

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

HILDA MARIA ZANETTI HELLER DE MATTOS

**A QUESTÃO DE GÊNERO E A FORMAÇÃO DA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

CURITIBA

2011

HILDA MARIA ZANETTI HELLER DE MATTOS

**A QUESTÃO DE GÊNERO E A FORMAÇÃO DA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado em Educação do Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Pontifícia Universidade Católica do
Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Tescarolo

CURITIBA

2011

HILDA MARIA ZANETTI HELLER DE MATTOS

**A QUESTÃO DE GÊNERO E A FORMAÇÃO DA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Ricardo Tescarolo
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Prof. Dra. Evelise Maria Labatut Portilho
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Prof^a. Dr^a. Kelley Cristine Gonçalves Dias Gasque
Universidade de Brasília

Curitiba, 1 de março de 2011.

Dedico este trabalho à minha filha Stella
que, com amor e um lindo sorriso de
encorajamento no rosto, soube
compreender todas as renúncias que
fizemos por conta da minha dedicação
aos estudos.
E, àquelas e aqueles que sofrem, desde
a infância, o preconceito de gênero.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado o sopro de vida necessário à toda racionalidade e espiritualidade humanas e aos meus pais por terem me dado a vida e a possibilidade de estudar, acreditando sempre que era o melhor que poderiam fazer por mim. Eles acertaram!

Agradeço a minha família que me incentivou a continuar estudando a despeito de todas as dificuldades enfrentadas. À minha irmã de sangue Ana Maria e à minha irmã de fé, Ciça, sinceramente obrigada pela sua presença em minha vida.

À amiga irmã, Kátia, por toda a ajuda, encorajamento e suporte, parceria profissional e espiritual desde que nos conhecemos e, cujo elo de amizade é o meu bem mais precioso: minha Stella. Serei a ela, eternamente grata!

À amiga Gabi pela presença segura e confiante, parceria de trabalho, ajuda e serenidade na solução dos problemas.

Agradeço às amigas Nara e Juliana Boff amigas verdadeiras, amigas de amor como diria Guimarães Rosa, que não me deixaram desistir de tentar o mestrado na PUCPR quando já dava isso por encerrado e que a cada etapa me sustentaram com seu apoio e carinho. Também ao Jaques, com seu encorajamento. Cheguei até aqui por insistência deles, pelo seu exemplo e ajuda!

Agradeço à Soeur Cristina, incansável diretora e educadora, minha mestra formadora que permitiu que eu fosse bolsista no Colégio Nossa Senhora de Sion como aluna e depois, ofereceu-me a primeira oportunidade como professora. Por compreender minhas ausências ao trabalho e por acreditar que é pela educação e pela formação dos professores que acontecerá a transformação da sociedade. Extensivamente aos professores e alunos com quem trabalhei no Sion e no ISE Sion. Eles possibilitaram a minha aprendizagem e o exercício da minha cidadania por meio da docência.

Agradeço à Editora Positivo na pessoa da líder do Aprende Brasil, Elen Goulart, pela compreensão com minhas ausências ao trabalho e aos parceiros de departamento pedagógico por todo o apoio nesse processo de minha adaptação ao novo emprego.

Agradeço aos meus colegas do Grupo de Pesquisa – GAE, também pesquisadores do CNPq, com muito orgulho, por todo suporte e estímulo que me

deram e pelos incontáveis momentos de ajuda com reuniões, digitações, entrevistas, visitas ao CMEI e tantos outros que possibilitaram a pesquisa.

Agradeço à atleticana Antônia pela correção gramatical e ortográfica do trabalho e à Janice pela formatação. Uma das alegrias do mestrado é encontrar pessoas assim como elas que sempre têm uma palavra de encorajamento na hora do desespero, pois os mestrandos só lhes procuram quando já estão à beira de um ataque de nervos!

Agradeço aos colegas contemporâneos de mestrado, companheiros de disciplinas e jornadas, porque foi muito bom estudarmos juntos, compartilhando conhecimento e, sobretudo, vida.

Agradeço aos Professores do Programa de Pós-graduação e Extensão em Educação, ao Professor Jorge Viesenteiner estrangeiro nesse grupo, mas igualmente espetacular, à Equipe de Secretaria e, especialmente, à professora Rosa Lydia que me ensinou muito mais que História da Formação de Professores no Brasil; ensinou-me sobre a fragilidade do ser humano e que somos seres de relação na teia da vida.

Agradeço à Professora Dr^a Kelley da UNB, que numa atitude de despojamento e vontade kantiana corrigiu meu trabalho com maestria, aceitando fazê-lo em cima do prazo para a qualificação e defesa.

Ao estimado orientador Professor Dr. Ricardo Tescarolo, que me aceitou como orientanda e teve a paciência cristã de compreender a complexidade do meu processo de aprendizagem e busca do conhecimento, bem como, compreender a realidade um tanto caótica de minha vida, obrigada. Aprendi muito e serei sempre grata a cada um dos momentos que tive o privilégio de partilhar com ele.

Agradeço à Professora Dr^a Evelise Maria Labatut Portilho, a quem eu posso chamar de co-orientadora e amiga. Penso que posso chamá-la de irmã! Pela sua insistência, encorajamento, exemplo, direção, ânimo para dirigir os trabalhos do grupo de pesquisa, disponibilidade para me atender, orientar meu estágio de docência, me ensinar a categorizar em meio a tantas tarefas, sentar comigo para estudar, ler, duvidar, me ouvir chorar e depois rir, literalmente “puxar minha orelha” quando o desânimo tomou conta e me furtei ao trabalho, pegando em minha mão para me levantar cada vez que me senti incapaz de continuar e, sobretudo, por acreditar em mim. Sua coragem e amizade me trouxeram até aqui!

Agradeço às professoras do CMEI pesquisado, sujeitos dessa pesquisa tão preciosa para mim, pela paciência em receber pesquisadoras para entrevistas, fazer questionários e tirar o tempo para todas essas tarefas pelo bem da pesquisa em educação.

Finalmente agradeço a oportunidade de ser pesquisadora CNPq e bolsista CAPES com muito orgulho, lembrando daqueles que não tiveram e não têm a possibilidade de estudar por inúmeras dificuldades pessoais, falta de apoio e dificuldades financeiras. Sei que devo à sociedade meu esforço, trabalho e produção intelectual e jamais me furtarei dessa tarefa tão nobre que é a formação de professores conscientes de seu papel e trabalho para a humanização e construção/reconstrução do mundo.

“A imagem inconsciente do corpo tem um
gênero sexual”.

Alicia Fernández

“A minha liberdade não deve procurar
captar o ser, mas desvendá-lo.”

Simone de Beauvoir

RESUMO

A presente dissertação é o relato da pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, parte de uma pesquisa maior, realizada pelo GAE- Grupo de Aprendizagem e Conhecimento na Ação Educativa num CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil localizado na cidade de Curitiba no Estado do Paraná (Brasil). O foco central desse trabalho fez-se sobre as perspectivas dos estudos da infância e da história da formação de professores no segmento da Educação Infantil em nosso país, sobretudo nas questões relativas ao gênero. A Educação Infantil é o nível de ensino correspondente à primeira etapa da educação básica, refere-se ao atendimento em creches e escolas de crianças da faixa etária de zero a seis anos. Essa educação formal e institucionalizada a que nos referimos, tem respaldo legal no Brasil desde 1996, pela LDB/9.349/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação. O referencial teórico desse trabalho está embasado em Ariès (1981), Rousseau (2004), Costa (1989), Oliveira (2002), Kramer (1999), entre outros. A fundamentação teórica sobre a categoria gênero está respaldada na construção desse conceito desde a Ilustração com Rousseau, Wollstonecraft na Europa e Nísia Floresta no Brasil, passando pelos três momentos importantes do feminismo, pelo pensamento de Beauvoir até que se constituísse atualmente, nas teses de Scott, Butler e Louro como uma questão para além do feminismo. Para esse estudo, contou-se com a colaboração de vinte e cinco professoras da Educação Infantil. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram a observação de um encontro chamado de “reflexivo” porque levantou hipóteses para a pesquisa futura do qual foi feito o relato analisando-se a temática a dinâmica dos sujeitos envolvidos sobre a história de sua própria formação e as influências recebidas para a escolha da profissão, de uma entrevista semi- estruturada que permitiu identificar como se constitui o processo de feminização na formação das profissionais que atuam no magistério da Educação Infantil, apurar o perfil dos sujeitos, bem como, identificar o que entendem sobre gênero. A aplicação dos instrumentos com 25 professoras revelou que ainda existem poucos estudos sobre essa temática, que as próprias professoras acreditam que cabe à mulher a educação das crianças, que a docência na educação infantil não é uma atividade masculina e que a discussão de gênero não fez parte de sua formação.

Palavras-chave: Professora, Educação Infantil, Gênero, Formação, Feminização

ABSTRACT

This dissertation is the report of the qualitative research in the case study type, part of a larger research project conducted by the GAE in a CMEI - Municipal Center of Early Childhood Education in the city of Curitiba in Paraná (Brazil). The central focus of this paper has focused on the prospects of the studies of early childhood and the history of teacher education in the segment of pre-school children education in our country, especially on issues related to gender. Preschool education is the level of education corresponding to the first stage of basic education, referring to the care in day care centers and pre-schools for children aged from zero to six years old. This formal and institutionalized education which we refer to, has legal backing in Brazil since 1996 by LDB/9.349/96- National Educational Bases and Guidelines Law. The theoretical references of this paper is based in Ariès (1981), Rousseau (2004), Costa (1989), Oliveira (2002), Kramer (1999), among others. The theoretical foundation of the gender category is supported in the construction of this concept since the Enlightenment with Rousseau, Wollstonecraft in Europe and Nísia Forest in Brazil, through the three important feminism moments, by Beauvoir's thought until it was now constituted, in the theses of Scott, Butler and Louro as a matter beyond feminism. This study, counted with the collaboration of twenty-five teachers from the early childhood education. The research instruments used were the observation of a meeting called "reflective" because hypotheses were raised for future research from which a report was issued, analyzing the theme, the dynamics of the individuals involved about the history of their own upbringing and the influences received for choosing the profession, a semi-structured interview in which it was allowed to identify how the process of feminization is constituted in the training of professionals working as teachers in pre-schools, to determine the profile of the subjects, as well as to identify what they understand about gender. The application of the instruments with 25 teachers shows that there are few studies about gender in education and the teachers believe that teaching in childhood is a women's activity and that gender discussion doesn't make part of their training.

Key-words: Teacher, Childhood Education, Gender, Training, Feminization

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Putto.....	41
Figura 2- Jogos Infantis.....	42
Figura 3- Materiais criados por Fröebel , numa releitura para os dias atuais.....	46
Figura 4- Liberdade.....	74
Figura 5- Retrato de Mary Wollstonecraft por John Opie.....	90
Figura 6- Senhora Olympe de Gouges, pseudônimo de Marie Gouze.....	91
Figura 7- Injustiça dos Homens.....	92
Figura 8- Brasileiras e Acadêmicos Brasileiros.....	93
Figura 9- Nísia Floresta Brasileira Augusta.....	93
Figura 11- Livro: FOX, M. Guilherme Augusto Araújo Fernandes. Tradução de Gilda de Aquino. Ilustração de Julie Vivas. São Paulo: Brinque Book, 1999.....	111
Gráfico 1- Distribuição dos documentos por quantidade.....	27
Gráfico 2- Distribuição dos documentos por porcentagem.....	28
Gráfico 3- Distribuição de trabalhos de 1996 a 2008.....	29
Gráfico 4- Distribuição de trabalhos de 1996 a 2008.....	30
Gráfico 5- Distribuição por região.....	30
Gráfico 6- Distribuição percentual por região.....	31
Gráfico 7- Distribuição de Teses e Dissertações por Programas.....	32
Gráfico 8 - Cor.....	116
Gráfico 9 - Estado Civil.....	117
Gráfico 10 - Número de filhos.....	117
Gráfico 11 - Renda.....	117
Gráfico 12 - Fonte de renda.....	118
Gráfico 13 - Outra fonte de renda.....	118
Gráfico 14 - Cargo.....	119
Gráfico 15 - O que é gênero.....	120
Gráfico 16 – Resposta à pergunta sobre a atuação masculina na EI.....	122
Gráfico 17 - Habilidades e competências masculinas.....	123
Gráfico 18 - Aceitação da figura masculina em sala de aula.....	124
Gráfico 19 - Número reduzido de homens na Educação Infantil.....	125

Gráfico 20 - Motivos para trabalhar com a Educação Infantil	139
Gráfico 21 - Nominção da professora pelos alunos.....	143
Gráfico 22 - Características que o entrevistado percebe em si mesmo.	150
Gráfico 23 - Satisfação salarial do entrevistado.	162
Gráfico 24 - Cursos de formação realizados pelos entrevistados.	169
Quadro 1 -Pergunta 1 motivo da sua opção pelo magistério	130
Quadro 2- Pergunta 2 Motivos da sua opção pela Educação Infantil.....	139
Quadro 3- Pergunta 3 Como os alunos lhe chamam	142
Quadro 4- Pergunta 5 características que você percebe em si mesma que correspondem às necessidades da Educação Infantil	149
Quadro 5- Pergunta 18 Como você se define como professora.....	154
Quadro 6- Pergunta 20 Você está satisfeita com o salário que recebe.....	161
Quadro 7- Pergunta 4 Cursos que você fez até hoje, qual contribuiu mais com a sua formação	167
Ilustração 1 - Distribuição dos trabalhos de 1996 a 2008.....	29
Ilustração 2- Ilustração da tabela de distribuição por região	30
Ilustração 3- Nível de Formação Docente da Educação Infantil Geral	58
Ilustração 4- Nível de Formação Docente da Educação Infantil na Creche	59
Ilustração 5- Nível de Formação Docente da Educação Infantil na Pré-Escola	60
Ilustração 6- Número de Professores por Sexo, na Educação Infantil -Geral	67
Ilustração 7- Número de Professores por Sexo, na Educação Infantil - CRECHE	68
Ilustração 8- Número de Professores por Sexo, na Educação Infantil: PRÉ- ESCOLAFonte: MEC/Inep/Deed.	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	-	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMEI	-	Centro Municipal de Educação Infantil
CNPQ	-	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ECA	-	Estatuto da Criança e do Adolescente
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
MEC	-	Ministério da Educação e Cultura
MEC	-	Ministério da Educação e Cultura
PNE	-	Plano Nacional da Educação
PUCPR	-	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RCNEI	-	Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 PROBLEMATIZAÇÃO.....	21
1.2 OBJETIVOS.....	23
1.2.1 Objetivo geral	23
1.2.2 Objetivos específicos	23
1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	23
2 A EMERGÊNCIA DO GÊNERO COMO CATEGORIA DE ANÁLISE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	26
2.1 ESTADO DA ARTE- TESES E DISSERTAÇÕES (1996 A 2008) – EDUCAÇÃO INFANTIL E GÊNERO	26
2.2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	33
A EDUCAÇÃO INFANTIL	35
2.3 UM POUCO DA HISTÓRIA DA INFÂNCIA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL	37
2.4 LEIS QUE REGULAMENTAM A EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	52
2.5 A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO BRASIL	62
3 GÊNERO: QUE CATEGORIA DE ANÁLISE É ESTA?	71
3.1 SOBRE A ORIGEM E OS FUNDAMENTOS DA QUESTÃO DE GÊNERO.....	73
3.1.1 Emílio, o Ideal de Homem	75
3.1.2 Sofia, o ideal de mulher (relativo ao homem)	79
3.1.3 Mary Wollstonecraft e sua crítica ao modelo de educação de Rousseau para a nova sociedade	83
3.1.4 Nísia Floresta, os ecos de Wollstonecraft no Brasil	91
3.1.5 Enquanto isso na Inglaterra... E a primeira onda do feminismo	94
3.1.6 Simone de Beauvoir e os fundamentos para a segunda onda do feminismo	96
3.1.7 Joan Scott e Judith Butler - as articulações da terceira onda do feminismo à luz do pensamento de Foucault	100
3.1.8 Guacira Lopes Louro e a Pedagogia Queer	101
4 METODOLOGIA	104

4.1 O UNIVERSO DA PESQUISA REALIZADA - OS SUJEITOS E O CAMPO DE PESQUISA	106
4.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA- DA CONSTRUÇÃO À APLICAÇÃO.....	108
4.2.1 Observação do encontro do grupo de professoras.....	109
4.2.2 Entrevista semiestruturada.....	113
4.2.3 Questionário com as professoras	114
5 RESULTADOS: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	116
5.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES	116
5.2 NÍVEL DE CONHECIMENTO DAS PROFESSORAS SOBRE A QUESTÃO DE GÊNERO.....	120
5.3 VISÃO PROFISSIONAL DOS PARTICIPANTES E O PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE.....	126
5.3.1 A ANÁLISE DE CONTEÚDO E A CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS	126
5.4 FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS SUJEITOS.....	162
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	169
REFERÊNCIAS.....	174
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO COM AS PROFESSORAS.....	179
ANEXO A - FOTOS DOS TRABALHOS REALIZADOS NO PRIMEIRO ENCONTRO COM AS PROFESSORAS.....	183
ANEXO B- MODELO DA ENTREVISTA	185
ANEXO C - TRANSCRIÇÃO DA OBSERVAÇÃO REALIZADA DO ENCONTRO COM AS PROFESSORAS.....	187
ANEXO E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSOR)	200

1 INTRODUÇÃO

Sou professora. Há vinte e seis anos estou professora. Professora dos pequenos, dos indefinidos e intermediários adolescentes e dos grandes (crianças também, mesmo que se trate de professores). Em todo esse tempo de docência, a máxima freireana “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2008, p.23), é a verdade que mais me incomoda. Como ser inacabado e inserido na história, coloco-me como a Hilda, mulher, professora, mãe que tenta desesperada e criticamente exercer a capacidade de aprender continuamente para construir a própria “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2008, p.25) numa busca incessante de entender-se como ser em relação ao outro, que se transforma ao transformar a realidade crítica e amorosamente.

Por todos esses anos venho observando meu próprio processo de aprender e percebo que já fui rebelde, conformada, dedicada, obstinada e até mesmo a desesperança já tomou conta do meu coração porque já quis desistir da educação. Aí, quando eu leio (releio) Paulo Freire, Guy Claxton e alguns outros a quem fui apresentada neste mestrado entendo que há possibilidade de transformação, crescimento e mudança da atual condição do professor, professora e da educação inspirada no seguinte

a natureza em constante mudança, com suas incertezas, complexidades e responsabilidades crescentes em todos os níveis organizacionais, demonstra que a resiliência, os recursos e a reflexão são qualidades vitais. Todas as habilidades de imersão, imaginação, intelecto e intuição contribuem para o sucesso pessoal e social. É evidente que a melhoria do potencial de aprendizagem é possível e que esse processo iniciado na infância pode continuar proveitosamente ao longo da vida. Aqueles que estão preocupados em construir uma sociedade de aprendizagem global, têm de desenvolver sua própria resiliência, seus próprios recursos e sua própria reflexão (CLAXTON, 2005, p.239-240).

Participando da pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Ação Educativa, pertencente à linha de pesquisa Teoria e Prática na Formação de Professores da qual faço parte como mestranda, o grupo GAE realizou uma

pesquisa sobre o papel da professora da educação infantil na construção do conhecimento. Primeiramente, em 2009 com a criação dos instrumentos de pesquisa, aplicação e estudo piloto numa escola particular, foi feita a calibragem dos instrumentos. Depois, já com o projeto de pesquisa aprovado pelo CNPq, com muito orgulho viemo-nos tornar “pesquisadoras do CNPq” em 2010, e com o auxílio financeiro necessário, compramos computador, impressora, montamos uma biblioteca e adquirimos os materiais de expediente para dar o *start* na pesquisa. A PUCPR, por meio do Programa de Pós Graduação em Educação, disponibilizou uma sala para que o grupo se encontrasse duas vezes por semana para realizar os trabalhos e a Clínica Síntese, ofertou uma sala para que se realizassem os encontros quinzenais de estudo e discussão do trabalho.

Assim, partimos para a pesquisa propriamente dita, num Centro Municipal de Educação Infantil da rede Pública de Educação de Curitiba. Cada membro do grupo, com um foco de estudo dentro da mesma pesquisa, ou seja, diversos olhares sobre os mesmos sujeitos. Como são muitos os questionamentos que tenho sobre essa professora e especialmente sua atuação na Educação Infantil, pela minha história de vida na docência, a categoria de análise escolhida por mim foi Gênero.

Instiga-me sobremaneira saber por que a Educação Infantil caracteriza-se predominantemente por contar com mulheres na docência e, no ângulo oposto, como toda a comunidade educativa, incluindo as professoras, aceitaria a presença de homens na docência da Educação Infantil. No que se refere à prática dessas professoras acredito ser válido investigar os contextos histórico-sociais e os fundamentos filosóficos da formação das professoras da Educação Infantil presentes em suas práticas. Ademais, parece igualmente importante detectar o que essa professora espera da própria formação e quais as expectativas que tem acerca de sua profissão.

Essas inquietações remetem à questão de gênero, e pensar a educação nessa perspectiva exige um novo olhar para o próprio sentido da educação e do sujeito que a percebe. O surgimento do conceito de gênero nas Ciências Humanas trouxe uma nova dimensão analítica. Todo o processo de construção dessa categoria, na verdade, passou pela ilustração que promoveu uma ampla mudança no modo de pensar, especialmente no que diz

respeito à confiança extremada na razão humana. Um dos pensadores mais notáveis da Ilustração, Rousseau, escrevia para a burguesia emergente, sob a égide dos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. Suas ideias acerca dos direitos “do homem”¹ foram avançadíssimas e preconizava que somente uma boa educação seria capaz de levar as pessoas a uma sociedade democrática em que os cidadãos exercessem pleno direito à liberdade.

No entanto, quando escreveu, ou melhor, prescreveu como deveria ser a educação desse novo homem para a nova sociedade em seu livro *O Emílio*, ou da Educação, Rousseau idealiza a educação do homem. Os quatro primeiros livros mudam de fato as concepções de criança e infância. A criança, até então, não era considerada, não era sequer pensada, era um pequeno adulto, um homúnculo. Mas, para esse ilustre pensador, a mulher também não era pensada em sua singularidade. Rousseau concebe a mulher, Sofia, no seu livro V como ser natural, sensível, apta a gerar filhos, criá-los, amamentá-los e educá-los no ambiente doméstico para que fossem homens, cidadãos ilustres para a nova sociedade democrática. Esse era o papel da mulher, educar os cidadãos permanecendo sob a tutela masculina, no espaço doméstico porque assim era a natureza. Desse modo o autor pensa o papel da mulher, que é atribuído a ela pela educação.

Assim, toda a educação das mulheres deve ser relativa aos homens. Agradar-lhes, ser-lhes úteis, fazer-se amar e honrar por eles, educá-los quando jovens, cuidar deles quando grandes, aconselhá-los, consolá-los, tornar suas vidas agradáveis e doces: eis os deveres da mulher em todos os tempos e o que lhes deve ser ensinado desde a infância (ROUSSEAU, 2004, p.527).

Os ideais da Ilustração, especialmente os de Rousseau, fundamentaram o pensamento romântico² com suas características mais

¹ Vale observar que Rousseau, assim como a grande maioria dos pensadores de sua época, empregava o termo homem para designar a espécie humana.

² Segundo ABBAGNANO, 2003, p.860 “Designa-se com esse nome o movimento filosófico, literário e artístico que começou nos últimos anos do séc.XVIII, floresceu nos primeiros anos do séc. XIX e constituiu a marca característica desse século. O significado comum do termo ‘romântico’, que significa “sentimental”, deriva de um dos aspectos mais evidentes desse movimento, que é a valorização do sentimento, categoria espiritual que a Antiguidade

específicas, o retorno do ser humano à natureza, a sensibilidade exacerbada, a valorização da figura materna, das características do cuidado. Sendo Rousseau considerado um fantástico educador, todas essas ideias influenciaram o pensamento de educadores que vieram depois dele como Fröebel (1782-1852), Decroly (1871-1932) e Montessori (1870-1952).

Fröebel criou o primeiro Jardim da Infância, cuja concepção de relação professor-aluno é o que chama-se hoje de tendência romântica, como afirma Krammer (1994, p.25) “A tendência romântica: A pré-escola é um jardim, as crianças são as flores ou sementes, a professora é a jardineira- A educação deve favorecer o desenvolvimento natural”. Essa ideia de cuidado foi rapidamente assimilada como atitude maternal. Logo, essa atividade de ensinar crianças deveria ser desenvolvida por uma mulher que naturalmente estaria apta a exercê-la. Paradigma perene até os dias de hoje.

Algumas mulheres, por sua vez, começaram a gritar por justiça e igualdade de direitos primeiro pelo voto, pela igualdade de salário e de jornada de trabalho. Este é o caso da inglesa Mary Wollstonecraft, contemporânea de Rousseau, que contestava as prescrições para a educação da mulher por entendê-las como uma negação da racionalidade feminina. Com ironia refere-se à tutela masculina como algo que fazia com que a mulher “adorasse a jaula” (WOLLSTONECRAFT, 1994, p.153) impedindo sua emancipação. Ela clamava por justiça para a metade da raça humana, ficando conhecida como uma das primeiras feministas. A partir de Wollstonecraft, a mulher passou a ser vista como ser humano porém, num movimento muito tímido que vai desembocar nos direitos civis femininos. E o primeiro deles é o movimento sufragista pelo voto feminino.

Simone Beauvoir, por exemplo, uma das principais pensadoras feministas do século XX, ressalta que as mulheres foram consideradas, historicamente, como o “Outro”, em contraposição aos homens que se colocaram como o Sujeito, o Absoluto, o Essencial. A categoria “Outro” só surge porque há alguém que olha e alguém que é olhado. A mulher é olhada pelo homem e este a define e ela acaba se construindo, ou melhor, deixando

que o outro construa sua identidade. A mulher não busca apenas responder à questão “quem sou?”, mas a própria busca desta resposta implica a desconstrução de tudo que foi até agora. Compreender que “ninguém nasce mulher, mas torna-se mulher” significa acreditar numa identidade que não está pronta, nem definida. Não há a possibilidade de pensar uma educação dos gêneros, quando estes passam a ser construções históricas e não essencialidades preestabelecidas.

Estudar gênero hoje, não é estudar mulheres. Essa abordagem já foi ultrapassada, tais problemas têm a ver com as construções de identidade e de subjetividade. Separar definitivamente sexo feminino e masculino de construção de identidades diversas, superando essa concepção binária de gênero, passa a ser o grande desafio de estudiosas como Joan Scott, Judith Butler, entre outras. Especialmente no que concerne à educação e de que maneira as questões de gênero se manifestam no espaço escolar, Guacira Lopes Louro(2008) problematiza o sistema binário de se conceber o mundo, criticando a heterossexualidade/homossexualidade como única possibilidade de análise, demonstrando que é preciso atravessar fronteiras, propondo a teorização *Queer*³.

Propor uma nova perspectiva de análise nos fará pensar a educação não somente como reprodutora e sim, como produtora de novos conceitos e conhecimentos, capaz de transformar a escola num espaço de construção de sujeitos mais felizes sem o jugo de uma análise sexista. Isso começa por formarmos aquele que forma, que educa. Daí porque nos causa certo desconforto pensar que no grupo de sujeitos desta pesquisa não existe um homem, que no Centro Municipal de Educação Infantil pesquisado o quadro profissional é composto única e exclusivamente de mulheres.

Pode-se afirmar que embora não existam profissões “de homem” e profissões “de mulher”, a diferenciação na profissão docente, no magistério, reforça o preconceito de que a mulher foi criada naturalmente para esta

³ *Queer* pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário. Mas a expressão também se constitui na forma pejorativa que são designados homens e mulheres homossexuais. (LOURO, 2001,p.546)

atividade. Ora, sabe-se que as identificações em relação aos papéis sociais não se dão pela presença ou ausência de homens e mulheres na vida da criança ou jovem. Marcar essa diferença pelo sexo biológico é preconceito. Há muitas formas de feminilidade e masculinidade e respeitar essa diversidade entendendo-a como saudável se tornará marca do aprendizado democrático.

É preciso, portanto, que nós, profissionais da educação, tenhamos a consciência crítica necessária das condições aqui expostas e não nos sintamos resignados diante dessa realidade que pode e deve ser transformada pois, como com propriedade nos fala Paulo Freire “é a partir deste saber fundamental: mudar é difícil mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica” (FREIRE, 2008, p.79).

Assim, considerar a questão de gênero na docência da Educação Infantil, analisando o protagonismo da professora quer dizer que pretendemos compreender que o conceito de gênero está complexamente tramado em todos os sistemas sociais sejam eles domésticos, públicos, econômicos, políticos, sistemas de poder. E, para a presente pesquisa, a Educação Infantil como instituição social faz parte da complexidade. Pois no seu seio são gestados conceitos, conhecimento e visão de mundo. Eis aí, a importância do docente como “agente formador”, pois

[...] em tempos de transformações tão profundas e abrangentes, como colocamos ao longo dessa reflexão, principalmente na concepção de conhecimento e visão de mundo, a atualização desses agentes formadores assume importância estratégica. (TESCAROLO, 2005, p. 112)

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO

No Brasil, pela primeira vez na sua história, há uma lei, LDB nº 9.349/96, que estabelece que a Educação Infantil seja a primeira etapa da educação básica. Com o objetivo de nortear a prática docente daqueles que trabalham com esse segmento, o Ministério da Educação e do Desporto elaborou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, no qual explicita pelas palavras do então Ministro Paulo Renato Souza na carta de abertura ao “Professor de Educação Infantil”:

[...] o Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância sejam reconhecidos. Visa também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural (RCNEI, vol.1,1998).

Nesses termos, o Referencial é documento privilegiado nesse estudo, que por sua vez apoia-se na Constituição Federal especialmente no capítulo I, art.5 dos direitos individuais e coletivos.

Art.5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

É preciso insistir sobre o caráter social das relações de gênero nesta etapa, uma vez que ele não é só uma categoria biológica, mas, também uma categoria histórica. Fazer-se homem ou mulher é um dado construído a partir de práticas sociais feminilizantes ou masculinizantes, de acordo como a sociedade os concebe.

Assim, se é na Educação Infantil que devemos propiciar às crianças um ambiente que permita a ampliação dos conhecimentos da realidade social e cultural com vistas à transformação da sociedade, é mister discutir o papel do professor na construção do conceito das relações de gênero.

Será, portanto, imprescindível pesquisar a professora da Educação Infantil no que concerne à construção de sua própria identidade pessoal e profissional, para que se perceba como professora e esteja consciente das razões que a levaram a ser professora, para que possa refletir sobre o seu histórico, sua formação e modo de pensar sobre a questão de gênero e as implicações de sua prática na formação de seus alunos com vistas à transformação da sociedade, pois

tomar consciência de sua condição subalterna de gênero pode contribuir para que esta profissional se dê conta do seu papel como agente reprodutor, mas também transformador do cotidiano das instituições de educação infantil (BRUSCHINI e AMADO,1998, p.11).

Nesse contexto explicitado e diante da necessidade urgente de formação de professores, o seguinte problema se apresenta: **Qual o protagonismo da professora da Educação Infantil considerando sua condição de mulher e as repercussões em sua prática e formação profissionais?**

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

Analisar o papel profissional e social da professora de Educação Infantil como mulher na sociedade contemporânea.

1.2.2 Objetivos específicos

Identificar o percurso delineado pela professora da Educação Infantil em sua formação acadêmica.

Verificar qual a representação profissional que a professora da Educação Infantil tem de si mesma.

Identificar o nível de conhecimento que a professora de educação infantil tem sobre a questão de gênero.

1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

O presente estudo se estrutura em seis capítulos. O capítulo 1 traz a introdução e são desenvolvidas a problematização e os objetivos da pesquisa.

O capítulo 2 , traz o “Estado da Arte” das pesquisas acadêmicas sobre o tema; assim apresenta-se, em quantidade, o número de pesquisas no Brasil, relacionando os temas Educação Infantil e Gênero.

O capítulo 3 aborda o tema da Educação Infantil a partir da infância, do estudo das leis que fundamentam e regem esse segmento da educação formal, da compreensão da formação da professora e do processo de feminização pelo qual passou o magistério até os dias de hoje. Teve como fundamentação os estudos de Kramer, Kühmann Jr, Zabalza, a LDB nº 9349/96, os RCNs, os estudos de historiadores do porte de Ariès, Del Priore e Freire Costa.

O capítulo 4 desenvolve a temática do gênero, trabalhando o conceito, ou melhor, o gênero como categoria de análise. Importa saber que essa categoria tem uma história e está na história e optamos por resgatar a gênese da questão de gênero a partir da Ilustração tendo como subsídio o pensamento de Rousseau e como contraponto os argumentos da vanguardista Mary Wollstonecraft, que, à frente de seu tempo, pensou a situação da mulher, cujos ecos de no Brasil, centram-se na voz da brasileira Nísia Floresta. Destaca-se também a importância da filósofa Simone de Beauvoir para a segunda onda do feminismo e ainda as contribuições atuais de autoras como Joan Scott, Judith Butler e da educadora Guacira Lopes Louro em busca de “uma política pós-identitária para a educação” e a teorização *Queer*.

O capítulo 5 relata a Metodologia da Pesquisa, o universo pesquisado, os instrumentos de pesquisa utilizados, bem como seu processo de construção.

O Capítulo 6 trata da discussão e da análise dos dados coletados e dos resultados da pesquisa.

O capítulo 7 apresenta as considerações finais elaboradas pela mestranda sobre a pesquisa realizada e a sua contribuição.

Em seguida, são apresentadas as referências utilizadas no desenvolvimento da pesquisa.

E finalizando encontram-se os anexos, documentos elaborados pelo Grupo de Aprendizagem e Conhecimento na Ação Educativa e pela

pesquisadora e os apêndices e os documentos criados especificamente para esta pesquisa.

2 A EMERGÊNCIA DO GÊNERO COMO CATEGORIA DE ANÁLISE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 ESTADO DA ARTE- TESES E DISSERTAÇÕES (1996 a 2008) – EDUCAÇÃO INFANTIL E GÊNERO

O presente capítulo apresenta uma pesquisa do tipo Estado da Arte e é resultado de um levantamento sobre a quantidade de dissertações de mestrado e teses de doutorado realizadas abrangendo o período temporal, desde 1996 a 2008, sobre o tema “Educação Infantil e Gênero”. O objetivo foi estimar e aproximar em quantidade, a produção científica existente nessa área de estudo desde a LDB a fim de demonstrar a relevância da inclusão da categoria gênero na Formação da Professora da Educação Infantil.

Para empreender o levantamento documental, realizou-se uma consulta ao acervo virtual da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), especialmente no Banco de Teses e Dissertações, no qual constam os resumos da produção discente.

Já na primeira consulta à CAPES usaram-se as palavras-chave “Educação Infantil – Gênero” e datou-se como primeira busca o ano de 1996 (ano da LDB). A decisão de buscar a partir de 1996, ano da LDB, foi em função de que a mesma trata, pela primeira vez, da Educação Infantil em termos legais e estabelece que esta é a primeira etapa da educação básica.

Na seção II, do capítulo II da Educação Básica, a Educação Infantil é tratada nos artigos 29 ao 31, conforme apresenta-se a seguir:

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

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

Art.31 Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Uma vez que esta pesquisa partiu do GAE, cujos pesquisadores realizaram a pesquisa num Centro Municipal de Educação Infantil e que a presente dissertação é parte dessa grande pesquisa, foi necessário confrontar o quanto se pesquisa sobre gênero no Brasil, em produções de dissertações de mestrado e teses de doutorado a fim de que se entendesse como se articulam a Educação Infantil e o Gênero.

A seleção dos trabalhos foi feita a partir dos títulos. Em seguida, para averiguar a pertinência ao tema, foram lidos os resumos. Além das palavras-chave, a busca foi executada inserindo o ano e o nível para pesquisa. O período selecionado foi de 1996 a 2008. A pesquisa abarcou as teses e as dissertações.

Deu-se prosseguimento ao trabalho com a leitura dos resumos. O primeiro aspecto a se destacar é a insuficiência de dados nos referidos resumos, especialmente no que se refere à metodologia utilizada na pesquisa, dificultando a classificação de diversos trabalhos científicos selecionados. Por essa razão foi retirada da planilha a categoria metodologia.

Em relação às teses e dissertações encontradas, 53 no total (gráfico1), observou-se que a distribuição encontra-se predominantemente em dissertações de mestrado, totalizando 43 trabalhos, enquanto a menor parte corresponde a teses de doutorado, totalizando 10 trabalhos. Essa constatação é esperada visto que há maior produção de dissertações do que teses.

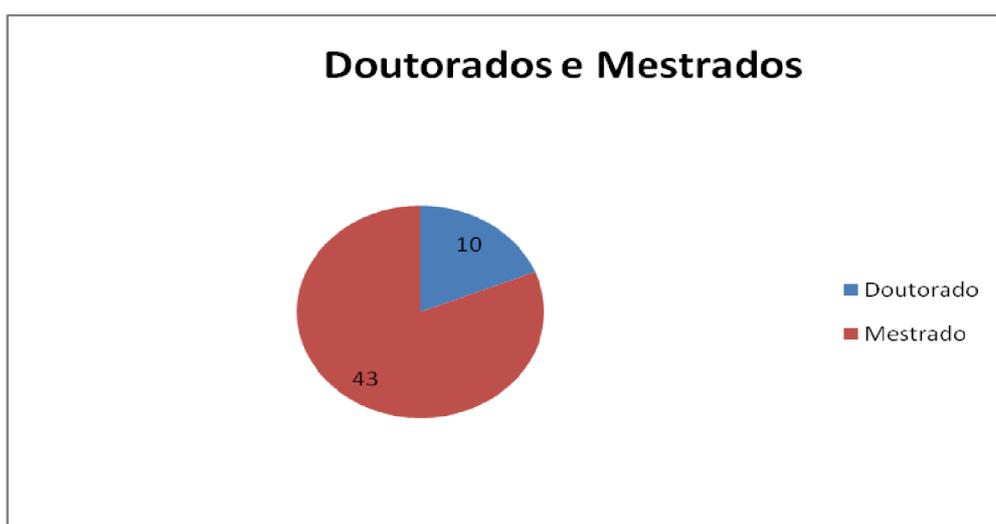


Gráfico 1- Distribuição dos documentos por quantidade
Fonte: Produção nossa

A distribuição do material, em porcentagem, mostrou que 81,13% dos documentos eram dissertações e 18,87% eram teses (gráfico 2).

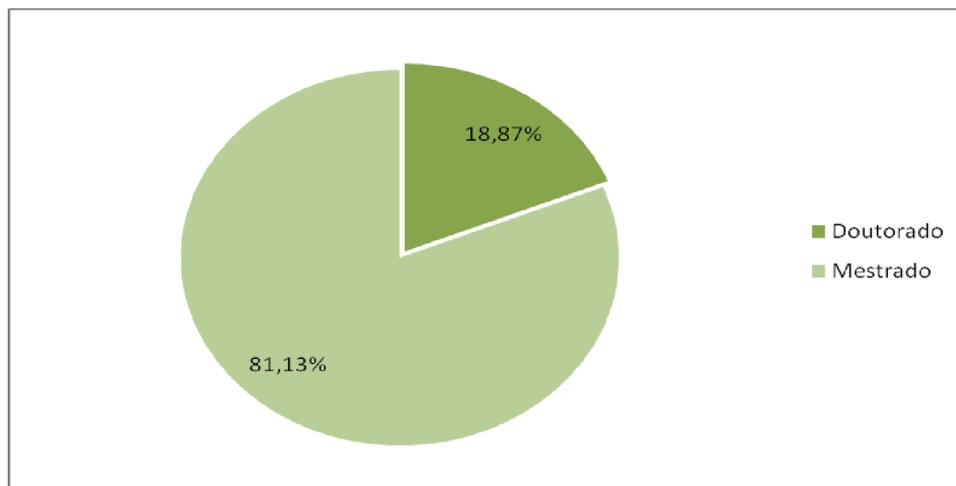


Gráfico 2- Distribuição dos documentos por porcentagem
Fonte: Produção nossa

Os critérios estabelecidos para a busca foram os trabalhos que abordassem o tema gênero especialmente na educação infantil, incluindo aqueles que tratavam do tema em questão tendo como objeto de pesquisa o aluno ou também, como área do conhecimento a sociologia, a antropologia e a psicologia, ainda que o foco principal da pesquisa fosse a formação de docentes e a educação.

A distribuição dos trabalhos mostra a elevação da produção dos trabalhos no período de 1996 a 2008 e que houve um aumento no interesse de estudo nessa área (Ilustração 1 e gráficos 3 e 4) a partir de 2003.

Ano	Quantidade	Dissertações	Teses
1996	2	1	1
1997	3	3	0
1998	1	1	0
1999	1	1	0
2000	2	2	0
2001	1	1	0
2002	3	3	0
2003	7	5	2
2004	8	5	2
2005	6	4	2
2006	5	5	0
2007	6	4	2
2008	8	7	1

Ilustração 1 - Distribuição dos trabalhos de 1996 a 2008
Fonte: Produção nossa



Gráfico 3- Distribuição de trabalhos de 1996 a 2008
Fonte: Produção nossa

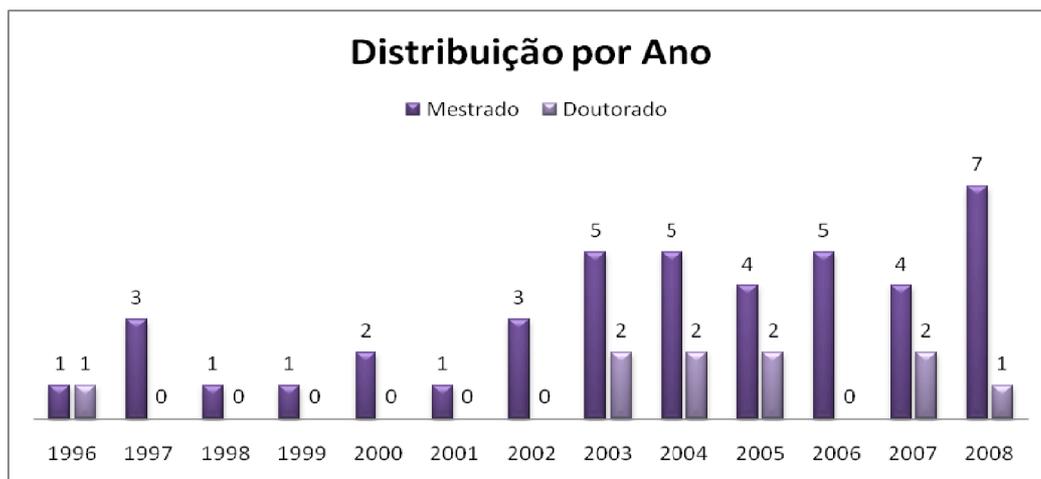


Gráfico 4- Distribuição de trabalhos de 1996 a 2008

Fonte: Produção nossa

A distribuição regional revelou que a maior parte dos trabalhos foram produzidos na Região Sudeste, que há uma pequena quantidade na Região Norte e uma quantidade significativa na Região Sul.

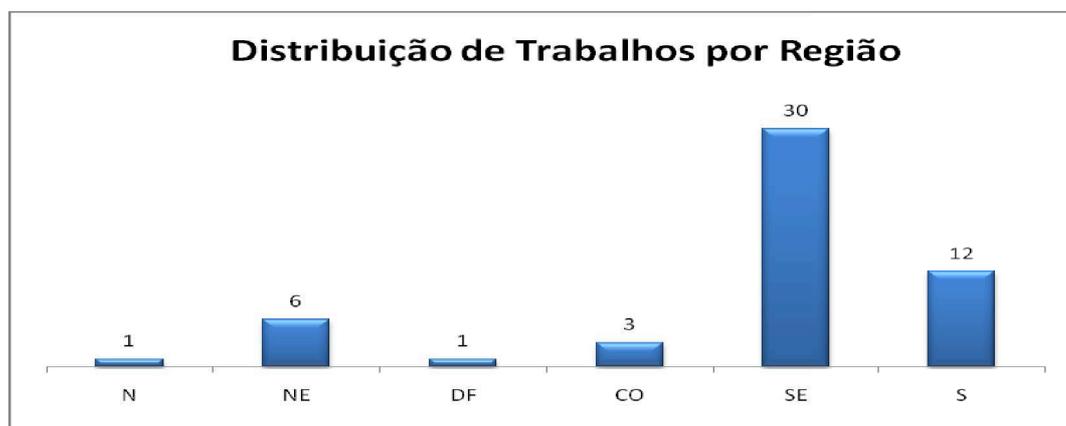


Gráfico 5- Distribuição por região

Fonte: Produção nossa

Região	Quantidade	Proporção
N	1	1,89%
NE	6	11,32%
DF	1	1,89%
CO	3	5,66%
SE	30	56,60%
S	12	22,64%

Ilustração 2- Ilustração da tabela de distribuição por região

Fonte: Produção nossa

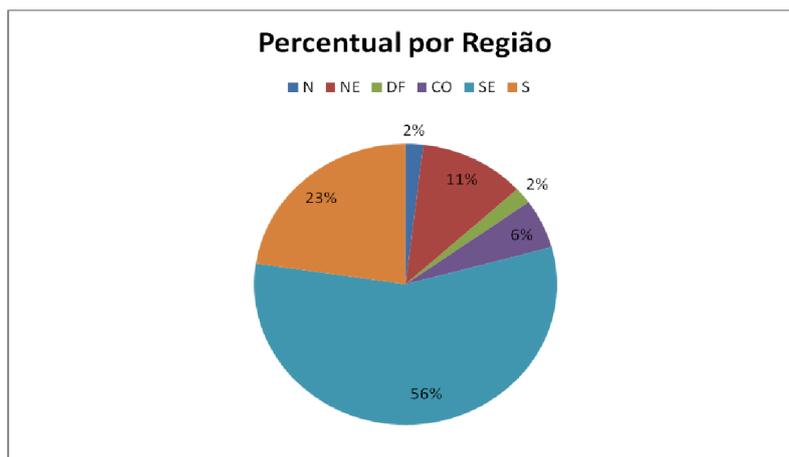


Gráfico 6- Distribuição percentual por região
Fonte: Produção nossa

As teses e dissertações pesquisadas fazem parte de 32 programas de pós-graduação de universidades brasileiras. Foram pesquisados todos os programas, independente da qualificação na Capes. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a Universidade de São Paulo são as universidades que apresentam maior quantidade de teses e dissertações escritas durante esse período e, em contrapartida, a grande e esmagadora maioria fica com o número de 1 a 2 trabalhos em 13 anos (gráfico 6).

Não se pode negar a importância da formação de docentes, da formação continuada, especialmente daqueles que trabalham com a Educação Infantil, já reconhecida pela LDB como a etapa importante da educação básica. A criança da Educação Infantil, precisa de uma boa educação, uma educação de qualidade, por ser o início da sistematização do conhecimento e também da formação de valores, aquisições tão importantes para o desenvolvimento e as aprendizagens posteriores, que influenciarão de maneira significativa a formação do sujeito.

A necessidade da formação continuada, especialmente na pesquisa em questão, com a inclusão da categoria gênero na formação de professores reafirma a concepção de que a formação do educador está em constante desenvolvimento e não se limita à formação básica. É um processo, um contínuo aprender e ressignificar diante de uma sociedade pós-moderna, na qual as mudanças são muitas e rápidas, exigindo atualização e renovação constantes. Gatti (2008, p.2) confirma, afirmando que

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a idéia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho.

A representação social é um tema que vem considerar a “formação simbólica, o conhecimento, a concepção de professor, as crenças, os valores, o imaginário social” (BRZEZINSKI, 2006, p.44). A presença do tema “gênero” na educação infantil aponta diferentes representações existentes: a representação da professora, a representação que a comunidade tem da professora, entre outras, e denota a fase de construção da identidade da educação infantil, marcada ainda pela confluência de diversas representações, especialmente das representações de feminino e masculino.

