

Professor homem na Educação Infantil. Por que não ?

Obs: Michael, seu trabalho está ótimo, com
boa fundamentação teórica e histórica,
apresentando uma redação bem
sistemática. Mas na passagem
da folha 29 para 30 houve uma
discontinuidade do texto, o que te
prejudicou. Com relação as datas
históricas, lembre-se que a 1ª Escola
Normal Brasileira foi criada
em 1835, em Niterói. Ally.

Michael Gomes Cardoso

Professor homem na Educação Infantil. Por que não?

27

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA
DISCIPLINA: MONOGRAFIA

Reitor Pietro Novellino

Decana Maria José Mesquita Cavalleiro de Macedo Wehling

Diretora ^a Dayse Martins Hora

Chefe de Departamento Mônica Cerbella Freire Mandarino

Professor Sueli Barbosa Thomaz

PROFESSOR HOMEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL. POR QUE NÃO?

Michael Gomes Cardoso

Monografia apresentada à Escola de
Educação da Unirio para obtenção do
grau de licenciatura plena em
Pedagogia.

Professora Orientadora: Mônica C. Freire Mandarino

Rio de Janeiro

2000

CARDOSO, Michael Gomes. **Professor homem na Educação Infantil. Por que não?** 2000. 42 f. Monografia (Graduação em Pedagogia)-Escola de Educação, Universidade do Rio de Janeiro, 2000.

C179 Cardoso, Michael Gomes.
Professor homem na Educação Infantil : por que não? / Michael Gomes Cardoso. - 2000.
42 f. ; 30 cm.

Monografia (Graduação em Pedagogia)-Escola de Educação, Universidade do Rio de Janeiro, 2000.

1. Professor homem na Educação Infantil. I.
Título.


CDD 372.11
CDU 372.011.31-055.1

Dedico este trabalho aos meus pais, Sônia e João, por me ensinarem o que significa respeito, honra, amor e honestidade. Dedico também à minha noiva, Lais, que sempre me apoiou, tanto nos momentos felizes quanto nos momentos difíceis, nesses anos de faculdade; sem ela eu teria largado tudo no 5º período.

Agradeço, antes de mais nada, a Deus por me dar saúde e paz, permitindo que eu trilhe meu caminho da melhor forma possível.

Agradeço também aos meus sogros, D. Lucia e Dr. Braz, que me acolheram quase como um filho.

Aos meus amigos de faculdade, por quatro anos e meio de alegria, companheirismo e solidariedade.



Eu sou menino. Sou um homem.
Eu sou menina. Sou uma mulher.
Nós somos crianças. Somos seres humanos.
Temos os mesmos direitos.
Temos os mesmos sentimentos.
Temos os mesmos desejos.
Temos os mesmos deveres.
Somos todos iguais.

(Hermínio Sargentim)

Sumário

Introdução	09
I - A educação no Brasil e seus desdobramentos	11
II - Mulher: discente e docente	20
III - O homem na Educação Infantil	28
IV – Pais e diretores, o que dizem ?	33
V – Conclusão	36
Bibliografia.....	38
Anexo	40

Resumo

Este trabalho teve como objetivo identificar alguns fatores que levaram a sociedade brasileira a considerar a Educação Infantil como uma profissão essencialmente feminina. Através de um levantamento histórico, procuramos mostrar que nos primórdios da educação brasileira, eram os homens os responsáveis pela educação de forma geral e que aos poucos, por diversos fatores, foram se desligando dos níveis mais elementares, cedendo este lugar às mulheres. Procuramos mostrar que, hoje, o que mais contribui para a existência de poucos professores do sexo masculino na Educação Infantil não é as relações de gênero, mas sim o pouco *status* e os baixos salários oferecidos pela carreira.

✓

Introdução

Este trabalho tem como objetivo identificar alguns fatores que levaram a sociedade brasileira a considerar a Educação Infantil como uma profissão feminina, o que vem favorecendo o preconceito com os homens que optam por trabalhar com a pré-escola ou com as séries iniciais do Ensino Fundamental, classificando-os de homossexuais ou de incapacitados para desenvolverem a profissão com o mesmo vigor, com a mesma dedicação que as mulheres desempenham.

Podemos constatar que na Educação Infantil o número de profissionais do sexo masculino é irrisório comparado ao feminino. A que se deve essa discrepância? Isso pode significar que existe um preconceito na contratação de professores homens? Ou há um desinteresse por parte dos homens por essa profissão?

De acordo com uma pesquisa feita por Eliana Saporoli (1997), da Universidade Federal de São Paulo, os professores (homens) ocupam apenas 0,25% do total de vagas nas creches paulistanas, fato esse que também podemos observar nas demais regiões do país. Entre as razões para tamanha disparidade, segundo essa pesquisadora, estão o salário baixo e o pouco status oferecidos pela profissão — bem como o fato da função carregar o estereótipo de feminina.

Essa visão é tão arraigada em nossa sociedade que, mesmo os livros que abordam o problema da discriminação de gênero na sociedade são preconceituosos e acabam caindo no senso comum em determinadas falas. Um exemplo disso pode ser encontrado na obra de Toscano (1995), que se refere à Educação Infantil e às escolas de formação de professores, as escolas “normais”, como se fossem áreas restritas às mulheres, ignorando a presença dos homens, mesmo que pequena, como discentes e docentes.

Para ilustrar um pouco melhor essa disparidade entre homens e mulheres no magistério infantil, em Porto Seguro / BA, um curso de formação de professores de

Educação Infantil, com duração de dois anos, financiado pela Fundação Orsa de São Paulo, teve apenas dois homens entre duzentos e dez formandos¹.

Embora essa situação na Educação Infantil seja comum e a variável sexo seja reconhecida como característica importante na determinação do *status* profissional de uma carreira, tais argumentos pouco têm sensibilizado nossos professores para uma discussão mais ampla, centrada na questão do gênero. Daí a importância da realização desta pesquisa.

Observamos que até muito recentemente², o tema das relações de gênero era pouco explorado pelos estudos sobre educação e um dos resultados que podemos apontar decorrentes dessa ausência foi a concepção de que a escola, como uma esfera política, era perpassada quase que exclusivamente apenas por diferenças de classe, desconsiderando outras diversidades, outras dimensões, tais como gênero, geração e etnia. (COSTA, 1995)

Na tentativa de atingir o objetivo proposto e ampliar esta discussão, optou-se por uma pesquisa bibliográfica na primeira fase do trabalho, onde pretendemos abordar o histórico da escola no Brasil, com maior enfoque para a escola das "primeiras letras", e questionar a visão que mostra a carreira de professor pré-escolar como essencialmente feminina.

Na segunda fase, com o intuito de apurarmos o posicionamento de diretores de escolas e pais de alunos sobre o tema, usou-se uma pesquisa de campo, composta por entrevistas com pais de alunos de diversos bairros do município do Rio e diretores de duas escolas particulares situadas na zona sul do Rio de Janeiro.



¹ Fonte: Revista Nova Escola (maio/2000).

² A partir de 1980 alguns pesquisadores começaram a abordar o magistério explorando as consequências desta atividade ser exercida por uma maioria de mulheres, do século passado em diante.

