

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

TATIANNE ALVES DE FIGUEIRÊDO

REFLEXOS DA FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NA CONTEMPORANEIDADE:

a ausência de docentes do gênero masculino na Educação Infantil da Rede Municipal de
Educação de João Pessoa-PB

JOÃO PESSOA – PB

2020

TATIANNE ALVES DE FIGUEIRÊDO

REFLEXOS DA FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NA CONTEMPORANEIDADE:

a ausência de docentes do gênero masculino na Educação Infantil da Rede Municipal de
Educação de João Pessoa-PB

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao
Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro de
Educação, da Universidade Federal da Paraíba,
como requisito parcial para obtenção do grau de
Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Romão de
Souza Ferreira

JOÃO PESSOA – PB

2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

F475r Figueirêdo, Tatianne Alves de.

Reflexos da feminização do magistério na contemporaneidade: a ausência de docentes do gênero masculino na educação infantil da Rede Municipal de Educação de João Pessoa-PB / Tatianne Alves de Figueirêdo. - João Pessoa, 2020.

51 f.

Orientação: Ana Paula Romão de Souza Ferreira.
Monografia (Graduação) - UFPB/Educação.

1. Educação Infantil. 2. Feminização do Magistério. 3. Gênero e Masculinidades. I. Ferreira, Ana Paula Romão de Souza. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.01

TATIANNE ALVES DE FIGUEIRÊDO

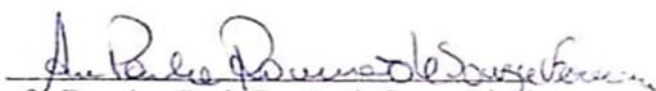
REFLEXOS DA FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NA CONTEMPORANEIDADE:

a ausência de docentes do gênero masculino nas classes de Educação Infantil no município de
João Pessoa-PB

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: **11/08/2020**

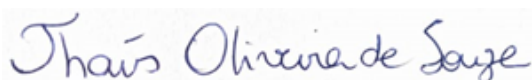
Banca Examinadora:



Ana Paula Romão de Souza Ferreira
(Orientadora)



Prof. Dr. Fábio do Nascimento Fonsêca
(Examinador convidado)



Profa. Dra. Thaís Oliveira de Souza
(Examinadora convidada)

DEDICO aos meus familiares pelo amor e pela sustentabilidade de minha existência. Aos meus professores e professoras pelos ensinamentos - que me fizeram chegar até aqui. E, aos meus amigos por todo carinho e incentivo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao seio, o qual Deus carinhosamente escolheu para que eu viesse a este mundo e nele vivesse. À minha família, e de maneira especial, com todo meu amor, à minha mãe Magnólia, por seu cuidado, seus ensinamentos, sua dedicação e seu amor. Sua força diante das adversidades é admirável. Ao meu pai, Genilson, e ao meu irmão, Kevin, com todo meu afago, por toda proteção e por sempre acreditarem no meu sucesso. Ao meu avô Flósculo, que embora não esteja presente em vida, que carrego comigo em pensamento e no meu coração.

À minha avó Maria e à minha tia Giucélia por todo amor, suporte e incentivo aos estudos. Ao meu namorado, Luiz Guilherme, com todo meu carinho, por me apoiar e me incentivar em todos os meus projetos. À minha amada amiga Gabriela por sua amizade, sorrisos e companheirismo nos bons e maus momentos, tenho certeza de que o curso de pedagogia não teria sido o mesmo sem você nessa jornada comigo. À minha querida amiga Jeane por toda força e por seu exemplo. Aos colegas Rafaela, Andréa, Marileuza, Sheila, Solineide, Carol, Lenilson, Amanda e tantos outros que trilharam esse lindo caminho junto a mim.

Aos professores da graduação que contribuíram com sua sabedoria, experiência e dedicação, na minha formação. E, à minha orientadora, a professora Ana Paula Romão, pelo auxílio na construção deste trabalho, por sua competência e por ter abraçado este desafio junto comigo.

Muito Obrigada!

“Sonhe até que seu sonho se torne realidade.”

Steven Tyler.

RESUMO

A Educação Infantil (EI) se configurou historicamente como um espaço feminino no qual a figura masculina foi rejeitada no ambiente escolar. Visto que esse lugar foi marcado pelas relações de gênero, já que, essas ao longo dos tempos demarcaram campos distintos de atuação dos professores e das professoras. O trabalho discutido teve como objetivo geral compreender as razões da predominância do gênero feminino na Educação Infantil e as causas da ausência do gênero masculino nesse nível de ensino. E, como objetivos específicos: Discutir o processo histórico da feminização do magistério no Brasil; Entender as relações de gênero no espaço escolar, principalmente nos campos de atuação profissional do magistério na Educação Infantil; E, por fim, analisar os fatores da ausência do gênero masculino nesse nível de ensino. Para tanto esta pesquisa seguiu a abordagem qualitativa com ênfase em estudo de caso – realizado em um CREI da cidade de João Pessoa com 6 sujeitos entrevistados – utilizamos como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e de campo, bem como, entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados, além de utilizarmos a análise do conteúdo temática-categorial como técnica de análise dos dados. Os resultados apontam que no espaço escolar do CREI e no campo de atuação no Magistério em Educação Infantil está permeado de aspectos históricos, culturais e sociais a respeito do homem nesse nível de ensino, colaborando com a mentalidade construída nos discursos educacionais sobre a docência ser exclusivamente feminina, assim, tornou-se o não-lugar do homem na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Feminização do Magistério. Gênero e Masculinidades.

ABSTRACT

Early Childhood Education (CE) has historically been configured as a female space in which the male figure was rejected in the school environment. Since this place was marked by gender relations, since, over time, these have marked different fields of activity for male and female teachers. The work discussed had the general objective of understanding the reasons for the predominance of the female gender in Early Childhood Education and the causes of the absence of the male gender at this level of education. And, as specific objectives: Discuss the historical process of feminization of teaching in Brazil; Understanding gender relations in the school space, especially in the fields of professional practice for teaching in Early Childhood Education; And, finally, to analyze the factors of the absence of the masculine gender in this level of education. For this purpose, this research followed the qualitative approach with emphasis on a case study - carried out in a CREI in the city of João Pessoa - we used bibliographic and field research as methodological procedures, as well as semi-structured interviews as a data collection instrument, in addition to we use thematic-categorical content analysis as a data analysis technique. The results show that in the CREI school space and in the field of work in the Teaching of Early Childhood Education, it is permeated with historical, cultural and social aspects regarding men at this level of education, collaborating with the mentality built in educational discourses about teaching being exclusively thus, it became the non-place of men in Early Childhood Education.

Keywords: Early Childhood Education. Feminization of Teaching. Gender and Masculinities.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 GÊNERO E ESCOLARIZAÇÃO: FEMINIZAÇÃO E MASCULINIDADES NO MAGISTÉRIO.....	13
2.1 O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO FEMININA NO BRASIL.....	13
2.2 A FIGURA MASCULINA E O PROCESSO DE FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO.....	17
2.3 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA E OS NOVOS SUJEITOS DOCENTES NO CAMPO DA PEDAGOGIA.....	23
3 METODOLOGIA	29
3.1 SUJEITOS DA PESQUISA.....	29
3.2 PROCEDIMENTOS.....	30
4 GÊNERO E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	32
4.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR DA PESQUISA.....	34
4.2 DIÁLOGOS E NARRATIVAS: AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO CAMPO DO MAGISTÉRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	36
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
REFERÊNCIAS.....	45
APÊNDICES	

1 INTRODUÇÃO

O ingresso na Universidade é um período de descobertas, encantamentos e questionamentos suscitados a partir dos novos assuntos que são apresentados aos/as estudantes. Ainda que alguns assuntos que se apresentem não sejam assim tão novos ou totalmente desconhecidos acabam sendo ressignificados. Pois, as discussões que os envolvem a partir de perspectivas tão diferentes e que, provavelmente, se contrapõe ou se diferem devido à diversidade de pessoas, multiplicidade de olhares, experiências e posicionamentos encontrados no ambiente universitário que fazem um convite para que esses assuntos, talvez já conhecidos, sejam revistos sob outros ângulos que possibilitam novos questionamentos e novas reflexões.

Dessa forma, a aquisição de conhecimento decorrente das discussões proporcionadas pelo espaço da Universidade pode ser considerada uma transição, ou seja, uma reforma. Nesse espaço, algumas “verdades” produzidas nas experiências e reflexões pessoais que antecederam o ingresso na Universidade são revistas e desconstruídas para que novas formas de olhar, de entender e de compreender novos saberes sejam assimiladas e construídas. Dentre essas reflexões, surgiu essa inquietação sobre gênero na Educação Infantil (EI), com ênfase na discussão sobre o trabalho de homens na EI.

A Educação Infantil se configurou historicamente como um espaço feminino no qual a figura masculina foi rejeitada no ambiente escolar. Visto que esse lugar foi marcado pelas relações de gênero, já que, essas ao longo dos tempos demarcaram campos distintos de atuação dos professores e das professoras. Essas diferenças em vários aspectos – faixa etária, tipos de formação, salários e prestígio social – do processo de ensino e do processo de profissionalização do professor revelam a dificuldade da escola de lidar com as diferenças.

Compreendemos que a prática de ensino e as habilidades femininas foram consideradas, ao longo da história e em diversos contextos do mundo ocidental, como algo natural da mulher, impregnando o imaginário social a respeito da “vocacionalidade” da mulher para o magistério por possui virtudes como: o amor, a dedicação e o cuidado. Portanto, a profissão docente na Educação Infantil esteve e está sempre relacionada às características femininas, e por isso, a figura do homem nessa profissão é ausente ou limitada.

Partindo-se dos estudos sobre a feminização no magistério pretendemos neste trabalho trazer questões que podem contribuir com a discussão das relações de gênero e da ausência da figura do professor do sexo masculino na Educação Infantil. Vale ressaltar que a feminização

do magistério não se refere ao aumento quantitativo do número de mulheres nos espaços educacionais, mas ao vínculo das características femininas ao trabalho docente. Dessa maneira, é fundamental discutir sobre o processo de masculinização e de feminização no magistério para entender os fatores que levaram a esses processos e suas consequências no ambiente escolar atualmente.

Sendo assim, a motivação sobre este tema surgiu da minha prática enquanto professora da Educação Infantil que observa a ausência da figura masculina nesse nível de ensino. Pois, em minha concepção, as instituições escolares devem ser espaços que garantam a todos uma educação de qualidade e saberes básicos que irão se refletir na vida de cada sujeito, preparando-os para vida adulta e educando-os para respeitar as diversidades desde o início de sua escolarização.

Uma vez que a escola é a instituição social responsável por transmitir os valores humanos e culturais que perpassam de uma geração para outra. É também local de construção de saberes institucionalizado. Por isso, precisa ser um espaço que favoreça a igualdade e promova o aprendizado de valores e direitos humanos. Mas, como promover a igualdade em um mundo que reproduz os lugares de homens e mulheres de forma injusta? Por que caberia apenas às mulheres trabalhar na escolarização das crianças pequenas?

À vista disso, procurei fazer uma reflexão sobre esse profissional, professor da Educação Infantil, propondo uma discussão para se desmistificar o pensamento em que os homens não são capazes de cuidar/educar crianças de zero a cinco anos. Dado que, para essa atividade o profissional deve ter a formação em curso de Pedagogia, independente do gênero que possua.

Nessa perspectiva, buscamos responder as seguintes questões: se a formação inicial para atuar na Educação Infantil é a mesma para ambos os gêneros, o que justifica a predominância do gênero feminino no magistério em Educação Infantil? Quais os fatores da ausência do gênero masculino nesse nível de ensino? Qual a visão dos profissionais do magistério – gestores e professores – que atuam nos Centros de Referência de Educação Infantil (CREI) com relação à essa questão?