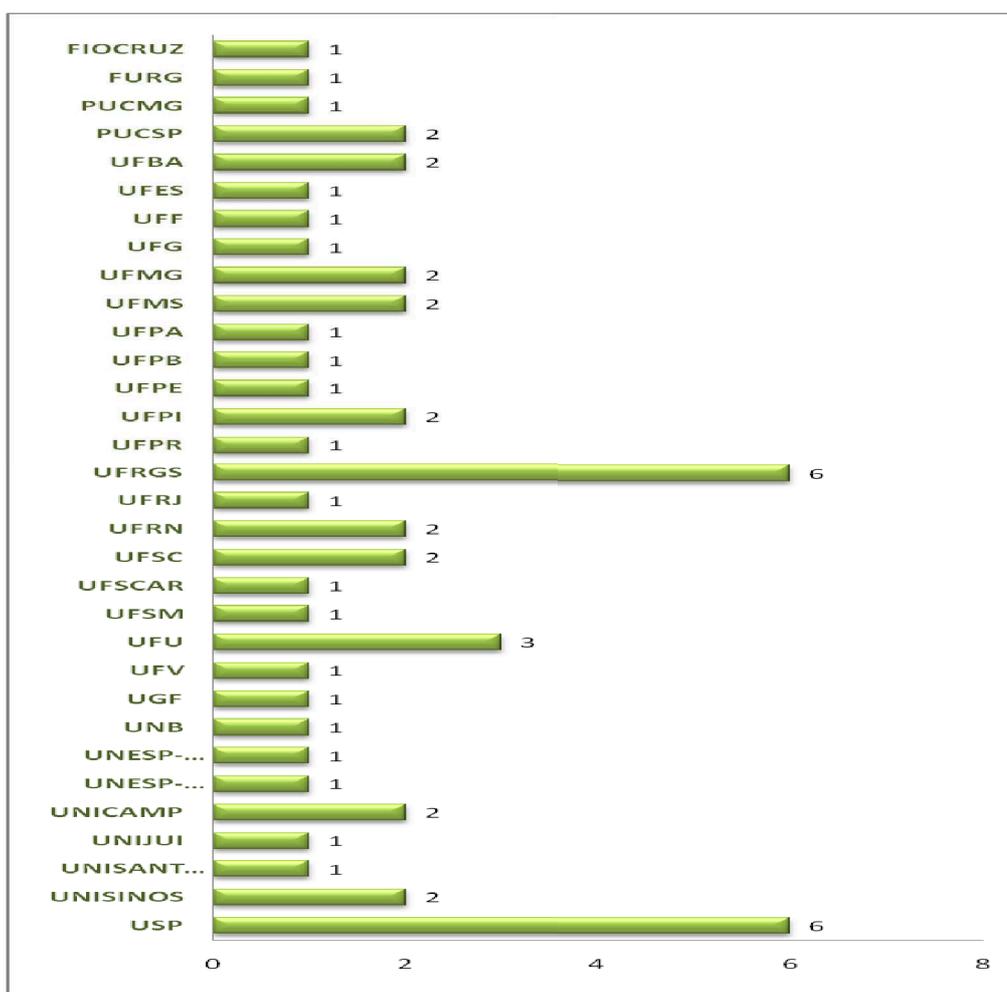


Gráfico 7- Distribuição de Teses e Dissertações por Programas
Fonte: Produção nossa

* Denominação das instituições: Universidade Estadual de São Paulo; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais; Fundação Oswaldo Cruz; Universidade federal do Rio Grande; Universidade Federal Fluminense; Universidade Federal de Minas Gerais; Universidade Federal da Paraíba; Universidade Federal do Paraná; Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Universidade Federal de Santa Catarina; Universidade Federal de São Carlos; Universidade Federal de Santa Maria; Universidade Federal de Uberlândia; Universidade de Brasília; Universidade do Vale do Rio dos Sinos; Universidade de Uberlândia; Universidade de São Paulo; Universidade de Campinas; Universidade Federal de Ijuí; Universidade Católica de Santos; Universidade Federal de Goiás; Universidade Gama Filho; Universidade Federal do Piauí; Universidade Federal de Viçosa; Universidade do Estado de São Paulo – São Carlos; Universidade do estado de São Paulo – Assis.

2.2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Por meio da realização do estado da arte, da análise dos documentos (resumos) na área de educação infantil e gênero, pode-se obter uma ideia dos trabalhos que vem sendo produzidos no Brasil nos últimos anos e que servem como indicadores para os estudos futuros no contexto de educação e gênero. Indicadores estes, que não podem ser ignorados quando a hipótese de trabalho da autora é verificar a relevância do tema “Educação Infantil e Gênero” para a pesquisa em Educação.

A Educação Infantil tem passado por inúmeras transformações e atualmente por processos de mudança na identidade docente, na concepção de educação dessa etapa educativa. Estão aí a LDB e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, buscando a superação da concepção assistencialista e a integração da díade cuidar-educar, sendo a questão de gênero a mais emergente.

Foi possível verificar que ainda existem poucos estudos sobre o assunto. A relevância do tema pede que se intensifiquem as pesquisas, que a distribuição de recursos se efetive para as pesquisas em educação infantil, especialmente na categoria “gênero” a fim de que essa empreitada resulte numa mudança significativa na formação de professores com vistas à transformação da sociedade. O estudo de gênero é emergente nas formações de professores. Sabendo-se que uma das categorias que, se valorizada numa

sociedade, eleva o IDH⁴ de uma nação é a educação, especialmente no que concerne à atenção dada às minorias, a categoria gênero não poderá ser excluída ou abafada.

Portanto, a discussão de gênero tem enorme relevância na formação de professores e vem se expandindo no Brasil, embora ainda timidamente, trazendo diversos aspectos em seu interior como a identidade docente, a representação e o desenvolvimento profissional, os saberes e as competências, bem como estudos da prática docente. O objetivo desta pesquisa, “Estado da Arte”, foi atingido e comprovou-se que é necessário e urgente dar continuidade à pesquisa de gênero na formação da professora da Educação Infantil.

Doravante passa-se a fundamentar e conceituar a Educação Infantil, espaço desta pesquisa e lócus de seus sujeitos.

⁴ O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida comparativa de riqueza, alfabetização, educação, esperança de vida, natalidade e outros fatores para os diversos países do mundo. É uma maneira padronizada de avaliação e medida do bem-estar de uma população, especialmente bem-estar infantil. É usado para distinguir se o país é desenvolvido, em desenvolvimento ou subdesenvolvido, e para medir igualmente o impacto de políticas econômicas na qualidade de vida. O índice foi desenvolvido em 1990 pelo economista paquistanês Mahbub ul Haq e pelo economista indiano Amartya Sen.[2]Os países são divididos em quatro grandes categorias baseadas em seu IDH: muito elevado (adicionado no relatório relativo a. 2007), elevado, médio e baixo desenvolvimento humano.(http://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_pa%C3%ADses_por_%C3%8Dndice_de_Desenvolvimento_Humano#IDH_por_Regi.C3.B5es_e_Grupos) (WIKIPEDIA, Acesso em 16/01/2010)

A EDUCAÇÃO INFANTIL

A presente dissertação é um relato da pesquisa qualitativa, de abordagem do tipo estudo de caso realizada num CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil de Curitiba – PR. Sendo assim, a fim de fundamentá-la teoricamente, faz-se necessário discorrer sobre o conceito de Educação Infantil e seus desdobramentos, o conceito de infância e criança, bem como as perspectivas dos estudos da infância e da formação de professores para esse segmento da educação, sobretudo nas questões relativas ao gênero, objeto de estudo deste trabalho, neste capítulo chamada de feminização do magistério.

A Educação Infantil é o nível de ensino correspondente à primeira etapa da educação básica, refere-se ao atendimento em creches e escolas, ou anteriormente chamadas pré-escolas, de crianças da faixa etária de zero a seis anos. Como explica Kramer (1999, p.1)

No Brasil, creche e pré-escola são diferenciadas ora pela idade das crianças - (a creche atenderia crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola de 4 a 6); ora pelo modo de funcionamento (a creche teria atuação em horário integral e a pré-escola meio período); ora pela instância administrativa a que se vincula (a creche se subordinaria às instituições médicas ou assistenciais, a pré-escola à educação).

Assim, creche e pré-escola, ou Escolas (Centros) de Educação Infantil são esferas de atendimento para a criança de zero a seis anos que têm por objetivo garantir a alimentação, a assistência à saúde e à segurança, à educação, bem como o cuidado em todos os aspectos, dando condições materiais e benefícios culturais e sociais às crianças por meio da educação formal institucionalizada.

Essa educação formal e institucionalizada tem respaldo legal no Brasil desde 1996, pela LDB nº 9.349/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que define e organiza a Educação Infantil na Seção II, artigos 29, 30 e 31 como:

Seção II

Da Educação Infantil

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

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Se a Educação Infantil tem esse caráter, o de educar para o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, faz-se necessário discorrer sobre a criança a quem essa etapa da educação básica se destina.

A criança da Educação Infantil é um ser social, que pertence a um grupo social histórica e culturalmente definido, estabelece relações no seu espaço geográfico, tem uma linguagem que a caracteriza e define-se, então, conforme o contexto familiar e social ao qual pertence. Como assevera Kramer (1999, p.2):

Elas são pessoas, enraizadas num todo social que as envolve e que nelas imprime padrões de autoridade, linguagem, costumes. Essa visão de quem são as crianças - cidadãos de pouca idade, sujeitos sociais e históricos, criadores de cultura - é condição para que se atue no sentido de favorecer seu crescimento e constituição, buscando alternativas para a educação infantil que reconhecem o saber das crianças (adquirido no seu meio sócio-cultural de origem) e oferecem atividades significativas, onde adultos e crianças têm experiências culturais diversas, em diferentes espaços de socialização.

Finalmente, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil-RCNEI (1998, p. 21) vai um pouco além e complementa a definição de criança dizendo que

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social que se desenvolve, mas também o marca.

O conceito de Educação Infantil, foco dessa pesquisa, necessita de uma explanação mais aprofundada e detalhada, uma vez que essa sofreu diferentes alterações e significados com o passar dos anos.

Atualmente discute-se com frequência no meio acadêmico sobre a Educação Infantil e sua importância para a formação social e humana do cidadão. Tendo em vista a formação de professores para esse segmento de ensino, o presente capítulo analisa de que maneira constituiu-se a Educação Infantil. Para isso, vai buscar em Fröebel o histórico da Educação Infantil, quando ainda era chamada de *Kinder Garten*, ou Jardim da Infância, até os dias de hoje. Examina a proposta curricular apresentada no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- RCNs, documento do Ministério da Educação e do Desporto, procurando identificar o que legalmente se espera da formação dos professores da Educação Infantil e um breve relato da realidade da Educação Infantil no Brasil, no que diz respeito à formação e ao gênero desses profissionais, por meio de tabelas do INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira.

2.3 UM POUCO DA HISTÓRIA DA INFÂNCIA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A infância, como a conhecemos, sofreu e vem sofrendo mudanças significativas ao longo da história da humanidade. Quando se fala em educação de crianças nos dias atuais, três palavras são atreladas a esse diálogo: infância, criança e Educação Infantil. O dicionário Sacconi (2010, p.) conceitua infância como “o primeiro período da vida humana, até os sete anos mais ou menos, ou- segundo alguns- até a puberdade.”

A palavra infância, *enfant* em francês, oriunda do latim, significa a incapacidade de falar, ou seja, refere-se à chamada primeira infância e vem sendo definida nos dicionários como a primeira etapa do desenvolvimento da vida humana, indo desde o nascimento até a puberdade.

Ariès (1981) utiliza-se das artes e da literatura medieval para definir o conceito de infância e criança, e o faz nos seguintes termos: “Até por volta do século XIII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo.”

De acordo com o autor referido, as crianças eram representadas em escala menor, sem nenhuma característica infantil, com expressões e traçados dos adultos.

No período anterior a Idade Moderna desconhecia-se a criança e não tentava representá-la, porque não a percebia; ou quando a representava era sob a forma de um homem em miniatura, em tamanho reduzido, enquanto a família do século XIX organiza-se com a criança no centro de suas preocupações. (ARIÈS, 1981, p.)

O conhecimento histórico pode nos propiciar, de determinada forma, o desenvolvimento de uma consciência crítica e, ao mesmo tempo humana, sobre o passado. Por meio da história é possível estabelecer relações entre identidades individuais, sociais e coletivas. É com as informações recolhidas pelos historiadores que uma colcha de retalhos sobre o passado humano vai se tecendo. Dessa forma, chega-se à conclusão que nada está posto por acaso, mas que foi construído há centenas de anos, gradativamente, pela coletividade. Segundo o historiador Hobsbawn,

ser membro de uma comunidade humana é situar-se em relação ao seu passado (ou da comunidade), ainda que apenas para rejeitá-lo. O passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana (1998,p.).

É dessa maneira, revirando o passado, que emergem gostos, costumes, atitudes, conceitos, convenções que pertencem aos seres humanos na contemporaneidade.

No que se refere aos estudos de família, historiadores, sociólogos e antropólogos têm se debruçado sobre a sua história, sobre a concepção de lar

e das estruturas de parentesco. Essas abordagens ou conceitos costumam resgatar o sentido de sociedade e dos laços de ajuda que se formaram entre as pessoas, em tempos e lugares distintos.

O certo é que a concepção de família nuclear, aquela composta de pai, mãe e filho, o amor romântico- natural e sentimental- entre um homem e uma mulher, dedicados à educação dos filhos é o padrão ocidental, mas nem sempre foi assim. Por isso, entender a família dentro de fronteiras visíveis, como uma instituição em que se podem medir comportamentos e estilos, é bastante complexo.

As estruturas familiares ou o que hoje se designa ser uma família se diferem no tempo e no espaço. As famílias de outras épocas podem até ter sido, em alguns momentos, semelhantes, mas não são equivalentes às hodiernas.

De acordo com Phillippe Ariès(1981), um marco para os estudos de família, em sua obra intitulada *História Social da Criança e da Família*, o desenvolvimento dessa instituição e do sentimento de domesticidade surgiu entre o final da Idade Média e o início do século XVIII. Da mesma forma, observam-se também algumas mudanças nas maneiras de perceber a infância e a juventude. Enquanto a família vivia, ora em grandes espaços, ora em ambientes exíguos, geralmente cheios de gente, havia pouco espaço para a afetividade entre os membros da família e o amor conjugal. Ao mesmo tempo, isso se refletia na falta de preocupação com a criança.

Para o historiador, a descoberta da infância e do que ele chamou sentimento de infância se dá na Renascença. O cuidado dispensado às crianças passou a inspirar afetividade e sentimentos novos, que a iconografia do século XVII expôs com insistência: o sentimento moderno despertado na família.

Com base em uma profunda pesquisa iconográfica, Ariès (1981) apresentou a ordenação da família doméstica e nuclear como parte formadora de uma transformação histórica, ocorrida a partir da Idade Média mais recente ao século XVII. Suas reflexões sensíveis sobre a arte, a cultura e a pedagogia revelaram o que se desconhecía da família e da criança. Sobre a infância não havia, inclusive, representações anteriores ao século XII, o que significa que os seres humanos não a representavam, porque não a percebiam ou quando

a representavam era sob a forma de um homem em miniatura, em tamanho reduzido.

Por volta do século XII os corpos das crianças são representados quase como homens. Um segundo tipo de criança recorrentemente encontrada por Ariès (1981) seria o modelo e o ancestral de todas as crianças pequenas da história da arte: o menino Jesus, ou Nossa Senhora menina, pois a infância se ligava ao mistério da maternidade da Virgem Maria. Por fim, um terceiro tipo de criança emerge na fase renascentista: a criança nua.

Nos séculos XV e XVI aparece o sentimento de infância engraçadinha e a presença da criança dentro do grupo. O *putto*, que em italiano quer dizer menino pintado ou esculpido era o tema da criança nua. Os *putti* (plural de *putto*) invadiram a pintura e se tornaram motivos decorativos no século XVI. Essas figuras apareciam frequentemente nas efígies e túmulos em cenas do cotidiano. No túmulo de mestres figuravam as crianças em sala de aula. Sentimento esse que representava uma sobrevivência complicada, uma vez que as crianças morriam em grande número. A nudez do *putto* conquistou até mesmo o menino Jesus. O gosto pela nudez da criança – nudez clássica – aparece, inclusive, no retrato, como mostra a figura a seguir.

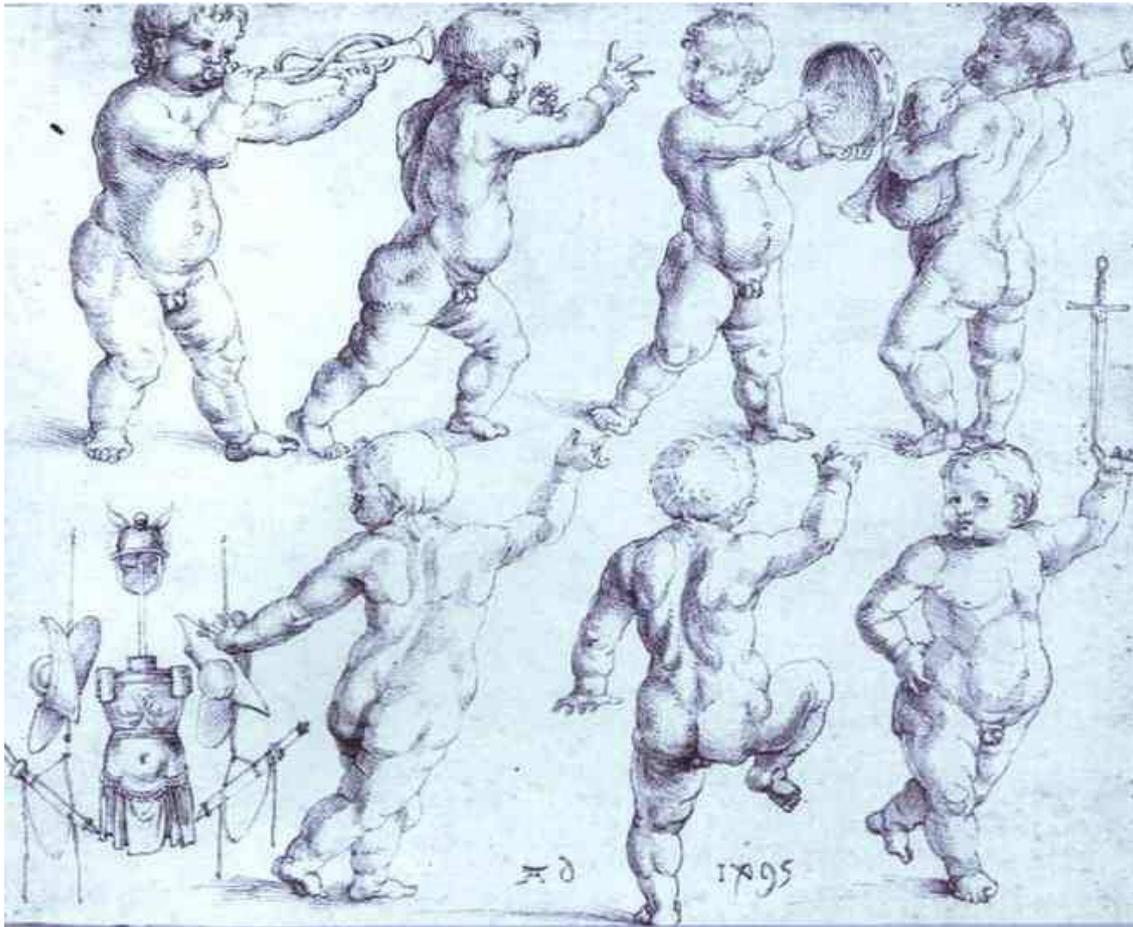


Figura 1- Putto

Fonte: http://3.bp.blogspot.com/_hpXmcmv2vao/Sw0U0oIJ92I/AAAAAAAAAD8Y/kT-SHtHlouc/s1600/putti+durer.jpg

No entanto, no século XVII os retratos de crianças numerosas e sozinhas se tornam comuns. Os pintores barrocos se apoiaram nas crianças para dar aos seus retratos o dinamismo que faltava. As cenas de infância passam a ter um caráter convencional. Brinquedos, jogos infantis e socialização são recorrentes. Pode-se comprovar tal afirmação a partir da observação da famosa obra “Jogos Infantis” de Peter Bruegel, “o velho”, pintor europeu flamengo dos Países Baixos, famoso por retratar a vida cotidiana de pessoas comuns.

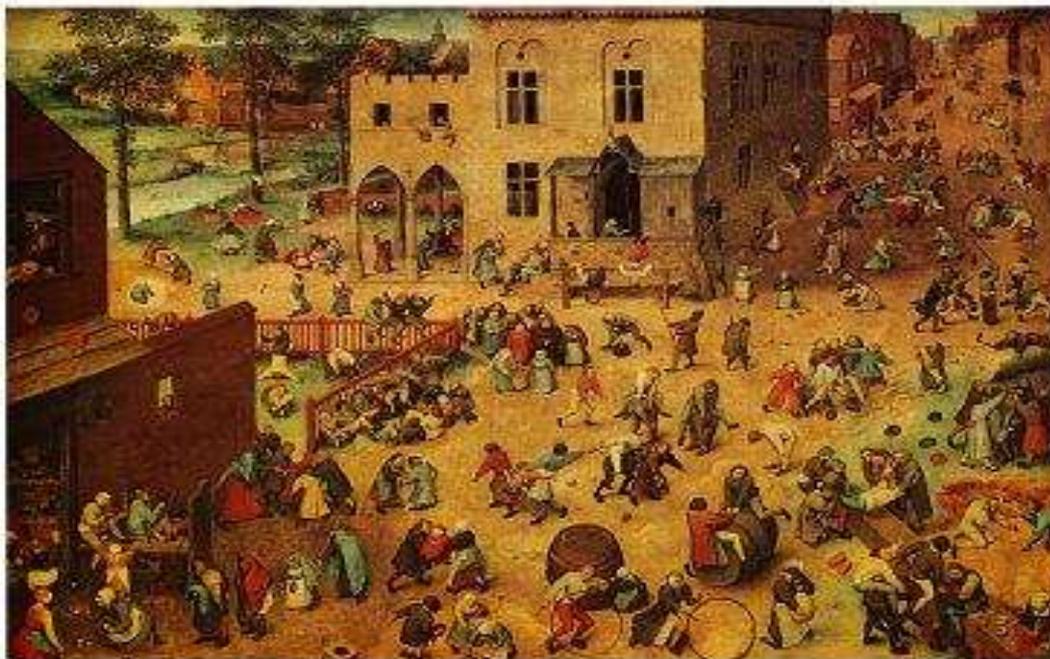


Figura 2- Jogos Infantis

Fonte: <http://cache2.allpostersimages.com/p/LRG/6/665/K11C000Z/posters/bruegel-the-elder-pieter-jogos-infantis.jpg>

No século XVIII a inocência e fraqueza dadas à criança permanecem, mas a esta ideia se acrescenta uma maior preocupação em relação aos cuidados físicos. Nesse mesmo momento histórico a modernidade, nos moldes do pensamento iluminista, se constitui, e com ela surgem no campo discursivo as preocupações com relação ao seu futuro e a criança, que passa a ocupar um lugar central na família, porque precisava-se formar cidadãos por meio da educação.

Para Rousseau (2004, p.9), grande pensador da ilustração

Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos carentes de tudo, precisamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer e que precisamos quando grandes nos é dado pela educação.

Com essa afirmação demonstra o caráter fundamental que a educação da criança tem para a formação do novo homem para a nova sociedade livre, fraterna, igualitária pela democracia e ainda vai completar que “Procuram

sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem.” (ROUSSEAU, 2004, p.4)

Ao traçar uma comparação com a família do século XIX observa-se que essa se organiza com a criança no centro de suas preocupações, o que anteriormente não ocorria. Para Ariès (1981) esta passagem da indiferença para a centralidade da infância se dá por dois fatores: a escolarização das crianças e a criação da família conjugal burguesa como lugar de afeição.

O Estado e a sociedade burguesa do século XIX geraram no interior de suas famílias o seu olhar sobre a criança. Ao objetivar criar filhos capazes de sobreviver e lucrar nessa sociedade significativamente competitiva e defender a saúde física e moral das famílias, o Estado dita as normas e as institui mediante teorias e práticas médicas. É em torno da conservação e educação das crianças que estão centradas as bases e o controle social.

Costa (ano), em seu livro *Ordem médica e norma familiar*, especificamente falando sobre o cultivo da infância, relata algumas concepções do século XIX quanto à maneira de ver e educar a criança:

A concepção da criança como entidade físico-moral amorfa e da educação higiênica como instituição de hábitos repetia-se na totalidade dos estudos médicos sobre o tema. Era uma noção partilhada por todos os higienistas.(...)

Outras vezes a idéia recebia formulação mais crua, em que a criação de hábitos ou educação tornavam-se, claramente, sinônimos de disciplina e domesticação: ‘Desde a primeira infância devem os pais *disciplinar* com todo esmero o espírito de seus filhos, quando sua *alma ainda dócil* se presta a todas as sortes de impressões; é nesta idade que convém *reprimir* e *domar* suas inclinações, quando estas se mostrarem com algum pendor para aquilo que ultrapassa as raías do justo e do honesto e defeitos depois também não podem ser sufocados, nem com maiores esforço as da razão.’ (COSTA, 1989, p.)

Essas normas se impuseram no espaço doméstico e público e se estenderam do ambiente da sala de aula ao modo de ser e ensinar de muitos educadores. Nesse sentido, escola e poder do Estado tinham uma estreita relação. Mas não eram apenas os burgueses que recebiam uma educação do controle. Pobres, a ameaça social, tinham o mesmo tratamento, sendo, ainda, relegados à margem e ao discurso da culpa. Crianças delinquentes compunham os diversos reformatórios e (ou) institutos disciplinares. Segundo

Marco Antonio Cabral dos Santos (ano), os menores transitavam pelas ruas recorrendo a toda sorte de atividades ilícitas e a criminalidade infantil estava condicionada ao crime de vadiagem. O trabalho, nos lugares de reclusão desses menores, era considerado higiênico porque desenvolvia a força física.⁵

De forma análoga, a história do Brasil vê se descortinar as mesmas relações e processos que instituíram e cuidaram da infância nos últimos 500 anos. Em contextos diferentes e em períodos distintos, a infância brasileira ganhou elementos específicos.

No período colonial, os padres de vários institutos e ordens religiosas, principalmente os jesuítas, dedicaram-se à educação das crianças, à conversão dos gentios e ao ensino das crianças da elite – nos engenhos. A ideia era propagar, desde a mais tenra idade, os princípios do cristianismo. Nos séculos XVII e XVIII surgiram diversos comportamentos e modalidades da educação da infância, seja pela diversidade social (ricos e pobres), seja pelas diferenças de cor (negros, mulatos, brancos, índios, cafuzos e mamelucos).

No século XIX mesmo instituída pelo Império a educação pública obrigatória, filhos de escravos não eram considerados cidadãos e muitas famílias abastadas ainda contavam com preceptores para educar seus filhos. Os meninos podiam optar também por colégios particulares e por educação militar. Por outro lado, a instrução das meninas foi diversa ao longo do século, mas prevaleciam as atividades manuais. É interessante salientar que jogos e brinquedos passam a ser objeto de consumo dessa elite, como bonecas de porcelanas, carrinhos de ferro e brinquedos de madeira.

Em meados do século XIX, as famílias procuram uma melhor instrução, aumentando a demanda de crianças e o número de estabelecimentos de ensino. A preocupação com a formação dessas crianças é nítida, tanto que a conceituação do vocábulo infância aparece no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13/7/90), é o que sugere Kuhlmann Jr (1998, p.

⁵ SANTOS, Marco Antonio Cabral dos. Criança e criminalidade no início do século. In: DEL PRIORE, M. História das crianças no Brasil. p. 212-222.

16) “criança é a pessoa até os 12 anos de idade incompletos e adolescente aquela entre os 12 e 18 anos anos”.

Por essa abordagem da infância, constata-se a necessidade de uma instituição própria para o desenvolvimento dos pequenos aprendizes dessa faixa etária e, ainda, que respeite as características do desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor. É nessa perspectiva que surge a Educação Infantil.

Na Europa do século XIX, Fröebel (1782-1852), inspirado por Rousseau argumentava que a educação deveria levar as pessoas à harmonia consigo, com os outros e com Deus: era essa a sua concepção de educação integral (Kramer, 1994, p.26). Para ele o ser humano é essencialmente dinâmico e a educação deve levar em conta isso mesmo, não pretendendo que a criança seja um mero receptor acrítico das ideias dos adultos, devendo trabalhar e produzir, aprendendo. Concebia a educação como fundamental para a reforma social, com base sempre nos ideais da Ilustração.

Observa-se a preocupação de Fröebel em tornar o jardim de infância um local para o pleno desenvolvimento da criança. Neste contexto, procurava suprir as necessidades da época, tornando a educação um meio de a criança conhecer e descobrir desde a tenra idade suas verdadeiras inspirações. Essa concepção que Fröebel defende, de dar valor aos estágios de desenvolvimento da criança, serve como base para a educação atualmente.

Conforme Arce (2004, p.16), “seu propósito residia em guiar, orientar e cultivar nas crianças suas tendências divinas, sua essência humana por meio do jogo, das ocupações e das atividades livres, tal como Deus faz com as plantas da Natureza”. Assim, a criança deveria ser livre, ter espontaneidade para aprender por meio de atividades e autoinstrução.

A sua importância histórica não se esgota nas suas ideias, porque a sua prática foi muito importante. Criou materiais educativos e brinquedos, os quais nomeou-os “dons”. A seguir a figura ilustrativa dos materiais criados por Fröebel, numa releitura para os dias atuais.



Figura 3- Materiais criados por Fröebel , numa releitura para os dias atuais.

Fonte:<http://www.kydzedu.com/images/froebel.jpg>

Fröebel ficou na história por ter criado o primeiro Jardim de Infância, especialmente pela ideia de estender a educação à infância fora do ambiente familiar estabelecendo a importância da educação como fator de socialização.

Durante muito tempo, especialmente no Brasil, as crianças eram recebidas nas creches, que, advindo do francês *crèche*, significa berço, manjedoura. E segundo Oliveira (2002, p.14) “era associado ao simbolismo cristão de dar abrigo a um bebê necessitado”. Essa instituição surge em função das modificações do papel da mulher na sociedade e conseqüentemente na alteração de seu papel na família. A mulher passou a exercer nesse contexto, tarefas concomitantes que acumula até os dias de hoje: tarefas domésticas e trabalho fora de casa.

No início do século passado o nome creche era dado a instituições similares a internatos. Esses locais eram destinados a filhos de mães solteiras que não tinham condições de criá-los. Já, na segunda metade do século, com a expansão industrial e urbana das cidades e a necessidade de mão de obra nas grandes fábricas, as mulheres da classe baixa foram chamadas a

incorporar o mercado de trabalho, o que gerou a necessidade de encontrar novos locais e pessoas para cuidarem de seus filhos.

Durante muito tempo, as famílias encontraram no apoio dos vizinhos um jeito para solucionar seus problemas em relação ao cuidado das crianças enquanto trabalhavam. Entretanto, devido às baixas qualidades de trabalho, os operários passaram a se juntar em grandes grupos, com a finalidade de reivindicar melhores condições de trabalho, bem como, creches para seus filhos.

A esse respeito, Oliveira (2002, p. 18) comenta

Os donos das indústrias, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento operário, dentro e fora da fábrica. Para tanto vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também algumas creches e escolas maternas para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches ou escolas maternas, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso: mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor.

Mas, como se sabe, essas conquistas foram conseguidas à custa de muitos conflitos e batalhas por parte das mães operárias. Sabe-se ainda que durante as décadas de trinta a cinquenta, as creches que existiam fora das indústrias eram de cunho filantrópico que recebiam auxílio do governo e o apoio de médicos e sanitaristas.

O amparo e a defesa por parte dessas instituições se devem ao fato de as creches terem naquela época um caráter assistencialista, ou seja, preocupavam-se em cuidar da criança e de atender as suas necessidades básicas enquanto seus familiares enfrentavam as jornadas diárias de trabalho. Esse caráter reducionista das creches estava voltado então à prevenção da carência, das doenças, da fome, como forma de as instituições compensarem a ausência dos familiares da criança.

Zabalza (1998, p.70) afirma

[...] a creche, considerada refúgio assistencial para a população infantil desprovida de cuidados domésticos, refratária à idéia de corresponsabilizar a coletividade comunitária (por tudo o que pertencia ao âmbito da gestão “privada”) na colocação em prática de serviço em seu conjunto, constrói um retrato da infância sem rosto, carente de um perfil existencial imerso em uma sociedade e em uma cultura.

Na linha de pensamento de Zabalza, Kuhlmann (2007, p.166) faz a seguinte reflexão:

O que cabe avaliar e analisar é que, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas a infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional.

Desse modo, percebe-se que as creches até esse presente momento da história representavam instituições mantenedoras da estratificação social à qual as crianças já pertenciam, impossibilitando-as de receber condições de crescimento intelectual. Por outro lado, nesse mesmo período, surge outra instituição denominada pré-escola, que era destinada aos filhos de famílias mais abastadas. Essas instituições, diferentes das creches, tinham preocupações que ultrapassavam a barreira assistencialista e adentrava no campo do conhecimento.

Sobre o assunto, vale destacar as palavras de Oliveira (2002, p. 21):

Há que se notar, todavia, que as pré-escolas particulares existentes na época e que foram se tornando cada vez mais numerosas já adotavam como justificativa para seu trabalho junto a uma população socialmente mais privilegiada preocupações com a criatividade, a sociabilidade, o desenvolvimento infantil como um todo.

Apoiavam-se, as pré-escolas particulares, em estudos da Psicologia que destacavam o período de zero a seis anos como crítico para o

desenvolvimento infantil, como rico em possibilidades de construção do conhecimento.

Percebe-se assim, que as crianças advindas de diferentes estratos sociais, eram imersas em diferentes contextos educacionais e de desenvolvimento. Enquanto as crianças que frequentavam as creches, eram submetidas a uma realidade assistencialista, as que frequentavam as pré-escolas eram brindadas com um ambiente estimulador que possibilitava o desenvolvimento de conhecimentos. Nessa perspectiva, percebe-se que a existência de diferentes instituições de Educação Infantil com diferentes finalidades gera diferentes conceitos sobre a Educação Infantil.

Pode-se dizer que durante muitos anos essa realidade se manteve inalterada, até que no ano de 1930 iniciaram-se em nosso país diversos movimentos que viam na educação um meio para ajudar na solução dos problemas políticos e sociais da época. Mas, foi somente em 1945, com o fim da era Vargas e com a promulgação de uma nova Constituição, em 1946, que alguma coisa foi feita significativamente em termos de legislação para a educação. Nessa constituição, ficou delegada à União a competência para legislar sobre o ensino do país.

Em 1971, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases – LDB- Lei nº 4.024, que tinha como objetivo a unificação do sistema de ensino em todo o território nacional. Entretanto, ela trouxe poucas soluções inovadoras para a educação, uma vez que mantiveram conservadas muitas linhas da organização anterior.

Na sequência, muitos manifestos, decretos e leis foram surgindo no cenário educacional, mas somente em 1988 o conceito de Educação Infantil como direito social de crianças de 0 a 6 anos surge no cenário educacional brasileiro, sendo adquirido e legalmente redigido pela Constituição de 1988.

A partir dessa lei, as crianças ganharam o direito legal de serem educadas em instituições de ensino denominadas creches e pré-escolas, conforme se verifica no Artigo 208, inciso IV. Essa constituição ainda deixa claro que “os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil” (Brasil, Artigo 21, § 2).

Somente após a Constituição de 1988 e com a criação tardia da nova LDB nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, é que se percebe no cenário

nacional um grande avanço conceitual referente à educação de crianças de zero a seis anos.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 coloca a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, que tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0-6 anos, salientando a necessidade da promoção dos aspectos físicos, psicológicos, sociais, intelectuais e culturais dessas crianças. Surge, com essa lei, a preocupação com o desenvolvimento da criança.

Com a obrigatoriedade da Educação Infantil, um marco foi atingido, garantindo às crianças um ambiente educativo assegurado pelo Estado. Entretanto, antes o cuidar tinha caráter assistencialista e a preocupação com o pedagógico ocorria apenas nas instituições particulares. Constata-se no caminhar da Educação Infantil que a preocupação com o quesito pedagógico é recente.

Em seguida, houve a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA – Lei n. 8.069/90), responsável por garantir às crianças e aos adolescentes direitos inerentes ao seu desenvolvimento.

A importância do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA consiste no fato de criar uma nova maneira de conceber e compreender a criança e o adolescente, assim como o seu desenvolvimento, integrando o cuidar e o educar.

Continuando a ideia indissociável do cuidar e educar, o Ministério da Educação e Cultura MEC criou o Referencial Curricular de Educação Infantil (RCNEI). Este documento é uma orientação pedagógica aos docentes, de caráter nacional. No entanto o RCNEI tornou-se uma conquista, um marco na história da Educação Infantil do nosso país. Por não haver obrigatoriedade em seguir as orientações, o documento tem também o objetivo de proporcionar reflexões e discussões acerca dos trabalhos e atividades desenvolvidas com as crianças da Educação Infantil. Ele constitui, em um conjunto de três volumes, referências e orientações didáticas, trazendo para a nação brasileira alguns eixos do trabalho pedagógico com crianças de 0 a 6 anos.

Nessa perspectiva, o grande avanço conceitual da Educação Infantil é definido pelos RCNEI (1998, p.23) quando afirma

As novas funções para a educação infantil devem estar associadas a padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma.

Voltado para as questões referentes ao desenvolvimento infantil, o RCNEI reforça a ideia da importância dessa fase às crianças. As experiências vividas, as aprendizagens adquiridas e os conhecimentos construídos fortalecem a base do aluno em todo o seu caminho escolar. Assim, elucida Claxton (2005,p.185) “as bases da boa aprendizagem são lançadas bem cedo na vida”, reforçando a necessidade de ações pedagógicas consistentes, eficazes e adequadas à faixa etária.

Para tanto, é preciso que as instituições comprometam-se com a qualidade do ensino e com a formação dos docentes. A Educação Infantil além de ser subsidiada pela legislação brasileira, favorecendo e assegurando-se como elemento obrigatório para o desenvolvimento integral das crianças de zero a seis anos, também tornou-se objeto de estudo e interesse nas mais diferentes áreas do conhecimento, tais como: a psicologia, a neurociência, entre outras.

Com isso, ressalta-se a importância da formação inicial e continuada do profissional de educação para primeira etapa básica, a Educação Infantil. O conhecimento abrangente do docente será significativo na trajetória do aluno, uma vez que, segundo Arribas e Cols (2004), nesta fase os períodos sensíveis não podem ser desconsiderados. Entende-se por períodos sensíveis, determinados momentos favoráveis à aquisição de novos conhecimentos e determinadas aprendizagens. Aliás, Rousseau (2004,p.10) já havia definido períodos sensíveis, como segue:

Nascemos sensíveis e, desde o nascimento, somos afetados de diversas maneiras pelos objetos que nos cercam. Assim que adquirimos, por assim dizer, a consciência de nossas sensações, estamos dispostos a procurar ou a evitar os objetos que as produzem, em primeiro lugar conforme os juízos que fazemos sobre a idéia de felicidade ou de perfeição que a razão nos dá. Essas disposições estendem-se e firmam-se à medida que nos tornamos mais sensíveis e mais esclarecidos; forçadas porém, por nossos hábitos, elas se alteram mais ou menos segundo nossas opiniões. Antes de tal alteração, elas são o que chamo em nós a natureza.

Diante do exposto, em relação aos períodos sensíveis, Rousseau estabelece fases de desenvolvimento dentro do que ele chama de “Idade da Natureza”, subdividida em fase bebê (infans) quando descreve que a mãe é a ama, aquela que cuida e o pai é o preceptor, aquele que educa; e, a fase dos 2 aos 12 anos (puer), quando se educa o corpo, a sensibilidade, a moral, o intelecto e os sentidos (tato, visão, olfato, gustação, audição). Portanto, é papel da educação trabalhar para que todo ser humano torne-se consciente das sensações e da própria razão para que seja, enfim, educado.

2.4 LEIS QUE REGULAMENTAM A EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Com a promulgação da Constituição de 1988 que as crianças de zero a seis anos de idade tiveram assegurado seu direito à educação em estabelecimentos denominados creches e pré-escolas. Esse direito foi reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 ao ressaltar em seu quarto capítulo, no artigo 53, que

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Entretanto, somente com a criação da Lei de Diretrizes e Bases –LDB, de 23 de dezembro de 1996, que esse segmento de ensino vê traduzido seus direitos em diretrizes e normas, no âmbito da educação nacional. Esse momento tão aguardado representou um marco histórico de grande importância para a educação de crianças no país, uma vez que a inserção da Educação Infantil como sua primeira etapa da Educação Básica é o entendimento de que a educação e o estímulo para o desenvolvimento do ser humano se iniciam nos primeiros anos de vida. Tal reconhecimento recebeu diversos destaques visto que nas legislações anteriores ela era inexistente.

Na seção II, do capítulo II da Educação Básica, a Educação Infantil é tratada nos artigos 29 ao 31, conforme apresenta-se nas linhas a seguir:

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

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

Art. 31 Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Os artigos destacados dão ênfase à promoção e ao desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos salientando a indissociabilidade da função de educar e cuidar. Articula ainda a ação da Educação Infantil como um complemento do trabalho já realizado pela família e comunidade onde esse sujeito já se encontra inserido.

Para além dessa seção específica sobre a Educação Infantil, é oportuno destacar outros artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que são relevantes para essa primeira etapa da educação básica. Salienta-se a parte que trata “Da Organização da Educação Nacional” representada no título IV da referida lei que estabelece o regime de colaboração entre a União, os Estados e os Municípios na organização de seus sistemas de ensino. É afirmada ainda que a Educação Infantil é de responsabilidade principal do município tendo o apoio financeiro e técnico de esferas federal e estadual.

Entretanto, uma das partes mais importantes e significativas a serem destacadas neste trabalho, encontra-se nos sete artigos que compõem o Título VI que transcorre acerca “Dos profissionais da Educação”. Os artigos estabelecem diretrizes sobre a formação e a valorização dos profissionais de educação.

Veja-se, a título de ilustração, o contido nos artigos 62 e 63 da referida Lei:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:
I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (LDB, 1996).

Conforme se verifica, foi com o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 que se fez obrigatória e necessária a formação dos professores de Educação Infantil e séries iniciais em nível superior. Até o momento, era apenas exigido o magistério como formação mínima no Ensino Médio para atuar como professora na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

A partir da implantação da LDB nº 9394/96, as escolas tiveram que encaminhar seus funcionários para as universidades, a fim de adquirirem o título em nível superior para poderem permanecer nos cargos ocupados. Essa corrida para as universidades se deu devido a uma Disposição Transitória estipulada pelo governo federal com a finalidade de sanar em dez anos a inadequação dos profissionais que atuavam na Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental. Esses dez anos eram contados da data de publicação da LDB até o final da chamada década da educação no ano de 2007.

Segundo relatos do Deputado Federal Ivan Valente, (2001), a maioria dos ambientes de Educação Infantil, até então, não contava com profissionais qualificados e, por consequência, não eram desenvolvidos programas educacionais, não havia mobiliário, brinquedos e outros materiais pedagógicos adequados.

A lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação PNE, reforçou a necessidade de estabelecer um programa para a formação dos professores em nível superior, conforme se verifica no item cinco e seis dos objetivos e metas da Educação Básica- Educação Infantil- contida no PNE.

5. Estabelecer um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de educação infantil, com a colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive das universidades e institutos superiores de educação e organizações não-governamentais, que realize as seguintes metas:

- a) que, em cinco anos, todos os dirigentes de instituições de educação infantil possuam formação apropriada em nível médio (modalidade Normal) e, em dez anos, formação de nível superior;
- b) que, em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior.

6. A partir da vigência deste plano, somente admitir novos profissionais na educação infantil que possuam a titulação mínima em nível médio, modalidade normal, dando-se preferência à admissão de profissionais graduados em curso específico de nível superior.

Além dessas medidas para garantir a formação inicial em nível superior do profissional que atua na Educação Infantil, percebeu-se a necessidade de assegurar também políticas internas dentro de cada instituição de ensino que possibilitasse a seus profissionais criar um ambiente de formação continuada. Pensando nesse aspecto, o último nível apontado pelo PNE diz respeito à formação continuada do professor.

Desse modo, vale transcrever o entendimento de Valente (2001, p. 141):

A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do país, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas.

Completando esse pensamento, é válido trazer o referendado nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil RCNEI (1998, p. 41): “Faz-se necessário que estes profissionais, nas instituições de educação infantil, tenham ou venham a ter uma formação inicial sólida e consistente acompanhada de adequada e permanente atualização em serviço.”

Essas medidas adotadas em leis e planos nacionais reafirmam a necessidade de se construir uma educação para crianças que enfatizasse o direito de ser criança, respeitando as necessidades que elas têm em brincar, viver experiências significativas por meio da brincadeira lúdica, e o direito de aprender de forma mais sistematizada. Esse caminho percorrido, tem buscado superar as dificuldades sociais vividas pelas mais diversas classes sociais, apontando a educação como um caminho e o professor qualificado como um meio para atingir uma educação de excelência em todo o território nacional, pois, como afirma o RCNEI (1998, p.23):

Educar significa: propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito, confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

E só se pode educar dentro dessa proposta de Educação Infantil quando o professor tem uma formação adequada e de qualidade, que lhe permita em seu dia a dia trabalhar de forma consciente com a criança pelas trilhas do conhecimento, do afeto, do prazer e do desprazer, da fantasia, do brincar, do movimentar-se, dos conhecimentos científicos, das diversas formas de arte e linguagem, da música e dos conhecimentos matemáticos, tudo isso de forma integrada.

Garantindo a formação do profissional que leciona nas salas da Educação Infantil, atinge-se diretamente tanto a formação pessoal quanto

pedagógica dos alunos. Por ser nesta fase, uma referência para a criança, suas atitudes devem ser bem pensadas e adequadas.

Nesse sentido Crady & Kaercher (2001, p. 31) complementam essa ideia afirmando que

Os/as profissionais das escolas infantis precisam manter um comportamento ético para com as crianças, não permitindo que estas sejam expostas ao ridículo ou que passem por situações constrangedoras. Alguns adultos, na tentativa, de fazer com que as crianças lhes sejam obedientes, deflagram nelas sentimentos de insegurança e desamparo, fazendo-a se sentirem temerosas de perder o afeto, a proteção e a confiança dos adultos.

Assim, o docente preparado, capacitado e comprometido com sua prática pedagógica em sala também reforça as conquistas em busca da Educação Infantil de qualidade. Qualidade esta que vem sendo conquistada com muita dificuldade pois nem toda proposta pedagógica para Educação Infantil favorece o desenvolvimento humano e social, assim como nem todo trabalho realizado em creches e pré-escolas tem caráter democrático, pois, como afirma Kramer (1999, p.2), sobre as instituições que atendem esse segmento da educação,

muitas têm apenas caráter assistencial ou sanitário, que são importantes mas não substituem a dimensão educativa, social e cultural, cruciais para favorecer o desenvolvimento das crianças e seu direito de cidadania. A educação infantil como espaço de socialização e convivência, que assegure cuidado e educação da criança pequena, não é ainda realidade das creches e pré-escolas brasileiras.

Apesar das exigências legais existentes, a formação do professor de Educação Infantil ainda é precária, no que se refere a escolaridade em nível superior. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - INEP, por meio do Censo de 2009, apontou a situação da formação do professor de Educação Infantil em nosso país.

As tabelas a seguir representam a formação docente na Educação Infantil: creches e pré-escolas.

Formação dos Professores da Educação Infantil						
Unidades da Federação	Total	Ensino Fundamental	Ensino Médio			Superior Completo
			Médio total	Médio Normal Magistério / Magistério Indígena	Ensino Médio	
Brasil	369.698	4.968	187.002	152.587	34.435	177.728
Norte	24.704	316	16.710	13.852	2.858	7.678
Rondônia	1.935	29	1.085	880	225	821
Acre	1.280	24	840	663	177	398
Amazonas	4.886	37	2.632	2.112	520	2.217
Roraima	986	9	753	591	162	224
Pará	11.946	168	9.123	7.738	1.385	2.655
Amapá	1.191	29	1.000	960	40	162
Tocantins	2.500	20	1.277	928	349	1.203
Nordeste	104.061	2.316	72.441	9.822	12.619	29.304
Maranhão	15.824	346	12.669	11.375	1.294	2.809
Piauí	7.042	463	4.431	3.515	916	2.148
Ceará	18.519	232	10.408	6.743	3.665	7.879
R. G. do Norte	7.231	157	4.155	2.933	1.222	2.919
Paraíba	6.339	185	3.787	3.012	775	2.367
Pernambuco	15.890	293	11.127	9.874	1.253	4.470
Alagoas	4.578	97	3.371	2.814	557	1.110
Sergipe	3.883	98	2.051	1.623	428	1.714
Bahia	24.775	445	20.442	17.933	2.509	3.888
Sudeste	159.579	907	64.444	54.919	9.525	94.228
Minas Gerais	35.864	325	15.753	13.016	2.737	19.788
Espírito Santo	8.875	36	2.722	2.191	531	6.117
Rio de Janeiro	26.213	175	16.881	15.490	1.371	9.177
São Paulo	88.627	371	29.108	24.222	4.886	59.148
Sul	58.596	1.202	25.190	18.764	6.426	32.204
Paraná	19.169	253	8.228	6.538	1.690	10.888
Santa Catarina	19.645	304	6.358	887	2.471	12.983
R. G. do Sul	19.782	645	10.604	8.339	2.265	8.533
Centro-Oeste	22.758	227	8.217	5.210	3.007	14.314
M. G. do Sul	4.898	26	1.145	738	409	3.725
Mato Grosso	5.019	54	1.813	939	874	3.152
Goiás	8.794	134	3.596	2.283	1.333	5.064
Distrito Federal	4.049	13	1.663	1.272	391	2.373

Ilustração 3- Nível de Formação Docente da Educação Infantil Geral
Fonte: MEC/Inep/Deed.

1 - Professores são os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe em 27/05/2009

2 - Não inclui os professores de turmas de atividade complementar.

3 - Não inclui auxiliar da educação infantil.

4 - Professores (ID) são contados uma única vez em cada Unidade da Federação, porém podem ser contados em mais de uma UF.

5 - Educação Infantil - Pré-Escola: inclui professores de turmas de Educação Infantil – Unificada.

6 - Ensino Médio Normal/Magistério: Inclui professores do Magistério Específico Indígena.

Os dados obtidos mostram que o número total de docentes com formação superior é inferior à metade do número de total de docentes. Ao analisar as regiões, constata-se o que o Sudeste e o Sul são as únicas regiões em que o número de docentes com formação superior completa é maior do que o número de professores com o Ensino Médio completo.

