu posso dar aula de história, sei lá...é uma coisa que eu gosto então vamos estudar isso aí. Daí eu prestei na Fuvest e não passei, fiquei meio abalado. No outro ano minha mãe se ofereceu a pagar um cursinho para mim e falou, quer tentar de novo? Bora lá, é a chance. Aí, conversando com minha mãe ela falou: cara, por que você não tenta Pedagogia, você pode também se especializar em História, mas é uma coisa que amplia suas chances. Daí eu paguei pela boca, sabe? Porque eu sempre falei que nunca ia ser professor na minha vida, que desgraça...você só se ferra, paga mal, eu via minha mãe ralando pra sustentar os dois filhos, não é possível...E aí, eu queimei a língua né? (risos). Assim que entrei na faculdade, o meu interesse se voltou mais para o Ensino Infantil, coincidentemente eu já consegui estagiar na Educação Infantil meio período e no Fundamental 1, no período da tarde, mas o que eu mais gostava mesmo era com as crianças menores. E eu fui indo por aí, entendeu? Fui ganhando experiência, fui passando por algumas escolas...

O relato de Marcelo desvela que o seu processo de escolha profissional se deu de forma conflituosa, pois trazia em seu estoque de conhecimento a experiência negativa de ser filho de professora na qual ele atribui como uma “*desgraça, você só se ferra e paga mal*” e observava sua mãe “*ralar muito para sustentar dois filhos*”. Sua situação biográfica na época do vestibular não o estimulava para a área educacional e sim para o curso de História, com uma possível tentativa de licenciatura. Diante da sua não aprovação no vestibular, ao ouvir o conselho da mãe para prestar Pedagogia, porque esta abriria mais portas no sentido profissional, Marcelo “paga pela boca” já que sempre falou que “*nunca ia ser professor na vida*”.

Para Schutz (1979) o estoque de conhecimento se constitui como o responsável pela assimilação das experiências vividas e/ou adquiridas nas relações com seus semelhantes. Assim, a herança cultural transmitida de pais para filhos/as pode vir significada de sentimentos (de orgulho, de alegria, de descontentamento, etc.) em relação a vivência escolar, o que afetará as condições em que essa herança é herdada. Corroborando esse pensamento, recorro a Bourdieu (1998) ao se referir ao fato de que

ação familiar tem influência nos processos de escolarização dos/as filhos/as, assim como na escolha vocacional, o que remete a ideia de transmissão doméstica de capital cultural, entendido como uma herança social, constituído por um conjunto de estratégias, valores, códigos linguísticos, informações, assim como posturas e atitudes, que acabam se tornando responsáveis pela diferença de rendimento frente às práticas educativas. Esse capital é herdado e pressupõe sua incorporação, tornando-se parte inerente ao próprio indivíduo, “o capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da 'pessoa' ” (Bourdieu, 1998, p. 75).

O relato de Marcelo ainda desvela que ele parte para uma conduta racional - uma ação planejada - ao realizar uma escolha entre dois fins diferentes (a Pedagogia e a História) selecionando o curso em que ele considerou mais apropriado, no caso a Pedagogia por ser “*uma coisa que amplia suas chances*”. Schutz (1979) esclarece que é nas situações-problemas, nos pontos críticos da vida que utilizamos uma escolha racional como forma de dominar uma situação. Marcelo então, passa a aceitar suas emoções como guias para encontrar uma solução mais adequada, tanto quanto a deliberação racional, já que as emoções também têm raízes nos interesses práticos, aceitando fazer uma graduação em Pedagogia.

Categoria 3: Vivências pedagógicas no cotidiano escolar

Tem bastante rotina, tem que cumprir as atividades e a gente tem que fazer, mas é bem gostoso, na verdade eu tento brincar muito com eles e peguei gosto nessa coisa de tentar que eles falem inglês né? É uma coisa muito prazerosa pra mim conversar com eles e tentar ensinar eles. Eu tenho uma assistente na sala. Meus alunos têm cinco anos, em uma turma tem vinte e uma crianças e na outra tem doze. Eu fico o tempo todo com eles, salvo as aulas com os especialistas.... Por exemplo, a educação física eu levo eles e fico por lá, mas quem ministra é o professor de educação física. Daí tem uma professora de música, uma de artes e uma de alfabetização em português. Salvo isso, eu fico com eles a rotina toda. Período da manhã e período da tarde. Das 8 a 12 das 13 às 17:45. Atualmente eu sou o único professor de sala, único homem.

Marcelo é o único colaborador que não está inserido na rede pública de educação e desenvolve sua atividade docente em uma escola bilíngue com duas turmas de crianças de cinco anos de idade. Atualmente em sua escola ele é o único professor homem atuante na educação infantil em tempo integral. O outro professor que circula no espaço escolar, é o professor de educação física, mas suas atividades fazem parte de uma rotina separada, que Marcelo chama de “especialistas”, pois desenvolve as atividades em um curto período não ficando responsável por nenhuma sala.

Ao atribuir significado a sua vivência como professor, Marcelo descreve a rotina escolar como intensa e segue o modelo construtivista, com muitas rodas de conversa e atividades lúdicas. Com poucos alunos em sala de aula, as crianças vivenciam uma rotina diferenciada, com aula de música, yoga e artes, priorizando uma educação voltada para a autonomia desses sujeitos.

Em relação a sua atividade docente, ele relata *“peguei gosto nessa coisa de tentar que eles falem inglês né? É uma coisa muito prazerosa pra mim conversar com eles e tentar ensinar eles”*. A situação biográfica de Marcelo permite que ele reconheça a importância do domínio da língua estrangeira como um diferencial na formação das crianças com quem desenvolve seu relacionamento “face a face”. Schutz (1979, p.96) ao se referir a linguagem no contexto da cultura explica que “toda língua tem variações, termos técnicos, jargão e dialetos, cujo uso é restrito a grupos sociais específicos, e sua significação também pode ser apreendida por um estranho”. É o conhecimento dessas tipificações e de seu uso apropriado que constitui um quadro de referências para as crianças, formando um diferencial na forma de transitar no mundo cotidiano.

O estoque de conhecimento de Marcelo entende que o domínio da língua inglesa é um aspecto de ascensão profissional, ele próprio decidiu trancar sua faculdade por um ano para fazer um intercâmbio no exterior para aprimorar seu inglês.

Acredito que a contribuição de Bourdieu (2002) se torna significativa na compreensão do mundo da vida de Marcelo, pois entende que para se obter êxito no percurso escolar, a escola exige consciente e inconscientemente (pelos currículos, materiais didáticos, etc.) de seus alunos, uma relação familiar, com a cultura e com a linguagem, privilegiando a classe dominante, que possui acesso a esses bens culturais reproduzidos no ambiente escolar.

Categoria 4: Relações de gênero na Educação Infantil

Relações de gênero com meninos e meninas

Uma coisa curiosa, eu uso brinco ne? E tatuagem. E o brinco é uma coisa que eles ficam de cara, assim, tem alunos que são meus alunos por meses e um dia eles notam: você tem brinco? E eu respondo: Cara, tenho, desde sempre. E daí eles dizem: mas não pode ter brinco. E eu rebato: Mas porque não? E eles: porque mulher que tem brinco. Aí eu dou risada e pergunto, você já viu mulher com barba? E mulher de voz de grossa? Então, tá vendo? Não é só mulher que usa. Eles (as crianças) acham maior barato eu usar brinco e as vezes eles tiram sarro. Hoje a nossa relação é muito boa, eu também estou mais confiante no meu trabalho e acho que isso faz a diferença.

O relato de Marcelo desvela que as convenções culturais incorporadas pelas crianças na construção de seus estoques de conhecimento fazem com que elas “estranhem” a corporeidade de Marcelo, com suas tatuagens e brinco na orelha. Schutz (1979) explica que o padrão cultural de um grupo contém códigos de interpretação do mundo cotidiano, nesse sentido, o brinco que Marcelo usa é visto como “estranho” para algumas crianças daquele grupo, o que dificulta a aceitação do lugar que ele ocupa em um espaço demarcado como feminino, de cuidados infantis, quase maternal.

Pela ótica de Schutz (1979) a reciprocidade de perspectivas é vivenciada nessa interação, sendo que a perspectiva de Marcelo difere da perspectiva das crianças, que marca a possibilidade de ser diferente ao se apresentar de brinco junto as crianças, desconstruindo o que estaria “fixado”, normatizado, como observamos na fala das crianças, *“mas não pode ter brinco(...) porque mulher que tem brinco”*. É no intercâmbio entre o “aqui” e o “ali”, na idealização dos pontos de vista que se torna possível uma reciprocidade de ideais e um real compartilhar no mundo cotidiano. Interessante observar que a atribuição de significado em relação ao brinco de Marcelo não passou pelo questionamento da sua sexualidade, e sim, pelo entendimento do senso comum que atribui como uma característica feminina o uso do brinco.

A situação biográfica de Marcelo e a situação biográfica de cada menino e menina juntamente com o estoque de conhecimento de Marcelo e o estoque de conhecimento deles, permite uma troca de pontos de vista. Marcelo dá risada e pergunta: *“você já viu mulher com barba? E mulher de voz de grossa? Então, tá vendo? Não é só mulher que usa brinco”*.