I – A educação no Brasil e seus desdobramentos

A educação brasileira teve início com os jesuítas, que aqui chegaram em 1549 juntamente com o primeiro governador-geral da colônia, Tomé de Sousa. Integrando-se desde o princípio à política colonizadora do rei de Portugal, tinham como principal objetivo deter o avanço protestante através da educação das novas gerações e da conversão à fé católica dos povos das regiões recém-descobertas.

Liderados pelo Padre Manoel da Nóbrega, os jesuítas que aqui estavam, logo compreenderam que seria mais difícil converter os índios à fé católica sem, ao mesmo tempo, ensinar-lhes a leitura e a escrita.

Então, junto à catequese, nas aldeias foram organizadas escolas para a aprendizagem do ler e do escrever, onde eram ensinadas as primeiras letras, a gramática latina, a doutrina católica, além do idioma e dos costumes portugueses, o que também facilitava o trabalho de dominação dos colonizadores.

De acordo com Chagas (1980), os jesuítas mostraram uma grande capacidade de adaptação no ensino das primeiras letras, pois penetravam com igual facilidade na casa-grande do senhor de engenho e nas aldeias indígenas. Em todas essas camadas sociais, procuravam alcançar o seu objetivo missionário, ou seja, orientar a fé dos jovens e dos adultos e ensinar as primeiras letras para as crianças.

Exercendo grande influência em todas as camadas da população, os jesuítas responsabilizaram-se pela educação dos filhos dos senhores de engenho, dos colonos e dos índios, procurando transformar todos em filhos da Companhia de Jesus e da Santa Igreja Católica.

Todo esse empenho dos jesuítas e da Coroa Portuguesa para educar os que aqui estavam tinha um raciocínio bem simples. Como aponta Piletti (1986):

"(...) a realeza e a Igreja aliaram-se na conquista do Novo Mundo, para alcançar de forma mais eficiente seus objetivos: a realeza procurava facilitar o trabalho missionário da Igreja e esta, na medida em que procurava converter os índios aos

L

costumes europeus e à religião católica, favorecia o trabalho colonizador da Coroa Portuguesa." (p. 166)

Após as aulas elementares de ler e escrever, segundo o *Ratio Studiorum*, que era todo o plano de estudos mantidos pela Companhia de Jesus, os colégios jesuíticos ofereciam três cursos: Letras Humanas, em nível secundário, que abrangia os estudos de Gramática Latina, Humanidades e Retórica; Filosofia e Ciências, que também era em nível secundário, mas que compreendia estudos de Lógica, Metafísica, Moral, Matemática e Ciências Físicas e Naturais; e Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior. Este último era destinado a formação de sacerdotes. Aqueles que não pretendiam seguir a carreira eclesiástica deveriam realizar seus estudos em nível superior na Europa.

Em 1759, através do Alvará de 28 de junho, Marquês de Pombal suprimiu as escolas jesuíticas em Portugal e em todas as suas colônias. Segundo Carvalho, o objetivo das reformas pombalinas *"foi criar a escola útil aos fins do Estado e, nesse sentido, (...) antes de servir aos interesses da fé, servisse aos imperativos da Coroa."* (Apud, CHAGAS, 1978, p. 139)

Apenas aqui no Brasil, os jesuítas mantinham 36 missões, escolas de ler e escrever em quase todas as povoações e aldeias por onde se espalhavam suas 25 residências, além de 18 colégios e seminários nos pontos mais importantes do Brasil.

Todo esse "sistema de ensino" organizado pelos jesuítas deixou de existir e em seu lugar passaram a ser instituídas algumas aulas régias de Latim, Grego e Retórica, sem nenhuma ordenação entre elas, apenas para evitar a ausência pura e simples de escola. De acordo com Chagas (1980), *"Para substituir a monolítica organização da Companhia de Jesus, algo tão fluído se concebeu que, em última análise, nenhum sistema passou a existir."* (p.168)

Como cada aula era autônoma e isolada, os alunos podiam matricular-se em tantas aulas quanto desejassem, pois não eram vinculadas a nenhuma escola e nem se articulavam com outras disciplinas; não existia um currículo como um conjunto de estudos ordenado e hierarquizado.

Para agravar ainda mais o quadro caótico em que a educação brasileira se encontrava, de acordo com Chagas (1980), os professores eram geralmente de baixo nível, mal remunerados, nomeados, em regra, por indicação ou sob a concordância dos bispos e tornavam-se proprietários das respectivas aulas régias, que lhes eram atribuídas vitaliciamente como sesmarias ou títulos de nobreza.

Esse novo "sistema de ensino" perdurou até 1772. Mas, com a implantação de um imposto para a educação, chamado de subsídio literário, foram instituídas dezessete aulas de ler e escrever, quinze aulas de Gramática latina, seis aulas de Retórica, três aulas de Língua grega e três de Filosofia, em vários pontos do país.

Os seminários das ordens religiosas continuaram ministrando os estudos, paralelamente às aulas régias, merecendo destaque o seminário de Olinda. Criado em 1798 e instalado em 1800, o seminário tornou-se centro de difusão das idéias liberais.

É importante lembrar que, desde a colonização, o espaço escolar foi marcadamente masculino, já que de ambos os lados dos bancos escolares circulavam meninos e homens, pois os jesuítas cuidavam apenas da educação de homens. Durante todo o período colonial, como consequência das atividades que lhes eram atribuídas como naturais – costurar, bordar, cuidar da casa, do pai e depois, do marido e dos filhos – a mulher brasileira esteve bastante afastada da escola. Suas oportunidades de instrução restringiam-se aos ensinamentos oferecidos nos conventos religiosos.

A vinda da Família Real, em 1808, e a independência do Brasil, em 1822, produziram modificações na educação brasileira, que até o início do século XIX estava reduzida a pouco mais que nada, consequência da desestruturalização do sistema de educação que os jesuítas haviam implantado em 210 anos de trabalho, sem que nenhum outro fosse organizado em seu lugar.

Pode-se afirmar que o objetivo das reformas pombalinas, neste novo contexto sócio-econômico, passaria a ser concretizado, apenas em nível superior, pois seria necessário formar a elite dirigente do país. Para isso, D. João IV criou no Rio de Janeiro a Academia de Marinha e cursos de Anatomia e Cirurgia, em 1808, a Academia Real Militar, em 1810, o laboratório de Química, em 1812, o curso de Agricultura, em

1814 e a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, em 1816. Na Bahia, criou o curso de Cirurgia e a cadeira de Economia, em 1808, o curso de Agricultura, em 1812 e os cursos de Química e de Desenho Técnico, em 1817.

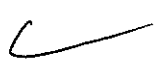
No campo do ensino das primeiras letras, nosso principal objeto de estudos, poucas foram as iniciativas do Império. Em 1823, no decreto de primeiro de março, foi criada no Rio de Janeiro uma escola que deveria trabalhar de acordo com o método Lancaster, onde haveria apenas um professor por escola e em cada grupo de dez alunos, o menos ignorante ensinaria aos demais. Em 1824, a Constituição outorgada apenas estabeleceu “a instrução primária gratuita a todos os cidadãos.” (art. 179, n.º XXXII). Em 1827, uma lei determinou a criação das escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos e escolas femininas nas cidades mais populosas. Em 1854, sob influência francesa, dividiu-se o ensino primário em elementar e superior. No primeiro se ensinava instrução moral e religiosa, leitura e escrita, noções de gramática, rudimentos de aritmética e o sistema de pesos e medidas. No ensino superior poderiam incluir dez disciplinas que dariam continuidade ao ensino elementar.