Destaca-se o estado de Minas Gerais por apresentar dentre os demais estados brasileiros, o maior número de docentes com superior completo.

Unidade da Federação	Professores na Pré-Escola					
	Total	Escolaridade				
		Ensino Fundamental	Ensino Médio			Superior
			Média Total	Normal/Magistério	Ensino Médio	
Brasil	258.225	2.691	126.895	105.191	21.504	128.939
Norte	20.776	283	14.009	11.737	2.272	6.504
Rorônia	1.450	16	794	651	143	640
Acre	1.048	23	697	538	159	328
Amazonas	4.123	35	2.172	1.750	422	1.916
Roraima	851	7	648	503	145	196
Pará	10.560	145	7.990	6.833	1.157	2.425
Amapá	1.042	28	877	846	31	137
Tocantins	1.702	9	831	616	215	862
Nordeste	82.713	1.620	57.267	47.886	9.401	23.826
Maranhão	13.721	297	10.946	9.914	1.032	2.478
Piauí	5.955	340	3.762	2.990	772	1.853
Ceará	13.624	161	7.486	4.922	2.564	5.977
R. G. do Norte	4.870	94	2.646	1.877	769	2.130
Paraíba	4.887	96	2.903	2.344	559	1.888
Pernambuco	12.670	189	8.818	7.912	906	3.663
Alagoas	3.729	61	2.726	2.278	448	942
Sergipe	3.485	57	1.810	1.429	381	1.618
Bahia	19.772	325	16.170	14.200	1.970	3.277
Sudeste	104.120	300	37.557	32.721	4.836	66.263
Minas Gerais	25.331	97	9.699	8.254	1.445	15.535
Espírito Santo	5.652	19	1.612	1.271	341	4.021
Rio de Janeiro	19.442	88	11.973	11.108	865	7.381
São Paulo	53.695	96	14.273	12.088	2.185	39.326
Sul	34.561	311	12.549	9.493	3.056	21.701
Paraná	11.259	72	3.871	3.105	766	7.316
Santa Catarina	11.278	99	3.096	1.772	1.324	8.083
R. G. do Sul	12.024	140	5.582	4.616	966	6.302
Centro-Oeste	16.055	97	5.313	3.374	1.939	10.645
M. G. do Sul	3.455	21	721	445	276	2.713
Mato Grosso	3.654	31	1.243	667	576	2.380
Goiás	5.924	41	2.238	1.398	840	3.645
Distrito Federal	3.022	4	1.111	864	247	1.907

Ilustração 4- Nível de Formação Docente da Educação Infantil na Creche
Fonte: MEC/Inep/Deed.

Ao analisar a Ilustração 4, referente ao nível de formação dos docentes nas creches brasileiras, verifica-se que apenas a região Sudeste tem um alto índice de professores com escolaridade superior completa. Isso, de certa forma, pode sugerir um menor grau de importância por parte das autoridades responsáveis em propor projetos de lei que obriguem esses profissionais a procurarem formação específica para exercer a profissão, bem como políticas públicas que favoreçam a formação docente nesse nível.

Educação Infantil

Número de Professores na Educação Infantil por Sexo, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 2009

Unidade da Federação	Professores na Educação Infantil		
	Total	Sexo	
		Masculino	Feminino
Brasil	369.698	11.284	358.414
Norte	24.704	1.512	23.192
Roraima	988	111	875
Pará	11.946	643	11.303
Amapá	1.191	148	1.043
Tocantins	2.500	78	2.422
Nordeste	104.061	3.264	100.797
Maranhão	15.824	740	15.084
Piauí	7.042	341	6.701
Ceará	18.519	377	18.142
R. G. do Norte	7.231	227	7.004
Paraíba	6.339	134	6.205
Pernambuco	15.890	315	15.575
Alagoas	4.578	101	4.477
Sergipe	3.863	98	3.765
Bahia	24.775	931	23.844
Sudeste	159.579	3.746	155.833
Minas Gerais	35.864	851	35.013
Espírito Santo	8.875	222	8.653
Rio de Janeiro	26.213	874	25.339
São Paulo	88.627	1.799	86.828
Sul	58.596	1.788	56.808
Paraná	19.169	415	18.754
Santa Catarina	19.645	884	18.761
R. G. do Sul	19.782	489	19.293
Centro-Oeste	22.758	974	21.784
M. G. do Sul	4.896	331	4.565
Mato Grosso	5.019	273	4.746
Goiás	8.794	219	8.575
Distrito Federal	4.049	151	3.898

Ilustração 5- Nível de Formação Docente da Educação Infantil na Pré-Escola
Fonte: MEC/Inep/Deed.

A **Erro! Fonte de referência não encontrada.** refere-se ao nível de formação docente da Educação Infantil na Pré-Escola, na qual o número total de professores com a escolaridade superior completo não chega a ser o dobro dos professores totais do Brasil.

As regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste possuem um número significativo de professores com formação superior, quase alcançando o número total de docentes por região.

Assim, percebe-se que há uma longa caminhada até o que se pode considerar ideal de qualidade em formação de professores. Obrigar, por imposição legal, que todos os professores da educação básica tenham o ensino superior estimulou o acesso ao curso de pedagogia, mas, não basta crer que somente a formação superior em Pedagogia ou Normal Superior vai garantir uma Educação de qualidade.

Ainda temos um percurso de formação que precisa ser questionado no âmbito das faculdades, ou seja, que tipo de formação está se ofertando nas graduações? Quais são as disciplinas que devem compor uma grade curricular que promova efetivamente a formação do bom pedagogo? Foge ao escopo deste trabalho responder a essas questões, pois seria necessário construir uma nova pesquisa; porém, cabe ressaltar o que Nóvoa (1995, p.24) afirma sobre os resultados de uma formação de qualidade:

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas.

Os professores precisam trabalhar na perspectiva de formação que os leve a uma mudança paradigmática, ao triplo movimento proposto por Schön (1990), que é o “conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação”. Não cabe mais somente a formação pautada com ênfase na concepção epistemológica da racionalidade técnica ou instrumental (GÓMEZ, 1995, p.98), aliás, até mesmo a instrumentalidade técnica está defasagem nas graduações. Será necessário transcender o conhecimento emergente da racionalidade técnica em busca de um profissional reflexivo, que constrói seus próprios saberes.

Há que se perseguir uma formação de professores que leve a um caminho de mão dupla: a formação do professor no âmbito profissional e a formação do professor no âmbito pessoal, processo ao qual Nóvoa (1995,

p.24) chama de “desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente”.

2.5 A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO BRASIL

A feminização do magistério tem sido objeto de investigação por parte de historiadores da educação e sociólogos ocidentais, a fim de se entender o que aconteceu na escola quando as mulheres gradativamente foram tomando esse espaço constituindo, quase na sua totalidade, o corpo docente das instituições de ensino, especialmente as de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, como afirmam Faria Filho *et alii* (2005,p.53)

Já no início do século XX, as mulheres vão se tornando maioria no exercício da profissão docente, enquanto os homens vão ocupando os postos superiores na hierarquia burocrática. Hoje assistimos a presença cada vez menor dos homens nesse cenário. O crescente desprestígio da profissão docente, sobretudo como decorrência dos baixos salários, explica em algumas pesquisas, em grande parte, o processo cada vez maior de evasão de professores e professoras, que atinge sobremaneira os docentes do sexo masculino.

A história dos países ocidentais, tem como marco da feminização do magistério a partir da segunda metade do século XIX. Essa marca se deve principalmente ao avanço do capitalismo, que gerou a criação das grandes indústrias e com ela o surgimento da hierarquia das profissões, que eram categorizadas de acordo com as exigências do mercado de trabalho, ou seja, aquelas mais importantes para as indústrias eram colocadas no *top do ranking* e aquelas que não tinham influência direta na evolução e progresso das fábricas, ocupavam as colocações mais baixas.

Conforme se verificou nos tópicos anteriores deste capítulo, a Educação Infantil com a chamada creche era um local destinado aos filhos dos trabalhadores das fábricas, e é justamente nesse contexto que o magistério e a carreira de professor de educação básica sofrem gradativos abalos, o que culmina no desprestígio da profissão.

A presente reflexão busca analisar o processo de feminização do magistério a partir da história social brasileira e sua responsabilidade na construção da identidade profissional da mulher-professora, uma vez que a associação entre Educação Infantil e trabalho feminino tem sido considerada natural nos mais diferentes contextos e segmentos sociais.

A questão da formação de professores é um assunto que acompanha todo o processo educacional no Brasil. Nas diferentes fases históricas do nosso país, a formação adquiriu características da época.

Ao iniciar a história da educação no Brasil e mostrar a formação e o papel dos docentes da época, o dizer de Romanowski (2006, p.32) é providencial, e revela a presença masculina nas salas de aula:

No Brasil, após a expulsão da Companhia de Jesus em 1740, as reformas adotadas por Marquês de Pombal assumiam o início da criação das escolas públicas. Foram criadas as “aulas régias”, que consistiam em aulas avulsas ministradas por um professor o qual tinha conhecimento de uma disciplina, um assunto. Esses professores eram religiosos e/ou intelectuais.

No Brasil do século XIX, necessidades econômicas, políticas e sociais deram início a um processo de crescimento e intensa urbanização em várias regiões brasileiras desde a instalação da Corte Portuguesa no Rio de Janeiro, bem como a abertura dos portos pelo príncipe regente D. João VI em 1808. Essas medidas e revoluções foram fatores importantes para a intensificação da vida urbana brasileira.

Segundo Gomes (2007, p.107),

No dia 28 de Janeiro apenas uma semana depois de aportar em Salvador(...) D. João foi ao senado da Câmara assinar seu mais famoso ato em território brasileiro: a carta régia de abertura dos portos ao comércio de todas as nações amigas. A partir dessa data, estava autorizada a importação “de todos e quaisquer gêneros, fazendas e mercadorias transportadas em navios estrangeiros das potências que se conservam em paz e harmonia com a Real Coroa.

Essa manobra feita pela coroa portuguesa em território brasileiro permitiu que o país definitivamente entrasse no processo de crescimento econômico e urbano.

No ano de 1835, no Rio de Janeiro, foi criada a primeira escola normal com a finalidade de preparar e formar mestres. O tempo de duração desse curso era de dois anos e o nível de ensino era secundário. Nas escolas normais, a formação dos professores que exerciam a função de mestre baseava-se de acordo sua disciplina. Eles eram intitulados “catedráticos”, palavra originada do latim *catedra* que significa cadeira (cadeira de um professor e cargo que lhe corresponde).

Segundo Fernando de Azevedo (In Aranha, 1989, p.195):

Em 1846 é criada (...) a primeira escola normal de São Paulo, destinada somente a homens, e com um único professor, Manuel José Chaves, catedrático de filosofia e moral no curso anexo à Faculdade de Direito; essa escola funcionava numa sala do Cabido, contígua à Sé Catedral, e foi suprimida em 1867, tendo formado cerca de 40 professores em perto de 20 anos (dois, em média, por ano).

Posteriormente, o magistério transformou-se em profissão praticada por docentes de ambos os sexos. Entretanto, convém mencionar que havia diferença entre disciplinas oferecidas aos futuros professores. Enquanto as jovens professoras desenvolviam as habilidades manuais e estéticas, aos professores foram destinadas as disciplinas de matemática, geometria. Mais tarde, outras disciplinas como a Psicologia, Puericultura e Higiene Escolar ampliaram as áreas de conhecimento das professoras, e, conseqüentemente, o currículo das escolas. Esse acontecimento revela a preocupação das instituições normais, responsáveis pela formação das professoras, com o desenvolvimento infantil.

Louro (in Priore, 1997, p.457), a esse respeito esclarece: “Esses campos vinham ganhando prestígio nas últimas décadas, buscando demonstrar tanto o desenvolvimento normal das crianças, como as formas mais adequadas e mais modernas de tratá-las”.

O exercício do magistério foi trilhando novos caminhos, os professores estavam gradativamente abandonando as salas de aula. Esse acontecimento foi denominado “feminização do magistério”, decorreu em virtude do processo de urbanização e industrialização, que garantia novas possibilidades no mercado de trabalho aos homens. Além disso, Louro (in Priore, 1997, p.450)

justifica que a nova demanda de professoras em sala de aula aconteceu em razão das características femininas, para tanto baseia-se no seguinte argumento:

[...] as mulheres tinham, “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e “naturais educadoras”, portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou filha “espiritual”. (LOURO in PRIORE, 1997, p.450).

Esse argumento, o da maternidade natural e, por conseguinte, da natural afinidade da mulher com a educação dos pequenos, já estava fundamentado em Rousseau (2004, p.7-8), quando afirmou na obra *O Emílio* que

A primeira educação é mais importante e cabe incontestavelmente às mulheres. Se o autor da natureza houvesse desejado que ela coubesse aos homens, ter-lhes-ia dado leite para alimentar as crianças. Assim, falai sempre de preferência às mulheres em vossos tratados sobre a educação, pois além de estarem em condições de tratá-la mais de perto do que os homens e de influírem sempre mais, o êxito também lhes interessa muito mais, já que a maior parte das viúvas se acha como que à mercê dos filhos e eles então lhe fazem sentir vivamente, no bem e no mal, o efeito da maneira como foram criados.

Os tempos passaram e a presença feminina em sala de aula, principalmente na Educação Infantil, é significativamente maior do que a masculina. De certa forma, isso quer dizer que a docência na educação infantil apresenta uma conotação maternal.

Ao percorrer essa história por meio da investigação dos caminhos do ensino básico no Brasil, no período entre o século XIX e XX, encontra-se que as mulheres “[...] já à véspera da República, constituíam a maioria dos alunos das escolas normais.” (Catani, Bueno, Souza e Souza, 1997, p.26)

Essa possibilidade ocorreu, pois socialmente era vista como a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher com o trabalho fora do lar. Esse panorama indicava que o trabalho da mulher fora de casa era

visto mais como um prolongamento do seu papel de mãe dentro do mercado de trabalho, incorporando-se aí, na escola, a “[...] ideologia da domesticidade e da submissão femininas” (Catani, Bueno, Souza e Souza, 1997, p.26).

Os estudos de Demartini e Antunes (1993) demonstram que há uma coincidência entre feminização e queda de nível de qualidade de ensino, pois quase sempre a feminização está associada à desvalorização econômica e social. Bruschini e Amado (1998) completam

Algo do espírito que determinava, no início do século, que se ensinasse trabalhos de linha e agulha às mulheres ao invés da geometria, e se pagasse menos a quem desconhecesse geometria, persistiu, determinando e legitimando a progressiva perda, por parte do magistério, da autonomia de ação e conhecimento.

Então, é possível combinar dois fatores: políticas de formação de professores e o menosprezo pelo feminino, escondido nos baixos salários, resultando numa crença de que “A escola normal primária e secundária, e mesmo por vezes, por extensão, os cursos de Pedagogia, acabaram por serem opostos, de certa forma, à formação intelectual” (Catani, Bueno, Souza e Souza, 1997, p. 27).

As mulheres, educadas para a submissão, não se apropriavam do conhecimento em si e tinham uma percepção de sua própria formação como limitada. E, como explicam, Catani, Bueno, Souza e Souza (1997, p. 28):

Para que a escolarização se democratizasse era preciso que o professor custasse pouco: o homem, que procura ter reconhecido o investimento na educação, tem consciência de seu preço e se vê com direito à autonomia- procura espaços ainda não desvalorizados pelo feminino.

Assim foram exaltadas por meio dos discursos patriarcais, ao longo dos séculos XIX e XX, características ditas femininas como assexualidade, altruísmo, abnegação, bondade, recato, espírito de sacrifício, para justificar uma profissão secundária, menor, essencialmente prática e não intelectual.

Ademais, não é sem razão que as escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, os cursos de Magistério e Pedagogia, têm tanto o corpo

docente quanto o discente quase única e exclusivamente compostos por mulheres.

As ilustrações **Erro! Fonte de referência não encontrada.,Erro! Fonte de referência não encontrada.** referentes ao Censo 2009, tabelas elaboradas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira INEP indicam a questão do gênero na Educação Infantil.

Creche

Número de Professores na Creche por Sexo, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 2009

Unidade da Federação	Total	Professores na Creche	
		Masculino	Feminino
Brasil	127.657	2.682	124.975
Norte	4.408	132	4.276
Rondônia	553	12	541
Acre	224	7	217
Amazonas	837	41	796
Roraima	166	11	145
Pará	1.600	38	1.562
Amapá	160	5	155
Tocantins	878	18	860
Nordeste	24.078	441	23.637
Maranhão	2.336	58	2.278
Piauí	1.372	32	1.340
Ceará	5.851	87	5.764
R. G. do Norte	2.584	60	2.524
Paraíba	1.549	20	1.529
Pernambuco	3.670	62	3.608
Alagoas	920	11	909
Sergipe	407	6	401
Bahia	5.369	105	5.264
Sudeste	64.577	1.379	63.198
Minas Gerais	12.152	250	11.902
Espírito Santo	3.956	81	3.875
Rio de Janeiro	8.055	224	7.831
São Paulo	40.414	824	39.590
Sul	26.764	499	26.265
Paraná	8.538	149	8.389
Santa Catarina	9.624	234	9.390
R. G. do Sul	8.602	116	8.486
Centro-Oeste	7.830	231	7.599
M. G. do Sul	1.840	52	1.788
Mato Grosso	1.530	52	1.478
Goiás	3.171	59	3.112
Distrito Federal	1.289	68	1.221

Ilustração 6- Número de Professores por Sexo, na Educação Infantil -Geral
Fonte: MEC/Inep/Deed.

Pré-Escola
Número de Professores na Pré-Escola por Sexo, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 2009

Unidade da Federação	Professores na Pré-Escola		
	Total	Sexo	
		Masculino	Feminino
Brasil	258.225	10.054	248.171
Norte	20.776	1.422	19.354
Rondônia	1.450	61	1.389
Acre	1.048	84	964
Amazonas	4.123	341	3.782
Roraima	851	107	744
Pará	10.560	616	9.944
Amapá	1.042	143	899
Tocantins	1.702	70	1.632
Nordeste	82.713	2.934	79.779
Maranhão	13.721	692	13.029
Piauí	5.955	317	5.638
Ceará	13.624	320	13.304
R. G. do Norte	4.870	183	4.687
Paraíba	4.887	115	4.772
Pernambuco	12.670	276	12.394
Alagoas	3.729	91	3.638
Sergipe	3.485	92	3.393
Bahia	19.772	848	18.924
Sudeste	104.120	3.253	100.867
Minas Gerais	25.331	783	24.548
Espírito Santo	5.652	205	5.447
Rio de Janeiro	19.442	814	18.628
São Paulo	53.695	1.451	52.244
Sul	34.561	1.554	33.007
Paraná	11.259	328	10.931
Santa Catarina	11.278	804	10.474
R. G. do Sul	12.024	422	11.602
Centro-Oeste	16.055	891	15.164
M. G. do Sul	3.455	309	3.146
Mato Grosso	3.654	249	3.405
Goiás	5.924	198	5.726
Distrito Federal	3.022	135	2.887

Ilustração 7- Número de Professores por Sexo, na Educação Infantil - CRECHE
Fonte: MEC/Inep/Deed.

PROFESSOR

Pré-Escola

4.1 - Número de Professores na Pré-Escola por Sexo, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 2009

Unidade da Federação	Professores na Pré-Escola		
	Total	Sexo	
		Masculino	Feminino
Brasil	258.225	10.054	248.171
Norte	20.776	1.422	19.354
Rondônia	1.450	61	1.389
Acre	1.048	84	964
Amazonas	4.123	341	3.782
Roraima	851	107	744
Pará	10.560	616	9.944
Amapá	1.042	143	899
Tocantins	1.702	70	1.632
Nordeste	82.713	2.934	79.779
Maranhão	13.721	692	13.029
Piauí	5.955	317	5.638
Ceará	13.624	320	13.304
R. G. do Norte	4.870	183	4.687
Paraíba	4.887	115	4.772

Pernambuco	12.670	276	12.394
Alagoas	3.729	91	3.638
Sergipe	3.485	92	3.393
Bahia	19.772	848	18.924
Sudeste	104.120	3.253	100.867
Minas Gerais	25.331	783	24.548
Espírito Santo	5.652	205	5.447
Rio de Janeiro	19.442	814	18.628
São Paulo	53.695	1.451	52.244
Sul	34.561	1.554	33.007
Paraná	11.259	328	10.931
Santa Catarina	11.278	804	10.474
R. G. do Sul	12.024	422	11.602
Centro-Oeste	16.055	891	15.164
M. G. do Sul	3.455	309	3.146
Mato Grosso	3.654	249	3.405
Goiás	5.924	198	5.726
Distrito Federal	3.022	135	2.887

Ilustração 8- Número de Professores por Sexo, na Educação Infantil: PRÉ- ESCOLA Fonte: MEC/Inep/Deed.

Ao analisar as tabelas, percebe-se que de norte a sul do país, o número de mulheres na docência da Educação Infantil, seja em creches ou pré-escolas, é muito superior ao de homens. Na Educação Infantil, a proporção é de 31,7% mulheres pra cada homem atuando em sala de aula e nas creches essa proporção aumenta para 46,5% mulheres para cada homem.

Os homens representam uma média de 20% do número de docentes em todo o Brasil, sendo que dos estados do sul, o Paraná é aquele que detêm o menor número de homens em sala de aula de Educação Infantil (citada na tabela como pré-escola) enquanto o Rio Grande do Sul tem o menor número de homens em creches.

Interessante observar que as regiões Norte e Nordeste concentram o maior número de homens na docência da Educação Infantil o que já não acontece nas creches.

De certa maneira, pode-se afirmar que o ambiente da Educação Infantil no Brasil é essencialmente feminino porque constitui-se com um corpo docente composto quase exclusivamente de mulheres, cujas causas as pesquisas ainda estão mapeando e levantando dados para descobrir o porquê.

Catani, Bueno e Sousa (1989) afirmam que há um grande número de estudos ligados à profissão docente, utilizando a categoria gênero como uma possibilidade de enfatizar a voz e a condição das mulheres. No entanto, há um perigo eminente nesse processo de feminização do magistério que se constitui numa análise somente do feminino e das mulheres deixando de lado o estudo sobre como os homens constroem as relações com o conhecimento, com a escola, com a leitura e a profissão (Faria Filho *et alii*, 2005,p. 54)

Assim, o uso da categoria gênero para análise e estudo da formação de professores, em especial na Educação Infantil, ainda é insuficiente e precisa de incremento para que se ultrapasse do nível da feminização do magistério para a análise da importância do gênero para a compreensão das relações que se estabelecem nas escolas, assim como dos atores nelas envolvidos e os processos de profissionalização docente. É o gênero a próxima categoria a ser fundamentada neste trabalho.

3 GÊNERO: QUE CATEGORIA DE ANÁLISE É ESTA?

O conceito de gênero, como categoria de análise, ainda está em processo de construção e engendra-se em outras construções teóricas e políticas, sendo atravessado pelas diferentes culturas e sociedades. Por definição, gênero é “1. Agrupamento de indivíduos, objetos, etc. que tenham características comuns. 2. Classe, ordem, qualidade. 3. Modo, estilo. **4. Antrop. A forma como se manifesta, social e culturalmente, a identidade sexual dos indivíduos.** 5. Biol. reunião de espécies.” (Dicionário Aurélio, 2009, p.430-431). Pode-se dizer, então, que é o conjunto de características sociais, culturais, políticas, psicológicas, jurídicas, econômicas designadas às pessoas de forma diferenciada de acordo com o sexo biológico, pelas características físicas, anatômicas, fisiológicas, reconhecidas a partir de dados corporais (genitais) com os quais se nasce: macho ou fêmea, masculino ou feminino.

Como afirma Fernández (2001, p.37),

Nascemos com um organismo, significado como corpo, a partir de quem espera ou antecipa um filho. Quando esse filho nasce, a primeira pergunta que responde apenas com sua presença se é menino ou menina.

[...] A partir deste fato, que mostra o organismo, o recém-nascido deverá construir seu projeto identificatório. De onde vai obter o material significante para construir um corpo sexuado, pertencente somente a uma das possibilidades que a biologia permite?

[...] Penso que este corpo masculino ou feminino, produto e produtor de sua história e de seu projeto identificatório, vai se construindo com o material que é proporcionado à criança a partir de dois espaços. Por um lado, a partir de seu organismo (que mostra vagina e clitóris ou mostra pênis e testículos) e, por outro, a partir do que cerca essa criança, pela forma como é simbolizado o fato de ter nascido homem ou mulher e pelo mito em relação ao que é ser mulher ou homem para este meio.

As características ditas naturais de gênero, na verdade, são construções sócio-culturais que têm uma história, estão na história e, por isso, modificam-se e diferenciam-se, de um grupo étnico a outro, no tempo e no espaço. Refere-se ao que cada grupo social considera como “masculino” e “feminino”, aos papéis reprodutivo e produtivo que cada um desempenha e,

sobretudo, nas relações de poder que se estabelecem no seio de cada sociedade. Como asseveram Silva, K. e Silva, M.H.

A definição mais corrente de gênero é a que a considera uma categoria relacional, ou seja, gênero é entendido como o estudo das relações sociais entre homens e mulheres, e como essas relações são organizadas em diferentes sociedades, épocas e culturas. Os pesquisadores que utilizam essa categoria de análise fazem questão de frisar que no campo das relações entre homens e mulheres há uma distinção entre a esfera biológica, que é o sexo propriamente dito e suas características físicas, e a esfera social e cultural que é a identidade de gênero.(2005, p. 166)

Alguns temas fundamentais produzem o conceito de gênero e são centrais para o estudo. São eles: identidade, subjetividade, corpo. Estudar gênero não é só estudar mulheres. Como assevera Carvalho (2005, p.89)

Muitas vezes, entende-se estudos de gênero como sinônimo de estudos sobre as mulheres e pouco se aproveita de todo o potencial analítico oferecido pela categoria de análise de gênero, como vem sendo desenvolvida no campo dos estudos feministas.

Gênero, não significa “feminino”. É um conceito, uma categoria de análise, é uma epistemologia.

Os estudos de gênero são as primeiras indagações e questões sobre a identidade. Esses estudos dialogam com a filosofia contemporânea e possuem uma bibliografia que questiona, problematiza. O maior questionamento é sobre o conceito de identidade.

O escopo deste trabalho é analisar as relações de gênero presentes na Educação Infantil, observando a realidade nas variáveis sexo e gênero e suas manifestações por meio da análise do protagonismo da professora e especialmente pelo seu discurso.

O enfoque de gênero aqui presente permite visualizar e reconhecer as hierarquias e desigualdades entre os gêneros, expressas nos discursos e nas práticas escolares que produzem e reproduzem a cultura, sabendo que essa produção histórica é suscetível de ser transformada por meio da formação da professora.

Doravante, neste capítulo, passa-se a expor a história da categoria gênero, na tentativa de esclarecer as origens e os fundamentos dessa construção cultural, objetivando deixar de crer que os papéis sociais e culturais determinados aos homens e mulheres são naturais e separados de outras categorias, como raça, classe social, etnia, religião, e ainda, que é urgente trazer para a educação a problematização dessa questão.

3.1 SOBRE A ORIGEM E OS FUNDAMENTOS DA QUESTÃO DE GÊNERO

Gênero é uma denominação recente que tem sua origem no feminismo, cuja pauta de reivindicação nasce no final do séc. XVIII, na Ilustração. Nesse período, principia o questionamento acerca da condição da mulher, porque elas sentem uma espécie de incômodo social, suscitado pelas próprias reflexões iluministas sobre a razão humana, a liberdade, a igualdade, a fraternidade e a humanização da sociedade civil.

Nota-se, na Figura 4- Liberdade a seguir, que o pintor francês Delacroix (1830) quando representa a *liberdade* o faz como uma mulher guerreira e ousada, já um anúncio do feminino porque o nome da obra é “A Liberdade guiando o povo”.



Figura 4- Liberdade

Fonte: http://2.bp.blogspot.com/_oIBIQetbGwY/TFGuui0QCYI/AAAAAAAAABBA/2a6D-9v_FWo/s1600/liberdade+de+Delacroix.jpg

Ao buscar elementos para a fundamentação, deparamo-nos com uma educação infantil alicerçada sobre o ideal romântico que por sua vez é baseado nos ideais modernos da Ilustração. Assim, decidiu-se buscar dentre seus filósofos, aquele que se preocupou especialmente em descrever como deveria ser a educação do homem para a nova sociedade, democrática, calcada nos três pilares da revolução: “liberdade, fraternidade e igualdade”. Esse filósofo é Jean-Jacques Rousseau e a obra escolhida é *Emílio* ou *Da Educação*.

Sem perder de vista o aspecto do gênero procurou-se por um pensador que dialogasse com Rousseau e se colocasse em contraposição e assim, Mary Wollstonecraft (1994), com seu *Vindication of the Rights of Women*, não poderia ser esquecida. Sua obra é crítica e explora em demasiado o discurso rousseauiano sobre a educação, especialmente no que tange à educação da mulher, apontando o preconceito do ilustre pensador em relação às mulheres.

Ademais, como os ecos tanto da Ilustração quanto do Feminismo ainda soam no Brasil, foi-se buscar a autora brasileira, Nísia Floresta (1989), pois pode-se dizer que tenha sido ela a precursora do feminismo em nossas terras, para acompanhar sua interpretação e tradução livre da obra de Mary Wollstonecraft, *Reivindicação dos Direitos das Mulheres*.

3.1.1 Emílio, o Ideal de Homem

Jean Jacques Rousseau (1712-1778) genebrino de nascença, tornou-se conhecido no mundo todo porque suas ideias basicamente alicerçaram os fundamentos da Revolução Iluminista na França. Com obras do calibre de *Sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* e *O contrato social*, entre outras, questionou o poder do rei, dos grandes e dos ricos, por meio da exaltação à liberdade do homem, lançando as bases da democracia.

No mundo da pedagogia, a obra de Rousseau (2004), *Emílio*, considerada por ele mesmo um Tratado da Educação, constitui uma espécie de revolução, pois as ideias nela contidas são inovadoras. O iluminista escreve para a burguesia, a classe revolucionária emergente da revolução francesa, e define para a nova sociedade, o papel dos homens e das mulheres do século XVIII, construído a partir da educação. A obra foi considerada tão perigosa que foi queimada e o autor condenado à prisão.

Nesse sentido, *Emílio* tornou-se uma das obras pedagógicas fundamentais, pois a partir dela, as teorias educacionais aprenderam a considerar a natureza da criança, a respeitar-lhe e secundar-lhe a personalidade.

Nessa obra, um romance, Rousseau idealiza a educação de uma criança, um menino chamado Emílio e dita, em cinco livros (capítulos), como deve ser a educação de um verdadeiro homem pelas palavras de seu preceptor. As fases da vida que ele chama de idades são minuciosamente descritas em cada livro: A idade da natureza- o bebê (livro I); A idade da natureza- de 2 a 12 anos (livro II); A idade da força- dos 12 aos 15 anos (livro III); A idade das paixões- de 15 a 20 anos (livro IV); A idade da sabedoria e do casamento – de 20 a 25 anos (livro V).

Rousseau (2004) trata, livro a livro, de diferentes aspectos da educação que vão desde as fases do desenvolvimento infantil, instrução, entendimento até a educação da sensibilidade, da moral, do intelecto, da educação do corpo, do desenvolvimento de habilidades, da educação social, da educação religiosa, e por fim, da educação sexual e da educação política.

Em *Emílio*, Rousseau permite entrever o menino que poderia ter sido e descreve a educação que teria desejado para si. *Emílio* recebeu uma educação negativa, ou seja, não fora educado diretamente, o que consistia em deixar agir as forças naturais e as do espírito sem imposição de livros e regras de castigos. Dessa forma, a ação espontânea da natureza e da curiosidade levaria o aprendiz a observar, a interessar-se, a desejar aprender e fazer.

No que tange à educação do caráter, Rousseau (2004) defendeu o princípio das consequências naturais ao afirmar que o menino se corrigiria de sua obstinação, dos caprichos, de suas leviandades porque, se assim não o fizesse ou agisse, poderia sofrer as consequências.

As ideias de Rousseau são revolucionárias quando comparadas aos métodos educacionais aplicados às crianças do século XVIII, consideradas miniadultos, criados desde bebês por amas de leite, sendo negligenciadas pelas figuras materna e paterna, pouco importando se eram felizes ou não. Ele se opôs a essa forma de educação, sugerindo a amamentação dos bebês, roupas folgadas, aprendizagem pela experiência e, o mais importante, o objetivo de fazer as crianças felizes.

Uma das mais revolucionárias contribuições de Rousseau é que ele entendia as crianças como crianças, acreditando que são boas por natureza. Dessa forma, as boas inclinações deveriam ser aprimoradas, não instruindo e

dirigindo diretamente, mas ajudando a emergirem. Um preceptor exemplar tudo faria para transformar a criança no ideal *Emílio*, usando o método negativo, protegendo-a da influência da sociedade.

Os pressupostos básicos de Rousseau, com respeito à educação, eram a crença na bondade natural do homem e a atribuição à civilização da responsabilidade pela origem do mal. Se o desenvolvimento adequado fosse estimulado, a bondade natural do indivíduo poderia protegê-lo da influência corruptora da sociedade. Conseqüentemente, os objetivos da educação comportariam dois aspectos: o desenvolvimento das potencialidades naturais da criança e seu afastamento dos males sociais. Isto somente poderia ser conseguido em um ambiente controlado.

A criança *Emílio* deveria ser criada em um meio rural em vez de em ambiente urbano, de modo que pudesse se desenvolver em continuidade com a natureza. Os primeiros impulsos da criança seriam permitidos a se desenvolver, mas deveriam ser “canalizados para o respeito genuíno para com as pessoas, nascido do amor próprio e não do orgulho” (ROUSSEAU, 2004, p. 52).

Seu método de educação era, em primeira instância, retardar o crescimento intelectual, para, mais tarde, estimulá-lo; a criança deveria demonstrar seus próprios interesses em um assunto e fazer suas próprias perguntas; no estágio da puberdade a sensibilidade do jovem deveria ser educada; o adolescente aceitaria, com confiança, um contrato livre e recíproco de amizade com seu mestre, que poderia então ajudá-lo a descobrir as alegrias da religião e as dificuldades em lidar com a sociedade (ROUSSEAU, 2004).

O ambiente no qual o aprendiz deveria viver seria tal que não haveria nenhuma restrição física que não viesse dele mesmo; depois que se desenvolvesse cognitivamente, até os quinze anos, não deveria haver qualquer restrição moral em seu ambiente. O objetivo consistia em que, o aprendiz deveria desenvolver plenamente seu Eu natural. Tal educação seria possível se o aprendiz fosse totalmente isolado da sociedade e não tivesse qualquer outro contato, senão com seu mestre (ROUSSEAU, 2004).

O aprendiz faria parte da sociedade quando a tendência para a socialização surgisse como uma de suas necessidades naturais. Isso

aconteceria na adolescência, após o desenvolvimento da razão; se antes havia apenas sensações, agora *Emílio* poderia julgar e aprenderia uma profissão.

Até agora não fiz distinção entre as condições, as posições sociais e as riquezas, tampouco os distinguirei daqui para diante, porque o homem é o mesmo em todas as condições sociais [...]. Quero absolutamente que Emilio aprenda uma profissão. Uma profissão honesta [...] (ROUSSEAU, 2004, p. 263-5).

Emilio, que laboriosamente adquiriu senso de propriedade enquanto cultivou seu jardim, estaria apto a enfrentar a vida difícil de um trabalhador. Trazido à comunidade por uma tendência natural, ou simpatia, desenvolveria senso moral, e uma necessidade no sentido da perfeição e do crescimento interior, elevando-se acima das paixões e alcançando a virtude.

Ao experimentar o desejo por companhia lhe seria permitido desenvolver relacionamento pessoal. Por intermédio de Sofia, *Emílio* descobria a natureza do amor. Ele tem que deixá-la, no entanto, para completar sua educação política, a qual requeria procurar, através do mundo, pelo país que melhor serviria a sua futura família (ROUSSEAU, 2004, p. 473-5).

Eis um brevíssimo resumo. O que se percebe em *Emílio* é a importância significativa atribuída à figura feminina no processo da formação do homem, que demonstra sua preocupação com a educação da nova sociedade. Primeiramente pela figura da mãe, pois é ela quem educa o cidadão, aquele que vai participar da sociedade, aquele que defenderá os direitos humanos na esfera pública. Porém, a educação desse cidadão está restrita à esfera privada ou, doméstica, porque é esse o espaço destinado à mãe ou à mulher.

Mas, se as mães se dignarem a amamentar seus filhos, os costumes reformar-se-ão por si mesmos, e os sentimentos da natureza despertarão em todos os corações. [...] Os atrativos da vida doméstica são o melhor contraveneno para os maus costumes. A agitação das crianças, que acreditamos importuna, tornar-se-á agradável; ela torna o pai e a mãe mais necessários, mais queridos uma pelo outro e reata entre eles os laços conjugais. Quando a família é viva e animada, os trabalhos domésticos constituem a mais cara ocupação da mulher e o mais doce divertimento do marido. Assim, apenas da correção desse abuso logo decorreria uma reforma geral, logo a natureza teria reassumido todos os seus direitos. Se as mulheres voltarem a ser mães, logo os homens voltarão a ser pais e maridos. (ROUSSEAU, 2004, p. 22)

Assim, a essa mulher cabe a nobre tarefa de formar o homem que reformará a sociedade e dela depende o sucesso, ou não, dessa empreitada.

É especialmente no livro V, que Rousseau vai tratar da relação entre feminino e masculino quando diz “Ei-nos chegado ao último ato da juventude, mas não estamos ainda no desfecho” (ROUSSEAU, 2004, p.515), pois Emílio torna-se um rapaz e, por isso mesmo, necessita de uma moça que seja educada para ele, como afirma: “Não é bom que o homem esteja só, e Emílio é homem; prometemos-lhe uma companheira, é preciso dar-lha. Essa companheira é Sofia”.

3.1.2 Sofia, o ideal de mulher (relativo ao homem)

Doravante, será comentada a educação da mulher relativa ao homem, visto que Sofia só existe na medida em que Emílio dela necessita. Trata-se, portanto, de descrever prescrições de como se educar uma mulher para que seja a companheira ideal do homem (também ideal), que Rousseau já vem descrevendo desde o livro I. É certamente um “modelo” que deverá se encaixar na obra-prima que é *Emílio*.

A pedagogia de Rousseau evoca a liberdade para que as crianças desenvolvam sua personalidade. No entanto, esse modelo livre de educação se destina a *Emílio*, que representa o modelo masculino. Para Sofia, modelo feminino, Rousseau propôs praticamente o contrário. Segundo ele, deixar livre seu desenvolvimento não seria possível, pois a mulher precisaria aprender a submissão, a viver para outros, a fingir e a manter as aparências.

Rousseau atribuiu muitas características à Sofia e às mulheres, que foram as mais apreciadas pelos filósofos posteriores a ele: os românticos. Essas características são: delicadeza, bondade, sabedoria, dedicação, recato, pudor, timidez, modéstia, vergonha. Nesse aspecto Rousseau é considerado o precursor do romantismo. Admitia que as mulheres tinham intuição, paixão e imaginação. A razão de *Emílio* teve como contrapartida a sensibilidade de Sofia.

Embora Rousseau não observasse ainda a sensibilidade, da mesma forma com que mais tarde os românticos o fizeram, ele atribuiu esta característica a Sofia. Sensibilidade que se assemelhava à intuição. As mulheres, segundo ele, eram dotadas de intuição e deviam utilizá-la para “ter um completo conhecimento da mente dos homens” e para “ler mais acuradamente o coração do homem” (ROUSSEAU, 2004, p. 582). Ler o coração surgiu como outro aspecto que assumiria, posteriormente, proeminência sem precedentes no pensamento romântico. Ler o coração era uma capacidade de Sofia.

Na medida em que traçava o retrato de Sofia, a companheira ideal para o idealizado *Emílio*, Rousseau mantinha-se conservador, limitando-se a repetir, ainda que com sutis modulações, os estereótipos tradicionais da imagem da mulher de seu tempo.

[...] a mulher foi feita especialmente para agradar ao homem. Se, por sua vez, o homem deve agradar a ela, isso é de necessidade menos direta; seu mérito está na sua potência, ele agrada só por ser forte. Concordo que essa não é a lei do amor, mas é a da natureza, anterior ao próprio amor (ROUSSEAU, 2004, p. 517).
Se a mulher é feita para agradar e ser subjugada, deve tornar-se agradável ao homem em vez de provocá-lo; sua violência própria está em seus encantos; é por eles que ela deve forçá-lo a descobrir sua força e a usar dela. A arte mais certa de animar essa força é torná-la necessária pela resistência. Então o amor-próprio une-se ao desejo e um sai vencedor com a vitória que o outro o fez alcançar. Daí nascem o ataque e a defesa, a audácia de um sexo e a timidez do outro, enfim, a modéstia e a vergonha com que a natureza armou o fraco para sujeitar o forte (ROUSSEAU, 2004, p. 517).

Além da intuição, a paixão vem a ser outro aspecto de sensibilidade, substituindo a razão e a racionalidade. A paixão em Sofia tem grau elevado. De acordo com Rousseau, mulheres poderiam “apenas esconder a paixão

que as devora”; concebeu esta questão em consonância com suas restrições sobre as mulheres. Entretanto, quando Sofia foi devorada pela paixão, não foi reservada; se fixou em um herói imaginário e ama-o “[...] com uma paixão que nada poderia curar” (ROUSSEAU, 2004, p. 586). Mal sucedida em seu amor pelo herói imaginário, mudou, tornando-se melancólica, reagindo como qualquer romântico teria feito em face do impossível ou rejeitado amor.

A mulher ideal sabia controlar as paixões sexuais. E este controle só poderia ser conseguido por meio do casamento. As mulheres eram a fonte das paixões sexuais, consideradas por Rousseau como uma poderosa força dificilmente controlável. A regulação desse desejo ilimitado se realizava no seio familiar patriarcal e seu objetivo era a produção de comportamento que normalizasse o desejo sexual feminino, a fim de que o homem pudesse exercer plenamente sua cidadania.

Com a facilidade que as mulheres têm de mexer com os sentidos dos homens [...], sobretudo nos países quentes, onde nascem mais mulheres do que homens, tiranizados por elas, eles acabariam sendo suas vítimas e ver-se-iam todos arrastados para a morte sem que pudessem defender-se (ROUSSEAU, 2004, p. 517).

As características virtuosas de Sofia foram além das qualidades emocionais que expressava. Fora educada para a função futura de mãe e esposa. Na medida em que via a importância da maternidade e de ser uma esposa perfeita, Rousseau colocou-se como defensor, novamente, dos princípios românticos. Em sua descrição de Sofia, estabeleceu essas virtudes de mãe e de esposa para a mulher, que se tornariam importantes durante o século XIX e que têm sido vistas como reacionárias pela crítica, tanto filosófica como literária.

A maior parte da educação de Sofia foi ajustada para produzir uma esposa perfeita. Para que isso fosse possível, deveria aprender, além das tarefas domésticas, a forma forte de submissão que a faria capaz de aceitar qualquer injustiça de seu marido. Sua educação a estabeleceria como ponto de apoio para *Emílio*. Sofia esperava tornar-se uma esposa perfeita, mas também esperava encontrar um marido perfeito.

Rousseau, ao longo do romance, sustentou que a educação das mulheres deveria estar limitada a seus deveres para com os homens, “agrada-lhes, sê-lhes úteis, fazer-se amar e honrar por eles [...] aconselhar, consolar, fazer-lhes a vida agradável e doce. Criar-lhes os filhos e cuida-lhes quando idosos”. (ROUSSEAU, 2004, p. 527-8). A defesa da família, ao que Rousseau chamava de “âmbito natural de amor”, está teorizada filosoficamente no amor entre os membros do parentesco, na exaltação da maternidade como transmissão da propriedade e como instrumento de socialização.

Contribuindo para aceitar a família nesses termos, Rousseau propôs que, em idade muito tenra, Sofia aprenderia a costurar, uma atividade que corresponderia à utilidade prática esperada da educação para meninas, já que ela precisará estar apta a fazer suas próprias roupas. E, ainda, ela “entende de cozinha e de copa, sabe os preços dos produtos, conhece suas qualidades, sabe fazer as contas muito bem e serve de despenseira para sua mãe” (ROUSSEAU, 2004, p. 578).

As meninas deveriam ser treinadas “primeiro para as coisas obrigatórias [...] para submetê-las à vontade de outrem” (ROUSSEAU, 2004, p. 534). Uma das lições mais importantes para as mulheres era aprender sobre seus deveres e, além disso, aprender a “fazer-se amar e honrar por eles” (ROUSSEAU, 2004, p. 527). Os deveres incluíam tarefas domésticas, mas não necessariamente ler ou escrever numa idade muito prematura. A natureza doméstica da educação de mulheres enfatizava o papel de mãe e dona de casa. Além desse, o único dever que uma mulher teria seria o de ser esposa.

Rousseau chegou a expor os princípios, por intermédio de Sofia, acerca das manipulações de que as mulheres se valiam. Contra toda convenção, encorajou o feminino a práticas como cantar, dançar e tocar piano. Sofia aprendeu todas essas artes quando menina. Rousseau não somente aconselhou as meninas a que aprendessem essas artes para serem capazes de agradar aos homens, como também encorajou os pais a deixar suas filhas a frequentarem bailes e eventos semelhantes. Rousseau temeu que, se esses prazeres fossem negados às meninas, elas tentariam compensar a falta desses divertimentos durante o casamento.

De acordo com Rousseau, a mulher apreciava (e era do seu interesse) se tornar propriedade do homem, porque só poderia ser cuidada apropriadamente se encontrasse um marido.

Dessa forma, na concepção de Rousseau, Sofia deveria aprender matemática antes de ler e escrever, já que isso seria muito importante para calcular um orçamento doméstico. Rousseau negou expressamente às mulheres qualquer outra forma de ocupação de lazer: “[...] uma moça deve ter por diversão apenas o trabalho e a oração” (ROUSSEAU, 2004, p. 241). Seriam essas as atividades domésticas que fariam uma mulher virtuosa aos olhos de um homem.

Sofia deveria executar tarefas domésticas, cuidando da casa e da família. A mais importante função, entretanto, era a de ser mãe no lar. Como progenitora, manteria a família unida: “ela forma um laço entre pai e criança [...] Que cuidado amoroso é exigido para preservar uma família unida” (ROUSSEAU, 2004, p. 521).

O espírito da mulher, neste ponto, corresponde perfeitamente à sua constituição; longe de corar por sua fraqueza, as mulheres orgulham-se dela; seus tenros músculos não oferecem resistência, elas dizem não poder carregar os mais leves fardos, e teriam vergonha de serem fortes. Por quê? Não apenas para parecerem delicadas, mas por uma precaução mais hábil; preparam de longe as desculpas e o direito de serem fracas quando preciso (ROUSSEAU, 2004, p. 519).

Em síntese, o protótipo da mulher natural de Rousseau está centrado em uma mulher casta e modesta, sensível, preocupada com a opinião alheia e dedicada exclusivamente a sua família e a sua casa, ou seja, dona do ambiente doméstico, educada para servir ao homem.

3.1.3 Mary Wollstonecraft e sua crítica ao modelo de educação de Rousseau para a nova sociedade

Mary Wollstonecraft, (1759/97) contemporânea inglesa de Rousseau, livre pensadora, jornalista e escritora, ardorosa defensora das ideias

iluministas sempre pela ótica feminina, fazia parte de um grupo de escritores revolucionários e, por meio de seus artigos difundia a então nova ideologia “liberdade, igualdade e fraternidade”, especialmente no que tangia aos Direitos da Mulher.

Em 1792 publicou um livro, “Vindication of the Rights of Woman”, no qual reelaborou a teoria revolucionária francesa, contextualizando-a às necessidades femininas, enfatizando que

ao lutar pelos direitos da mulher, meu argumento principal se baseia neste princípio fundamental: se ela não é preparada com a educação para que se torne companheira do homem deterá o progresso do conhecimento e da virtude; porque a virtude deve ser comum a todos ou será ineficaz para influir na prática geral. E, como pode se esperar que a mulher contribua ao menos como virtuosa, que a liberdade fortaleça sua razão até que compreenda seu dever e veja de que modo se encontra com seu benefício real? Se ela tem que educar seus filhos para que entendam o princípio verdadeiro do patriotismo, a mãe deve ser patriota; e o amor ao ser humano, do qual brota uma sucessão ordenada de virtudes, ela só pode dar se tem em consideração a moral e os interesses civis da humanidade; mas a educação e a situação da mulher no momento presente deixam-na fora de tais investigações. (WOLLSTONECRAFT, 1994, p.109)

A crítica de Wollstonecraft foi incisiva em relação às leis vigentes na época, que não permitiam a participação da mulher na vida política e, ao mesmo tempo, tocou num problema maior ainda, que é a desigualdade de direitos baseada na inferioridade moral feminina por conta de sua “natureza”. Essa natureza determinava o seu confinamento ao espaço doméstico e estava ordenada por seu sexo; a mulher europeia era educada para aceitar e acatar essa situação, porque assim deveria ser; afinal, uma mulher bem educada deveria ser reservada, manter o pudor e o decoro, ser delicada, modesta para ser virtuosa e admirada pelo homem. Esses parâmetros estavam prescritos no tratado sobre educação de Rousseau, *O Emilio, ou Da Educação*, quando ele se referiu à educação das mulheres,

Assim, toda a educação das mulheres deve ser relativa aos homens. Agradar-lhes, ser-lhes útil, fazer-se amar e honrar por eles, educá-los quando jovens, cuidar deles quando grandes, aconselhá-los, consolá-los, tornar suas vidas agradáveis e doces: eis os deveres da mulher em todos os tempos e o que lhes deve ser ensinado desde a infância. Enquanto não voltarmos a esse princípio, estaremos afastando-nos do alvo e todos os preceitos que lhes dermos de nada servirão nem para a felicidade delas nem para a nossa. (ROUSSEAU, 2004, p.527)

A educação das mulheres diferenciava-se da dos homens, pois era determinada por seu estado natural o sexo feminino culturalmente aceito como mais fraco, menos resistente, com menos atributos e com limites. Estabeleceu-se, conseqüentemente, ao longo do tempo, uma relação de dependência. Segundo Rousseau, “A mulher e o homem foram feitos um para o outro, mas sua mútua dependência não é igual” (ROUSSEAU, 2004, p.526) (...) porque os homens dependem das mulheres por seus desejos unicamente, mas as mulheres dependem dos homens tanto por seus desejos quanto por suas necessidades. Logo, aí se estabelece uma relação desigual que dá ao homem autonomia para afirmar que “subsistiríamos melhor sem elas do que elas sem nós” (ROUSSEAU, 2004, p.526) e que, portanto, cabe aos homens indicar qual é a forma de educação que convém às mulheres.