Assim, traçamos como objetivo geral compreender as razões da predominância do gênero feminino na Educação Infantil e as causas da ausência do gênero masculino nesse nível de ensino. E, como objetivos específicos: discutir o processo histórico da feminização do magistério no Brasil; Entender as relações de gênero no espaço escolar, principalmente nos campos de atuação profissional para o magistério na Educação Infantil; E, por fim, analisarmos fatores da ausência do gênero masculino nesse nível de ensino.

Neste estudo, procuramos fazer uma reflexão sobre as relações de gênero e a ausência de professores do gênero masculino no magistério em Educação Infantil, com a finalidade de desmistificar os discursos preconceituosos de que os homens não são capazes de cuidar/educar crianças de zero a cinco anos. Visto que a formação para atuar na Educação Infantil pode ser realizada por ambos os gêneros.

Outro elemento a observar é a carência de estudos no Curso de Pedagogia sobre essa temática, bem como, ausência de reflexão sobre a participação de docentes homens na Educação Infantil. Dessa maneira, esses elementos justificam a relevância deste trabalho para desnaturalização da docência como vocação feminina e contribuir para o conhecimento das relações de gênero no magistério na Educação Infantil.

Para melhor compreensão dividimos este trabalho em cinco capítulos, a saber. Em que essa introdução se constitui no primeiro capítulo e configura o contexto da pesquisa delineando o campo de interesse, as motivações de estudo, justificativa, o objeto, problema e objetivos. O segundo capítulo abarca a discussão teórica presente no debate sobre gênero, feminização do magistério e inserção de homens na Educação Infantil. O terceiro capítulo consiste em explanação do percurso metodológico. O quarto capítulo apresenta os dados e análise dos resultados, a partir de uma análise temática. E, por fim, o quinto capítulo apresenta as considerações finais tecendo uma síntese dos resultados e respondendo as inquietações elencadas no problema.

2 GÊNERO E ESCOLARIZAÇÃO: FEMINIZAÇÃO E MASCULINIDADES NO MAGISTÉRIO

Este capítulo faz uma discussão acerca do processo de escolarização feminina e dos processos de masculinização e a feminização do magistério, além de refletir sobre as relações de gênero no espaço escolar, principalmente nos campos de atuação profissional para o magistério na Educação Infantil. Para isso, trazemos alguns conceitos de estudiosos da área de história da educação e dos estudos sobre gênero. Segundo Carvalho e Rabay (2015) gênero é uma construção social e cultural, estrutura e relação de desigualdade, marcador de identidade dominante/dominada, subjetividade. Esse foi um conceito de fundamental importância para entendermos as relações de gênero no campo social e educacional.

Nesse sentido, iniciamos o capítulo discutindo sobre o processo de escolarização feminina no Brasil. Depois abordando e problematizando o processo demasculinização do magistério, pois durante o período colonial e imperial eram os homens que lecionavam nos seminários, colégios, liceus e nas Escolas Normais. Após, discutimos o processo de feminização do magistério que se iniciou no final do império e início da república e as relações de gênero no espaço escolar para entendermos o porquê no campo do magistério na Educação Infantil o homem é visto como estranho. Para tanto, se faz necessário discorrer sobre o processo de escolarização com ênfase na questão de gênero.

2.1 O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO FEMININA NO BRASIL

Segundo Ghiraldelli (2015) o termo educação tem sua origem na Grécia e se formou a partir de duas palavras do latim: *educare* e *educere*. A primeira refere-se a “sustentar”, “alimentar” e “criar”, já a segunda está relacionada a “conduzir de fora”, “dirigir exteriormente”. Em sentido lato, esses termos se referem a ensinar e instruir, mas com significações diferentes que já menciona posturas pedagógicas diferentes. Portanto, esses termos definiram dois grandes caminhos pedagógicos do mundo ocidental: o ensino dirigido no sentido de incentivar o aprendiz a construir as suas próprias regras e o ensino baseado em regras exteriores em relação ao aprendiz.

De acordo com Ghiraldelli (2015, p. 13) “há também a distinção entre termos “educação” e “escolarização”. Posto que a escola tem sua origem da palavra Grega *schole*, que significa “tempo livre” ou “ócio”. Assim, a escola na Grécia era o lugar de aprendizados e

recreação”. Vale mencionar que instrução e lazer se fazem em uma instituição específica que no ocidente moderno ganhou o nome de escola.

A partir desse entendimento, podemos colocar que nos períodos colonial e imperial brasileiro a educação tomou forma de instrução. Visto que o Brasil iniciou seu processo de colonialista a partir de 1500 com a chegada dos portugueses e dos primeiros jesuítas que instituíram a educação jesuítica que segundo Ribeiro (2016) era uma instrução reservada aos filhos/homens dos indígenas e dos colonos. Vale ressaltar que o intuito colonialista foi um projeto etnocêntrico europeu impondo a sua cultura e modo de vida firmado em suas colônias, a partir de violências físicas e simbólicas, sobretudo, através do sistema escravocrata com a mercadorização do ser humano, atingindo parcela significativa das populações provenientes do continente africano e de povos aldeados nas Américas, designados indígenas.

Esse sistema de exploração colonialista de terras e mão de obra escrava vai coexistir com a implantação de um sistema educacional excludente para às mulheres. Já que as mulheres que haviam na colônia – brancas, ricas, empobrecidas, negras escravas e indígenas – não tinham acesso à arte de ler e escrever. Portanto, a instrução na colônia era reservada ao gênero masculino, ou seja, configurando uma educação masculina que estava fundada nas ideias da tradição ibérica que sofreu influência da cultura árabe que considerava a mulher como o sexo imbecil.

Vale destacar que nesse período histórico existiam poucas mulheres portuguesas no território brasileiro que criou o mito da mulher branca, conforme afirma Ribeiro (2016). E sua representação social aumentou o preconceito com relação às mulheres de outras etnias – africanas e indígenas –, de condições submissas aos portugueses. Devido a esse fato, o governo geral e a corte do império começaram a trazer para a colônia levas de mulheres brancas¹ com o intuito de reprodução e fixação do padrão racial e cultural europeu devido ao aumento da população mestiça na colônia.

Assim, as mulheres brancas seriam reprodutoras dos homens portugueses na colônia, em virtude da figura do homem torna-se central e era ele quem decidia as ações, ou seja, era ele quem dominava, por meio da família patriarcal. Segundo Ribeiro (2016, p. 83), “a palavra família vem de *famulus*, uma expressão latina que quer dizer escravos domésticos de um mesmo senhor. Ou seja, todos deviam obediência ao senhor patriarcal. Sua esposa e filhos/as também. Elas o chamavam de “senhor meu marido; senhor meu pai””.

¹Segundo Ribeiro (2016) não importava aos portugueses que a mulheres brancas trazidas para o Brasil fossem órfãs, ladras, prostitutas, alcoólicas ou loucas.

Dentro dessa estrutura familiar e social, as mulheres brancas das camadas ricas casavam-se cedo (entre 11 a 12 anos) com homens entre os 30 a 50 anos de idade. Isso porque demoravam muito tempo para acumular riquezas ou herdarem as riquezas do pai. Visto que essas moças vivam escondidas ou reclusas nas “casas-grandes”, e a virgindade era vigiada pelo pai e pelos irmãos. Uma vez que o homem tinha de ter certeza de que os filhos gerados eram dele, para herdarem os seus bens materiais.

Por consequência, as mulheres brancas eram também sexualmente ignorantes, a exemplo: quando se casavam seguiam para a noite de núpcias sem informações sobre sexo. Aliás, esse assunto era proibido para elas, devido à Igreja católica não lhes permitir o prazer sexual que era entendido como coisa do demônio. Dessa forma, as relações sexuais entre os portugueses (marido e esposa), muitas vezes, eram verdadeiros estupros, devido não ter prazer envolvido nessas relações. Como resultado disso, os senhores patriarcais iam buscar prazeres sexuais nas negras-escravas, que além de servi-los nas tarefas de casa, deveriam satisfazê-lo na cama (RIBEIRO, 2016).

Podemos perceber que as relações de poder, de gênero, raciais, étnicas e culturais não aconteceram de forma imediata. Desde o início da colonização, essas estiveram presentes nas esferas sociais e escolares. Essa última estava sob a administração dos jesuítas, que cuidavam apenas da educação dos homens como mencionado acima. Pois durante o período colonial, a mulher esteve afastada da escola em detrimento das atividades que eram atribuídas para o seu gênero: cuidar da casa, dos filhos e do marido; e fazer pequenas atividades manuais e religiosas e ausência da esfera pública. Isso criou a representação da mulher branca como educadora dos filhos e esposa virtuosa como coloca Rabelo e Martins (2010).

Colaborando com essa discussão Schaffrath (2000) complementa afirmando que a sociedade patriarcal determinava a subjugação das mulheres em relação aos homens (pai, marido e filhos) e as regras elaboradas por esses. O paternalismo limitava a atuação da mulher à esfera privada de sua casa e sua ação pública se restringia a participar de atividades religiosas, porém, sempre acompanhada e tutelada por um homem. O impacto dessas limitações levou a mulher a aceitar à esfera doméstica, à condição de reprodutora e de mero objeto de dominação masculina.

Por outro lado, essas atribuições ao gênero feminino aconteciam apenas em tempos tranquilos, pois quando o domínio português era ameaçado, elas assumiam cargos tidos como masculinos, passando a ocupar outros espaços para além da esfera doméstica. Destacamos que isso acontecia com mulheres ligadas às famílias que pertencia ao poder político, a exemplo: das capitâneas de São Vicente e Pernambuco que foram governadas por mulheres durante a

ausência de seus maridos (RIBEIRO, 2016). Mas, logo as mulheres voltavam à esfera doméstica onde viviam quase sempre deitadas ou sentadas, devido o preconceito pelo trabalho manual que implicava imobilidade e uma ausência da educação do corpo e suas poucas aparições na esfera pública aconteciam apenas nos bailes e nas festas religiosas, sempre acompanhadas pelo marido ou pai.

Apesar das restrições, as moças conseguiram desenvolver estratégias para flertarem com os rapazes. Essas estratégias eram a linguagem das flores que faziam a correspondência amorosa das flores que se tornou uma espécie de código, resultante da combinação engenhosa de interpretações simbólicas das diferentes flores, construindo uma expressão codificada (RIBEIRO, 2016). Isso porque as moças como as mulheres em geral não dominavam a leitura e a escrita, ou seja, não possuíam instrução.

Na sociedade colonial, muitas mulheres eram desprotegidas e estigmatizadas “por não saberem ler e escrever, mulheres afortunadas ficavam expostas à enganação dos homens – pais, maridos e filhos –, que muitas vezes as espoliavam e roubavam suas propriedades por meio de falsificações testamentais ou escriturais” (RIBEIRO, 2016, p. 86). Muitas delas foram violentadas sexualmente pelos homens que iludiam para ter relação sexual com elas. Por consequência, essas mulheres violentadas só tinha um caminho a seguir depois do fato ocorrido, à prostituição.

Na segunda metade do século XVII surgem os conventos no Brasil como uma instituição de vigilância das moças e das mulheres solteiras e com o objetivo de estimular o casamento com os homens de cristo ou com o próprio cristo, no caso das freiras como afirma Ribeiro (2016). Além disso, esse foi um caminho para às mulheres da época se “livrarem” dos pais e dos maridos indesejáveis e também para as que queriam estudar. Embora, se optassem pelo celibatarismo, elas seriam chamadas pela sociedade colonial como “solteironas”, por causa da necessidade da reprodução das futuras gerações (RIBEIRO, 2016).

Nessa instituição era realizado o cuidado, a vigilância e a escolarização das meninas e moças que estavam em reclusão. Essas tinham aulas de leitura e da escrita, música, de cantochoão, do órgão e dos trabalhos domésticos, principalmente o ato de cozinhar e trabalhos manuais. Portanto, foi nos conventos que as moças passaram a ser educadas por não existir um sistema formal de educação feminina.