Infelizmente, diversos fatores fizeram com que o curso primário fosse pouco difundido neste momento. Entre estes fatores, podemos destacar:

- pequeno orçamento das províncias, a quem era atribuída a responsabilidade pelo ensino primário;
- fato desse não ser necessário para ingressar no secundário;
- e a proibição de os escravos irem à escola.

Além desses aspectos, é importante mais uma vez salientar que todos os esforços do governo estavam voltados para o ensino superior e secundário, com vistas à formação da elite dirigente brasileira.

Quanto ao ensino técnico-profissional, podemos dizer que ele foi marginalizado tanto pelo poder público, que não era facultado o ingresso ao ensino superior àqueles que concluíam o ensino profissional, quanto pelos estudantes, que, oriundos da elite, viam na escola a via de acesso ao ensino superior e às profissões liberais.



As escolas normais foram criadas na década de 1830 com a instituição de uma escola na Bahia e outra no Rio de Janeiro, mas não tiveram grandes resultados, em parte devido ao descaso que era dispensado a formação e ao trabalho do professor. Apenas em 1875, com a criação de duas escolas na Capital do Império, uma para cada sexo, e transformadas em escola única em 1880, é que o curso normal se desenvolveu, assim mesmo enfrentando enormes dificuldades, como as condições precárias de ensino e a falta de professores qualificados.

As últimas décadas do Império ocasionaram profundas mudanças na sociedade brasileira. A expansão da lavoura cafeeira, a remodelação das redes telegráficas e ferroviárias, das instalações portuárias, um surto de crescimento industrial, uma significativa urbanização associada ao fim do regime escravista e, conseqüentemente, a adoção do trabalho assalariado completaram um conjunto de processos e situações que colocavam o país no rumo da modernização. É neste quadro de transformações que o sistema Imperial desorganizou-se, abrindo caminho para a República.

A reorganização do Estado e a transformação político-social que descrevemos anteriormente, ensejaram novas necessidades para a população, o que possibilitou o aparecimento da escolarização como meta almejada pelas famílias, que viam nas carreiras burocráticas e intelectuais um caminho mais promissor para seus filhos. Mas, no início da República, como herança do Império, não tínhamos um sistema nacional articulado de ensino público, apenas algumas escolas isoladas de ensino secundário e superior, umas poucas escolas de ensino primário e nada mais.

Esse modelo educacional herdado dava ênfase à educação da elite ao priorizar o ensino secundário e superior, em detrimento da educação popular, que compreendia o primário e o profissional. Ele foi colocado em questão na Primeira República, de modo especial na década de 1920.

Durante a Primeira República, o ensino primário e o ensino técnico-profissional permaneceram sob responsabilidade quase que exclusiva dos Estados e o ensino superior sob a responsabilidade do sistema federal. São Paulo (1920), Ceará (1923), Bahia (1925), Minas Gerais (1927) e Distrito Federal (1928), sob influência das



novas idéias estabelecidas na década de 1920, procuraram reformar seus sistemas de ensino, renovando-os e tornando-os mais eficientes.

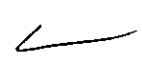
A reforma do Distrito Federal, na época o Rio de Janeiro, foi a que causou uma maior repercussão. Realizada por Fernando de Azevedo, baseou-se nos seguintes princípios:

- extensão do ensino a todos quantos pudessem freqüentá-lo;
- articulação entre os graus e modalidades de ensino;
- adaptação ao meio urbano, rural e marítimo;
- adaptação às idéias modernas de educação (escola única, escola do trabalho, e escola-comunidade ou escola do trabalho em cooperação).

Em relação ao curso normal, podemos dizer que até o final da Primeira República ele tinha caráter terminal e era dissociado do curso secundário (ginasial), que preparava a elite para ingressar no ensino superior em estabelecimentos particulares.

A crise na educação elitista, e outros setores, e suas inúmeras discussões desembocaram na Revolução de 1930, responsável por transformações que acabaram por fazer avançar o processo educacional brasileiro. Devemos ressaltar que nesse momento o Brasil apresentava um clima de transição em seu quadro político. O localismo cedeu lugar à visão mais integrada dos problemas e as antigas lideranças tiveram que coexistir com outras criadas pelo populismo gerado pela ascensão do proletariado.

Durante o período republicano, em especial a partir de 1931, vários reformadores da década anterior passaram a ocupar cargos importantes na administração do ensino e o setor educacional experimentou consideráveis modificações que levaram à construção de um sistema nacional de ensino. Elaborado a partir de alguns princípios básicos (a gratuidade e obrigatoriedade do ensino, direito a educação, liberdade de ensino, obrigação do Estado e da Família no tocante à educação e ensino religioso de caráter "interconfessional"). Esses princípios foram




discutidos na Primeira República e inscritos nas Constituições, mais especificamente a partir da Constituição de 1934, que foi a primeira a incluir um capítulo especial sobre educação e a partir de onde o Governo Federal assumiu novas atribuições educacionais. *"A primeira iniciativa da Revolução de 1930, no campo da educação, foi a criação do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação dos Estados."* (PILETTI, 1986, p.207)

É interessante destacar que o Governo Federal que assumiu em 1930 não possuía um documento legal único, que disciplinasse a Educação em seu conjunto. Preferiu editar leis orgânicas separadas, que começaram em 1942 e foram completadas em 1946, para os diversos graus e modalidades de ensino, mesmo com as mudanças ocorridas no plano político (o Estado Novo).

A lei do ensino primário, promulgada em 2 de janeiro de 1946 (Decreto-lei n.º 8.529), encenava-se *"com o triplice objetivo de desenvolvimento da personalidade, de preparação à vida cultural e familiar e à defesa da saúde e de iniciação ao trabalho, tudo com um sentido acentuadamente brasileiro"* (PILETTI, 1986, p.207). A escolarização era dividida em fundamental, destinada às crianças de 7 a 12 anos, e em supletiva, destinada aos *"adolescentes e adultos maiores de 13 anos."* (CHAGAS, 1980, p.52-3)

Ainda de acordo com este autor, o ensino primário dividia-se da seguinte forma: a escola isolada, com apenas uma turma e as escolas reunidas, que tinham de duas até quatro turmas e mantinham o curso elementar; o grupo escolar, com mais de cinco turmas e que ministrava o elementar e o complementar; e a escola supletiva, que não possuía previsão de turmas e ministrava o curso supletivo.

Em conseqüência de um certo avanço dos movimentos populares no quadro político, no período de 1946 até 1964 houve um avanço na participação popular também no campo educacional. Como exemplo disso, podemos destacar o Movimento de Educação de Base (1961), o Programa Nacional de Alfabetização (1963) e a equivalência do técnico-profissional, destinado às classes populares, com o secundário, destinado à elite.



Mas apesar da mudança de regime e da nova Constituição, a legislação herdada do Estado Novo vigorou até 1961, quando foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foi discutida durante 13 anos no Congresso Nacional.

É importante destacarmos que ainda hoje não conseguimos articular os diversos níveis da educação completamente, um exemplo dessa desarticulação é o difícil acesso ao nível superior por meio do vestibular, que exclui muitos, sobretudo das escolas da rede pública.