Relações de gênero com gestores e/ou corpo docente

Eu tive problemas mais explícitos e já senti, mas essas são impressões minhas, em ter tido problemas pelo fato de ser homem, em escolas anteriores, sabe? Então, antes de eu ser contratado nessa escola agora, minha mãe já tinha me dado uns toques e me disse: “o dia que você for contratado deixe claro que você não vai levar a criança ao banheiro, se previna, porque isso é uma segurança pra você porque tem muito pai louco que processa”. Então, aconteceu de um pai questionando quem ia levar o filho dele no banheiro. A coordenação reagiu bem, disseram para o pai: “você acha que a gente tá contratando quem, cara? Como assim você tá pedindo um negócio desses?” E realmente eles foram firmes, a gestão no caso, e eu fiquei bem contente com isso e o pai ficou meio assim e eu já não levava mesmo. Então, nesse caso, ficou evidente: eu não quero um homem levando meu filho de 4 anos ao banheiro. E tem a questão do abuso, que eu acho louco não passar pela mulher, né? Não tem mulher pedófila? Não tem mulher que abusa? A chance é maior com o número de mulheres que tem na escola, não com o único cara da escola. Tanto é que eu me previno mesmo, não levo criança, não troco criança. Tem berçarista? Então, vou mandar pra lá...

O mundo cotidiano preexiste à nossa existência e ao nascer, Marcelo herdou de sua mãe e de seus familiares, assim como das instituições a qual está inserido, códigos de valores, tradições e simbologias inscritas na cultura da época.

O seu estoque de conhecimento, construído ao longo de suas experiências vividas em outras unidades escolares fizeram com Marcelo adotasse uma postura precavida, já que não realiza troca de fraldas e não leva crianças ao banheiro. A compreensão por parte de Marcelo da conduta do pai que questiona quem leva seus filhos ao banheiro, de acordo com Schutz, pode ser examinada como um processo pelo qual o sujeito aplica os esquemas interpretativos para entender o que as pessoas, à sua volta, fazem. Marcelo em seu “relacionamento do Nós” com o pai carrega um conhecimento disponível, no qual ele tipifica o pai e passa a calcular a provável resposta que ele dará às suas ações e de manter uma comunicação com ele.

Seu relato também desvela que diferentemente da postura adotada pela escola anterior que não “bancou o fato dele ser homem”, a escola atual agiu de forma eficiente e de apoio a Marcelo, mostrando que confia no trabalho dele. A direção demonstra isso ao perguntar para o pai: *“você acha que a gente tá contratando quem, cara? Como assim você tá pedindo um negócio desses?”*, ou seja, a escola está dizendo que confia no seu funcionário, fazendo com que Marcelo se sinta confiável e confortável em continuar atuando nesse espaço.

Schutz (1979) demonstra que mesmo as ideias culturais mais estereotipadas socialmente só existem nas mentes das pessoas que as absorvem e as interpretam em função das suas próprias situações de vida, com um aspecto subjetivo. Nesse sentido, considero importante retomar a temática do abuso sexual representado como um dos principais motivos de insegurança e medo, apontados pelas famílias no que se refere a presença masculina na Educação Infantil. Esse medo reside no momento dos cuidados, na higienização, na troca de fraldas e também no uso do banheiro, momento em que a criança se encontraria “vulnerável” a possíveis contatos físicos “não autorizados” (toques, carícias, relações sexuais) por parte de um adulto.

Marcelo apresenta em seu relato algumas possibilidades problemáticas, motivadas pela situação e recai sobre o abuso de mulheres. Como ele coloca: *“e tem a questão do abuso, que eu acho louco não passar pela mulher, né? Não tem mulher pedófila? Não tem mulher que abusa? A chance é maior com o número de mulheres que tem na escola, não com o único cara da escola”*. A atitude natural em relação ao mundo cotidiano se

apresenta por meios de normas e costumes que regulam a conduta humana, e, em nossa cultura, a tipificação exclui as mulheres como possíveis abusadoras. A fala de Marcelo é corroborada por recentes pesquisas que trouxeram como foco a docência exercida por homens na Educação Infantil. Sayão (2005) nos mostra que a associação de que os homens “abrigariam” uma sexualidade perigosa, está embutida no imaginário social, por fazer parte de um processo histórico, em que mulheres e crianças ocupam posições desprivilegiadas e inferiores em relação ao poder masculino, e muitas vezes, acabam sendo vítimas de abusos por parte deles. A pesquisa de Altmann & Monteiro (2014) realizada com professores homens no município de Campinas, demonstra que os mesmos atuam sob olhares de suspeita quando se trata da relação corpo da criança/corpo do homem. Assim, sua sexualidade é posta à prova e passa a ser exigido deles que sua presença não apresente riscos para crianças, seja como um possível agressor ou como um homossexual. Em relação a homossexualidade, a associação recai por estarem trabalhando em uma profissão dita como “feminina” e por essa razão, eles não seriam “muito homens”. Nossos códigos sociais foram construídos a esperar que os homens sejam fortes, agressivos, não chorem e não demonstrem fragilidades. Ao escolher como profissão educar e cuidar de crianças pequenas, a sociedade passa a duvidar do grau de sua masculinidade.

Não podemos esquecer que a violência doméstica faz parte da nossa realidade e é praticada no interior de famílias de diferentes classes sociais. A ONG *Childhood* Brasil em pesquisa realizada junto ao Hospital das Clínicas (2011) de São Paulo, revelou que em 88% das violências sexuais infantis praticadas, o agressor faz parte do círculo de convivência da criança. O pai e/ou padrasto surgem como o principal agressor (60%), seguido do tio (15%), vizinhos (9%), primos (6%) e desconhecidos 3%. Com números tão alarmantes e com o crescimento de divulgação pela mídia de casos de pedofilia, é preciso cautela para não generalizarmos a ideia de que todo homem é um agressor.

Scobernatti (2012) esclarece que estudos na literatura nacional e internacional apontam que mais de 90% das denúncias acerca dos vitimizadores sexuais são do sexo masculino, encontrando nos pais biológicos e padrastos a maior incidência (Amazarray & Koller, 1998; De Lorenzi, Pontalti & Flech, 2001) e, que as mulheres responderiam por 5% dos casos de incesto e por 4% dos casos de abuso extrafamiliar (Cohen, 1993; Kristensen, 2001). Amazarray e Koller (1998) observam que o abuso sexual do tipo incestogênico, envolvendo mãe-filho ou mãe-filha, também pode ocorrer, contudo estaria associado à psicopatologia materna. Mesmo que representem um percentual inferior a

10% das notificações, não há qualquer referência acerca das vitimizadoras sexuais e também pouco se evidencia alguma tentativa de compreender tal fenômeno. A ausência de estudo e pesquisas nesta área pode estar relacionada ao que a historiadora francesa Michelle Perrot (2009) observa, ou seja, que o crime enquanto ação na esfera pública, é ainda visto como espaço do masculino. A forte associação da mulher à fragilidade, à docilidade e ao cuidado dos filhos e da família, cria um senso comum que a torna invisível quando a questão é a criminalidade.

Relações de gênero com o núcleo familiar

Em relação aos pais, a primeira reação deles é um pouco chocante quando percebem que o professor é homem e tal. Geralmente, mas não é uma maioria esmagadora não, sei lá, 30%. Mas a reação deles a princípio é assim, eles te medem né? É diferente. “Vamos ver qual vai ser a professora desse ano?” Quando eles sabem ainda antecipadamente que será um homem, eles vão lá, tipo, “é você né? Sim sou eu, bom deve ser eu, só tem eu né?” (risos). Então as vezes é bem engraçado a reação dos pais. É, sei lá, eles acham que a gente não é capaz, que nós não temos essa coisa maternal, é muito cultural. Quando eu digo que eu sou professor, ninguém acredita, acho que pelo meu estilo de skatista, pelo meu jeito, não sei. Tenho a impressão que os pais dessas crianças (da escola bilíngue) são mais estudados ou mais esclarecidos, acredito que tenham um outro acesso à cultura (...) A sexualidade infantil ainda é um tabu. Mas ao mesmo tempo você tem pais que estudaram nas melhores escolas e universidades e são super quadrados enquanto tem pais mais humildes que são mais tranquilos em relação a isso, mas de uma maneira geral acredito que o ambiente que eu estou é mais aceito um homem em sala de aula.

O nascimento e o desenvolvimento biopsicossocial do ser humano ocorrem de forma particular para cada sujeito. As interpretações do mundo de Marcelo, perpassam por interesses individuais, motivos, crenças e ideologias. Ao significar a sua experiência enquanto professor da Educação Infantil, ele desvela que “*em relação aos pais, a primeira reação deles é um pouco chocante quando percebem que o professor é homem*”. Se a realidade é dada em formas culturais e históricas universais, Schutz (1974) elucida que o modo que essas formas se expressam na vida particular e individual de cada um depende da totalidade de experiência que é construída por eles ao longo da sua existência. Aquilo que é vivenciado como novo já é conhecido, no sentido que lembra coisas parecidas, anteriormente percebidas. Assim, ao chegar na sala de aula e encontrar um homem ocupando o lugar da “professora”, o código de orientação acessado pelos pais, gera desentendimento. Assim como as crianças, os pais também criam expectativas sobre a pessoa que ficará responsável pela educação de seus filhos e almejam que essa profissional possua características como a afetividade, gosto pela profissão, afinidade

com crianças pequenas, seja paciente, enfim, que preste muita atenção a tudo que acontece com as crianças. Um papel social típico com funções sociais típicas associado com frequência em nossa cultura, como um papel a ser desempenhado por uma mulher.