Rousseau postulou a ideia de que das mães dependia a boa constituição das crianças, que do cuidado das mulheres dependia a boa criação dos homens, que elas deveriam exercitar-se e comportar-se como no modelo da Grécia Antiga; quando crianças, aparecer em público não se misturando com os meninos, mas reunidas com outras meninas, acompanhadas dos cidadãos, fazendo exercícios agradáveis, moderados e salutarés; nas celebrações aparecer coroadas de flores, cantando hinos, aguçando nelas o desejo de agradar. Aí então, quando jovens e casadas, restringir suas atenções à casa e à família, já não sendo mais recomendável aparecer em público. Rousseau tanto recomenda a educação grega porque

[...] é notório, que entre todos os povos do mundo, sem excetuar nem mesmo os romanos, não se possa citar nenhum em que as mulheres tenham sido ao mesmo tempo mais prudentes e mais amáveis e tenham unido com maior felicidade os bons costumes à beleza do que na Grécia Antiga”. (ROUSSEAU, 2004, p.530)

Ainda, diz que as meninas desde pequenas gostam de bonecas e enfeites, evidência de sua destinação: primeiro enfeitam e vestem as bonecas, depois a si mesmas e, por fim, são mães. Já os meninos, preferem o movimento e o barulho de tambores, piões e carruagens nos quais podem usar a força para dominar. A desigualdade entre a educação de homens e mulheres é grande: eles devem se limitar a conhecimentos úteis e elas, não se entregar livremente a nenhum talento à custa de seus deveres, pois, precisam ser assíduas em seus trabalhos domésticos. “Afinal, onde está a necessidade de que uma menina saiba ler e escrever tão cedo? Será que tão cedo terá um lar para cuidar?” (ROUSSEAU, 2004, p.533)

A essas indicações rousseauianas do bem educar, Mary Wollstonecraft respondeu com a seguinte argumentação:

A mãe que quer dar dignidade verdadeira ao caráter de sua filha deve proceder, sem fazer caso dos enganos da ignorância, com um plano de educação diametralmente oposto ao que recomenda Rousseau com todo o encanto enganoso da eloquência e da sofisticação filosófica, porque sua eloquência faz verossímeis absurdos e suas conclusões dogmáticas confundem sem convencer aqueles que não têm capacidade para rebatê-las. (Vindication, p.160)

Para ela, mais importante que receber uma educação relativa aos homens, meninas ou meninos deveriam brincar juntos sem lhes ter sido imposta a distinção de sexo muito antes que a natureza o fizesse; se em uma menina o seu espírito fosse apagado por falta de atividade ou sua inocência com falsa vergonha, sempre seria naturalmente travessa e que não lhe atrairiam somente bonecas, a menos que a domesticação não lhe oferecesse alternativa.

As consequências originadas pela falta de atenção à saúde e ao intelecto durante a infância e a juventude seriam funestas e se estenderiam mais ainda; a dependência do corpo produziria de forma natural a dependência mental; uma mulher não poderia fortalecer sua constituição e se abster dos caprichos que a debilitavam, se desde muito cedo as noções artificiais de beleza e as descrições falsas de sensibilidade se sobrepusessem à motivação para agir.

E, vai adiante afirmando que se as mulheres eram passivas foi porque, para preservar sua inocência, ou como se chama cortesmente a ignorância, a verdade foi escondida e lhes faziam assumir um comportamento artificial antes que suas capacidades tivessem adquirido força. Como foram ensinadas, desde a mais tenra idade, que a beleza era o seu atributo relevante adaptou-se ao corpo e encerrou-se em sua domesticabilidade, só lhes restando adorar a “jaula”(WOLLSTONECRAFT, 1987,p.156) Às mulheres resta o limite. Para Rousseau, “(...) devemos treiná-las primeiro para as coisas obrigatórias, devemos ensiná-las a domar suas fantasias, para submetê-las às vontades de outrem”. (ROUSSEAU, 2004, p.534).

Essas diretrizes educacionais mantiveram as mulheres passivas, ignorantes de seus direitos e sem qualquer participação ativa no que tange às atividades principais da estrutura social, política e econômica desse período. Educadas na dependência servil, mantiveram-se no que determinava a sua natureza; “(...) sendo a dependência um estado natural nas mulheres, as meninas sentem-se feitas para obedecer”; (ROUSSEAU,2004,p.535).

Rousseau ressaltou que as mulheres teriam e deveriam ter pouca liberdade e deveriam ser constrangidas, pois, se lhes fosse dada liberdade, não saberiam como conter-se porque lhes fora ensinado que deveriam ser extremadas em tudo. Considerava ainda que a inconstância dos gostos lhes era tão prejudicial quanto o excesso deles, afirmando “(...) não toleréis que em nenhum instante de suas vidas elas percam o freio”. (ROUSSEAU, *Emílio*,V, p.536). Conclui:

Acostumai-as a serem interrompidas no meio de suas brincadeiras e levadas a fazer coisas sem reclamar. O hábito sozinho também é bastante neste caso, porque ele não faz mais do que secundar a natureza. Resulta desse constrangimento habitual uma docilidade de que as mulheres precisam durante toda a vida, já que nunca deixam de estar sujeitas a um homem, quer ao juízo dos homens, e nunca lhes é permitido colocarem-se acima desse juízo. A primeira e a mais importante qualidade de uma mulher é a doçura; feita para obedecer a um ser tão imperfeito quanto o homem tantas vezes tão cheio de vícios e sempre tão cheio de defeitos, ela deve aprender cedo a suportar até a injustiça, assim como os erros de seu marido, sem se queixar; não é por ele, mas por si mesma que ela deve ser doce. (ROUSSEAU, 2004, p.536).

Para Wollstonecraft(1989), se as mulheres se emancipassem da escravidão passiva à qual foram sujeitadas pelos costumes, e também pelo homem e seu desejo de domínio, e ampliassem seus conhecimentos, todos provavelmente fariam uma releitura do feminino. A estrutura social passaria por uma transformação até então não ocorrida em toda história ocidental.

As mulheres terem sido educadas para a dependência, foi como dizer-lhes que deveriam atuar consoantes com a vontade dos homens, mesmo que falhas, vis, imperfeitas e arrogantes, elas se submeteriam ao poder estando este certo ou errado, pois não dispo de capacidade reflexiva, dado que esta não lhes foi ensinada, não compreenderiam os desmandos, as injustiças e desigualdades sociais; afinal, “(...) quem fez do homem o juiz exclusivo, se a mulher partilha com ele o dom da razão?” (WOLLSTONECRAFT, 1994, p. 110)

Wollstonecraft considerava que mudanças deveriam ocorrer:

Logo, não deixemos os homens no orgulho de seu poder usar os mesmos argumentos de reis tiranos e ministros venais e, afirmar com falácia que a mulher deve submeter-se porque sempre tem sido assim. Mas daí a depreciar a mulher quando o homem, governado por leis razoáveis, desfruta de sua liberdade natural, e não a divide com ela; e até que chegue esse período glorioso, que não descuide sua própria insensatez ao estender-se sobre a de outro sexo. (WOLLSTONECRAFT, 1994 p. 165)

Para essa pensadora, certamente a revolução era mais profunda porque incluía o feminino na discussão. Já era tempo de fazer uma revolução no comportamento das mulheres, tempo de devolver-lhes a dignidade perdida e fazê-las trabalhar, como parte da espécie humana, para reformar o mundo, mediante sua própria mudança.

Muitas mulheres pobres sustentavam seus filhos com o suor de seu rosto e mantinham sua família unida mesmo quando os vícios de seus maridos não permitiam e ainda assim eram subjugadas. Já as mulheres nobres eram demasiadamente indolentes para praticar a virtude e presas a tarefas triviais prescritas especialmente para seu sexo, permaneciam na situação de domesticação. Daí observa-se que tanto as pobres quanto as nobres eram subjugadas. As nobres recebiam a educação que era negada às

pobres. Mas, então, como traçar as causas que atuam de modo universal sobre a moral e originam essa degradação da mulher?

Wollstonecraft parece ter encontrado a resposta para a manutenção da situação exposta acima quando diz que:

[...] a Natureza estabeleceu uma grande diferença entre um homem e outro; a civilização que até agora se apresenta no mundo é parcial. Repassei muitos livros sobre educação e observei pacientemente a conduta dos pais e a administração das escolas. Qual foi o resultado? A profunda convicção de que a educação descuidada de meus semelhantes é a grande fonte de calamidade que deploro e que às mulheres, em particular, as fez débeis e depreciáveis. (WOLLSTONECRAFT, 1994, p.99)

[...] sistema de educação falso; organizado mediante livros escritos por homens que, ao considerar as mulheres mais como coisas do que como criaturas humanas, se mostraram mais dispostos a fazer delas damas sedutoras que esposas afetuosas e mães racionais; e essa homenagem enganosa distorceu tanto a compreensão de sexo, que as mulheres civilizadas de nosso século, com poucas exceções, só desejam fervorosamente inspirar amor, quando deveriam abrigar uma ambição mais nobre e exigir respeito por suas capacidades e suas virtudes.”(WOLLSTONECRAFT, 1994, p.99 e p.100)

Assim, para que as mulheres se convertessem em membros úteis da sociedade deveriam ser educadas, mediante o cultivo de suas aprendizagens em grande escala, a fim de que adquirissem afeto racional por seu país, fundamentado no conhecimento. A educação faria uma revolução no comportamento feminino e daí poderiam esperar-se os efeitos mais saudáveis na melhoria da humanidade.

A desigualdade moral entre homens e mulheres é consequência natural da educação que recebem e de sua posição na sociedade. É razoável supor que o caráter feminino mudará e se corrigirão seus vícios quando às mulheres for permitido ser livres no sentido físico, moral e civil, pois, “... deveriam respeitar os Direitos da Mulher, assim se prova plenamente que a razão exige respeito e demanda em alta voz JUSTIÇA para a metade da raça humana”. (WOLLSTONECRAFT, 1994, p.112) E, ainda, “quanto maior a igualdade entre os homens, maior virtude e felicidade reinarão na sociedade.”(WOLLSTONECRAFT, 1994, p.122).

Encerra-se o presente tópico com as considerações que Wollstonecraft fez, apresentando análise crítica e contundente, como também o prenúncio de

mudanças necessárias, sobretudo no sistema educacional, para que não apenas ocorresse a reestruturação social, mas muito mais, fosse instituída nova visão ao desempenho útil da mulher na nova sociedade e que fosse merecedora de respeito.

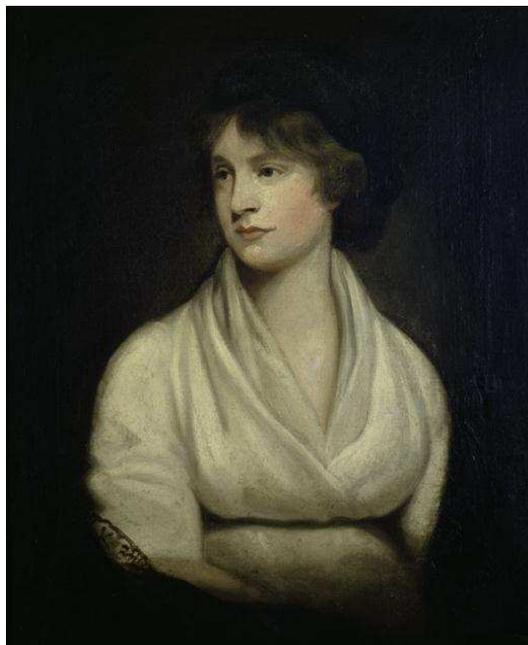


Figura 5- Retrato de Mary Wollstonecraft por John Opie

Fonte: http://static.wix.com/media/34c22527760bbf385f98c5eb8438eea9.wix_mp

A pensadora inglesa não estava só. Na França, sua contemporânea, a Senhora Olympe de Gouges, pseudônimo de Marie Gouze, outra mulher à frente de seu tempo, foi guilhotinada em praça pública por ter redigido uma versão feminina para a famosa carta dos direitos do homem e do cidadão, na qual questiona por que se as mulheres podiam ir ao cadafalso não podiam ir à tribuna lutar pela participação da mulher nas decisões da recém- criada assembleia democrática?



Figura 6- Senhora Olympe de Gouges, pseudônimo de Marie Gouze
 Fonte: http://3.bp.blogspot.com/_FK5QjE4gwZc/TE70UepVfl/AAAAAAAAIJg/HSmc7gXDHII/s400/olympede_gouges_2.jpeg

E, no Brasil, Nísia Floresta fez o trabalho crítico, comentado a seguir.

3.1.4 Nísia Floresta, os ecos de Wollstonecraft no Brasil

Dionísia Gonçalves Pinto ou, conhecida por seu pseudônimo, Nísia Floresta Brasileira Augusta (1810-1885), nasceu em Papary, no Rio Grande do Norte, hoje, Nísia Floresta. Apesar de ser quase desconhecida, foi uma das precursoras do feminismo no Brasil. Era audaciosa, independente, viajava, fundava escolas e escrevia; e, não se sabe como, adquiriu tanto conhecimento, que foi indianista, abolicionista, fundou escolas, casou-se aos 15, separou-se, casou outra vez, morou na Europa e morreu pobre e sozinha na França.

Cinquenta anos depois que Mary Wollstonecraft denunciou a fronteira ideológica que indicava o lugar da mulher na sociedade inglesa, criticando o sistema educacional e lutando contra os limites impostos ao gênero feminino, os lampejos iluministas chegaram ao Brasil, que, agrícola e dependente da mão de obra escrava, iniciava timidamente sua independência da coroa portuguesa.

Naquela época, a educação era para poucos e eram raras as mulheres que tinham acesso a ela. No entanto, Nísia Floresta, com apenas 22 anos, fez uma tradução livre do livro *Vindication of the Rights of Women*, de Mary

Wollstonecraft, porém, não fez a tradução da edição inglesa e sim, da edição francesa. A primeira edição do livro de Nísia foi em 1832 e a segunda, em 1833, apenas um ano depois. Acrescenta à tradução do título original uma segunda parte “... E Injustiça dos Homens”.

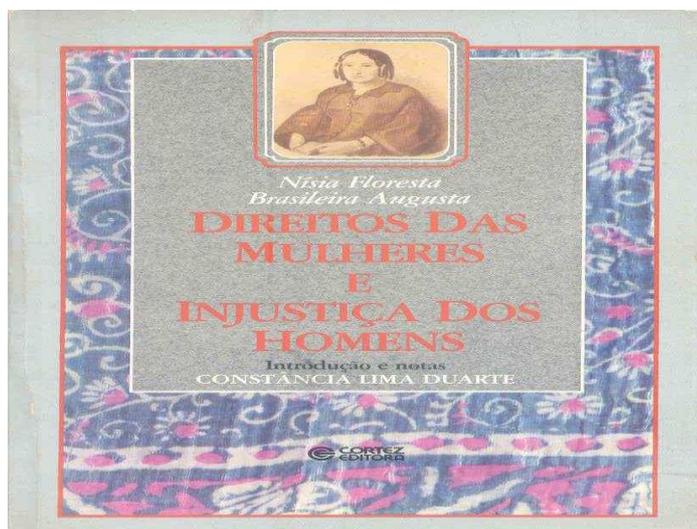


Figura 7- Injustiça dos Homens
Fonte: FLORESTA, Nísia, 1989

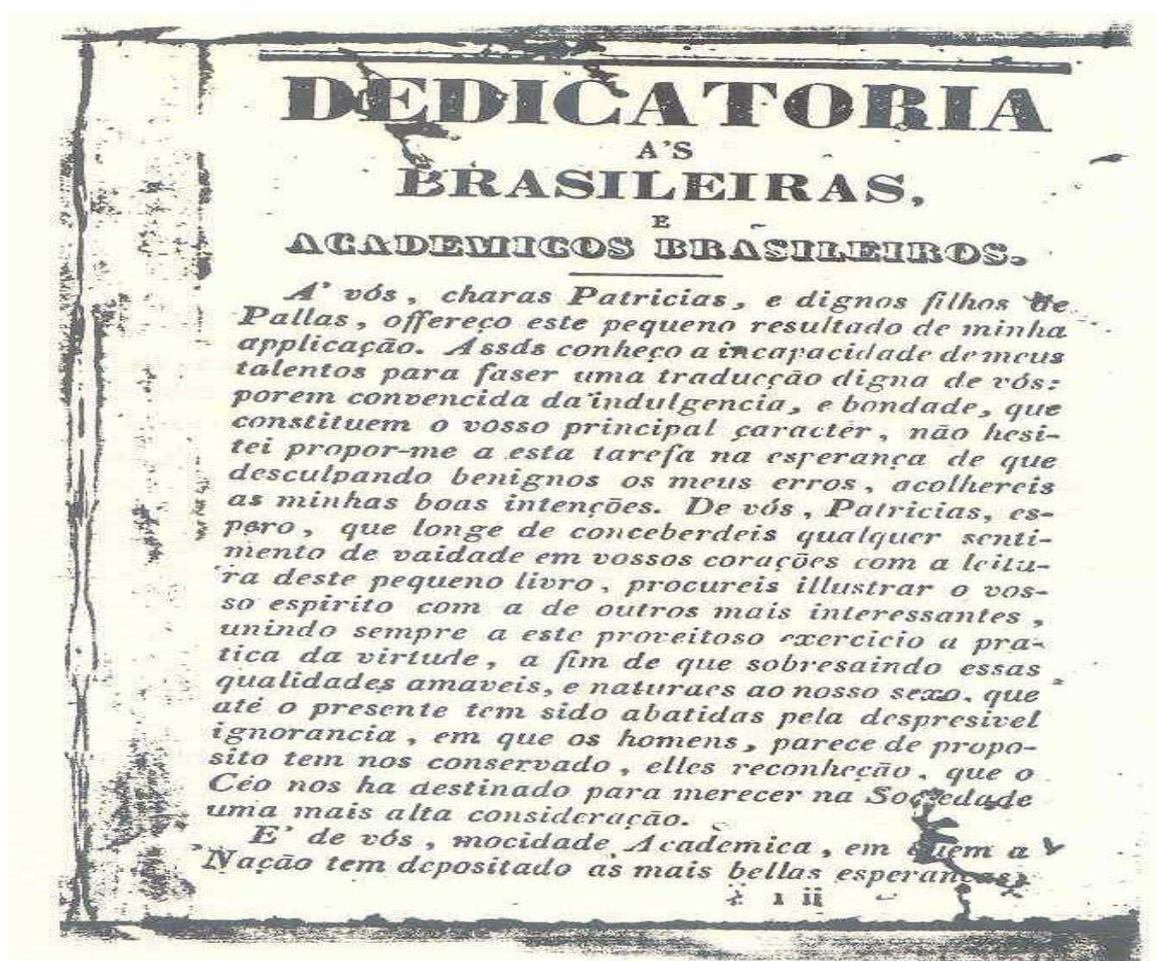


Figura 8- Brasileiras e Acadêmicos Brasileiros
Fonte: FLORESTA, Nísia, 1989

Ela escreve para as Brasileiras e Acadêmicos Brasileiros, como pode ser visto na capa do livro, na esperança de uma mudança na sociedade uma vez que eram esses acadêmicos que posteriormente se transformariam nos abolicionistas, republicanos e, quem sabe, defensores dos direitos das mulheres já que liberdade, fraternidade e igualdade são palavras femininas e conceitos tão fortes de origem iluminista na construção do processo de abolição dos escravos com vistas à formação da república.



Figura 9- Nísia Floresta Brasileira Augusta
Fonte: http://farm3.static.flickr.com/2575/3716070180_e6bf204eb7.jpg

Enfatizou no seu texto o seu ponto de vista sobre a questão de gênero, que a sujeição das mulheres é decorrência da falta de educação. Denunciou que a mulher foi envolvida num círculo vicioso: não lhe deram ocupação em ambientes públicos e elas não se ocuparam porque não eram educadas. Afirma que o problema está no costume e no preconceito e, na sua interpretação, vai além do que foi exposto por Mary Wollstonecraft quando quer provar a superioridade feminina perante os homens.

Superioridade essa, diga-se de passagem, que o “sexo invejoso e pouco generoso” oculta, para melhor dominar através da força física e do despreparo intelectual feminino “Não ignoramos que temos razão; (...) esta mesma razão nos faz sentir a superioridade que temos sobre eles”. (N.F.B.AUGUSTA, 1989, p. 116)

Tanto Wollstonecraft quanto Nísia denunciaram a mulher como classe oprimida, que sem educação estava sujeita à tirania, e reivindicaram uma sociedade mais justa, igualitária em que a causa da mulher fosse respeitada. Ambas entenderam que é pela educação que se transforma uma sociedade que o acesso das mulheres à escola, além da instrução, garantiria a emancipação feminina.

3.1.5 Enquanto isso na Inglaterra... E a primeira onda do feminismo

A Inglaterra foi responsável por alavancar a Revolução Industrial no século XIX, aplicando uma política econômica liberal, que favoreceu a estabilidade do capitalismo e promoveu no ocidente a partir da Europa, mudanças significativas na sociedade. Dentre elas, a necessidade da participação das mulheres na força de trabalho. Passam, então, a ser questionadas as relações de trabalho entre patrão e empregado e filósofos da alcunha de Stuart Mill começam a problematizar a questão desenvolvendo a tese utilitarista nas relações sociais. Mill, em 1869, publica seu livro *A sujeição da mulher*, contendo um conjunto de reivindicações em favor das mulheres especialmente em relação aos direitos políticos.

A esposa de Mill, Harriet Taylor Mill, acompanhando o marido em suas reflexões, não fica à margem e participa como membro da *Kensinton Society*, assinando a petição que requeria o direito ao voto às mulheres, o que lhes garantiria a emancipação política.

É nesse contexto que algumas teses feministas começam a desabrochar dando o *start* aos movimentos femininos sociais, intelectuais e artísticos. Mulheres da França e Inglaterra principiavam um processo que podemos chamar de luta pelos direitos das mulheres, que atualmente é denominada *primeira onda do feminismo*.

Na literatura inglesa do princípio do século XX, em 1928, pelas palavras de Virginia Woolf, no ensaio “Um Teto Todo Seu”, escrito para uma conferência que solicitava à autora falar sobre as mulheres e a ficção, afirma que

... a mulher precisa ter dinheiro e um teto todo seu se pretende mesmo escrever ficção; e isso como vocês irão ver, deixa sem solução o grande problema da natureza da mulher e da verdadeira natureza da ficção. [...] a mulher e a ficção, no que me diz respeito, permanecem como problemas não solucionados.” (WOOLF, 1985,p.8).

Woolf foi figura importante no movimento feminista inglês. Reivindicou o voto feminino e foi a voz feminina num contexto histórico interessante, o período entre guerras, quando houve o reestabelecimento dos processos democráticos.

Não obstante, no Brasil, feministas importantes como Bertha Lutz, nas décadas de 1920 e 1930, foram a voz da mulher. Bertha foi “[...]Deputada Federal, diplomada em Direito (talvez pela necessidade de lutar pelos direitos das mulheres) cientista, funcionária pública, concursada para ingressar no Museu Nacional, além da líder feminista. (SOUZA;SOMBRIO; LOPES, 2005)

A ideia é o sufrágio universal, que mobiliza mulheres de classe média. Entretanto, a história mostra movimentos que desconhecíamos, como o das operárias americanas, costureiras de uma fábrica em Nova Iorque, que foram mortas queimadas em 8 de março de 1857, em represália ao seu protesto por direitos dignos e igualitários, num triste episódio que originou o “dia da mulher”, oficializado pela ONU somente em 1975 . Esses movimentos sociais femininos começaram a desvelar o lado feminino da História. Nesse momento histórico temos um mundo construído no masculino. Construído sobre dois universos: o público e o privado.

A reflexão de Woolf sobre a sua própria condição abriu espaço para que, depois dela, outras mulheres continuassem a pensar sobre a condição feminina num movimento reacionário opositivo em relação ao homem. Considerando a tutela masculina, Woolf questiona a posição subalterna e

doméstica que a mulher ideal ou modelo, descrita por Rousseau em *Sofia de Emílio*, enfatizando que

Em todos esses séculos, as mulheres têm servido de espelhos dotados do mágico e delicioso poder de refletir a figura do homem com o dobro de seu tamanho natural. Sem esse poder, a Terra provavelmente ainda seria pântano e selva. As glórias de todas as nossas guerras seriam desconhecidas. [...] Qualquer que seja seu emprego nas sociedades civilizadas, os espelhos são essenciais a toda ação violenta e heróica. Eis por que tanto Napoleão quanto Mussolini insistem tão enfaticamente na inferioridade das mulheres, pois, não fossem elas inferiores, eles deixariam de engrandecer-se. (WOOLF, 1985, p. 48)

E, ainda, vai lançar as primeiras bases para a reflexão sobre o *paradigma do outro*, ou seja, a tese da francesa Simone de Beauvoir (2009, p.361) de que “Somente a mediação de outrem pode constituir o indivíduo como um Outro”, que passaremos a discutir doravante.

3.1.6 Simone de Beauvoir e os fundamentos para a segunda onda do feminismo

No final dos anos 60, junto com os movimentos civis, surge a *Segunda Onda Feminista*, inspirada na obra de Simone de Beauvoir, *O segundo sexo*. Checando a sua biografia na obra *Memórias de uma moça bem comportada* confirma-se sobre a sua formação: nasce e vive numa família burguesa pobre, francesa e católica. Simone passa por um processo de *desassujeitamento*, ou seja, deixa de ser o sujeito que a sociedade por meio da família espera que ela seja e rompe com as convenções como deixa revelar quando afirma que

[...] a passividade que caracterizará essencialmente a mulher “feminina” é um traço que se desenvolve nela desde os primeiros anos. Mas é um erro pretender que se trata de um dado biológico: na verdade é um destino que lhe é imposto por seus educadores e pela sociedade. (BEAUVOIR, 2009,p.375)

O que propiciou esse processo por ela foi o estudo porque, como mulher, Simone não era livre autônoma de suas decisões como os homens, pois

[...] na mulher há, no início, um conflito entre sua existência autônoma e seu “ser-outro”; ensinam-lhe que para agradar é preciso procurar agradar, fazer-se objeto; ela deve, portanto, renunciar à sua autonomia. Tratam-na como uma boneca viva e recusam-lhe a liberdade para compreender, apreender e descobrir o mundo que a cerca, menos encontrará nele recursos, menos ousará afirmar-se como sujeito. (BEAUVOIR, 2009,p.375)

Durante sua infância e juventude, percebe que não é afeita ao casamento porque não era bonita, ou seja, não “arranjou casamento”. Era feia, porém muito inteligente e estudou matemática, filosofia, buscando o destino possível para as mulheres na sua condição: ser professora. Deu aulas para outras mulheres (obviamente). Aos dezenove anos, alugou um quarto na casa da avó burguesa e empobrecida para morar e dar aulas. Era um princípio de sua busca pela autonomia.

Iniciou o relacionamento com Sartre que, querendo se casar com ela, recebe um não de Simone alegando, numa atitude revolucionária para a época, que não queria repetir o destino de sua mãe, e não casou. Esse modo de pensar é evidenciado por Beauvoir (2009, p.548)

O casamento sempre se apresentou de maneira radicalmente diferente para o homem e para a mulher. Ambos os sexos são necessários um ao outro, mas essa necessidade nunca engendrou nenhuma reciprocidade; nunca as mulheres construíram uma casta estabelecendo permutas e contratos em pé de igualdade com a casta masculina.

Eles então fazem um pacto e passam a viver um relacionamento muito diferente do convencional, para os padrões da época. Simone se relaciona com alunas, recebe homossexuais, relaciona-se com Sartre e com outros homens ao mesmo tempo e questiona os ditames morais da sociedade da época. Atitudes que jamais poderiam ser tomadas num casamento porque

A mulher, casando, recebe como feudo uma parcela do mundo; garantias legais a protegem contra os caprichos do homem; mas ela torna-se vassala dele. Economicamente ele é o chefe da comunidade, é portanto ele quem a encarna aos olhos da sociedade. Ela toma-lhe o nome, associa-se a seu culto, intera-se em sua classe, em seu meio; pertence à família dele, fica sendo sua “metade”. Segue para onde o trabalho dele a chama; é essencialmente de acordo com o lugar em que ele trabalha que fixa seu domicílio conjugal; mais ou menos brutalmente ela rompe com o passado, é anexada ao universo do esposo, dá a ele sua pessoa, deve a ele a virgindade e uma fidelidade rigorosa. (BEAUVOIR, 2009,p.551)

Nascia assim, a tese revolucionária:

Ninguém nasce mulher, torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto entre o macho e o castrado, que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir o indivíduo como um *Outro*. (BEAUVOIR, 2009,p.361).

Beauvoir refere-se ao *Outro*, a mulher como externo, cujas características são definidas em relação à norma que é o homem. Essa tese é visceralmente existencialista e revolucionária visto que nasce de uma experiência pessoal em que a própria autora nega a destinação que a define como mulher e transforma a própria vida num processo contínuo de construção para ser o que a sua existência possibilita forjar e não, o que sua essência determinou. A autonomia da mulher é um processo a ser construído, já a do homem é dada pela formação que recebe.

Beauvoir construiu uma obra filosófica incrível, sagaz, de posições vanguardistas e fez a crítica à identidade de gênero muito antes de Foucault e Deleuze, levantando a questão de gênero a partir da perspectiva feminina.

Essa obra, *O Segundo Sexo*, vai inspirar o movimento de libertação feminina dos anos sessenta junto com a obra de Betty Friedan *A Mística Feminina* e também com os estudos *Sexo e Temperamento em Três Sociedades Primitivas* da antropóloga Margareth Mead. Tanto Beauvoir quanto Friedan levantam a hipótese de que as mulheres seriam vítimas de um sistema falso de crenças que exige que elas encontrem identidade e significado em suas vidas por intermédio de seus maridos e filhos, o que faz

com que a mulher perca completamente a sua identidade para a de sua família, sendo sujeitada e obrigada aos papéis de mãe e esposa e a ela negada a liberdade.

O movimento pela libertação feminina dos anos 60 e suas repercussões ficaram conhecidos como a *Segunda Onda do Feminismo*. Surge dessa mudança paradigmática até mesmo um neologismo, *herstory*, que parte da crítica feminista pelas autoras Janet Frame e Sarah Dunant à historiografia convencional positivista, aquela contada pelos homens, conhecida como *history*.

A historiadora Michelle Perrot⁶⁶, feminista francesa, passa a analisar a história da perspectiva das minorias, ou dos grupos marginais, dos excluídos sem voz: mulheres, operários, camponeses. Faz uma análise preciosa da vida privada e traz à tona críticas que não haviam sido pensadas. A partir daí, com fulcro no pensamento e nos estudos marxistas e foucaultianos, inspirando as discussões de gênero da esfera feminista radical aos problemas de gênero, que se encontram à margem como identidades e corpos homossexuais, lésbicos, transexuais.

A partir de agora, passa-se a discutir a chamada *Terceira Onda do Feminismo* e de que forma os estudos de gênero avançaram e vem avançando numa esfera que ultrapassa os estudos sobre mulheres para questionar problemas de fronteira em relação à exclusão das minorias, especialmente o preconceito de gênero, do qual seres humanos que têm orientação sexual diversa são vítimas.

⁶⁶ Nem sempre Michelle Perrot trabalhou com História das Mulheres. Seu percurso começou na História Social, realizando pesquisa histórica sob inspiração, inicialmente, marxista e, depois, foucaultiana. Publicou, em 1966, juntamente com Annie Kriegel, *Le socialisme français et le pouvoir*, pela EDI. Em 1974, pela editora Mouton, *Les ouvriers en grève. France 1871-1890*. Esse mesmo trabalho foi publicado, de forma condensada, em 1984, sob o título *Jeunesse de la grève. France 1871-1890*, editado por Seuil, que também editou, em 1980, um trabalho coletivo intitulado *L'impossible prison*. Ainda em 1984, organizou os volumes 1 e 2 dos *Écrits sur le système pénitentiaire en France et à l'étranger de Alexis de Tocqueville*, publicados pela Gallimard. Em 1987, organizou o volume 4 da *Histoire de la vie privée*, coletânea em cinco volumes, sob a direção geral de Philippe Ariès e Georges Duby, publicada na França pela Seuil.¹ No Brasil, essa obra foi publicada pela Companhia das Letras, sendo que o primeiro volume saiu em 1990 e o último em 1992. (PEDRO, 2003, p.1)

3.1.7 Joan Scott e Judith Butler - as articulações da terceira onda do feminismo à luz do pensamento de Foucault

Hoje sabe-se que a categoria gênero é muito mais poderosa que a categoria feminismo. Na virada dos anos setenta/oitenta, na chamada terceira onda do feminismo, Joan Scott vai afirmar que gênero não é sexo, tampouco uma manifestação cultural de sexo. Gênero é uma categoria de análise e a partir dele analisar o corpo, a sexualidade e a identidade, como ressalta a seguir que “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (Scott, 1990, p.86).

As relações de poder se constituem no seio da família, da escola e demais instituições sociais, o que Foucault vai chamar de “instituições disciplinares” em sua obra fundamental *Vigiar e Punir* (1999, P.153). Assim, para manter a disciplina, existe um dispositivo de poder que “atravessa todos os pontos e controla todos os instantes disciplinares, compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela *normaliza*.” (Foucault, 1999, p.153). Esse poder da norma que dita e decide o que é normal “se estabelece como princípio de coerção no ensino, com a instauração de uma educação estandardizada e a criação das escolas normais” (1999, p.153) e que forma professoras que vão definir o que é normal ou não, dentro do ambiente de sala de aula, segundo um padrão estabelecido pela cultura, que parece, num primeiro momento, inquestionável.

Então, é lógico que uma das formas de manter o poder é pelo domínio da categoria gênero e de que forma se percebe as relações de gênero na escola como reduto último do poder.

Butler (2003) afirma que se tornou impossível separar a noção de “gênero”, das interseções políticas e culturais em que ela invariavelmente é produzida e mantida. Então é a escola, um lócus de manutenção do poder e por que não, de manutenção da norma. Tudo o que se encontra fora da norma imediatamente é marginalizado, colocado na fronteira como anormal e gera violência, *bullying*, por exemplo, para citar algo hodierno, sem pretender entrar no mérito da questão. Assim, parece emergente colocar a categoria gênero

no centro dos discursos formadores, com o intuito de humanizar a norma ou pensar a possibilidade, ao menos, de questionar a norma: “Gêneros inteligíveis são aqueles que, em certo sentido, mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo.” (BUTLER, 2003, p.38).

A manutenção de um sistema cartesiano, binário e oposto de análise nos leva à exclusão de pessoas gerando conflitos. Cartesiano porque pensa apenas em binarismos homem/mulher, macho/fêmea, homossexual/heterossexual, que por ser um sistema fechado em si mesmo, não admite o que está fora da norma, gerando o preconceito.

É mister pensar na complexidade das relações de gênero e poder de modo que as classificações normativas sejam definitivamente questionadas no âmbito da escola, espaço privilegiado de construção de conhecimento, de relação com o outro onde os seres humanos em tese deveriam se humanizar, de fato.

Como Butler (2003, p.20) afirma “Se alguém é uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é” e, certamente, a começar pela professora, interessa saber quem é essa pessoa além do gênero que a constituiu dentro de um contexto histórico.

3.1.8 Guacira Lopes Louro e a Pedagogia Queer

Queer pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário. Mas a expressão também se constitui na forma pejorativa com que são designados homens e mulheres homossexuais (LOURO, 2001, p. 546).

Teoria *queer* é um corpus grande e variado de estudos em diversas áreas de pesquisa como educação, sociologia da sexualidade, antropologia social, filosofia entre outras. Busca, no seu discurso, ultrapassar a fronteira de entendimento de normalização da sociedade, problematizando noções clássicas de sujeito e de identidade, a saber constituídos pelo poder e por ele também construídos.

Louro (2001, p.548) afirma que o procedimento metodológico mais adequado para as teorizações queer é a desconstrução de conceitos proposta por Derrida. Conforme este último, a lógica ocidental opera sobre binarismos, isto é, define um sujeito para a partir dele constituir o outro, seu oposto subordinado, e porque não dizer, sujeitado. Significa analisar e desfazer discursos que estão tramados nas relações de poder.

A escola, como instituição social e de poder, se transforma historicamente e vai construindo os sujeitos que a compõe, constituindo seus protagonistas. Muito embora, as representações da figura da professora também tenham se transformado, atualmente pedem uma reflexão profunda sobre o fato do professor, homem ser ligado à autoridade e ao conhecimento, enquanto que a da professora, mulher, ser vinculada ao maternal da aprendizagem.

O binarismo existente no seio da escola precisa de desconstrução e análise, uma vez que se está falando de gênero e construção de sujeitos para além da transformação da sociedade. Portanto, propor uma pedagogia *queer* e por que não, um currículo *queer*, significa sugerir

[...] o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer dimensão da existência. A dúvida deixa de ser desconfortável e nociva para se tornar estimulante e produtiva. As questões insolúveis não cessam as discussões, mas em vez disso, sugerem a busca de outras perspectivas, incitam a formulação de outras perguntas provocam o posicionamento a partir de outro lugar. Certamente essas estratégias acabam por contribuir na produção de um determinado 'tipo' de sujeito. Mas, nesse caso, longe de pretender atingir, finalmente, um modelo ideal, esse sujeito- e essa pedagogia- assumem seu caráter intencionalmente inconcluso e incompleto. (LOURO, 2001,p.552)

A compreensão de que a escola é um sistema complexo de muitas tramas, sobreposições, cruzamentos e intersecções e, sobretudo, processo inacabado, vai permitir aos protagonistas que nela atuam perceber que cada elemento novo, “recém-chegado, de alguma forma, afeta de maneira única a história de vida daqueles com quem entra em contato” (TESCAROLO, 2005, p.130). E assim, é a categoria gênero em educação, a novidade

epistemológica que moverá a escola no processo de construção e produção do conhecimento.

Com a intenção de analisar o protagonismo da professora da Educação Infantil no que diz respeito à categoria gênero, apresenta-se no próximo capítulo a metodologia utilizada para a pesquisa, bem como, o processo de pesquisa realizado pelo Grupo de Aprendizagem e Conhecimento na Ação Educativa.

4 METODOLOGIA

Pesquisar é uma atividade fundamental das ciências a fim de perguntar, indagar e problematizar num processo de descoberta da realidade que, inacabado e permanente, tem por objetivo a produção do conhecimento. “É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados” (MINAYO, 1993, p. 23).

A pesquisa em si é definida por Dewey(1939), apud Abbagnano (2007,p.673) como “a transformação controlada ou dirigida de uma situação indeterminada em outra, determinada, nas distinções e relações que a constituem, de tal maneira que os elementos da situação originária sejam convertidos numa totalidade unificada”.

Assim, a presente pesquisa apresenta-se como pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, por meio da pesquisa-ação realizada pelo Grupo de Estudos de Aprendizagem e Conhecimento na Ação Educativa (GAE), cuja finalidade é investigar, problematizar, refletir e analisar a prática pedagógica, o ensino e a aprendizagem na Educação Infantil, pois como assevera Minayo (1995, p.15) “... é necessário afirmar que o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo” e no nosso caso especificamente, a visão de mundo tanto dos sujeitos quanto dos pesquisadores está implicada nesta pesquisa.

A investigação realizada é qualitativa, uma vez que requereu momentos de imersão na prática do dia a dia dos sujeitos investigados, exigindo do pesquisador envolvimento com seu objeto de investigação. Segundo Severino (2002, p. 145), “não se trata de um envolvimento puramente sentimental, mas de uma avaliação de relevância e de significação dos elementos abordados”.

A pesquisa qualitativa é relevante para a educação uma vez que se preocupa em captar o fenômeno educacional, na realidade da escola, que é um sistema social, constituído de pessoas, é vivo e, por isso mesmo, complexo. Nas palavras de Tescarolo (2005, p.90),

A vida – como a escola - só é viável em um universo longe do equilíbrio, em que a realidade se apresenta não como a oposição da ordem e da clareza, mas como um sentido novo que admite distinguir fenômenos e sistemas sem jamais isolá-los e que considera a sua singularidade, localidade e temporalidade.

Dessa maneira, é também o pesquisador, sujeito de pesquisa, e um sistema complexo que por meio dos procedimentos metodológicos escolhidos para o desenvolvimento da mesma, revela o fenômeno pesquisado e deixa-se revelar por ele trazendo à tona a sua subjetividade.

Na pesquisa qualitativa, encontramos três abordagens: estudo de caso, pesquisa participante e a pesquisa-ação. Para este estudo foi utilizada a abordagem do estudo de caso, que, segundo Triviños (1987, p.133),

[...] é uma categoria de pesquisa, cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente. Esta definição determina suas características que são dadas por duas circunstâncias principalmente. Por um lado a natureza e abrangência da unidade [...] e em segundo lugar, também a complexidade de estudo de caso está determinada pelos suportes teóricos que seguem de orientação em seu trabalho ao investigador.

Durante seu desenvolvimento, o estudo de caso passa por algumas fases. Lüdke e André (1986) distinguem a primeira delas como sendo exploratória, a segunda de sistematização da coleta de dados e a terceira de análise e interpretação dos dados.

Nesta investigação a fase exploratória se propôs a investigar o ambiente da Educação Infantil, especialmente a professora, a fim de levantar dados para se construir conceitos e, quem sabe, propor alternativas de soluções. A imersão no contexto educativo auxiliou na busca de caminhos e subsídios e permitiu que a subjetividade da pesquisadora fosse controlada por meio da autoanálise de seus pressupostos, preconceitos e valores durante as entrevistas, observações de sala, enfim, durante o processo de pesquisa em campo.

A sistematização dos dados consistiu da digitação das respostas das questões das entrevistas e do questionário, assim como da leitura, categorização das respostas e seu agrupamento de modo que permitissem

uma adequada análise estatística e de conteúdo, e, uma interpretação fundamentada na revisão de literatura desta pesquisa.

A análise então, parte da realidade, nesse caso a professora da Educação Infantil vista a partir de seu contexto concreto, de seu protagonismo e discurso, e a partir daí interpretada, tendo o gênero como categoria de análise.

4.1 O UNIVERSO DA PESQUISA REALIZADA - OS SUJEITOS E O CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada com professoras de Educação Infantil que trabalham com crianças de 3, 4 e 5 anos num Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI, na cidade de Curitiba, que se dedica apenas a esse segmento da educação, situado num bairro de classe média.

O CMEI pesquisado foi fundado em 1964, no Governo Ney Braga, com o objetivo assistencial de espaço de atendimento para crianças pequenas que não existia na época, uma vez que não havia obrigatoriedade legal para tal empreendimento. As crianças atendidas eram filhos e filhas de funcionários públicos e frequentavam a “escola maternal” somente no período da tarde.

A demanda cresceu e a escola maternal passou a ser chamada de “Pré-escola”, foi enquadrada sob as Diretrizes da Secretaria da Educação e do Conselho Estadual de Educação e preocupou-se, daí em diante, em separar as crianças em classes de acordo com a faixa etária para, segundo o projeto pedagógico, se proporcionar situações de aprendizagem adequadas.

A fim de promover educação de qualidade, foram criados outros espaços dentro da escola como a “Cidade-mirim” com banco, uma igreja católica, pracinha, viveiro com pequenos animais, restaurante, sala de artes e biblioteca. Ainda, mantinha um consultório médico e outro odontológico para as crianças.

Mantida pelo Governo do Estado e tutelada pela Secretaria da Educação, que oferecia o prédio e os funcionários em conjunto com as contribuições voluntárias da comunidade, no princípio dos anos 90, a escola era considerada modelo no atendimento público especializado na faixa etária

dos dois aos seis anos. Passou a ser chamada, então, de Centro de Educação Infantil e criou-se a APM, para assegurar repasse de verbas estaduais para a compra de materiais pedagógicos, de expediente e limpeza a fim de garantir a manutenção.

Em 2002, a Escola foi municipalizada, isto é, incorporada à rede, passando a ser administrada pela Secretaria Municipal de Educação e assumindo o caráter real de pública, gratuita e universal, oferecendo acesso a toda a comunidade. Com a municipalização tentou-se implantar gradativamente o Ensino Fundamental, mas percebeu-se que diminuía a oferta de Ensino Infantil e a comunidade mobilizou-se para ofertar exclusivamente a Educação Infantil.

Em 2007, sua denominação foi alterada definitivamente para Centro Municipal de Educação Infantil e tem capacidade para atender 840 crianças em até 36 turmas, funcionando em dois turnos: manhã e tarde, sendo o turno da tarde o mais procurado.

Atualmente a clientela, em sua maioria, tem nível socioeconômico de classe média, com famílias constituídas de pais jovens, que trabalham em jornada de 40h/semanais. Geralmente, quem assume a responsabilidade pelos cuidados das crianças são os avós, que fazem desde a matrícula até o acompanhamento das ações pedagógicas e sociais promovidas pelo CMEI.

À época da pesquisa, o CMEI apresentou seu quadro de pessoal da seguinte forma: uma diretora, uma auxiliar de direção, três vagas para apoio administrativo (para professores desviados da função), quatro pedagogas (duas para o período da manhã e quatro para o período da tarde), quarenta e seis professoras, sendo quatro delas pertencentes ao quadro de servidores da SEED, vinte e três educadoras, seis auxiliares sendo cinco na função de inspetor e uma na função de copeira, e um guarda municipal, dezesseis funcionárias da limpeza (de empresa terceirizada) e duas funcionárias para servir o lanche (de empresa terceirizada).

Vale ressaltar que, não tinha nenhum homem nem como professor nem como auxiliar de professor. O único homem que trabalhava indiretamente com as crianças era o guarda municipal que atendia a entrada e a saída do CMEI e, não se sabe por que, não quis ser entrevistado.

Os dados para essa pesquisa foram coletados no período de julho a novembro de 2010 e o CMEI atende crianças nos períodos da manhã, tarde ou integral. A maior demanda, à época da investigação, era para o período da tarde e essa foi uma escolha da direção do CMEI. A escola tinha um total de setecentos e vinte e oito crianças, sendo duzentas e noventa e seis crianças no período da manhã e quatrocentas e trinta e duas no período da tarde. Pela manhã tinha quatro turmas de maternal II (crianças de dois e três anos), em média dezesseis crianças por sala, no maternal III (crianças de três e quatro anos) cinco turmas pela manhã e sete à tarde, com vinte e quatro crianças em média em cada turma, e no pré (crianças de quatro e cinco anos) quatro turmas pela manhã e sete à tarde, com vinte e oito alunos em média por sala. Cada turma possui uma professora regente e uma educadora⁷. No período da manhã o CMEI contava com um quadro de dezesseis professoras e de tarde com vinte professoras. O número de educadoras era de vinte e nove.

4.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA- DA CONSTRUÇÃO À APLICAÇÃO

O GAE- Grupo de pesquisa em Aprendizagem e Ensino foi criado pela Dr^a Evelise Maria Labatut Portilho e é por ela coordenado com a finalidade de incrementar as pesquisas em educação, especialmente no que diz respeito à aprendizagem e à formação de professores. O grupo conta com muitos pesquisadores, dentre eles psicopedagogos, psicólogos, pedagogos, alunos da graduação em pedagogia, mestrados e mestres em educação e se reúne quinzenalmente para os estudos da fundamentação teórica, preparação dos instrumentos de pesquisa e calibragem dos mesmos.

Quando entrei no grupo, no princípio de 2009, no início do mestrado, já haviam percebido a necessidade de pesquisar a Educação Infantil e seus

⁷ Na Rede Municipal de Educação do Município de Curitiba há uma diferenciação quanto ao nome dado à função: há concurso para professores e educadores. Professores trabalham 20h semanais e têm magistério superior ou pedagogia. Educadores trabalham 40h semanais, ganhando praticamente a mesma coisa que os professores e não têm a exigência da formação em magistério superior ou pedagogia. No entanto, na prática de sala de aula, sua atuação e importância são exatamente as mesmas do professor.

atores: professora, alunos e comunidade escolar. Assim, naquele ano foi construído o projeto de pesquisa e ficou decidido que começaríamos a trabalhar nos instrumentos que levantariam os dados pertinentes aos objetivos. Os instrumentos foram construídos e, em meados de junho/2009, iniciamos a pesquisa- piloto numa escola da rede particular de ensino da cidade de Curitiba.