Assim como em outros setores, a partir de 1964 a educação brasileira passou a ser vítima do autoritarismo implantado no país. O regime militar impôs diversas reformas em todos os níveis da educação, castrando toda e qualquer participação de professores, alunos e outros setores da sociedade. No quadro político-administrativo, todas as conquistas populares do período anterior foram revogadas, levando o povo brasileiro ao empobrecimento e à marginalização.

Em 1971, a estrutura do ensino foi modificada através das Leis 5.540/68, ensino superior, e 5.692/71, primeiro e segundo graus. O antigo ensino primário, que tinha de quatro a seis anos, e o ginásio foram unificados, formando um único curso de primeiro grau (atual ensino fundamental). Também foram extintas as ramificações profissionalizantes do ginásio, passando para o segundo grau a responsabilidade de formar auxiliares técnicos, em três anos, e técnicos, em quatro anos. Somente em 1982, permitiu-se aos estabelecimentos oferecerem ou não as habilitações profissionais.

Apesar da mudança da ditadura militar para a nova República, até hoje a estrutura de ensino implantada no período militar permanece com poucas modificações. A política educacional brasileira, criadora de um sistema de dupla face, onde "uma escola de bom nível é paga a preço de ouro" para o "filho do rico" e a escola pública (com raras exceções) continua mal aparelhada, mal instalada, distante e com menos vagas do que o necessário, continua em vigor, mantendo as mazelas da população brasileira.

Podemos constatar nesse levantamento histórico-educacional que desde os primórdios da sociedades brasileira, o gênero é utilizado como uma maneira de se referir à organização social entre os sexos, de insistir no caráter fundamentalmente social das distinções baseadas sobre o corpo e de se destacar o caráter relacional das definições normativas da feminilidade e de masculinidade. Para Scott (1992), apreender a dimensão da construção social do gênero através da história e nas diferentes culturas implica analisar as hierarquias e as relações de poder, questionando conceitos tratados como universais – homem e mulher – ou absolutos – igualdade e justiça.

Esse esquema binário, segundo Vianna e Ridenti (1998), coloca masculino e feminino como oposição, estende-se para as definições do que é ser homem e mulher, professor e professora em nossa sociedade. Essa dicotomia cristaliza concepções do que devem ser as atribuições masculinas e femininas, dificultando assim a percepção de outras maneiras de estabelecermos as relações sociais.



II - Mulher: discente e docente

Mães espirituais, mães intelectuais. Mães. Naturais? Professora-mãe. Mater et Magistra. Seu temperamento—que impede e que obriga—sua missão, seu apostolado, sua vocação.

(LOPES, 1991, p.28)

Com a Independência, pelo menos no que se refere às leis³, as mulheres conquistaram seu espaço nas salas de aula “*tendo um currículo composto de instrução moral e religiosa, leitura e escrita, rudimentos de aritmética, sistema de pesos e medidas (...), bordados e trabalhos com agulhas.*” (WERNECK, 1991, pp.28-9)

Como podemos perceber, o sexo feminino só teve acesso aos bancos escolares no princípio do século XIX, quando teve início uma mudança cultural significativa no Brasil, ocasionada pela nova situação política vivida pelo País e pela entrada das novas idéias trazidas da Europa com a abertura dos portos às Nações amigas.

Mas, a partir da segunda metade do século XIX, o magistério começou a se configurar como profissão feminina por excelência, ainda que a lei previsse apenas o ingresso das meninas na escola primária e, conseqüentemente, o provimento dessas cadeiras por mulheres.

Segundo Saffioti (1976), compor as cadeiras nas escolas para o sexo feminino foi uma dificuldade encontrada na época porque:

“(...) as poucas professoras que se apresentavam para reger uma classe dominavam tão mal aquilo que deveriam ensinar que não logravam êxito em transmitir seus exíguos conhecimentos. (...) lastimável era o nível de ensino das

³ É importante lembrar que na constituição de 1823 a idéia de proporcionar instrução ao sexo feminino estava presente e em 1824 a instrução primária gratuita para todos os cidadãos foi proposta (art. 179, n.º XXXII), mas apenas em 1827, a Lei de 15 de Outubro (art. XI) criou as primeiras escolas primárias para o sexo feminino nas cidades mais populosas do Império.

↳

escolas femininas cujas mestras estiveram sempre mais ou menos marginalizadas do saber." (Apud, NOVAES, 1995, p.20)

Assim constatamos que a entrada das mulheres no sistema educacional não foi tranqüila, especialmente a partir do momento em que as escolas normais foram abertas às moças e essas passaram a se constituir numa presença muito maior do que se supunha ou se desejava. Nesse momento, os apelos para conter e também para disciplinar a presença feminina se multiplicaram.

Com base no discurso científico, o mais importante da época, uns afirmaram que se constituía numa *"temeridade"*, numa *"insensatez"* entregar às mulheres, que carregavam consigo cérebros *"pouco desenvolvidos"* pelo seu *"desuso"* a educação das crianças (Saffioti, 1979, p.211). É claro que esse posicionamento era fruto de uma sociedade patriarcal, onde o ideal de educação para as mulheres restringia-se às prendas domésticas.

Outros, em contrapartida, afirmaram que as mulheres já tinham uma inclinação para o trato com as crianças, tendo em vista que a maternidade era o seu destino primordial. Dessa forma, o magistério passou a ser representado também como uma forma extensiva da maternidade, ou seja, cada aluno ou aluna deveria ser visto como um filho ou filha *espíritual*; as professoras passaram a ser vistas como aquelas que davam continuidade à missão de amor da mãe, amor este definido como o mais correto por conta de seus laços biológicos.

"(...) correntes de pensamento - que certamente exerceram influência nas medidas educacionais adotadas pelo governo brasileiro - propunham que havia diferenças "naturais" entre homens e mulheres. E que às mulheres, por sua constituição natural, cabia socializar as crianças, como parte de suas funções maternas. Como o ensino primário era entendido como extensão da formação moral e intelectual recebida em casa, foi fácil admitir que a educação das crianças estaria melhor cuidada nas mãos de uma mulher, a professora." (SCHAFFRATH, 1997, p. 16).

A mulher descrita nos jornais periódicos da época, segundo Schaffrath (1997), era ao mesmo tempo frágil e forte. Frágil pela natureza de seu sexo e forte pela sua missão de educadora. Segundo Joana Pedro (1994), *"na constituição dos 'homens*

melhores' que formariam a nação brasileira, além da escola era necessária a formação no lar, e esta deveria ser ministrada por uma mãe instruída." (p. 45)

Nesse sentido, Walkerdine (1994) diz que não foi por acaso que se abriu para as mulheres os cursos de formação de professores para a escola elementar, pois supunham que este preparo aumentaria as capacidades femininas para a maternidade, assegurando desta forma, o modo adequado para educar as crianças, futuros cidadãos da pátria.

Como vimos anteriormente, as primeiras escolas *normais*⁴ brasileiras foram criadas em 1830 nas províncias do Rio de Janeiro e da Bahia, mas não obtiveram resultados promissores. Em 1875 foram instaladas duas escolas normais, uma masculina e outra feminina, na Capital do Império, transformadas em escola única em 1880, data essa que, de fato, teve início o desenvolvimento das escolas normais brasileiras.