Dando continuidade ao relato de Marcelo, ele desvela que aproximadamente 30% dos pais dessa escola estranharam ter um homem em sala de aula esperando pelos seus filhos. *“Eles te medem né? É diferente, eles acham que a gente não é capaz, que nós não temos essa coisa maternal, é muito cultural”*. Essa forma de olhar para o homem e não o identificar como um bom profissional da educação infantil é permeada de heranças culturais que vamos adquirindo, incorporando e definindo a nossa situação biográfica. A atitude natural dos pais diante dessa situação é o de não reconhecimento. Ele não é mulher, ele não tem instinto materno, a sua presença se torna diferente, ou como Schutz (1979) define, “se torna um estranho”.

Procurando compreender o mundo da vida de Marcelo, ele segue seu relato *“tenho a impressão que os pais dessas crianças (da escola bilíngue) são mais estudados ou mais esclarecidos, acredito que tenham um outro acesso à cultura (...) A sexualidade infantil ainda é um tabu. Mas ao mesmo tempo você tem pais que estudaram nas melhores escolas e universidades e são super quadrados enquanto tem pais mais humildes que são mais tranquilos em relação a isso, mas de uma maneira geral acredito que o ambiente que eu estou é mais aceito um homem em sala de aula”*. Mesmo atribuindo um valor cultural e educacional aos pais da escola bilíngue, Marcelo reconhece que sua presença ainda causa certo estranhamento. No caso dele, a pouca idade e a aparência de um skatista, pode despertar insegurança nos pais por atribuírem uma possível falta de experiência ou tato com as crianças. O medo do abuso sexual é outro fator que permeia, sendo tão forte, que Marcelo já se previne com medo de um possível processo. Mas, no significado atribuído por Marcelo ele associa a apropriação do capital cultural por essas famílias, ou seja, a construção do estoque de conhecimento sedimentadas pelas experiências vividas em outras culturas, em outros países, como um fator determinante para assimilar de forma positiva a presença de um homem na educação infantil.

Relações de gênero no brincar infantil

Em relação ao brincar, eu noto bem forte essa questão cultural do que é de menino e o que é de menina...as crianças mostram isso o tempo todo. Eu busco sempre quebrar, romper essa cultura. Na minha sala não tem nada de rosa e azul, não acho que tem que ser assim, a escola também pensa dessa mesma forma, tem que quebrar isso...eu proponho muitas brincadeiras de centro, de faz de conta, proponho atividades para

todos, tipo, de mecânico, de escritório, então todos brincam disso, meninos e meninas. Depois, tem só de mercado e comida e depois só de cuidar de nenenzinho e de médico...brincadeiras lúdicas e todos brincam. Já tive alunos que diziam: “não vou brincar de comidinha porque é coisa de menina”...e aos poucos isso a gente vai trabalhando com o grupo...e depois de um tempo, depois de algumas brincadas, eles já pedem para brincar disso e meninas de brincar de consertar os carrinhos, de fazer a pista de corrida, enfim, é uma coisa que a gente trabalha bastante na escola.

Schutz (1979) se ocupou em entender como as múltiplas interpretações particulares dos que compõem a concepção relativamente natural do mundo, em qualquer comunidade cultural, convergem para uma visão comum do mundo. A interpretação de Marcelo é baseada em seu estoque de conhecimento e permite perceber a questão cultural atuando nas brincadeiras dos meninos e meninas. Assim, como a interpretação dos meninos e meninas que compõe a classe de aula, também é baseada no estoque de conhecimento deles, transmitidas pelos familiares, professores, pais, etc. Ao se deparar com essa situação, Marcelo toma uma “ação consciente”, como ele coloca “*eu busco sempre quebrar, romper essa cultura*”. Ele recorre ao seu estoque de conhecimento e as suas experiências práticas para “romper” essa cultura, pois percebe que hora do brincar é um momento em que a questão das relações de gênero aparece de forma marcada. Brincar de nenenzinho ou de oficina mecânica é significado pelas crianças como brincadeiras para diferentes sexos. Como objetos tipificados, a boneca e a comidinha fazem referência ao mundo privado do lar e são associados “como coisas de meninas”, enquanto a oficina e os carros, pertencentes aos meninos. Assim, Marcelo propõe formas alternativas de vivenciar as brincadeiras, (re)significando o lugar do lúdico, as relações de gênero, em parceria com a escola, ou como ele coloca: “*na minha sala não tem nada de rosa e azul, não acho que tem que ser assim, a escola também pensa dessa mesma forma, tem que quebrar isso*”. Essa forma de atuação abre caminho para legitimar a escola como um espaço da pluralidade. A escola de Marcelo parece caminhar nesse entendimento e apoia o trabalho de desconstrução de algumas categorias, como a não reprodução do azul e do rosa em portas de banheiro, por exemplo.

Categoria 5: Sonhos e projetos

Fazer uma pós-graduação a princípio. Por hora, penso em continuar na Educação Infantil, ganhar mais experiência nessa área para futuramente almejar um cargo maior, da coordenação talvez, não sei. Direção uma hora, isso a longo prazo. Por hora eu quero continuar na Educação Infantil. Não me dá um retorno financeiro que eu gostaria, eu sinto que o desafio é ganhar mais experiência sobre a Educação Infantil, eu tenho muito que aprender. Mais eu penso em um dia ensinar alguém que ocupe o lugar que eu estive

um dia, entendeu? Ter o suficiente para ajudar os professores que estejam encanados com alguma coisa, ajudar a organizar...coisa da coordenação.

Pelo olhar da fenomenologia social a compreensão do significado intersubjetivo da ação humana ocorre a partir de motivos existenciais. A partir de suas reflexões, suas experiências, se torna possível planejar uma ação futura e os “motivos para” que essa ação ocorra. No momento, a ação de Marcelo está voltada para chance de acumular mais experiência na Educação Infantil, pois ele acredita que “ainda tem que muito o que aprender sobre a temática”. É uma área com bastante especificidade, principalmente no desenvolvimento cognitivo das crianças, o que ele vê como desafio. Atualmente, suas queixas são em relação ao retorno financeiro, situação que desde o começo da carreira o deixa desconfortável. A pós-graduação, de acordo com seu relato, surge como uma oportunidade de aumentar o salário e também de adquirir conhecimento. Seu projeto futuro é assumir uma posição em que possa ajudar outros homens que se encontrem na mesma situação em que ele está agora, passando por questionamentos sobre sua competência profissional por ser do sexo masculino além de ensinar a lidar como único homem em um ambiente fortemente marcado pela presença das mulheres.

CAPÍTULO 6

Os sentidos desvelados e o tipo vivido

Nesse capítulo, apresentaremos uma síntese compreensiva das categorias convergentes e divergentes dos relatos dos colaboradores na construção do tipo vivido dos homens que desenvolvem atividades pedagógicas na Educação Infantil.

No percurso dessa trajetória buscamos nos aprofundar no mundo da vida desses homens e embora seus sentimentos e vivências sejam particulares e subjetivos, os mesmos se encontram em um mundo social, compartilhado. Dessa forma, a tipificação é estabelecida no mundo do senso comum para compreender o significado subjetivo da ação humana, sendo que o tipo vivido desses homens é marcado pelo comportamento do grupo social que vivencia o mesmo fenômeno, ou seja, as relações de gênero na Educação Infantil.

6.1 Sentidos desvelados

Em relação a categoria “**Memórias afetivas da vida escolar**”, os colaboradores Danilo, Roberto e Marcelo convergem ao apresentar uma memória afetiva boa e positiva e uma experiência escolar gratificante, diferente de José, que traz atribui à sua memória escolar uma forma negativa. A vida escolar marca as trajetórias de vida à medida em que se torna um espaço no qual se passa um longo período da existência e por ser um ambiente que abriga diferentes culturas, religiões, classes sociais, sexualidades, etc. É nesse espaço que se aprende não apenas os conteúdos programáticos condensados nas disciplinas como também a significar e ser significados nas múltiplas relações e fenômenos que ali ocorrem. Os dispositivos disciplinares entendidos por Foucault (2007) como práticas, constituem-se por diferentes técnicas e lugares em que o sujeito aprende e modifica as relações estabelecidas consigo.

Sabemos que a escola não é um ambiente neutro e concentra um alto poder de reproduzir e multiplicar estereótipos e processos discriminatórios dirigidos a indivíduos ou grupos que portam, muitas vezes em seus corpos e/ou em suas experiências a(s) marca(s) socialmente construída(s) da(s) diferença(s), entendida como gênero, raça, cultura, sexualidade e classe social. Aquilo que é produzido histórica e culturalmente não reflete apenas como nós nos vemos e aos outros, mas de que forma nos comportamos

diariamente com relação a nós mesmos e aos outros, o que Schutz (1974) denomina como situação biográfica.