Os dados coletados foram armazenados e no princípio de 2010 iniciou-se a análise e, também o processo de validação dos instrumentos. O grande grupo se dividiu em subgrupos que, além de levantar e categorizar os dados, fez a análise e a apresentou em plenário para todos os membros. Quando do levantamento, coleta e análise dos dados, já se observava a necessidade de pesquisar gênero visto que, questões a ele relativas apareciam com frequência em todos os relatos.

A partir desses plenários iniciou-se um processo de calibragem dos instrumentos de pesquisa que consistiu em fundamentar teoricamente a entrevista e o modelo de observação dos encontros. Para a entrevista semi-estruturada a fundamentação teórica para a calibragem foi encontrada nos trabalhos de Lüdke e André (1986), e para a observação tanto de encontros com professoras quanto de observações dos alunos em sala de aula, a fundamentação encontrada foi nos trabalhos do psicólogo social Pichón-Riviére e também nos trabalhos de Lüdke e André (1986).

O questionário foi aplicado depois das entrevistas e, embora não seja um instrumento tão privilegiado quanto a entrevista, teve a função de complementar os dados levantados com foco na questão de gênero e no traçado do perfil dos sujeitos pesquisados.

4.2.1 Observação do encontro do grupo de professoras

A observação livre é uma das técnicas privilegiadas da pesquisa qualitativa uma vez que pretende observar o fenômeno, nesse caso específico a professora da educação infantil, na sua realidade que é a escola, numa atividade grupal dirigida, cujo tema foi a “Identidade Profissional”, a fim de verificar qual é a representação social que a professora tem de si mesma, de

seu papel social e do quanto as questões de gênero estão presentes na sua prática, no seu discurso, por meio das anotações realizadas durante a observação desse encontro.

Segundo Lüdke e André, “A observação direta permite que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’, um importante alvo nas abordagens qualitativas.” (1986, p.26), motivo pelo qual a opção por acompanhar todo o processo de construção do encontro no grupo de pesquisa desde a temática, passando pelos objetivos, procedimentos e estratégias, organização e presença no dia da aplicação registrando a temática, ou seja, o discurso e, também, a dinâmica, que entendemos pelo conjunto de atitudes e expressões do grupo.

O encontro se deu no dia 30/07/2010, nas dependências do CMEI pesquisado. A escola é grande, espaçosa, bem iluminada, possui muitos recursos materiais e apresentou-se bastante organizada. O salão que seria destinado para as atividades da pesquisa não foi utilizado porque havia uma exposição de artes organizada pelas professoras de Educação Artística de maneira bastante criativa. Os trabalhos das crianças eram encantadores e iam desde a mais singela garatuja às releituras de obras de arte de artistas famosos, usando materiais diversificados.

O espaço do encontro estava organizado para receber um trabalho no estilo “palestra”. Os bancos inteiros enfileirados um atrás do outro para assistir à apresentação que seria feita na tela à frente, como se fosse um curso de treinamento. Houve certo tumulto para que as professoras e as pesquisadoras se reorganizassem para dar início à atividade. Finalmente, depois da adaptação dos pesquisadores e professores, o trabalho foi iniciado com todos reunidos, finalmente num grande círculo.

O grupo de pesquisa foi apresentado e após essa apresentação somente permaneceram a Coordenadora, a Disparadora, as Observadoras de temática e dinâmica, e também, as Pesquisadoras que operacionalizaram o trabalho ajudando com materiais e algumas explicações.

O encontro teve a duração de uma hora e quarenta minutos, constituído das etapas descritas a seguir, chamadas de **momentos**.

1º momento – Enquadramento (Duração: 30’)

Houve a apresentação do grupo de pesquisadores, das constantes de trabalho como tempo do encontro, duração, lugar e participantes. Foram dadas explicações quanto aos instrumentos de pesquisa que seriam utilizados, bem como orientações sobre preenchimento de consentimento livre e esclarecido para participar da pesquisa (Anexo E).

2º momento - História para o resgate de memórias (Duração: 10')

Nesse momento foi realizada a identificação de cada participante do grupo por meio da elaboração de crachás e depois foi iniciada a contação de história com a leitura do livro “Guilherme Augusto Araújo Fernandes”, de Mon Fox, cujo enredo versa sobre as memórias que trazemos conosco desde a nossa mais tenra idade. Essa história foi escolhida porque a intenção era fazer com que cada participante do grupo lembrasse de sua infância e das razões pelas quais escolheu ser professor, dos motivos de sua opção pelo magistério especialmente da Educação Infantil.

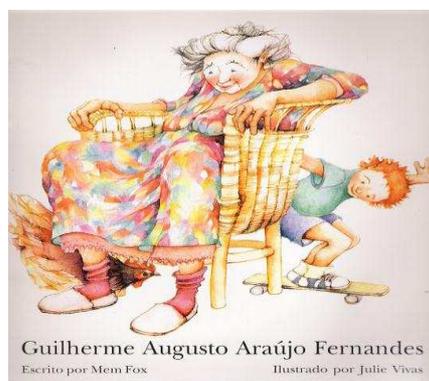


Figura 10- Livro: FOX, M. Guilherme Augusto Araújo Fernandes. Tradução de Gilda de Aquino. Ilustração de Julie Vivas. São Paulo: Brinque Book, 1999.

3º momento – Vivência (Duração: 20')

As professoras receberam orientação para realizar a construção de um cartaz, utilizando-se dos materiais disponíveis como papel, cola cartolina, canetinhas coloridas, barbante, sucata, revistas para recortar, tesoura etc., que representasse a resposta possível para a consigna dada pela

coordenadora do grupo, levando em conta a memória, ou seja, a história de vida de cada uma. A consigna foi a seguinte: “Gostaria que cada uma de vocês construísse, com o material disponível, algo que na sua história influenciou a sua escolha em ser professora de Educação Infantil.”, com o objetivo de perceber quais foram as influências recebidas que determinaram a escolha de ser professora, especialmente da Educação Infantil.

4º momento – Roda de Conversa (Duração: 30')

Nesse momento específico, todas as professoras estavam reunidas numa “Roda de Conversa” e com a seguinte consigna: “A partir do que vocês fizeram, discutam sobre o que levou vocês a escolher serem professoras de Educação Infantil”, cada uma teve a oportunidade de falar sobre o que as influenciou na escolha da profissão. Foi feita, então, uma consigna de intervenção “O que vocês gostariam de transformar, acrescentar e aperfeiçoar, como professoras de Educação Infantil?”, a fim de que as professoras pudessem pensar a intervenção na própria história, reconhecendo-se como protagonistas, propiciando um breve momento de reflexão pessoal e tomada de consciência de sua ação docente e sua identidade.

5º momento – Tarefa (Duração: 5')

Foi realizada a entrega das pastas de cada professora e dada a consigna para a próxima tarefa: “Elaborar para o próximo encontro o seu memorial, contando sobre sua escolha pessoal em ser professora de Educação Infantil.” Foram dadas explicações sobre as entrevistas e a aplicação do questionário.

6º momento – Avaliação do Encontro (Duração: 15')

Para que fosse possível dimensionar o alcance do encontro e em que medida o conteúdo havia sido elaborado a contento pelos sujeitos, pediu-se que ficassem todas no círculo e a Coordenadora fez a consigna “A partir da

minha direita, cada um vai dizer, rapidamente, o que aprendeu hoje e o que lhe ensinaram expressando tudo em uma palavra”.

O relato das observações de temática e dinâmica realizadas no encontro das professoras (Anexo3) mostra todo o processo e especialmente, o registro dos dados obtidos e também, as hipóteses levantadas. Ainda, as fotos dos trabalhos realizados também se encontram anexadas no final deste trabalho.

4.2.2 Entrevista semiestruturada

A entrevista consiste num dos instrumentos fundamentais para a coleta de dados. Ela é, na verdade, uma técnica de trabalho amplamente utilizada nas ciências sociais. Como asseveram Lüdke e André, “A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.” (1986, p.34)

Realizou-se, então, uma entrevista semiestruturada com as professoras (anexo1) permitindo que os sujeitos entrevistados falassem sobre o tema proposto de forma não rígida ou restritiva, oportunizando um momento de autenticidade e liberdade.

A validação dessa entrevista foi feita por meio da pesquisa-piloto, realizada no segundo semestre de 2010. Após análise dos resultados, o GAE fez algumas alterações nas questões que ficaram da forma como se apresentaram para esta pesquisa.

Na medida em que se aplicava a entrevista, promovia-se um clima de aceitação mútua entre entrevistada e entrevistadora, os dados foram notavelmente levantados e sua autenticidade ficou patente. Como observam Lüdke e André “[...] enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado.” (1986, p.34)

As entrevistas desta pesquisa foram todas gravadas e transcritas a fim de que nenhuma palavra do discurso ficasse perdida, assim como as atitudes

de excitação, exaltação, assombro, alegria, indignação, também foram registradas para que, na análise de dados, a interpretação da pesquisadora fosse a mais objetiva possível, com a preocupação da legitimidade dos resultados, pois, como ressaltam Lüdke e André (1986, p.36)

Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal, cuja captação e é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito.

O uso desse recurso de pesquisa se fez mister neste estudo porque partiu das questões básicas, apoiadas nas hipóteses e valorizou a presença do investigador que, dentro do foco principal, ofereceu ao informante, no caso a professora, a liberdade e a espontaneidade necessárias para seguir a linha do seu pensamento e o respeito às suas experiências participando do conteúdo da pesquisa e de sua elaboração o que é, na verdade, o cerne da pesquisa qualitativa.

4.2.3 Questionário com as professoras

O questionário é um dos instrumentos possíveis para a coleta de dados numa pesquisa científica, especialmente quando se trata de pesquisa em educação. Seu objetivo é, segundo Amaro, Macedo e Povia, (2005, p.3) “...recolher informações baseando-se, geralmente, na inquirição de um grupo representativo da população em estudo”. Para tal, coloca-se uma série de questões que abrangem um tema de interesse para o pesquisador, sem a necessidade da presença deste, como no caso da entrevista e, não havendo assim, a interação direta entre as partes.

O questionário foi criado e aplicado porque a entrevista, e somente ela, não deu conta de coletar todos os dados necessários para esta pesquisa. A pesquisadora, sentindo a necessidade de complementação de informações, lançou mão deste recurso com o objetivo de preencher a lacuna de dados que havia ficado. Vale ressaltar que o questionário não foi construído pelo GAE e sim, pela pesquisadora.

O questionário apresentou problemas no que diz respeito à numeração de algumas questões que não facilitaram a análise dos dados e a sistematização dos mesmos.

Ainda, o questionário não é um recurso tão privilegiado quanto à entrevista, uma vez que não há o contato com o entrevistador e quem responde pode, de certa forma, mascarar o resultado.

A relação entre os dados coletados, os objetivos e os instrumentos

Para atender aos objetivos da pesquisa, foram selecionadas perguntas da entrevista e do questionário, e posteriormente, feita a comparação desses dados com o relato da observação do encontro das professoras.

O intuito é permitir uma análise qualitativa do entrecruzamento desses dados de modo a obter um resultado bastante fidedigno.

Objetivos da pesquisa	Instrumento de pesquisa utilizado
1. Identificar o percurso delineado pela professora da Educação Infantil em sua formação acadêmica.	Serão analisadas as questões 1,2,e 4 da entrevista. Será analisado o relato do encontro com as professoras.
2. Verificar qual a representação profissional que a professora da Educação Infantil tem de si mesma.	Serão analisadas as questões 3,5,18 e 20 da entrevista e o relato do encontro com as professoras.
3. Identificar a percepção que a professora de Educação Infantil tem sobre a questão de gênero.	Serão analisadas as questões 1,2,3,4,5 do questionário, bem como, a análise do relato do 1º encontro com as professoras.

5 RESULTADOS: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

5.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Foram pesquisados 25 sujeitos cuja média de idade era de 41 anos.

De acordo com o - CorGráfico 8, ao serem perguntadas sobre sua cor 22% se dizem pardas, 4% negras,4% outras cores que não as sugeridas no questionário e a maior parte, 70% se diz de cor branca.

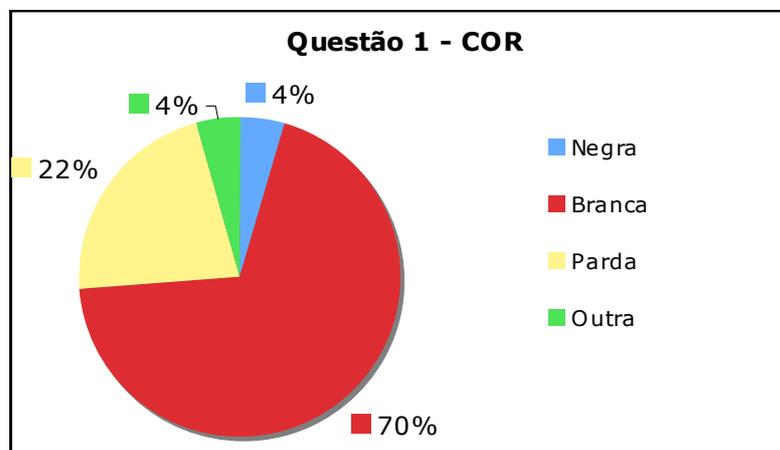


Gráfico 8 - Cor
Fonte – Dados organizados pelo autor

Em relação ao estado civil, como demonstra o Gráfico 9, 58%, ou seja, a maioria, é casada. As solteiras somam 25%, as divorciadas 13% e 4% não responderam a questão.

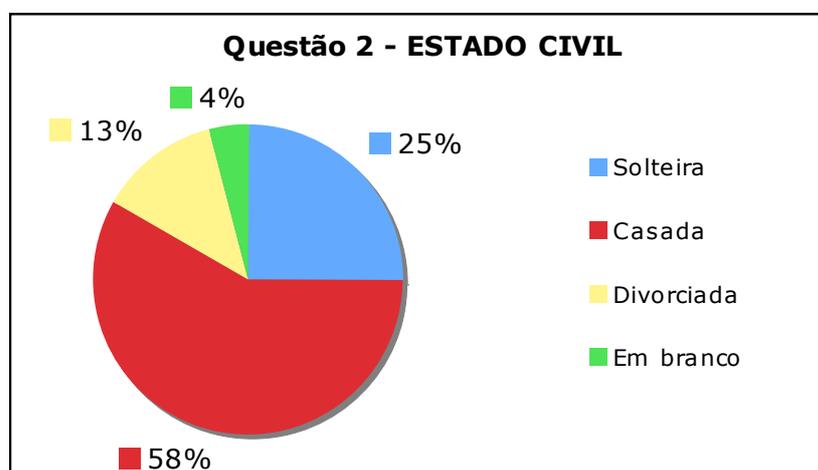


Gráfico 9 - Estado Civil
Fonte – Dados organizados pelo autor

Dentre as respondentes que têm filhos, o Gráfico 10 demonstra que a maioria, ou 71% tem filhos, 4% não responderam e 25% não têm filhos, perfazendo uma média de 2,2 filhos para cada professora.

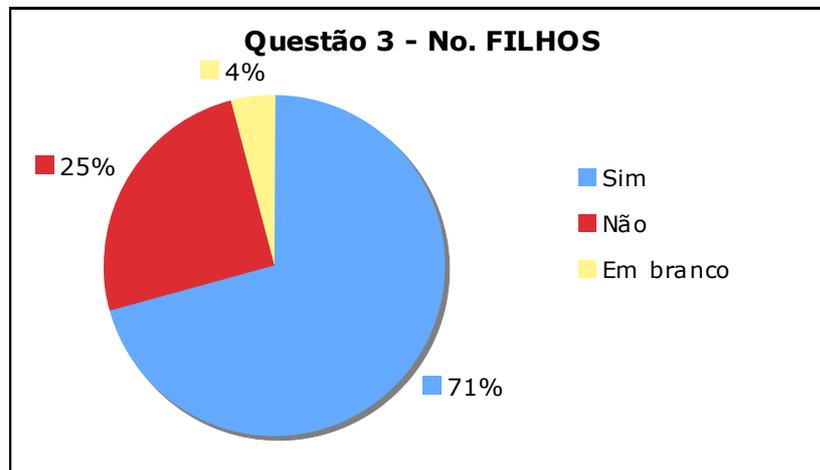


Gráfico 10 - Número de filhos
Fonte- Dados organizados pelo autor

Os Gráfico 11, Gráfico 12, Gráfico 13 vão demonstrar as questões relativas à renda. Ficou claro que nenhuma professora recebe menos que o salário mínimo de referência, que 13% recebem entre R\$650,00 e R\$1000,00 reais por mês, que homogeneamente, se encontram aquelas que recebem de R\$1000,00 a R\$2000,00 por mês. Uma porcentagem significativa se encontra acima da faixa salarial dos R\$2000,00 e 4% não responderam a questão.

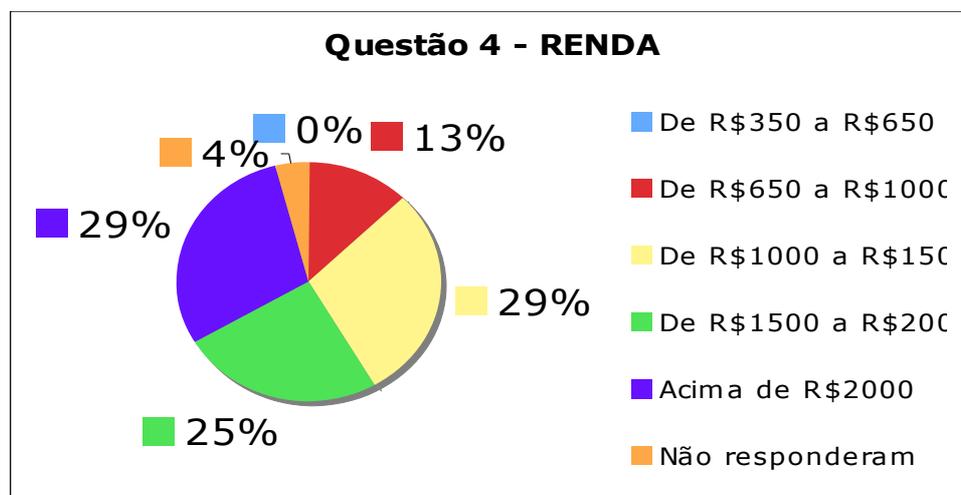


Gráfico 11 - Renda
Fonte – Dados organizados pelo autor

Ainda na questão renda, quando foram perguntadas se o magistério era a sua única fonte de renda, constatou-se que 4% não responderam e apenas 4% têm na profissão sua única fonte de renda. Chamou a atenção o fato de que 92% necessitem de outra fonte de renda para sobreviver. Dessas, 39% citaram a procedência de sua outra fonte de renda: venda de cosméticos, lingerie, artesanato, pensão dos pais, colaboração do parceiro/cônjuge/companheiro. Muitas ainda comentam que não poderiam sobreviver com o salário de professora e que por essa razão, necessitavam procurar outras alternativas de ganho, de modo a compor a renda familiar. Interessante que 61% dizem possuir outra fonte de renda mas não citam qual.

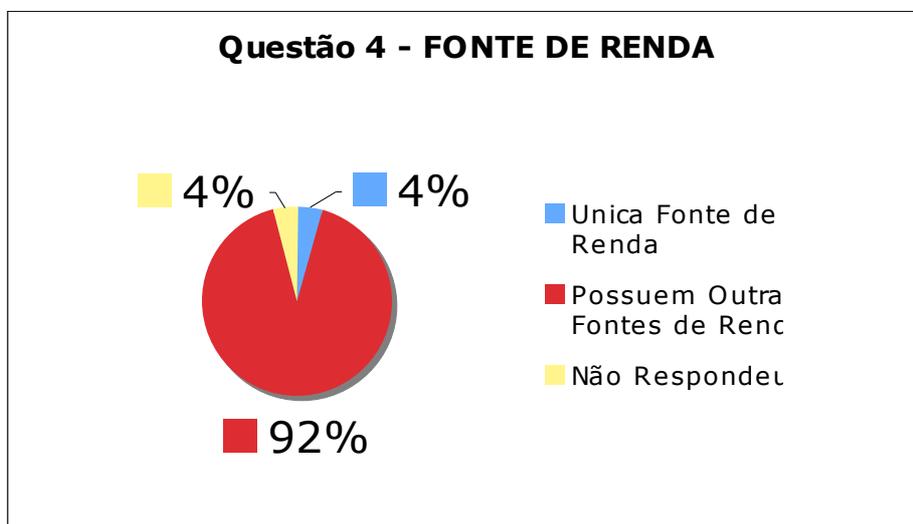


Gráfico 12 - Fonte de renda
Fonte – Dados organizados pelo autor

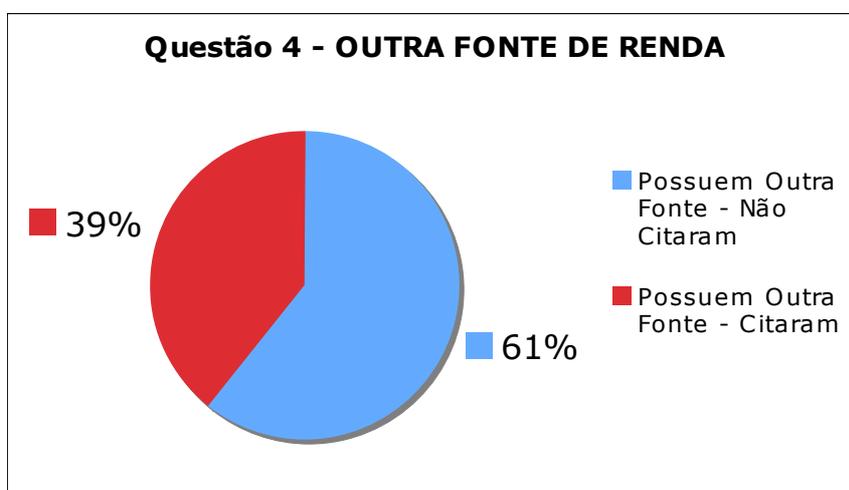


Gráfico 13 - Outra fonte de renda
Fonte – Dados organizados pelo autor

O Gráfico 14 demonstra uma diferenciação de cargo dentro da estrutura organizacional dentro do quadro funcional da Rede Municipal de Educação. Para os profissionais do magistério: professores e educadores, nesta rede pública há a diferenciação entre cargos e salários porém não há, na prática diferença de função. Tanto professora como educadora atendem as crianças na função de “professora”. A diferença encontra-se no número de horas trabalhadas; as professoras e as educadoras recebem quase o mesmo salário, no entanto, a professora trabalha 20 horas semanais enquanto a educadora trabalha 40 horas semanais. A educadora também faz concurso público e dela foi exigido, pelo menos no edital do último concurso que aconteceu, a formação no magistério.

Quando perguntadas na entrevista se estavam satisfeitas com o salário que recebem, a maioria disse um categórico NÃO.

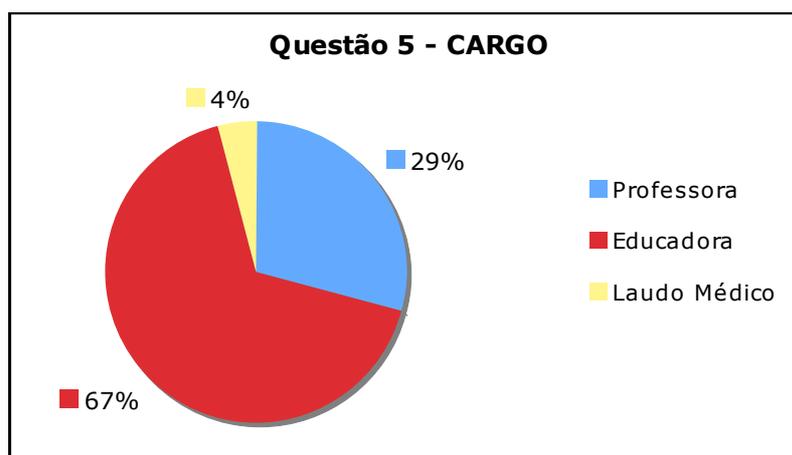


Gráfico 14 - Cargo
Fonte – Dados organizados pelo autor

Assim, conclui-se que o perfil dos sujeitos pesquisados é de 100% mulheres, 40% são de cor branca, 58% são casadas, 71% possuem filhos, aproximadamente 50% têm a renda mensal entre R\$1500 e acima de R\$2000 reais e 90% possuem outra fonte de renda.

5.2 NÍVEL DE CONHECIMENTO DAS PROFESSORAS SOBRE A QUESTÃO DE GÊNERO

A parte II do questionário referiu-se apenas à categoria gênero. Esse item responde a dois objetivos específicos desta pesquisa: **Identificar o nível de conhecimento que a professora de educação infantil tem sobre a questão de gênero** e **Identificar a influência do gênero na percepção da professora.**

O Gráfico 15 demonstra os resultados para a questão “O que você entende por questão de gênero?” 4% dos sujeitos deixaram a resposta em branco e 9% disseram não saber o que é questão de gênero, que somados resultarão em 13% que é exatamente o número de professoras que copiou a resposta diretamente do dicionário, sem fazer qualquer tentativa de construção conceitual. Donde se pode concluir que 26% realmente não sabem o que é “gênero”. A maioria, 74%, respondeu com o argumento do sexo biológico, sem levar em conta a construção cultural do conceito, confirmando a hipótese de Butler (2003,p.24) “ A hipótese de um sistema binário dos gêneros encerra implicitamente a crença numa relação mimética entre gênero e sexo, na qual o gênero reflete sexo ou por ele é restrito”.

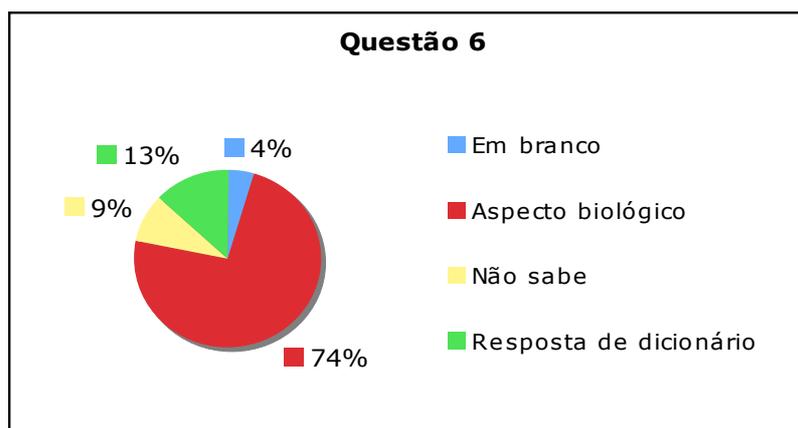


Gráfico 15 - O que é gênero
Fonte – Dados organizados pelo autor

O Gráfico 16 mostra o resultado para a questão: “Qual a sua opinião sobre a atuação masculina (professores homens) na Educação Infantil?” que objetiva perceber no discurso da professora, quais os preconceitos de gênero

estão no grupo de docentes e que, de alguma forma, torna perene o processo de feminização do magistério da Educação Infantil.

De certa forma, pela diversidade de variantes do discurso encontradas, pode-se dizer que o número de respostas “em branco” (4%) e o número de respostas “não tem opinião” (4%) somadas é igual ao número de respostas daquelas que se assumem como “intolerantes”, ou seja, 8%. Representam 8% também, aquelas que têm o “preconceito” com certa tolerância, como na seguinte afirmação de uma professora: “...professor só para o pré, que já são mais independentes”. A tolerância revela-se relativa e a categoria “elemento condicionante” da qual 39% fazem parte, são aquelas que se colocam favoráveis à presença masculina “desde que” estejam “bem preparados”. Devido à quantidade de “intolerâncias” e “condicionantes” pode-se dizer que 29% de professoras favoráveis à presença masculina na Educação Infantil é uma porcentagem pequena. O que mais chama atenção são algumas respostas que explicitam o preconceito de gênero como: “Não gosto, não gostaria de um rapaz ou moço ou homem limpando minha filha ou neta, menos se for sua filha, homem tem sexualidade aflorada”, reforçando a tese rousseuniana de que

O Ser supremo quis honrar em tudo a espécie humana; dando ao homem inclinações desmesuradas, dá-lhe ao mesmo tempo a lei que as regula, para que ele seja livre e tenha o domínio sobre si mesmo (ROUSSEAU, 2004, p.518)

Ou seja, a professora acredita que realmente o homem tem “inclinações desmesuradas” e a escola deve se garantir, não permitindo, numa lei implícita no comportamento das professoras, que homens trabalhem com crianças da Educação Infantil.

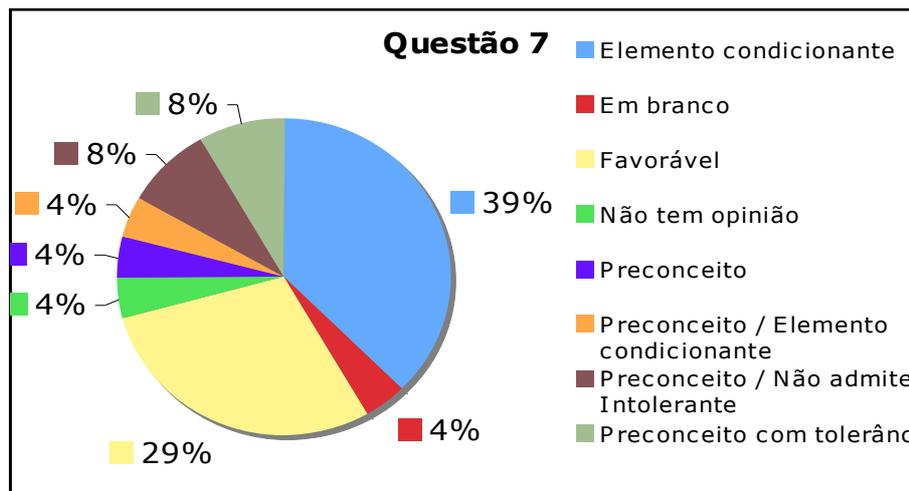


Gráfico 16 – Resposta à pergunta sobre a atuação masculina na EI
Fonte – Dados organizados pelo autor

O Gráfico 17 refere-se à questão: “Que habilidades e competências um homem precisa ter para trabalhar na Educação Infantil?”, 87% acham que são as mesmas das mulheres e 13% não sabem responder. Dos 13%, vale destacar o discurso de um dos sujeitos que afirma

“Homem não tem que trabalhar com pequenos a menos que seja teatro, quintal ou habilidades específicas como madeira, peças de carro ou motor, pois isso remete a figura masculina, ao pai, que muitos não têm”. (Sujeito 16 de Pesquisa, questionário, 2011)

“Homem não tem que trabalhar com pequenos a menos que seja teatro, quintal ou habilidades específicas como madeira, peças de carro ou motor, pois isso remete a figura masculina, ao pai, que muitos não têm”. (Sujeito 16, questionário, 2011)

“Homem não tem que trabalhar com pequenos a menos que seja teatro, quintal ou habilidades específicas como madeira, peças de carro ou motor, pois isso remete a figura masculina, ao pai, que muitos não têm”. (Sujeito 16, questionário, 2011)

Novamente, o preconceito fica muito evidente como se somente os homens pudessem lidar com peças de carro, madeira, motores etc. Numa tentativa de justificar, afirma que é por causa da figura paterna. E a professora segue afirmando,

Penso que assim como nós mulheres não temos força física para algumas tarefas próprias dos homens, da mesma forma homens não têm a mesma sensibilidade da mulher para acarinhar um choro, uma manha e fazer trocas de fralda quando necessário. (Sujeito 16, questionário, 2011)

A questão da oposição entre fraco e forte, razão e sensibilidade, público e doméstico, é basicamente um modelo iluminista e que, foi defendido por Rousseau quando afirmou

Da união dos sexos cada um concorre igualmente para o objetivo comum, mas não da mesma maneira. Desta diversidade nasce a primeira diferença assinalável entre as relações morais de um e de outro. Um deve ser ativo e forte, o outro passivo e fraco; é preciso que um queira e possa; basta que o outro resista pouco. (ROUSSEAU, 2004, p.516)

Surpreende que ainda hoje, mulheres pensem dessa maneira, quando Wollstonecraft, no séc.XVIII, já contestara Rousseau perguntando “além de fraca e passiva, posto que tem menos força que o homem, deve agradá-lo e submeter-se a ele: este é o grande fim de sua existência?” (1994, p.214)



Gráfico 17 - Habilidades e competências masculinas
Fonte – Dados organizados pelo autor

O Gráfico 18 revela o que pensam as professoras sobre a aceitação da figura masculina em sala de aula e ao responder a questão “Você matricularia seu filho numa escola de educação Infantil que possui professores homens como regentes?” Ao justificarem-se 61% das professoras são favoráveis a

presença masculina na docência da Educação Infantil, muito embora as que são favoráveis com alguma “restrição” e as que não são favoráveis somem 35%, índice alto.

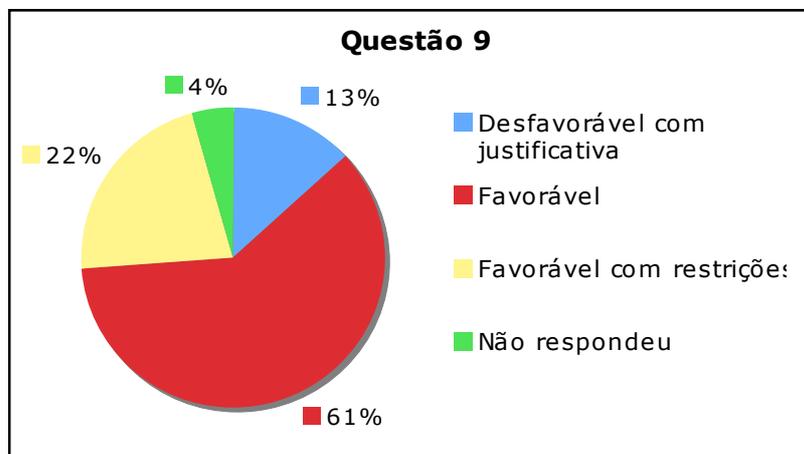


Gráfico 18 - Aceitação da figura masculina em sala de aula
Fonte – Dados organizados pelo autor

A pesquisa preocupou-se em apurar o que pensam os sujeitos sobre o fato de o número de homens na graduação de Pedagogia ser tão reduzido, como demonstra o Gráfico 19 e, surpreendentemente, o preconceito indica 37% dos sujeitos e a questão “cultural” de certa maneira, é um jeito elegante de mascarar a verdade exposta na fala de uma das professoras

O homem não procura a Pedagogia porque o que se remunera não é o suficiente para sustentar uma família, é considerado um subcurso, uma subprofissão, um bico. Quando se fala que é pedagogo ou professor a própria sociedade discrimina.(Sujeito 8, questionário,2011)

É interessante pensar que o homem não procura a pedagogia por causa da remuneração quando tantas mulheres que são professoras sustentam a própria casa com seu salário, muitas vezes sustentam, inclusive, o marido. Mais surpreendente ainda, é tentar achar o sujeito das orações da professora: “é considerado um bico, uma subprofissão”... Por quem é considerado assim? Por ela mesma? Em certa medida permite-se que a sociedade discrimine o homem que procure a pedagogia e a discriminação pode acontecer dentro da própria escola.

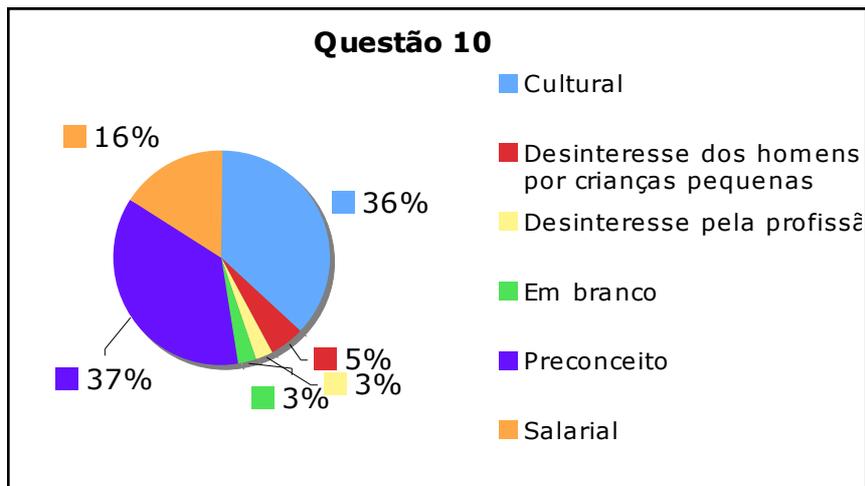


Gráfico 19 - Número reduzido de homens na Educação Infantil
Fonte – Dados organizados pelo autor

Em relação ao nível de conhecimento das professoras sobre a questão de gênero conclui-se que 74% das professoras têm o conceito de gênero biológico, ou seja, não vão além do binarismo macho/fêmea. Quanto à atuação masculina em classes de Educação Infantil 39% aceitam a presença masculina com o elemento condicionante “se for bem formado, se tiver jeito com as crianças...”. 87% acreditam que os homens e as mulheres precisam desenvolver as mesmas competências que as mulheres para exercerem a docência, 61% aceitariam homens em sala como professores de seus filhos e, quanto ao número reduzido de homens na graduação em pedagogia 36% acredita que é um problema “cultural” ou, salário pequeno demais para sustentar a família. Paralelamente a esse índice, 37% revelam preconceito quanto à presença de um homem cursando pedagogia.

5.3 VISÃO PROFISSIONAL DOS PARTICIPANTES E O PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE

5.3.1 A ANÁLISE DE CONTEÚDO E A CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS

5.3.1.1 Na entrevista e no relato da observação do encontro

A fim de organizar os dados coletados na entrevista e no relato da observação do encontro segundo o protocolo em anexo para depois analisá-los optou-se por, primeiramente, fazer uma pré-análise, selecionando os instrumentos e deles, como no caso da entrevista, as questões pertinentes aos objetivos da pesquisa.

Escolhidas as questões, estas foram digitadas e colocadas numa tabela. Feitas várias leituras das diferentes respostas dos 25 sujeitos para cada pergunta escolhida, foram destacados no discurso os trechos mais relevantes e assim obteve-se a síntese de suas afirmações, proporcionando uma visualização imediata do conteúdo.

Depois, num segundo momento, fez-se a exploração do material agrupando as respostas semelhantes para criar uma categoria e gerou-se um gráfico de maneira que ficasse mais didático. Por último, os resultados foram tratados à luz da teoria que fundamenta esta pesquisa.

Buscando uma unidade de registro, o tema gênero foi o objetivo que guiou a leitura do texto analisado. Como explica Bardin (2009, p.131)

Fazer uma análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido.

A partir desse ponto, iniciou-se a interpretação e a inferência que não significaram exatamente quantificar em números a frequência de aparição de categorias. O significado implícito em respostas raras, também foi observado. Concluindo com Bardin (2009,p.142),

pode dizer-se que o que caracteriza a análise qualitativa é o facto da inferência – sempre que é realizada – ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc.!), e não sobre a frequência de sua aparição individual.

Portanto, observa-se que a análise qualitativa não rejeita a quantificação e que a discussão abordagem qualitativa *versus* abordagem quantitativa marcou uma reviravolta na concepção da análise de conteúdo. Antes o que marcava esse tipo de análise era o rigor quantitativo, hoje compreende-se que a característica da análise qualitativa é a inferência. (BARDIN, 2009, p.142)

Apresenta-se a seguir uma tabela de respostas das entrevistas correspondendo-as aos objetivos da pesquisa: identificar o percurso delineado pela professora da educação infantil em sua formação acadêmica e verificar qual a representação profissional que a professora da educação infantil tem de si mesma, bem como os gráficos dos agrupamentos de categorias possíveis e a análise.

Quando, na ocasião da entrevista, foi perguntado aos sujeitos qual o motivo da sua opção pelo magistério, dentre várias categorias levantadas, duas chamaram a atenção pela frequência em que apareciam: influência feminina com 27% dos agrupamentos e oportunidade de trabalho oferecida pelo concurso com 34%.

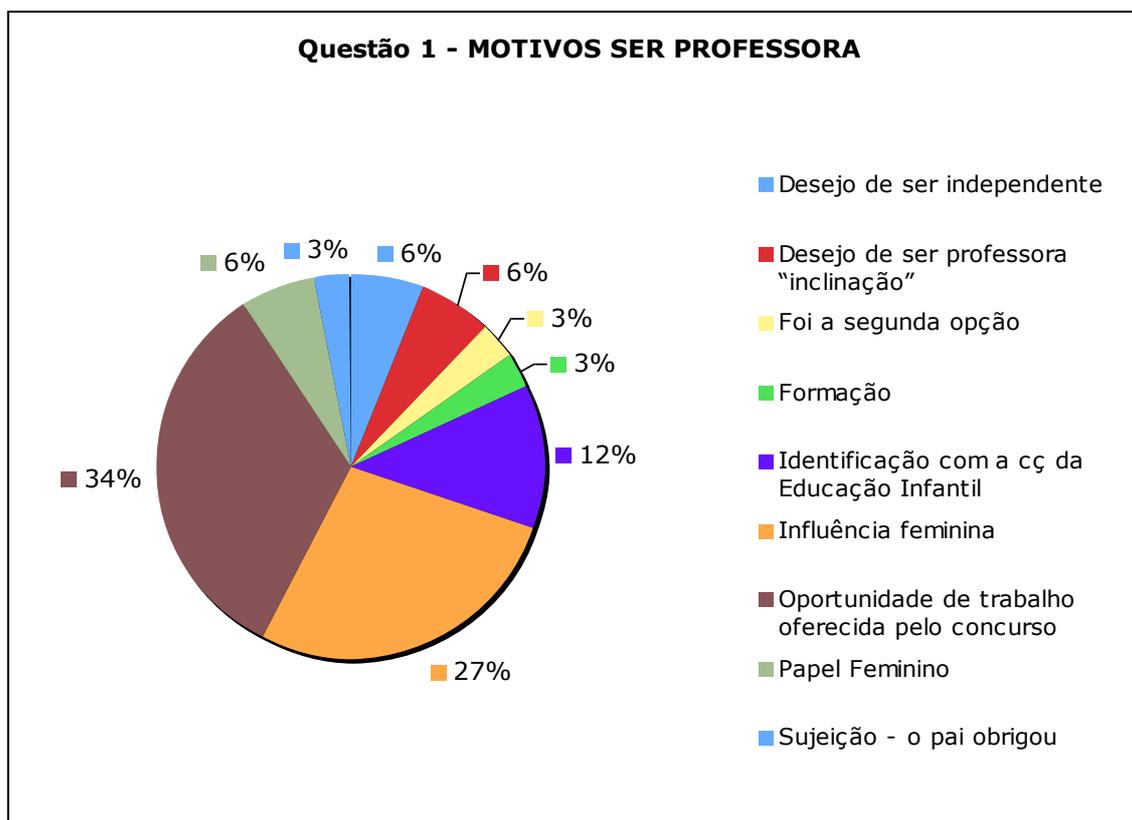
SUJEITO	1.Qual o motivo da sua opção pelo magistério? Por quê?	CATEGORIAS Motivos para ser professora
1	Na verdade, a princípio eu não pretendia ser professora, eu tinha outros planos, aquela coisa de adolescente. Eu queria ter feito veterinária, queria ter feito outras coisas... Só que daí a minha mãe dizia: “veja bem, professora é uma opção boa para a mulher, depois que você casa você pode trabalhar só meio período”, e eu acabei indo para o magistério, até porque na época, onde eu estudava, tinha um curso de segundo grau, que era de técnicas agrícolas, que era o que eu pretendia fazer porque a minha intenção era fazer veterinária depois, só que eles tiraram esse curso e não tinha mais. Então fui fazer magistério. Comecei e já no 2° ano eu fui nessa escolinha particular que eu trabalhei. A professora regente foi fazer regência porque ela estava terminando o magistério, eu fiquei no lugar dela e já me convidaram para ficar como auxiliar, fiquei um ano como auxiliar e depois já assumi turma também.	Influência feminina

	<p>E nessa fase eu já me apaixonei pela educação Infantil e pensei: “ não vou para a escola por que os maiores não é a minha praia, não adianta... Eu me apaixonei pela Educação Infantil e não abandonei mais...</p>	
2	<p>Eu sempre gostei, eu cresci praticamente dentro de uma escola, minha mãe trabalhava numa escola, só que ela era merendeira, não era professora. Eu sempre convivi, tanto que eu ia mais cedo para escola com ela, então eu ajudava ela, ia ajeitando as coisas... por ela trabalhar na cozinha sempre estava organizando as coisas e eu sempre estava junto com ela. Então eu cresci nesse ambiente, sempre gostei... Então muitas vezes eu tinha... por poder estar entrando em muitos lugares que as crianças não podiam, muitas vezes encontrei no lixo atividades que tinham saído erradas, que tinham sobrado, então eu pegava aquelas atividades ia fazendo, independente se elas eram fáceis ou eram difíceis, eu pegava aquilo e ia fazendo... Sempre gostei muito de desenho, então isso me atraiu desde pequena. Às vezes eu brinco, se bater na minha porta uma pessoa pedindo um prato de comida e um cachorro faminto eu vou acudir o cachorro faminto, porque a pessoa sabe pedir, sabe trabalhar e sabe lutar por aquilo que ela quer e o cachorro não. Eu sempre fui muito ligada a coisas da natureza, dos animais e eu acho que isso está muito ligado à criança também, porque a partir do momento que ela passar a gostar, a respeitar os animais ela vai criando um caráter melhor, ela vai lapidando a personalidade dela para ser uma pessoa melhor. A criança que respeita um animal ela respeita qualquer outra coisa. Ela vai aprender a respeitar tudo, vai aprender a ser uma pessoa mais íntegra talvez...</p>	Influência feminina
3	<p>Sempre gostei. Brinquei de escolinha. Minha irmã me incentivava para o magistério, deu uma base bem boa.</p>	Influência feminina
4	<p>A minha mãe já era professora, e eu sempre gostei de criança... daí eu fui pro magistério porque eu gostava, sempre gostei.</p>	Influência feminina
5	<p>Eu me identifico muito com a educação infantil. Gosto de trabalhar com os pequenos mesmo. Acho eles muito verdadeiros, são sinceros eles não ficam pensando para te responder e são participativos mesmo. Eu me identifico muito com o trabalho com eles gosto do jeito deles, da criatividade que eles tem, gosto de estar trabalhando com brincadeira e acho assim que eles trazem muito pra gente, a gente trás uma coisa e eles já mostram interesse eles já perguntam outra coisa já surgem outros assuntos então eu acho que assim é um trabalho muito gostoso né. No ensino fundamental você precisa está puxando mais as crianças para participar e na educação infantil não você propõem e eles embarcando na tua e já estão trazendo outras coisas então eu acho que flui muito gostoso de uma maneira muito gostosa. Então a maior parte de que eu já trabalhei foi com a educação infantil já estive em</p>	Identificação com a criança da Educação Infantil

	<p>outro CMEI integral e fui para o ensino fundamental não me identifiquei e muito aquele trabalho com muito conteúdo muito rígido, então você tem que estar sempre puxando eles para que eles se interessem por aquilo e na educação infantil não, já te abre mais um leque você pode ir por outros caminhos, trabalhando o mesmo conteúdo, mas você pode ir por outros caminhos criando outros projetos partindo da idéia deles mesmo o que já é uma coisa bem mais gostosa, porque eles já trazem o interesse deles. Eu gosto muito da participação, pois eles são muito participativos e verdadeiros.</p>	
6	<p>Então, até na dinâmica que nós tivemos né, procurando recortes de revistas e tudo mais, eu coloquei a foto, a imagem de uma mulher muito bonita e tudo mais que era o que representava uma pedagoga ou uma coordenadora da escola que eu estudava quando pequena. Não fiz Educação Infantil, sofri por não ter feito, eu queria muito, contava os dias para ir para a escola; e assim aquela referência, aquela imagem de uma pessoa e assim ela tinha uma imagem muito bonita, não só fisicamente, que passava uma ideia assim, de que era uma profissão de respeito. Ela tinha uma elegância que me chamava muito a atenção, e com o passar do tempo eu fui me interessando e sempre acreditei que seria professora de Ensino Fundamental e tudo mais. Tinha outras ideias, né, mas... assim... não foi explorado isso muito em mim. Como minha família vem assim de uma origem que dava prioridade para estudar mas não fazer faculdade, e a minha família, eu tenho irmãs mais velhas, e eu fui a segunda da minha família a fazer faculdade, daí a partir de mim, outros começaram a fazer. Até os primos da minha idade fizeram depois, mas eu fui uma das primeiras a fazer faculdade, mas assim, já tinha feito Magistério, então fazer Pedagogia foi uma consequência, mas eu tive outras opções. Na verdade, eu gostaria muito de ter feito Artes. Durante o Magistério eu descobri o ensino da Arte, me apaixonei e nunca tinha tido contato, mas sempre tive muita vontade, sentia muita curiosidade, e conheci através de cursos, mas acabei não fazendo porque daí não me incentivaram: "Ai, não vai ter campo, Pedagogia você vai ter mais campo" e tudo mais, mas gosto de trabalhar com Arte de qualquer forma, então aquilo veio desde pequena. Eu acho que eu teria me dado bem na arquitetura, sabe em outras áreas, principalmente arquitetura, mas, to muito feliz também.</p>	Influência feminina
7	<p>Ah desde criança eu escrevia nas portas da minha casa eu acho que eu... eu admirava, admiro muito a minha professora da primeira serie ela era japonesa e é uma pessoas que me marcou muito</p>	Influência feminina
8	<p>A minha opção pelo magistério foi pela minha formação mesmo. Eu conclui a faculdade e eu trabalhava em outra área. Eu trabalhava na área comercial. Optei pela área comercial porque foi uma oportunidade e eu ganhava um ótimo salário, mais no final das contas, no último ano assim o salário foi reduzindo, porque eu trabalhava com automóveis na</p>	Formação

	Volvo. Então eu ganhei um ótimo dinheiro que deu pra comprar um apartamento, carro e daí no final as vendas devido o governo e a política, econômica mesmo ficaram fracos e eu comecei a ganhar muito menos e eles disseram: Ah! Você é formada, aproveita seu diploma então e direciona pra uma área e então eu resolvi prestar concurso. Aproveitar minha formação pra isso.	
9	Como eu te falei naquele dia lá. Na verdade eu comecei fazendo educação geral. Só que daí eu pensei no final do semestre, no primeiro semestre. Daí eu faço toda a educação geral tento o vestibular não passo e daí vou fazer o que? Eu queria ser independente. Falei assim acho melhor tentar o magistério. Eu gostava de crianças, gostava bastante de ler e achei que era uma boa opção. Então foi esse o caminho.	-Desejo de ser independente -Identificação com a criança da educação Infantil

Quadro 1 -Pergunta 1 motivo da sua opção pelo magistério
Fonte- Produção nossa



De certa forma, categorias como “Desejo de ser professora, ou, ter inclinação para tal” com 6% e “papel feminino” com 6% poderiam ser categorias agrupadas à categoria “influência feminina”. Se somadas essas categorias, teria-se 39% dos sujeitos, de alguma forma, escolhido a profissão de professora por influência feminina. Essa análise nos remete, ao pensamento de Beauvoir (2009, p.377)

[...] as mulheres, quando é confiada a elas uma menina, buscam um zelo em que a arrogância se mistura ao rancor, transformá-la em uma mulher semelhante a si próprias. E até uma mãe generosa, que deseja sinceramente o bem da criança, pensará em geral que é mais prudente fazer dela uma “mulher de verdade”, porquanto assim é que a sociedade a acolherá mais facilmente. Dão à menina por amigas outras meninas, entregam-na a professoras, ela vive entre matronas como no tempo do gineceu, escolhem para ela livros e jogos que a iniciem em seu destino, insuflam-lhe tesouros de sabedoria feminina, propõem-lhe virtudes femininas, ensinam-lhe a cozinhar, a costurar, a cuidar da casa ao mesmo tempo que da toailete, da arte de seduzir, do pudor;

Os sujeitos desta pesquisa revelam em seu discurso, traços da influência feminina, que segundo Beauvoir, são em primeiro lugar, de responsabilidade da mãe e depois, de responsabilidade de uma professora.