Os estudos normais para o sexo feminino abrangiam o ensino literário – características do curso secundário – e disciplinas relacionadas à função docente, presas às áreas de Direito, Economia Doméstica, Agricultura, Pedagogia, Caligrafia, Desenho, Música vocal e trabalhos de costura.

É importante ressaltar que o sistema educacional, tanto doméstico quanto escolar, propiciava o desenvolvimento de uma sociedade patriarcal, centrada na autoridade do homem e restava à mulher poucas oportunidades, praticamente ligadas apenas à educação doméstica. Neste sentido, Demartini (1991) afirma que: "*A Escola Normal, então, passou a representar uma das poucas oportunidades, se não a única, das mulheres prosseguirem seus estudos além do primário.*" (p.32)

Segundo esta autora, desde a criação das primeiras Escolas Normais no Brasil, ficou determinado por lei que o magistério poderia ser exercido por mulheres, mas, de acordo com Saffioti (1969), ainda que as mulheres começassem a ganhar espaço na sociedade letrada, era flagrante a discriminação sexual que sofriam.

⁴ Designação utilizada na época para as escolas de formação de professores.

É interessante notar que a educação da mulher, pelo menos na teoria, oferecia uma formação intelectual. Contudo, com o pretexto de manter sua natureza "frágil" e "maternal", propunha-se um currículo diferenciado para as escolas femininas. Assim, no final do século XIX, a Escola Normal dava uma formação profissional, aumentava a instrução e formava boas mães e donas-de-casa.

Uma vez que as aulas eram dadas em turmas separadas por sexo, foi preciso que se admitissem mulheres para lecionar nas turmas femininas; assim foram criadas as primeiras vagas para o magistério feminino. Como não existiam cursos com o objetivo de formar os professores, tanto do sexo masculino e muito menos feminino, – isso por causa das cadeiras vitalícias, já mencionadas anteriormente – a seleção era feita com base em três condições: maioridade, moralidade e capacidade, sendo essa última medida, às vezes, por meio de concurso.

Podemos observar que o estabelecimento da mulher como profissional do magistério aconteceu em meio ao entendimento de que a educação escolar era um prolongamento da educação dada em casa pela mãe. Assim, a pessoa da professora representava a função de mãe na família estendida à escola. Estava assim criado o círculo que permitiria a profissionalização do magistério feminino. As mulheres, mães e educadoras por natureza, passaram a exercer essa "função natural" nas escolas, desempenhando a profissão de professoras.

"(...) o magistério foi um dos primeiros campos profissionais que se abriu para as mulheres sob o olhar aprovador da sociedade. Mais do que isso, as mulheres foram de certa forma impelidas para ele em função do argumento construído e reafirmado dentro da lógica do patriarcado, em sua versão moderna, de associação da tarefa educativa com a maternidade." (COSTA, 1995, p.160)

Somando-se a essa visão maternal do magistério, a aparente facilidade de compatibilização entre o trabalho e os afazeres domésticos de uma dona de casa e do ideal de casamento estabelecido pela sociedade, fizeram com que, segundo Louro (1997), a docência fosse vista como uma carreira que não subverte a função feminina fundamental, pelo contrário, poderia ampliá-la ou enaltecê-la. O magistério precisava ser compreendido, então, como uma atividade de amor, de entrega e doação, para a qual acorreria quem tivesse vocação. Para Belotti (1981) "o termo vocação subentende

um chamamento de natureza quase mística a que é duro subtrair-se, desejo do ser útil à sociedade, desinteresse quase total pelo aspecto econômico da atividade abraçada, altruísmo e espírito de sacrifício.” (p.109)

Dessa forma, em nome da natureza feminina e de sua vocação natural, as mulheres foram assumindo o magistério como profissão adequada para o seu sexo, já que o papel exigido na escola era o mesmo que lhes era imputado na família. Assim, não se espera da professora uma preparação específica e profunda da psicologia infantil e de métodos educativos, mas sim uma capacidade de adivinhação e “*bom senso*”. Na verdade,

“historicamente o conceito de vocação foi aceito e expresso pelos próprios educadores e educadoras, que argumentavam que, como a escolha da carreira devia ser adequada à natureza feminina, atividades requerendo sentimento, dedicação, minúcia e paciência deveriam ser preferidas. (...) o conceito de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente.” (BRUSCHINI & AMADO, 1988, p.07)

Como podemos perceber, aos poucos foram sendo articulados e re-arranjados argumentos que guardaram alguma sintonia com o passado religioso da atividade, isto é, os atributos ditos femininos foram ligados ao caráter sacerdotal da docência e ajudaram a construir a representação da mestra: dedicada, modelo de virtudes, desapegada dos interesses egoístas, vigilante, etc. (LOURO, 1997)

Vale lembrar que usualmente foram os homens — religiosos, legisladores, pais, médicos — que falaram sobre as mulheres, e que construíram e difundiram com mais força e legitimidade as representações da mulher como professora.

Segundo Louro (1997), caricaturas de revistas e fotos do século XIX nos mostram figuras severas, de roupas escuras, abotoadas e de mangas compridas. À essas professoras recomendava-se a severidade e a firmeza, a contenção dos gestos e sorrisos, a recusa de qualquer afago ou aproximação física. Contudo, acreditava-se que essas recomendações não combinavam com as mulheres, pois elas eram “naturalmente” propensas ao sentimentalismo e por isso era preciso cerca-las de outros recursos para que pudessem exercer bem a sua autoridade – um dos recursos

mais usados era colocar um homem como autoridade superior na escola, diretor e/ou inspetor, a quem elas recorreriam para disciplinar alunos e/ou alunas indisciplinadas. Essa medida pode explicar, em parte, por que até hoje existe uma forte pressão sobre os homens para que ocupem estes cargos.

Ainda de acordo com essa autora, tais concepções, que foram construídas sobre o fazer educativo, também construíam uma representação da professora ideal, contribuindo, dessa forma, na construção desse sujeito. Mas, ao longo dos anos ocorreram mudanças nesses discursos que ajudaram a transformar, não apenas a concepção da atividade docente, mas a própria identidade dos sujeitos que a exercem.


Podemos observar que no início deste século, a professora severa e firme do século XIX cedeu lugar a "*professorinha normalista*", orgulho da família. Essa passa à "*educadora*" nos anos cinqüenta, uma época em que se ampliava e se "*psicologizava*" ainda mais a prática docente. Nos anos setenta, com todo o discurso de tecnologia, eficiência e produtividade, encontramos as "*profissionais do ensino*" - designação esta que não existe, pois oficialmente sempre foi empregado o masculino generalizador. (LOURO, 1986)

Uma pergunta inevitável que esse trabalho nos leva a fazer é: o que teria acontecido aos homens, que até então eram os mais requisitados para ocuparem os cargos de professores, se a docência passou a ser exercida por mulheres?

Para Campos (1990), o salário baixo foi o fator desestimulante para muitos homens, que aos poucos foram deixando a profissão de professor, passando-a para as mulheres, pois estas poderiam exercer uma profissão mal remunerada, já que não lhes cabia a responsabilidade de "*chefes de família*".

Assim, podemos notar que as mulheres não "invadiram" indiscriminadamente a profissão docente, elas foram se apossando dos níveis que exigiam um escolarização menor, já que os homens, privilegiados legal, cultural e socialmente pelo acesso a qualquer grau de formação, foram galgando os cargos mais especializados, onde os salários são mais altos.

Campos (1990) considera ainda que o aumento da urbanização e o movimento econômico, poderiam ter contribuído para a ampliação do mercado de



trabalho masculino, afastando os homens do magistério em busca de melhores salários. “A abertura de novos campos e melhores oportunidades de trabalho para os homens – o que no Brasil pode ser atribuído ao processo de urbanização e início da industrialização – atrai os homens para outras atividades.” (COSTA, 1995, p.162)

Também é interessante ressaltar que o gradativo e crescente controle do Estado sobre a escola, vai tornando a docência cada vez mais regulamentada, normatizada e menos autônoma, distanciando os homens que se sentiam atraídos pelo magistério por conta de sua flexibilidade e informalidade, o que permitia articulá-lo com outros trabalhos. Dessa forma, as mulheres se adaptaram com mais facilidade às novas características da ocupação, pois eram mais sujeitas e acostumadas ao controle. (Costa, 1995)

Segundo Pessanha (1994), além dos ordenados pagos aos professores serem sobre os salários na ordem de 15%. O quadro⁵ a seguir mostra o salário anual, em Réis, dos docentes, homens e mulheres, na época do Império.

Ano	Ordenado anual dos Professores das Escolas de Primeiras Letras						
	Professor				Professora		
	Capital	Cidades	Vilas	Freguesias/ Curatos	Capital	Cidades e Vilas	Freguesias
1835	-	360\$000	300\$000 180\$000	180\$000	260\$000	260\$000	-
1836	-	360\$000	300\$000 240\$000	200\$000	260\$000	260\$000	-
1843	600\$000	350\$000	350\$000	300\$000	400\$000	300\$000	250\$000
1854	600\$000	400\$000	400\$000	350\$000	450\$000	350\$000	300\$000

Podemos observar que as diferenças entre os salários tinham causas diversificadas, dentre elas à localidade em que o professor exercia a função. Essa diferença ficava ainda maior se compararmos os professores homens com as mulheres. No estado de São Paulo, a legislação fixava em dois terços do ordenado regular o salário das professoras não concursadas, o que era uma prática também nas províncias.

⁵ Fonte: Coleção de Leis Provinciais de 1835 a 1860.

Segundo Costa (1995), a remuneração baixa a qual os docentes estavam sujeitos deveu-se à expansão do ensino básico obrigatório, pois o contingente de alunos cresceu rapidamente, obrigando o governo contratar novos docentes. Com o aumento dos gastos estatais com a educação, *"o poder estatal passou a remunerar precariamente seus quadros."* (p.168)

Infelizmente, essa situação de desigualdade salarial ainda existe entre nós. Analisando dados de 1987, Barreto (1991) conclui que o salário médio dos professores de primeiro grau, segundo dados da RAIS⁶, do Ministério do Trabalho, era da ordem de US\$ 192,89, sendo maiores para os professores homens que para as mulheres, respectivamente US\$ 216,60 e US\$ 190,34.

⁶ Relação Anual de Informações Sociais.

III – O homem na Educação Infantil

*Alguém como ele é/ Alguém com sua força
para me proteger/ Alguém com seu carinho
para me confortar/ Alguém com os olhos e
coração bem abertos/ Para me compreender*

(Gilberto Gil)

Desde cedo estamos acostumados a nos referirmos ao exercício do magistério na Educação Infantil como uma carreira destinada às mulheres. Mas, a que isso se deve? Pois, partindo do princípio que somos todos iguais, ou seja, todos somos *Homo Sapiens*, seres humanos dotados das mesmas habilidades, das mesmas necessidades, dos mesmos sentimentos, também somos perfeitamente capazes de desempenharmos as mesmas funções. Mas, antes de entrarmos nessa discussão precisamos estabelecer o que entendemos por gênero.

É certo que entre homens e mulheres existem desigualdades, e que em nossa sociedade,

“são fortemente atribuídas às distinções de sexo, com evidentes conotações biológicas. Assim, sexo remete às diferenças físicas entre homens e mulheres. Todos nascemos com algumas características que são específicas para homens e mulheres; um exemplo é a capacidade das mulheres de procriar e amamentar. Muitas vezes essas características distintas são usadas pelos indivíduos na construção de um conjunto de representações sociais e culturais, valores e atribuições sociais. Isso é o que chamamos de gênero.” (VIANNA e RIDENTI, 1998, p.96) .

Dessa forma, o que importa, na perspectiva das relações de gênero, é discutir os processos de construção ou formação histórica, lingüística e social, instituídas na formação de mulheres e homens, meninos e meninas.

Como pudemos observar nas discussões do item anterior, ao longo das primeiras décadas do século XIX, já se encontra a hegemonia de um discurso que associa o ensino primário com características consideradas femininas, tais como o amor às crianças, a sensibilidade, a submissão, a paciência, a abnegação e a

✓

amor às crianças, a sensibilidade, a submissão, a paciência, a abnegação e a delicadeza, aspectos socialmente construídos, e que relacionam cada vez mais a docência e a maternidade.

Podemos afirmar que ainda hoje se encontra arraigada essa visão maternal e feminina do docente das primeiras séries do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, que evidencia os aspectos formadores, psicológicos, afetivos, intuitivos e emocionais da profissão, em detrimento daqueles aspectos socialmente identificados com a masculinidade, tais como a racionalidade, a impessoalidade, o profissionalismo e a técnica. (CARVALHO, 1994)

Um dos motivos que devemos levar em consideração para a construção desta visão é o fato de nossa cultura negar totalmente o instinto paterno ao homem, ao contrário do que acontece ao instinto materno, já que "por natureza" o homem não estaria em condições de experimentar a ternura, desejo de proteção, etc. *"Afirma o preconceito que o homem não é levado naturalmente à paternidade, mas conquista (e nem sempre) lenta e trabalhosa esta sensibilidade"*. (BELOTTI, 1980, p.113)

Neste sentido, por causa dos preconceitos sociais, nega-se aos homens um papel no processo educacional da primeira infância, pois o afeto, a emoção e o investimento no desenvolvimento infantil é quase que exclusivamente relacionado às mulheres/ educadoras; por tanto, como as tradições sociais e culturais interferem diretamente no julgamento social de uma profissão, a sociedade tende a repetir os modos e atitudes vigentes.

Por outro lado, diversas modificações vêm ocorrendo nas relações de gênero, decorrentes das características do sistema capitalista, como é o caso de mulheres que ocupam cargos anteriormente previstos apenas para homens. A uma década atrás seria impossível pensarmos que o "sexo frágil" fosse exercer profissões, como por exemplo, motorista de ônibus, segurança de banco; militares, pilotos de avião, etc. De acordo com as declarações de imposto de renda deste ano, as mulheres já são maioria nas carreiras de Medicina e advocacia, 54% e 59% respectivamente⁷.

⁷ Fonte: Revista Veja (outubro/2000).



?? O que omitida
esta folha? Ficou sem sentido!

pôr em dúvidas sua identidade sexual, sua feminilidade. Mas devemos ressaltar que determinados segmentos ainda são marcados pela assimetria e por uma desproporção na divisão de poder e na remuneração.

Isso ocorre porque, Segundo Apple (1989), existe dois tipos de divisão do trabalho: a divisão *vertical* do trabalho, na qual a mulher está, hierarquicamente, em desvantagem em relação aos homens, ocupando os cargos de menor poder e prestígio dentro de um mesmo ramo de atividade; e a divisão *horizontal* do trabalho, na qual ficam reservados às mulheres os ramos e tipos de atividades que apresentam menores salários e menor prestígio social, como por exemplo professoras, enfermeiras, secretárias dentre outras.

Nas relações familiares também têm ocorrido modificações, como o crescente número de homens que dividem com suas companheiras o cuidado com seus filhos, as despesas do lar e até mesmo os afazeres domésticos. Sobretudo o crescimento do fenômeno de pais que assumem sozinhos a criação dos filhos e são "pais-mães". Assim, fazendo uma analogia com todos esses "avanços" conquistados, com essas mudanças no senso comum social em relação aos diversos setores, podemos afirmar que o homem é perfeitamente capaz de lidar com crianças e sua formação e que, conseqüentemente, são aptos para exercer o magistério na Educação Infantil.

Entendemos que o ato de cuidar, fundamentalmente na relação com as crianças, deve ser encarado como uma atividade que envolve compromisso moral de dedicação ao outro e independe do sexo de quem o executa.

Paraíso (1997) relata que hoje parece ser comum nas pequenas cidades – com poucas opções de cursos, de escolas e de trabalhos – os homens freqüentarem o curso de magistério, a fim de trabalharem como professores na pré-escola e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. É certo que estão em número muito reduzido em relação às mulheres, mas nessas cidades é uma regra e não exceção. Este é um fato que não podemos desconsiderar.

Mesmo ocorrendo tantas transformações nas relações de trabalho e nas relações familiares, que desobrigaram o homem de serem "chefes de família" –

✓

responsáveis de manter o sustento do lar – ainda é muito raro encontrarmos nas grandes cidades homens interessados pela carreira de professor na Educação Infantil. Por que será que isso ocorre?

Pesquisas empíricas e estudos teóricos, como por exemplo Connell (1995) e Osorio (1997), sobre masculinidade e identidades masculinas, têm enfatizado a importância das relações de trabalho, dos sindicatos, partidos e outras formas de convivência social ampla na construção e constante reconstrução das identidades masculinas. Estas pesquisas ainda mostram que o trabalho remunerado aparece como cerne da percepção que os homens fazem de si mesmos e o sucesso na carreira abraçada serve como um mecanismo de medida no julgamento de si e dos outros. (SKELTON, 1991)

Tomando por base as conclusões dos estudos supracitados, podemos dizer que o número baixo de profissionais do sexo masculino na Educação Infantil, hoje, se deve também à desvalorização social da carreira, à qual estão atribuídos baixos salários além das características associadas à feminilidade.

"(...) o trabalho docente como é hoje concebido – como trabalho de mulher – foi fabricado pela mesma trama de poder que urgiu, no social, uma identidade do gênero feminino. As relações de poder que 'fabricaram' o gênero feminino também foram produzindo uma concepção de trabalho docente como ocupação subalterna e dirigida." (COSTA, 1995, p.174)

Trabalhos que abordam esse tema do ponto de vista de professores homens, principalmente suas aspirações em relação à carreira e às razões de escolha da ocupação apontam na direção de que os homens escolhem, de maneira geral, muito mais tarde a carreira de magistério do que as mulheres, muitas das vezes já tendo passado por outras experiências profissionais. Essa escolha tardia é devida à pressão que sofrem em direção a outras ocupações, mesmo dentro da educação, como por exemplo os cargos administrativos ou mesmo lecionando para séries mais avançadas, objetivando a ascensão na carreira. (SKELTON, 1991)

Podemos observar que, ao contrário das mulheres que desempenham profissões tidas como masculinas, os homens em profissões "femininas" não sofrem

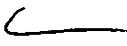


exatamente discriminações, mas mantém seus privilégios masculinos e são pressionados a ocupar os cargos mais elevados e as posições de maior prestígio e as de maior salário. Essa pressão social que os homens sofrem em direção as carreiras de direção e/ou administrativa se dá em parte por causa da visão, ainda muito forte em nossa sociedade, que associa o homem à esfera pública por conta de sua capacidade quase "inata" de liderança, organização, controle, força física, etc.

"As posições ocupadas por homens e mulheres em nossa sociedade, especialmente em determinados segmentos sociais, são ainda marcadas pela assimetria e por uma desproporção na divisão de poder, quase sempre favorecendo os homens." (VIANNA & RIDENTI, 1998, p.99)

Dessa forma, também é possível dizer que encontramos poucos homens lecionando para crianças não tanto pelas discriminações que sofrem internas à carreira, mas sim pelos fortes atrativos em direção a outras ocupações por conta das características masculinas construídas socialmente. Segundo Demartini e Antunes (1993), os professores ficam pouco tempo no trabalho de sala de aula, sendo promovidos a diretores ou convidados para cargos técnicos no sistema de ensino. De acordo com Hypólito (1997),

"o percentual da participação masculina em cargos administrativos e de direção é muito maior do que o percentual correspondente no total da categoria: os professores homens não representam 5% do total de professores primários; no entanto, ocupam mais de 20% dos cargos de direção de escola." (P.67)



IV – Pais e diretores, o que dizem ?

Ao decidir sobre o tema de minha monografia, minha professora orientadora aconselhou-me a visitar algumas escolas de Ensino Fundamental com o intuito de saber o que os diretores pensam a respeito do homem trabalhando com crianças em idade pré-escolar.

Para esse trabalho, escolhemos duas escolas particulares situadas na zona sul da cidade do Rio de Janeiro para aplicarmos o questionário (anexo), sendo que uma atende crianças de classe média baixa e a outra, atende crianças de classe média alta. Chamaremos essas escolas, respectivamente, de escola A e escola B com o intuito de preservá-las.

Não foi por acaso que visitamos apenas escolas particulares. Optamos por não trabalhar com as escolas públicas pelo fato delas não terem autonomia na contratação de seus professores, ou seja, se um professor do sexo masculino concursado que escolher trabalhar com Educação Infantil, o diretor pouco poderá fazer. Nesse sentido, as escolas particulares atendem de forma mais específica o objetivo deste trabalho, já que possuem a autonomia de escolher os componentes do corpo docente.

Perguntadas a respeito dos critérios de contratação utilizados pela escola, ambas diretoras nos disseram que, inicialmente, tem que ser uma pessoa especializada em Educação Infantil ou em vias de se formar, que demonstre interesse pelo trabalho, responsabilidade, pontualidade, afetividade e que concorde com a orientação pedagógica da escola. É interessante ressaltar que em nenhum momento o sexo do profissional foi colocado como fator utilizado na triagem para a possível contratação.

Mesmo assim, tanto a escola A (que possui 09 turmas) quanto a escola B (que possui 07 turmas) não possuem nenhum professor de classe do sexo masculino trabalhando no momento, somente em atividades extra-classe como Educação Física e Capoeira. Mas, segundo a diretora da escola B, eles já tiveram a oportunidade de trabalhar com professores homens em classe. Um foi em 1977, que trabalhou com um



grupo de crianças de 3 anos e o outro foi em 1978, que lecionou para crianças de 4 anos. De acordo com ela essa experiência *"foi muito rica. Tratava-se de uma pessoa muito sensível e criativa, que deve ter deixado marcas nas crianças com as quais trabalhou."*

Mesmo não tendo nenhuma experiência com professores homens, a diretora da escola A manifestou não ter nenhum preconceito em relação a estes profissionais pois, para ela, *"o importante é a capacidade da pessoa e não o sexo que faz um bom ou um mau professor."*

Também entrevistamos 20 pais e mães de alunos com idades entre 3 e 6 anos de diferentes escolas e de diferentes bairros da cidade do Rio de Janeiro e da Baixada Fluminense. Com essa pesquisa, pudemos constatar que todas as crianças possuem uma mulher como professora e a maioria dos pais, exceto um, acham indiferente a questão do sexo. Segundo a mãe de um menino com 5 anos, o professor *"deve ser um profissional qualificado, independentemente do sexo."*

"Como mãe, o que mais me preocupa é o despreparo e o descompromisso como o trabalho educacional. Não faz diferença se é homem ou mulher, o que faz diferença é o resultado do trabalho, o interesse pela formação da criança de forma contextualizada."

O único pai que manifestou-se contra os homens na Educação Infantil disse que o professor *"na pré-escola deve ser mulher. Quando a criança sai para a escola, ela ainda tem muita ligação com a mãe e assim a professora dá maior liberdade para a criança. No entanto, acho essencial que depois a criança tenha professores do sexo masculino."*

Podemos observar na fala desse pai uma clara identificação da professora com a mãe e como o das mães, de acordo com Belotti (1981), o trabalho das professoras como uma profissão no pleno sentido da palavra, mas é reduzido a um serviço mais ou menos benévolo e que não é visto como produtivo.

Essa ausência de homens que encontramos na escola infantil faz com que haja uma ratificação da situação social e da divisão dos papéis masculinos e femininos. A presença de homens e mulheres na Educação Infantil daria às crianças a

real visão de uma efetiva "intercambialidade", que automaticamente desfaria qualquer cristalização dos papéis masculinos e femininos.



V – Conclusão

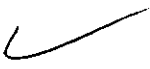
Este trabalho monográfico nos levou a concluir que foram os fatores culturais e sociais que levaram a sociedade brasileira considerar a Educação Infantil como uma profissão essencialmente feminina, característica essa que afastou, num primeiro momento, os homens.

Não pretendemos negar que ainda existe preconceito com os homens que optam pelo magistério infantil, mas pudemos constatar que, ao contrário do que pressupúnhamos, não é ele o maior “vilão” para os poucos profissionais que encontramos do sexo masculino lecionando na Educação Infantil. Atualmente, o que mais contribui para encontrarmos o pequeno número de professores homens nessa carreira é o desinteresse por parte dos próprios, em função dos baixos salários e o pouco *status* que ela oferece aos seus profissionais.

Essa tendência é confirmada pela própria história, pois observamos que nas escolas das “primeiras letras”, quando a profissão era mais valorada e menos regulamentada, normatizada e mais autônoma, os homens se sentiam mais atraídos pelo magistério por conta de sua flexibilidade e informalidade, permitindo-os articula-lo com outros trabalhos.

A sociedade ainda parece achar que cabe ao homem os “grandes” papéis sociais: o policial, o bombeiro que são vistos como heróis; o médico ou advogado, profissões com muito *status*, professor do Ensino Médio ou universitário, pois detém o capital cultural ou diretor e cargos de chefia, já que estão relacionados com a questão do poder. Ainda existe em nossa sociedade, principalmente nas áreas com menos poder aquisitivo, a idéia de que o homem precisa ganhar muito, para poder sustentar a casa e a família. (Vale destacar que nem sempre isso ocorre).

Já as profissões femininas são tidas como de menor importância, menos “glamurosas”, como por exemplo a “professorinha do jardim”, pois cabe a ela, ser *tia*, uma mãe emprestada, que brinca com as crianças pequenas e as prepara para entrar na escola.



A sociedade, de uma forma mais abrangente, parece não ter consciência da importância do trabalho realizado pelos profissionais de Educação Infantil, sejam eles homens ou mulheres. Esses profissionais estão trabalhando com meninos e meninas que estão desenvolvendo sua intelectualidade, aprendendo os valores e conceitos da sociedade em que vivem e que, de uma forma ou de outra, são afetados pela reprodução das estruturas de poder, de privilégios de um sexo sobre outro, tanto nas relações escolares quanto em livros didáticos, como apontamos ao longo desse trabalho.

Para concluirmos, sugerimos que haja um maior empenho para valorizar esse segmento da Educação. Seria bom a presença de homens e mulheres na Educação Infantil, pois daria à nossas crianças uma visão mais ampla da "intercambialidade", entre os papéis masculinos e femininos e desfaria qualquer resquício de preconceito que ainda possa existir.



Bibliografia

- BELOTTI, Elena G. Educar para a submissão. Petrópolis: Vozes, 1981. ✓
- BRUSCHINI, Cristina e AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: Algumas questões sobre o magistério. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: (64): 4-23, Fevereiro de 1988. ✓
- CHAGAS, Valnir. O ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois?. São Paulo: Saraiva, 1984. ✓
- COSTA, Marisa C. Vorraber. Trabalho docente e profissionalismo. Porto Alegre: Sulina, 1995. ✓
- HYPÓLITO, Álvaro L. Moreira. Trabalho docente, classe social e relações de Gênero. Campinas: Papyrus, 1997. ✓
- LOURO, Guacira L. Docência, Memória e Gênero. Estudos sobre formação. Organizado por Denice Catani, Belmira Bueno, Cynthia Pereira de Souza e Maria Cecília de Souza. São Paulo: Escrituras, 1997. ✓
- NOVAES, Maria E. Professora primária: mestra ou tia. São Paulo: Cortez, 1995. ✓
- PARAÍSO, Marluce Alves. Gênero na formação docente: campo de silêncio no currículo. In: cadernos de pesquisa. Fundação Carlos Chagas. Novembro 1997. Nº102. ✓
- PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. Filosofia e História da Educação. São Paulo: Ática, 1986. ✓
- PESSANHA, Eurize Caldas. Ascensão e queda do professor. São Paulo: Cortez, 1994. ✓
- VIANNA, Cláudia; RIDENTI, Sandra. Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. In: Organizado por AQUINO, Julio Groppa. Diferença e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. São Pulo: Summus, 1998. ✓

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos S. Profissionalização do magistério feminino: uma história de emancipação e preconceitos. Universidade Estadual de Maringá. Paraná: 1997.



Anexo

**Universidade do Rio de Janeiro
Escola de Educação
Curso de Pedagogia**

À direção da escola:

- 1) Quais os critérios usados pela instituição para a contratação de professores para Educação Infantil?

- 2) Quantas turmas de Educação Infantil a escola possui? Destas, quantas têm professores, de classe, do sexo masculino?

- 3) Caso não haja atualmente, já houve algum?

- 4) E em atividades extra classe, há algum professor do sexo masculino atuando, como por exemplo, prof. de educação física, de música, etc.?

- 5) Na sua opinião, porque existe um número tão pequeno de professores do sexo masculino atuando na Educação Infantil?

✓

Universidade do Rio de Janeiro
Escola de Educação
Curso de Pedagogia

Aos pais de alunos da pré-escola:

1) O professor do seu filho (a) é do sexo masculino ou feminino?

2) Você acha que o professor de pré-escola deve ser homem ou mulher?
Porque?

✓