Na categoria **Trajetórias profissionais** os “motivos porque” trazido pelos colaboradores convergem e divergem. Danilo, José e Marcelo convergem na mesma formação acadêmica, em Pedagogia. Roberto diverge ao apresentar a formação em uma área mais especializada, a Educação Física. No que tange a escolha da Educação Infantil como carreira, Marcelo e Danilo convergem, pois, estavam conscientes de suas escolhas em se inserir no universo educacional com crianças de 0 a 5 anos, enquanto José e Roberto foram “levados pelas circunstâncias”. Em relação aos desafios apresentados na escolha por esse trabalho, os quatro colaboradores, convergem, ao considerar o trabalho desafiador. Danilo e Roberto convergem na categoria de agente de educação infantil enquanto Marcelo aparece como professor e José como estagiário. O desempenho da função pedagógica em creches públicas converge entre Danilo, José e Roberto, que estão inseridos na rede pública, sendo Marcelo o único na rede particular.

Para compreender as questões que se apresentam ao cotidiano, a pessoa acessa seu estoque de conhecimento adquirido ao longo da vida. A construção desse acervo provém das relações com o mundo do senso comum, onde se recebe dos predecessores, heranças culturais e valores morais. O mesmo acontece com as instituições na qual estamos inseridos e compartilhamos nossas experiências. Nesse sentido, a escolha por uma profissão que envolve o cuidado e a educação de crianças pequenas está fortemente associada, em nossa sociedade, ao cuidado maternal. Expectativas sociais e culturais divergem em relação ao que se espera de homens e mulheres em nosso mundo do senso comum. O próprio curso de Pedagogia carrega o estigma dessa associação por incluir um alto número de mulheres matriculadas, esse curso ficou conhecido de forma pejorativa como “espera marido” o que evidencia o caráter preconceituoso e a desvalorização da profissão frente a outras, principalmente nos anos iniciais da Educação Infantil. Uma pesquisa realizada pelo MEC/Inep (2013) destacou que o número de matrículas por gênero feminino era a maioria nos cursos de Pedagogia, Enfermagem, Serviço Social e Psicologia e a maioria dos homens se encontram nos cursos de Engenharia Civil, Ciência da Computação, Engenharia de Produção e Mecânica.

Nos relatos que foram sendo desvelados nossos colaboradores disseram que vivenciam cotidianamente o questionamento de suas escolhas profissionais, associada aqui ao sexo biológico e ao gênero masculino, no sentido de, por serem homens, deveriam ocupar posições de destaque e de liderança, como coordenação ou direção. A atribuição

desse espaço como sendo feminino coloca os homens em um não-lugar. Nesse sentido, docentes que tem como aspiração ingressar na carreira do ensino superior têm seus títulos (mestrado, doutorado, especializações) valorizados em função de sua produção científica e não, necessariamente, no processo ensino-aprendizagem ou em algo que indique que os mesmos são ou serão “bons professores”. Na Educação Infantil, a exigência mínima para atuar como professora ou professor é o Magistério e/ou a graduação em Pedagogia, e no caso dos agentes/monitores, o ensino médio, mas na prática cotidiana, é a “vocação” e o “ser mulher” que são significados e valorizados, recaindo sobre a Educação Infantil uma desqualificação por não ser considerada uma fase importante do desenvolvimento humano. Nesse contexto educacional, a Educação Superior – considerada acima da Infantil não apenas nos salários pagos aos professores/as como em grau de importância – é dentro da escala educacional, o lugar que mais abriga docentes homens.

Das experiências vividas nas **vivências pedagógicas no cotidiano escolar** os colaboradores convergiram em relação ao questionamento de suas habilidades profissionais, associadas ao fato de não terem útero e não serem mulheres. Danilo, Roberto, Marcelo e José relataram que a troca de fraldas e a higienização das crianças é o ponto chave da desconfiança, no sentido de que pelo fato de não serem mães e/ou mulheres, não estariam aptos a realizar tais funções, por não terem o “instinto materno”. Em nenhuma das falas o “instinto paterno” foi acionado. Outra categoria convergente é o medo do abuso sexual e o olhar de constante suspeita sobre a presença masculina junto às crianças. O contato corporal na relação corpo do adulto/corpo da criança se apresenta sob a forma de vigilância. A dificuldade em aceitar o sexo masculino nas atividades de cuidados corporais, apareceu em todos os relatos de nossos colaboradores, e como visto anteriormente, deriva da divisão sexual do trabalho.

Em relação ao afeto os relatos também convergiram e aparece como uma qualidade ausente nos homens. Nesse sentido, surge a questão da autoridade pelo “uso de broncas”. Danilo, Roberto e José convergem ao relatar que são acionados na hora que precisam colocar “as crianças no eixo”. Marcelo não trouxe essa questão em seu relato. De acordo com Romanelli (2000) essa forte associação do homem como detentor de autoridade deriva de um passado baseado no saber patriarcal. Sua autoridade era evidenciada no saber do pai, adquirido pelas suas experiências, suas vivências para encontrar soluções para os problemas do cotidiano. Nesse contexto, o saber se tornava legítimo e era transmitido pela socialização, pelo conhecimento adquirido e nas posições hierárquicas de marido e de pai como representante da unidade doméstica. Esse

imaginário social permanece em alguns núcleos familiares e também na sociedade e podemos vê-lo sendo reproduzidos nos meios de comunicação de massa (novelas, filmes, revistas, livros, etc.) assim como nas escolas e demais instituições a qual estamos inseridos. Ao autorizar os homens a “serem bravos” as professoras reproduzem uma atitude natural, de reforçar um comportamento associado ao masculino e legitimam a presença dos mesmos no âmbito escolar infantil como o de autoridade. Aliás, a única forma de legitimação de sua presença é quando ele pode (e deve) ser bravo e exercer sua função de autoridade.

A categoria relações de gênero trouxe pontos convergentes e divergentes. Nos relatos sobre as **relações de gênero com meninos e meninas**, a convergência ocorre na forma que os homens significam sua relação com as crianças como uma relação afetiva e carinhosa, apesar do “relacionamento do Nós” estar permeado pela questão de gênero. Nesse sentido, as professoras atribuem aos homens uma desconfiança e não reconhecem neles o afeto que, no entendimento delas, seria a característica fundamental para lidar com crianças pequenas. Os homens por sua vez, atribuem significados positivos nas relações com as crianças, permeadas de afeto e carinho. Aqui reside a importância da fenomenologia que busca compreender o mundo com os outros em seus significados subjetivos.

As representações que os homens possuem de si na vivência pedagógica revelam muito dos sujeitos que são. Elas permitem desvelar um pouco mais sobre as características que eles se atribuem em sua situação biográfica. Isso significa que na prática, podemos observar que os homens acabam se representando de forma desigual em relação às professoras mulheres, principalmente na questão do cuidar. É como se a vocação e o instinto materno não fossem páreo para eles. Em outros aspectos relacionados ao cotidiano escolar, eles se mostram bastante autônomos e acreditam possuir aspectos superiores em relação a elas. Os relatos de José, Danilo, Roberto e Marcelo também convergiram em relação ao fato das meninas se mostrarem mais resistentes à presença masculina e os meninos mais animados, principalmente em relação a aproximação por brincadeiras de luta e futebol.

Na categoria **relações de gênero com gestores e/ou corpo docente** foram apresentadas distintas propostas de gestão escolar, o que deixa claro, que não existe uma neutralidade em suas atividades, pois cada uma se apresenta com diferentes concepções norteadoras. Os relatos convergem em dois níveis: gestão que apoia o trabalho dos homens e gestão que não apoia. Dos relatos, José e Marcelo estão inseridos em um

ambiente escolar que “banca o fato de serem homens”, atribuindo a esse fato uma significação positiva. Apesar de agora estar inserido em uma gestão que apoia seu trabalho, Marcelo vivenciou experiências anteriores negativas em que acabou adotando uma postura de não trocar fraldas e nem levar crianças no banheiro. Nesse sentido, a escola de Marcelo já o contratou sabendo que ele não iria desenvolver essas atividades o que podemos entender como um fator que contribui na defesa da escola, em saber que não precisaria lidar com a desconfiança e as suspeitas, já que ele não desempenha essa função. José por sua vez, relata que a coordenadora foi enfática ao atribuir que o diferencial, o fato dele ser homem, foi o que possibilitou a sua contratação, mesmo sem ele nunca ter trocado uma fralda. Danilo e Roberto, convergem no sentido contrário, com gestões que não apoiam e nem buscam melhorar a relação, em um constante embate entre eles. A experiência vivida por Danilo, é sentida como um duplo preconceito – pelo fato de ser homem e agente/monitor, Roberto por sua vez, carrega muitas críticas à gestão da escola, principalmente por ser uma gestão que não assume nada, nunca. Ele conta nos dedos as professoras que acham legal ter um homem na educação infantil.