De acordo com Ribeiro (2016) os conventos foram mais que instituição de educação formal, foram reflexos daquilo que a sociedade colonial tinha como base fundamental, a questão econômica. Antes da criação dessas instituições no Brasil, a classe mais rica mandava

suas filhas para conventos de Portugal, como afirma Silva (2014, p. 132) “[...] as meninas eram enviadas, muitos jovens, para os conventos de Portugal ou das ilhas atlânticas”.

De acordo como Silva (2014, p. 133),

O fluxo de jovens da colônia para a metrópole, a fim de ingressarem em mosteiros, não encontrou inicialmente qualquer impedimento que não fosse de ordem econômica (despesas com a viagem e o dote religioso). Depois, sobretudo em regiões de povoamento recente, esta sangria de jovens passou a ser considerada excessiva, como escrevia o governador de Minas Gerais, sugerindo ao rei que não permitisse mais a ida de moças para Portugal e ilhas atlânticas para serem freiras, pois era grande o número das que iam todos os anos. E pressionava o rei com uma hipérbole: “Se Vossa Majestade não lhe puser toda proibição, suponho que toda a mulher do Brasil será freira.

Percebemos que a criação dos conventos no Brasil e a proibição da ida de mulheres para os conventos de Portugal tinham motivações políticas e econômicas. Por um lado, a iniciativa mantinha a perpetuação do domínio português no território brasileiro. Pelo outro, as despesas com a viagem e com o dote religioso iam para o tesouro da colônia e não mais para o da metrópole.

Contudo, podemos observar que depois da expulsão dos jesuítas em 1759 e da implantação da Reforma pombalina no ensino em Portugal e em suas colônias, a instrução feminina pouco mudou. Como também, a instrução de modo geral continuou a mesma até 1808. Porém, com a presença da Corte no Rio de Janeiro a partir desse ano, e a influência dos estrangeiros, operaram-se mudanças na educação e instrução feminina, como afirma Silva (2014) e será discutido no próximo tópico.

2.2 A FIGURA MASCULINA E O PROCESSO DE FEMINIZAÇÃO NO MAGISTÉRIO

A feminização do magistério foi um processo que iniciou ainda no império, devido a outro processo, à desmasculinização do magistério no ensino elementar e pelas mudanças na ordem internacional do trabalho. Pois, essa mudança na base de produção capitalista fez com que as mulheres passassem a ser consideradas mão de obra produtiva para as indústrias nascentes e para algumas atividades no comércio. De acordo com Lima e Souza (2016), antes das ambições capitalistas a mulher não possuía status de sujeito social, e seu papel se restringia às tarefas domésticas e religiosas limitando-se ao campo privado.

Entretanto, no decorrer do século XIX, importantes transformações passaram a ser observadas no Brasil, acarretando em impactos significativos para a sociedade. Uma das mais importantes diz respeito à instrução feminina. Conforme discorrido no tópico anterior, o acesso das mulheres à educação ocorreu de forma lenta e tardiamente e, ao mesmo tempo em

que se abriam oportunidades, as mesmas ainda eram limitadas, pois se enfatizavam mais os trabalhos manuais e domésticos, do que a escrita, a leitura e a aritmética.

Para Costa (1989 apud SCHAFFRATH, 2000), com a urbanização, as modificações da vida social e as mudanças econômicas, o espaço das mulheres na sociedade começou a se modificar. Nesse contexto, a educação da mulher passou a ser mais valorizada, bem como a possibilidade da docência feminina. Vale destacar, isso ocorreu primeiramente na Europa do século XIX e no Brasil essas mudanças chegam ao final do mesmo. Mas, ainda a partir das primeiras décadas do século XIX, a educação feminina começa a mudar com a chegada de professoras estrangeiras que passam a oferecer aulas às meninas da Corte (Rio de Janeiro) como afirma Silva (2014).

Essas professoras atuavam como preceptoras quando as meninas moravam longe do centro da cidade ou da vila e abriam estabelecimentos de ensino (colégios) destinado a educação feminina. Segundo Silva (2014, p. 137),

[...] Quando aos colégios e aulas no centro da cidade destinados à educação feminina, aparecem nos anúncios da gazeta carioca pelo menos 15 estabelecimentos diferentes, alguns dirigidos por inglesas e francesas, [...]. As diferenças sociais entre as moças a quem se destinavam os colégios e aulas ressaltam dos próprios anúncios. [...] Os anunciantes da gazeta levavam em conta as necessidades do mercado de trabalho: muitas moças precisavam se preparar profissionalmente para ganharem a vida e, assim, várias técnicas eram ensinadas nessas aulas do Rio de Janeiro: fazer flores, ou enfeites, cortar e fazer vestidos, engomar, fazer renda.

A educação feminina passa a ser uma educação voltada para o trabalho, tanto doméstico como comercial. Porém, essa educação voltada para o trabalho dependia da condição social da moça. Então, dentro da própria educação para mulheres existia uma diferenciação de classe social. Assim, nas duas cidades principais do território brasileiro, Rio de Janeiro e Salvador, as meninas encontravam maiores oportunidades de aprendizado por meio das instituições criadas para elas e à presença de preceptoras e mestras estrangeiras que contribuíram para a divulgação do ensino de francês e do inglês e também das prendas sociais, a música e a dança, numa sociedade que estava se abrindo para o exterior e criava novas formas de sociabilidade.

Nesse contexto de mudanças, o ensino passa a ser uma possibilidade de trabalho para as mulheres. Segundo Favaro e Pereira (2016), essa atividade tinha íntima relação à maternidade, aos valores e à formação do bom cidadão, explicitados através do papel da mulher no desenvolvimento moral de seus filhos e dos seus alunos. Visto que a sociedade brasileira se aspirava a moralização e buscava-se demarcar o comportamento social e emocional dos cidadãos em severos padrões de comportamentos. Desse modo, a função de

educadora se fundiu à função da mulher como mãe – a primeira educadora dos filhos e a primeira a influenciar o comportamento dos filhos.

Os três séculos da época moderna (XVII, XVIII e XIX) são marcados, no ocidente, por um longo processo de transformação das antigas formas de ensinar e aprender por uma nova “forma escolar” (VILLELA, 2016) pelas influências do pensamento iluminista². Desse modo, ocorreu a transição de uma sociedade em que a educação se fazia por impregnação cultural para uma sociedade em que a educação passa ser um direito universal dos cidadãos.

Dando início assim, a implementação de um complexo sistema de ensino estatal para difundir essa nova mentalidade. E na medida, que os Estados nacionais, os novos “*Estados docentes*” foram se consolidando, passaram a absorver outras formas dispersas de ensino e educação constituindo um sistema homogêneo, regulado e controlado de ensino (VILLELA, 2016). Esse processo aconteceu com a instrução primária que sofreu algumas medidas com a finalidade de unificar o sistema, como: adoção de um método, definição de conteúdo de ensino, autorização ou proibição de livros, estabelecimento de normas burocráticas a serem seguidas pelas escolas, etc. Todas essas medidas tinha um objetivo, homogeneizar e organizar um sistema de ensino estatal que, até então, se caracterizava pela diversidade de iniciativas de ensino: família, igreja, preceptores, corporações profissionais, associações filantrópicas, dentre outras (VILLELA, 2016).

A emergência dos sistemas estatais de ensino cruzou-se com o início da profissionalização docente que já vinha desde o século XVI se definindo nas sociedades europeias como profissão. Sendo assim, a função docente – inicialmente não especializada e exercida como ocupação secundária – vai tornando-se profissão docente.

Segundo Villela (2016, p. 100)

Os “antigos” docentes serão confrontados com um projeto de laicização, mas este, se por um lado os subordina à autoridade do Estado, por outro lhes assegura um novo estatuto socioprofissional. Dessa forma, vão aderir a esse projeto porque, ao se tornarem “funcionários”, também estão garantindo uma independência e uma autonomia, por exemplo, frente às influências locais.

Nesse percurso de profissionalização, os docentes enfrentaram as ações das ordens religiosas que se dedicavam ao ensino e definiam o corpo de saberes, normas e valores próprios da atividade docente, dado que, o ensino era visto como missão e devoção pelo pensamento religioso. Entretanto, o que constitui os docentes em corpo profissional foi o

²O Iluminismo foi uma corrente de pensamento que pregava os ideais de igualdade, laicidade e o acesso das camadas mais populares da sociedade à cultura. Além de ter sido contrária ao dogmatismo religioso da educação, ao mesmo tempo, defendiam uma instrução pública – gratuita, laica e obrigatória –. Rousseau, Pestalozzi e Condorcet foram alguns dos pensadores dessa corrente de ideias (SCHAFFRATH, 2000).

controle do Estado e não uma concepção corporativa que as ordens religiosas tinham sob a atividade de ensinar.

Mas, no Brasil a função docente como profissão apenas se consolidou no final do século XIX e início do século XX, com a entrada das mulheres no magistério. Antes a docência era uma atividade exclusivamente masculina de acordo com Villela (2016). Pois, no período colonial e imperial quem ocupava o magistério era os jesuítas e depois os professores régios (mestre-escola) que chegam ao Brasil após a expulsão dos jesuítas e ao processo de laicização da instrução pública na Europa.

Nesse sentido, esses professores chegam ao final do século XVIII e começo do XIX, ainda no período colonial quando foram instituídas as aulas régias das Reformas Pombalinas. Além disso, a organização da instrução pública elementar nesse período quase não existia, ficando esse nível de ensino sobre responsabilidade das famílias e restrita a esfera privada. Por esse motivo, em todo o período colonial existiram várias formas e lugares de ensino, desde as localizadas nas grandes propriedades rurais – padres ensinavam aos filhos dos fazendeiros – até nos espaços urbanos que tinham uma diversidade maior de lugares de ensino, tais como: aulas régias (mestre-escola), ordens religiosas (colégios e seminários), associações filantrópicas e corporações profissionais de ofício.

Como podemos visualizar, apenas os homens faziam parte do processo de instituição da profissão docente no Brasil, a educação das mulheres tinha pouca relevância e a sua formação para a docência menos ainda. Segundo Costa (1989 apud SCHAFFRATH, 2000), os homens ilustrados, intelectuais de pensamento conservador, da época desejavam a moralização das pessoas com o intuito de regular a vida social. É por meio desse pensamento que nas instituições filantrópicas e nas ordens religiosas começaram a preparar as moças para exercer o magistério. Visto que a figura feminina foi identificada como agente propagador de um comportamento moralizante desde a convivência em família, preparando os filhos para vida em sociedade e ainda acompanhando o esposo.

De acordo com Hilsdorf (2014) as instituições filantrópicas ofereciam às suas alunas uma formação de nível secundário, mediante “sérios estudos intelectuais” ancorados no ideal burguês-católico da “jovem virtuosa boa esposa e mãe de família”. Nessa iniciativa havia um desejo institucional como coloca Del Priore (1993, p. 334-335) de que “a identidade feminina se fizesse pelo casamento e pela maternidade. E os criadores dessas instituições, homens de mentalidade liberal-ilustrada, regalista e filantrópica, tinham aspirações sobre o modo de preparar as meninas para desempenhar outros papéis sociais que iam além dos “trabalhos

femininos””. Assim, as meninas aprendiam a ler, escrever, contar, crivos, bordar, fiar e coser, fazer flores e puçá, além de educação doméstica e religiosa.

Segundo Hilsdorf (2014, p. 63),

Mais do que preparar-se para o casamento e a maternidade, que aconteciam frequentemente, mas não para todas [...] as educandas estavam aprendendo a viver de modo independente, realisticamente, apoiadas numa atividade profissional socialmente significativa. Isto, as autoridades podiam suportar.

Conforme a autora, começou a delinear-se outra alternativa de atividade para as mulheres, além das atividades domésticas. Uma dessas alternativas foi à docência, por meio da sugestão do governo provincial em empregar as moças das ordens religiosas e das instituições filantrópicas como professoras de primeiras letras. Isso, após a independência (1822) e a promulgação da Lei Geral do Ensino de 1827.

Portanto, as instituições filantrópicas e religiosas foram constituídas como casas de formação e de amparo, mas também de prevenção da moral e de correção dos comportamentos sociais e individuais das moças, como um lugar de preservação da honra destas moças, muitas afastadas do convívio familiar ou social ou filhas de militares.

Segundo Chamon (2006, p. 5) a Lei promulgada em 1827 “foi à primeira norma que regulamentava a obrigatoriedade da instrução de primeiras letras (instrução elementar) e a necessidade da formação dos professores no método lancasteriano”. Logo após, em 1834 foi promulgado o Ato Adicional que orientava a descentralização do sistema de instrução pública, sendo delegado às províncias o direito de regulamentar e promover a instrução pública elementar e secundária em seus territórios até então sob a responsabilidade da Corte.

Nesse contexto, surgiram às primeiras vagas para o sexo feminino nas escolas de primeiras letras, tanto para professoras como para meninas acessarem a instrução elementar que até então, só tinha acesso à educação religiosa em conventos e locais de recolhimento (CHAMON, 2006).

De acordo com a mentalidade da época alegando razões religiosas e morais foi determinado que as aulas fossem ministradas em espaços distintos para meninos e meninas e que os professores fossem do mesmo sexo de seus alunos. Desse modo, as meninas conquistaram o direito de frequentar apenas as escolas de primeiras letras, sendo negado o direito de continuar nos níveis mais elevados: secundário e superior. Se continuasse os estudos, a única alternativa era as Escolas Normais Provinciais que foram criadas nas décadas de 30 e 40 do século XIX.

Essas Escolas foram criadas para formar homens que caberia por missão, elevar o nível intelectual e moral da população, unificando padrões culturais e de convivência social. Pois, os dirigentes que assumiam o poder nas várias províncias estavam sintonizados com as ideias iluministas pedagógicas da época que propagavam a ideia de que somente pela instrução se atingiria os estágios mais elevados da “civilização” (VILLELA, 2016). A partir dessas ideias, a constituição de instituição de ensino elementar se intensificou e a formação docente para esse nível também. Assim, quem passa a ocupar o magistério nas escolas elementares são as mulheres que eram formadas pelas Escolas Normais e os homens passaram a ocuparem o Ensino Secundário, esse tinha status maior que o Ensino Elementar, já que o ensino elementar era controlado pelo Estado.

Conforme Rabelo e Martins (2010), a profissionalização feminina foi impulsionada pelo processo de modernização do ensino, pela abolição da escravidão e pelo processo de imigração que fez surgir uma nova forma de mão-de-obra: os assalariados. A educação passou a ser um direito constitucional e para o Brasil ser uma Nação moderna, era preciso que à população tivesse acesso à instrução primária, pactuando com o desejo de modernização da elite dominante e com a necessidade do sistema capitalista.

Diante disso, começou a diminuir o número de professores do sexo masculino, concomitantemente acentuou-se a admissão de mulheres nas Escolas Normais, que era o único espaço em que elas podiam dar continuidade aos estudos de forma aprovada pela sociedade, e aumentou o número de professoras do gênero feminino no Magistério, principalmente no nível primário. Chamon (2006) complementa afirmando que existia um objetivo político e econômico por trás da ampliação da participação feminina no magistério. Visto que para ampliar o ensino para todos era necessário que o Estado pagasse o valor mínimo para os professores. Com isso, a docência passou a ser menos atrativa para os homens que não poderiam ter um rendimento menor, já que muitos eram arreios de famílias.

Dessa forma, a profissão docente passa a ser uma atividade feminina, além dessas, aceitarem os menores salários, estava dentro do ideário católico que a mulher possuía uma suposta “vocação” natural para essa profissão. Ou seja, a institucionalização do magistério feminino aconteceu por meio da compreensão de que a educação escolar era uma extensão da educação familiar. Portanto, a função de mãe na família era estendida ao espaço escolar através da professora e criava-se um círculo que permitia a profissionalização das mulheres no magistério.

2.3 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE E OS NOVOS ARRANJOS DOCENTES NO CAMPO DA PEDAGOGIA

Com o pensamento vigente da época, juntamente, com o processo de institucionalização da profissão docente, o ensino primário era entendido como extensão da formação moral e intelectual recebida em casa, admitindo uma educação vinculada à ideia de cuidado materno, ou seja, a professora recebeu outra atribuição. Tais argumentos respaldaram a aceitação feminina na carreira docente, pondo em destaque a natureza da mulher enquanto ser generoso, acolhedor, amoroso e paciente (FAVARO; PEREIRA, 2016).

Nesse sentido, os cursos normais oferecidos pelas Escolas Normais começam a se expandir, passando a ser modelo de formação profissional feminina aceita na época. Como coloca Saviani (2009, 145) “pode-se considerar que o padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais foi fixado com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo levada a efeito em 1890”. Desse modo, a reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento de conteúdos curriculares e ênfase nos exercícios práticos de ensino. Por esse motivo que são criadas as escolas modelos, que funcionaram anexas as Escolas Normais.

Assumindo os custos de sua instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores (SAVIANI, 2009, p. 145).

Em conformidade, a reforma da Escola Normal da capital paulista tornou-se um modelo para as demais capitais, como também, um modelo de formação de professoras para os grupos escolares. Assim, o padrão da Escola Normal tendeu a se firmar e se expandir por todo o país. Porém, após a primeira década do período republicano a expansão desse padrão não se traduziu em avanços significativos, por trazer ainda a marca da força do padrão até então dominante, centrado na preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos.

Com a perda de prestígio da Escola Normal como modelo de formação docente um novo modelo foi pensado e organizado a partir de 1932, os Institutos de Educação³, que segundo Saviani (2009) foram concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa e inspirados dentro do ideário da Escola Nova. No entanto, a Escola Normal continuava a formar as professoras para o Ensino

³Nesse âmbito, as duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo.

Primário e os Institutos de Educação os intelectuais da Educação que em sua maioria era homens da classe dominante. Visto que no contexto republicano de crescente urbanização e mudanças econômicas, ocorreu a evasão masculina dos postos de professor. Segundo Almeida (1998, apud FAVARO; PEREIRA, 2016), homens foram em busca de outros empregos melhor remunerados, voltadas para as elites e para o sistema produtivo e tecnológico, abrindo espaço no magistério para as mulheres ocuparem.

Com a reforma⁴ instituída em 1932, a Escola Normal foi transformada em Escola de Professores com o objetivo de erradicar o “vício de constituição” desse modelo de formação docente que pretendia ser, ao mesmo tempo, espaço de formação cultural e profissional (SAVIANI, 2009). Dessa maneira, o novo modelo de formação de professores estruturou um currículo que incluía disciplinas de caráter científico⁵ e de caráter prático⁶. E como suporte a esse, uma estrutura de apoio⁷ que funcionavam como meios de experimentação, demonstração e de prática de ensino. Portanto, tanto as escolas de formação de professores como os institutos de educação foram estruturados dentro das exigências da Pedagogia, que estava se construindo enquanto conhecimento de caráter científico, e dentro de um modelo pedagógico-didático de formação docente.

Com esse modelo mencionado anteriormente, os Institutos de Educação que foram elevadas a partir de 1939 a nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação e foram incorporados às universidades recém-criadas no Brasil. A partir daí, organizaram-se os cursos de formação de professores para o Ensino Secundário por meio do decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que fixava a organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Entretanto, Escola de Professores (Escola Normal) ainda existia e continuava a formar professoras (gênero Feminino) para o Ensino Primário e os Jardins de Infância.

Destacamos que na Faculdade Nacional de Filosofia se consolidou outro modelo de formação de professores, em específico para o Ensino Secundário, que ficou conhecido como “esquema 3+1⁸” adotado na organização dos cursos de licenciatura – destinado a formar os professores para ministrar as várias disciplinas do Ensino Secundário – e de Pedagogia –

⁴Reforma instituída pelo decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932, assinado por Anísio Teixeira.

⁵Biologia educacional; Sociologia educacional; Psicologia educacional; História da educação.

⁶Introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação.

⁷Jardim de infância, Escola Primária e Escola Secundária; Instituto de Pesquisas Educacionais; Biblioteca Central de Educação; Bibliotecas Escolares; Filmoteca; Museus Escolares e Radiodifusão.

⁸Esquema curricular: três anos para o estudo das disciplinas específicas: os conteúdos cognitivos ou matérias de ensino e um ano para a formação didática.

destinado a formar os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Vale mencionar que o curso de Pedagogia era aberto para ambos os gêneros (Masculino e Feminino). No entanto, os homens que buscava o curso de Pedagogia eram das classes mais populares por ser um curso de baixa remuneração profissional.

Já o Ensino Normal (Escola de Professores) prevaleceu com a mesma orientação do decreto de 1932. Embora, sofreu modificações em sua estrutura, por meio do decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal, conforme coloca Saviani (2009, p. 146),

Na nova estrutura, o curso normal, em simetria com os demais cursos de nível secundário, foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginasial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação.

Em conformidade com o autor, o Curso Normal foi dividido em ciclos com objetivos diferentes de formação de professores para regência e docência no Ensino Primário que funcionava nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação, que também contavam com jardim de infância. Conforme Saviani (2009) os Institutos ministravam também cursos de especialização de professores primários para as áreas de Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho e Artes aplicadas, música e canto e cursos de administradores escolares para formar diretores, orientadores e inspetores escolares, que muitas vezes eram homens.

Podemos perceber que, tanto o Curso Normal como os cursos de Licenciatura e Pedagogia centraram a formação no aspecto profissional garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas que dispensava a exigência de escolas-laboratório (SAVIANI, 2009). Mas, destacamos que essa situação, nos dois cursos de nível superior, provocou uma dualidade entre as duas possibilidades curriculares: ênfase nos conteúdos culturais-cognitivos e menor relevância nos conteúdos pedagógico-didáticos.

Essa dualidade provocou uma classificação nos cursos de Licenciatura e de Pedagogia, bem como, na representação social desses cursos. As licenciaturas das Ciências Exatas e da Natureza foram atribuídas maior prestígio social, visto que, essas eram direcionadas para homens, por estarem ligadas as ciências duras que reforçam os estereótipos e as características masculinas. Enquanto as licenciaturas das Ciências Humanas e Sociais foram atribuídas menor prestígio social, visto que, essas eram direcionadas para mulheres, por estarem ligadas as ciências que estudam o ser humano e as suas ações na sociedade, reforçando o estereótipo e as características femininas.

Com o Regime Militar, o campo educacional passou por algumas mudanças na legislação de ensino. A primeira delas foi em 1968 por meio da Reforma Universitária que alterou a estrutura das Universidades Brasileiras e das Instituições de Ensino Superior. E a segunda foi à lei n. 5.692/71 que modificou os ensinos primário e secundário (ginásio e colegial) para primeiro grau (Primário e Ginásio) e segundo grau (Colegial).

Nessa nova estrutura, as Escolas Normais desaparecem e no seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (Habilitação Específica em Magistério) pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972. Ou seja, o antigo curso normal foi substituído mais uma vez e a formação de professores para o antigo ensino primário (1º grau) foi reduzida a uma habilitação ao meio de tantas outras. Com isso, a docência ficou cada vez mais desprestigiada enquanto profissão, assim, ela vem se consolidando como profissão feminina por uma questão econômica. O governo pagava menos as mulheres que aos homens, em virtude, dos níveis diferentes que cada um lecionava.

Outra mudança que essa lei trouxe foi em relação à formação dos professores para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau. Segundo Saviani (2009) a lei n. 5.692/71 fixou a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). E o curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitação específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação (administradores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino). Vale destacar que a partir dessas mudanças, as professoras formadas na Escola Normal acessavam o ensino superior para cursar Pedagogia e escolhiam uma das habilitações. Embora, a maioria dos estudantes de pedagogia fosse mulheres, existiam homens cursando essa formação, eles escolhiam as habilitações direcionadas a administração escolar ou supervisão escolar.

A partir de 1980, desencadeou um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas que adotou o princípio da docência como a base da identidade profissional dos profissionais da educação. Dessa maneira, as instituições começaram a situar como atribuição dos cursos de Pedagogia a formação de professores para a pré-escola (Educação Infantil) e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (Ensino Fundamental). Porém, essa reivindicação não foi atendida com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação promulgada em 20 de dezembro de 1996.

A nova LDB introduziu como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores, sinalizando para uma

política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo (SAVIANI, 2009). Ou seja, os Institutos Superiores de Educação são elevados como instituições de nível superior de segunda categoria, promovendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração. Destacamos que a partir da introdução de tal medida, apenas reforçou a presença da mulher no campo educacional, visto que, é a maioria no magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental das redes de ensino municipal e nos cursos de Pedagogia de curta duração.

As novas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia homologadas em abril de 2006 não fugiram a essas características. Pois traz marcado em seu texto esse processo de descontinuidade na formação docente, embora, sem rupturas com a representação social construída da docência no Império, que atribuiu essa atividade ao gênero feminino e como uma atividade prática que precisa de conhecimentos mínimos para realiza-la, além, da desvalorização salarial. Nessa conjuntura, a construção da profissão docente foi atravessada pelas relações de gênero, que confere a um conjunto de representações sociais e culturais, firmadas ao longo do tempo, que atribuem símbolos, significados e diferenças para ambos os sexos (SANTOS; CASTRO, 2015).

Assim, de acordo com Santos e Castro (2015, p. 4) “quem somos, enquanto sujeitos sociais, resultado de todo um processo de subjetivação que contribui significativamente para nossa formação, nossos comportamentos e escolhas, incluindo, opções profissionais, como é o caso da graduação em Pedagogia”. Colaborando com essa reflexão, trazemos que as concepções do que se é adequado para crianças do sexo masculino ou feminino, bem como, para homens e mulheres são socialmente construídas, tal qual a definição dos papéis de gênero.

Dessa maneira, os caminhos profissionais são abertos a ambos o gênero, independente de suas características físicas, psicológicas ou afetivas. Assim, pode-se considerar que a presença masculina no curso de Pedagogia se configura como uma resistência ao discurso construído e reforçado pelas práticas escolares e de formação docente ao longo do tempo histórico discutido no decorrer deste capítulo, que colocaram a docência na Educação Infantil e nos anos Iniciais do Ensino Fundamental como uma atividade feminina e ligada as características da mulher, tais como: bondosa, carinhosa, atenciosa e cuidadora.

Ao longo do tempo a docência voltada à infância é uma área profissional que mostra uma divisão sexual do trabalho, onde o trabalho das mulheres é associado à esfera reprodutiva e o dos homens, à esfera produtiva. A educação de crianças pequenas é relacionada ao âmbito do trabalho doméstico e à esfera reprodutiva, sendo, dessa forma, naturalizada como área de

atuação feminina. O sistema patriarcal é responsável pela exclusão da mulher em determinadas funções – além de jornadas mais extensas e mal remuneradas. E por outro lado, limita o homem as carreiras vistas como estritamente masculinas e alimenta uma visão equivocada e socialmente compartilhada de que algumas profissões são naturalmente “mais femininas”. Portanto, a presença de professores do gênero masculino no magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é uma maneira de desconstruir com o discurso posto sobre as classificações das profissões por gênero e mostrar que o magistério é uma profissão independente de gênero, visto que, tanto mulheres como homens, têm capacidades cognitivas de adquirir habilidades profissionais para a profissão que escolherão.

3 METODOLOGIA

O presente Trabalho de Conclusão de Curso trata-se de uma pesquisa de natureza exploratória e bibliográfica (pesquisa de campo). E, para que esse alcançasse o êxito na construção, levamos em consideração as afirmações de Barros e Lehfeld (2003) que propõe, inicialmente, a realização da etapa investigativa que caráter exploratório, para depois delinear os procedimentos que irão conduzir a operacionalização e a execução da pesquisa.

Dessa forma, o tipo de pesquisa exploratória, segundo Prodanov e Freitas (2013, p.127): “Visa a proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o explícito ou construindo hipóteses sobre ele”. Assim, esta pesquisa se classifica na abordagem qualitativa, utilizando os procedimentos metodológicos direcionados para esse tipo de abordagem.

Nesse sentido, elencamos os sujeitos da pesquisa, bem como, os procedimentos metodológicos para a realização deste estudo para uma reflexão entre as categorias gênero, feminização do magistério e inserção de homens na Educação Infantil.

3.1 SUJEITOS DA PESQUISA

A amostra desta pesquisa foi constituída por quatro professoras e duas gestoras de um Centro de Referência em Educação Infantil (CREI) na cidade de João Pessoa-PB que está localizado na Avenida Dom Pedro II, sem número, no centro de João Pessoa. Foi fundado em 1994, durante o governo de Ronaldo Cunha Lima, sob responsabilidade do Governo do Estado, para atender aos filhos dos funcionários da imprensa do município, inclusive tendo como primeira coordenadora uma jornalista do Sistema Correio de Comunicação. Como a demanda deste público alvo era pequena, logo foi aberta à comunidade em geral. O nome da instituição é uma homenagem à filha do Assessor de Imprensa do então Governador do Estado, morta em um acidente. Ao longo de sua história, o CREI passou por diversas reformas, sendo a última delas realizada em 2016, na gestão do atual prefeito Luciano Cartaxo. Desde 2014, a referida instituição é subsidiada pelo município, tendo em vista a municipalização obrigatória dos CREIs de todo país.

A instituição oferta Educação Infantil, em tempo integral (das 7h às 15h), para crianças de 2 a 5 anos, distribuídas em turmas de Maternal I (2 anos a 2 anos e 11 meses), Maternal 2 (3 anos a 3 anos e 11 meses), Pré-Escolar 1 (4 anos a 4 anos e 11 meses) e Pré-Escolar 2 (5 anos a 5 anos e 11 meses). Atende a uma clientela predominantemente de baixa

renda, composta por filhos de pessoas que trabalham nos arredores do bairro – comerciantes, feirantes, entre outros, totalizando 110 crianças.

A escolha dos sujeitos participantes atendeu aos critérios de condições de realização da pesquisa no atual contexto de isolamento social, ocasionado pela pandemia provocada na disseminação do Coronavírus que causa a síndrome respiratória aguda grave 2 – conhecida pelo nome COVID-19. Inicialmente, pensamos como sujeitos da pesquisa pais ou familiares responsáveis, professores e gestores, mas pela ocorrência da pandemia e o tempo da pesquisa reduzimos os sujeitos para essa constatação. Desse modo, estabelecendo como critério de seleção dos sujeitos: serem profissionais que atuam na instituição de educação infantil e de preferência na função de professor/a ou gestor/a (Diretoria e Supervisão Escolar).

Assim, a amostra dessa pesquisa se constituiu com 6 sujeitos, dos quais, 2 gestoras (Diretora e Supervisora) e 4 professoras da Educação Infantil. A gestora/Diretora tem 54 anos, gênero feminino, cor branca, possui graduação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia, com experiência na Educação Infantil, onde trabalha há 24 anos como diretora escolar. A gestora/Supervisora tem 61 anos, gênero feminino, cor parda, possui graduação em Pedagogia e especialização em Supervisão Escolar, com experiência na Educação (32 anos) e na Educação Infantil, onde trabalha há 10 anos como supervisora escolar.

As professoras, docente 1: 55 anos de idade, gênero feminino, cor parda, graduação incompleta em Pedagogia, provavelmente tem o curso normal (magistério) e trabalha na Educação Infantil há 8 anos. Docente 2: 62 anos de idade, gênero feminino, cor branca, graduação incompleta em Pedagogia, provavelmente tem o curso normal (magistério) e trabalha na Educação Infantil há 15 anos. Docente 3: 50 anos de idade, gênero feminino, cor branca, possui graduação em Pedagogia e trabalha com Educação Infantil há 10 anos. Docente 4: 47 anos de idade, gênero feminino, cor parda, possui graduação em Pedagogia com especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e trabalha com Educação há 11 anos e na Educação Infantil há 2 anos.

3.2 PROCEDIMENTOS

Metodológico: pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. A primeira é aquela que realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores em documentos impressos, tais como: livros, artigos, dissertações, teses, etc. A segunda é aquela onde o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio (SEVERINO, 2016).

Nessa perspectiva, utilizamos como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada que Segundo Richardson (2011, p. 207) “é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas”. Portanto, o pesquisador, nessa técnica de coleta, cria uma empatia, colocando-se no lugar do outro, imaginando e pensando como os demais pensam, agem e reagem. Esses elementos são fundamentais na pesquisa em Ciências Sociais e na abordagem qualitativa, visto que, por meio da entrevista é possibilitado a interação face a face.

Nesse sentido, visando à produção de dados empíricos, pretende-se utilizar a entrevista semiestruturada, pois não se deseja a inibição da iniciativa do entrevistado como pode ocorrer com a estruturada e nem se pretende dar total liberdade ao entrevistado correndo o risco de não conseguir realizar os objetivos daquela entrevista. Essa foi construída após a primeira aproximação com a instituição durante o Estágio Supervisionado em Educação Infantil, o questionário levou em consideração algumas características dos sujeitos, como: idade, cor, tempo de serviço na docência e/ou gestão em Educação Infantil e formação. Além desses elementos, o questionário foi construído em cima do referencial teórico deste estudo, gênero e trabalho docente na Educação Infantil.

Para a análise dos dados coletados foi realizada uma categorização das respostas dadas às questões, considerando convergências, divergências e complementaridades, relacionando-as às teorias que foram discutidas. Portanto, utilizamos como técnica de análise dos dados à análise de conteúdo de Bardin (2016) na vertente temática, segundo Severino (2016) é uma metodologia de tratamento e análise de informação de um documento, sob forma de discurso pronunciado em diferentes linguagens: escrito, orais, imagens e gestos.

4 GÊNERO E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil se configura como uma prática social humana, integrada em uma sociedade marcada pelos contrastes e pelas contradições. Essa é constituída de ideologias, valores e representações sociais (MACÊDO, 2011). Portanto, a ação educativa na Educação Infantil também é imbuída de sentidos e significados construídos historicamente.

Essa perspectiva revela um cenário político e pedagógico complexo, que tanto possibilita para manter a conservação das contradições existentes como para a superação dessas. Logo, se faz necessário uma reflexão sobre as práticas, políticas e as relações sociais e de gênero nessa etapa da educação básica.

Segundo Ariès (1981) a infância é uma invenção da modernidade. Visto que na Idade Média inexistia a ideia de infância. Pois, desde o século XVII a infância vinha sendo alvo de intervenções institucionalizadoras advindas no Estado moderno burguês que tinha como finalidade educar as crianças por meio de dispositivos institucionais. Desse modo, podemos afirmar que desde os primeiros tempos modernos existiram uma educação voltada para a infância.

Ariès (1981) afirma que essa época se constituiu duas concepções de crianças. A primeira de origem moralista que construíram a imagem da criança como sujeitos incompletos, amorais e irracionais, e, desse jeito, era necessário discipliná-los, adestrá-los, educá-los e moralizá-los para ser o adulto do futuro. A segunda surgiu no interior da família, onde a criança foi percebida como um ser engraçado, puro, angelical, um *bibelot*, que precisava ser paparicado e cuidado.

De acordo com Macêdo (2011) ao longo da modernidade foram sendo construídas outras concepções de criança, como a criança inocente de Rousseau, a criança naturalmente desenvolvida de Piaget e a criança como sujeito social da antropologia e da nova sociologia da infância, dentre outras. Assim, no contexto da modernidade que a educação para a infância adquiriu o fundamento da formação dos adultos do futuro – cidadão do futuro.

Macêdo (2011) aponta que nesse período várias ciências pensaram a infância e a criança enquanto objeto e sujeito do conhecimento. Desse modo, a infância foi analisada em períodos pela psicologia (psicologia do desenvolvimento) e como construção social pela sociologia (sociologia da infância). E isso fez com que as formas de ser da criança, suas particularidades, maneiras de agir, pensar e sentir sejam interpretados como algo fora do padrão, ou seja, como incompletude própria de sua condição de infante – sem fala.

Nesse contexto, surge a escola como lugar da infância e da adequação das crianças a sociedade vigente. Segundo Ariès (1981) a noção de infância emergiu com a sociedade industrial capitalista, na medida em que mudavam os papéis e a inserção social da criança em seu contexto. Portanto, foi nessa sociedade que surgiu a escola enquanto instituição educadora da infância.

De acordo Macêdo (2011), atualmente compreende o atendimento institucional à criança de 0 a 5 anos de idade em creches e/ou instituições similares, deve ser fundamentado em duas ações indissociáveis: o cuidar e o educar. Nesse enfoque, podemos afirmar que a cisão entre as duas dimensões se configura como uma atitude incoerente que tem imprimido a educação infantil marcas de fragmentação e inconsistência manifestas por diferentes concepções e ideologias.

Acolher a criança, do ponto de vista integral, implica atender suas especificidades, individualidade, compreendendo suas manifestações emocionais, psicológicas, afetivas e proporcionar o desenvolvimento da autonomia. Dessa forma, levando em consideração a criança como um sujeito completo em suas dimensões cognitivas, afetivas, psicomotoras e sociais.

A prática docente na educação infantil deve ter como ponto de partida a concepção de criança enquanto sujeito histórico-social, ativo no processo de construção do conhecimento, cidadão produto e produtora de cultura. Visto que as concepções de criança e de infância de uma sociedade têm reflexos sobre os programas e políticas implementados, especialmente que se refere ao papel do Estado. Vale destacar que a educação infantil precisa ser vista como um espaço de articulação de mentes e corpos, das emoções e dos desejos como afirma Macêdo (2011).

De acordo como Macêdo (2011, p. 21),

São crianças que estão construindo suas identidades e precisam encontrar uma escola agradável, espaço de cuidado e educação que lhes ajude a incorporar os conhecimentos culturalmente construídos, além de possibilidades de produzir culturas, expressões simbólicas singulares da infância, utilizando-se de suas múltiplas linguagens.

Em conformidade com a autora, as crianças são sujeitos de direitos, atores sociais que reproduzem e produzem cultura. Assim, precisam e devem ser compreendidas em sua condição de infante, pois o fato de estarem em uma instituição educacional não significa deixar a infância, nem tampouco, lhe tirar o acesso à cultura, em todas as formas de manifestação garantidas por lei.

A própria lei inaugurou uma nova ótica no tocante à criança pequena no Brasil. Iniciando pela Constituição Federal de 1988 que conferiu a criança o status de sujeito de direito. A partir dessa prerrogativa legal, a criança passa a ter vez e voz na sociedade e o Estado tem o dever de garantir assistência e atendimento a elas, bem como, garantir o direito a educação mediante a efetivação do atendimento em creches e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade.

Desse modo, a legislação maior (Carta Magna) dispõe sobre a Educação Infantil como um direito social da criança e sobre obrigação do Estado em oferecê-la, sendo está oferta de competência dos municípios, em cooperação técnica e financeira com a União e os Estados, conforme o artigo 30 da CF 88.

Após a CF 1988 garantir o direito, a Lei que versa sobre a Educação também traz em seu texto normativo a respeito da educação infantil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996 (Lei nº 9.394/96) regulamenta a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, cuja a finalidade é o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos cognitivo, afetivo, físico e social, complementando a ação da família.

Assim sendo, essa etapa é o primeiro nível de ensino da Educação Básica (Ed. Infantil/Ens. Fund./Ens. Médio) e tem a função primordial de cuidar/educar de forma integrada, o que demanda, entre outras decisões, para que ocorra a garantia dos direitos de milhares de crianças brasileiras de 0 a 5 anos de idade a efetivação e implementação de políticas públicas que possibilitem a ampliação do acesso e o atendimento com qualidade social a elas.

4.1 O ESPAÇO ESCOLAR E OS CENTROS DE REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CREI)

O espaço escolar sempre foi demarcado por diversas relações sociais, institucionais e profissionais. Nesse, as práticas pedagógicas são fomentadas e realizadas tendo em vista a aprendizagem dos alunos. Nessa ótica, as práticas pedagógicas são potencialmente influenciadas pelas políticas públicas de Educação e pelo espaço escolar como afirma Macêdo (2011).

Assim, com a regulamentação do regime de colaboração e a ampliação dos recursos, tendo como referência o Custo Aluno-Qualidade (CAQ), além da participação ativa da sociedade, iniciou-se a construção de uma Política Nacional de Educação Infantil, pautada na

universalização do acesso e na melhoria do atendimento, de modo que o direito à educação infantil seja garantido para a população.

Por meio dessa política, o Brasil começou a construir instituições de educação infantil e melhorar as instituições de educação infantil já existentes na rede municipal, além de ocorrer o processo de municipalização das instituições de educação infantil estadual. Essa política se consolidou após o decreto-lei 11.274/06 que instituiu o ensino fundamental de 9 anos com entrada das crianças aos 6 anos no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Mas, para Macêdo (2011, p. 27) “a entrada mais cedo das crianças no Ensino Fundamental não teria nenhum problema se tivéssemos uma escola que atendesse às crianças em suas necessidades e singularidades”. Visto que ainda estamos longe desta realidade, porque as escolas brasileiras, aquelas destinadas à classe popular, não está preparada para atender à infância: falta estrutura física como parques infantis, brinquedos, livros e materiais lúdicos, professores qualificados, enfim estrutura e projetos que melhorem o atendimento a crianças de 0 a 5 anos de idade.

As práticas pedagógicas dos agentes educativos (professores, gestores, familiares e demais educadores) também são potencialmente indutoras de políticas públicas educacionais. Porque toda ação educativa e social é intencional e cada instituição é um texto em contexto, tem uma narrativa que, por sua vez, sofrem influências estruturais, sistêmicas, mas também influência por meio de sua autonomia mesmo que relativa (MACÊDO, 2011).

Segundo Macêdo (2011) a autonomia institucional/escolar é quase uma ordem nas políticas educacionais atuais fruto das reformas macroestruturais do Estado. Pois, da instituição é cobrado o exercício do poder administrativo e pedagógico por meio dos projetos e propostas, tais como: Plano de desenvolvimento da escola (PDE), projetos políticos pedagógicos (PPP) e as avaliações internas e externas. Mas, esse tipo de gestão escolar não comunga com o princípio da gestão democrática que almeja uma participação ativa e legítima dos atores escolares.

Dessa forma, a creche ou escola ou CREIs são espaços onde coexistem ações de cooperação e de competição, porém, é nesse contexto, tensionado por micropolíticas e relações sociais e culturais, que é possível estabelecer uma relação não determinista entre as estruturas e as ações educativas, como afirma Macêdo (2011). Visto que as desigualdades de classe, etnia, gênero tem se ampliado dentro de um contexto globalizante e as crianças, como também, os profissionais de educação estão cada vez mais sofrendo práticas regulamentadoras dos últimos tempos.

Segundo Macêdo (2011) é refletindo sobre essas questões, no coletivo das instituições de educação infantil e em múltiplos contextos de formação, que percebemos o quanto fazemos política no sentido amplo do termo. E exercer ação política e ação educativa é reconhecer que as crianças têm direito a uma sociedade melhor, justa e menos segregacionista. Portanto, elas têm direito a um atendimento institucional digno, que atenda suas necessidades educativas, afetivas, nutricionais e pedagógicas.

4.2 DIÁLOGOS E NARRATIVAS: AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO CAMPO DO MAGISTÉRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Discutir gênero é evidenciar construções e desconstrução de discursos sobre o feminino e o masculino ao longo dos tempos. Pois, segundo Louro (1997) a emergência do gênero é necessário em um sentido muito específico e particular, visto que, gênero não aparece no Aurélio. Porém, de acordo com a autora, as palavras podem significar muitas coisas. Na verdade, elas são fugidias, instáveis, têm múltiplos apelos.

Dessa forma, as palavras têm história, ou melhor, que elas fazem história, o conceito de gênero que pretendemos enfatizar está ligado diretamente à história do movimento feminista contemporâneo. Tornar visível as relações de gênero no ambiente escolar, particularmente no campo do magistério na Educação Infantil, é um dos objetivos dessa pesquisa e da ampliação dos estudos de gênero desse movimento.

A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tiveram como consequência a sua invisibilidade como sujeito social e histórico, inclusive como sujeito da Ciência e da cultura. Mas, essa invisibilidade produzida a partir de múltiplos discursos que caracterizaram o mundo doméstico e a esfera privada do lar, como o verdadeiro universo da mulher, já vinha sendo rompida de forma gradual por algumas mulheres.

Sem dúvida, desde há muito tempo, as mulheres das classes trabalhadoras e camponesas exerciam atividades fora do lar, nas fábricas, nas oficinas e nas lavouras. Gradativamente, essas e outras mulheres passaram a ocupar também escritórios, lojas, escolas e hospitais (LOURO, 1997, p. 17).

Em concordância com a autora, suas atividades eram sempre controladas e dirigidas por homens, além de desenvolverem essas de forma secundária e em posição de apoio, de assessoria ou auxílio, muitas vezes ligadas à assistência, ao cuidado e à educação. Por essa razão, essas atividades sempre foram, até hoje, desenvolvidas por mulheres e estão nos discursos de muitas mulheres que trabalham no magistério.

Segundo Louro (1997, p. 21) as relações de gênero,

[...] não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico.

Assim, as atividades profissionais não estão relacionadas ao sexo biológico ou as características sexuais, mas, as características atribuídas aos gêneros que foram construídos ao longo dos tempos. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade é preciso observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos.

Em relação a essa questão indagamos os profissionais da educação (docentes) envolvidos nessa investigação sobre a *escolha pelo magistério* em particular pelo magistério em Educação Infantil, para dialogarmos sobre a motivação da escolha profissional. Assim, o Quadro I abaixo nos possibilita essa sistematização:

QUADRO I – ESCOLHA PELO MAGISTÉRIO (Pergunta 2) Por que você optou pelo magistério, em especial, pela Educação Infantil?		
DOCENTES	RESPOSTAS	SÍNTESE INTERPRETATIVA
Docente 1	“Amor à profissão e que posso ser mediador de conhecimentos, que perduram para uma vida toda”.	Sentimento pela profissão/entendimento da profissão como mediação de conhecimento
Docente 2	“Porque me identifico muito no trabalho com crianças e já que trabalho com educação, uni o útil ao agradável, me sinto realizada com o meu trabalho”.	Identificação com os sujeitos (crianças) da ação educativa
Docente 3	“Pelo fato de me encantar pelo mundo infantil e também porque amo passar para meus pequenos meus conhecimentos adquiridos ao longo do tempo”.	Identificação com os sujeitos (crianças) da ação educativa/entendimento da profissão como transmissão de conhecimentos e experiências
Docente 4	“Porque na me identifico muito com as crianças”.	Identificação com os sujeitos (crianças) da ação educativa

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora durante o período 2019.2 (2020)

As inferências no quadro I demonstram que três docentes, do total de quatro entrevistadas nessa amostra qualitativa, optaram pelo magistério por se identificar com os sujeitos (crianças) atendidos pela Educação Infantil. Porém, dessas três entrevistadas, uma acrescenta acerca do entendimento que tem da função e da profissão docente, entendendo essa como uma forma de transmissão de conhecimentos e experiências dela para os sujeitos. A

outra entrevistada optou pelo magistério por nutrir um sentimento pela profissão, bem como, por se identificar com a profissão, além de ter acrescentado que o professor é um mediador do conhecimento.