(Suj.1) Eu queria ter feito veterinária, queria ter feito outras coisas... Só que daí a minha mãe dizia: “veja bem, professora é uma opção boa para a mulher, depois que você casa você pode trabalhar só meio período”, e eu acabei indo para o magistério, até porque na época, onde eu estudava, tinha um curso de segundo grau, que era de técnicas agrícolas, que era o que eu pretendia fazer porque a minha intenção era fazer veterinária depois, só que eles tiraram esse curso e não tinha mais. Então fui fazer magistério.

(Suj. 2) Eu sempre gostei, eu cresci praticamente dentro de uma escola, minha mãe trabalhava numa escola, só que ela era merendeira, não era professora. Eu sempre convivi, tanto que eu ia mais cedo para escola com ela, então eu ajudava ela, ia ajeitando as coisas... por ela trabalhar na cozinha sempre estava organizando as coisas e eu sempre estava junto com ela. Então eu cresci nesse ambiente, sempre gostei...

(Suj.3) Sempre gostei. Brinquei de escolinha. Minha irmã me incentivava para o magistério, deu uma base bem boa.

(Suj.5) A minha mãe já era professora, e eu sempre gostei de criança... daí eu fui pro magistério porque eu gostava, sempre gostei.

(Suj. 6) a imagem de uma mulher muito bonita e tudo mais que era o que representava uma pedagoga ou uma coordenadora da escola que eu estudava quando pequena.

(Suj. 7) Ah desde criança eu escrevia nas portas da minha casa eu acho que eu... eu admirava, admiro muito a minha professora da primeira serie ela era japonesa e é uma pessoas que me marcou muito.

Analisando a porcentagem da categoria “primeira oportunidade de trabalho” com 34%, poderia agrupá-la à categoria “desejo de ser independente” 6%, visto que só se procura um trabalho porque se deseja certa independência e vontade de ser autosustentável. O sujeito 9 afirma essa hipótese:

“Eu queria ser independente. Falei assim acho melhor tentar o magistério. Eu gostava de crianças, gostava bastante de ler e achei que era uma boa opção”.

Conclui-se que 40% dos sujeitos são professoras porque foi a primeira oportunidade de emprego que surgiu para que se tornassem independentes.

SUJEITO	2.Quais os motivos da sua opção pela Educação Infantil? Por quê?	CATEGORIAS Motivos para trabalhar com a Educação Infantil
1	<p>É como eu falei, eu já comecei a trabalhar com Educação Infantil, tive a oportunidade de começar na Educação Infantil... também tive a oportunidade de ir para a escola, aquela outra realidade, mas não foi o que me agradou mesmo... Eu acho interessante trabalhar com os pequenos. A gente até comentou no retorno, como a gente vê uma evolução [nos alunos], a gente vê tanta coisa nos pequenininhos... A questão do carinho deles com a gente, o respeito, que com os maiores é bem complicado... Mesmo que aqui a gente vê dificuldades nas estruturas familiares e tal, mas é diferente lidar com os pequenos e com os maiores... Ao maiores são mais agressivos... Os pequenos são mais espontâneos, a gente vai conversando... e a confiança que eles têm na gente, é muito gostoso.</p>	<p>-primeira oportunidade de trabalho; - identificação com a criança de educação infantil</p>
2	<p>Eu gosto dos pequenos, porque a criança quando vai crescendo, eu vejo que eles vão tendo um conhecimento e eles acabam disputando com a gente aquele conhecimento, e acaba entrando em conflito. A criança pequena não, tudo que você ensina para ela é novidade, é gostoso de aprender, é legal, é divertido e a criança maior não, ela já cria uma certa resistência e quando você vai ensinar alguma coisa que “ela já sabe”, ela já diz: “ai, isso eu já sei”, então para ela não é novidade. Então trabalhar com a criança pequena é bacana por isso, para ela tudo é novidade, é bacana, é coisa nova, é gostoso de fazer, é gostoso de aprender. Quanto menor, melhor para mim, eu brinco com os pais que daqui a pouco vou dar aula para gestante... (risos). É também aquilo, coração de mãe... eu não sou mãe ainda, mas... sempre sonhei em ser mãe mas acho que Deus me reservou ser mãe dos filhos dos outros, é um momento que eu me realizo com eles... com os pequenos. Com os maiores, é gostoso mas é diferente, não sei, já não é aquela coisa... você já não pode chegar, abraçar, pegar no colo, não pode fazer um chamego... eles já são mais</p>	<p>- Identificação com a criança da educação infantil - Atividade compatível com a maternidade</p>

	arredios, não aceitam, é mais difícil... A criança pequena é mais sincera se ela gosta de você ela demonstra se ela não gosta ela demonstra também, então você cria um vínculo muito maior com a criança.	
3	Eu já iniciei nela. Iniciei em 83 na Toca do Sapequinha ontem encontrei a mãe de aluno. Havia 25 candidatas e 2 vagas. Trabalhava a tarde com Educação Infantil.	- Oportunidade de trabalho
4	Eu prefiro as crianças pequenas. Eu prefiro eles, você tem o retorno e tem muita afetividade né, com os maiores não tem muito isso. Então eu gosto disso, gosto de abraçar, de beijar, de pegar no colo.	- identificação com a criança da educação infantil
5	Resposta incluída na questão nº 1	-----
6	Durante o curso de Magistério é muito fácil você conseguir estágio em Educação Infantil e daí.... "ah, era uma sonho trabalhar em escolinha", porque tinha uma colega minha, irmã da minha amiga, me deu muito material porque ela tinha trabalhado como professora de Educação Infantil e ela tinha me dado muito material assim... Livros, aquelas apostilinhas de Educação Infantil, desenhos, livros, literatura e eu já estava encantada com tudo aquilo e daí fazendo magistério comecei a trabalhar com... é, fazendo estágios né, sempre como regente de turma, que é uma prática das escolas pequenas, mas acabei gostando e me envolvendo e daí fui trabalhar em escolas que tem suporte maior, com cursos né, que tinham convênios com escolas grandes e aí comecei a me interessar mais ainda, aí permaneci né. Eu trabalho há quatro anos com Educação Infantil. A minha experiência no Ensino Fundamental foi com Artes, se eu voltar para o Ensino Fundamental é para dar Artes, porque é a minha paixão e eu tenho muito mais confiança no trabalho que eu desenvolvo em Artes do que eu como regente em sala de aula. Eu já trabalhei com Artes aqui. Aliás, eu sempre conciliei as duas.	- Identificação com criança pequena - Oportunidade de trabalho
7	Eu trabalhei muito tempo de primeira a quarta série e daí eu acho... assim não é que eu cansei eu me decepcionei com aquela equipe multidisciplinar que a gente	- Decepção com a estrutura de primeira a quarta série

	passa no fim do ano que na verdade nós que passamos não o aluno que passa	
8	<p>O motivo...é que eu não trabalho só com a EI. Eu optei porque eu fiz o concurso da Prefeitura e ela disponibiliza a EI e até a 4 série. Então eu tive as duas pontes: Eu trabalhei com o 3 ano, com o 4 ano. Enfim, eu entrei na Nice Braga, gostei da escola, gostei da metodologia, gosto das crianças e entre as maiores e as menores eu optei pela EI. Mas eu trabalho no Estado, sou pedagoga da escola e trabalho com o ensino médio e dou aula pro curso do Estado que é um curso pós-médio, um curso técnico que trabalho com adultos. Então na verdade eu trabalho com todas as faixas etárias. Então meu foco não é só a EI. Eu tenho na verdade 3 empregos.</p>	- Oportunidade de trabalho oferecida pelo concurso
9	<p>EI na verdade porque eu sempre gostei de alfabetização. Eu sempre trabalhei alfabetização de Jovens e Adultos. Eu já trabalhei no EJA e eu queria mudar. A gente tem que mudar e tudo neh. Daí como eu moro aqui perto, quando eu morava com a minha eu morava aqui perto e como eu queria ficar aqui nessa região, comprar alguma coisa. Falei assim: vou mudar pra EI pra ver como é que é. Acabei gostando e estou ficando a 6 anos.</p> <p>Apesar que quando eu já trabalhei em 94 com EI. Claro que era o mesmo molde daqui porque era bem diferente do Estado. Daí como a Prefeitura começou a cuidar mais da I, EF, passei no concurso e resolvi mudar pra lá porque aqui era do Estado e quando municipalizou fiquei sabendo e puxei os 2 padrões pra cá, porque um era de manhã e o outro a noite.</p> <p>Como eu já tinha acabado a faculdade e tudo, fazia filosofia de manhã, a tarde eu trabalhava e a noite também. Daí deixei o EJA de lado porque a vaga no EJA era fixa, mas daí não quis mais o EJA. Trabalhar com adulto é bom, mais eles demoram a aprender e a criança você vê o desenvolvimento muito rápido. Pra alfabetizar um adulto você demora anos e a criança você alfabetiza em um ano tranquilamente. O adulto é penoso.</p>	- Gostar de alfabetização

10	<p>Comecei a dar aulas com 1ª série e assumi 5ª a 8ª série com aulas de matemática. Naquela época quem se formasse em magistério era formada para dar aulas. A noite dava cursos de aperfeiçoamento para funcionários de uma empresa que não tinham curso nenhum. Também ajudava a dar cursos e monitorava.</p> <p>A vontade de ficar com os menores. Quando comecei a trabalhar em Curitiba sempre quis 1ª série. Aqui no Nice Braga, foi por causa do remanejamento, porque moro aqui perto. Se bem que quando eu vim para cá tinha algumas turmas de 1ª série. Depois com esta linha de corte, não tinha sala para as crianças na Escola Pedrosa e montaram algumas turmas aqui. As turmas da 1ª série eram da Escola Pedrosa. Depois peguei maternal. No início ficava preocupada, pois, na escola regulamentar ficava preocupada com o conteúdo, prova. Na E.I. é o lúdico, o brincar. Tive que reaprender. O despertar das crianças é lindo!</p>	<p>- Formação</p> <p>-Identificação com as crianças da educação infantil</p>
11	<p>Acho que me identifico melhor mesmo com as crianças menores, acho que é faixa etária que eu mais gosto, eu sempre peço para ficar com esta turminha.</p> <p>Quando eu trabalhava em outro CMEI, eu trabalhava com crianças menores do que eu trabalho agora, era Maternal I.</p>	<p>-Identificação com as crianças da educação infantil</p>
12	<p>Não vou mentir para você. Também foi da mesma forma, era para trabalhar em CMEI, não escolhi, o concurso leva a isso. Mas é uma coisa que é bem prazerosa, e a fase que é dada toda uma, um estímulo que é dado aqui, eu vejo quando eu fazia o meu jardim da época, então eu vejo que criança com 2, 3 anos hoje é bem mais esperta. É isso tudo que leva né?</p>	<p>- Oportunidade de trabalho oferecida pelo concurso</p> <p>- Identificação com a criança da educação infantil</p>
13	<p>Na verdade, eu sempre vivi... É... Atuando com crianças, com essa profissão, trabalhei com pedagogia hospitalar também e com né... Com criança só que num ambiente hospitalar... É, eu sempre gostei na verdade, acho que eu tenho certa vocação pra isso mesmo... É, tem que ser bastante expressivo, tem que ter bastante paciência então acho que eu estou no caminho</p>	<p>- Identificação com a criança da educação infantil</p>

	certo. Mas eu gosto de pessoas só que as crianças, elas pedem... Aquela coisa mais né, crianças é muito pura né, é muito bom.	
14	Aí é que tá, as vagas eram para CMEI, na época era só necessário ensino fundamental, hoje não, mudou. E como eu fui me envolvendo e fui me apaixonando, hoje eu não tenho interesse nenhum em atuar no ensino fundamental, não é a minha área. Até fiz concurso para professor de jardim, mas acho que não é a minha área.	- Identificação com a criança da educação infantil
15	Eu fiz o concurso para educadora e passei. Gosto muito da educação infantil. Pretendo fazer concurso para professora.	- Identificação com a criança da educação infantil
16	Na verdade eu caí meio de pára-quadras. Surgiu o concurso, porque quando eu fiz o concurso não era exigido, era só o EM o exigido, não tinha o Magistério. Então quando eu entrei, eu não tinha noção do que eu ia enfrentar. Eu fui aprendendo mesmo na prática. Depois que eu fui fazendo cursos, fui fazer faculdade e daí fui me interagindo mais da parte teórica. A escolha pela EI foi o concurso. Eu sabia que era pra trabalhar em creche, mas eu não sabia como era. Fui aprendendo na prática.	- Oportunidade de trabalho pelo concurso - Formação
17	É na verdade foi onde eu ingressei e onde eu continuei. Eu gosto mesmo e aprendi a gostar da EI e mesmo assim se eu fizer um concurso pra professor, eu gosto mesmo é dos pequenos e eu pretendo mesmo continuar com a EI. Ana: Por gostar? É! Por gostar mesmo.	- Identificação com a criança da educação infantil
18	Sempre trabalhei com Educação Infantil. As crianças pequenas são mais gratificantes.	- Identificação com a criança da educação infantil
19	Também porque eu passei no Concurso.	-Oportunidade de trabalho pelo concurso
20	Recebi uma proposta para trabalhar como pedagoga. Eu gostei. Vi muita coisa gostosa na Educação Infantil, mas não gosto agora.	- Oportunidade de trabalho pelo concurso; - Não gosta da educação infantil
21	É na verdade eu vim mas ... eu já tinha trabalhado quando solteira, quando menina né com educação infantil na cidade e daí quando eles me chamaram eu pedi final de lista como te falei e nisso eles falaram que eu já tava no final de lista e se	- Oportunidade de trabalho pelo concurso; - Deseja o curso de direito

	<p>eu não assumisse que eu ia perder daí eu vim para ver como é que era e tal eu trabalhava em shopping, eu trabalhei em ... em... imobiliária com a minha mãe que a minha mãe tinha imobiliária e daí eu vim assumir a educação infantil vim um pouco para ver como que era se eu gostava e se eu não gostasse eu saí de novo estou aí ha três anos em estágio probatório e nesse período eu vou ver se eu vou me acostumar, se eu vou me adaptar se é isso que eu quero se eu me acostumo porque na verdade o que eu quero mesmo é direito em educação.</p>	
22	<p>Não. A educação eu fiquei. É como eu te falei. Eu fiz vários concursos, naquela época tinha muito. Toda semana você abria a Gazeta concurso pra não sei o que. Eu vou tentando e o primeiro que me chamarem eu entro e foi nesse. Depois eu fui aprendendo a gostar. Até mesmo eu vou fazer um sacrifício muito grande, até de começo assim, porque eu queria resgatar uma parte da minha infância, porque eu acho que eu perdi uma parte. Então eu queria resgatar. Eu disse não! Eu vou aprender a trabalhar com a criança, vou ver por outro lado, vou vê como é que é neh. Porque eu com 7 anos já comecei a trabalhar fora. Na época assim ajudava neh. Entende? Assim ajudava meus vizinhos, aquelas senhoras e pra ajudar, tudo pra ajudar em casa. Então eu perdi muita coisa. ANA: Então hoje você curte as crianças, aproveita e ensina? Sim. Hoje em dia já me acostumei, curto, gostei e estou aí.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Oportunidade de trabalho pelo concurso; - Resgate da própria infância
23	<p>A vontade de ficar com os menores. Quando comecei a trabalhar em Curitiba sempre quis 1ª série. Aqui no Nice Braga, foi por causa do remanejamento, porque moro aqui perto. Se bem que quando eu vim para cá tinha algumas turmas de 1ª série. Depois com esta linha de corte, não tinha sala para as crianças na Escola Pedrosa e montaram algumas turmas aqui. As turmas da 1ª série eram da Escola Pedrosa. Depois peguei maternal. No início ficava preocupada, pois, na escola regulamentar ficava</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação com a criança da educação infantil

	preocupada com o conteúdo, prova. Na E.I. é o lúdico, o brincar. Tive que reaprender. O despertar das crianças é lindo!	
24		
25		

Quadro 2- Pergunta 2 Motivos da sua opção pela Educação Infantil
Fonte- Dados organizados pelo autor

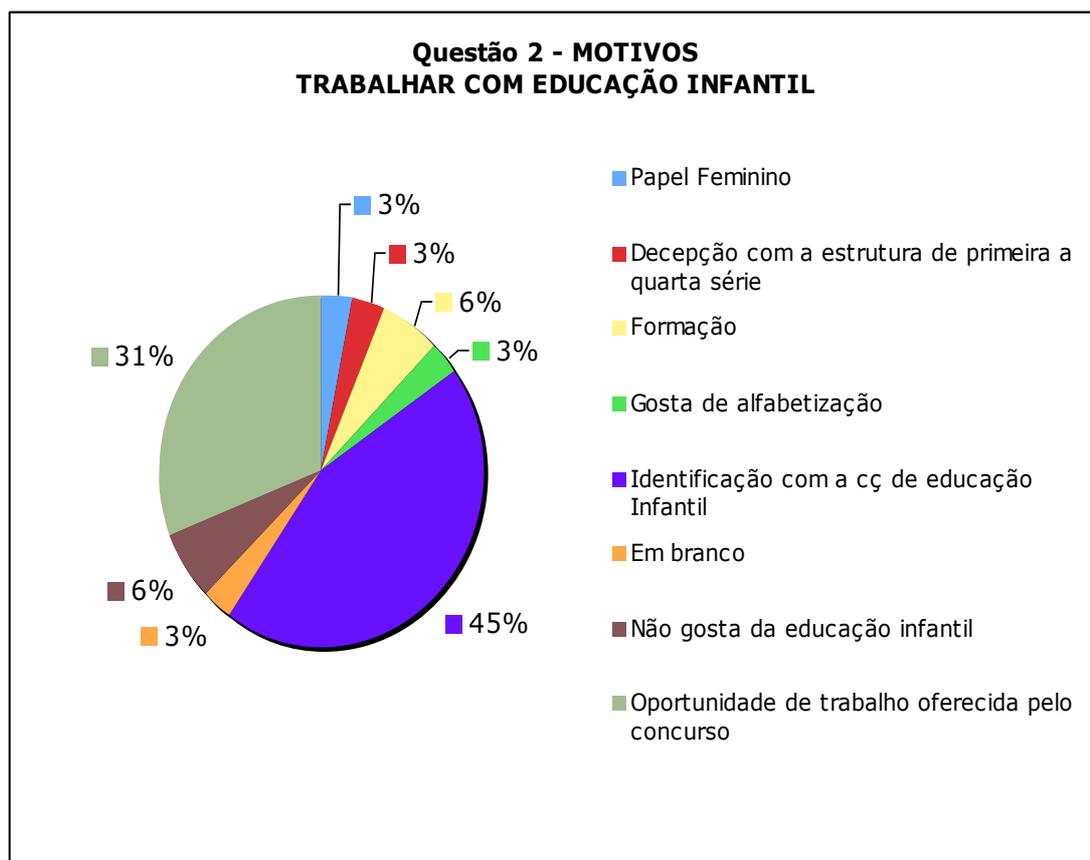


Gráfico 20 - Motivos para trabalhar com a Educação Infantil
Fonte: Produção nossa

Ao analisar os motivos que levaram os sujeitos pesquisados a trabalhar com a educação infantil, novamente 31% revela ter buscado esse segmento da educação pela oportunidade de trabalho que o concurso ofereceu e 45% diz ter “identificação com a criança da educação infantil”. Apenas 6% dizem ter a formação para tal e 6% alegam “não gostar da educação infantil”, ou seja, estão lá pela oportunidade de emprego que o concurso oferece.

A intenção de perguntar, em outra questão, como os alunos chamam a professora foi saber como está a representação profissional dela e, de certa maneira, nos discursos, como ela se coloca na sua profissão.

Não foi surpresa o percentual de 33% para “tia”. Apesar de estar equilibrado com os 29% que são chamadas de “professora” e dos 29% que são chamadas pelo nome próprio. Ainda, há um resquício cultural de entender a profissão docente como algo familiar, maternal, parental, algo que pode nos remeter ainda a um paradigma de Educação Infantil centrado no cuidado assistencial e não na preocupação com a aprendizagem e a construção do conhecimento.

SUJEITO	3.Como os alunos lhe chamam? (Quando apelido perguntar por quê?)	CATEGORIAS
1	Como é maternal a gente sempre procura... ou é professora ou até pelo próprio nome, mas sai uns tia ainda... a gente percebe isso muito dos pais também... Tem muitos pais que falam: “a tia, a tia”... embora a gente sempre esteja se referindo como professora, educadora, ou pelo nome. Profe também alguns chamam. Mas como eles também estão nessa fase de aprender, de desenvolver a oralidade a gente sempre está reforçando, é a professora, a educadora... a Regiane, a Rosângela...Hoje a grande maioria fala professora. Isso foi construído com o tempo. Isso começou quando as professoras vieram para a Educação Infantil. Antes como eram as babás era sempre tia, tia... Agora se chama a educadora, a professora, foi toda uma evolução... Ainda tem pais que vem e falam tia, por mais que a gente esteja sempre se referindo como professora, educadora ou pelo nome	-tia
2	Profe, a maioria chama de profe, professora, mas a maioria chama de profe.Como eu estou aqui desde a época do Estado, o jeito de trabalhar aqui era bem diferente, teve uma época que eles chamavam a gente de tia. Então para mim, hoje, não que... claro que agora obviamente claro que não pega tanto, mas quando mudou e falaram que não podia mais chamar de tia, aquilo para mim era muito difícil... porque eu já estava acostumada a ouvir aquilo então você apura teu sentido para ouvir determinada coisa, é difícil você pedir que te chamem de uma outra forma. Então volta e meia eu ainda falo: “Ah, vai pegar uma folha com a tia Marisa”, então eu ainda falo, mas eu tenho consciência de que não é certo e que a gente representa um papel diferente na vida deles. Eu pessoalmente acho que a maneira como me chamam é indiferente, a atenção que eu vou dar é a mesma... Me chamando de pro, profe, professora ou tia é a mesma coisa, a mesma atenção, o mesmo carinho, a mesma forma que eu vou tratar a criança.	-profe
3	Professora Salete, antes era tia.	-professora
4	De professora a maioria, ou pelo nome.	-professora
5	No início quando eles chegam pela primeira vez	-pelo nome próprio

	alguns ainda chamam de tia, mas como nós mesmos a dupla eu e a Regiane, a gente costuma chamar pelo nome Regiane Rosimere e nos dirigimos a eles também desta forma então aos pouquinhos chamar pelo nome alguns chamam de professora, mas com o passar do tempo eles passam a chamar pelo nome .	
6	Então, aqui, geralmente de professora, ou pelo nome , mas ainda há crianças que chamam de tia. Alguns pais que enfatizam o tia e a criança acaba pegando. A gente, assim.... sutilmente, acaba tentando mudar isso neles, mas geralmente pelo nome.	- professora ou nome próprio
7	Professora	-professora
8	De Prof, Professora, Vanessa , ou elas me chamam pelo nome próprio ou de professora.	- professora
9	A de tudo que é jeito: tia , pro, alguns Giselle. Depende de como a família me chama também daí a criança vai me chamar.	-tia
10	Professora . Tem um aluninho que veio do Nordeste e fala profe. Em situações mais solenes é professora Édina. Eles sabem o nome da professora, coordenadora... Quando a gente trabalha os crachás. Quando vão fazer uma escrita falam que é o "E" da professora Edina. Conhecem o nome de todos aqui. Da educadora, coordenadora...	-professora
11	Tia . Não sei se é pela idade. Eu falo para eles. É Rosangela, mas meu nome é muito difícil também, para a idade deles, é difícil acertar, eles tentam. Uns falam tia, outros Rosangela, tentam falar	-tia
12	Marisa, professora , tem uma que uma vez falou educadora Marisa, tinha antes uma coisa do tia, mas bem menos agora, antes era mais, o tia ta em ultimo. Isso quando uns não trocam e dizem, mãe, vó .	- pelo nome próprio e professora
13	Aí varia... Alguns me chamam de tia Ana, outros de professora . Eu procuro orientar eles para sempre me chamarem de Ana Paula, independente de professora, educadora, ou tia mas é... Vai muito de cada um deles, também pela forma que a mãe deles chama ... Então a mãe fala : " vai lá com a tia hoje ", eles vão me chamar de tia também daí não adianta, por mais que a gente fique né.. Mas independente da forma como eles chamam, não tem problema, não é isso que pesa tanto. De forma predominante eu acho que é tia, por mais que a gente procure tirar um pouco isso da cabecinha deles, mas a maioria é. Até porque a faixa etária que a gente trabalha é maternal 2, são bem pequenininhos então pra eles todos são tias e tios... Tanto eu quanto a professora, é até de manhã a professora da manhã, eles chamam mais de professora, porque eu trabalho manhã e tarde, ai a tarde é mais tia, também pela própria professora que também gosta que chame de tia então...	-tia e professora
14	É Elisangela né, então eles me chamam de Eli , por que é difícil, alguns até falam, mas é apelido. Algumas chamam de tia/professora, por influência	- pelo apelido

	dos pais. Professora até acho interessante falar, já tia acho assim... Mas eu nem ligo...	
15	Uns me chamam pelo nome e outros me chamam por TIA.	- pelo nome próprio e tia
16	Então a grande maioria ainda chama de tia tanto eu quanto a professora alguns chamam de professora ... outras pelo nome mas a gente sempre incentiva assim a criança a chama pelo nome.	- tia
17	Pelo nome. Alguns às vezes me chamam de tia que parte da mãe. Mais eu me refiro pelo nome mesmo. A maioria me chama de Alessandra. Mais eu não repreendo eles de me chamarem de tia. Alguns me chamam de professora, as vezes me chamam de tia, mais daí na própria conversa assim eu vou direcionando pra eles me chamando pelo nome.	- pelo nome e tia
18	Prof. Antigamente eles chamavam de tia, prof, mas agora este termo está saindo, então é prof. Mesmo.	-prof
19	Tia, Paula, professora.	- tia , nome próprio e professora
20	É. Eles tem o costume e isso já vem eu acho dos pais de me chamar de tia. Aí a gente, sempre ensina, na sala a chamar....Eu gosto que me chamem pelo nome, de Dirce mesmo. E como trabalha a Educadora e a Professora junto. Eles acabam chamando as duas de Professora. Ana: E eles não têm algum apelido ou nome diferente? Não! É Tia ou Dirce mesmo.	-tia
21	Depende do momento. Quando estão na roda de conversa pelo nome, mas quando estou direcionando alguma atividade é professora.	- nome próprio
22	Professora.	- professora
23	Pelo nome, por ter um vínculo maior.	- nome próprio
24	Olha eu na verdade tenho pouco não muito contato né porque como há pouco tempo to aqui e na turma da tarde tem permanência e eu to de volante eu cubro quem falta eu não tenho turma definida ,uns me chamam pelo nome outras me chamam de tia então é mais ou menos isso.	- nome próprio e tia
25	Me chamam pelo nome ou de tia, como chamam todo mundo aqui. Alguns ou outros que me chamam pelo nome. O restante tanto faz como Educador, professor, a diretora é tia. É! Nós falamos neh...tia...nós tentamos explicar. Tia nós não somos de vocês. Não somos parente de seus pais, de sua, então nós estamos aqui trabalhando...então a gente tenta explicar, mas é automático. O próprio pai e a mãe quando vem aqui dizem: Ah! Vai lá com a tia. Porque é um CEMEI então eles acham que é tia. Não sei se na escola é assim mesmo neh, apesar que aqui eles falam assim. Faz muito tempo que mudou mesmo, porque aqui era uma escola do estado.	- nome próprio e tia

Quadro 3- Pergunta 3 Como os alunos lhe chamam
Fonte- Dados organizados pelo autor

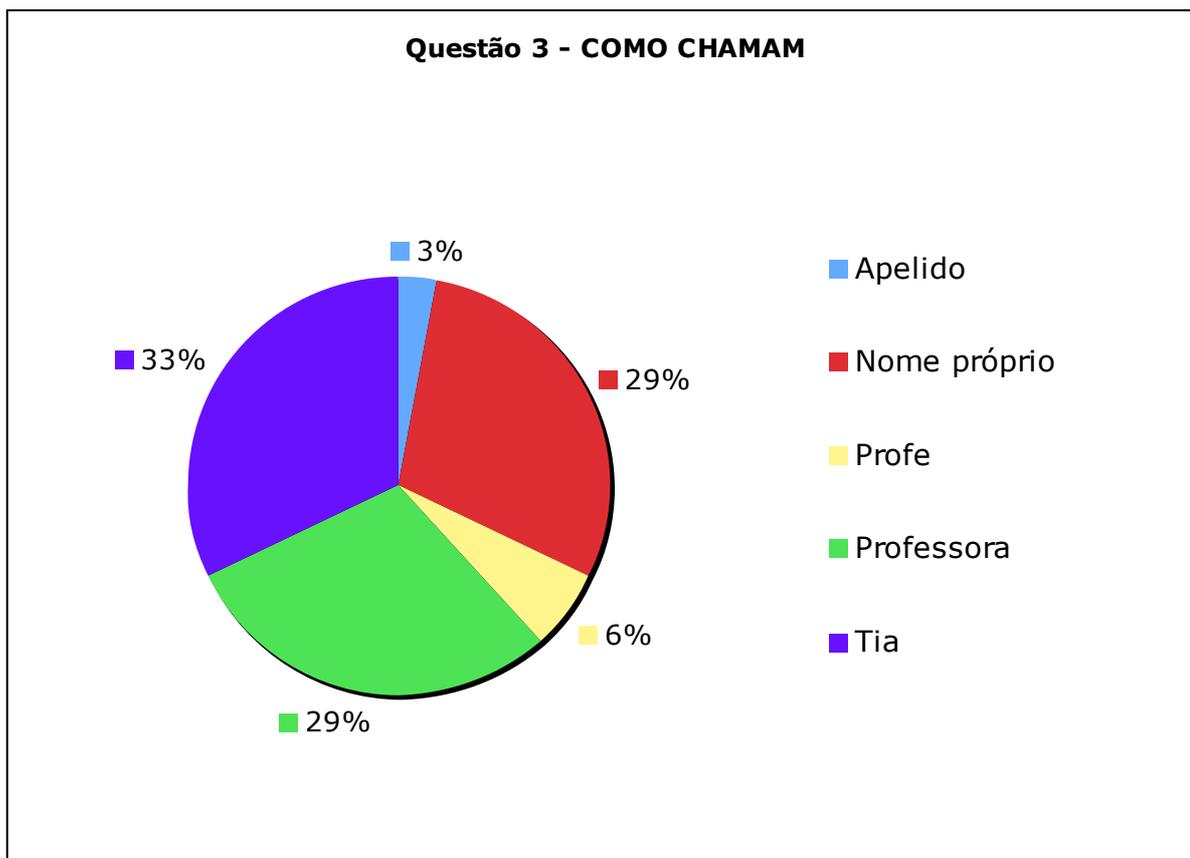


Gráfico 21 - Nomenclatura da professora pelos alunos
Fonte: Produção própria

A pergunta 5 nos remete à questão das características necessárias ao perfil profissional da professora da Educação Infantil percebidas por ela mesma. As categorias levantadas a partir das respostas foram: tranqüilidade/paciência com 27% dos sujeitos, afetividade com 24%, ludicidade com 20%, gostar de crianças da E. I. com 13%, deixaram em branco 8% e citaram Firmeza como característica importante 8%.

Como esta pesquisa é qualitativa, cabe perceber nas atitudes e em discursos dos sujeitos alguns detalhes que não podem escapar ao pesquisador. Observando as falas a seguir,

Suj.3 "Afetividade, acho que é tudo na Educação Infantil".

Suj. 4 "...ser muito maternal, ser muito carinhosa com eles e eu acho que na Educação Infantil isso é primordial, é primordial não adianta. Você tem que ter um vínculo afetivo muito grande para a criança se sentir segura".

Suj. 5 "...sou bem romântica, eu tive uma infância muito saudável a adolescência foi bem complicadinha por não querer crescer e tudo mais né, por ter todos aqueles conflitos né. Mas a infância foi muito saudável, muito mesmo, então eu tenho muitas boas lembranças, então eu estou sempre resgatando a minha memória é muito boa, então eu sempre resgato muito eu tenho muito forte isso... é esse romantismo não que eu fuja da realidade, mas enquanto é conveniente aplicar, quando é saudável aplicar eu estou sempre resgatando".

Suj. 9 "Paciência, simpatia, ser amável, é a 2ª mãe."

As características como afetividade, romantismo, paciência, amabilidade e maternidade, vão nos levar diretamente ao argumento de Rousseau (2004) que descreve o ideal de educação da mulher na personagem Sofia quando afirma:

Sofia é de bom nascimento e tem uma bondade natural; tem um coração muito sensível e essa extrema sensibilidade às vezes lhe proporciona uma atividade imaginativa difícil de moderar. (ROUSSEAU,2004,p.576)

Da boa constituição das mães, depende em primeiro lugar a boa constituição das crianças; do cuidado das mulheres depende a primeira educação dos homens; (ROUSSEAU, 2004, p.527)

A primeira educação é mais importante e cabe incontestavelmente às mulheres. Se o autor da natureza houvesse desejado que ela coubesse aos homens, ter-lhes-ia dado leite para alimentar as crianças. (ROUSSEAU, 2004, p.7)

Assim, os sujeitos desta pesquisa revelam que sua representação profissional está alicerçada no ideal romântico de educação, fundamentado em Rousseau, que enaltece características "femininas" como as ideais para a Educação Infantil.

sujeito	5. Quais as características que você percebe em si mesma que correspondem às necessidades da Educação Infantil?	
1	<p>Eu acho que eu sou bastante receptiva, eu acho que o próprio carisma com as crianças, aquele jeitinho, por isso que eu falei que eu me identifico muito com a Educação Infantil... por causa disso, do aconchego, tem aqueles momentos que tem que pegar no colo... embora, às vezes a gente tenha que ser um pouco mais rígida com eles, colocar limites, mas eles não deixam de gostar da gente. É bem aquela questão da empatia, daquele carisma mesmo, de saber a hora que você tem que cobrar a hora que você tem que ser mais maleável... Isso é muito importante, principalmente no maternal que é a primeira vez que estão vindo para a escola, largando o pai, a mãe, a casa... A gente tem que saber lidar com a insegurança dos próprios pais... Muitas vezes, sai o pai e a mãe chorando e a criança está super bem... então passar essa segurança, a maneira como você recebe esses pais, a maneira como eles te percebem... Acho que a empatia é a primeira coisa, tanto com os pais, quanto com as crianças...</p>	<p>- receptividade - carisma - empatia - aconchego</p>
2	<p>Primeiro, eu sou muito emotiva... eles também são, qualquer coisa eles abrem a boca, eu sou igual. Essa coisa do estar brincando, estar sendo criança.... Porque hoje eu vejo... eu na minha infância fui uma criança feliz. Eu brincava na rua, eu soltava pipa, eu jogava bola, eu andava de bicicleta, eu pulava elástico, nossa, eu subia em árvore... Hoje as crianças não sobem em árvore. Hoje eu vejo uma preocupação tão grande das mães, "não sobe, você vai cair...", mas se ele não tentar, não experimentar, como é que ele vai saber? Eu acho que tudo na vida da gente a gente aprende experimentando. Às vezes eu permito muita coisa aqui, claro que dentro dos limites, né? Eu permito muitas coisas que as mães não iriam permitir porque pode cair, pode se machucar... e eu permito que eles façam, que eles experimentem, que eles tirem suas próprias conclusões das coisas. Senão não tem como aprender, é difícil aprender só ouvindo o outro falar. O fato de pegar uma joaninha na mão e se encantar... isso é uma coisa que eu ouvi falar quando era criança, mas eu não vi e hoje eu proporciono para os meus alunos. Eu vejo que para eles é uma coisa tão bacana fazer essas descobertas. Eu gosto de trabalhar essas descobertas com eles, isso me realiza. Eu me sinto realizada, que o que eu fiz valeu a pena. Apesar de estar trabalhando há 17 anos com a mesma coisa, não é a mesma coisa, as crianças são diferentes, o momento é diferente... Eu não sou uma professora do estilo tradicional que guarda o planejamento de um ano para outro, eu sei que existem pessoas assim... Por mais que eu fosse e guardasse o planejamento, seria novidade de uma certa forma, porque a resposta que você vai ter de uma turma e de outra é diferente. Você aprende com eles, estou aqui, faço com amor, apesar de às vezes estar um pouco cansada, estou precisando tirar uma licença... só tirei uma, estou com duas vencidas... E eu ainda não tirei as duas porque todo ano eu entro e me apaixono pela turma e daí não tenho como largar, deixar com outra professora. Eu gosto de pegar uma turma no</p>	<p>- emotiva - lúdica</p>

	começo e ir até o fim.	
3	Afetividade, acho que é tudo na Educação Infantil.	-afetividade
4	Eu acho que exatamente isso, ser muito maternal, ser muito carinhosa com eles e eu acho que na Educação Infantil isso é primordial, é primordial não adianta. Você tem que ter um vínculo afetivo muito grande para a criança se sentir segura. Então uma das coisas principais é a afetividade mesmo.	-maternal -carinhosa -afetividade
5	Eu acho assim que eu sou bem romântica, eu tive uma infância muito saudável a adolescência foi bem complicadinha por não querer crescer e tudo mais né, por ter todos aqueles conflitos né. Mas a infância foi muito saudável, muito mesmo, então eu tenho muitas boas lembranças, então eu estou sempre resgatando a minha memória é muito boa, então eu sempre resgato muito eu tenho muito forte isso... é esse romantismo não que eu fuja da realidade, mas enquanto é conveniente aplicar, quando é saudável aplicar eu estou sempre resgatando. Então é a minha memória e eu acho assim que eu sou muito criativa, eu sou desorganizada, tenho um monte de defeitos, mas eu sou muito criativa, então eu acho que isso para a Educação Infantil contribui bastante para a minha prática.	-romantismo -criatividade
6	(silêncio) Ah eu sou assim mais tranqüila não sou... daí eu acho que as crianças me completam sabe, porque aquela sensação que as crianças tem aqueles movimentos que elas tem eu acabei entrando na onda deles na ... na... na atividade deles, eu acho que é isso	-tranquilidade
7	Eu acho que eu sou uma pessoa que tem muita paciência, muito equilíbrio emocional, porque as crianças exigem. É uma quantidade grande de crianças. Hoje eu tenho 20 crianças numa sala e é uma faixa etária em que elas são dependentes de você pra lanchar, pra ir no banheiro e elas enfim...estão numa fase de descobertas. Elas querem falar o tempo todo, elas querem mexer em tudo. Então, eu acho que além da sua formação, tem que ter muita paciência e muito equilíbrio emocional. Por isso que hoje você vê tantas professoras com laudo, porque não dão conta dessa situação. Então acho que minha característica forte é essa. Muita compreensão e carinho pelas crianças pra elas adquirirem uma confiança em você, pra você poder desenvolver seu trabalho. Não adianta querer chegar aqui e desenvolver, tem que ter uma afetividade com elas, uma paciência muito grande e não ter preferências pelas crianças. Eu acho que todas têm que ser tratadas iguais, independente da sua personalidade, característica, tem que cuidar muito nessa faixa etária. Quando elogiar um, elogiar todos. Aquele desenho que são maravilhosos e outros nem tanto, mais elogiar todos de forma igual pra tah sempre estimulando a criança e é uma faixa etária que marca muito e marca pra sempre. Todo mundo tem uma recordação de infância.	-paciência -equilíbrio emocional
8	Comprometimento.	-comprometimento
9	Eu tenho paciência, balde de paciência, eu acho que tenho muita criatividade outras estratégias para conquistar as crianças que precisam. M: Você acha que atinge seus objetivos? Com a maioria, não com todos. Tem muitos problemas que afetam as crianças. Aqui, nós temos muitos casos	-paciência -criatividade

	de separação que afetam na questão da aprendizagem, deles estarem bem em sala ou não. A criança que tem problema fala só de morte. A gente procura ler história através do teatrinho de fantoche para atingir com aqueles que não estão conseguindo evoluir; e também tem aqueles que são agitados, mais rápidos, precisam de freios. Mas tem aqueles egocêntricos e não dão oportunidade para os outros.	
10	Eu sou uma pessoa bem calma, tranqüila, carinhosa, e eu faço aquilo que eu gosto. É a melhor coisa que existe, puro, ingênuo, feliz.	-tranquilidade -calma -carinhosa
11	Tenho muita, embora não tenha feito o curso, eu tenho muita psicologia para lidar com criança, a criança chega nervosa para perto de mim e é muito difícil que as vezes com uma palavra eu não faço a criança se acalmar. Segurança que eu passo para a criança, e para a mãe, que agente vai fazer um bom trabalho. Desde a minha alegria também, que as vezes agente ta ali, com problemas, mas eu esqueço os problemas, para poder interagir com eles, agente não é perfeita mas procura ser, ... ter paciência, que precisa ter paciência com os pequeninhos	-psicologia para lidar com criança -alegria -paciência
12	Eu acho que eu sou muito atenciosa com as crianças, eu sempre procuro observar o que eles precisam, procuro me dedicar também, bastante, que eles aprendam e ao mesmo tempo que eles se divirtam... Que é difícil conseguir fazer isso de uma forma natural, fazer eles aprenderem brincando né e sem deixar de cuidar. Eu ainda tenho que caminhar muito, para que fique melhor né, mas eu me esforço bastante para que isso aconteça, acho que é minha característica mais forte.	-atenciosa -dedicada
13	Paciência, acho que é a primeira coisa, gostar de criança é fundamental, maleabilidade eu acho também. Tem que ter dom, né? Tanto que tem pessoas que entram né, vem do ensino fundamental e não se identificam, "não é a minha praia". Acho que tem que ter dom para trabalhar com a educação infantil, porque eles são muito dependentes da gente, e quanto menores, mais dependentes, então você tem que ter esta paciência e saber o que eles estão necessitando, né?,	-paciência -maleabilidade -dom -gostar de criança
14	Gostar de crianças. Sou flexível, e isso para a Educação Infantil é interessante. Gosto de brincadeira e gosto de tudo o que acontece na Educação Infantil, especialmente aqui nesse CMEI. A realidade nesse CMEI é diferente das demais onde as crianças ficam o dia todo. Os pais depositam seus filhos nos CMEI integral. Eles não se envolvem com a educação dos filhos.	-flexibilidade -ludicidade
15	A eu acho assim que sou calma, sou tranqüila é eu gosto bastante de criança ao mesmo tempo que eu me vejo como uma pessoa calma, tranqüila eu não grito as vezes ate quando eu to contando uma historia eu peço pra eles ficarem quietinhos porque o meu tom de voz eu não consigo aumenta se eu tento aumenta eu me sinto cansada ai eu ate falo pra eles oh já to cansada porque eu to tendo que falar muito alto então ao mesmo tempo que eu sou calma eu sou excessiva se eu digo não é não aqui não é hora daquilo então não é hora daquilo eu não cedo as chantagens emocionais que eles fazem então eu acho assim que essa mescla assim da minha calma do meu carinho por eles mas no mesmo tempo assim eu	-calma -tranquilidade -firmeza

	sou firme a hora que é não é não e eu não fico com pena porque eu não vou fazer aquilo naquele momento ate pra eles saberem que tem que ter o limite que tem uma regra que tem uma ordem uma seqüência de coisas que vai acontecer naquele dia então se não é hora de brincar não é hora de brincar agora é hora de fazer isso depois é hora de brincar então eu acho assim que essa mescla de coisas eu acho que é importante não educação infantil.	
16	Eu acho que eu sou paciente e gosto das crianças , aprendi a gostar das crianças na verdade no decorrer dos anos e eu sempre estou procurando saber formas de trabalhar com eles: pesquiso, pergunto. Eu acho que aprendi a trabalhar assim. ANA: Então você gosta? Sim. Gosto porque eles são mais abertos, não são tão “boca dura” quanto os outros e é mais fácil de lidar com eles. Quanto maior mais difícil. Eu acho que existe assim um conflito as vezes maior, mais difícil de lidar. Eu percebo isso aqui na EI com o passar dos tempos, eles vão ficando mais difícil de lidar. Então eu acho gostoso assim e eles também têm uma imaginação. Nós começamos uma atividade essa semana de caça ao tesouro, então falamos de pirata e eles entraram tudo no clima e eu gosto disso da imaginação que eles gostam dessa fantasia.	- paciência - gostar de criança
17	Ai eu acho que o que marca é eu gostar do que faço . Não conseguir me desligar dessa formação. Já pensei em fazer 1 a 4. Essa EI pra mim foi o inicio assim e eu não consigo sair, não me vejo em outra área. Tanto que nos cursos que eu faça eu to ligada a EI, sempre procuro a EI.	- gostar da educação infantil
18	Eu adoro o que faço. Acho que trabalhar com criança é entrar na atividade junto com elas . Por isso que costumo ficar na altura das crianças sempre e me envolvo nas atividades. Na hora da areia eu estou junto. Na hora da cancha também brinco junto. Acredito que essa seja uma característica forte.	- gostar da educação infantil
19	(momento de silencio) – A Educadora disse que não entendeu a pergunta. ANA: Assim: O que você vê de característica tua, pessoal, que se indentifica, que corresponde as necessidades das crianças que você atende, no caso a EI? Ah! Eu não sei. Acho que... eu gosto muito de criança. Eu gosto muito de brincar com as crianças . Então eles são muito espontâneos, naturais. A gente conta assim uma estória eles conseguem entrar assim na imaginação, então é, essa inocência assim da criança que eu me identifico .	- gostar de crianças da educação infantil - ludicidade
20	Disponibilidade de brincar, mostrar como funcionam as coisas, ter paciência .	disponibilidade - paciência
21	Eu estou muito pouco tempo. É meu primeiro emprego e na rede estou há 3 meses então ainda não tenho ainda essa visão. Eu ainda estou me adaptando, porque eu sempre dei aula mais pra PSS do Estado, sempre foi ensino médio, então a visão é outra, a realidade é outra. Agora que estou me adaptando a Educação Infantil. Não tenho isso oficializado em mim ainda.	Não respondeu
22	Paciência, simpatia, ser amável, é a 2ª mãe .	- paciência

		-simpatia -amabilidade -maternal
23	<p>Talvez esse resgate da infância aí neh. Acho que é um ponto bem forte pra mim. Eu resgatei assim muitas brincadeiras. Aprendi muito também. Porque você quando não está assim nessa área você não entende neh. Que nem eu que tive minhas “menina” assim neh, filha, você vê assim, poxa porque eu não fiz isso. O que eu faço hoje eu não fiz lá com elas neh. Fico pensando: puxa! Poderia ser melhor. Então tem coisas assim que eu vejo que faltou, mas não que foi culpa minha neh.</p> <p>ANA: Não teve a experiência.</p> <p>Não tive esse trabalho, essa formação anos atrás, eu não tive. Até tenho lá em casa esse livro, acho que é Meu Bebê, então você lê aquilo ali é ótimo pra quem está iniciando agora sua parte agora de família e que vai ter filhos. Você vai ter filhos assim maravilhosos e você vai criar assim.</p>	----- Não respondeu.
24	<p>Eu acho que eu sou bem atenciosa, e assim pra ouvir a criança... Eu reconheço assim que eu sou um pouco agitada e tudo, mas eu vejo que eu contribuo bastante com a educação infantil, eu to sempre presente, sempre buscando, a gente tem que se enrolar mais no chão, tentar ficar a altura da criança e eu se precisar sentar no chão, deitar, rolar, sempre pra ouvir a criança e a gente sabe que tem os momentos que tem que ser mais durona, mas também tem aqueles momentos de ser mãezona com eles pra né, superar eles muito principalmente quando eles estão iniciando né porque eles sentem falta da mãe e tudo, daí ele chora e tudo. Sempre gostei dos menores, de todos os anos a maior parte eu trabalhei com o maternal, poucas vezes com crianças maiores.</p>	-atenciosa -ser presente -maternal

Quadro 4- Pergunta 5 características que você percebe em si mesma que correspondem às necessidades da Educação Infantil

Fonte – Dados organizados pelo autor

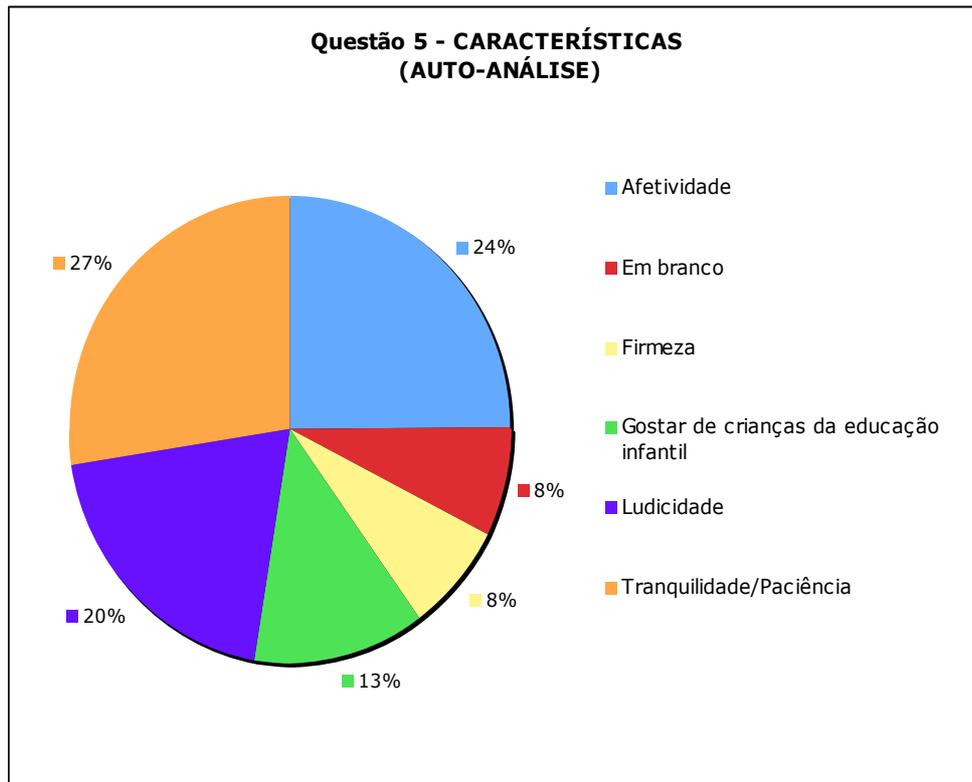


Gráfico 22 - Características que o entrevistado percebe em si mesmo.
Fonte: Produção nossa.

Na questão 5, referente às características que a professora percebe em si mesma que correspondem às necessidades da Educação Infantil a partir da sua auto-análise, as categorias **tranquilidade e paciência** vem na frente com 27% das respostas, **afetividade** aparece em 24%, **ludicidade** em 20% , o fato de “**Gostar de crianças da Educação Infantil**” aparece em 13% das respostas e a categoria **firmeza** empata com as **respostas em branco** com 8%.

Assim, os sujeitos desta pesquisa revelam, a partir da comparação entre dados e fundamentação teórica, que sua representação profissional está alicerçada no ideal romântico de educação, fundamentado em Rousseau, que enaltece características “femininas” como as ideais para a Educação Infantil.

A questão 18, promove uma auto-análise também, no que se refere à sua percepção acerca de seu trabalho como professora, como profissional da educação. As categorias levantadas: **exigente consigo mesma, boa professora, dedicada, sensível, organizada, responsável, respeitosa, calma, paciente, cumpridora do dever**, demonstram que as definições que o

sujeitos atribuem a si mesmos permanece no ideal romântico/rousseauiano de educação.

sujeito	18.Como você se define como professora?	CATEGORIAS
1	Eu estou realizada , realizada mesmo. Às vezes a gente brinca, com meu marido, “ah, por que que você fica lá trabalhando, pra ganhara aquela mixaria...” mas eu não desisto, foi um investimento assim... e acho que se eu estivesse de 1ª a 4ª eu até já teria pensado em desistir, agora com a Educação Infantil não. Eu me realizo mesmo , eu estou até pensando... eu vou tirar minha licença prêmio, ano passado eu estava aqui na semana da criança, então cada dia eu vim fantasiada de uma coisa diferente...	realizada
2	Eu como professora sou um aluno (risos). É verdade, eu procuro sempre estar perto, sempre querendo saber, mãe, amiga, eu estou sempre junto com eles, então... aprendendo junto, fazendo junto...	aprendente
3	Sou uma professora afetiva dinâmica . Não gosto de parar.	dinâmica
4	Eu sou uma professora, como te falei, estou sempre buscando... gosto de trazer conhecimento científico para eles... Ai você acaba pesquisando e você acaba aprendendo né... Que nem eu tava trabalhando com eles lá no pré sobre as comidas típicas, daí eu fui estudar sobre a pipoca e eu não sabia que ela tem uma gotícula de água dentro. Por isso que ela estora. Procuro sempre o conhecimento científico, pra não ficar aquela coisa solta, do senso comum, o dito pelo não dito... Eu acho que eu estou sempre buscando. Não sou aquela professora... apesar de estar bastante tempo na sala de aula, eu não me acomodei dizendo: “ah não, isso daqui já tá bom...” . Outra coisa que eu não tenho, eu não guardo coisas de um ano pro outro. Todo ano eu jogo tudo. Tanto que minha sala, você vai ver... não tem tanta.... tem bastante brinquedo porque agora eles compraram, mas modelinho disso, modelinho daquilo eu não tenho, eu não guardo. Outro ano é outra turma, é outra coisa, ai nós vamos ver o que vai acontecer. Não tenho aquele modelinho pronto, eu não gosto disso. Cada turma é uma, então todo ano tá mudando. Claro que você até faz atividades parecidas, mas não é aquilo de... Tem gente que tem pastas de cartão pro pai, cartão pra mãe... Eu não tenho. É sempre uma coisa nova. Senão a gente cansa. Crianças sempre são outras, mas a gente é a mesma. Então se você faz sempre a mesma prática, você não cresce e enjoa né?	aprendente
5	Meu deus essa pergunta é difícil né é igual a questão das habilidades é complicado como se define como professora eu acredito assim que eu estou sempre buscando mais conhecimentos pesquisar procurando entender o que a turma que quer eu acho que é importante então eu me defino como um a professora comprometida com todas as questões desde o planejamento desde estudos desde estar aqui cumprindo o meu papel foi isso que eu escolhi então eu acredito que eu devo cumprir da melhor maneira possível então no que eu posso estar crescendo e no que eu posso estar buscando eu estou sempre buscando então eu me defino como uma professora eu acredito que professora é uma profissão que você deve star sempre buscando alias eu acho que todas você tem que star buscando novos conhecimentos e desenvolvendo da melhor maneira possível então eu me defino como uma professora comprometida com o seu dever.	comprometida-cumpridora do dever

6	<p>Eu acho assim que quando eu estou animada estimulada né eu acho que eu desenvolvo um trabalho bacana é... eu acho que assim foram poucas as situações que tive que... com pais que não tenham gostado, tenho o meu jeitão mas os pais percebem com facilidade né e... pelo trabalho eu conquisto bem assim o grupo né eu empolgo bastante as crianças então assim eu acho que eu tenho uma boa aceitação. Então acho que... claro não vou dizer que tem momentos em que você fica desanimado e a tua produção cai né, mas geralmente quando estou animada e quando procuro, como eu já te falei né quando começo a desanimar eu procuro achar um motivo resgatar que me faça me animar novamente para estar desenvolvendo um bom trabalho. O que mais me desmotiva no trabalho é quando você passa a patinar demais, você precisa de um negócio não tem daí você vai por um outro caminho e daí não dá certo por exemplo: você quer desenvolver um passeio levar a turma para passear, levar a tua turma para fora do CEMEI você vai lá verifica a possibilidade do passeio você traz aí mas precisa de tal coisa aí vamos lá vai atrás ah mas aí não dá certo não dá certo daí você desanima assim aí você não perde tanto trabalho mas já não saiu do jeito que imaginava e que você sabia que seria bem rico ali. Ou quando não tem o apoio pedagógico, você está dizendo que a turma está com dificuldade que você está com dificuldade, por isso por isso e por aquilo e nada é feito aí você desanda né.</p>	animada e estimulada
7	<p>Eu acho que o meu caminho como professora já tá no fim, rrsrrsrs, talvez o ano que vem eu já peça a minha aposentadoria porque eu já realizei o meu caminho eu já passei muito tempo no ensino fundamental e aqui na educação infantil também já passei uns bons anos e acho que já dá pra mim contribuir com a sociedade.</p> <p>Eu sou uma professora que me cobro muito, eu me cobro já fui mais assim de me cobra eu fica angustiada, hoje já estou um pouco melhor mas eu sou uma professora que fica, eu fico me cobrando.</p>	exigente consigo mesma
8	<p>Eu me defino uma boa professora. Eu tenho uma boa formação profissional. Sou uma professora dedicada. Gosto da minha turma, gosto das minhas crianças, gosto do meu trabalho, procuro fazer o melhor, mas não me considero uma nota 10. Acho que eu tenho muito o que aprender, muito pra pesquisar. Não posso falar: "Ah! Eu sou perfeita". Mas estou buscando, procuro fazer o melhor, mais tenho que me aperfeiçoar, tenho que estudar, posso melhorar mais.</p>	boa professora-dedicada-bom formação-aprendente
9	<p>Melhor a Lúcia me definir (a prof Lucia estava na sala nesse momento).</p> <p>Ai como eu me defino como professora? Eu acho que uma palavra. Eu sou uma pessoa muito comprometida e essa palavra é essencial em qualquer área. Sou comprometida.</p>	comprometida
10	<p>Eu ainda sou alguém que está procurando melhorar e aprender, a gente aprende todo dia.</p>	aprendente
11	<p>Executo meu trabalho da forma que tem que ser. Procuro assim, fazer o melhor, procuro sempre respeitar as crianças, a minha companheira de trabalho, agente trabalha junto desde 2005, agente é amiga. Sou boa educadora, responsável.</p>	cumpridora do dever
12	<p>Sou muito sensível, sensível para perceber as coisas, sou responsável, procuro ser sim, organizada. Mas claro, agente tem as folhas, tem momentos que eu sou um pouquiiiiinho distraída, também para coisas bobas, que as vezes não fico atenta de observar melhor aquela criança, às vezes tem pai que diz para mim: Minha filha comeu? De modo geral eu sei os que comem bem e os que não comem, mas aquele dia, sabe quando você</p>	sensível-organizada-responsável-respeitosa -

	não repara, eu tenho que ser mais atenta. Isso ninguém me cobra, eu me cobro. Mas as vezes passa. Talvez eu tenha que anotar. É um detalhe. Sou muito atenciosa, acho que é uma coisa que salta muito em mim. Eu respeito muito à criança. Sabe quando a criança está passando por mim ali, eu digo, dá licença, não é porque ele é pequenininho que eu não vou respeitar.	
13	Eu acho que bastante instigada assim, com a minha profissão. Talvez eu ache que eu preciso, eu estou em desenvolvimento, então eu tenho que aprender muitas coisas ainda, muita coisa eu não sei ainda e to aprendendo com as pessoas aqui dentro e acho que vou aprender muito mais. Eu acho que é isso, estou em desenvolvimento, não é isso e pronto, eu acho que tem muitas coisas ainda, que eu posso mudar.	aprendente
14	Sou educadora bastante calma, paciente, aberta a qualquer crítica, e qualquer sugestão, gosto muito do que faço, não estou aqui obrigada, procuro sempre aprender coisas novas, já aprendi muito nestes 8, 9 anos, mas tenho muito que aprender ainda, me dedico bastante a esse a trabalho, apesar do salário, porque se agente fica pensando em trabalho... agente tem que desvincular, trabalho é uma coisa, salário é outra, tem que fazer um bom trabalho e pronto.	aprendente- calma - paciente
15	Preciso aprender muita coisa. Tenho os pés no chão e tento atingir meus objetivos.	aprendente - realista
16	Quando eu fiz o concurso eu tinha muito medo de assumir a turma porque esse CEMEI tem uma característica diferente que sempre tem uma professora e uma educadora por ser meio período mas eu comecei em um CEMEI que era normal eram todas educadoras e tinha momentos em que você estava sozinha na sala e você tinha que ter esse domínio da turma e eu tinha muito medo disso e no final das contas eu me descobri uma ótima educadora se é que você me permite é a minha família o meu marido os meus filhos dizem que aqui na escola existe um portal e quando eu entro eu me transformo então as vezes eu conto como é que foi como eles reagiram a historia o que eu fiz como eu trabalhei aquele tema e daí o meu menino mais novo que tem 12 anos fala assim é o portal pai é o portal então eu gosto muito mesmo de verdade da educação infantil eu me sinto realizada aqui eu gosto eu levanto feliz eu gosto muito de verdade não é porque eu to falando pra você nem precisava eu gosto demais de trabalhar em educação infantil e esse meu gostar que eu acho que me faz uma ótima educadora.	realizada- otima educadora
17	Eu acho que eu não sou perfeito, mais eu procuro estar sempre melhorando e eu acho que eu faço um bom trabalho com as crianças. Às vezes se avaliar é difícil, mais eu procuro estar sempre melhorando.	boa professora
18	Difícil essa perguntar. Eu me defino bem. Não sei se é porque eu gosto do que faço. Me defino acho que bem. É difícil falar da gente. Ninguém reclama...sei lá...eu gosto.	boa professora
19	Ah! Eu sou uma boa Educadora. Sei que tenho muito para aprender e melhorar, mais faço o meu melhor. Adoro minhas crianças e desenvolvo as atividades junto com elas. Eu participo também.	boa educadora
20	(momento de silêncio) Ah! Eu me defino como uma boa Educadora. Sou bem responsável, procuro fazer o trabalho dentro do que é pedido.	boa educadora- responsável- cumpridora do dever
21	Sempre aprendendo para poder ensinar melhor.	aprendente
22	Não tenho essa idéia ainda. Vai demorar ainda.	não sabe se definir
23	Agora não posso falar, mas como eu disse, quando trabalha em	organizada-

	sala eu era muito organizada, sempre mantinha os conteúdos em dia, fazendo articulações com os acontecimentos da época, ser carinhosa e exigente.	carinhosa - exigente
24	Cumpro meu trabalho da melhor maneira possível. Então eu tou, sou responsável, cumpro tudo certo.	responsável-cumpridora do dever
25	Ah, eu vejo que eu dou um bom trabalho, eu vejo que eu ainda preciso melhorar mas acho que na medida do possível. Eu vejo que eu estou sempre atenta a tudo, sempre em comunicação com a dupla.	aprendente

Quadro 5- Pergunta 18 Como você se define como professora
Fonte – Dados organizados pelo autor

Nas falas dos sujeitos, a seguir, encontramos o modelo de Sofia, descrita por Rousseau (2004) em *O Emílio* como a companheira ideal para o homem. Para o pensador, as mulheres devem ser educadas para terem conhecimentos úteis como organizar a despensa, zelar pela educação dos filhos e não devem entregar-se livremente aos seus talentos à custa de seus deveres. Além disso, “O ócio e a indocilidade são os dois defeitos mais perigosos para elas. As meninas devem ser vigilantes e laboriosas; e não é só isso: elas devem ser incomodadas cedo.” (ROUSSEAU, 2004, p.534).

Suj.5 “Eu me defino como uma professora comprometida com todas as questões desde o planejamento... desde estar aqui cumprindo o meu papel, foi isso que eu escolhi então eu acredito que eu devo cumprir da melhor maneira possível. Sou uma professora comprometida com o meu dever.”

Suj.12 “Sou muito sensível, sensível para perceber as coisas, sou responsável, procuro ser sim, organizada.”

As manifestações dos sujeitos denotam que “cumprir o papel” a que foi destinada, comprometimento com o dever são características pelas quais se definem profissionalmente.

A questão 20, ou a pergunta que mais provocou ao ser feita, foi sobre a questão salarial. Pelas respostas, tivemos apenas duas categorias: satisfeita ou insatisfeita com o salário que recebe.

Código	20.Você está satisfeita com o salário que recebe? Por quê?	CATEGORIAS
1	<p>Ai, o salário é muito pouco. Na verdade, pelo trabalho que a gente tem... eu acho que não é só pelo salário, quanto pela valorização do profissional... principalmente da Educação Infantil, é muito desvalorizado... não só... tudo bem Educação Infantil, mas na educação no geral... eles tendem a vangloriar o professor lá da faculdade, de uma universidade, de pós graduação, de um mestrado, doutorado... mas não a base... É o que a gente sempre fala... o médico está lá, mas ele passou lá na escola primeiro... e infelizmente é a visão da sociedade. Quem está na educação, não é por falar, é por amor à profissão, é por gostar do que faz. Ninguém vê a quantidade de coisa que você leva para casa... infelizmente não tem o que fazer... tem muitas coisas que você não dá conta numa permanência, você não consegue, só a permanência não dá conta... Na permanência, além disso você tem que planejar porque no outro dia você tem as crianças para estar atendendo... consequentemente você vai levar coisas para casa.</p>	insatisfeita
2	<p>Na verdade não, eu acho assim... não porque eu sou professora, mas porque eu tive ótimas professoras... Todo mundo, na verdade, para chegar a qualquer lugar, para ser um médico, para ser um dentista, para ser qualquer coisa na vida, precisa passar por um professor. Se ela não tiver o auxílio de um professor ela não consegue. Toda pessoa precisa de um professor na vida, só que muitos não reconhecem a importância desse professor. Eu acho também que isso não depende só de cada pessoa, mas também de uma importância de autoridades maiores, entendeu? Porque se o governo não perceber o professor como um aliado, ele vai ter um país "burro" (gritando). A função do professor é muito importante, assim como hoje os pais não estão dando conta do recado em casa, a gente tem que dar conta do recado aqui. Então quem mais para educar essa nação se não for o professor? Se o professor fosse bem remunerado e não precisasse trabalhar dois períodos, se ele tivesse mais tempo para pesquisa, para cuidar do seu próprio trabalho, a atividade do professor seria melhor em sala de aula e isso refletiria na nação. Só que, o que que acontece? Hoje o professor ganha mal, não desmerecendo, mas as faxineiras, as diaristas chegam a ganhar mais do que um professor, isso sem saber ler, sem saber escrever. Eu acho que a responsabilidade do professor é muito grande e... de repente não ser reconhecido. Se um médico errar ele está trabalhando com uma vida, mas se um professor errar, ele está trabalhando com trinta vidas. Às vezes eu não penso muito para não me sentir incapaz, porque a responsabilidade é muito grande. Aqui nós começamos com dois anos, uma semente errada que você plantar nessa época da vida deles, vai para o resto da vida...</p>	insatisfeita
3	<p>Mais ou menos. Não muito. Poderia ganhar mais.</p>	insatisfeita
4	<p>Olhe, é o que eu sempre digo, a partir do momento que você faz um concurso pra professor, você sabe que o professor não ganha muito. Então você tem que ter consciência. Você não pode associar salário com a tua prática. Você ganha pouco, muda de profissão. Quer ganhar mais, vai fazer outro concurso. Então eu não consigo aceitar que uma professora fale: "ai, eu não vou fazer isso porque eu não ganho pra isso", "ai, eu não vou fazer isso porque eu ganho pouco", e a gente escuta. Só que você já sabia que você ia ganhar pouco. Quando você escolheu, você optou, porque é uma opção né? O que que eu faço? Eu vou fazer pós, vou fazer mestrado pro meu salário</p>	insatisfeita conformada???

	subir. Faço projeto pra ganhar mais. Tem que buscar alternativas. Agora não vou me acomodar, “ah eu ganho pouco...” Não vou fazer nada pra melhorar? Vou ficar sempre ganhando pouco. A pós você ganha 15%, o mestrado mais 15%. Então vai atrás, quem quer ganhar mais vai atrás.	
5	É pouco eu acredito assim que ate mesmo por essas questões que você tem que sempre buscar estar sempre comprando livros então eu acho assim que é um salário pequeno pouquinho mesmo pela responsabilidade que a gente tem e por toda a característica do trabalho mesmo que é um trabalho que eu sou uma pessoa por mais que eu tente fazer tudo aqui eu sempre levo tarefas para casa eu estou sempre fazendo coisas em casa e acabo tendo que comprar materiais mesmo revistas, livros, vídeos e acredito mesmo que ate pra esses momentos culturais então se for procurar ano é uma coisa barata e as vezes você não consegue colocar todo o salário nisso ate porque eu ate gostaria de estar mais envolvida com as questões culturais mas as vezes eu não consigo então eu acho que é um salário pequeno triste eu procuro minha satisfação em outras coisas porque salarial não.	insatisfeita
6	Não por que existe lógico a necessidade como dizem assim né as pessoas tem uma visão de que o professor é um pobre miserável coitado, mas existem regimes que são realmente né, mas eu acho que assim pelo trabalho que a gente desenvolve e pela propaganda que se faz da educação parece que a gente esta muito mais posicionado do que se estava eu trabalho em uma outra prefeitura e que lá eles estão muito mais satisfeitos com o trabalho muito mais desenvolvido com muito menos exigência o que faz parece você produzir até mais porque daí (.....)	insatisfeita
7	Sim mas ao mesmo tempo eu acho que todos deveriam ganhar melhor, todas que trabalham com educação não só as universidades nós que damos a base e lá em cima só recebe pronto e reclama ainda do pessoal aqui de baixo, de baixo eu digo assim do ensino das series iniciais.	insatisfeita???? ??
8	Não. Não tenho satisfação salarial nenhuma. Porque as crianças vêm pra gente na Educação Infantil, como você colocou ali: “Ah! O que você pensa de infância?”. Então é a fase mais pura, a fase que elas estão mais dependentes. É uma fase que elas precisam aprender tudo! Desde ir no banheiro fazer suas necessidades até lavar a mãe. Elas precisam aprender a comer. Então você é a base da Educação da criança. Em países desenvolvidos, a base, na base da Educação são aonde os profissionais são bem mais pagos, porque é onde você está formando a personalidade da criança. É a fase mais importante. Depois que ela está com a personalidade já formada e aí no Ensino F. no Ensino M., numa Faculdade, aí o profissional é melhor remunerado. Então é uma cultura do País infelizmente e nesse item eu discordo plenamente que o Brasil é um País em desenvolvimento. Nesse item o Brasil é um País subdesenvolvido, porque se você pegar hoje um jornal você vai ver que uma babá ganha mais pra cuida de uma criança. Então é uma batalha muito grande. A gente tinha que ser muito melhor remunerado, muito melhor remunerado. Alguns beneficios teriam que ser inclusos no nosso salário, como insalubridade, pro exemplo. Insalubridade deve ser um item que deveria ser incluído pra ontem. Porque a gente trabalha com a voz o tempo todo é o nosso meio de trabalho e o barulho.	insatisfeita

9	<p>Olha pra falar a verdade não. Não por que. Eu vejo que o pessoal que está entrado agora, porque meu salário está muito defasado. Eu entrei na década de 90 e como na década de 90 era o Grecca, prefeito. Ele cortou muito essa questão da subida de nível das letras. Então meu salário está muito defasado, em relação a uma professora que entrou agora. Eu estou ganhando a mesma coisa e tenho 18 anos. Não que ela não mereça, mais olha a diferença. Eu tenho dezoito anos e outras três anos.</p> <p>Eu estou insatisfeita também pelo valor da gente. Às vezes a gente vê que um jogador de futebol tem mais valor. Um professoras, não que não tenha merecimento, mais poxa! Além de ser professora tem que ser mãe, analista, enfermeira, médica, psicóloga e tem que ser tudo isso sim. E as vezes você vê que não dão o devido valor. Eu investi tudo, estudei, só que o retorno financeiro não está vindo como o esperado. Por que tem professores que trabalham três turnos pra conseguir se manter, então é complicado.</p> <p>Aqui, Curitiba está muito defasado no salário em relação a região Metropolitana. Araucária, Pinhais, Colombo pagam melhor e porque que aqui que é a capital, eles não paga melhor? A Isis que trabalha na região metropolitana, ela ganha muito melhor, que começou agora. Então quer dizer, eu tenho aquela questão que não posso dirigir, mais se eu pudesse eu enfrentaria tudo de novo e iria pra região metropolitana. Mas eu comprei apartamento aqui, estruturei toda a minha vida aqui, mais se eu pudesse mudar radicalmente, eu iria pra um lugar que me desse valor. Porque a região metropolitana paga muito melhor que aqui, não sei se você sabe?</p> <p>ANA: SIM.</p> <p>Agora pra enfrentar é escolas de periferia. Quando a gente é jovem tudo é fácil. Pegaria três ônibus, tudo é festa. Mais agora que você já tem filho e tem toda uma estrutura é mais complicado.</p> <p>Eu estava até comentando com as meninas ontem que se tivesse um concurso do Estado pra Filosofia, eu ia encarar. Mais iam falar que vou pra tal escola. Agora eu tenho direito de escolher: Eu vou só se for perto da minha casa, Não tenho mais esse pique. Se eu pudesse dirigir seria diferente.</p>	insatisfeita
10	<p>Eu brigo muito, eu acho que o salário do professor tinha que ser mais valorizado, mas eu vejo assim... eu sou professora e trabalho pelo que eu ganho... não é paralelo; eu ganho tanto então vou trabalhar tanto eu acho que se você vê em relação as outras profissões, o professor tinha que receber melhor, bem melhor, não digo nós aqui, mas no geral. Às vezes quem sofre mais nas escolinhas do mato são as que menos ganham e são os mais lutadoras, aquelas que trabalham no Nordeste e vão a pé dar aula embaixo de uma árvore para ganhar no final do mês nem o piso. Eu acho que essa separação social que existe, existe tbém na educação e muito, quando fala que a educação no Brasil não é valorizada, não quero olhar dentro da cidade de Curitiba, mas da periferia, não da favela, mas aquela do mato, lá do interiorzão. Eu acho que as melhores professoras lutadoras estão lá ; ali não é estatus nem salário elas estão ali porque querem mesmo. Agora vai começar o programa político "A educação tem que ser valorizada, uma educação de qualidade"... não tem isso. Voce vê os banheiros feios, nunca tem verba, tem que fazer licitação sobre isso e dai o gabinete deles é um luxo total, vc vê aqueles prédios luxuosos do judiciário, tapetes vermelhos e a escola lá ta indo, cerca caindo, porta caindo, cozinha não funciona. A valorização não é só o</p>	insatisfeita

	salário é tudo... ainda tem um grande caminho.	
11	Não, poderia ser melhor, por ser 8 horas né, porque eu acho que é pouco pela quantidade de horas e dedicação que agente tem que ter, e às vezes temos que levar trabalho para fazer em casa, e por achar que a educação é a base de tudo	insatisfeita
12	Isto tem a ver lá com o prefeito. Mas eu acho que não. Eu digo, tem a família e os professores, mas a família é a base da criança e os professores/educadores por tudo que fazem. Por todo o trabalho. Não é que o jogador de futebol esta ganhando pouco, mas nos queremos ganhar a mesma coisa. Nós ganhamos pouco, porque nos esforçamos muito, porque agente merece muito mais, porque é a base da criança. Educação é tudo.	insatisfeita
13	Olha eu não posso reclamar do meu salário, eu acho assim, antes de eu entrar na prefeitura eu ganhava muito menos do que eu ganho agora só que agora eu tenho formação superior, eu acho que... mas eu que escolhi ser educadora e não professora, eu fiz concurso pra educadora né, mas eu acho injusto né, pelo fato de nós trabalharmos oito horas e nós ganharmos o mesmo valor que uma professora recebe trabalhando quatro horas. Então nós temos as mesmas funções que a professora, mas nós ganhamos a metade e nós temos formação, eles exigem magistério em pedagogia em vários coisas, em pós, então assim eu acho injusto né, eu acho que poderia ser melhor, na verdade poderia ser revisto isso né. Tenta fazer outros concursos né.	insatisfeita???? ?
14	Não. Por quê? Pelo que fazemos e pela importância que tem a educação, é pouco. Agente vê em outro países né, até no Japão, o professor de E. I. é valorizado. Aqui não. Somos pouco valorizadas, parece até que há um preconceito, quando você diz que trabalha com E.I. E eu acho que agente deveria receber mais pelo trabalho que agente faz. Agente trabalha com crianças né? Ser humano. E não é só ser Professora ou educadora, somos um pouco psicólogas, enfermeiras, um pouco mães, as vezes até mais que os próprios pais. Aqui eles ficam meio período, mas CMEI integral que eles ficam manhã e tarde, tem criança que tem mais contato com a educadora e a professora do que com os pais. Eu acho que tinha que ser mais valorizado. Preconceito - algumas pessoas não conhecem, muitos colocam seus filhos aqui para cuidar, nós percebemos, a população não percebe. Eles acham que aqui é um lugar que o pai e a mãe colocam para poderem trabalhar. Tem gente que fala assim: o que você vai ensinar para um bebê de 4 meses, você é professora ou educadora da educação infantil, eles não têm noção do trabalho que a gente faz, que é desenvolver a capacidade daquela criança. Ta mudando bastante, já está mudando um pouquinho, mas ainda tem. Em comparação com a professora do ensino fundamental, eles acham que a criança pequena não tem lá muito o que aprender, é mais o cuidar. O que eu descordo né, e é por isso que eu estou aqui.	insatisfeita
15	— Sinceramente, não. Acho que a Educação Infantil deveria ser mais valorizada, pensando mais no todo e o professor deveria ganhar mais. Quero fazer Pós, como pagar?	insatisfeita
16	A gente nunca ta não é verdade a gente sempre que mais se eu tivesse mais eu seria muito mais feliz, mas eu acho assim que no geral se a gente for pensa no que é o salário do brasileiro hoje eu acho que não ta muito ruim, mas eu gostaria eu ate acredito que se os governantes não olharem assim com um olhar mais carinhoso pra educação a gente vai chegar m=num	insatisfeita

	<p>momento que a gente não vai mais ter professor eu ainda tenho assim uma vontade enorme de trabalhar nesse CEMEI que tem uma característica toda diferenciada a diretora garante a hora permanencia todos fazem permanência de 8 horas nós temos uma clientela muito boa acaba sendo gostoso mas eu conheço assim muitas professoras que trabalham em lugares muito difíceis e que não tem apoio da direção que não tem apoio da pedagoga que muitas vezes na grande maioria não tem apoio doas pais e daí assim se você não der condições pra essa professora trabalha e não de uma condição financeira vai chega uma hora que não vai ter mais professora por mais amor que se tenha a profissão chega uma hora... porque todo mundo assim no dia lá que agente foi conversa do porque a gente é educadora teve muita gente que deu uma coisa muito romaneada par o ser professora da educadora mas a gente ta aqui porque precisa come não é verdade a gente precisa ganha a gente ama o que faz mas a gente precisa sustentar os filhos a gente precisa pagar aluguel prestação de casa.</p>	
17	<p>Claro que não (risos). Não mesmo. Olha quando eu não tinha formação e eles não exigiam a formação a gente acho que não. Não que a gente não tinha direito de lutar, mais eu acho que eles estão cobrando muito do Educador e isso não está condizente com o salário, porque o nosso é praticamente, praticamente não! Ele é igual o do professor. É o mesmo trabalho e agente ganha a metade e pra ganhar o que eles ganham a gente tem que trabalhar 8 horas. Mas eles sempre vão bater na mesma tecla que o concurso é de Educador e a exigência mínima é magistério e não superior. E eles não vão relacionar isso com a nossa função aqui e isso deixa eu insatisfeita. Não que a gente ganhasse igual, mais que chegasse perto.</p> <p>Eu acho que os professores também ganham mal. É muito desvalorizado.</p>	insatisfeita
18	<p>Eu sempre questiono essa palavra salário! Eu acho que se você for olhar pro salário, você não trabalha. Então que não falo...você tem que gostar do que você faz. Eu sempre falo pros meus filhos, não adianta você ganhar bem e fazer o que você não gosta. Eu sempre falo assim...eu trabalho no que gosto, então parece que o salário meu é tipo assim, venho mais eu gosto do que faço.</p> <p>Tem gente que diz: Ai estou tow trabalhando, não vale a pena, reclamando do salário porque realmente não gosta do que faz. Porque se você gosta do que faz, o seu salário é abençoado. Eu sempre falo isso! Eu gosto e trabalho do que gosto, porque se você for olhar o salário, ele é um salário que se você for somar, não paga tudo que você faz.</p>	insatisfeita???? ??
19	<p>Bom. A gente sempre quer algo a mais neh. Mais sabe que não reclamo porque eu gosto do que faço. Acho que poderia estar melhor.</p>	insatisfeita???? ???
20	<p>Eu que é na verdade. Eu acho que tem gente que reclama, mais eu acho que é compatível porque com o EM assim é difícil uma remuneração que nós recebemos na verdade, então hoje em dia. Então se agente quer melhorar, a gente tem que correr atrás.</p> <p>entrev: è degrau, por degrau?</p> <p>Sim. Tanto é que assim os Educadores tão assim num degrau pra passar pra professor. Mais eu gosto de ser educadora, não tenho vontade de ser professora.</p> <p>entrev: Mais porque?</p> <p>Porque pelo o que eu te falei...pelo risco que eu corro. Porque</p>	satisfeita

	<p>se eu for professora eu corro o risco de ir pra uma escola de crianças maiores pra ser professora tem que assumir até a 4 série e não tem como falar que quero trabalhar só com os pequenos. Então eu sei que eu sendo educadora eu vou trabalhar só com os menorzinhos.</p> <p>ANA: Então pelo que você descreve assim é tua grande, não sei se paixão, mais é a tua grande identificação?</p> <p>É...humrum...é eu me identifico muito e eu gosto de trabalhar com os pequenos mesmo e o que diferenciaria de ser professora seria a carga horária, mais talvez isso não seja compensatória.Trabalhar 4h e trabalhar insatisfeita.</p> <p>Acho que tem que se avaliar todas as coisas e se pesar tudo.</p> <p>entrev: Você tah fazendo pedagogia, começou esse ano?</p> <p>Comecei em 2007 e agora já estou no final.</p> <p>entrev: E você está atuando na docência há 15 anos?</p> <p>Isso,</p> <p>entrev: E na Nice Braga?</p> <p>Há 6 anos.</p>	
21	<p>Não. Pois a gente estuda, estuda e não é reconhecida. Seria melhor se a carga horária fosse 6h em sala. Renderia melhor.</p>	insatisfeita
22	<p>Não de forma alguma. Nem com o salário, nem com a carga horária e nem com a cobrança.</p> <p>O salário é muito pouco pra muita cobrança.</p>	insatisfeita
23	<p>Para 4h está bem pago. Não é pouco. Ainda tem vale transporte, farmácia, plano de saúde, tem férias, 13º salário e ainda tem estabilidade.</p>	satisfeita
24	<p>Eu não reclamo, pra mim tah bom.</p> <p>Eu já estou perto de aposentar. Parar e fazer outras coisas neh.</p> <p>entrev: E você já sente que quer?</p> <p>Não. Porque se eu parar aqui eu vou continuar em outro lugar. Alguma coisa eu vou fazer. Eu parada não posso ficar. Eu vou fazer outro tipo de trabalho, turismo. É que eu gosto de viagem, essas coisas assim.</p> <p>Eu vou fazer turismo de trabalho mesmo. Vou ver se faço algum curso, alguma coisa. Ou quem sabe abrir alguma coisa. Não sei ainda.</p> <p>Como as coisas vão mudando de lugar você também...você até programa, mais aquilo pode ir pra outro caminhos.</p> <p>Aliás eu já tenho emprego até me esperando pra depois que aposentar.</p> <p>entrev: Mais é na área de Educação?</p> <p>Não, não. Daí eu quero fugir dessa área. Daí o que foi, já foi. Agora tem que mudar, não posso ficar toda vida na mesma coisa. Meu trabalho foi cumprido, agora já é outras coisas. Outros pensamentos, idéias pra frente.</p> <p>Acho que tudo tem seu tempo, pra cada coisa a gente tem um tempo. Passou aquele tempo, é outra fase, muda.</p> <p>entrev: Claudete muito obrigada.....</p>	satisfeita
25	<p>Não muito, eu vejo que poderia ser um pouquinho melhor. Pelo tanto que eles exigem da gente e cobra eu vejo que poderia ser um pouquinho melhor. Não esta assim tão ruim, mas eu vejo que pelo tanto que é exigido até porque a gente faz o mesmo papel da professora e a gente ganha metade do que ela, a gente tem que trabalhar oito horas e o salário só equivale ao salário que a professora trabalha 4 horas. E como eles estão exigindo a maioria já tem Pedagogia, se não tem esta cursando e o única coisa, que lógico que a gente optou em ser educadora.. Até na época que eu entrei como educadora eu não tinha um estudo pra professora, ainda não posso prestar o</p>	insatisfeita

concurso pra professora mas eu vejo que o trabalho é igual, pelo menos o salário ou a carga horária teria que ser mais igual.

Quadro 6- Pergunta 20 Você está satisfeita com o salário que recebe

Fonte – Dados organizados pelo autor

A questão salarial abordada com os sujeitos vai além da faixa salarial. Os baixos salários, conforme os dados levantados pelo questionário dessa pesquisa e anteriormente explanados e que ficam na faixa média de R\$1000 a R\$2000, levam os professores a uma condição financeira bastante frágil. Pela formação que precisam ter para o trabalho com o ensino infantil, pela responsabilidade que têm frente à educação pública de uma nação, sentem-se diminuídos, e dizem não ser reconhecidos ou valorizados.

A seguir, algumas falas das professoras, demonstrando seu sentimento de desvalorização.

<p>Suj.1 O salário é muito pouco. Na verdade, pelo trabalho que a gente tem... eu acho que não é só pelo salário, quanto pela valorização do profissional... principalmente da Educação Infantil</p>
--

<p>Suj.9 Eu estou insatisfeita também pelo valor da gente. Às vezes a gente vê que um jogador de futebol tem mais valor. Além de ser professora tem que ser mãe, analista, enfermeira, médica, psicóloga e tem que ser tudo isso sim. E às vezes você vê que não dão o devido valor. Eu investi tudo, estudei, só que o retorno financeiro não está vindo como o esperado. Por que tem professores que trabalham três turnos pra conseguir se manter.</p>

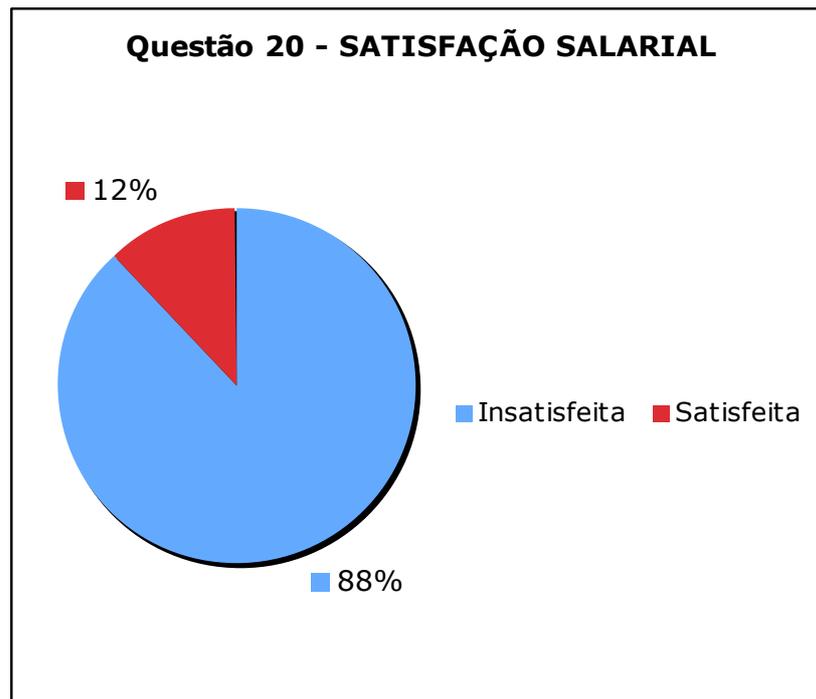


Gráfico 23 - Satisfação salarial do entrevistado.
Fonte: Produção nossa.

Pelo gráfico acima pode-se ter a certeza da insatisfação dos professores em relação ao seu salário pois apenas 12% se diz satisfeita com salário que recebe. 88% dos sujeitos entrevistados estão insatisfeitos. Um dos argumentos mais contundentes para expressar o sentimento de desvalorização e insatisfação das professoras é a fala a seguir

Suj.2 Toda pessoa precisa de um professor na vida, só que muitos não reconhecem a importância desse professor. Eu acho que a responsabilidade do professor é muito grande e.... De repente não ser reconhecido. Aqui nós começamos com crianças de dois anos, uma semente errada que você plantar nessa época da vida deles, vai para o resto da vida...

5.4 FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS SUJEITOS

Com vistas à intencionalidade da pesquisa que faz parte dos estudos de um dos Programas de Pós-graduação em Educação da PUCPR, tratando-se especialmente da formação de professores, não poderia ficar de fora do

escopo desse trabalho uma questão da entrevista que se propusesse a investigar a formação das professoras, sujeitos da pesquisa.

Assim, a questão 4 “ Dos cursos que você fez, até hoje, qual contribuiu mais com a sua formação? Por quê?”, passa a ser analisada.

sujeito	4. Dos cursos que você fez até hoje, qual contribuiu mais com a sua formação? Por quê?(investigação da formação da professora)	
1	Eu fiz especialização em pré escolar no Instituto , na época foi muito legal, muito bom também... Pela visão que eles tinham, era uma proposta diferente... então não ficou aquela continuação do magistério, ficar fazendo dossiê, ficar fazendo desenho...Era uma nova proposta que eles tinham... A pós-graduação que eu fiz também foi bem jóia, bem legal... contribuiu muito. Até porque já fazia muito tempo que eu tinha parado de estudar, então a gente volta, tem novidades...	- magistério -especialização em educação infantil
2	O Magistério, porque ele prepara mais para você ser uma professora. A Pedagogia , sendo um curso superior, te dá muita base, muita informação, mas ela não te ensina como ser professora e o Magistério ensina: maneiras de tratar, de fazer uma atividade. Aquela coisa infantil, aquela coisa de criança mesmo, foi no magistério que eu aprendi. Foi o magistério e a especialização em Educação Infantil que eu fiz, um deu continuidade para o outro. Na pedagogia você fica sabendo mais sobre as leis, sobre... é um outro lado do ser professora, mais teórico, te dá embasamento para você entender determinadas coisas... mas a prática mesmo foi no magistério e na especialização em Educação Infantil.	- magistério - especialização em educação infantil
3	Graduação na PUC . Eu não sou professora tradicional gosto de inovar, uso afetividade. Acho muito importante o acolhimento. A parte teórica. A prática eu já tinha.	- graduação em pedagogia
4	Eu acho que a graduação contribuiu porque você aprofunda mais , vai muito de você buscar né, Eu participo de um grupo de pesquisa do mestrado na Tuiuti desde 2004 , como no grupo estamos sempre estudando sempre lendo, então estou sempre buscando, é como a pós... Eu tenho um livro sobre indisciplina se chama “Limites e indisciplina na Educação Infantil” , é fruto de uma pesquisa que eu fiz aqui dentro do CEMEI. Foi meu TCC de graduação, e daí a Malu que era da banca, que é de Campinas, da Unicamp, a doutora né, bem bacana, ela falou “posso levar para uma editora?” Eu falei “Pode”. E assim foi editado e já está na segunda edição. Bem bacana! Foi uma surpresa!	- graduação em pedagogia - participação em grupos de pesquisa de mestrado
5	Foram vários cursos que eu fiz, mas tem um que eu nem sei se me trouxe mais ou se eu me identifico mais porque eu gosto muito do conhecimento lógico-matemático então os cursos que eu fiz que envolvessem o pensamento lógico matemático eu	- curso de capacitação em pensamento lógico-matemático

	<p>gostei bastante né eu me identifiquei muito e assim contribui. Todos eles que eu fiz trouxe novidades e coisas que eu pude aplicar com eles então eu acho que assim esses cursos seriam os que se destacam, porque trouxe bastante que eu uso e continuo usando e tá me ajudando bastante. Teve um que eu fiz que durou o ano todo de pensamento lógico-matemático que foi bem bacana claro o de pós-graduação também todos eles trazem algum crescimento, mas assim o que sempre está e o que eu sempre estou pegando material de curso foi o de conhecimento lógico-matemático.</p>	
6	<p>Eu me apaixonei, sempre me apaixonei por todos os cursos de Artes, porque daí nos cursos de Artes, as ideias de Artes, despertavam outras ideias, então eu nunca, dificilmente pegava aquela receitinha pronta e aplicava. No começo sim, mas sempre adaptando, adaptando e às vezes até acabava adaptando para outros conteúdos, não necessariamente pra Arte, mas conciliava a Arte com outros conteúdos, ia dar uma atividade de alfabetização e lembrava do curso de Artes pra poder ta conciliando ali, mas os de alfabetização também. Quando trabalhei com alfabetização os cursos de alfabetização enriqueceram bastante, mas é porque eu acho que quando você está vivenciando aquilo te enriquece, mas de forma geral os de Artes, por gostar e por despertar a criatividade para outras ideias.</p> <p>A maioria dos cursos foi no Magistério porque nós tínhamos que fazer cursos e as professoras indicava o centro de artes Guido Viário que era no centro uma casa alugada, era dez por cento do salário era super acessível daí a gente ia no período oposto tinha essa possibilidade e depois eu voltei a sempre freqüentar o centro Guido Viário. Então é por opção mesmo. Então a maioria, tive outras oportunidades como à semana pedagógica né embora a artes não seja muito enfatizada, mas já fiz a semana pedagógica da prefeitura, já fiz pelas escolas, pelas escolas serem integradas com escolas maiores e a escola maior ter propiciado um curso, mas a maioria foi pelo Guido Viário e foi por opção minha né.</p>	- Capacitação em Artes
7	<p>Talvez tenha sido a minha pós-graduação porque ela me alertou para algumas coisas assim... as dificuldades maiores, que todos nós temos, ela me despertou pra algumas dificuldades que nem eu falei, minhas também rrsrsrs.</p>	- Especialização
8	<p>Olha os cursos disponibilizados pela Prefeitura eles te direcionam a uma pesquisa bibliográfica. Ainda falta muito curso que te dê base na sua área de atuação. Então eu acho que a maior escola é você estar trabalhando com as crianças.</p> <p>Eu não posso dizer que um curso que fez a minha a minha formação melhor. É complicado falar isso. Eu acho que os cursos te dão uma base teórica de pesquisa, de onde buscar, eles te direcionam, mais efetivamente na prática educacional, ainda falta bastante.</p>	- Capacitação ofertada pela rede Municipal de Educação
9	<p>De todos que eu fiz assim da semana pedagógica da prefeitura foi, eu até comentei aqui com a</p>	- Capacitação docente em Alfabetização

	Roseline, na época que tinha isso eles promoviam muito cursos pra alfabetização e eu aprendi muito nessa época nessa década de 90. Agora eu não vejo nenhum curso bom.	
10		
11	Foram tantos cursos que eu fiz. O último que eu fiz agora foi de Linguagem dramática, para usar na sala, é novo, aprendi bastante coisa, dramatização, contação de história, teatro, dá para fazer as leituras. O magistério foi o melhor, melhor até que a pedagogia por que teve bastante prática, fiz muito estágio, tive muita prática, teve muita troca. Eram trabalhos em dupla, que nós apresentávamos, aí registrava tudo. Aprendi bastante coisa.	- Magistério
12	Como eu não fiz magistério, vou começar pedagogia agora, você diz os cursos que eu fiz enquanto eu estava aqui mesmo, enquanto eu trabalhada aqui? É tão complicado de falar, porque quando você faz um curso de magistério de pedagogia, você diz... Mas para mim é a prática mesmo, não sei dizer. Já fiz curso de sinais de alerta, mas não sei dizer nenhum específico. Já fiz vários cursos, lógico matemático, fiz uma oficina na semana pedagógica, joguinhos com cores, com números.	- Graduação em pedagogia
13	 A graduação né, contribuiu muito. Claro que assim, durante a graduação, quando eu estava fazendo graduação já estava trabalhando e eu via que existia assim uma certa distância né, muito teórico né... Mas depois que a gente se forma, a gente vai começando a ligar aquilo que a gente aprendeu com a realidade. Então me deu bastante suporte assim, pra abrir minha cabeça, para o que é educação, como que a gente deve encarar... Não fiz magistério, eu achava que nunca... Apesar de gostar tanto de criança eu não achei que fosse trabalhar com isso e depois do concurso né, por precisar de um trabalho estável... daí eu fiz o concurso e acabei gostando, vendo que era isso mesmo. Penso em fazer outros concursos, agora estou fazendo de professora, fiz um de pedagoga pelo estado para trabalhar no hospital e agora o de professora... To... Onde tiver tarefa eu estou fazendo, só to esperando me chamarem, daí eu passei mas demora um pouquinho.	- Graduação em pedagogia
14	Acho que o Magistério, mais até que o Normal Superior. Eu acho que ali que eu tive a certeza que queria continuar nessa área, e eu acho que te dá mais base prática, o Normal Superior é muita teoria, então eu acho que ali no magistério era uma coisa mais prática e foi o que mais me ajudou, com os estágios.	- Magistério
15	 O magistério foi o que mais valeu a pena. Mais que a Pedagogia . Fiz o CEFAM. Foi muito bom e depois acabou. 	- Magistério
16	Olha eu fiz vários que a prefeitura oferece eu acho todos muito importantes eu aprendi muito mas o ultimo que eu fiz assim que eu gostei muito foi uma que se chama "peteca, boneca, carrinho e pão a	- Magistério - Capacitação docente

	<p>importância do brincar na educação” que foi... ate o nome é bonito eu gostei muito de fazer foi assim um curso extenso a gente teve que fazer um trabalho de conclusão de curso sabe foi muito bom eu aprendi muito nele e o curso de pedagogia também que eu sabia muita coisa da pratica mas não conseguia fazer assim relação com a teoria e fiz o magistério antes da pedagogia que também foi muito importante.</p>	
17	<p>Acho que a Pedagogia com certeza me ajudou bastante. Mas esses cursos que eu faço assim pela Prefeitura eu gostei bastante de um que é pra trabalhar com crianças com necessidades especiais e um de musicalização que eu fiz uma oficina pedagógica, na semana pedagógica.</p> <p>ANA: E vai ajudar pra colocar na prática?</p> <p>Sim de forma prática. Porque as vezes você vai fazer um curso e daí ficam só na teoria, no blábláblá e você não sabe como aplicar, onde aplicar.</p> <p>Que nem na última semana pedagógica eu acho que ficou muito na parte teórica, coisa que a gente tah cansado já. Então eu acho assim que uma sugestão daquele olhar de fazer assim, daquele jeito. A prática ajuda mais.</p> <p>As vezes você faz uma atividade mais você não sabe quantas linguagens dá pra trabalhar com aquilo.</p>	- Graduação
18	<p>Eu tenho embasamento muito do Magistério. Porque pra mim esse curso foi como um alicerce mesmo, porque quando você vai na pedagogia você já acompanha a mesma coisa que você aprendeu lá com a diferença de que você vai está mais na teoria e no magistério você pega o começo, uma coisa que você nem imagina e aprende lá. Depois você vai ter isso na pedagogia como referencial teórico.</p>	-Magistério
19	<p>Eu acredito que consegui aprender um pouco mais com todos os cursos.</p>	- Todos os cursos foram importantes
20	<p>É. Eu fiz só os cursos de capacitação oferecidos pela Prefeitura e todos eles assim foram válidos na verdade. E eu acho que todos eles contribuem de alguma forma pra, pro crescimento da gente na sala.</p> <p>Eu penso que não tem nenhum assim que contribuiu mais.</p> <p>Ana: E você lembra algum assim que te chamou mais atenção ou te instigou mais a pesquisar?</p> <p>Eu gostei do curso pra Portadores de Necessidades Especiais que a Prefeitura ofereceu há uns 2 anos atrás. Foi um curso bem breve assim, com algumas horas a distância mais foi realmente, o curso que instigou a pesquisar e a conhecer algumas síndromes e antes a gente não tinha o mesmo conhecimento. Esse curso foi bem bacana, bem interessante e ajudou bastante na verdade.</p> <p>ANA: E Vocês têm alunos PNE na escola ou não?</p> <p>Têm. Têm crianças no CEMEI, em algumas salas que tem Síndrome de Down. Crianças com deficiência auditiva. Tinham três cadeirantes, já teve.</p> <p>ANA: Você falou que tem uma que tem deficiência auditiva e pra elas vocês tem professora</p>	- Capacitação ofertada pela rede Municipal de Educação

	especializada, interprete? Não, não! Essa criança na verdade ela ficava numa outra escola especializa se não me engano é até a _____ , no contraturno e vinha no período da tarde pra cá, mas específico pra isso aqui não tem não. Agora tem até alguns profissionais, hoje uma professora disse que ela está fazendo um curso de intérprete oferecido pela Prefeitura. Eles não. As pessoas que estavam interessadas que se inscreveram e eles não divulgaram muito.	
21	Todos foram importantes, mas o magistério foi o que mais me preparou, pois trabalhou de forma minuciosa. O olhar da professora é diferente de quem faz magistério, fica mais apurado, mais detalhista.	- Magistério
22	Muita teoria mais a segunda pós que eu fiz que me ajudou melhor – em Educação Especial.	- Especialização em Educação Especial
23	Designer, porque me ajudava muito quando trabalhava em artes.	- “ Designer – Artes”
24	Acho que todos assim contribuem. Sabe todos os cursos que você faz alguma coisa você tira. Não pode dizer que, tem muitas pessoas que reclamam. Ah! Fui lá e não gostei, mas tem que prestar atenção que daí alguma coisa você vai aproveitar. Em todos faça aqui ou faça fora. Assim também como eu faço nas Paulinas que tem música então eu vou fazendo e pra mim assim eu tiro proveito sim.	- Qualquer curso
25	Ah, eu acho que o que me ajudou mais foi o magistério mesmo, eu cursei o magistério daí foi mais fácil e tudo... Agora eu to cursando Pedagogia, mas é a distância, eu não tive condições de pagar, fiz o ProUni e daí consegui uma bolsa e a bolsa é a distância, eu to fazendo a distância mesmo. Eu tenho uma boa base já do magistério e também pelos anos de experiência. Eu faço a UCB do Rio de Janeiro.	- Magistério

Quadro 7- Pergunta 4 Cursos que você fez até hoje, qual contribuiu mais com a sua formação
Fonte – Dados organizados pelo autor

Em relação aos cursos que delinearão sua formação profissional , 32% dos sujeitos consideraram o magistério do ensino médio como muito importante, em seguida com 28%, os cursos de capacitação docente ofertados pela rede municipal de educação como ótimos para a formação, depois a graduação em pedagogia com 17% e, por último, o curso de especialização em educação infantil, com 14%.

Algumas professoras colocam a sua opinião sobre os níveis de formação nas falas a seguir

Suj.21 O magistério foi o que mais me preparou, pois trabalhou de forma minuciosa. O olhar da professora é diferente de quem faz magistério, fica mais apurado, mais detalhista.

Suj.20 Eu fiz só os cursos de capacitação oferecidos pela Prefeitura e todos eles assim foram válidos na verdade. E eu acho que todos eles contribuem de alguma forma pro crescimento da gente na sala.

Suj.2 O Magistério, porque ele prepara mais para você ser uma professora. A Pedagogia, sendo um curso superior, te dá muita base, muita informação, mas ela não te ensina como ser professora. Foi o magistério e a especialização em Educação Infantil que eu fiz, um deu continuidade para o outro. Na pedagogia você fica sabendo mais sobre as leis, sobre... é um outro lado do ser professora, mais teórico, te dá embasamento para você entender determinadas coisas... mas a prática mesmo foi no magistério e na especialização em Educação Infantil.

O que se conclui da análise dos dados desse item “Formação de professores” e, com fulcro no pensamento de Tardiff (2004, p.240-241) é que

Reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar.

Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor.

Será preciso abrir um caminho de formação de professores que os reconheça como sujeitos do conhecimento de modo que se possa “realizar um trabalho realmente profundo acerca das crenças e expectativas cognitivas,

sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações.” (TARDIFF,2004,p.242)

O que essa pesquisa na formação de professores objetivou foi justamente refletir a ação docente levando em conta os elementos condicionantes da realidade dos sujeitos pesquisados.

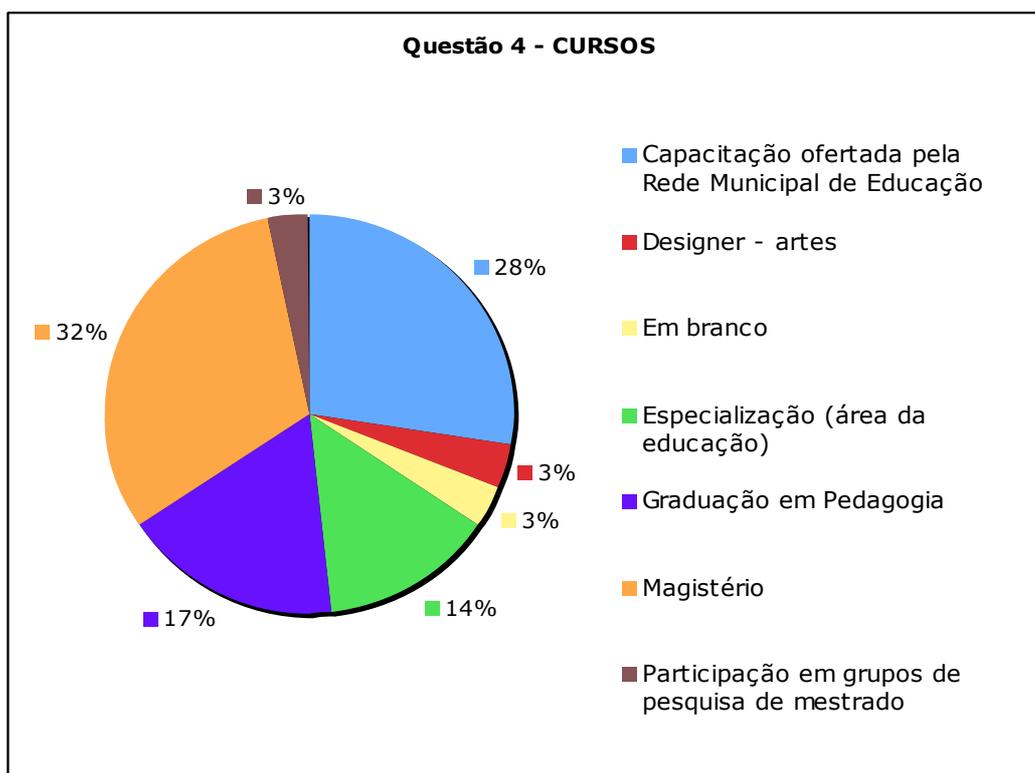


Gráfico 24 - Cursos de formação realizados pelos entrevistados.
Fonte: Produção nossa.

Assim, se faz mister continuar a pesquisa, ouvindo o que os professores têm a dizer e ao mesmo tempo, necessitam de formação, de modo que ela venha sempre contribuir para a construção do conhecimento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção original de pesquisar gênero na formação da professora da educação infantil por meio do protagonismo dessa professora, considerando sua condição de mulher e as repercussões possíveis em sua prática profissional, oportunizou-me um crescimento e transformação jamais esperados.

A complexidade de se investir numa seara dessa dentro da escola revelou-se em transformação de mim mesma e de todos os conceitos que tinha como verdade. Senti-me parte integrante daquele espaço pesquisado e tão profundamente ligada àqueles sujeitos, àquelas professoras que o tema gênero hoje não é, para mim, só mais uma categoria de análise, pois

As pessoas, quando se associam formalmente a um sistema social como a escola, acabam revelando suas identidades em um contexto impregnado de ação, de discurso, de poder e de poder das virtudes, que se apresenta como a rede de relações onde se constituem como seres humanos, estabelecendo um novo início que emerge como a história singular da vida de cada recém-chegado que, de alguma forma, afeta de maneira única a história de vida daqueles com quem entra em contato. (TESCAROLO, 2005, p. 130)

Assim, por um lado, na minha história singular as histórias de vida dos sujeitos pesquisados estão tramadas sendo impossível pensar numa ruptura desse processo. Por outro, a possibilidade de aprendizagem que me foi oferecida neste período de estudos, com professores maravilhosos, grandes cabeças como a do meu orientador e, grande humanidade como a da minha co-orientadora, permitiram que eu ganhasse em conhecimento e mudasse em perspectiva.

Pude perceber que ao tentar responder à problematização desta pesquisa: **Qual o protagonismo da professora da Educação Infantil considerando sua condição de mulher e as repercussões em sua prática e formação profissionais?** estava estudando a mim mesma, contando uma história que também é minha, falando de papel feminino, sujeições, transgressões, enfrentamentos que desde a minha mais tenra idade subjazem a minha própria construção como sujeito.

Ao longo desse processo de pesquisa, viabilizou-se levantar o que se estuda sobre gênero em relação à Educação Infantil, construir um conceito bem como perceber os fundamentos desse conceito sobre esse segmento de Ensino (o ensino infantil), mapear as origens e os fundamentos da questão de gênero entendendo que esse é um conceito muito mais abrangente que estudar mulheres, imergir na vida de uma escola de educação infantil pública, feita de gente como a gente, cujos sujeitos de pesquisa são protagonistas na

formação de outros sujeitos, e portanto, possuidores de um poder e uma responsabilidade muito grandes na transformação da sociedade.

A partir da tentativa de responder aos objetivos desta pesquisa, analisando o protagonismo e o discurso dos sujeitos, bem como as repercussões do que pensam sobre gênero na sua prática pedagógica, posso concluir:

1. Em relação às pesquisas de gênero e a relação dessa categoria de análise com a Educação Infantil, foi possível verificar que ainda existem poucos estudos sobre o assunto. Apenas 53 trabalhos no período de treze anos, considerando todo o Brasil, diversas universidades, 43 trabalhos de mestrado e 10 de doutorado. A relevância do tema pede que se intensifiquem as pesquisas, que a distribuição de recursos se efetive para as pesquisas em educação infantil, especialmente na categoria “gênero” a fim de que essa empreitada resulte numa mudança significativa na formação de professores com vistas à transformação da sociedade.

2. No que diz respeito à Educação Infantil, concepções de criança e infância e de formação de profissionais para esse segmento de ensino, ainda estamos detidos, por assim dizer no século XVIII, iluminista em que a inocência e fraqueza dadas à criança permanecem, mas a esta ideia se acrescenta uma maior preocupação em relação aos cuidados físicos. Surgem no campo discursivo as preocupações com relação ao seu futuro e a criança, que passa a ocupar um lugar central na família, porque precisava formar cidadãos por meio da educação. Paradigma do cuidado, que, sem considerar a importância de educar, construir conhecimento, mantém um modelo educacional reprodutivista, tendo a figura feminina como protagonista dessa ação, por acreditar no ideal rousseauiano de que à mulher cabe o papel de educar o homem para ser forte (virilidade socialmente valorizada) com características românticas como: afetividade, domesticidade, sensibilidade, maternalização.

3. O enfoque de gênero desenvolvido neste trabalho permitiu a mudança dos conceitos da pesquisadora. Na tentativa de aqui visualizar e reconhecer as hierarquias e desigualdades entre os gêneros, expressas nos discursos e nas práticas escolares que produzem e reproduzem a cultura, descobriu-se que gênero não é apenas estudar mulheres. É analisar de que

forma as relações e a produção do poder se estabelecem entre os sujeitos, por meio de seus discursos e práticas e assim, revelando a emergência dessa categoria de análise na Pedagogia e na formação de professores, sabendo que essa produção histórica é suscetível de ser transformada por meio da formação da professora.

4. Ao pesquisar a Educação Infantil, adentrando a realidade de um CMEI, percebi os limites de uma pesquisa, pois o planejado não é necessariamente o executado. Entendi a dificuldade de se lidar com a *res pública* e a complexidade de se pesquisar o ser humano, tão cheio de possibilidades e fragilidades. Ainda, a média de idade das professoras, sujeitos desta pesquisa, é de 40 anos, o que pode revelar um certo traço cultural específico de uma época em que se educava mesmo as mulheres para serem casadas, mães e professoras, atividade que “não briga” com a condição de mulher.

5. Quanto ao salário que recebem pelo trabalho docente, as professoras estão, em sua grande maioria, insatisfeitas e essa insatisfação traz um sentimento de menos valia, como se não fossem reconhecidas pela sociedade pelo precioso trabalho que realizam. A condição financeira das professoras é ruim e, de certa forma, acomoda-as ou paradoxalmente aprisiona-as numa situação que é o concurso público do qual tem uma garantia de estabilidade, mas não oferece mobilidade, nem possibilidade de crescimento.

6. As professoras desejam formação, mas não sentem na graduação nem na especialização a força de que precisam para a construção de conhecimento. Para a maioria o curso de magistério é o melhor em termos de formação porque ele em si, já basta para ficarem onde estão. Aliado aos cursos ofertados pela rede pública oferecem uma gama de ideias e práticas pedagógicas que são suficientes, na opinião delas, para ser um bom professor. O que preocupa é que dessa forma nem no nível da graduação, nem no nível da especialização há um interesse genuíno, limitando assim as possibilidades de pesquisa científica. É urgente refletir as possibilidades de mudança no modo como os cursos de graduação e pós-graduação estão organizados a fim de que atendam as expectativas dos professores e que se promova uma mudança conceitual no modo de ensinar e aprender.

Finalmente, mais do que respostas às perguntas originais desta pesquisa, encontrei outras perguntas que abrem portas para outras investigações. Penso ser essa a finalidade da pesquisa científica da academia.

Analisando os resultados da pesquisa e perguntando informalmente a alguns alunos da graduação em Pedagogia, se em algum momento os seus professores trouxeram à discussão a temática do gênero, nenhum deles, absolutamente nenhum, disse ter percebido a intenção dos professores, ainda que como conteúdo transversal, de discutir essa temática.

Parece que a questão de gênero é discretamente abafada nos currículos de formação de professores e que não há preocupação com a sua emergência.

Assim, apenas finalizo este trabalho como se fosse um capítulo de uma história que está longe de se dar por acabada. Tenho o desejo e a disposição de ir adiante na temática do gênero e sua relação com a Educação, tendo como objeto de estudo a formação dos professores porque acredito ser esta a possibilidade real de transformação e mudança da sociedade.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AMADO, A; MACEDO, L.; PÓVOA, A. A Arte de fazer questionários. Metodologias de Investigação em Educação. Faculdade De Ciências Da Universidade Do Porto. 2005. Disponível em

<http://www.jcpaiva.net/getfile.php?cwd=ensino/cadeiras/metodol/20042005>.

Acesso em 12/11/2010.

ARROYO, Miguel G. Imagens Quebradas. Trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. Ofício de Mestre. Imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2007.

ASSMANN, Hugo. Reencantar a Educação. Rumo à sociedade aprendente. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

AUGUSTA, Nísia Floresta Brasileira. Direitos das mulheres e injustiça dos homens. 4 ed. Com introdução, notas e posfácio de Constância Lima Duarte. São Paulo : Cortez, 1989.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**; tradução Sérgio Milliet. 2ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRASIL, Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do adolescente**, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 16 jul. 1990.

BRASIL. Constituição Federal, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007.

BRASIL. Lei 10.172, de 09 de Janeiro de 2001. Dispõe sobre o Planp Nacional de Educação. Brasília, Editora Plano, 2000.

BRASIL. **Lei n. 9394 de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

BRANSFORD, John; BROWN, Ann; COCKING, Rodney (org.). Como as Pessoas Aprendem. Cérebro, mente, experiência e escola. São Paulo: Senac, 2007.

BRUSCHINI, Cristina. Vocação ou profissão. Revista da ANDE. São Paulo, CNPq e Finep, ano 1, n.2, 1981, p.70-4.

_____. AMADO, Tina. Estudos sobre a mulher e educa o: algumas questões sobre magistério. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Cortez/ Funda o Carlos Chagas, n.64, fev.1998, p.4-13.

BRZEZINSKI, I. (coord. e org.). **Forma o de Profissionais da Educa o (1997-2002)**. Brasília: Ministério da Educa o, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

CATANI, D.B. *et alii*. (Org.) Vários autores. **Docência, Memória e Gênero**. Estudos sobre forma o. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CERISARA, A. B. Professoras de Educa o Infantil: entre o Feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

CERISARA, A. B. (1999) Educar e cuidar: por onde anda a educa o infantil? Perspectiva. Revista do Centro de Ciências da Educa o. Florianópolis: UFSC, v.17, n. Especial.

CLAXTON, Guy. O Desafio de Aprender ao Longo da Vida. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COBO, Rosa, Fundamentos del patriarcado moderno- feminismo. Madrid: Cátedra, 1995, p. 80.

COLL, César, et alii. Desenvolvimento Psicológico e Educa o: Psicologia Evolutiva. Volume 1. Porto Alegre: Artmed, 1995.

CONSTITUI O DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL,
<http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/22/Consti.htm#T1> acesso em 02/11/2010.

DELEUZE, Gilles. "*Meu próximo livro vai chamar-se 'Grandeza de Marx' - Depoimento de Gilles Deleuze a Didier Eribon*". In: *Cadernos de subjetividade: Gilles Deleuze*. São Paulo, Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP, v. 1, n. 1, 1993, pp. 28-29. Grifos meus.
<http://www.cchla.ufpb.br/ppgs/politica/17-medeiros.html>. Acesso em 15/07/2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol.3. Rio de Janeiro: Ed 34,1996.

DICIONÁRIO ELETR NICO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Educa o. 2007. (1 cd room).

FERNÁNDEZ, A. A Mulher Escondida na Professora. Porto Alegre: Artmed, 1994.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. 2 ed. São Paulo: Olho d'água, (s/d).

FRÖEBEL, Frierich. The education of Men. In: Fröbel Web – an online source, 18 de outubro de 1999
[<http://www.geocities.com/Athens/Forum/7905/web7000.html>].

_____. *Educazione dell'uomo e scritti scelti*. Padova: CEDAM, 1937.

GATTI, Bernardete A.. Bras. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Educ.** v.13 n.37 Rio de Janeiro jan./abr. 2008

H AidAR, M. L. M. Estrutura e Funcionamento da Educação Básica. ABDR: São Paulo, 2001.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO – IDH

http://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_pa%C3%ADses_por_%C3%8Dndice_de_Deenvolvimento_Humano#IDH_por_Regi.C3.B5es_e_Grupos – Acesso em 16/01/2010.

KRAMER, S. Criança e legislação – a educação de 0 a 6 anos. IN: Aberto. Brasília: INEP/MEC, ano 7, n. 38, p. 33-38, abril/junho 1998.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M.L.de A. (org). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____, S. (Org.) **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

_____, S. (Org) Enviado a convite para a Revista Textos do Brasil, Brasília, Ministério das Relações Exteriores, 1999.

KUHLMANN JR, MOYSÉS. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre, Mediação, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 10 Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Mulheres na sala de aula.** In PRIORE, Mary Del(Org.); BASSANEZI, Carla(Coord. Textos). **História das Mulheres no Brasil.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 1997.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUDWIG, A. C. **Fundamentos e prática de metodologia científica.** Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento.** São Paulo: Hucitec, 1993.

_____, M. C. de S.(Org); DESLANDES, S. F; NETO, O.C.; GOMES, R. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1993.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NÓVOA, António.(Org.) **Os professores e sua formação.** Temas de educação. 2.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PEIXOTO, A.M.C.; PASSOS, M. **A escola e seus atores: educação e profissão docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PRIORE, Mary Del(Org.); BASSANEZI, Carla(Coord. Textos). **História das Mulheres no Brasil.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 1997.

POZO, Juan Ignacio; MONEREO, Carles (coord.). **El aprendizaje estratégico.** Madrid: Aula XXI Santillana, 1999.

_____. **Aprendizes e mestres.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Aquisição do Conhecimento.** Quando a carne se fez verbo. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

OLIVEIRA, ZILMA DE MORAES [ET AL]. **Creche: criança faz de conta & Cia.** Petrópolis, RJ. Vozes, 1992.

PEDRO, j.m. UM DIÁLOGO SOBRE MULHERES E HISTÓRIA: MICHELE PERROT, A GRANDE MESTRA DA HISTÓRIA DAS MULHERES. IN REVISTA ESTUDOS FEMINISTAS, VOL.11, Nº2,. FLORIANÓPOLIS, JULHO/DEZEMBRO 2003. ISSN 0104-026X

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou Da Educação**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUSA, A. M. C. de. **Educação infantil**: Uma proposta de gestão municipal. Campinas: Papyrus, 1996.

SOUSA, L. G.P.de; OLIVEIRA, M. M. de; LOPES, M.M. **Para ler Bertha Lutz**. Cadernos Pagu nº24 – Campinas Jan./Junho 2005. ISSN 0104-8333

TARNAS, Richard. **A epopéia do Pensamento Ocidental** : Para compreender as idéias que moldaram nossa visão de mundo. 5 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

TESCAROLO, Ricardo. **A escola como sistema complexo**: a ação, o poder e o sagrado. São Paulo: Escrituras, 2005.

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

VALENTE, Ivan. **Plano Nacional de Educação**. DP&A, Rio de Janeiro, 2001.

WOLLSTONECRAFT, Mary. **Vindicación de los Derechos de la Mujer**. Madrid, Ediciones Cátedra, 1994.

ZABALZA, MIGUEL A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil para a análise histórica. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Disponível em http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/generodh/gen_categoria.html. Acesso em 20 /10/2010.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO COM AS PROFESSORAS

Prezadas Professoras,
para concluirmos mais uma parte da pesquisa -ação, solicitamos a gentileza de responderem as perguntas e informações a seguir, de forma mais **completa possível**. Este material também será recolhido, no dia 27 de outubro, pela pesquisadora Mônica.
Gratas pela colaboração de vocês.
Mônica e Hilda.

I. Identificação

1. Nome completo:

Idade: _____ Como define sua cor? () negra () mulata () branca
() parda () amarela () outra. Qual? _____

Estado civil: _____

2. Tem filhos: () sim () não

Se tem filhos, quantos? Qual é o sexo e a idade dos filhos?

3. Faixa salarial:

() de R\$350,00 a R\$650,00

() de R\$650,00 a R\$1000,00

- () de R\$1000,00 a R\$ 1500,00
() de R\$ 1500,00 a R\$ 2000,00
() acima de R\$2000,00

Seu salário é a única fonte de renda da família?

Possui alguma outra fonte de renda, diferente do salário mensal como professora, obtida por meio de outra atividade? Qual?

Cargo/função no CMEI pesquisado:

II. Gênero

1. O que você entende por “questão de gênero”?

2. Qual a sua opinião sobre a atuação masculina (professores homens) na Educação Infantil?

3. Que habilidades e competências um homem precisa ter para trabalhar como professor na Educação Infantil?

4. Você matricularia seu filho numa escola de Educação Infantil que possui professores homens como regentes de classe?

() Sim

() Não

Justifique sua resposta para a questão 3.

5. Na sua opinião por que o número de homens na graduação de Pedagogia é reduzido?

III. Estilos de Aprendizagem

1. Qual foi o resultado que você obteve a partir do questionário Honey- Alonso de Estilos de Aprendizagem?

() Ativo () Reflexivo () Pragmático () Teórico

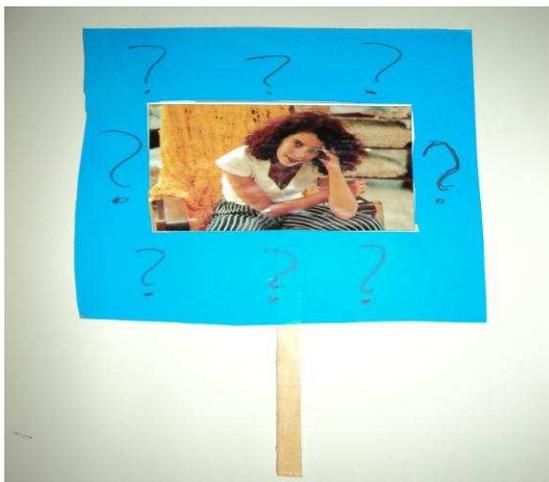
Você obteve um índice mais alto num único estilo ou obteve um resultado mais homogêneo entre os estilos? Como ficou seu resultado?

2.Quando você tomou conhecimento sobre seu estilo de aprender (ativo, reflexivo, pragmático ou teórico) quais características dele você identifica em sua prática da sala de aula?

3.A sua prática docente contempla os diferentes estilos de aprender?
Comente exemplificando:

4.Como você encaminharia a sua aula a partir do conhecimento dos estilos de aprendizagem?

ANEXO A - FOTOS DOS TRABALHOS REALIZADOS NO PRIMEIRO ENCONTRO COM AS PROFESSORAS.





ANEXO B- MODELO DA ENTREVISTA

ENTREVISTA COM A PROFESSORA

Professora: _____ Turma: _____

Escola: _____

Graduação: _____

Pós-graduação: _____

- 1.Qual o motivo da sua opção pelo magistério?
- 2.Quais os motivos da sua opção pela Ed. Infantil?
- 3.Como os alunos lhe chamam?
- 4.Quais as características que você percebe em si mesma que correspondem às necessidades da Ed. Infantil?
- 5.O que você prioriza na sua prática docente hoje?
- 6.Dos cursos que você fez até hoje, qual contribuiu mais para sua formação?
- 7.Que outros assuntos gostaria de estudar para aprimorar sua prática profissional?
- 8.Se você tivesse que procurar um novo curso, que ênfase ele teria?
(Tempo de duração)
- 9.O que você imagina que os pais de seus alunos esperam de seu trabalho?
- 10.O que é esperado, em termos de desenvolvimento, da criança na faixa etária que trabalha?
- 11.Você escolhe as atividades de acordo com o que é esperado e/ou já estão planejadas?
- 12.Que tipos de atividades você desenvolve com seus alunos, com mais frequência?

13.Você tem liberdade para modificar o planejamento? Relate uma situação.

14.Qual o lugar que a produção dos alunos ocupa na sala de aula?

15.Que tipo de registro do cotidiano escolar você costuma fazer?

16.Como você compõe a sua sala de aula?

17.Você está satisfeita com o salário que recebe?

18. Qual a participação que você tem nas decisões no âmbito escolar?

ANEXO C - TRANSCRIÇÃO DA OBSERVAÇÃO REALIZADA DO ENCONTRO COM AS PROFESSORAS

1º ENCONTRO – SENSIBILIZAÇÃO / IDENTIDADE PROFISSIONAL

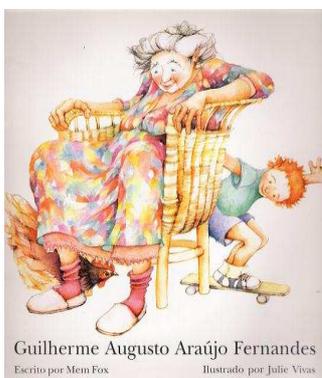
1º momento – Enquadramento (30')

- Apresentação da equipe do GAE;
- Constantes de trabalho: duração, tempo de cada encontro, lugar, coordenadora, certificados;
- Levantamento de dias e horários para Entrevista Individual, Observação em Sala, aplicação do Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem, Inventário Portilho/Beltrami de Estilos de Aprendizagem, Desenhos da Professora, Diários dos Alunos, Protocolo de Observação do Ambiente Educativo;
- Explicações quanto aos instrumentos de pesquisa e autorizações;
- Caixa de Trabalho do grupo de professores.

2º momento

Identificação do grupo (crachás)

Leitura do livro - **História para o resgate de memórias** (10')



Livro: FOX, M. *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*. Tradução de Gilda de Aquino. Ilustração de Julie Vivas. São Paulo: BrinqueBook, 1995.

3º momento – Vivência (20')

Construção de material não estruturado.

Material: papel; cola; cartolina; canetinha colorida; palitinho de sorvete; barbante.

Consigna: Gostaria que cada uma de vocês construísse, com o material disponível, algo que na sua história influenciou a sua escolha em ser professora de Educação Infantil?

Intervalo (10 minutos)**4º momento – Roda de Conversa (30')**

Consigna: A partir do que vocês fizeram, discutam sobre o que levou vocês a escolherem ser professoras de Educação Infantil.

Consigna de Intervenção: O que vocês gostariam de transformar, acrescentar e aperfeiçoar, como professoras de Educação Infantil?

5º momento – Tarefa (5')

Explicação dos Diários da professora e dos alunos.

Entrega das pastas para cada professora.

Consigna: Elaborar para o próximo encontro o seu memorial, contando sobre sua escolha pessoal em ser professora de Educação Infantil.

6º momento – Avaliação do Encontro (15')

Consigna: A partir da minha direita, cada um vai dizer, rapidamente, o que aprendeu hoje e o que lhe ensinaram.

**MEMÓRIA DO 1º ENCONTRO – Sensibilização/Identidade Profissional-
30/07/2010**

O primeiro encontro foi marcado pela ansiedade do grupo de pesquisa, pois cedo estavam todas as pesquisadoras presentes, aguardando a direção da escola para receber as pesquisadoras.

A escola é grande, espaçosa, bem iluminada, possui muitos recursos materiais e apresentou-se bastante organizada. O salão que seria destinado para as atividades da pesquisa não foi utilizado porque havia uma exposição de artes organizada pelas professoras de Educação Artística de maneira bastante criativa que despertou outros sentidos que não somente a visão: havia som, cheiro e muito mais. Os trabalhos das crianças eram encantadores e iam desde a mais singela garatuja às releituras de obras de arte de artistas famosos, usando materiais diversificados.

O espaço estava organizado para receber um trabalho no estilo “palestra”. Os bancos inteiros enfileirados um atrás do outro para assistir à apresentação que seria feita na tela à frente. Houve certo tumulto para que as professoras e as pesquisadoras se reorganizassem para dar início à atividade.

Finalmente, depois da adaptação dos pesquisadores e professores o trabalho foi iniciado às 10h13, com todos os professores e educadores.

O grupo de pesquisa foi apresentado e após essa apresentação somente permaneceram a Coordenadora, a disparadora, as observadoras de temática e dinâmica e também as pesquisadoras que operacionalizaram o trabalho ajudando com materiais e algumas explicações.

É o relato da observação:

TEMÁTICA	DINÂMICA	HIPÓTESES
<p>10h13- A coordenadora explicou o projeto de pesquisa e falou qual era o objetivo geral da pesquisa.</p> <p>Perguntou se tinham alguma dúvida. Explicou que os encontros seriam de duas horas, de 15 em 15 dias, em dois turnos diferentes, sextas-feiras, esclareceu a função</p>	<p>10h03- Distribuição dos crachás e organização do espaço.</p>	

<p>do coordenador e do disparador. Avisou que o 1º encontro era esse, em 30/07, depois dia 13/08, 27/08, 10/09, 24/09, 08/10.</p> <p>Algumas professoras não entenderam como o grupo seria dividido. Perguntaram como seria o curso em dois turnos? Então, a coordenadora explicou que para que um grupo ficasse com as crianças enquanto o outro estava no encontro e depois do lanche trocariam para que todas fossem atendidas. Ainda, ressaltou que os grupos seriam mistos: professoras, educadoras e professoras de educação artística.</p> <p>10h19- A coordenadora informou que tratava-se de uma perquisição, logo, os sujeitos participantes atuariam na pesquisa como pesquisadores. Assim, algumas tarefas ao longo da pesquisa seriam solicitadas aos professores para serem realizadas no intervalo entre os encontros. Informou que esses encontros, bem como, as atividades realizadas nos intervalos seriam validadas em horas pela PUC-PR como “Curso de Extensão”.</p> <p>Foi perguntado o número de alunos e houve um “Frisson” porque tiveram dúvidas sobre a contagem dos alunos visto que tinham os professores de artes.</p> <p>A coordenadora tranquilizou o</p>	<p>Houve um mal estar no grupo, conversinhas paralelas. de alguma maneira a informação causou inquietação.</p> <p>O grupo se manifestou favorável à idéia do curso de extensão e aparentemente gostou muito.</p> <p>Muita conversa paralela, o grupo se agitou.</p>	
---	---	--

<p>grupo dizendo que os diários seriam feitos pelas professoras de sala, as professoras de artes e educadoras não precisariam fazer o diário.</p> <p>A coordenadora explicou que tudo seria esclarecido.</p> <p>10h26 – A coordenadora entregou a Pasta amarela com o nome de cada professora explicando que dentro estariam: o termo de consentimento livre e esclarecido para que elas participassem da pesquisa, bem como, a autorização dos pais e seu termo de consentimento para que os filhos participem da pesquisa.</p> <p>Profª7–Os pais se comprometem quando solicitados!</p> <p>Profª4 – O horário será problemático porque temos o intervalo do lanche.</p> <p>10h31 - INTERVALO-</p> <p>10h33 – A coordenadora retomou, pontuou sobre a retomada do trabalho.</p> <p>10h36 – A coordenadora começou a contação da história de Guilherme Augusto Araújo Fernandes.</p>	<p>Saída das pesquisadoras e da equipe de direção da sala para depois do intervalo iniciar a vivência. As professoras preencheram os horários e disponibilidades para fazer a entrevista.</p> <p>Foram silenciando e se acomodando aos poucos.</p> <p>Movimento das professoras 5 e 34 que se levantaram e saíram, a Profª34 porque estava com gripe e a Profª5 porque tocou o celular...</p> <p>Retorno da Profª 5.</p> <p>Profª3,4e5 conversando e sorrindo. Passando a mão na barriga da Profª3 que está grávida. Bocejo da profª12.</p> <p>Riram todas quando o menino da história “pegou o ovo da galinha”.</p> <p>Outros celulares tocam...</p>	<p>Será que as professoras entenderam que</p>
--	---	---

<p>Sonia- “O QUE É MEMÓRIA?”</p> <p>10h42- A coordenadora continua a história usando recursos que tira de dentro de uma cesta e coloca as medalhas da história.</p> <p>Sonia pega outra cesta com a bola de futebol e joga a bola para profª Salete que ela já conhecia.</p> <p>10h44- A coordenadora termina a história e diz que a proposta da história é o RESGATE DA MEMÓRIA.</p> <p>10h46- A coordenadora explica a função das caixas de memória de cada grupo, crachás.</p> <p>10h45 – CONSIGNA: Gostaria que cada uma de vocês construísse, com o material disponível, algo que na sua história influenciou a sua escolha em ser professora de Educação Infantil?</p> <p>10h49- A coordenadora pontuou</p>	<p>Profª24 sai da sala para atender ao celular.</p> <p>Confusão do grupo em relação às caixas.</p> <p>O material foi disponibilizado – pouco material.</p> <p>Algumas foram para o chão, outras não quiseram sair do lugar. Algumas procuraram outras colegas para trabalhar junto, outras preferiram trabalhar sozinhas.</p> <p>Algumas conversam enquanto trabalham. Uma delas perguntou às outras do grupo se alguém tinha encontrado em alguma revista “uma professora de óculos e avental”. Quando encontraram figura de Bebê acharam lindo. A maioria usou revista, cola e tesoura. Poucas</p>	<p>não é uma palestra?</p> <p>A pouca quantidade de material disponibilizado favoreceu a partilha?</p> <p>Será que elas gostam de trabalhar no chão com as crianças?</p> <p>Será que o modelo de professora (representação) é ainda o de</p>
---	--	--

<p>que são 20 minutos para a realização da atividade.</p>	<p>trabalharam no chão.</p> <p>Muitas professoras em pé e agitadas, algumas com seu trabalho pronto, murmurando e perguntando para a observadora sobre a caixa...</p> <p>Continuaram perguntando, se agitando, conversa...</p>	<p>óculos e avental?</p> <p>Por que a caixa incomoda tanto?</p>
<p>10h59- A coordenadora circulou entre as professoras e retomou a consigna.</p>	<p>As que começaram o trabalho sentadas, permaneceram sentadas.</p>	
<p>11h- A coordenadora pediu que encerrassem seu trabalho e voltassem aos seus lugares.</p>	<p>Evelise e Sonia começam a juntar os materiais, a varrer a sala- poucas ajudaram. Todas voltam a sentar!</p>	<p>Será que pensam que o trabalho de professor não compreende arrumar, limpar e guardar?</p>
<p>Profª 23 perguntou se era difícil fazer mestrado.</p>	<p>Se levantaram e na hora de dividir o grupo houve um mal-estar, confusão!</p>	
<p>11h04- A coordenadora pediu para deixar a sala limpa.</p>	<p>Evelise contou se os grupos estavam iguais. Não estavam e houve confusão outra vez.</p>	
<p>11h05-</p>	<p>A confusão continua... Falação...</p>	
<p>11h08- A coordenadora diz: "Parabéns!"</p>		
<p>11h10- A coordenadora propôs</p>		

<p>que o grupo se dividisse da melhor maneira possível para os encontros possíveis. Sugeriu que cada grupo ficasse de um lado da sala.</p> <p>11h13- A coordenadora retomou a explicação do porque de ter duas caixas, que dentro de cada caixa fica a memória do grupo e que a partir do próximo encontro teria um grupo das 8h às 10h e outro das 10h às 12h.</p> <p>11h14- A coordenadora pede silêncio e fala que agora é um momento importante: “RODA DE CONVERSA”. Diz que temos 30 minutos para essa atividade.</p> <p>CONSIGNA: A partir do que vocês fizeram, discutam sobre o que levou vocês a escolher serem professoras de Educação Infantil.</p> <p>Profª1- Eu adorava brincar de peteca, tinha muitos irmãos e brincava de escolinha.</p> <p>Profª2- Posso fazer qualquer coisa relacionada à Infância, adoro.</p> <p>Profª3- Quem me influenciou foi uma professora linda, loira, nos anos 80. Aquela mulher... Pensei, quero ser linda como ela. Elegante, simples. Lembro do cheiro dela. Queria dizer pra ela que eu consegui ser professora.</p>	<p>Muita conversa paralela. Dificuldade para voltar à calma.</p> <p>Silêncio...</p>	<p>Será que a pergunta impactou o grupo? Foi boa o bastante que promoveu a reflexão?</p> <p>Será que as lembranças da infância são decisivas?</p> <p>Será que a situação financeira leva ao magistério? É melhor ser professora que babá?</p>
--	---	---

<p>Profª4- Meu pai é uma pessoa muito ruim. “Bin Laden”! Fiz educação geral e depois magistério porque gostava de crianças, animais e livros. Hoje sou independente, me livrei do meu pai.</p> <p>Profª5- Fui babá pela situação financeira mas sempre quis ser psicóloga.</p> <p>Profª6- Comecei cuidando de crianças, como babá. Fiz magistério contra a minha vontade, minha mãe me obrigou. Queria fazer educação física e meu pai não deixou e aí fiquei anos trabalhando com crianças ensinando artes marciais.</p> <p>Profª7- Quis ser professora desde pequena, minha madrinha era professora.</p> <p>Profª8- Ah! É o sonho de toda menina... Ser profª da 1ª série. Meus pais eram analfabetos.</p> <p>Profª9- Faço parte da memória desta instituição... trabalho com artes. Queria mesmo ser uma mecânica brilhante, não queria magistério e fugi da pedagogia. Lembro da história “A linda rosa juvenil”- Trabalho com arte educação.</p> <p>Profª10- Eu tinha uma professora horrível... Se fosse pela professora ia correr da escola. Já fui auxiliar de enfermagem, vendedora em shopping e aí fiz o concurso. Passei e pensei: fico ou não? Era catequista, precisava de dinheiro...</p>	<p>Profª9 – Foi a única que fez um trabalho diferente, em vez do clássico cartaz com figuras recortadas e coladas, FEZ UM MÓBILE. Foi buscar o pôster com a foto grande dos primórdios da escola e ela (a professora) ESTAVA NA FOTO.</p>	
--	---	--

<p>Agora tô aqui.</p> <p>Profª11- Sempre fui tímida... Sou filha de merendeira... nasci e me criei dentro da escola.</p> <p>Profª12- Queria ser psicóloga poderia aplicar ao meu trabalho.</p> <p>Profª13- Fiz concurso, me apaixonei pela brincadeira da escola.</p> <p>Profª14- Fiz o concurso, gostei e aprendi a brincar.</p> <p>Profª15- Minha madrinha era meu modelo. A professora tinha status.</p> <p>Profª16- gostaria de estar com as crianças, brincando...</p> <p>Profª17- Queria mesmo ser engenheira mecânica, meu sonho era o ITA- Aeronáutica. Meu pai me obrigou a fazer pedagogia. Fiz na PUC-PR. A coordenadora do curso não sabia o que fazer comigo, a professora da faculdade disse que eu não lutasse mais contra e terminasse o curso e aí eu decidi terminar. Não é o que eu gosto mas o que eu faço, faço bem-feito. Hoje sou decoradora de interiores.</p> <p>Profª18- Ia para a escola de irmãs em Barbacena- MG. Queria ser freira/ profª de crianças. A escola era um quarteirão cercado por cedros e lembro da freira que lia histórias da Bíblia e me dava Papai-Noel e Coca-cola.</p> <p>Profª19- Fiz magistério porque minha mãe me fez fazer. Disse que era profissão de mulher. Culturalmente e historicamente é</p>		
---	--	--

<p>assim. Casei muito cedo, cuidei de minha filha e depois fui trabalhar com criança pequena.</p> <p>Profª20- sempre gostei de criança, antes a situação não deu, agora sou professora.</p> <p>Profª21- Sempre convivi com muita criança... irmãos, primos, muitas brincadeiras, podia brincar na rua.</p> <p>Profª22- Minha mãe é professora. Ambiente escolar é de brincadeira e diversão.</p> <p>Profª23- Aprendi a ser professora com a brincadeira da minha irmã Regiane.</p> <p>Profª24- A educação infantil que me escolheu! Trabalhar com alegria, criatividade e pretendo que meu trabalho melhore o mundo.</p> <p>Profª25- Tive uma infância boa...</p> <p>Profª26- Sou deslumbrada pela educação infantil. São 27 anos de magistério.</p> <p>Profª27- Escolhi pelo acolhimento que tive da minha professora Ana Deise.</p> <p>Profª28- Trabalhava com Ens. Fundamental e depois dos filhos Ed. Infantil.</p> <p>Profª29- Quis fazer magistério e meu pai não deixou. Fui fazer edificações... Aí casei, vieram os filhos e depois a separação. Aí fui ser professora.</p> <p>Profª30- Escolhi ser professora por causa das minhas professoras.</p> <p>Profª31- Trabalho com outros níveis... A escola me remete às lembranças da escola tradicional,</p>	<p>Grupo bastante agitado!!</p>	<p>Será que a pressa e a agitação se devem ao horário de ir embora?</p>
---	---------------------------------	---

<p>com crianças que não tem oportunidade, sou contra o discurso pronto, gosto do desafio.</p> <p>Profª32- Comecei a gostar a partir das brincadeiras de escolinha com meus primos.</p> <p>11h53- A coordenadora entregou a pasta e explicou os instrumentos.</p> <p>11h56- Evelise explicou a tarefa para o próximo encontro: autorização para participar da pesquisa e memorial da professora.</p> <p>11h59- Consigna: A partir da minha direita, cada um vai dizer, rapidamente, o que aprendeu hoje e o que lhe ensinaram.</p> <p>Palavras</p> <p>A coordenadora pediu um momento para avaliação do encontro dizendo que a dinâmica foi uma reflexão, resgate, conhecimento, expectativa e troca de experiências. Finalizou e agradeceu pedindo que todas colocassem os crachás nas respectivas caixas e assinassem a presença.</p>		
--	--	--

**ANEXO D- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(DIREÇÃO)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, RG nº _____, diretora da Escola _____, autorizo-o(a) a realização da pesquisa denominada: **“Aprendizagem e Conhecimento na Ação Educativa”**, cujo o objetivo é Identificar o papel profissional e social da professora de Educação Infantil, sua percepção pessoal como educadora, na construção do conhecimento, para transformar, qualitativamente, a relação educativa entre professor/aluno.

Para tanto, a pesquisadora, no próprio espaço da escola e no período regular das aulas, observará os alunos em atividade nas diferentes áreas do conhecimento, bem como no convívio com colegas e professores no ambiente escolar.

Além da observação do aluno, será analisado o ambiente educativo e a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras.

Estou ciente de que a privacidade dos participantes será respeitada, ou seja, o nome, ou qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade.

A responsável pela pesquisa é a professora Dra Evelise Maria Labatut Portilho (3271-1655 ou 3271-1364), da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Li, portanto, este termo, fui orientado quanto ao teor da pesquisa acima mencionada, compreendi a natureza e o objetivo do estudo. Concordo, voluntariamente, na realização da pesquisa em minha escola, sabendo que não receberei, nem pagarei nenhum valor econômico.

Curitiba, _____ de _____ de 2010.

Assinatura do responsável pela escola

Assinatura da pesquisadora responsável

**ANEXO E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PROFESSOR)**

Eu _____,
RG nº _____, estou sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa denominada “**Aprendizagem e Conhecimento na Ação Educativa**”, cujo o objetivo é Identificar o papel profissional e social da professora de Educação Infantil, sua percepção pessoal como educadora, na construção do conhecimento, para transformar, qualitativamente, a relação educativa entre professor/aluno.

Sei que para o avanço da pesquisa a participação de voluntários é de fundamental importância e de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome, ou qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade.

Estou ciente de que posso recusar a participar do estudo ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano.

A responsável pela pesquisa é a Prof^a. Dra. Evelise Maria Labatut Portilho (3271-1655 ou 3271-1364) no programa de Mestrado da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Estão garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo.

Li este termo, fui orientado(a) quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. Concordo, voluntariamente, em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

Curitiba, _____ de _____ de 2010.

Assinatura do(a) Professor(a)/ Educador(a)

Assinatura da Pesquisadora Responsável