Nas relações de gênero com o núcleo familiar os colaboradores convergem ao denunciar as famílias como as mais resistentes à aceitação da presença masculina na escola. As famílias agem de acordo com a atitude natural baseada na herança cultural e valores morais aos quais estão enraizadas. Nessa forma de significar o mundo, os homens deveriam agir em conformidade ao que a norma social considera como apropriado a algumas condutas e sentimentos masculinos: virilidade, frieza, ausência de afeto, raciocínio lógico, etc. Diante desse cenário, as famílias passam a não aceitar sua presença na Educação Infantil o que gera conflitos e desconfianças. O abuso sexual foi fortemente relatado pelos homens como o principal temor das famílias na relação entre adulto/criança. Os quatro colaboradores passaram por questionamentos e desconfiança além de terem suas competências profissionais questionadas pelas famílias. Outro fator que merece destaque é a forma como as famílias marcam os corpos de meninos e meninas com marcas de gênero. Em todos os relatos, os colaboradores convergem em atribuir a família a marca da diferença, nas roupas, mochilas, sapatos, brincadeiras e comportamentos. Para ampliar esse entendimento, recorro a Lamas (2002) que define o gênero como um filtro e uma armadura: filtra nossa percepção do mundo e restringe nossas opções de vida. Isto é evidente quando alguém sofre uma opressão concreta em função de sua anatomia (sexo), mas é menos visível quando o poder cotidiano do sexismo se desenvolve através da violência simbólica. Danilo, José, Roberto e Marcelo

evidentemente sofrem uma opressão concreta por conta do seu sexo e são desqualificados da função por serem homens. Importante traçar um paralelo já que durante anos, as mulheres sofreram (e ainda sofrem) opressão e discriminação em função do seu sexo, recebendo menores salários, consideradas menos capazes que os homens, etc. Essa inversão percebida dentro da Educação Infantil pode ser considerada como um dado novo dentro dos estudos acadêmicos de gênero.

Da mesma forma foi observado na categoria **relações de gênero no brincar infantil** os relatos convergem ao reconhecer que brincadeiras estão demarcadas pela questão de gênero. Na perspectiva de Schutz (1979) o mundo do senso comum é dado como pressuposto e incorporamos as normas, códigos, condutas e valores herdados de nossos predecessores. Kishimoto (2008) esclarece que os brinquedos e as brincadeiras são importantes espaços para a construção do gênero. Nos processos de socialização e formação da identidade das crianças constroem-se práticas de escolha de brinquedos e de brincadeiras por gênero e por sexo e criam-se os estereótipos. Para Brougère (2004), os estereótipos provêm dos pais e das pessoas que cercam a criança. Nesse sentido, os pais acabam construindo o primeiro espaço de brinquedos da criança, antes mesmo que ela possa fazer suas escolhas. No nascimento, o quarto das meninas é rosa, com bonecas, e o dos meninos é azul, com carros em miniatura. As meninas costumam brincar de "casinha" e representam o papel da mãe; os meninos, de "motorista", que dirige o carro. É o contexto em que a criança vive, especialmente o meio familiar, que dirige inicialmente tais escolhas. A associação “da cor rosa e azul” no universo infantil também foi apontado pelos colaboradores como muito presente. Danilo e Roberto convergem ao conviver em um espaço que a própria escola reproduz e reforça esse conceito nas portas de banheiros pintadas de rosas e azul, nos armários separados por cor e nas caixas de brinquedos separados entre brinquedos de meninos e de meninas. Já Marcelo e José, estão inseridos em uma escola que busca a desconstrução desse marcador de fronteiras.

A última categoria, **sonhos e projetos**, convergem e divergem. Marcelo, José e Danilo pensam em atuar na Educação Infantil por mais um tempo. José e Marcelo para se aprofundar e ganhar mais experiência, mas futuramente, acreditam na possibilidade de assumir cargos de gestão por uma questão salarial. Danilo, quer lutar pelo reconhecimento da classe de agentes de educação infantil pois acredita no trabalho do cuidar e educar de forma indissociável. Roberto, pretende continuar atuando na Educação Infantil apesar da namorada insistir em que ele assuma um cargo de gestão por questões salariais.

Nossa compreensão sobre as relações de gênero vivenciadas por esses homens na Educação Infantil é de que estas, ainda são pautadas pelo conceito de “naturalização” que alia ao sexo biológico comportamentos excludentes que moldam os corpos desses sujeitos. Por ser uma marca de diferenciação social é preciso problematizar as convenções de gênero e trazer para o contexto escolar novas formas de olhar as relações sociais entre homens e mulheres.

6.2 Tipo vivido

Após a eleição das categorias de análise, compreendemos que os aspectos típicos da ação vivida pelos homens que estão inseridos na Educação Infantil desvelam que as relações de gênero são fortemente marcadas em suas relações, principalmente no contato com as famílias e a gestão. No cotidiano escolar eles convivem com o preconceito, que perpassa pelo fato de serem do sexo masculino, com a desconfiança em relação a sua sexualidade e com a necessidade de precisarem provar sua capacidade profissional, diante dos desafios da educação e dos cuidados de meninos e meninas de 0 a 5 anos. Por outro lado, vivenciam de forma positiva a relação com as crianças e acreditam que a presença de um homem no universo da Educação Infantil contribui para a desconstrução de papéis sociais binários.

HORIZONTES

Nossas inquietações acerca do fenômeno *como são vividas as relações de gênero no ambiente escolar, a partir dos significados e sentidos que os homens atribuem a sua vivência pedagógica, nos anos iniciais da Educação Infantil, no trabalho com meninos e meninas entre zero a cinco anos*, nos levaram a perceber o quanto as relações entre os sujeitos nesse ambiente são pautadas por diferenças de gênero. Percebemos que ainda persiste no imaginário social a ideia de que a mulher estaria mais “apta” para desempenhar funções educacionais no contexto escolar infantil por possuir características “naturais” como a vocação e o instinto materno. Por ser considerado um espaço marcadamente feminino a presença masculina acaba gerando inquietações e incômodos, pois ele estaria “ocupando” um lugar a qual não pertence. Ser homem nesse ambiente é encarar desafios e olhares de desconfiança, sobretudo em relação à sua sexualidade, sua competência e habilidades profissionais. Nesse sentido, as formas e características corporais, os gestos, a idade, o vestuário, enfim, os símbolos culturais, contribuem na hierarquização e diferenciação dos sujeitos demarcando os lugares que ocupam.

Nos discursos aqui desvelados observamos que características culturalmente assinaladas como femininas, como o afeto, o carinho e a doçura não foram atribuídas aos homens, sendo esse um dos fatores que os “desqualificariam” para atuar na Educação Infantil. A presença masculina acaba sendo solicitada pelas professoras na hora da bronca, como forma de pôr ordem, de disciplinar e de ser bravo. Em contrapartida, ao atribuir significados para sua relação com os meninos e meninas, os homens qualificaram como carinhosa, divertida e “muito boa”.

Em nossa pesquisa, observamos que os núcleos familiares foram apontados como os mais resistentes à presença masculina nas creches e pré-escolas, sendo a relação corpo do adulto/corpo da criança o aspecto de maior preocupação e vigília, significando suas sexualidades como a de um possível abusador sexual e/ou homossexual. Esse medo reside principalmente na hora da higienização das crianças, como a troca de fraldas e o uso do banheiro, momento em que a criança estaria mais vulnerável a possíveis toques. A instituição familiar também surge como a responsável em imprimir marcas identitárias de gênero nos corpos das crianças, operando na lógica binária menino/menina e azul/rosa, percebida nas roupas, tênis, mochilas, comportamentos, posturas, etc.

Nesse contexto, a escola também investe na reprodução de padrões normativos, ensinando quais lugares devem ser ocupados por meninos e meninas, seja nas

brincadeiras, na divisão do banheiro por cores (rosa e azul), nas “caixas de brinquedos” separadas por sexo e nos discursos reproduzidos pelas professoras/es e gestão escolar.

Dessa forma, fica nítido que a inserção da temática de gênero e sexualidade dentro do contexto escolar ainda enfrenta desafios, como a falta de formação adequada de toda comunidade escolar, além da dificuldade frente à forma de conduzir a orientação sexual adotada pelas famílias. Por ser um local estratégico na medida que permeia complexas formas pelas quais as identidades culturais são construídas, se torna indispensável a formação específica do corpo escolar na área de Educação Sexual para um melhor aprofundamento e posicionamento perante processos discriminatórios e de exclusão, de forma a não os reproduzir. Torna-se imperativo discutir a educação escolar a partir de uma perspectiva crítica e problematizadora, questionar relações de poder, hierarquias sociais opressivas e processos de subalternização ou de exclusão, que as concepções curriculares e as rotinas escolares tendem a preservar (Silva, 2001).

Como sabemos, as profundas transformações sociais, culturais e políticas vivenciadas desde a década de 1960, o crescente número de pesquisas e estudos que denunciam desigualdades nas relações de gênero, o aprofundamento da compreensão do papel da sexualidade na construção do conhecimento e a importância dos movimentos sociais (negro, de mulheres, LGBT) deram visibilidade à necessidade de se constituir uma agenda política, social e educacional de inclusão social e de direitos humanos. A partir de uma compreensão mais aprofundada das múltiplas questões de gênero, fruto de processos históricos, sociais e culturais, passamos a entender a necessidade de se adotar políticas específicas que resistam às hierarquias impostas nos campos da educação, saúde e trabalho.