Nessa primeira aproximação percebemos que três das quatro docentes se identificam com os sujeitos atendidos na educação infantil, ou seja, se identificam com crianças. A última ama a profissão docente, independente dos sujeitos. Essas afirmações estão ancoradas no pensamento liberal que colocou a mulher na esfera pública apenas nas funções ligadas ao cuidado. Percebemos que ainda hoje esse discurso continua na mentalidade de muitas mulheres. Conforme Louro (1997, p. 88),

[...] a escola é feminina, porque é, primordialmente, um lugar de atuação de mulheres — elas organizam e ocupam o espaço, elas são as professoras; a atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas. Além disso, os discursos pedagógicos (as teorias, a legislação, a normalização) buscam demonstrar que as relações e as práticas escolares devem se aproximar das relações familiares, devem estar embasadas em afeto e confiança, devem conquistar a adesão e o engajamento dos/as estudantes em seu próprio processo de formação.

Em conformidade com a autora, o espaço escolar tem gênero, tem classe, tem raça e fabrica os sujeitos e produz as representações de gênero, de raça e de classe. Nesse sentido, o gênero da escola é feminino, por ser um campo de atuação de mulheres e um campo de construção de discursos pedagógicos que pautam as relações e as práticas escolares por meio das relações familiares. Portanto, a escola e a docência são entendidas ainda atualmente como missão ou vocação, reafirmando os discursos conservadores a respeito do gênero feminino e das características atribuídas a esse gênero.

Em um segundo questionamento sobre a quantidade de homens que atuam no Centro de Referência de Educação Infantil o nosso diálogo obteve as seguintes respostas:

“Nenhum”. (DOCENTE 1);

“Nenhum”. (DOCENTE 2);

“Nenhum”. (DOCENTE 3);

“Nenhum”. (DOCENTE 4);

“Nenhum”. (GESTORA/DIRETORA);

“Nenhum”. (GESTORA/SUPERVISORA).

Nessa etapa interpretativa, seguimos o princípio da apreensão da temática “ausência de homens na educação infantil”. Percebemos que a resposta para esse questionamento foi única, nessa instituição não existe professores do gênero masculino atuando nas turmas, confirmando o que Louro (1997), Favaro e Pereira (2016) e Del Priore (1993) discutem sobre o espaço escolar ser um território feminino pela construção histórica, forjando esse espaço

como extensão do espaço familiar. Assim, tanto as relações escolares e as relações familiares, bem como as ações das agentes educativas se assemelham com as ações das mulheres no lar, como educadoras de crianças ou adolescentes (LOURO, 1997).

Com relação à opinião das professoras em relação à concordância dos responsáveis sobre a atuação de homens na ed. infantil e da formação para Educação Infantil, o Quadro II categoriza os destaques seguintes:

QUADRO II - OPINIÃO DAS PROFESSORAS (Pergunta 5) Você acredita que os pais/mães ou responsáveis concordariam em ter um homem (Pedagogo) atuando na Educação Infantil? (Pergunta 6) Você acha que para atuar na Educação Infantil é necessário?		
DOCENTES	RESPOSTAS	SÍNTESE INTERPRETATIVA
Docente 1	“É relativo. Porque alguns pais poderiam aceitar e outros não”.	Ao critério dos responsáveis pela criança (pai/mãe)
	“Ser formado/a em Pedagogia, independente de ser mulher ou homem. Porque a formação em Pedagogia vai deixar o profissional mais capacitado”.	Formação /capacitação /qualificação
Docente 2	“Não. Devido as circunstâncias que o mundo vive hoje em dia, é difícil para os pais terem confiança em um homem atuando em sala de aula na Ed. Infantil”.	Não acredita que os pais/mães concordem com homens atuando na EI, pelo motivo de não terem confiança nos homens.
	“Ser formado/a em Pedagogia, independente de ser mulher ou homem. É necessária a formação para que a pessoa em questão venha ter um conhecimento base de como irá trabalhar em determinado local”.	Formação /capacitação /qualificação
Docente 3	“É relativo. Porque alguns pais não aceitam a presença masculina na instituição”.	Ao critério dos responsáveis pela criança (pai/mãe)
	“Ser formado/a em Pedagogia, independente de ser mulher ou homem. A formação em Pedagogia deixa o profissional mais capacitado”.	Formação /capacitação /qualificação
Docente 4	“É relativo. Porque alguns pais não concorda”.	Ao critério dos responsáveis pela criança (pai/mãe)
	“Ser formado/a em Pedagogia, independente de ser mulher ou homem”.	Formação/capacitação /qualificação
	“É Relativo. Depende de cada pessoa”.	Ao critério dos responsáveis pela criança (pai/mãe)

Gestora/Diretora	“Ser formado/a em Pedagogia, independente de ser mulher ou homem. Tem que ser pedagogo, é o requisito mais importante”.	Formação/capacitação /qualificação
Gestora/Supervisora	“É Relativo. Tem pais mais liberais e outros que convive com vovó tem muito preconceito”.	Ao critério dos responsáveis pela criança (pai/mãe)
	“Ser formado/a em Pedagogia, independente de ser mulher ou homem e Ser formado/a em Pedagogia e ser exclusivamente mulher. Para trabalhar na Educação tem que ter formação em educação, nessa parte que tem que ser mulher, eu acho que temos que evoluir, nós temos homens que são bons professores”.	Formação/capacitação /qualificação Além de colocar que na educação infantil é necessário ser mulher para atua nesse nível.

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora durante o período 2019.2 (2020)

A relação família-escola sempre entrelaçada por conflitos de interesses particulares que influenciam as decisões dentro do espaço escolar. Embora, muitas destas decisões estão ancoradas na legislação, muitas práticas escolares fogem a regra da legislação. Isso é percebido no currículo oculto do espaço escolar ou das práticas pedagógicas da escola ou do CREI, em específico nesta pesquisa.

No questionamento feito as professoras e as gestoras do CREI, percebemos essa relação entre família e escola, visto que das seis profissionais entrevistadas, cinco responderam que é relativo à questão dos pais ou responsáveis aceitarem ou concordarem em ter homem no magistério da educação infantil. Muitas colocaram ainda que depende dos pais, ou seja, fica ao critério dos responsáveis pela criança (pai/mãe). Isso nos faz pensar no ideário burguês-católico que moldou as relações de gênero, como afirma Louro (1997, p. 89-90),

O que fica evidente, sem dúvida, é que a escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino. [...] mas porque, nas sociedades urbanas, historicamente ela veio ganhando um lugar especial dentre as demais instâncias e instituições sociais. Alvo de atenção dos religiosos, dos estados e das famílias, ela foi se constituindo como necessária para formação de meninos e meninas, ao mesmo tempo em que deslocava a importância de outros espaços formadores.

Dessa forma, a escola também contribui para as construções culturais dos gêneros, quando expressa que não existe professores do gênero masculino na educação de crianças de 0 a 5 anos de idade e quando coloca que alguns pais e responsáveis concordariam e outro não em ter professores do gênero masculino atuando na educação infantil. Isso nos demonstrar a

intervenção direta da família e do discurso que foi construído sobre a docência ser feminina ao longo do tempo dentro da escola e nas suas práticas escolares. Como afirma Louro (1997, p. 90),

A escola foi atribuída, em diferentes momentos, a produção do cristão; do cidadão responsável; dos homens e das mulheres virtuosos/as; das elites condutoras; do povo sadio e operoso; etc. Certamente não se esperava que ela desempenhasse sozinha essas tarefas, embora, com muita frequência, elas lhe fossem explícita e pontualmente endereçadas.

Isso demonstra que mesmo com as leis voltadas para a educação e garantia dos mecanismos de funcionamento, as famílias ainda têm mais força que o Estado no campo discursivo e nas práticas escolares. Uma das 6 entrevistadas colocou que os pais não concordariam em ter homem ensinando na educação infantil, visto que o gênero masculino não passa confiança. Portanto, para ela, o homem é tido como agressor ou desrespeitador em potencial. Esse pensamento na nossa concepção comunga com o ideário que foi construído na sociedade em relação às atribuições dos gêneros masculino e feminino como foi discutido no primeiro capítulo deste trabalho.

Outro questionamento levantado nesta pesquisa foi a respeito da formação para atuar na Educação Infantil, se era necessária ou não. As 6 profissionais entrevistadas afirmaram que era necessária formação em Pedagogia independente de ser homem ou mulher. Porém, uma das entrevistadas também afirmou que era necessário ser mulher para atuar na educação infantil. Conforme a legislação, especificamente, as diretrizes curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia expressa,

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Como mostrar no artigo 4º da DCN's, a formação em Pedagogia não é exclusivamente para o gênero feminino ou masculino, é para ambos, já que a legislação não especifica, apenas coloca que o curso destina-se à formação de professores para exercer as funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Colaborando com essa discussão Costa e Montenegro (2011) coloca que é necessário pensar os vários aspectos que corroboram para o bom desempenho do fazer docente, desde a formação/qualificação profissional para o exercício da docência à organização do trabalho pedagógico.

Dessa maneira, a questão da formação/qualificação dos professores não está apenas relacionada à configuração do contexto sócio-político-econômico das sociedades

contemporâneas, mas, está relacionada à própria condição e compreensão dos professores sobre os processos educativos. Conforme Costa e Montenegro (2011, p. 34) “[...] a formação docente não pode ser vista apenas como um processo de acumulação de conhecimento de forma estática, como cursos, teorias, leituras e técnicas, mas sim como a continua reconstrução da identidade pessoal e profissional do professor/a”. Portanto, esse processo formativo deve estar articulado as concepções e ao pensamento crítico (análise) a respeito dos contextos sociais e culturais, produzindo um conjunto de valores, saberes e atitudes encontradas na história de vida dos professores, a qual imprime significados ao fazer educativo.

Contudo, podemos perceber que na educação infantil ainda existe o pensamento burguês católico, que o magistério é exclusivamente feminino. E mesmo com a legislação afirmando que a formação em Pedagogia é independente de gênero, muitos ainda continuam afirmando esse discurso de coisas para meninos e coisas para meninas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos ao final deste trabalho, consideramos que ele se configura como uma tentativa de compreender as relações de gênero e os reflexos da feminização do magistério na atualidade. Mas, destacamos que esta pesquisa apresenta apenas alguns aspectos relacionados a essa temática. Dessa forma, delimitada as relações de gênero no magistério da Educação Infantil. Sabemos que toda pesquisa apresenta lacunas que podem e devem ser preenchidas por meio de outras reflexões sobre a temática ou objeto estudado. No entanto, consideramos que os objetivos propostos para a realização desta pesquisa, bem como, os questionamentos que nortearam este trabalho foram alcançados e contemplados, porém, as possibilidades de pesquisa não foram esgotadas.

Dessa maneira, as relações de gênero no campo profissional vêm sendo objeto de diversas pesquisas na perspectiva dos Estudos Culturais. Porém, não se tem muitas pesquisas relacionadas ao campo profissional do magistério na educação infantil. Visto que muitos estudos focam em relações de gênero no campo social, curricular e cultural, deixando uma lacuna na compreensão destas relações no espaço profissional da docência, principalmente na docência na Educação Infantil que se configurou como um espaço feminino e marcado por ideário da mulher ter atributos para o cuidado e para a educação das crianças pequenas. Pois a docência era vista como vocação ou missão da mulher, imagem e semelhança da virgem Maria.

Com o início da modernidade, a docência passa a ser uma atividade profissional sendo transformada em profissão. Embora, uma profissão feminina e pensada por homens tidos como letrados ou os intelectuais. Vale destacar, que tal fato acontecia na Europa. Pois, no Brasil a docência ainda era tida como vocação ou missão religiosa e muitas vezes era exercida por freiras ou moças criadas nos conventos e nas instituições filantrópicas.

No Brasil as mulheres no período colonial e imperial não tinham acesso à escolarização e nem a esfera pública. Muitas destas mulheres se limitavam apenas a esfera doméstica e aos trabalhos manuais, bem como, as atividades religiosas. E a docência nesses períodos era exercida por homens, primeiro os jesuítas e depois os professores leigos – Mestre-escola.

Apenas no início dos anos 1900 que a docência passa por processo de desmasculinização. Isso devido à modernização do trabalho e das mudanças na estrutura produtiva capitalista. Já que a profissão docente não tinha mais prestígio e remuneração

atraentes para os homens – muitas vezes eram provedores da família –. Assim, esses passaram a deixar a docência e buscaram outras profissões ou ofícios profissionais mais lucrativos.

Nesse sentido, as mulheres passam a ocupar o magistério, acontecendo o processo de feminização da docência, principalmente no ensino primário e nas primeiras letras. Esses elementos refletem até hoje na representação da docência e provocam uma ausência do gênero masculino no magistério, sobretudo, no magistério nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil.

Foi pensando nesta ausência do gênero masculino na docência que realizamos esta pesquisa, questionando o que justifica a predominância do gênero feminino no magistério da Educação Infantil? Quais os fatores da ausência do gênero masculino nesse nível de ensino? E qual a visão das profissionais do magistério que atuam nos CREI com relação a essa questão? Assim, a princípio discutimos sobre o processo histórico da feminização do magistério e o processo de escolarização das mulheres no Brasil, como foi colocado acima que foi um processo de ausência da mulher e negação do direito a educação a elas.

Após essa discussão, entendemos que as relações de gênero no espaço escolar, principalmente no campo de atuação profissional para o magistério na Educação Infantil são marcadas por essas construções culturais, sociais e históricas que definiram as atribuições de homem e as atribuições de mulheres, ou seja, legitimaram um discurso sobre a docência está restrita as mulheres por ter características ligadas ao cuidado e ao afeto.

Ao analisar as entrevistas de 6 profissionais do magistério, percebemos alguns fatores da ausência do gênero masculino no magistério de Educação Infantil, tais como: aspectos históricos, culturais e religiosos. Além de fatores como a relação família-escola e as representações da docência que tais profissionais tem construído. Dessa forma, compreender as razões da predominância do gênero feminino na Educação Infantil e as causas da ausência do gênero masculino na Educação Infantil, também é discutir gênero e sexualidade, além de discutir as representações da docência e da profissão docente, que no atual momento vem sendo atacada e sofrendo intervenções políticas de ordem conservadora e neoliberal.

Portanto, este trabalho buscou compreender os fatores e as causas da ausência do gênero masculino no magistério em Educação Infantil. Assim, consideramos que, embora ainda existam muitos outros aspectos a serem considerados para aprofundamento dos conceitos, as reflexões realizadas nesta pesquisa colaboraram para entendermos os discursos construídos sobre os gêneros e a docência no magistério em Educação Infantil e para contribuir com as discussões sobre gênero, docência, estudos feministas e estudos culturais.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro LTC, 1981.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições70, 2016.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de pesquisa**: propostas metodológicas. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2006. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16/05/2006, Seção 1, p.11. Disponível em: <www.mec.org.br>. Acesso: 15 de julho de 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 11 julho de 2020.

BRASIL/MEC. **Lei nº. 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 julho de 2020.

CHAMON, Magda. **Trajetória de feminização do magistério e a (con)formação das identidades profissionais**. VI seminário da Redestrado - Regulação Educacional e Trabalho Docente 06 e 07 de novembro de 2006 – UERJ - Rio de Janeiro – RJ. Disponível em: <www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/.../eixo.../trajetoria_de_feminizacao.pdf>. Acesso em: 08 de março de 2020.

CARVALHO, M. E. P.; RABAY, Glória. Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 23(1): 312, janeiro-abril/2015.

COSTA, Efigênia Maria Dias; MONTENEGRO, Fabrícia de Sousa. Prática docente x prática pedagógica na educação infantil. In: AFONSO, Maria Aparecida Valentim; BARBOSA, Rita Cristina (Orgs.). **Educação Infantil: das práticas pedagógicas às políticas públicas**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

DEL PRIORE, Mary. **Religião e religiosidade no Brasil Colonial**. São Paulo: ática, 1993.

FAVARO, N. A. L. G.; PEREIRA, A. C. F. **A história da mulher na educação e no magistério no Brasil**. Paranavaí: Universidade Estadual do Paraná, 2016. Disponível em: <http://www.canal6.com.br/x_sem2016/artigos/6A-06.pdf>. Acesso em: 06 de março de 2020.

GHIRALDELLI JR, Paulo. Infância, escola e filosofias da educação. In: _____. **História da educação brasileira**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. Tão longe, tão perto: As meninas do seminário. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, Vol. II: Século XIX. 6ª ed. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014, p. 52-67.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. - Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.

LIMA, Niédja Maria Ferreira; SOUSA, Pâmella Tamires Avelino. **Criação da Escola Estadual Normal de Campina Grande**: primeiras aspirações acerca desta instituição escolar. Natal: VI ENCONTRO NORTE E NORDESTE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO - ENNHE, 2016. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/vi-ennhe/anais/trabalhos/eixo2/submissao_14712278409781472992304089.pdf>. Acesso em: 07 de março de 2020.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de. Educação Infantil: das práticas pedagógicas às políticas públicas. In: AFONSO, Maria Aparecida Valentim; BARBOSA, Rita Cristina (Orgs.). **Educação Infantil: das práticas pedagógicas às políticas públicas**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de Freitas. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, Antonio Maria. **A mulher no magistério brasileiro**: um histórico sobre a feminização do Magistério. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2010, Uberlândia. Anais... Aveiro: FCT, 2010. p. 6167-6176. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.pdf>>. Acesso em: 06 março de 2020.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Mulheres educadas na colônia. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; LOPES, Eliane Marta Teixeira e VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 5ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p.79-94.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2011.

SANTOS, V.R.; CASTRO, R.P. **“Pedagogia é lugar de homem?”** Pensando em relações de gênero a partir do curso de pedagogia da ufjf. In: IV SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SEXUAL. Paraná: UEM, 2015. Disponível em: <<http://www.sies.uem.br/trabalhos/2015/649.pdf>> Acesso em: 12 março 2020.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Maria Beatriz Nizza. A Educação da Mulher e da Criança no Brasil Colônia. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, Vol. I: Séculos XVI-XVIII. 6ª ed. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014, p. 131-145.

SCHAFFRATH, M. D. A. S. **Profissionalização do magistério feminino**: uma história de emancipação e preconceitos. In 23a Reunião Anual da Anped, 2000. Disponível em: <www.anped.org.br/sites/default/files/gt_02_19.pdf>. Acesso em 08 de março de 2020.

VILLELA, Heloisa de O. S.O mestre-escola e a professora. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; LOPES, Eliane Marta Teixeira e VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 5ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p. 95-134.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DIRECIONADO ÀS DOCENTES

	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB CENTRO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I CURSO DE PEDAGOGIA
---	--

QUESTIONÁRIO

Caríssima/o, este instrumento faz parte de um processo de pesquisa e tem como objetivo coletar dados e realizar análise das informações, visando contribuir para construção do nosso Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Desde já, agradecemos a sua colaboração. Salientamos, ainda, que as informações aqui prestadas não serão reveladas para outro fim, que não seja, o da pesquisa científica e que o seu nome não será revelado, conforme a norma ética 136, da legislação vigente do Conselho de Ética, de nossa instituição.

1ª PARTE – PERFIL DO/A RESPONDENTE

Dados de identificação: Não precisa dizer o nome	Idade: _____	Sexo: ()M ()F
Raça/etnia	() Branca () Negra () Parda () Amarela [asiática] () Indígena	
Grau de instrução	Ensino médio () Graduação incompleta () Qual: _____ Graduação completa () Qual: _____ Pós-graduação () Qual: _____ Outra: _____	
CREI	_____	
Tempo de trabalho em Educação: _____		Tempo de trabalho em Educação Infantil: _____

2ª PARTE - QUESTÕES SOBRE A PESQUISA:

1. Você ensina em outras escolas () Não () Sim. Qual sua carga horária de trabalho nesse CREI? _____
2. Porque você optou pelo magistério e, em especial, pela Educação Infantil?

3. Quais as maiores dificuldades que você encontra no desempenho do exercício da docência na Educação Infantil?

4. No CREI em que você trabalha quantos homens atuam na sala de aula?

5. Você acredita que os pais/mães ou responsáveis concordariam em ter um homem pedagogo atuando na Educação Infantil?

() Sim () Não () É relativo

Justifique:_____

6. Você acha que para atuar na Educação Infantil é necessário:

- () Ser formado/a em Pedagogia, independente de ser mulher ou homem;
- () Ser formado em Pedagogia, e ser exclusivamente mulher;
- () Não precisa ser formado/a em Pedagogia, basta atuar na área de educação, e pode ser homem ou mulher;
- () Não precisa ser formado/a em Pedagogia, basta atuar na área de educação, mas precisa ser mulher, para que haja aceitação da sociedade;

Justifique:_____

Termo de Consentimento Informado

Eu, _____
 RG _____, concordo em participar da pesquisa intitulada “**REFLEXOS DA FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NA CONTEMPORANEIDADE**: a ausência de docentes do gênero masculino nas classes de Educação Infantil no município de João Pessoa-PB”. Como parte integrante do Trabalho de Conclusão de Curso da estudante de Pedagogia, TATIANNE ALVES DE FIGUEIRÊDO. Como depoente, autorizo o uso dos dados do questionário escrito.

 Assinatura do (a) participante

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DIRECIONADO ÀS GESTORAS

	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB CENTRO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I CURSO DE PEDAGOGIA
---	--

QUESTIONÁRIO

Caríssima/o, este instrumento faz parte de um processo de pesquisa e tem como objetivo coletar dados e realizar análise das informações, visando contribuir para construção do nosso Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Desde já, agradecemos a sua colaboração. Salientamos, ainda, que as informações aqui prestadas não serão reveladas para outro fim, que não seja, o da pesquisa científica e que o seu nome não será revelado, conforme a norma ética 136, da legislação vigente do Conselho de Ética, de nossa instituição.

1ª PARTE – PERFIL DO/A RESPONDENTE

Dados de identificação: Não precisa dizer o nome	Idade: _____	Sexo: ()M ()F
Raça/etnia	() Branca () Negra () Parda () Amarela [asiática] () Indígena	
Grau de instrução	Ensino médio () Graduação incompleta () Qual: _____ Graduação completa () Qual: _____ Pós-graduação () Qual: _____ Outra: _____	
CREI	_____	
Tempo de trabalho em Educação: _____ Tempo de trabalho na Gestão: _____	Tempo de trabalho em Gestão da Educação Infantil: _____	

2ª PARTE - QUESTÕES SOBRE A PESQUISA:

2. Você trabalha em outras escolas () Não () Sim. Qual sua carga horária de trabalho nesse CREI? _____
2. Você possui experiência no magistério da Educação Infantil, anteriormente, ao trabalho de gestão?

3. Quais as maiores dificuldades que você encontra no desempenho do exercício da gestão na Educação Infantil?

4. No CREI em que você trabalha quantos homens atuam na sala de aula?

5. Você acredita que os pais/mães ou responsáveis concordariam em ter um homem pedagogo atuando na Educação Infantil?

() Sim () Não () É relativo

Justifique:_____

6. Você acha que para atuar na Educação Infantil é necessário:

() Ser formado/a em Pedagogia, independente de ser mulher ou homem;

() Ser formado em Pedagogia, e ser exclusivamente mulher;

() Não precisa ser formado/a em Pedagogia, basta atuar na área de educação, e pode ser homem ou mulher;

() Não precisa ser formado/a em Pedagogia, basta atuar na área de educação, mas precisa ser mulher, para que haja aceitação da sociedade;

Justifique:_____

Termo de Consentimento Informado

Eu, _____

RG _____, concordo em participar da pesquisa intitulada “**REFLEXOS DA FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NA CONTEMPORANEIDADE**: a ausência de docentes do gênero masculino nas classes de Educação Infantil no município de João Pessoa-PB”. Como parte integrante do Trabalho de Conclusão de Curso da estudante de Pedagogia, TATIANNE ALVES DE FIGUEIRÊDO. Como depoente, autorizo o uso dos dados do questionário escrito.

Assinatura do (a) participante