Mas, apesar dos avanços no debate teórico no campo dos estudos de gênero e de suas múltiplas perspectivas analíticas (pós estruturalista, teoria *queer*, psicanalítica, etc.) ainda existe um abismo entre teoria e prática. Conceitos de gênero, expressão de gênero, identidade de gênero, orientação afetiva-sexual, sexo biológico, assim como, heteronormatividade, transexualidade, travestilidade, entre outros, além de fortemente relacionados e amplamente discutidos na academia, na escola acabam reduzidos a lógica binária homem/mulher e azul/rosa. Essa lacuna também é percebida em outras instâncias, como instituições religiosas, núcleos familiares, meios de comunicação de massa, que reproduzem estereótipos de gênero baseado em concepções essencialistas, naturalizantes, presas a distinções de caráter biológico. Nesse sentido, podemos tomar como exemplo a recente polêmica causada pela proposta de inclusão da temática de gênero e orientação

sexual nos Planos Estaduais de Educação. Pressionados pelas bancadas religiosas, os deputados suprimiram do texto que seria aprovado o trecho que contemplava que as escolas deveriam promover a igualdade de gênero, raça e orientação sexual. Isso revela que a sociedade não está preparada para lidar com o tema e que a lógica conservadora impede que avancemos, no momento, nesse campo.

Apontamos para a necessidade de inclusão de temas como sexualidade, homofobia, machismo, sexismo, etc., nos cursos de formação (graduações, especializações, educação continuada, pós-graduações) já que estamos inseridos nessa complexa rede que exclui, padroniza, reproduz e normatiza sujeitos, o que nem sempre temos consciência de fazê-lo. É papel das Universidades propor a formação de profissionais críticos, reflexivos e com a finalidade de modificar a prática pedagógica docente. Com uma formação mais crítica, atenta a esses mecanismos de poder, é possível problematizar o ambiente escolar, evidenciar esses processos, justamente por ser um *locus* de formação, o que o torna responsável por produzir uma prática educacional mais igualitária, que esteja preparada para o convívio com a diversidade e o respeito às diferenças. Esse hiato na formação profissional dificulta a adoção de uma postura positiva sobre o outro, que acaba se transformando em diferente, anormal, desigual, inferior, principalmente em relação a sexualidade. Outro aspecto que merece ser destacado são os conteúdos curriculares e material didático, que necessitam de constante revisão e avaliação, para que promovam conteúdos pedagógicos mais adequados.

É importante reconhecer os efeitos dos processos de exclusão na construção de identidades e subjetividades masculinas e femininas, não apenas no âmbito escolar, mas também em outros espaços sociais. No caso da escola, as marcas das diferenças sociais afetam não apenas o rendimento escolar, como também propiciam a evasão escolar, a qualidade dos relacionamentos entre os sujeitos e suas trajetórias escolares e profissionais. O problema reside no modo negativo como lidamos com as diferenças, discriminando e excluindo seus sujeitos do campo dos direitos, inclusive do direito à educação.

Como nos lembra Schutz (1979):

Assumir o mundo como pressuposto, inquestionável, implica a hipótese profundamente enraizada no senso comum de que até segunda ordem o mundo vai continuar sendo, essencialmente da mesma maneira como foi até aqui; aquilo que se provou válido até agora continuará a sê-lo, e qualquer coisa que nós, ou outros como nós, pudemos realizar com êxito anteriormente poderá ser realizada de novo, de modo semelhante e trará resultados essencialmente semelhantes (p.80).

Assim, adentrar no universo da Educação Infantil e dar voz aos homens que por ali circulam, permitiu observar que a presença do sexo masculino apesar de encontrar resistências também é significada de forma positiva, principalmente na relação com as crianças que passam a (re)significar suas relações familiares no seu mundo cotidiano compartilhado. Esse pode ser considerado um caminho na desconstrução de modelos binários, permitindo que as relações sociais entre meninos e meninas, corpo escolar e professores e agentes educacionais homens seja transformadora.

Antes mesmo de nascer, ainda na barriga da mãe, meninos e meninas já participam de uma série de convenções sociais e construções de gênero que irão dizer como devem se comportar, se vestir, andar, falar, brincar, etc., ou seja, aprenderão desde pequeninos o que é ser homem e o que é ser mulher. Nesse sentido, o aprofundamento do debate da categoria gênero dentro da Educação Infantil pode trazer avanços importantes, pois ao reconhecer que nascemos em uma cultura que produz desigualdades que precisam ser superadas, esse espaço torna-se responsável em redefinir posições, desmistificar e desconstruir as representações sociais naturalizantes.

Precisamos ficar atentos para desconstruir todo um conjunto de mecanismos que atuam na produção de uma polarização entre homens e mulheres, heterossexuais e homossexuais, brancos e negros, ricos e pobres, baseadas em concepções essencialistas e de diferenças sociais, reforçando uma concepção binária dada como natural.

REFERÊNCIAS

- Abreu, M. Z. G. de. (2002). Luta das mulheres pelo direito de voto: Movimentos sufragistas na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos. *Arquipélago*, 6 (2). Recuperado em junho de 2014, de <https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/380>
- Akkaria, A; Silva, C.P.S. (2009, maio/agosto). A educação básica no Brasil: vozes de professores da rede pública e privada. *Diálogo Educação*, 9 (27). Recuperado em março de 2015, de www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd99=issue&dd0=188
- Almeida, M.V. (1996). Género, masculinidade e poder: Revendo um caso do Sul de Portugal. *Anuário Antropológico*, 95. Recuperado em outubro de 2015, de <http://miguelvaledalmeida.net/wp-content/uploads/2008/06/genero-masculinidade-e-poder.pdf>
- Algranti, L. M. (1993). *Honradas e devotas: mulheres da colônia. Condição feminina nos conventos e recolhimentos do Sudoeste do Brasil, 1750-1822*. Brasília: Edunb.
- Altmann, H.; Sousa, S.S. (1999 agosto). Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. *Cadernos Cedes*, 48. Recuperado em maio de 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v19n48a04.pdf>
- Álvarez, A.M. (2005). Los feminismos em la Historia: el restablecimiento de la genealogia. In: Ramírez, I.T. *Miradas desde la perspectiva de género: estudios de las mujeres*. Madri, España: Narcea Ediciones.
- Andrade, L. B. (2010). *Educação Infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. São Paulo: Cultura.
- Antunes, D.C.(2008). Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. *Psicologia & Sociedade*, (20), 1. Recuperado em junho de 2015, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822008000100004
- Alves, B. M; Pitanguy, J. (1991). *O que é feminismo?* (Primeiros Passos, 44). São Paulo: Abril Cultural.
- Araújo, E. (2006). A arte da sedução: sexualidade feminina na Colônia. In: Priore, M.D. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família* (2 ed.). Rio de Janeiro: LTC.
- Arilha, M.; Unbehaum, S.G; Medrado, B. (1998). *Homens e masculinidades: outras palavras*. São Paulo: Editora 34.
- Aron, R. (1997). *As Etapas do Pensamento Sociológico* (4 ed.). São Paulo: Martins Fontes.

- Assis, M.S.S. (2009). Ama, guardiã, crecheira, pajem, auxiliar...em busca da profissionalização do educador da educação infantil. In: Angotti, M. (Org.). *Educação Infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento*. Campinas, SP: Alínea.
- Azevedo, F. de. (2010). *A cultura brasileira*. São Paulo: EDUSP.
- Bauman, Z. (1998). *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bastos, M.H.C. (2001). Jardim de crianças: o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). In: Monarcha, C. (Org.). *Educação da infância brasileira: 1875-1983*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Beleli, I. (2010). Gênero. In: Miskolci, R. (Org.). *Marcas da diferença no ensino escolar*. São Carlos, SP: Edufscar.
- Belotti, E.G. (1979). *Educar para a submissão* (2 ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bomtempo, E. (1999). Brinquedo e educação: na escola e no lar. *Psicologia Escola e Educação*, 3(1), 61-69.
- Botton, F.P. (2007). As masculinidades em questão: uma perspectiva de construção teórica. *Revista Vernáculo*, 19, 109-120.
- Bourdieu, P. (1996). O novo capital. In P. Bourdieu, *Razões práticas: Sobre a teoria da ação* (pp. 35-52). São Paulo: Papyrus.
- Bourdieu, P. (2002). *Escritos de educação* (4 ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bourdieu, P. (2011). *A Dominação Masculina* (10 ed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bruns, M.A.T & Holanda, A.F. (2011). (Orgs.). *Psicologia e Fenomenologia: reflexões e perspectivas* (2 ed.). Campinas: Ed. Alínea.
- Bruschini, C.; Amado, T. (fevereiro de 1988). Estudos sobre mulher e educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (64), 4-13.
- Camacho, L. M.Y. (2000). *Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes: um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si*. São Paulo, Tese (dout.) Universidade de São Paulo.
- Campos, M. C. S. de S.; Silva, V. L. G. da. (2002) (Orgs.). *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista, SP: Edusf.
- Capalbo, C. (1998). *Metodologia das ciências sociais: a fenomenologia de Alfred Schutz* (2 ed). Londrina: UEL.

- Casimiro, A.P.B.S. (2006). Mediações entre educação, história e cultura. In: Lombardi, J.C; Casimiro, A.P.B.S; Magalhães, L.D.R (Orgs). *História, Cultura e Educação*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Carvalho, A.M.O; Zaia, C.L. (2011). Educação & sexualidade: diálogos para uma educação para a paz. In: Freire, N.B (Org.). *Educação para a paz e a tolerância: fundamentos teóricos e prática educacional*. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Carvalho, M. P de, (set/dez1995). Entre a casa e a escola: educadoras de 1º grau na periferia de São Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (76)184,407-444.
- Catani, D. et al. (1997). História, Memória e Autobiografia da Pesquisa Educacional e na Formação. In: CATANI, D. et al. (Org.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora.
- Chauí, M. (2012). *Convite à filosofia* (14 ed.). São Paulo: Ática.
- Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(2). Recuperado em março de 2014, de http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1350495029.pdf
- Ciribelli, M.C. (2006). *Mulheres singulares e plurais: sofrimento e criatividade*. Rio de Janeiro: 7Letras.
- Cohn, G. (Org.). (1991). *Weber*. (5ed). (Grandes cientistas sociais). São Paulo: Ática.
- Colling, A. (2004). A construção histórica do feminino e do masculino. In: Strey, M.N; Cabeda, S.T.L; Prehn, D.R (Orgs). *Gênero e Cultura: questões contemporâneas*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Connell, R. (jul/dez 1995). Políticas da Masculinidade. *Educação e Realidade*, 20 (2), pp185-206.Porto Alegre. Recuperado em outubro de 2015 de https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/1224/connel_politicas_de_masculinidade.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Connell, R.; Messerschmidt, J.W. (jan/abril 2013). Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Revista de Estudos Feministas*, (21) 1. Florianópolis. Recuperado em novembro de 2015 de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2013000100014>
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. (1988). Recuperado em março de 2014, de [www.planalto.gov.br/ccivil_03/ constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)
- Corbin, A; Courtine, J.J; Vigarello,G. (2008). *História do corpo: as mutações do olhar – o século XX*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da infância*. São Paulo: Artmed.

- Cruz, T.M.; Carvalho, M.P. (2006, janeiro/junho). Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino. *Cadernos Pagu* (26). Recuperado em maio de 2015, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332006000100006&script=sci_arttext
- Demartini, Z. de B. F.; Antunes, F. F. (2002) Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de pesquisa* (86). Recuperado em maio de 2014, de <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/934>
- Demartini, Z.B.F. (2001). Crianças como agente do processo de alfabetização no final do século XIX e início do XX. In: Monarcha, C. (Org.). *Educação da infância brasileira: 1875-1983*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Didonet, V. (2001). A pré-escola como escola. *Em aberto/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais*, 18, 14-25.
- Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006*. (2006, 19 de dezembro). Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: Presidência da República. Recuperado em março de 2014, de www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm
- Faria, L. Filho. (2000). Instrução elementar no século XIX in: LOPES, E. M. T.; FARIA, L. M Filho; VEIGA, Cynthia G. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Fagundes, T.C.P.C (2005). *Mulher e pedagogia: um vínculo re-significado*. Salvador: Helvécia.
- Ferreira, M. C. (2000). *Os fazeres na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez.
- Foucault, M. (2007) *História da sexualidade 1: a vontade de saber* (12.ed.). Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (2007) *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres* (12 ed.). Rio de Janeiro: Graal.
- _____, M. (2006). *Vigiar e punir: nascimento da prisão* (31 ed.) Petrópolis: Vozes.
- Freitas, M. T. de A. (2000). (Org.) *Memória de Professoras: História e Histórias*. Juiz de Fora: UFJF.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (15ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Furlani, J. (2007, dezembro). Sexos, sexualidades e gêneros: monstrosidades no currículo da educação sexual. *Educação em Revista* (46). Recuperado em abril de 2015, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982007000200011&script=sci_arttext

- Garcia, S.M. (1998). Conhecer os homens a partir do gênero e para além do gênero. In: (Orgs). Arilha, M.; Unbehau, S.G; Medrado, B. *Homens e masculinidades: outras palavras*. São Paulo: Editora 34.
- Ghanem, E. (2010). Participação e regime de colaboração entre unidades federadas na educação brasileira. In: (Orgs.). Oliveira, R.P; Santana, W. *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades garantir a diversidade*. Brasília: Unesco.
- Giffin, K. (2005). A inserção dos homens nos estudos de gênero: contribuições de um sujeito histórico. *Revista Vernáculo*, (19). Recuperado em novembro de 2015 de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/630/63010111.pdf>
- Guiddens, A. (2002). *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Guiraldelli, P. Jr. (2006). *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez.
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade* (11a ed.). Rio de Janeiro: DP&A.
- Hahner, J. E. (2011). Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX. *Estudos Feministas*, 19(2). Recuperado em junho de 2014, de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000200010>
- Hansen, J.A. (2000). A civilização pela palavra. In: Lopes, E. M. T.; Faria Filho, L. M.; Veiga, C. G. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Hobsbawm, E. (1995). *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)* (2 ed.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Husserl, E. (2008). *A crise da humanidade europeia e a filosofia* (3ed). (Coleção filosofia, 88). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Jaquette, J. S. (1994) Los movimientos de mujeres y las transformaciones democráticas en América Latina. In: Leon, M. (Org.). *Mujeres y participación política: Avances y desafíos en América Latina*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Kramer, S. (1995). *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce* (5 ed.). São Paulo: Cortez.
- Kuhlmann, M. Jr. (2001). O jardim-de-infância e a educação de crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: Monarcha, C. (Org.). *Educação da infância brasileira: 1875-1983*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Lamas, M. (1998). Violencia del sexismo. *Repositorio de la Facultad de Filosofía y Letras –UNAM*. Recuperado em julho de 2014 de www.argiropolis.com.ar/documentos/unam2.htm

- Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001.* (2001, 09 de janeiro). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Recuperado em março de 2014, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* (1996, 20 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. Recuperado em de 2014, de http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm
- Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006.* (2006, 06 de fevereiro). Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: Presidência da República. Recuperado em março de 2014, de www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm
- Louro, G.L. (Org). (2010). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- _____, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista* (5 ed.). Petrópolis: Vozes.
- Macedo, E. (2010). A cultura e a escola. In: Miskolci, R. (Org.). *Marcas da diferença no ensino escolar*. São Carlos, SP: Edufscar.
- Mackenzie, I. (2009). *Política: conceitos chave em filosofia*. São Paulo: Artmed.
- Marcondes, D. (2001). *Introdução à História da Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Meyer, D. E. (2004, jan/fev). Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 57(1).13-18. Recuperado em junho de 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n1/a03v57n1.pdf>.
- Merigui, M.A.B. (2000). Enfermeiras obstétricas egressas da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo: caracterização e trajetória profissional. Tese de Doutorado. São Paulo, Escola de Enfermagem, USP.
- Molyneux, M. (1996). Movimento de mulheres. In: Outhwaite, W.; Bottomore, T. *Dicionário do Pensamento Social do Século XX* (pp. 493 -496). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Moraes, M. L. Q. de. (2001). Desdobramentos do feminismo. *Cadernos Pagu*, 16. Recuperado em julho de 2014 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0104-833320010001&lng=pt&nrm=iso
- Morais, R. (1995). *Violência e educação* (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico). Campinas, SP: Papirus.

- Moreno, M. (1999). *Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola* (Coleção educação em pauta: escola e democracia). Campinas, SP: Moderna.
- Motta, F.C.P. (1990). *Organização & Poder: empresa, estado e escola*. São Paulo: Atlas.
- Munanga, K. (2002 março). A identidade negra no contexto da globalização. Cadernos Penesp, 10. Recuperado em maio de 2015, de <http://www.uff.br/penesb/images/publicacoes/PENESB%2010.pdf>
- Munanga, K. (2004). Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: Brandão, A..A. P (Org) Niterói: UFF. Cadernos PENESB, 5. Recuperado em maio de 2015, <http://www.uff.br/penesb/images/publicacoes/Penesb%205%20-%20Texto%20Kabenguele%20Munanga.pdf>
- Munch, R. (1999). A teoria parsoniana hoje: a busca de uma nova síntese. In: Giddens, A; Turner, J. (Orgs). *Teoria social hoje*. São Paulo: EDUNESP.
- Minayo, M. C. de S. (2005, março.). Laços perigosos entre machismo e violência. *Ciência Saúde Coletiva*.(10)1. Recuperado em junho de 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/csc/v10n1/a03cv10n1>
- Narvaz, M.G; Koller, S, H. (2006). Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política. *Revista Psicologia em Estudo* (11)3. Recuperado em junho de 2014 de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n3/v11n3a20.pdf>
- Novaes, M.E. (1991). *Professora primária: mestra ou tia* (4 ed). São Paulo: Cortez.
- Oliveira, M.S.S (2007, julho/dezembro). Identificação de variáveis de contextos universitários de primeiro ano. *Revista de Psicologia da Vetor Editora*, (8) 2. Recuperado em junho de 2015, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/v8n2/v8n2a13.pdf>
- Oliveira, P.P. (2004). *A construção social da masculinidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Oliveira, Z. M. R. (2013). *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez.
- Pedro, J. M. (2008). O feminismo que veio do exílio: memórias de uma segunda onda no Brasil, na Argentina e no Uruguai. In: Reis, D.A; Rolland, D. (Orgs.). *Modernidades alternativas*. Rio de Janeiro: FGV.
- Perrot, M. (2009). (Org) *História da Vida Privada: da Revolução Francesa à Primeira Guerra*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Plaisance, E. (2003). Socialização: modelo de inclusão ou modelo de interação?. *Percursos*, (4) 1. Recuperado em maio de 2015, de www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1464
- Priore, M. D. (Org.) (2010). *História das crianças no Brasil* (7 ed.). São Paulo: Contexto.

- Rago, M. (2004). Feminismo e subjetividade em tempos pós-modernos. In: Costa, C. L.; Schmidt, S.P. (Orgs.). *Poéticas e políticas feministas*. Florianópolis, SC:Ed. Mulheres.
- Ribeiro, S. (2003). Falando com professoras sobre vocação, qualificação para o trabalho e relações de gênero: o que pensa quem faz? In: Paiva, E. V. de (Org). *Pesquisando a formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Ribeiro, A. I. M. (2000). Mulheres Educadas na Colônia. In, Lopes, E. M. T.; Filho, L. M. F.; Veiga, C. G. (Orgs.). *500 Anos de Educação no Brasil* (pp. 79-94). Belo Horizonte: Autêntica.
- Ridente, M. (2000). Intelectuais, estudantes e artistas: Paris, 1968. In: Reis Filho, D.A. (Org.). *Intelectuais, história e política: séculos XIX e XX* (pp.247-270). Rio de Janeiro: 7Letras.
- Risério, A. (2007). *A utopia brasileira e os movimentos negros*. São Paulo: Editora 34.
- Rodrigues, J.B.C. (1962). *A mulher brasileira: direitos políticos e civis*. Fortaleza: Imprensa Universitária do Ceará.
- Romanelli, O. O. (1991). *História da educação no Brasil* (13. ed.). Petrópolis: Vozes.
- Rosemberg, F. (2001). Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. *Cadernos Pagu*, 16. Recuperado em julho de 2014 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0104-833320010001&lng=pt&nrm=iso
- Sardenberg, C.M.B; Costa, A.A.A. (1994). Feminismos, feministas e movimentos sociais. In: Brandão, M.L.R; Bingemer, M.C.L (Orgs). *Mulher e relações de gênero*. São Paulo: Loyola.
- Sarti, C.A. (1995). O valor da família para os pobres. In: Duarte, L. F.D et al. *Família em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira*. São Paulo: Loyola.
- Santos, B. de S. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal.
- Saviani, D. (2006). *O Legado Educacional do Século XIX*. Campinas: Autores Associados.
- Sayão, D.T. (2005). Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche. Tese de Doutorado. Florianópolis. Recuperado em maio de 2014, de <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/106572/223081.pdf?sequence=1>
- Scavone, L. (2004). *Dar a vida e cuidar da vida: feminismo e ciências sociais* (online). São Paulo: Editora Unesp.

- Scavone, L. (2008 janeiro/abril). Estudos de Gênero: uma sociologia feminista? *Revista de Estudos Feministas*, (16)1. Recuperado junho de 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/ref/v16n1/a18v16n1.pdf>
- Schutz, A. (1972). *Fenomenologia del mundo social*. Buenos Aires: Paidó.
- _____. (1974a). *El problema de la realidade social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____. (1974b). *Estudios sobre la teoria social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schutz, A; Luckman, T. (1977). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Scobernatti, G. (2012). Abusadores e abusadoras sexuais: uma lei e dois gêneros. *Anais I Seminário Internacional: Imagens da justiça, currículo e educação jurídica. Pelotas/RS*. Recuperado em outubro de 2015 de <http://imagensdajustica.ufpel.edu.br/anais/trabalhos/GT%204/GT%204%20-%20SCOBERNATTI,%20Gisele.pdf>
- Scott, Joan W. (1990 julho/dezembro). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, (16) 2. Recuperado em maio de 2014, de <https://drive.google.com/file/d/0B1cHNDJbqFSw2blFLWEISOG16MmdwU05mNEFNUQ/view>
- Silva, C. V.M; Francischini, R. (2012 janeiro/junho). O surgimento da educação infantil na história das políticas públicas para criança no Brasil. *Práxis Educacional*, (8)12. Recuperado em maio de 2015, de <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/746>
- Silvério, V.R. (2010). Relações étnico-raciais. In: Miskolci, R. (Org.). *Marcas da diferença no ensino escolar*. São Carlos, SP: Edufscar.
- Soihet, R. (2013). Movimento de mulheres: a conquista do espaço público. In: Pinsky, C.B; Pedro, J.M (Orgs.). *Nova história das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Souto, C. (1985). *A explicação sociológica: uma introdução a sociologia*. São Paulo: EPU.
- Strey, M. N. (2004). Ser sujeito ou ser o outro? Algumas reflexões históricas. In: Strey, M.N; Cabeda, S.T.L; Prehn, D.R (Orgs). *Gênero e Cultura: questões contemporâneas*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Strey, M.N; Palma, Y, A. (2012). Família: mostra as tuas caras! Apresentando as famílias homomaternais. In: Strey,M,N (et.al). *Gênero e ciclo vitais: desafio, problematizações e perspectivas*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Trindade, E.; Bruns, M. A. T. (1999). *Adolescentes e paternidade: um estudo fenomenológico*. Ribeirão Preto: Holos.

- Vianna, C; Finco, D. (2009, julho/dezembro). Meninas e meninos na educação infantil: uma questão de gênero e poder. *Cadernos Pagu*, 33. Recuperado em julho de 2015, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332009000200010&script=sci_arttext
- Villela, H.O. S. (2000). O mestre escola e a professora. In: Lopes, E. M. T.; Faria Filho, L. M.; Veiga, C. G. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.
- _____, H. O. S. (1990). *A primeira Escola Normal do Brasil: uma contribuição à história da formação de professores*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil.
- Xavier Filha, C, (2012, setembro/dezembro). A menina e o menino que brincavam de ser....: representações de gênero e sexualidade em pesquisa com crianças. *Revista Brasileira de Educação*, (17) 51. Recuperado em junho de 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/08.pdf>
- Wagner, H. R. (Org.). (1979). *Fenomenologia e relações sociais: Textos escolhidos de Alfred Schutz*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Weber, M. (2006). A objetividade do conhecimento nas Ciências Sociais. São Paulo: Ática.
- Wedderburn, C.M. (2007). O racismo através da história: da antiguidade à modernidade. Recuperado em abril de 2015, de <http://www.abruc.org.br/sites/500/516/00000672.pdf>
- Welzer-Lang, D. (2001). A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Revista de Estudos Feministas*, (9) 2. Recuperado em outubro de 2015 de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2001000200008/8853>
- Werebe, M.J. (1998). *Sexualidade, política e educação*. Campinas, SP: Autores Associados.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **Vozes masculinas no cotidiano escolar: desvelando relações de gênero**, sob a responsabilidade das pesquisadoras Ana Márcia de Oliveira Carvalho e Profa. Dra. Maria Alves de Toledo Bruns.

Nessa pesquisa, buscamos compreender como são vividas as relações de gênero no ambiente escolar, a partir dos significados e sentidos atribuídos à prática pedagógica exercida por homens na Educação Infantil.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será entregue e recolhido pela pesquisadora Ana Márcia de Oliveira Carvalho e seu preenchimento será realizado antes do início da entrevista.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em ceder uma entrevista gravada, sendo que após a transcrição da gravação para a pesquisa, a mesma será apagada. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Mesmo com a publicação dos resultados da pesquisa, sua identidade permanecerá preservada.

Você não será submetido a nenhum risco físico ou psicológico durante a pesquisa, assim como não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da mesma. Os benefícios dessa pesquisa visam ampliar os conhecimentos na área da educação, assim como auxiliar o trabalho de gestores/as, professores/as e toda comunidade escolar.

A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o email da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Ana Márcia de Oliveira Carvalho/ Faculdade de Ciências e Letras Campus Araraquara –
UNESP/

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

_____, _____ de _____ de 2014

Assinatura do sujeito da pesquisa ⁷

⁷ O sujeito da pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

ROTEIRO DE IDENTIFICAÇÃO DO COLABORADOR

NOME:

IDADE:

NATURALIDADE:

RELIGIÃO:

GRAU DE ESCOLARIDADE:

PROFISSÃO:

ESTADO CIVIL:

SEXUAL:

ORIENTAÇÃO

POSSUI FILHOS:

RESIDE COM QUEM?:

NIVEL DE ESCOLARIDADE DO PAI:

NIVEL DE ESCOLARIDADE DA MÃE:

POSSUI IRMÃOS:

PROFISSÃO DO PAI:

PROFISSÃO DA MÃE: