

TATIANA DO SOCORRO PACHECO CHARONE

**SIGNIFICADOS E SENTIDOS DOS DISCURSOS DE UM GRUPO DE
CRIANÇAS DA 3ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A
PROFISSÃO E OS GÊNEROS NA DOCÊNCIA.**

**BELÉM/PA
2008**

TATIANA DO SOCORRO PACHECO CHARONE

**SIGNIFICADOS E SENTIDOS DOS DISCURSOS DE UM GRUPO DE
CRIANÇAS DA 3ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A
PROFISSÃO E OS GÊNEROS NA DOCÊNCIA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado acadêmico em Educação vinculado à Linha de pesquisa Currículo e Formação de Professores, Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a Dr.^a Laura Maria Silva Araújo Alves.

**BELÉM/PA
2008**

TATIANA DO SOCORRO PACHECO CHARONE

SIGNIFICADOS E SENTIDOS DOS DISCURSOS DE UM GRUPO DE CRIANÇAS DA 3ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A PROFISSÃO E OS GÊNEROS NA DOCÊNCIA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado acadêmico em Educação vinculado à Linha de pesquisa Currículo e Formação de Professores, Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profª Dr.ª Laura Maria Silva Araújo Alves.

Profª Drª Laura Maria Silva Araújo Alves. (UFPA)
Orientadora

Profª Drª Airley Miranda de Souza (UFPA)
Examinadora

Profª Drº Genylton Odilon Rêgo da Rocha. (UFPA)
Examinadora

Profª Drª Tânia Regina Lobato dos Santos. (UEPA)
Examinadora

AVALIADO EM ____/____/____

CONCEITO: _____

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –

Biblioteca Central / UFPA, Belém - PA

Charone, Tatiana do Socorro Pacheco, 1974-

Significados e sentidos dos discursos de um grupo de crianças da 3ª série do ensino fundamental sobre a profissão e os gêneros na docência / Tatiana do Socorro Pacheco Charone ; orientadora: Profª. Drª. Laura Maria Silva Araújo Alves. – 2008.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2008.

1. Professores – Avaliação por estudantes. 2. Professores e alunos.
3. Estudantes do ensino fundamental – Entrevistas. I. Título.

CDD - 22. ed. 372.1144

À minha mãe Joana Corrêa e ao meu pai Catarino Pacheco pela sabedoria de terem me ensinado um sentido da educação que me fez chegar até aqui. À todos/as que contribuíram de alguma forma para a concretização de mais uma etapa em minha vida.

AGRADECIMENTOS

À Deus, luz divina que me fortalece e me renova a cada dia, e me faz crer que tudo é possível.

À minha Orientadora Prof^a Dr^a Laura Maria Silva Araújo Alves pelo compartilhamento de conhecimentos e por todas as orientações feitas com maturidade e sabedoria, obrigada professora!

A minha mãe Joana e ao meu pai Catarino pelas orações e incentivo.

Ao meu filho Daniel que com um brilho nos olhos me ensina a cada dia que uma das belezas da vida está na descoberta.

Obrigada por tudo Dindinha Socorro que nestes dois anos cumpriu muito além daquele papel que o batismo lhe ensinou.

Obrigada Marco Antonio, pelo apoio, pela presença constante e pelo companheirismo.

A todos/as que administrativamente conduzem o Programa de Pós-Graduação, em especial à Conceição, Joyce e Fabiane, pelo respeito e a atenção em todos os momentos que dirigir-me à vocês, obrigada!

Aos meus colegas da turma 2006 e da Linha de Currículo e Formação de Professores, de modo especial à Heloisa e Antonio Valdir pela amizade conquistada e pelos diálogos incansáveis.

Para todos/as professores/as do Curso de Mestrado em especial aos/as da Linha de Currículo e Formação de Professores, pelos ensinamentos e compartilhamento de conhecimentos.

Às profas Dras Airley Souza, Sônia Araújo e Cely Nunes pelas análises e orientações valiosas deste trabalho durante o seu processo de construção.

À minha irmã Joseane e aos meus irmãos Pedro, Jaime e Janair pelo apoio constante.

À minha amiga Lucineide Soares do Nascimento que tem uma responsabilidade ímpar na minha inserção no Mestrado. Obrigada minha amiga!

À minha amiga e irmã Alcilene Ferreira pelas palavras de força e consolo, pelo carinho e pelas orações que me confortaram neste percurso.

Ao meu amigo e irmão André pela sabedoria de vida, pelos conselhos, pela presença e orações. Muito obrigada!

Às minhas amigas Helen e Ana Sobral, pelos risos e distrações sempre presentes nos momentos necessários.

À Hilma Sarah, por toda amizade e carinho.

À minha amiga Maria Filomena que desde o encontro no curso de graduação em Pedagogia, se faz presente em minha vida.

Obrigada à Direção, Equipe Técnica e Professores/as da Escola Municipal em que foi realizada a pesquisa.

Agradeço as mães, pais e responsáveis, que autorizaram a participação das crianças na pesquisa.

À todas as crianças participantes da pesquisa que compartilharam comigo o seu cotidiano escolar.

À Maria dos Remédios, Cláudia Oliveira e Ana Patrícia, amizades conquistadas no Campus de Abaetetuba no período do Mestrado. Obrigada pelo apoio e ajuda!

Há um menino, há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança
Ele vem pra me dar a mão
Há um passado no meu presente
O sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra
O menino me dá a mão
Ele fala de coisas bonitas
Que eu acredito
Que não deixarão de existir
Amizade, palavra, respeito,
Caráter, bondade, alegria e amor
Pois não posso, não devo
Não quero viver como toda essa gente
Insiste em viver
E não posso aceitar sossegado
Qualquer sacanagem ser coisa normal
Bola de meia, bola de gude
O solidário não quer solidão
Toda vez que a tristeza me alcança
O menino me dá a mão.

(Milton Nascimento e Fernando Brant)

RESUMO

Esta pesquisa investiga os significados e sentidos dos discursos de um grupo de crianças da 3ª série do ensino fundamental sobre a profissão e os gêneros na docência, com o intuito de analisar por meio dos discursos das crianças os desdobramentos das questões de gênero no trabalho docente e no magistério. As crianças foram as minhas interlocutoras e sujeitos nesta empreitada e suas vozes foram o meu objeto de pesquisa e análise. A abordagem discursiva foi a perspectiva adotada no processo de investigação. Os instrumentos utilizados na coleta dos dados foram entrevista semi-estruturada e o uso de duas imagens fotográficas adotadas como iniciadoras do diálogo com as crianças. A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública municipal de Ananindeua-Pa, e no seu quadro docente atuavam de 1ª à 4ª séries no período em que a investigação foi realizada 19 professoras e 08 professores. O referencial teórico utilizado como aporte para a análise dos dados coletados está baseado nas teorizações de Mikhail Bakhtin sobre o discurso. Para relacionar as vozes das crianças com o contexto social, cultural e histórico vivenciado por estas, recorreremos a autores/as como Áries, Perrot, Connell, Carvalho, Louro. As análises foram organizadas em 05 eixos-temáticos que emergiram dos discursos das crianças: 01- Os discursos ideológicos sobre a profissão docente e a definição histórica de papéis e funções para os sexos; 02- O significado da profissão e seus vínculos históricos e culturais com a maternidade; 03- Masculinidades e Feminilidades: Os múltiplos sentidos atribuídos aos gêneros na docência; 04- Relações de poder entre adultos e crianças e na prática docente; 05- O exercício da docência e as relações afetivas. Os discursos das crianças demonstram muitas continuidades e também rupturas com os papéis que foram construídos historicamente para homens e mulheres. O principal sentido da docência feminina para as crianças está na atenção e paciência e da docência masculina está na autoridade. Seus discursos também apresentam muitas expectativas e desejos para a prática de professores/as que superam binarismos e polaridades e oferecem informações significativas para (re)pensarmos a docência.

Palavras-Chave: Criança, Gênero, Discurso, Docência, Profissão.

ABSTRACT

This research investigates the meanings and senses of the speeches of a group of children of the 3rd year of elementary school upon the profession and the genders in the teaching, with the intention of analyzing through the children's speeches the unfoldings of the gender issues in the educational work and in the teaching. The children were my speakers and subjects in this work and their voices were my research object and analysis. The discursive approach was the perspective adopted in the investigation process. The instruments used in the collection of the data were semi-structured interviews and the use of two photographic images adopted as starting points of the dialogue with the children. The research was accomplished at a school of the municipal public net of Ananindeua-PA, and in the educational staff of this school, there were 19 female teachers and 08 male teachers working from the 1st to 4th years at the time of the investigation. The theoretical referential used as contribution for the analysis of the data collected is based on Mikhail Bakhtin's theories on the speech. In order to relate the children's voices with the social, cultural and historical contexts lived by them, we used authors such as Aries, Perrot, Connell, Carvalho, Louro. The analyses were organized in 05 thematic axis which emerged from the children's speeches: 01 - The ideological speeches about the educational profession and the historical definition of roles and functions for the sexes; 02 - The meaning of the profession and its historical and cultural bonds with the maternity; 03 - Manhood and Femininity: The multiples senses attributed to the genders in the teaching; 04 - Power relationships between adults and children and in the educational practice; 05 - The exercise of the teaching and the affective relationships. The children's speeches demonstrate a lot of continuities and also ruptures with the roles which were historically built for men and women. The main sense of the feminine teaching for the children is in the attention and patience and of the masculine teaching it is in the authority. Their speeches also present a lot of expectations and wishes for the teaching practice which overcomes binarisms and polarities and which offer significant information so as we can (re)think the teaching.

Key-words: Child, Gender, Speech, Teaching, Profession.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA – Associação Brasileira de Antropologia

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

ANPOLL– Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Lingüística.

ANPOCS– Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais.

ANPUH- Associação Nacional de História

BM – Banco Mundial

FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola.

GTs- Grupos de Trabalho

ONU - Organização das Nações Unidas

OIT - Organização Internacional do Trabalho.

PMA- Prefeitura Municipal de Ananindeua

SBPC– Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

UFPA- Universidade Federal do Pará

UEPA- Universidade do Estado do Pará

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

O ENCONTRO COM A CRIANÇA, GÊNERO, DOCÊNCIA E PROFISSÃO	13
Procedimentos teóricos e metodológicos	19
O local da pesquisa	19
Os sujeitos da pesquisa	21
Instrumentos de coleta dos dados	24
Estruturação do Estudo	33
I. A INFÂNCIA ENTRA EM CENA: (DES)ENCONTROS (ENTRE)LAÇADOS SOBRE A CRIANÇA	36
I.1. Da indiferença à sensibilização pela criança	37
I.2. As idéias de impureza, inocência e fragilidade	41
I.3. A criança na modernidade: conceito, objeto, modelo ideal	45
I.4. As multiplicidades de infâncias: de um conceito abstrato à sujeito concreto	50
II. POR ENTRE TEMPOS E ESPAÇOS: TECENDO FIOS E (ENTRE)CRUZANDO CRIANÇA, GÊNERO, DOCÊNCIA E PROFISSÃO	62
II.1. A escola como espaço específico para a criança na modernidade	62
II.2. Os estudos de gênero	65
II.3. Os estudos de gênero e sua relação com a educação	73
II.4. Os sentimentos de infância e de família na modernidade e a articulação da docência nas séries iniciais com a feminilidade	77
II.5. A feminização do magistério e o afastamento do homem da atividade docente	82
II.6. A docência masculina numa área eminentemente feminina	87
III. SIGNIFICADOS E SENTIDOS DOS DISCURSOS DE UM GRUPO DE CRIANÇAS DA 3ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A PROFISSÃO E OS GÊNEROS NA DOCÊNCIA	93
III.1. Os discursos ideológicos sobre a profissão docente e a definição histórica de papéis e funções para os sexos	95
III.2- O significado da profissão e seus vínculos históricos e culturais com a maternidade	109
III.3. Masculinidades e Feminilidades: os múltiplos sentidos atribuídos aos gêneros na docência	113
III.4. Relações de poder entre adultos e crianças e na prática docente	121
III.5. O exercício da docência e as relações afetivas	127
EU, NÓS E AS CRIANÇAS: DIÁLOGOS (IN)CONCLUSOS	133
REFERÊNCIAS	138
APÊNDICES	143

O ENCONTRO COM A CRIANÇA, GÊNERO, DOCÊNCIA E PROFISSÃO

Este estudo tem centralidade nos temas: Criança, Gênero, Docência e Profissão com o objetivo de analisar os significados e sentidos atribuídos pelas crianças à profissão e a docência de professores/as.

O encontro com o tema ocorreu no ano de 2005, período em que atuei como professora da 1ª série do ensino fundamental numa escola municipal de Ananindeua/Pa. Naquele espaço me deparei com uma realidade bem diferente das que já havia vivenciado, pois, ali encontrava-se em exercício de 1ª à 4ª séries um número interessante de professores homens, considerando que 81,3% dos docentes no Brasil são mulheres e apenas 18,7% são homens¹.

Isso me fez lembrar que aquela situação não era de certa forma considerada comum, em função da história de feminização que o magistério possui, principalmente, na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Percebi que a criança estava situada num espaço de produção de identidades, que é a escola, e essa instituição ficou marcada historicamente como um espaço de trabalho para as mulheres.

O crescente interesse em conhecer as idéias das crianças sobre a docência masculina levou-me a questionar naquele momento se as preferências dos/as meus alunos/as eram pelo professor ou pela professora. Os relatos dos/as alunos/as surpreenderam-me, pois apesar de não terem experiência com a docência masculina, estes observavam os professores homens que ali atuavam e mostravam uma opinião bem definida quanto às preferências pela professora, e a justificavam afirmando que o docente do sexo masculino gritava muito com os/as aluno/as. Foi a partir da observação dessa realidade que direcionei o meu olhar investigativo para o professor.

Minha curiosidade crescente em conhecer se nos discursos se (re)produziam ou não papéis diferenciados à docência masculina e feminina incorporou às questões de gênero à pesquisa. Foi assim que cheguei até as informações teóricas iniciais sobre o processo de feminização do magistério e a constatação de que este

¹ Pesquisa realizada pela UNESCO/2004, com o título: O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam.

campo de atuação profissional foi composto, inicialmente, por uma maioria de docentes do sexo masculino.

Parti para o campo de pesquisa com o objetivo de conhecer as experiências de crianças com o professor, pois, a docência masculina era uma situação específica vivenciada pelas crianças. No entanto, ao retornar à escola para realizar as entrevistas, fui informada pela coordenação pedagógica que o professor da turma das crianças que seriam escolhidas para participarem das entrevistas, estava afastado de sala de aula e uma professora estava atuando na turma há 03 meses. Na turma escolhida no período da tarde, a docência estava sendo exercida por um professor e uma professora que dividiam as disciplinas ministradas.

Este fato e a minha inserção nos estudos de gênero fizeram-me redimensionar o foco da investigação para os discursos de crianças sobre a profissão e a docência de professores e professoras e não mais somente no enfoque voltado para os discursos sobre o homem professor, pois, “[...] por ser um termo relacional, a ênfase no gênero colocou nas pesquisas um fardo maior. Para estudar a mulher, tinham também que estudar o homem (COSTA, 1998, p. 135).

A atividade docente no Brasil, assim como em muitas sociedades, foi iniciada por homens. No Brasil Colônia, os Jesuítas foram encarregados de ensinar os filhos homens dos indígenas e colonos. Louro (1997) informa que é o homem que inicia o exercício do magistério, o jesuíta, é o mestre a quem é construído o modelo ideal e as características que devem ser consideradas para ser um bom professor. É na figura masculina que se constroem as primeiras representações sobre o magistério.

Modelos de virtude, disciplinados disciplinadores, guias espirituais, conhecedores das matérias, e das técnicas de ensino, esses primeiros mestres devem viver a docência como um sacerdócio, como uma missão que exige doação. A feição e autoridade, bom senso, firmeza e bondade, piedade e saber profissional são algumas das qualidades que lhe são exigidas. (Idem, Ibidem, p. 93)

As idéias que foram relacionadas ao exercício do magistério neste período irão repercutir posteriormente quando da constituição do magistério como área feminina. No entanto, cabe registrar que, anteriormente a isso, tanto o exercício do magistério quanto o direito ao ensino eram privilégios dos homens. As mulheres não tinham acesso à leitura à escrita e suas atividades se restringiam a cuidar da casa, dos filhos e da família, fato que propiciava o predomínio de homens no magistério.

Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, inúmeros homens ficaram responsáveis pelo ensino, dentre estes, padres, mestres-escola, ou qualquer um que dominasse alguma habilidade. Até a vinda de D. João VI para o Brasil, havia vários locais em que ocorria o ensino, pois não existia o ensino institucionalizado, como nos aponta Vilella:

Da mesma forma que no continente europeu, também aqui, aquela época, havia uma multiplicidade de formas e locais de ensinar e aprender. Nas grandes propriedades rurais, padres ligados aos engenhos ensinavam filhos de fazendeiros, agregados e até escravos (2003, p. 99).

Todos esses acontecimentos produziram imagens sobre a profissão docente entre os/as próprios/as professores/as e na sociedade em geral e contribuíram para a presença cada vez mais reduzida, do homem na docência (em especial no ensino de 1ª a 4ª série) e a desvalorização da profissão². Ser professor/a é ser paciente, é ter vocação, é ter amor àquilo que se faz, é ter compromisso que parece às vezes incondicional, é doar-se. Esse discurso está presente em muitas vozes, e contribuiu para a produção de representações sociais sobre o fazer docente e sobre a mulher professora, instituindo o exercício do magistério como uma profissão eminentemente feminina, com a imagem e semelhança da mulher.

Sob tal perspectiva, a divisão sexual do trabalho constitui-se como uma realidade histórica. E no magistério, isso se deu a partir da concepção veiculada do que seria um modelo de professora. O exercício do magistério foi sexualizado, e o homem foi considerado inábil para essa profissão. A sexualização do magistério fez tornar-se comum a presença de mais mulheres do que homens nos cursos de formação de professores, constatação que é evidente e rápida ao percebermos empiricamente que as mulheres são maioria nas escolas e nos diversos níveis e modalidades de ensino.

Apesar da presença da mulher no magistério, vale lembrar que os homens ocuparam os cargos de direção e inspeção nas escolas públicas por um longo período, como nos informa Louro:

² A idéia da escola como extensão do lar, a ausência de uma formação inicial, voltada para o exercício do magistério e a falta de preocupação com a remuneração, fizeram com que a profissão fosse tomada mais como uma concessão ou presente do que como uma atividade realmente profissional e digna de valorização.

"[...] a eles se recorria como instância superior, referência de poder, sua presença era vista como necessária exatamente por se creditar à mulher menos firmeza nas decisões, excesso de sentimento, tolerância" etc (2004, p. 460).

Os cargos hierarquicamente mais elevados poderiam ser ocupados por homens, revelando que, as representações sobre a sala de aula, eram as de um espaço inferior para os homens. Essa autora nos lembra, também, do quanto as representações sobre a mulher professora, construíram as próprias professoras dentro do contexto social onde estão inseridas.

A partir do século XX, uma nova configuração atribuía-se à profissão docente, com as contribuições de diversas áreas científicas para a educação, em especial a Psicologia e a Sociologia. Os estudos realizados nessas áreas foram paulatinamente incorporados à educação e proporcionando a consideração do ensino como campo profissional. Para Louro (2004), o magistério como campo profissional e o crescimento do número de crianças na escola, aumentou o número de profissionais nessa área de atuação e, conseqüentemente, propiciou a organização mais sistemática desses profissionais para lutarem por reconhecimento da importância da profissão e melhorias salariais.

Assim como as representações sociais do exercício do magistério, como sacerdócio e como área feminina, contribuíram para o desinteresse do homem pela profissão, as novas imagens construídas do trabalho docente como profissão digna de respeito, pode ter possibilitado o aumento do interesse ao magistério pelo homem. Algumas pesquisas recentes sobre o exercício do magistério pelo homem³ e o seu interesse por essa área apontam que a busca atual do homem pelo magistério está mais relacionada ao desemprego crescente no país, do que ao desejo de ensinar crianças.

Desde a minha graduação em Pedagogia (década de 1990), na Universidade do Estado do Pará (UEPA), que observo empiricamente que a presença de homens no curso é bem reduzida. Dentre os quarenta (40) alunos/as da turma que naquele período estavam cursando a referida graduação havia apenas 02 homens. Fato

³ Alguns exemplos de pesquisa sobre esse assunto são os trabalhos de Jânio Abreu: Homens no caminho do Magistério de crianças em Teresina (Pi) no séc. XX. Frederico Cardoso: A identidade de professores homens na docência com crianças: homens fora de lugar?. Marília P. de Carvalho: Vozes masculinas numa profissão feminina: O que tem a dizer os professores. José L. Ferreira: Homens e profissão: O exercício do magistério na Paraíba.

observado também no curso de Especialização, (ano de 2000), nesta mesma instituição, em que dos quarenta (40) alunos/as havia somente um homem cursando. Estas observações estenderam-se na vida profissional, em que nos diversos espaços de atuação a presença de mulheres na educação é bem maior do que o de homens.

Esta situação que já era tomada como comum em minha vida acadêmica e profissional, só foi vivenciada de forma diferente, quando da minha aprovação como docente de 1ª à 4ª séries no concurso público promovido pela Prefeitura Municipal de Ananindeua/Pa, em que tive a oportunidade de atuar em uma escola que havia sete (07) homens professores atuando de 1ª à 4ª séries do ensino fundamental.

As evidências decorrentes de minhas observações, como estudante do curso de Pedagogia, do curso de Especialização na área da educação e como profissional de um número de homens menor do que o de mulheres na profissão docente me levou a pensar em como a criança apreende essa realidade, ou seja, como vê o homem professor e a mulher professora? Minhas inclinações e fragilidades no assunto me levaram às seguintes questões norteadoras:

Como os significados e sentidos dos gêneros presentes em nossa sociedade se (re)apresentam nos discursos de crianças sobre a docência e sobre a profissão e nas suas relações com professores e professoras?

Que continuidades e/ou rupturas expressas pelas crianças nos seus discursos sobre a profissão docente e sobre os/as professores/as possuem relação com os papéis que foram historicamente atribuídos aos sexos?

Que diferenças e/ou características são percebidas pelas crianças entre o trabalho do homem professor e da mulher professora?

A partir das questões apresentadas o objetivo maior desse estudo é analisar por meio dos discursos os significados e sentidos atribuídos pelas crianças à profissão e a docência de professores/as das séries iniciais do ensino fundamental. Para tal pretende-se:

- Problematizar sobre as questões de gênero no trabalho docente e no magistério a partir dos discursos de crianças;
- Discutir os desdobramentos das questões de gênero na prática docente do homem professor e da mulher professora que se apresentam nos discursos de crianças;

Utilizo os termos homem professor e mulher professora, por concordar com Louro (1997) sobre o poder que a linguagem possui de excluir os sujeitos, por meio

do emprego de termos generalizantes como a palavra homem, que foi historicamente utilizada para definir ambos os sexos. Este aspecto é importante porque os padrões de linguagem tradicionais trouxeram à palavra homem ambigüidades, servindo para designar linguisticamente tanto o indivíduo do sexo masculino quanto toda a espécie humana.

O termo professor trouxe o mesmo processo de generalização aos sujeitos, ficando na atualidade indefinido à que gênero nos referimos se utilizarmos somente a expressão professor, já que historicamente este termo foi utilizado (e ainda o é) como referência à todos os gêneros. Portanto, as adjetivações são necessárias e importantes não só para demarcarmos com clareza a que sujeito estamos nos referindo, mas também, para dar visibilidade lingüística aos gêneros.

Outros aspectos que merecem esclarecimentos, dizem respeito à utilização dos termos homem, mulher, masculino, feminino, masculinidade, feminilidade. Cabe esclarecer que a utilização destes termos, está baseada na compreensão de gênero como uma categoria que não estuda somente a diferença entre os sexos, mas que a partir dos movimentos feministas de contestação desde a década de 1960, vem trazendo desestabilidades e rupturas aos referenciais masculinos e femininos que tinham como base homem e mulher respectivamente como macho e fêmea biológicos. Estes/as só podem ser realmente percebidos/as se olharmos, segundo Connell (1995), de maneira concreta para a vida destes sujeitos. Este autor afirma que:

[...] se quisermos compreender o gênero como sendo algo sobre a forma como os corpos são trazidos para um processo histórico, então podemos reconhecer contradições nas corporificações existentes e podemos ver grandes possibilidades de re-corporificação para os homens. Há diferentes formas de usar, sentir e mostrar os corpos masculinos (Idem, *Ibidem*, p. 200).

Acrescento a estas observações que também há diferentes formas de usar e mostrar os corpos femininos, neste sentido, Connell⁴, afirma que por ser uma estrutura complexa o gênero vai muito além de dicotomias e papéis sexuais ou de se perceber uma única forma de vivência para os sexos. É por isso que atualmente se fala em homens homossexuais, mulheres bissexuais, homens professores heterossexuais, por serem estas algumas feições dentro das multiplicidades de maneiras que homens e mulheres vivenciam as suas masculinidades e

⁴ *Ibidem*

feminilidades. A adjetivação tenta desessencializar qualquer configuração que dê um caráter naturalizado aos termos empregados. Para Sorj (2004), é a consideração da “diferença dentro da diferença”, ou seja, a adjetivação é usada para enfatizar que homens e mulheres, dentro de suas categorias sexuais vivenciam diferentemente as suas masculinidades e feminilidades. Portanto, neste estudo as categorias homem e mulher, abarcam a pluralidade do ser masculino e do ser feminino, pois, “[.] na realidade existem muitos gêneros, muitos “femininos” e “masculinos” e temos que reconhecer a diferença dentro da diferença (MATOS, 1997, p. 107).

Os termos homem e mulher são utilizados com uma conotação que os retira das compreensões fixas, universais e únicas, cujo homem foi associado a identidade do macho heterossexual, branco e de classe média e a mulher a fêmea heterossexual, branca e de classe média. A construção de categorias universais para os sexos, reduziu a complexidade de ser homem e de ser mulher na sociedade, pois, a compreensão limitada à biologia reduzem homens e mulheres à machos e fêmeas heterossexual.

Procedimentos teóricos e metodológicos:

O local da pesquisa

A escolha do local da pesquisa está diretamente relacionada com o problema em estudo. O interesse pelas construções discursivas de crianças sobre professores/as, surgiu a partir da minha inserção na escola como professora da 1ª série do ensino fundamental no ano de 2005.

A Escola Municipal⁵ situada em Ananindeua/PA está localizada no bairro do Curuçambá e foi inaugurada no ano de 2005 e a sua construção teve a participação dos recursos do Banco Mundial através do FUNDESCOLA (Fundo de Desenvolvimento da Escola). A sua estrutura física possui na área pedagógica: salas de aula, laboratório de informática, laboratório de ciências, biblioteca, sala de leitura, espaços multiuso; na área operacional, possui: lavabo para os professores, refeitório, quadra de esportes, mini-parque infantil, sala do grêmio estudantil, copa/cozinha, depósito de material, banheiros e depósito de alimentos; e área

⁵Todas as informações apresentadas neste item foram retiradas do projeto político-pedagógico da escola.

administrativa com: sala dos professores, sala da coordenação pedagógica (composta de Assistente Social, Psicóloga, Supervisora e Orientadora Educacional), secretaria, diretoria e sala de atendimento psicológico, arquivo, banheiro, recepção e almoxarifado.

A escola está localizada numa área considerada de grande crescimento desordenado (essa característica influenciou na escolha do local em que a escola foi construída), que deu origem aos bairros do Paar e Curuçambá. Na comunidade onde a escola está situada 52% das crianças e jovens estavam fora da escola, por não terem conseguido vagas em unidades próximas às suas residências.

As famílias das crianças da comunidade escolar são compostas em média por 04 pessoas. A principal atividade econômica desenvolvida na comunidade é o comércio informal, pois somente 28% dos moradores possuem emprego fixo. As opções de lazer das crianças e jovens do bairro são poucas e são fruto da criatividade e improvisação destes sujeitos, porque não há espaços públicos destinados ao incentivo do lazer e manifestações culturais. Os principais problemas existentes no bairro são a violência, a ausência de postos de saúde e a falta de saneamento básico, além de um número insuficiente de escolas para atender a demanda existente.

A oferta de vagas na escola em que ocorreu a pesquisa é só para o ensino fundamental (1ª à 8ª séries), funciona em 03 turnos (manhã, tarde e noite). A maioria dos funcionários foram contratados pela Prefeitura Municipal de Ananindeua (PMA), através de concurso público realizado no ano de 2004 para lotação de pessoal somente nesta escola.

Os recursos financeiros que a escola recebe são repassados pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento da Educação, por meio de suprimento de fundos que, bimestralmente é destinado à escola. A escola também recebe apoio financeiro com os projetos⁶ que desenvolve em parceria com empresas locais.

Todos os professores/as que lá exercem a docência possuem formação acadêmica na área educacional, nos cursos de pedagogia (UFPA e UEPA) ou de Formação de professores (UEPA). Atualmente o número de docentes atuando de 1ª à 4ª séries é de vinte e sete (27), sendo que deste universo dezenove (19) docentes são do sexo feminino e 08 são do sexo masculino; deste número 04 homens não

⁶ Projeto de Monitoria Escolar; Oficina de corte e costura; Projeto Resgate de Aprendizagem, Arte e dança.

atuam diariamente com uma única turma por serem professores de informática e educação física.

Os sujeitos da pesquisa

A escolha de crianças como sujeitos da pesquisa possui uma relação com o meu percurso acadêmico e profissional, que me deu a possibilidade de estudar sobre a criança⁷ e posteriormente atuar na área da educação infantil e ensino fundamental. Essas experiências trouxeram-me informações importantes sobre a criança e também grandes inquietações a partir de leituras que questionavam o papel dado à criança, historicamente, nas pesquisas sobre infância e o distanciamento que lhe foi dado às questões sociais e culturais como as de gênero.

As crianças participantes da pesquisa são alunos/as da 3ª série dos turnos da manhã e tarde. A docência pela manhã da turma dos/as alunos/as escolhidos/as foi assumida por uma professora mulher no mês de agosto do ano de 2007, em função do afastamento do professor que atuava e acompanhava a turma desde a 1ª série. A docência do turno da tarde atualmente é exercida por um professor e uma professora que dividem as atividades de sala de aula a partir das disciplinas ministradas. O professor homem desta turma acompanha os/as alunos/as desde a 2ª série. A docência da 1ª série das crianças escolhidas no turno da tarde também foi exercida por um professor do sexo masculino.

A opção pela recolha das vozes infantis, coloca a criança numa posição ativa na pesquisa e faz considerar que em seu desenvolvimento questões de raça, gênero e classe estão presentes e as constituem. Essa opção também contribui na ruptura com conceitos fechados de infância, que não valorizam as suas especificidades sócio-culturais.

Considero as crianças como sujeitos ativos nessa pesquisa, pois elas são os sujeitos que, por meio das suas vozes, contribuíram para alcançar o objetivo desta investigação. Porém, historicamente, os estudos sobre a infância consideraram as crianças como um objeto a ser analisado. Em outras palavras, as vozes infantis não ecoavam. Os *in-fans*⁸, continuavam sem fala, pois apesar dos grandes avanços dos estudos teóricos sobre a infância, a consideração da criança como sujeito histórico e

⁷ Esses estudos tinham um forte viés na Psicologia.

⁸ Tem o sentido de “não-fala”

social, produtora de cultura, não era suficiente para que esses sujeitos fossem literalmente ouvidos. A ênfase recaía mais nos saberes sobre a infância.

A partir da década de 1990, os estudos sobre a infância alcançam o interesse da sociologia e, já no final desta década, aponta-se a possibilidade de mais um campo de estudos nessa área que é a sociologia da infância. Os processos de socialização infantil passam a ser área de interesse para os estudos dessa etapa da vida. Quinteiro (2002) demonstra que autores como Sarmiento e Pinto⁹, consideram a voz infantil imprescindível para os estudos da infância. Valorizar essas vozes é perceber a importância de estudar esses sujeitos nas suas dinâmicas de relações sociais, nas suas articulações com o mundo sócio-cultural. É importante que possamos desnaturalizar a ausência das vozes infantis nas pesquisas em educação.

Para Quinteiro (Ibidem, p. 21), “[...] pouco se conhece sobre as culturas infantis, porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças [...]”. Para essa autora, ainda há, em diversas áreas do conhecimento, resistência em aceitar o testemunho infantil como fonte de pesquisa confiável e respeitável. A autora também chama a atenção ao pouco interesse das Associações Nacionais de Pesquisa¹⁰, para o tema criança. Em suas pesquisas, constatou que em tais associações, desde 1986, constam poucos títulos estudados referentes à infância ou à criança de maneira explícita.

Os saberes constituídos sobre a infância que estão ao nosso alcance até o momento nos permite conhecer mais sobre as condições sociais das crianças brasileiras, sobre sua história e sua condição de criança sem infância e pouco sobre a infância como construção cultural, sobre seus próprios saberes, suas possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual se encontram inseridas. (Idem, Ibidem, p. 08).

As crianças são minhas interlocutoras e sujeitos nessa empreitada e suas vozes são o meu objeto de pesquisa e de análise. Considerar a criança como um sujeito que se constrói nas suas relações com o mundo é percebê-la como ser histórico e social, para tanto, os discursos se apresentam como um meio de investigar e analisar os significados que estas produzem sobre as suas diversas experiências culturais. Como diz Bakhtin (2003), o homem social é o objeto real da

⁹ Estudiosos do Instituto de Estudos da Criança na Universidade do Minho.

¹⁰ Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), Associação Brasileira e Antropologia (ABA), e os próprios grupos de trabalhos (GTS) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED)..

investigação científica, que fala, que se exprime pela palavra. É assim que a investigação se torna diálogo, pois, é pela palavra que tentamos interpretar os significados e sentidos construídos socialmente, que podemos captar pontos de vistas, vozes sociais.

Os/As professores/as, ao se relacionarem com os/as seus/as alunos/as, e estes ao se relacionarem com seus/suas professores/as, põem suas crenças, verdades e valores como mediadores do processo de interação verbal. Nesse momento, as concepções de mundo emergem no fluxo dessas interações, revelando imagens, perspectivas, construindo conceitos, desconstruindo valores, ou seja, movimentam um jogo interacional em que as ideologias, as relações de poder são materializadas a partir das representações que possuem sobre determinada realidade.

Ao relacionar os temas criança, gênero, docência e profissão, tento resgatar a criança como ser histórico, que se constitui no social e também é constituidora deste, a partir das múltiplas relações que estabelece com seu meio sócio-cultural. A criança, nesta pesquisa, é um sujeito marcado pela realidade da vida, um sujeito que, ao adentrar o fluxo das relações verbais, vai construindo, formando as suas identidades, a sua subjetividade. Neste sentido, é inevitável destacar o papel do discurso na formação das identidades da criança, pois é por meio deste, que se veiculam os significados e sentidos sobre professores/as que influenciam nossas construções sobre os gêneros.

[...] as identidades de gênero, os modos com os quais os sujeitos vão se construindo como masculinos e femininos. Essa construção se dá em suas relações sociais atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas. (LOURO, 1997, p. 103)

Dessa forma, os discursos são valorizados e vistos como reveladores das compreensões e concepções sobre os gêneros na docência, e que podem evidenciar o contexto social, cultural e histórico destes profissionais. Os discursos infantis são tomados como essenciais para entender a concepção da criança sobre o magistério e sobre professores/as, bem como em refletirmos sobre a maneira de se pensar a profissão nas diferentes vozes sociais, ou seja, nos vários discursos criados sobre os gêneros, e que reforçam as desigualdades, os papéis, as funções, mediante as diversas idéias que veiculam sobre o ser masculino e o ser feminino em nossa cultura.

É, portanto, pela produção discursiva, que podemos perceber os preconceitos, as ideologias, que contribuem para a permanência das desigualdades de gênero. O ser masculino e o ser feminino são construtos sociais passíveis de captação por meio do discurso, pois, para Bakhtin (2003), é a partir deste que nos definimos com relação ao outro e com relação à coletividade. A palavra é, também, determinada pelo grupo social a que o sujeito pertence e pelo seu contexto histórico. Assim, os valores, idéias, sobre as coisas que se encontram em circulação no meio social vão a partir das interações verbais realizadas sendo incorporadas, elaboradas e reelaboradas pelos sujeitos, e estes, a partir dessas experiências vão construindo os seus sentidos sobre o mundo, que podem estar marcados por preconceitos e ideologias.

O eu, para Bakhtin¹¹, que é materializado pela palavra, é completamente formado pelo outro, pela família, pela escola, ou seja, pelo grupo social ao qual pertence, pelas interações realizadas com o seu meio social. A voz do sujeito, a voz do outro pressupõe um nós. A palavra, nesse sentido, não é só instrumento de comunicação, de mediação das relações do homem com o mundo, a palavra expressa o envolvimento deste com o mundo, a sua formação cultural.

As informações foram buscadas tomando como base a pesquisa qualitativa, pois, para Bogdan e Biklen (1994), a investigação de caráter qualitativo considera os seus objetos de estudos em toda a sua complexidade, procura apreender a relação dinâmica dos sujeitos com a realidade histórico-cultural e preocupa-se fundamentalmente com os significados, os sentidos que os indivíduos atribuem às suas experiências.

Instrumentos de coleta dos dados

Para obtenção do objetivo proposto, a escolha dos instrumentos de coletas de dados e a sua utilização foram feitas considerando as especificidades e características dos sujeitos infantis que, para Demartini (2002), são fundamentais nos trabalhos de pesquisa com crianças.

Os dados foram construídos por meio da utilização de instrumentos que valorizam o processo de interação verbal entre investigador e investigados. Como os

¹¹ Ibidem

dados coletados são de natureza subjetiva e o discurso está situado no centro de todo o processo investigativo, a adoção da entrevista foi um bom aporte.

Na utilização da entrevista estive atenta às características das crianças, sujeitos da pesquisa, e a consideração de um pressuposto bakhtiniano central que é o dialogismo. O enfoque dialógico de Bakhtin (2003) orientou os procedimentos de coleta dos dados. O dialogismo considera os participantes de um diálogo como sujeitos ativos. A compreensão de Bakhtin de um sujeito ativo, que se constitui pelo outro nas relações que são de natureza histórica e social, se opõe a idéia de um ser subjetivo, essencializado. O papel da criança como sujeito ativo foi valorizado, bem como sua posição no mundo, e as suas compreensões sobre o contexto que vivenciam, enfim, as crianças foram apreendidas na sua dimensão sócio-histórica, entendendo que construções históricas estão envolvidas na vida destes sujeitos e influenciam nas suas formas de definir o mundo.

As crianças por serem ativas, curiosas, criativas, precisam de motivação para vivenciar as suas experiências, assim, a entrevista, tomada como instrumento de coleta dos dados, realizou-se com um caráter não só de recolha de informações, mas também de interação. Ela foi interativa, porque:

Ao considerarmos o caráter de interação social da entrevista, passamos a vê-la submetida às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto o curso como o tipo de informação que aparece. (SZYMANSKI, 2004, p. 11).

A entrevista coletiva favoreceu a interação, garantiu os diálogos, possibilitou uma interação mais rica, compartilhada, em que os sujeitos não se limitaram em responder as perguntas, mas puderam divergir, concordar, enfim, um espaço para a réplica ao discordarem ou concordarem entre si. As crianças participaram das entrevistas como sujeitos ativos, compreendendo o diálogo como algo mais amplo, nos termos de Bakhtin (2003), como um processo ativo e responsivo, de troca, de curiosidade em saber o que os/as colegas pensavam acerca do assunto.

A situação de realização da entrevista foi um dos pontos fundamentais no processo de recolha das informações, principalmente quando os sujeitos são crianças e a perspectiva de análise considera o diálogo elemento fundador do sujeito. Nesse sentido, foi realizada entrevista semi-estruturada interativa, acompanhada da utilização de duas fotografias, uma do homem professor e uma da

mulher professora em situação de interação com os seus alunos em sala de aula¹². A intenção principal da utilização desses instrumentos foi a de mediar a entrevista e de criar um clima mais acolhedor e motivador com a criança.

As entrevistas semi-estruturadas acompanhadas pelo uso de duas imagens fotográficas foram feitas com 13 crianças sendo 06 meninas e 07 meninos com idade entre 09 e 11 anos, que se dividiram em 04 grupos, para que ocorresse o diálogo entre os sujeitos. Neste tipo de situação foi possibilitado aos entrevistados estarem em interação para que pudessem discutir, dar suas opiniões sobre o assunto abordado.

A escolha dos sujeitos participantes da pesquisa e os arranjos metodológicos acompanharam o pensamento bakhtiniano. Brait (2003) lembra-nos que Bakhtin fala da importância do contexto extra-verbal que envolve o discurso e que é composto de 03 fatores: “1- A extensão espacial comum aos interlocutores [...]; 2- O conhecimento e a situação comum existente entre os interlocutores; 3- A avaliação comum dessa situação” (Idem, *Ibidem*, p. 19).

Considerando tais fatores as crianças entre as idades de 09 à 11 anos foram escolhidas pelas experiências que possuem com a docência exercida por ambos os gêneros, no mesmo espaço escolar e com o mesmo tempo de experiência (03 anos), ou seja, desde o ano de 2005, compartilham das experiências com o professor homem, e no ano de 2007, passaram a ter na docência a presença da professora o que possibilitou que os sujeitos infantis pudessem falar das suas experiências com professores e professoras, dentro do espaço que lhes é comum – a escola.

Os critérios utilizados para a escolha dos sujeitos da pesquisa foram: (01) a faixa etária prevista; (02) o consentimento da criança e a autorização dos responsáveis¹³; (03) ser aluno/a ou já ter sido aluno/a de um profissional da educação do sexo masculino e feminino. O percurso da coleta dos dados foi iniciado após autorização da direção da escola para a realização da pesquisa. Inicialmente nos reunimos (Direção, Professor e Professora da turma e Pesquisadora), para apresentar e dar esclarecimentos sobre a pesquisa. Após este contato o professor e professora me ajudaram na escolha dos/as alunos/as participantes com base nos

¹² As fotografias encontram-se nos apêndices da dissertação. Fonte: <http://www.images.google.com.br>.

¹³ Para Kramer (2002) nas pesquisas em que as crianças são consideradas sujeitos, o pedido de consentimento deve ser feito à elas e a autorização deve ser pedida para os seus responsáveis.

critérios apresentados. Todas as crianças mostraram-se interessadas em participar da pesquisa, aspecto bastante positivo e que facilitou a escolha e contato com os responsáveis por estas.

O contato com os responsáveis foi feito por meio de convite para participarem da reunião de esclarecimento sobre a pesquisa e para assinarem o termo de consentimento. Posteriormente foi iniciada a coleta propriamente dita com as crianças, que foi realizada no espaço da biblioteca da escola para que pudéssemos ficar a sós. Estes procedimentos foram realizados nos dois turnos (manhã e tarde), em que as crianças se dividiram em 04 grupos, 02 pelo turno da manhã, e dois pelo turno da tarde. Foram organizados 03 grupos composto por 03 crianças e um grupo composto por 04 crianças.

As imagens fotográficas foram apresentadas como um recurso iniciador das interações, em que a primeira pergunta surgia em meio ao diálogo. Inicialmente as imagens eram apresentadas para as crianças, e estas relatavam o que estavam visualizando¹⁴. Após este primeiro questionamento, as imagens eram recolhidas e com o diálogo já iniciado surgia a primeira pergunta do roteiro de entrevistas. Com o uso das imagens as crianças se sentiram estimuladas a falar sobre a maneira que vêem os gêneros na docência. As imagens se apresentaram nesta pesquisa como mediadoras para se estabelecer a interação verbal entre pesquisadora e as crianças. Portanto, as imagens foram utilizadas para instigar o processo de interação verbal e para servir de iniciadoras do diálogo e acompanharam um roteiro para as indagações.

Bogdan e Biklen (1994) destacam o potencial das imagens para se estabelecer relações com as crianças, da sua utilização como mediadoras e estimuladoras do diálogo para a coleta dos dados “[...] na procura dos investigadores educacionais pela compreensão, as fotografias não são respostas, mas ferramentas para chegar às respostas”. (Idem, ibidem, p. 191).

A escolha de imagens como mediadoras das entrevistas com crianças são consideradas, segundo Quinteiro (2002), como procedimentos metodológicos não-convencionais, em função da necessidade de se adequar a utilização dos instrumentos de coletas de dados às características e especificidades das crianças,

¹⁴ Todos os 04 grupos entrevistados responderam imediatamente que percebiam em cada imagem apresentada, um professor e alunos/as e uma professora e alunos/as e que os alunos/as estavam estudando e o professor e a professora ensinando em sala de aula.

pois pesquisas com crianças que não consideram as suas características ou que utilizam instrumentos da mesma forma usada com adultos, “[...] tem se mostrado como instrumento pouco adequado quando utilizado neste “pequeno sujeito” ou “pequeno objeto” emergente” (QUINTEIRO, 2002, p. 21).

A análise dos dados está fundamentada na perspectiva sócio-histórica e nas teorizações de Bakhtin sobre o discurso, pela importância que este autor atribui em se considerar as dimensões dialógicas e ideológicas na produção dos significados e sentidos presentes no discurso. A abordagem sócio-histórica tem em Bakhtin um de seus representantes, por considerar a diversidade e a complexidade das experiências dos sujeitos, num mundo em permanentes transformações.

Os dados coletados foram organizados em 05 eixos-temáticos que emergiram dos discursos das crianças, pois para Brait:

[...] essa é sem dúvida uma das características de uma teoria/análise dialógica do discurso: não aplicar conceitos a fim de compreender um discurso, mas deixar que os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir de ponto de vista dialógico, num embate. (2006, p.24)

Foi a partir do corpus dos discursos, ou seja, dos dados já coletados que se elegeu os seguintes eixos-temáticos para as análises: 1- Os discursos ideológicos sobre a profissão docente e a definição histórica de papéis e funções para os sexos; 2- O significado da profissão e seus vínculos históricos e culturais com a maternidade; 3- Masculinidades e Feminilidades: Os múltiplos sentidos atribuídos aos gêneros na docência; 4- Relações de poder entre adultos e crianças e na prática docente e 5- O exercício da docência e as relações afetivas. Estas temáticas reuniram os significados e sentidos que apareceram comuns ou similares nos discursos das crianças, tendo em vista as questões norteadoras e os objetivos propostos, num movimento que relacionou os dados empíricos com os fundamentos teóricos e as interpretações advindas desta relação. Neste sentido, a análise articulou a partir da compreensão de discurso em Bakhtin, a dimensão social das compreensões individuais.

As categorias bakhtinianas que orientaram as análises foram o dialogismo e o discurso ideológico. A base das análises está na concepção do discurso como algo que só pode ser compreendido em relação com outros discursos e com o contexto extra-verbal, ou seja, a relação do discurso do sujeito, com a história e a sociedade, está na base das análises. As orientações de Bakhtin (2004) sobre a

linguagem e as relações desta com a história e a sociedade, trouxeram contribuições importantes aos estudos que se propõem a investigar os discursos dos sujeitos a partir do enfoque dialógico. Na perspectiva bakhtiniana, os discursos possuem uma dimensão histórica, social e ideológica e só podem ser estudados em termos de relação, ou seja, os discursos emitidos pelos sujeitos não podem ser tomados isoladamente, as análises devem ter como base, o diálogo concreto, os sujeitos nele envolvidos, as condições concretas de realização do diálogo e principalmente o contexto social mais amplo, que é o local em que circulam as vozes sociais e ideológicas que influenciam nas produções discursivas dos sujeitos.

Em Bakhtin (2003), os discursos são vistos como produção de sentidos, pois, só estes dão materialidade às nossas compreensões e sempre ocorrem num processo dialógico, ou seja, os discursos se relacionam sempre com outros discursos numa cadeia de relações de sentidos, de juízos de valor, que determinam aquilo que o sujeito irá falar. Portanto, o discurso resulta das relações sociais de um sujeito historicamente situado e é um instrumento de expressão cultural.

A opção por Bakhtin como referência teórico metodológica deste estudo, está na riqueza de suas teses para a compreensão da atividade discursiva dos sujeitos. Este autor lançou no final dos anos 20 do século passado uma forma de se pensar e estudar a linguagem numa perspectiva histórica e social, sob os fundamentos do Materialismo Histórico Dialético. Suas reflexões sobre a linguagem trouxeram relevantes contribuições teóricas às ciências humanas em geral, a partir das suas proposições de se superarem análises que tinham como centralidade o fenômeno gramatical da língua, que a isolava, tornando-a neutra e analisando apenas suas unidades, desconsiderando a comunicação que é a principal função da linguagem. Para Bakhtin¹⁵, a lingüística estruturalista reduzia a língua a códigos, retirando desta, toda a sua riqueza, pois, para este autor a palavra possui historicidade; ao ser pronunciada não se encontra isolada ou num vazio, está integrada a vida. As noções de sujeito ativo, de linguagem como produtora de sentido, contribuíram para que os estudos dos fenômenos lingüísticos se voltassem mais efetivamente para a linguagem em uso, para o discurso, e não apenas privilegiassem os aspectos formais e abstratos da língua, como vinha fazendo a lingüística estruturalista de Ferdinand de Saussure.

¹⁵ Ibidem

É assim que Bakhtin (2003) propõe um estudo dos fenômenos discursivos de forma ampla e relacional, em que língua, sujeito, história e sociedade se interrelacionam no ato de produção do discurso. Para este autor, as questões do histórico e do ideológico se inserem no lingüístico por meio das interações sócio-verbais. O discurso (falado ou escrito) em Bakhtin ganha destaque, por ser a forma de manifestação do sujeito, é o signo vivo, dinâmico, em movimento e em relação com os acontecimentos, com a história, com a sociedade, com a cultura.

É a realidade concreta e material da língua que Bakhtin aponta como objeto de estudo, ou seja, a materialidade do discurso, aquilo que o sujeito diz, o discurso vivo e concreto, não como objeto específico da lingüística que a utilizava como elemento neutro, mas a palavra pronunciada, ou seja, o discurso e com este toda a sua complexidade enunciativa, carregada de sentido, de emoções, de juízos de valor, ideologia.

A partir da concepção dialógica da linguagem, Bakhtin (2004) lança reflexões e conceitos sobre a língua, criticando os estudos que a colocavam na condição de signo isolado, de sistema fechado, com uma lógica interna própria. Ao demarcar o processo de comunicação como a essência da linguagem, este autor afirma que são nas relações dialógicas que podemos estudar os significados e sentidos dos discursos dos sujeitos, suas visões de mundo, seus pontos de vista. A realidade dialógica da palavra coloca sujeito, linguagem e cultura em relação, evidenciando a natureza social das formas de se perceber a realidade.

[...] Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais (Idem, ibidem, p. 66).

Os valores, as ideologias que circulam socialmente só podem ser estudadas a partir dos discursos dos sujeitos se compreendermos que os diálogos sociais estabelecidos entre os indivíduos se transformam numa arena de confrontos e disputas ideológicas, no qual se dá a seleção dos discursos que serão tomados pelos sujeitos como seus ou então rejeitados.

O dialogismo é uma das categorias bakhtinianas que permeia este estudo. O dialogismo implica numa forma de compreensão do comportamento verbal do indivíduo a partir das interações e determinações sociais, pois “[...] a vida é dialógica

por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc". (BAKHTIN, 2003, p. 348). Os discursos das crianças sobre os gêneros na docência, foi considerado em toda sua dialogicidade, ou seja, em toda relação com a situação social e histórica que envolve a produção discursiva do sujeito e do seu caráter ativo e responsivo neste processo, em que vive as experiências, as interpreta, e lhes dá sentido nas relações que estabelece em seu meio social.

O sentido para Bakhtin (2003), são respostas dadas às perguntas no diálogo. É a visão de mundo manifestada na palavra, é o encontro de muitas interpretações de experiências anteriores e de novas experiências que se entrecruzam e dão materialidade as formas de se compreender as vivências sociais. O sentido resulta das interpretações valorativas das relações sócio-verbais. Neste encontramos um movimento em que o social e o individual se articulam no processo de compreensão das experiências dos sujeitos. É no sentido que se encontra o conteúdo valorativo das experiências, estes são múltiplos e inesgotáveis, e dão um teor singular ao sujeito que o expressa por meio do discurso. Portanto, o sentido é o sinônimo da vivência e das interações sociais, é aquilo que se transforma em conteúdo da experiência, pois, toda vivência está voltada para um sentido; e este, não é atribuído ao objeto em si, mas ao que ele representa como valor para os sujeitos.

As formas como os sujeitos percebem o mundo estão relacionadas com as interações sociais. Portanto, não são neutras ou isoladas, mas parte de um processo social e cultural. O discurso é visto com seus vínculos sociais, com significados e sentidos que refletem a realidade. É no processo de interação social que o conteúdo do signo se constrói, reflete e refrata a realidade, tornado-se verdadeiro ou falso, pois, para Bakhtin (2004, p. 95): "[...] Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc".

No processo de circulação dos discursos, os valores, as ideologias não são consensuais, pois são múltiplos, se formam no contexto social e se organizam em temas ideológicos. Estes temas confrontam-se como que num campo de disputa para tornarem-se próprios do sujeito, "[...] aí eles se tornam de certa forma índices individuais de valor, na medida em que a consciência individual os assimila como sendo seus, mas sua fonte não se encontra na consciência individual" (Idem, Ibidem, p. 45)

De certo que não ocorre uma absorção das ideologias sem lutas e resistências, pois os discursos estão envoltos de valores divergentes, transformando a interação sócio-verbal numa arena de confrontos ideológicos. A ideologia é uma categoria central nos estudos de Bakhtin. Para este autor, os fenômenos ideológicos são determinados pelo conjunto das leis sociais e econômicas e como a ideologia é materializada no discurso, estes, possuem sentido e conteúdo ideológico, pois estão relacionados a um contexto e a um grupo social determinado.

A ideologia neste sentido pode ser compreendida como o conteúdo das verdades apreendidas pelos sujeitos nas suas relações concretas, é a interpretação das relações dos sujeitos com a realidade social, com os discursos que veiculam, com seus valores que são de cunho sócio-histórico.

A perspectiva bakhtiniana preocupa-se com a palavra enunciada no diálogo, com a materialidade do signo lingüístico e com todos os elementos sociais, culturais e históricos que envolvem o enunciado ao serem emitidos. A ênfase de Bakhtin é nos elementos extralingüísticos que determinam os discursos. Pois, para este autor o discurso é a relação viva e plena da língua com a vida, do lingüístico com o contexto social e histórico.

O discurso é analisado a partir da sua localização, que é a realidade social, o meio sócio-cultural, pois estes ao serem emitidos pelos falantes estão em estreita relação com os acontecimentos do meio social. Tanto a palavra quanto a interação verbal estão vinculadas a uma situação social dada e é pelo discurso que os temas relacionados com a realidade cotidiana tomam forma, são exteriorizados, manifestam-se e podem ser analisados.

O discurso a partir dessa compreensão entra numa perspectiva metodológica que o estude no processo de diálogo e em relação com outros discursos, pois para Bakhtin:

Não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último. Ele é apenas o elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado [...]. (2003, p. 371)

Nesta perspectiva de análise deve-se levar em consideração que os discursos se formam em interação com os discursos dos outros: “[...] Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros” (Idem, *Ibidem*, p. 294). O discurso do outro é carregado de valor que

influencia nas produções discursivas do sujeito. Neste sentido, os discursos individuais são formados no processo dialógico em interação com os discursos alheios. Os discursos refletem-se uns nos outros, são ecos de vários discursos. Portanto, para se compreender os discursos, os seus significados e sentidos é necessário considerar o caráter vivo e dinâmico da linguagem, pois, a palavra isolada de seu contexto sócio-histórico não produz sentido, são as relações dialógicas que produzem sentido.

Estruturação do texto

A dissertação está estruturada em três seções. Em todas as seções se recorreu à história, para uma compreensão mais efetiva das construções sociais pela modernidade de modelos, estereótipos e ideologias, aos grupos sociais tais como, as crianças, homens e mulheres, e as discriminações e preconceitos que foram sendo produzidas, com base em referenciais fixos e universais para estes sujeitos. Neste sentido, situamos as desigualdades e discriminações existentes entre homens e mulheres como fruto de construções históricas e sociais, e que só podem ser explicadas por este viés.

Considerando que os preconceitos e discriminações entre os sexos, veiculam por meio de discursos e práticas realizadas nos diversos meios sociais, que vão da vida privada aos campos profissionais, os estudos de gênero, segundo Almeida (1998, p. 42-43), “[...] reconhecem a importância da vida cotidiana privada, a história das mentalidades e dos sentimentos humanos, as formulações derivadas do subjetivismo e que se mantêm nas entrelinhas da história”. Para que assim, se conheça as representações históricas e ideológicas sobre as diferenças sexuais, que continuam veiculando em muitos discursos, servindo de bases explicativas para justificar as desigualdades entre os gêneros.

O processo educativo assume importância nesta perspectiva teórica, em função da profissão e do trabalho docente terem sido marcados por estereótipos sexistas, construindo todo um universo feminino para o magistério. Portanto, nos estudos de gênero, tempo e espaço são fundamentais tanto para as compreensões das construções sociais e históricas sobre os sujeitos masculinos e femininos, quanto para as análises destas construções nos diferentes espaços sociais.

É assim que a construção social da infância, o sentimento moderno de família, a história da vida privada, e as mudanças ocorridas na modernidade contribuem para a compreensão da associação histórica da docência com características relacionadas culturalmente às mulheres.

Na primeira seção faço uma incursão teórica nos estudos da infância para demonstrar o quanto a construção social da infância, trouxe aos diversos campos de estudos científicos, concepções e modelos idealizadas de infância e de criança, produzindo estereótipos e homogeneizando os sujeitos infantis, a partir de uma compreensão universal de infância que as isolou das questões e das suas condições sociais, econômicas, históricas e culturais de existência. Este capítulo também demonstra o quanto historicamente as vozes das crianças foram silenciadas, devido os estudos da infância conceberem a criança como um objeto a ser estudado.

A segunda seção relaciona os temas criança, gênero, docência e profissão a partir de uma breve abordagem da relação estreita entre criança e escola na modernidade, enfocando o quanto a concepção moderna de infância e o sentimento moderno de família, contribuíram para a articulação do trabalho docente à feminilidade, trazendo em uma abordagem social e histórica a categoria gênero para o campo educacional e, por fim, traz um breve estudo sobre a feminização do magistério e suas repercussões na profissão e na docência de professores/as.

A terceira e última seção apresenta a análise dos dados propriamente dita, ou seja, analisa os significados e sentidos dos discursos de crianças sobre a profissão e os gêneros na docência das séries iniciais do ensino fundamental.

A importância deste estudo está na consideração da criança como sujeito ativo da pesquisa, com a ênfase dada aos seus discursos para a compreensão do fenômeno investigado. Outra contribuição importante é o enfoque nas questões de gênero na docência e no magistério a partir da perspectiva do discurso de crianças, uma vez que, são poucos os estudos de gênero em educação que investigam o que estes sujeitos dizem sobre o que vivenciam na escola. Portanto, no mundo em que a visão masculina prevalece sobre as demais, no qual, as vozes infantis são relegadas a segundo plano, investigar o discurso de um grupo de crianças sobre professores e professoras de 1ª à 4ª série, é perceber o quanto as crianças podem revelar sobre a sua formação cultural a partir das posições que o feminino e o masculino exercem em suas subjetividades. A valorização das vozes infantis reforça a idéia de não consideração e primazia da visão do adulto nas pesquisas. As crianças, os

adolescentes, os velhos tem muito a nos dizer sobre as inúmeras questões que são levantadas nas investigações educacionais.

SEÇÃO I

A INFÂNCIA ENTRA EM CENA: (DES)ENCONTROS (ENTRE)LAÇADOS SOBRE A CRIANÇA.

A modernidade trouxe à tona a discussão que considera a criança como sujeito de direitos, que possui características específicas que precisam ser valorizadas como a imaginação, a criação e a fantasia. Essas características são enfatizadas por todos/as pesquisadores/as que estudam a criança no Brasil, e que a consideram como um sujeito histórico e social, produtora de cultura. Dentre estes autores/as podemos destacar Kramer (2003), Souza (2007), Smolka(2002), Kulhman (1998), Quinteiro (2002), etc.

De certo que as idéias, sobre a criança não foram e não são sempre as mesmas. Philippe Áries (1981) e Colin Heywood (2004) são autores que apresentaram importantes estudos sobre a história da infância. Áries colocou à disposição dos/as estudiosos (as) no assunto uma visão histórica e cultural da criança a partir da Idade Média, informando que até esse período não havia um interesse pela infância e nem por seus estudos. Colin Heywood¹⁶ apresenta um importante estudo sobre a infância e argumenta, também, que, na Idade Média não havia interesse pela criança e em estudar a infância culturalmente, psicologicamente e sociologicamente, pois, a imagem que a sociedade tinha de infância era diferente da que temos hoje, como veremos a seguir.

Foi somente no século XIX, que o interesse de se estudar a infância cresceu em diversas áreas que deram destaque à evolução e à socialização da criança. Desde então, muito se diz sobre elas, todos e todas falam por elas, ilustrativamente, a família, a escola, as inúmeras áreas do conhecimento científico e, com estas, os/as seus respectivos autores e autoras, sendo muitos os sujeitos e instituições que a estudam, informam, ditam as regras de conduta, as suas necessidades, enfim, todos falam e se interessam pela criança. No entanto, são poucos os que não a consideram apenas como objeto de estudo, de absorção de normas, mas, também, como sujeito social, um sujeito situado e datado historicamente, que traz consigo as marcas do seu tempo, tempo este de muitas indagações, questionamentos e de

¹⁶ Ibidem

muitas teorizações.

Assim, faremos um breve percurso nos conceitos e idéias sobre a criança com a finalidade de compreendermos o complexo movimento histórico da construção social da infância e suas repercussões nas diversas áreas que a estudam, nos arranjos sociais e nas relações que estes sujeitos estabelecem com os adultos.

1.1- Da indiferença à sensibilização pela criança.

Incursionar na historicidade da infância é exercer um olhar curioso nas formas como as crianças foram e são percebidas na cultura ocidental. O primeiro olhar atento neste sentido é direcionado a Philippe Ariès e Colin Heywood, autores que nos convidam a compreender as mentalidades das sociedades Medieval e Moderna européia acerca da criança.

Ariès (1981), em sua primeira tese apresentada na obra *História Social da Criança e da Família*, afirma que na Idade Média não havia um sentimento de infância, pois, nesse período a duração da infância estava associada ao período de dependência que esta tinha do adulto. Este período durava aproximadamente até os 05 ou 07 anos de idade e promovia no adulto uma percepção da criança como diferente deste somente na força e no tamanho.

A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se, a criança, então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje. (Idem, *Ibidem*, p. 09).

A convivência das crianças com os adultos neste período, era realizada em todos os ambientes a partir dos 05 anos de idade, e contribuiu, segundo Ariès¹⁷, para a ausência de um sentimento de infância. A inserção precoce da criança no mundo dos adultos caracterizou a infância, na Idade Média, como um período de curta duração, e interferiu na não consolidação de um sentimento que tocasse a

¹⁷ *Ibidem*

sensibilidade adulta e pudesse retirar a insignificância que o adulto chegou a ter pela criança.

A brevidade da infância não estava somente associada ao curto período em que estas permaneciam entre seus pares ou isoladas do mundo adulto, mas também, à sua pequena expectativa de vida, em função dos números elevados de mortalidade infantil que gerou na sociedade da época um sentimento de indiferença tanto à criança quanto à sua morte, que era vista como algo natural e necessário.

[...] As pessoas não se podiam apegar muito a algo que era considerado uma perda eventual. Isso explica algumas palavras que chocam nossa sensibilidade moderna, como estas de Montaigne: “Perdi dois ou três filhos pequenos, não sem tristeza, mas sem desespero”. (ARIÈS, 1981, p. 22).

O grande índice de crianças que morriam nos primeiros anos de vida na Idade Média propagou uma crença de que a perda de um filho era iminente. As condições demográficas da época também permitiram a propagação desse tipo de pensamento. Assim, a criança era considerada sem importância para que pudesse ser recordada ou ser fonte de sentimentos intensos por parte de suas famílias, pois, a morte já era esperada e não se apegavam a elas para não sentir a sua falta.

Os séculos X e XI foram para Ariès, um período que a infância foi vista como um momento de passagem na vida do homem, (como ainda o é, considerada por muitos na atualidade), um período tão curto que não dava para guardar na lembrança. A postura da sociedade medieval para com as crianças, revela a pouca consideração que era dada a estes sujeitos até o século XIII, onde as crianças não eram representadas por suas características específicas, mas vistas como adultos menores. Essas imagens iriam perdurar até o século XIII, período considerado por Ariès como o da descoberta da infância.

As afirmações deste autor foram extraídas das análises feitas por ele sobre os registros iconográficos da arte medieval, onde as crianças eram representadas de maneira bem diferente das representações atuais. É somente no século XIII que as artes apresentam um modelo de criança aproximado do que temos hoje, pois, o vestuário, as imagens de épocas anteriores retratavam a pouca diferenciação do adulto com a criança, e uma desconsideração às especificidades infantis, ou seja, um olhar não diferenciado às crianças “[...] a idade média vestia indiferentemente

todas as classes de idade [...] nada no traje medieval, separava a criança do adulto (ARIÈS, 1981, p. 35).

Todas essas atitudes direcionadas à infância na Idade Média, estavam diretamente relacionadas ao modo como a sociedade da época concebia a criança, a sua educação e a relação familiar, cujo os sentimentos e a afetividade existente entre os membros da família não garantiam a permanência da criança no seio familiar:

A transmissão dos valores e dos conhecimentos, e de modo mais geral, a socialização da criança, não eram portanto nem asseguradas nem controladas pela família. A criança se afastava logo de seus pais, e pode-se dizer que durante séculos a educação foi garantida pela aprendizagem, graças a convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las. (Idem, *Ibidem*, p. 09).

A criança circulava e interagia com uma diversidade de sujeitos nos mais diversos meios sociais, o que revela uma não preocupação dos adultos em controlar as relações infantis e direcionar a sua educação. Até o advento da escola, este era o modelo de educação, em que a aprendizagem se dava num espaço que a criança era misturada aos adultos para aprender as coisas. Era uma inserção direta na realidade da vida.

Como a educação se dava pela aprendizagem¹⁸ não havia preocupação com a separação por idade, pois a mistura de idades era comum neste período, assim como as brincadeiras e a socialização, trazendo um tom de liberdade nas relações sociais, em que aspectos como a vigilância e o controle, não eram ainda utilizados como mecanismos educacionais.

A liberdade em que se davam as relações entre adultos e crianças reforçam a idéia de indiferença às características e especificidades infantis. Tudo era permitido diante delas, das brincadeiras sexuais à linguagem grosseira, não havia reservas diante de práticas que faziam parte dos costumes da época. A liberdade com que se tratavam os diversos temas inclusive os sexuais era considerada natural, pois qualquer linguagem, gestos ou situações do adulto diante da criança eram comuns, em função da convivência e da mentalidade da época. Segundo Ariès (*Ibidem*, p. 80), "[...] se permitia, com a consciência limpa e publicamente, gestos e contatos

¹⁸ Ariès chama de educação pela aprendizagem o tipo de ensino que se realiza a partir da ajuda que a criança dava aos adultos nas atividades diárias ou na aprendizagem de um ofício.

físicos que só passavam a ser proibidos quando a criança atingia a puberdade, ou seja, praticamente o mundo dos adultos [...]”.

O convívio entre todos não era considerado como algo negativo para a criança, que pudesse desviá-la da sua inocência, ou que pudesse suscitar nesta, desejos ou atitudes sexuais, principalmente, porque a infância era um período muito curto, que seria logo superado e traria a criança desde cedo para conviver com os adultos. Até o período da descoberta da infância essa atitude era considerada normal, posteriormente é que ficou vista como um costume anárquico, sem pudores e sem reputação.

A partir do século XIII, uma nova tomada de consciência sobre a criança começa a se desenvolver, é o período em que Ariès anuncia a descoberta da infância e com esta o delineamento de novos modos de tratar, agir e educar estes sujeitos.

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. (ARIÈS, 1981, p. 28).

Ariès associa tal descoberta às novas maneiras da arte olhar e representar a criança¹⁹, que nesse momento estava direcionada a algumas especificidades deste sujeito, como o seu corpo, alguns hábitos e a sua fala, que passaram a ser fonte de gracejos e encantamento para os adultos. Muitos sentimentos surgiram, como o da paparicação, e com estes novas imagens sobre a criança, surge a partir do século XIV, como as imagens do anjo e do menino Jesus, acompanhados do sentimento de encantamento pela infância, ligada a infância sagrada. Também neste período a representação da criança pelos pintores, enfocou a graça infantil e resultou no sentimento da infância engraçadinha.

No processo de crescimento da consciência sobre a infância, alguns acontecimentos foram marcantes na consolidação da infância como um período peculiar na vida do homem, como o retrato da criança nua²⁰ (o Putto), o retrato da

¹⁹ É importante registrar as inúmeras críticas tecidas a Ariès referentes as fontes históricas que utilizou nas suas análises, como as representações artísticas, onde não considerou que na arte o artista retrata a realidade de modo bem singular. Outra crítica ao trabalho de Ariès, está na maneira generalizada com que tratou as idéias e práticas com relação a infância nos seus estudos.

²⁰ Para Ariès, o gosto pela nudez da criança representava um interesse pela infância naquele período. O tema do Putto, ou seja, da criança nua, nasce e se desenvolve concomitante a fotografia da criança.

criança sozinha e em família, em que a criança se tornou o centro da composição familiar, e as famílias passaram a se organizar em torno dela. A adoção de um vestuário próprio para os meninos também aparece como um novo olhar direcionado à infância, em que estes acontecimentos foram distinguindo-os cada vez mais dos adultos.

As diversas maneiras de se perceber a criança vão a partir do século XVI tomar proporções cada vez maiores colocando-as mais distanciadas do adulto. A percepção das especificidades infantis caracterizou a criança como um ser diferente do adulto e a criança começa a assumir um lugar de destaque, pois, gradualmente a infância passaria de uma fase sem importância e interesse para um período particular, com especificidades que a diferenciam do adulto.

A construção de um novo sentimento de infância vem acompanhado da distinção e separação da criança do mundo dos adultos e da compreensão de uma particularidade infantil, trazendo a estes sujeitos um lugar específico em nossa sociedade. Portanto, os sentimentos evoluem de uma indiferença, já que não era permitido a estes sujeitos nem a sua lembrança, para uma sensibilização seguida de uma preocupação, que levaria segundo Ariès (1981) as crianças ao isolamento em relação à vida dos adultos.

O reconhecimento da particularidade infantil distinguiu a criança do adulto e acionou uma série de mecanismos que abordariam como os adultos deveriam tratá-las. A consideração da criança como alguém diferente, lança um olhar sobre esta, como um sujeito que precisa ser conhecido e estudado nessa nova conjuntura cultural, nesse novo processo de mentalidade.

1.2 - As idéias de impureza, inocência e fragilidade.

Vimos anteriormente como na Idade Média se tratava à criança européia com liberdade e os assuntos sexuais com naturalidade, por fazer parte dos costumes da época. Vimos também que a educação só começava praticamente após os 07 anos de idade, período que podemos chamar de término da infância e início da inserção da criança na vida adulta.

Porém, nos séculos XVI e XVII, começa uma mudança nos costumes com base na reforma moral e religiosa. É neste período que crescem as reflexões sobre a natureza e importância da infância. Questões como inocência, impureza,

fragilidade, fraqueza, imperfeição, passaram a ser aspectos centrais para moralistas, educadores, religiosos e juristas. Ariès (1981, p. 85) comenta que “[...] de fato, foi nessa época que se começou realmente a falar na fragilidade e na debilidade da infância”.

A criança passa a ter uma importância maior na família, o sentimento de paparicação²¹ já se fazia presente, com mais evidência e, posteriormente, seria fonte de irritação e incômodo por parte de moralistas e educadores, pois, estes acreditavam que a paparicação promovia uma liberdade nas ações infantis que poderia torná-los mal-educados, em virtude do exercício do riso, da distração, dos mimos, do prazer, enfim, da beleza e da diversão que os adultos viam em tudo que as crianças faziam.

A ambivalência nos sentimentos com relação à criança aponta para duas posturas do adulto, uma de brincadeira e encantamento ligado a paparicação e outra de disciplinamento e cuidados ligados ao sentimento de fragilidade. Estes conceitos repercutiriam consideravelmente nas formas de relacionamento da criança com o mundo, e instituições como a família, a escola, a igreja iriam ditar as ações dos adultos para com as crianças. Vemos, portanto, além de um respeito à particularidade infantil, um novo sentimento, um novo conceito e uma nova preocupação e interesse pela infância.

O mundo passou então a ser visto como muito arriscado para que seres tão inocentes fossem contaminados pelos seus vícios. As idéias de inocência e fragilidade foram associadas ao caráter de preservação, a um sentimento de proteção e a uma crescente preocupação com a educação e o desenvolvimento moral, que deveria ser de responsabilidade da escola.

O interesse pela criança e por sua educação encontra no paradoxo impureza e inocência, a fonte das preocupações dos estudiosos do comportamento infantil. Essas idéias contraditórias são heranças de um período considerado dos grandes dualismos na história da humanidade, que deixou à criança as dicotomias anjo – demônio, pecadora–inocente. Foram estas representações que deram ao adulto o poder de dizer e agir sobre a criança.

Nessa visão dual a influência do Cristianismo se fez presente e retirou a paparicação e as brincadeiras direcionadas à criança e as substituiu por uma

²¹ Sentimento que Ariès associava a consciência da ingenuidade, gentileza e graça da criança; principalmente pelos que cuidavam dela, como as mães e amas.

educação moral, que tomou proporções surpreendentes e contribuiu para que os conceitos de inocência e fragilidade fossem considerados como verdades universais acerca da infância.

Para Heywood (2004), a doutrina cristã do pecado original, na qual está ancorada a idéia de impureza infantil, impingiu à criança a condição de nascer em pecado e, por isso vista como inclinada aos desejos e vontades e, sua fraqueza poderia fazê-la ceder ao mal. Essa idéia foi apresentada por Santo Agostinho (354 - 430) no século IV. Sua crença está baseada na compreensão de que todo o problema teria começado com Adão e Eva pela mancha do pecado, que seria transmitido a todos pelo ato da criação, e só o batismo poderia retirá-la. A concepção de a criança nascer pecadora perdurou até o século XII.

A concepção agostiniana foi bastante questionada, pois, havia ao mesmo tempo uma crença na inocência infantil, também com origem na tradição cristã, que podia impedir o afloramento de idéias ruins e pecadoras nas crianças.

A idéia de inocência infantil também está ligada a Jean Jacques Rousseau (1712–1778) que, segundo Heywood²², defendeu a noção de inocência original da criança, oposta a da tradição cristã, do pecado original. Esse autor acreditava que a criança nascia inocente e a sociedade que a corrompia. Viu na criança um ser que possui características próprias, que corresponde a cada fase ou etapa da vida, reforçando a idéia da existência de diferenças nas formas de agir, pensar e raciocinar da criança para o adulto. Rousseau foi um dos grandes destaques do século XVIII nos estudos da infância. Heywood (Ibidem, p. 51) afirma que “[...] a associação da infância à inocência tornou-se profundamente arraigada na cultura ocidental, especialmente após os românticos deixarem as suas marcas, no século XIX”.

A concepção romântica da infância se evidencia no final do século XVIII e início do século XIX e ganhou destaque nesse período. Os românticos seguiram a mesma linha de Rousseau, pois defendiam a idéia de inocência infantil. Porém, estes acreditavam na possibilidade das crianças poderem ser dotadas de virtudes antes dos 12 (doze) anos de idade, idéia oposta a de Rousseau que, não acreditava nessa possibilidade. “[...] os românticos, ao contrário, apresentaram as crianças como criaturas de profunda sabedoria, sensibilidade estética mais apurada e uma

²² Ibidem

consciência mais profunda das verdades morais duradouras [...]”. (HEYWOOD, 2004, p. 39). Para esse autor, a compreensão da criança, como ser puro e inocente que deve se desenvolver naturalmente só seria abalada com as afirmações de Freud, ao divulgar sua teoria sobre a personalidade humana, em que afirma a existência da sexualidade infantil.

A compreensão da criança como tábula rasa surge no século XVIII com John Locke. Para Heywood, Locke lança a idéia da criança como um papel em branco que poderia ser moldada de qualquer maneira pelo meio externo. A importância da observação do comportamento infantil e o respeito às características correspondentes a cada idade, foram aspectos enfatizados por Locke, que percebia a criança como fraca e devia desenvolver a razão. Para Heywood (2004), essas idéias suscitaram questionamentos às concepções de criança, ao considerar que esta não nascia nem boa nem má, cabendo a educação promover a sua aprendizagem.

Essas concepções não repercutiram de maneira homogênea em todas as classes sociais, promovendo mudanças nas formas de agir e pensar sobre a criança. Segundo Heywood²³, a abordagem sentimental da infância atingiu um número reduzido de pessoas da classe média, em que o interesse pela educação estava crescendo, mas a idéia do pecado original ainda vigorava em muitos setores sociais.

As noções de fraqueza e fragilidade desenvolvidas sobre a criança, a destituiu de qualquer idéia que pudesse ser associada à ação ou independência e dotou o adulto de uma capacidade de formar moralmente a criança por meio de uma disciplina rígida, em que a escola passou a ser o espaço de ensino, vigilância e controle deste sujeito, por ser visto como incapaz de agir com racionalidade.

O novo conceito de infância veiculado desde o século XV, foi atrelado a um processo de valorização da educação escolar e uma tendência de isolar a criança do meio adulto “[...] passou-se a admitir que a criança não estava madura para a vida, e que era preciso submetê-la a um regime especial a uma espécie de quarentena antes de deixá-la unir-se aos adultos” (ARIÈS, 1981, p. 194). É neste sentido que escola, família, eclesiásticos, dentre outros, com o objetivo comum de uma educação disciplinar, irão preparar a criança para uma vida bem diferente daquela

²³ Ibidem

até então existente. Agora o aprendizado de regras, normas, a imposição de limites, a correção, a censura e a obediência, serão as bases de sua formação, sempre acompanhadas do olhar adulto, ou melhor, o adulto é o avaliador, aquele que aprova, elogia ou puni as ações infantis.

O que era de costume de um determinado período histórico, tais como, a rudeza, a não polidez na linguagem, passou a pertencer aos grupos que não estavam recebendo a educação considerada adequada, e neste caso, passou a pertencer aos grupos das classes populares a partir do século XVII. E é a criança este ser fraco e inocente, a quem é direcionada a responsabilidade primeira de adotar os hábitos de uma nova classe emergente, de uma nova sociedade – a moderna, que divulga a imagem de uma criança universal: a bem educada moralmente e obediente e aquelas que não o são, estão fora da ordem.

A antiga turbulência medieval foi abandonada primeiro pelas crianças, e finalmente pelas classes populares: hoje, ela é marca dos moleques, dos desordeiros, últimos herdeiros dos antigos vagabundos, dos mendigos, dos “fora-da-lei”, dos escolares do século XVI. (ARIÈS, 1981, p. 122)

Essas transformações são reflexos das mudanças na esfera cultural, num momento de transição para a sociedade moderna, um momento de transformações históricas, sociais, políticas e econômicas, que modificaram os modos de relações das crianças com o seu meio, e o seu papel e função numa sociedade agora capitalista, na qual os modos de produção se modificam e passam a estar em dependência da ciência e, por isso, articulados com esta. A criança nessa nova realidade precisa se preparar para ser um futuro adulto racional e produtivo e para tanto ser educada com racionalidade e disciplina, sem paparicação, com base nas novas exigências sociais.

1.3 – A criança na modernidade: conceito, objeto, modelo ideal.

Algumas maneiras de se pensar a criança até aqui abordadas ainda perduram na atualidade, como por exemplo, a idéia de criança como um ser imperfeito, imaturo, que precisa se tornar como o adulto. Esse pensamento influenciou muitos estudos sobre a infância, cujo a centralidade não estava naquilo que ela é, mas no

que deve ser, e transformou a infância num período de preparação para a vida adulta.

De ser inocente a organismo incompleto, assim a criança foi ganhando definições, com os inúmeros estudos desenvolvidos a partir do século XIX, em áreas do conhecimento como a Psicologia, a Psicanálise, a Sociologia, a Antropologia e outras. A criança passa a ser envolta pelas diversas correntes de pensamento, que buscavam explicações sobre a natureza humana. Questões referentes ao que é inato e o que é adquirido servem de modelos explicativos sobre a natureza da criança e de base para ações educativas. A consciência de que os primeiros anos de vida são os mais adequados para se aprender se consolidava. Assim, um longo caminho se abre na produção de conhecimentos sobre a criança e a coloca como objeto de estudo no século XX.

Para Heywood (2004), o interesse pelo período da infância é um fenômeno recente, em função dos poucos registros que se tem sobre memórias de infância, sobre as experiências nessa fase, devido ao pouco interesse em conhecer as experiências dos sujeitos nessa etapa da vida. Ele também acrescenta que na sociedade medieval a centralidade em assuntos religiosos retirou muitos temas do foco de interesse da época, e a criança não foi a única que ficou à parte dos escritos medievais, pois o interesse pela vida adulta predominava. Esse autor também acrescenta que o desinteresse pela infância pode ser compreendido a partir das características da época em que uma sociedade pré-industrial promovia a inserção precoce da criança na realidade cotidiana dos adultos para aprender um ofício.

Foi principalmente no século XVIII, num processo de grandes mudanças sociais, econômicas e culturais que as formas de se pensar a criança foram se modificando e conseqüentemente as relações destas com o meio social. As escolas passaram a se organizar por idade, as crianças já isoladas dos adultos, eram preparadas para o futuro, para o progresso da nova sociedade industrial. Os objetivos e as metas para a infância eram traçados, tendo em vista a construção de um novo homem. A ação de médicos, educadores, moralistas, estava na direção da oferta da melhor educação para a criança.

Vários temas foram desenvolvidos com o intuito de definir a infância, e esta passou a ser vista como um período delimitado pela idade, com características biológicas específicas que implicam numa imaturidade e dependência diante do adulto. Enfim, um ser que precisa de proteção e cuidados devido a sua inocência, a

sua fragilidade, a sua incapacidade de se mover no mundo. Agora, a melhor opção é o enclausuramento, o distanciamento dos adultos e uma relação baseada na superioridade do mais velho.

O advento das sociedades modernas, as mudanças no sistema econômico e o poder dado à ciência neste modelo de sociedade colocaram a criança a serviço da ciência para a sua dominação, ou melhor, para a produção de um adulto perfeito. O interesse teórico pela infância na modernidade, reduziu a criança a objeto de estudo. Ela deve ser testada, observada, avaliada, experimentada, para se transformar num conceito, num ser homogêneo e universal em suas especificidades: inocente, sagrada, frágil, imatura. Assim, a criança foi registrada, com o olhar do adulto, influenciando nos modos de percebê-la.

A criança na Modernidade se constituiu mais como uma abstração, do que como um ser concreto, histórico, que se relaciona, que interage e não só reage e obedece. Os conceitos até aqui abordados desnudaram a criança, a despiram de sua dimensão social, isolaram-na de suas condições concretas de existência, da relação que há na sua constituição de sujeito, dos aspectos culturais, de classe, de gênero e étnicas.

O homem racional, ser pensante, que foi delineado pela cultura ocidental, não permitiu que a criança fosse pensada da mesma forma que o adulto. A esta restou lutar para conquistar a razão, para ser adulta. Ao adulto coube o estatuto de sujeito racional, à criança coube o de vir a ser.

É, portanto, no âmago das próprias práticas sociais que se transformam as conceituações de indivíduo, de sociedade, de sujeito, de subjetividade, que emergem como categorias e como objetos de reflexão e investigação, característico da modernidade. Sujeito de responsabilidades e obrigações, sujeito de direito, sujeito singular, o homo rationalis é colocado (mais uma vez? de outro modo?) como objeto de estudo e intervenção. Intervenção essa que se dará sobretudo no nível da criança, com vistas à preparação e formação do homem adulto, ser moral, ser livre, independente e autônomo. (SMOLKA, 2002, p. 104).

Numa sociedade da racionalidade, as ações educativas deveriam estar articuladas às condições de desenvolvimento econômico, e os sujeitos infantis deveriam ser desenvolvidos, para serem úteis e produtivos. A criança passa a ser vista como um sujeito cognitivo, com potencialidades para aprendizagem, e, nesse processo de aprendizagem, vai evoluindo a níveis cognitivos mais elevados.

Essas idéias orientaram e conduziram (e ainda orientam) ações e percepções sobre a criança. Idéias estas que são construtos culturais e que delineiam o fazer docente, pela ênfase atribuída à cognição infantil, em vista de prepará-la para a vida em sociedade.

A ênfase da ciência, da escola, nos aspectos cognitivos em detrimento de outras características presentes na criança, demonstra o quanto a preocupação com a infância na modernidade esteve atrelada à idéia de progresso e de preparação para o futuro.

Muito mais do que compreender e explicar o desenvolvimento humano o que se evidencia é a racionalização da infância legitimada pelo conhecimento científico. O que poderia ser compreendido como uma construção do sujeito mediada por sua inserção histórico-cultural, adultera-se num processo de assujeitamento da criança a um modelo de desenvolvimento cientificista, universalizante e a-histórico. (SOUZA e PEREIRA, s/d, p. 03).

Os significados atribuídos à criança, a transformou num ser a-histórico, a-social e a colocou em suspenso, ou seja, os conceitos a-históricos de criança, transformaram a infância num período isolado das questões sociais e culturais de seu tempo.

Neste sentido, os estudos sobre as capacidades intelectuais, sobre as características peculiares da criança deram centralidade aos aspectos biológicos, na sua evolução. Com destaque aqui, as teorias psicológicas do desenvolvimento humano que de certa forma dominaram esse campo de estudo, com grande predominância na área da formação de professores da educação infantil.

Segundo Smolka (2002), os estudos sobre o desenvolvimento infantil com um forte viés na teoria positivista e na de Darwin, centrou-se na análise da herança genética e de sua relação com a experiência “[...] a teoria da evolução provocava um extremo interesse pelo desenvolvimento da mente do homem, desde a infância até a idade adulta” (Idem, *Ibidem*, p. 113). A criança foi estudada para se compreender o desenvolvimento da mente, para se explicar a gênese da inteligência e passou a ser ponto de partida para a ciência psicológica explicar o homem.

A Psicologia do desenvolvimento²⁴, pautada no sujeito individual e nos seus aspectos evolutivos, contribuiu significativamente para a construção universal, em que o comportamento do indivíduo é estudado de forma isolada dos aspectos sociais e a ênfase recai, sobretudo nas características biológicas que evoluem num processo linear, no qual a maturação é o viés para o desenvolvimento. Para Souza (1996), as conseqüências negativas deste tipo de abordagem é que trazem ao corpo social uma naturalização das formas de se pensar a criança em termos de etapa e desenvolvimento cronológico.

O que se evidencia com freqüência é que a criança, jamais vista por inteiro, como membro de uma classe social, situada histórica, social e culturalmente, é seccionada em infinitos comportamentos e/ou habilidades. (SOUZA, 1996, p. 45).

Para essa autora, a Psicologia do Desenvolvimento se identifica com os instrumentos de dominação e controle social, e servem de base para as diversas propostas de educação infantil, por se constituírem num acervo de conhecimentos imprescindíveis para um mundo baseado na produção e no consumo. As idéias e conceitos de organismo imaturo, em evolução, incompleto, se estenderam à criança e a colocaram numa condição inferior ao adulto, condição esta, já esboçada anteriormente nos conceitos de inocência, fragilidade, dependência. A criança é transformada em objetivos, naquilo que está por vir, no que ela pode desenvolver e em como o meio deve agir para se alcançar o modelo de sujeito traçado pela racionalidade técnica.

A criança foi produzida pelo conhecimento científico como um modelo. A ciência produziu um modelo de sujeito infantil e uma infância idealizada para todos/as, a infância burguesa ocidental, universal, atemporal, sem cor, sexo, cultura.

Para Heywood (2004), as sociedades baseadas em interesses diversos sempre quiseram impor uma imagem de infância refletida na existência de uma natureza ou essência, o que conduz a uma homogeneização e imutabilidade do conceito, desconsiderando as diferenças de tempo e de espaço na sociedade.

Este autor nos lembra que há um movimento presente na construção de imagens de infância e das suas formas de ser que não é linear, pois essas imagens

²⁴ As teorias psicológicas do desenvolvimento humano, trouxeram também inúmeras contribuições aos estudos da criança, ao concebê-la como um sujeito que possui características peculiares em cada idade, e principalmente, por considerar a criança como um ser diferente do adulto e não um adulto menor.

podem se apresentar em vários momentos históricos, possibilitando para as sociedades a assunção e a circulação de visões conflitantes a respeito da criança, como as que já foram tratadas ao longo deste trabalho.

Neste sentido, é imprescindível compreendermos que, o grande movimento da ciência moderna em conhecer o homem e aquilo que lhe é peculiar, trouxe à criança um papel central na sociedade ocidental, como aponta Kramer (1996, p. 25) “[...] o fato é que aquele ser paparicado ou moralizado, miniatura do homem, sementinha a desabrochar cresceu como estatuto teórico [...]” e se tornou um campo fértil de estudos, na qual as diversas áreas do conhecimento estabeleceram verdades sobre elas. Uns, dentro de uma perspectiva mais ampla, em que as dimensões sociais, políticas, ideológicas, se fazem presentes, permeando as investigações; outros partem de uma visão mais restrita, ou seja, centram-se nas especificidades dos sujeitos infantis.

As formas que são apropriadas socialmente de se ver a criança, não podem ser tomadas como naturais, mas resultado das exigências e características do momento histórico que se vive. Assim como a infância é uma construção social, os seus conceitos, também o são, e resultam de um processo que está associado ao interesse moderno pela criança, e que contribuiu efetivamente na produção de idéias que a destituíram do seu pertencimento sócio-racial, de classe e de gênero.

[...] numa sociedade de classes, as crianças desempenham, nos diversos contextos, papéis diferentes. Ocorre que a idéia de infância da sociedade moderna foi universalizada pelas classes hegemônicas com base no seu padrão de criança, tecido partindo-se de critérios de idade e de dependência do adulto, características da sua inserção específica no interior dessas classes. (Idem, Ibidem, p. 20).

São, portanto, as dimensões cultural, social e histórica da criança que precisa ser considerada, pois, numa sociedade desigual como a nossa, as condições concretas de vida das crianças interferem diretamente nos modos de se viver a infância. É por isso, que é mais coerente afirmar na contemporaneidade que há multiplicidades de infâncias e diferentes modos de ser criança.

1.4- As multiplicidades de infâncias: de um conceito abstrato à sujeito concreto.

Ao abrir o tema da infância, Ariès (1981) proporcionou, além de um interesse por este tema, a possibilidade de chegarmos na atualidade com uma série de

conceitos sobre a criança, que foram construídos historicamente. Apesar de todas as críticas atribuídas a Ariès, a sua contribuição aos estudos da infância é inegável; sua afirmação de que a infância é uma construção social, abriu um caminho de estudos na busca pela compreensão dos sujeitos infantis em diferentes contextos.

O século XX foi marcado por uma crescente produção de estudos sobre a infância e por diversas concepções teóricas nesta direção. Nesse movimento, ficou a constatação de que as idéias que temos de criança mudam, tomam diferentes contornos, de acordo com o movimento histórico. Kramer, também nos lembra isso ao reafirmar que:

A idéia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação nas forma de organização da sociedade. (1982, p. 18).

De certo, as visões de infância que circulam desde a antiguidade são múltiplas e estão relacionadas com os interesses políticos, econômicos, religiosos e sociais de cada época. No entanto, algumas posturas em direção à criança parecem não ter se modificado ao longo da história, apesar da importância que lhe fora atribuída. O exercício do poder, da hierarquia, da obediência, da submissão, do mando, ainda são direcionadas às crianças, estas continuam como um alvo perfeito para práticas autoritárias por parte de instituições como a família e a escola.

Os avanços teóricos são evidentes. Kramer (2003) defende um conceito de criança como um sujeito histórico e social, produtoras de cultura. Discorda das idéias que defendem uma essência infantil, que coloca todas as crianças num patamar de igualdade, independente das condições históricas e sociais que vivem. Lembra-nos que a dependência da criança com relação ao adulto é fato social e não natural, pois existe uma relação de poder entre adultos e crianças por inúmeras razões que estão relacionadas a aspectos ideológicos em nossa sociedade. Kramer²⁵ critica as visões que anunciam o desaparecimento da infância ou da sua não existência e acrescenta que não é a idéia de infância que está em crise e sim o homem contemporâneo.

²⁵ Ibidem

Todas essas questões apontadas pela autora são inquietantes, pois, vivemos num cenário cheio de desafios para os que trabalham com a criança, que nos leva a duvidar das nossas próprias imagens construídas, principalmente quando tiveram como base conceitos totalizantes e universais sobre a infância.

É assim que autores/as como Del Priore (2006), Andrade (1993), Gouvea (2002), Figueiredo (1999), Farias (2005), Stearns (2006), e muitos/a outros/as nos convidam a conhecer as múltiplas infâncias. Como a dos filhos de camponeses assassinados no Sul do Pará, que vivem a sua infância sob ameaças, medo e tensão. Na obra organizada por José de Souza de Martins, intitulada o Massacre dos Inocentes, nas análises de Andrade (1993), em alguns casos, o filho de camponês é assassinado junto com seu pai, por não ser visto como criança, mas como homem, como um futuro camponês, que deve ser eliminado, para não dar continuidade ao trabalho do pai.

Del Priore²⁶ demonstra a superioridade dos índios no Brasil Colônia quanto aos cuidados e educação das crianças índias, ao relatar que os hábitos de bater nas crianças não era de conhecimento dos indígenas e nem o uso de tecidos grossos, para envolver as crianças com o intuito de dar firmeza aos seus membros. Hábitos estes, considerados comuns na sociedade européia.

Figueiredo²⁷ ao resgatar algumas memórias de infância na Amazônia, afirma numa de suas observações que, em Belém do Pará, no início do século XX, contrariamente aos costumes franceses, o vestuário específico destinado às crianças não se estendia por muito tempo e era reelaborado em função do clima da região. Enfatiza também que os modelos de civilidade infantil e o acesso aos diversos espaços sociais pela criança, variavam nos diversos grupos sociais da época.

Gouvea (2002) nos mostra que as experiências das crianças brasileiras, estiveram historicamente relacionadas ao seu grupo socioracial e de gênero:

Assim é que, por exemplo, a criança escrava exercia o seu aprendizado para a vida adulta através do trabalho, iniciado já aos seis, sete anos de idade. O menino branco de elite tinha sua formação nos colégios, onde adquiria sua instrução intelectual, ao mesmo tempo que se preparava para o exercício do mando. Já as meninas brancas da elite tinham um aprendizado mais restrito,

²⁶ Ibidem

²⁷ Ibidem

voltado para a aquisição de saberes tidos como “femininos”. (p. 13 e 14).

No Brasil, as crianças escravas não tinham direito a amamentação, devido suas mães serem obrigadas a amamentarem os/as filhos/as brancos/as dos/as senhores/as proprietários de terras. Farias (2005) relata que a criança negra na época colonial não existia aos olhos sociais, a não ser quando eram vistas como um futuro escravo ou um brinquedo para o senhor da casa-grande.

Para Stearns (2006), a escravidão nas Américas promovia uma separação das crianças africanas de seus familiares com muita crueldade. As crianças eram tomadas de suas famílias na África, para serem vendidas e seguirem uma vida de muito trabalho pesado. Estes sujeitos não eram vistos como crianças, mas como, mercadoria.

Atualmente as crianças Africanas vivem sua infância convivendo com os conflitos étnicos e religiosos, com a Aids, com a fome e a miséria extrema. As do Sudeste Asiático e as da Colômbia são conhecedoras e manuseiam armas de fogo como um instrumento cotidiano, por fazerem parte de vários exércitos, sendo denominadas como crianças-soldado. O envolvimento de crianças com o tráfico de drogas é comum em países como a Colômbia e o Brasil.

Por vezes, as crianças foram alvos intencionais. Nos anos 1930 e início dos anos 1940, as tropas japonesas capturaram meninas jovens na Coreia, valendo-se de violência para torná-las escravas sexuais. Num bordel militar, 400 meninas serviam a tropas japonesas de 5 mil homens, diariamente. Quarenta anos mais tarde, há registro de que o exército do Camboja assassinou crianças a pauladas diante dos pais, chegando a pregar uma criança de três meses numa árvore. (Idem, *Ibidem*, p. 173).

A construção social da infância foi acompanhada por uma história paralela de crueldades e desconsideração à condição do ser criança, quando os interesses e os ideais de grupos são levados a extremos. Assim, milhões de crianças foram vítimas do Holocausto pelos Nazistas, dos ataques ao Japão pelos Estados Unidos, pela guerra do Vietnã, pela guerra civil no Camboja, dentre outros conflitos mundiais que servem de exemplo para as violências a que as crianças foram e são vítimas.

O entrelaçamento dos aspectos políticos, econômicos e culturais, denotam as enormes disparidades nas vivências de crianças no mundo todo “[...] As infâncias estão hoje profundamente divididas pelos valores, pela riqueza ou miséria, pelo caos

político ou relativa estabilidade” (STEARNS, 2006, p. 201), não havendo, portanto, lugar para conceitos e imagens homogêneas de infância, pois a realidade diferencia as experiências dos diversos grupos infantis.

Vemos, portanto, várias formas de se viver a infância num mesmo momento histórico, a partir das condições de vida das crianças e do papel que cabe a estas na sociedade. Estes estudos indicam que as vivências de infância diferem consideravelmente a partir do seu pertencimento a determinados grupos sócio-culturais, e enfatizam a importância de se conceber e estudar a criança situada e datada historicamente e que as ações direcionadas às crianças não são genéricas, mas dependentes da sua ocupação social. Para Kuhlman (1998), apesar do valor dado à infância na modernidade, há uma rejeição de sua diversidade, da sua diferença, enfim, daquilo que lhe é cultural.

A concepção da criança como sujeito histórico e social, produtora de cultura é bem recente, e não foi suficiente para que os sujeitos infantis fossem retirados do silenciamento a que foram historicamente submetidos, pois, a maioria dos estudos estavam longe de considerar a criança como um sujeito que para ser conhecido precisa ser ouvido. A ênfase recaía mais nos saberes sobre a infância.

Demartini (2002) lembra-nos da importância de aprendermos a ouvir as crianças, de escutar as suas vozes, do estabelecimento do diálogo com estes sujeitos, pois, cada vez mais escutamos por parte daqueles/as que convivem e trabalham com crianças sobre a incapacidade de entendê-las; fruto de um processo de distanciamento entre adulto e criança provocado pela modernidade.

A proclamação legal da criança como sujeito de direitos (Constituição de 1988), o reconhecimento como sujeitos que possuem especificidades, como grupo social diferenciado, por possuírem cultura e experiências diferentes das do adulto, não garantiu a estes sujeitos a sua participação nos diálogos estabelecidos nos diversos espaços de convivência social, e também, nas pesquisas em diversas áreas do conhecimento.

A concepção de criança como ator social, como sujeito participativo, só iria despontar a partir da década de 1990, com o interesse maior das Ciências Sociais nas diversas formas de ser criança, com a focalização na própria criança e em seu contexto de experiência social. É o que podemos chamar de ocupação pelas crianças de um novo lugar social, onde estas saem do anonimato e da condição de objeto de estudo para a condição de sujeito.

No final da década de 1990, o campo da Sociologia, mas especificamente da Sociologia da Infância, vê nos processos de socialização infantil a fonte para se estudar a criança concretamente, não, mas como objeto distante e isolado, a busca agora é por uma infância desnaturalizada, que possui uma natureza sócio-cultural e política, como a de todos os sujeitos, sejam adultos, criança, adolescente ou velhos.

A sociologia da infância propõe a constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente de construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles. Porém, mais do que isso, a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objeto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada. (SARMENTO, 2005, p. 02).

A Sociologia da Infância aponta para a análise das dinâmicas de relações sociais das crianças com as mais variadas situações de vivência, e não mais só na escola ou na família “[...] esta já não é mais considerada como algo maleável que a moral e a autoridade moldariam, mas como um parceiro com o qual é preciso negociar” (SIROTA, 2001, p. 09). Essa visão coloca as crianças como um grupo social em si, como atores sociais. São os sociólogos de língua Inglesa e Francesa, os primeiros a questionar a visão de criança como um ser passivo nas pesquisas sobre a infância e a considerá-las como uma variável da análise sociológica que deve ser relacionada com as categorias gênero, classe e etnia.

Esse campo de estudos defende a idéia de não se construir mais discursos sobre a criança, independente da sua dimensão social, da sua situação concreta de vida e da sua condição de sujeito ativo:

Não se trata aqui de simplesmente opor uma ideologia subjacente da proteção a uma ideologia da autodeterminação, mas trata-se de compreender aquilo que a criança faz de si e aquilo que se faz dela, e não simplesmente aquilo que as instituições inventam para ela (Idem, Ibidem, p. 18).

A busca da construção de um outro olhar e de uma nova postura em direção à criança, sugere que esta não seja vista sob a expectativa do adulto e que seus estudos não se tornem um estudo das ações do adulto sobre a criança. Assim,

deve-se compreender o que ela pensa da sua realidade, e acima de tudo acreditar na sua capacidade de dar opiniões de dialogar sobre temas variados, de exercer o direito de falar e de ser ouvida, ou seja, acreditar que elas podem dizer algo sobre si mesmas. É nesse sentido que Quinteiro (s/d), fala da emergência de uma Sociologia da Infância no Brasil.

A referida autora destaca o crescimento que nas duas últimas décadas teve nos estudos sobre a infância no Brasil, porém alerta que, existe ainda poucos estudos sobre a infância como condição social da criança. Pois, para Quinteiro, os estudos no país:

Nos permitem conhecer objetivamente as precárias condições sociais das crianças, sua história e sua condição profundamente adversa de “adulto em miniatura”, e precariamente a infância como construção cultural, sobre seus próprios saberes, suas memórias e lembranças, suas práticas e possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual se encontram inseridas. (s/d, p. 05).

A realidade apresentada por Quinteiro²⁸, relembra que os modos que percebemos as crianças reflete no lugar dado a elas nas pesquisas sobre os diversos temas das inúmeras áreas do conhecimento. É por isso que muito se diz sobre elas, todos/as falam e se interessam por elas. No entanto, são poucos os que consideram-nas importantes para o conhecimento da realidade.

Conhecer a criança a partir de si mesma, é o diferencial das propostas e estudos que a defendem como ator social, como sujeitos do processo de socialização. Segundo Montandon (2001), alguns estudos atuais se centram não somente nas instituições dirigidas às crianças, mas também, nas relações entre gerações, nas relações entre crianças, e a criança como um grupo de idade. Tais estudos permitem o adentramento numa infância vivenciada em sua complexidade, apontam para a existência de uma pluralidade de infâncias.

Nestes estudos, Sarmiento (2005) informa que a infância é concebida como uma categoria social geracional e a criança é concebida como o sujeito concreto, é sempre um ator social que integra essa categoria geracional. A geração se apresenta como uma categoria importante na análise das relações que as crianças estabelecem com os grupos intergeracionais e intrageracionais, ou seja, a categoria geração, permite a possibilidade de se analisar nas relações simbólicas e estruturais entre crianças e adultos e entre crianças, o que os aproxima e o que os distancia.

²⁸ Ibidem

Por outras palavras, a “geração” é um construto sociológico que procura dar conta das interações dinâmicas entre no plano sincrónico, a geração-grupo de idade, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos atores sociais de uma classe etária definida e, no plano diacrónico, a geração-grupo de um tempo histórico definido, isto é o modo como são continuamente reinvestida de estatutos e papéis sociais diferenciados os atores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto. (SARMENTO, 2005, p. 04-05)

Pesquisas recentes²⁹ que tomam a criança como ator social e a infância como categoria social, procuram entender este grupo a partir de seu contexto sócio-cultural, analisando as relações que as crianças estabelecem entre si e com os adultos, bem como as suas percepções e desejos sobre a escola.

Os resultados destes estudos apresentam a complexidade presente nas relações que as crianças estabelecem entre si e com os adultos, em que, não estão baseadas somente na obediência e na aceitação ao que lhe é imposto. As crianças não criam apenas estratégias de resistências para lidar com as imposições, mas também, mecanismos que as tornam menos frustradas nas interações e nas formas de compreender o mundo “[...] elas não são meras receptoras de cultura. Pelo contrário, elas criam seus próprios significados a partir das determinações externas, sejam estas, inclusive os limites da sala, do pátio”. (MÜLLER, s/d, p.12).

Os/as autores/as ressaltam que na maioria das relações estabelecidas com os adultos, as crianças não são vistas como participantes ativos do processo educativo. Os adultos tentam privá-las de suas expressões, pelo controle e repreensão, tornando poucas as oportunidades que as crianças têm de se expressar, receber e dar explicações, de serem ouvidas, em função das grandes exigências e da prioridade atribuída ao silêncio, ao estar sentado/a, às filas e horários que não permitem barulhos, risos ou improvisações.

Ao analisar os processos de socialização entre crianças e entre estas e os adultos, Filho (2006) constatou que a forma como os adultos percebem as crianças refletem nas relações e nos modos como estes se dirigem a elas. As posturas diferenciadas dos adultos se baseiam ou na consideração das crianças como atores

²⁹ Destaco os estudos de Ângela Borba (s/d): As culturas de infância nos espaços-tempos do brincar; Sílvia Cruz (s/d): O que pensam as crianças acerca da sua experiência educativa; Fernanda Muller (s/d): Infância nas vozes das crianças: culturas infantis trabalho e resistência; Altino Filho (2006): Crianças e adultos: marcas de uma relação.

sociais, respeitando as suas especificidades, ou em uma visão de criança como sujeitos homogêneos.

Este autor também destaca que as formas de relação das crianças com cada adulto exige destas, comportamentos diferenciados e nestas relações os sujeitos infantis não deixavam de manifestar os seus desejos, os seus pontos de vista e necessidades “[...] As crianças pesquisadas mostravam, em seu convívio diário, do que gostavam e do que não gostavam de fazer nos espaços/tempos da instituição”. (Idem, *Ibidem*, p. 22). O processo de socialização estudado pelo autor enfatiza a postura participativa da criança nas interações sociais, mesmo quando estas tinham como base a hierarquia e superioridade do adulto.

A capacidade das crianças em reconduzir esses processos as levava a superar relações que algumas vezes eram travadas com muita rigidez, opacidade, distanciamento, dureza e contradição. Percebíamos que nesses momentos elas utilizavam muitos argumentos explícitos (e implícitos) para convencer os adultos a reverem suas posturas (Idem, *Ibidem*, p. 23).

Ao serem observadas no contexto de suas relações as crianças põem em evidência as suas capacidades de negociar, de criarem estratégias múltiplas para a convivência social e, principalmente, não permitem o endurecimento e a falta de criatividade nas interações. As crianças negam e desafiam as tentativas de enquadramento num padrão universal, ao lembrarem os adultos que as suas singularidades marcam essas relações.

Numa sociedade plural e de extremas desigualdades sociais como a nossa, em que a criança experiêcia a sua infância no contexto sócio-cultural que está inserida, não cabe a idéia de uma infância universal, padronizada, e muito menos partir deste princípio para estudos ou práticas escolares.

Nessa perspectiva, os processos de socialização são fundamentais para entendê-la, por não ser vista como mera absorvente passiva das suas experiências. Na sua relação com o mundo a criança participa, interpreta, dá significado às suas experiências. A imobilidade a qual a criança foi submetida historicamente, se deve também ao fato de uma visão adultocêntrica que, segundo Müller e Delgado (2005), contribuiu para o predomínio do olhar adulto nos estudos sobre as culturas infantis e para a ausência das vozes das crianças nas pesquisas. Estas autoras apontam o quanto à sociedade moderna baseada numa racionalidade masculina excluiu do direito à voz, as mulheres e as crianças, em prol de um discurso androcêntrico.

Precisamos aprofundar em nossas pesquisas quem são as crianças, o que elas têm em comum, o que partilham entre si em várias regiões do Brasil e em outros países e o que as distingue uma das outras. É preciso romper com as representações hegemônicas (MÜLLER e DELGADO, 2005, p. 05).

A ruptura que as autoras propõem nos faz refletir, o quanto às culturas infantis foram negligenciadas, ignoradas. O quanto não foi dada importância às suas vozes como fontes para se conhecer os mundos sociais e culturais da infância. Para Quinteiro, estudar a infância através das falas das crianças, traria grandes contribuições à formação de professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. As crianças têm muito a dizer sobre as suas formas de verem o mundo, sobre preconceitos, sobre o poder e a autoridade que os adultos exercem sobre elas.

Afinal, o que sabemos sobre as culturas infantis? O que conhecemos sobre os modos de vida das crianças indígenas, negras, brancas? O que sabemos sobre as crianças que freqüentam a escola pública? Como aprendem? O que aprendem? O que sentem? O que pensam? (QUINTEIRO, 2002, p. 22).

As questões levantadas pela autora nos faz refletir que é necessário uma aproximação efetiva nas experiências infantis, uma consideração dos seus pontos de vista, da singularidade de cada criança ao interpretar as suas vivências sociais, sobretudo o que pensam sobre os gêneros na docência.

Atualmente, a afirmação de uma infância única e universal parece estranha num contexto de tantas desigualdades. No entanto, os discursos oficiais continuam veiculando imagens homogêneas de infância, promovendo ainda a circulação de uma só infância mundial e uma norma universal para a infância, desencadeada por organizações internacionais como a ONU (Organização das Nações Unidas), o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), OIT (Organização Internacional do trabalho), UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a cultura), que difundem um conceito universal, segundo Sarmiento (2001), da idéia do que é “**o melhor interesse da criança**”³⁰. Estes discursos encontram-se, hoje, deslocados da realidade da maioria das crianças brasileiras, pois:

³⁰ Grifo do autor.

Muitos são os problemas que afetam a infância brasileira nos seus primeiros seis anos de vida: o trabalho infantil, os maus-tratos, o abuso, a violência, a privação de direito ao convívio familiar; como as crianças órfãs em abrigos. (FILHO, 2001, p. 48).

Numa sociedade que convive naturalmente com a prostituição infantil, com a exploração de menores, com chacinas, com o abandono, com crianças envolvidas com o tráfico de drogas, com a miséria, com meninos e meninas de rua, o desafio maior está na garantia dos direitos a todas as crianças. Ao mesmo tempo em que os seus direitos são proclamados³¹, estas são privadas de exercê-los em função das suas condições sócio-econômicas e do silêncio e subordinação a que foram e, ainda, são submetidas.

A criança na contemporaneidade aparece como um problema social, em virtude de ter surgido em consonância com todos os problemas advindos de um sistema econômico que tem como base de sustentação às desigualdades.

Os verbos brincar, desenhar, cantar, correr, criar, fantasiar, imaginar, tão utilizados para caracterizar a infância, parecem, hoje, inadequados para tal utilização. A sociedade contemporânea com sua realidade multifacetada permitiu a incursão de palavras como as que foram mencionadas anteriormente (abuso sexual, meninos/as de rua, etc), para caracterizar o mundo infantil. Portanto, vivemos num momento de reconhecimento da heterogeneidade da infância, ao mesmo tempo em que “[...] na sociedade globalizada em que vivemos a norma da infância tende a estabelecer-se de forma universal, por efeito das políticas públicas e das organizações internacionais [...]” (SARMENTO, 2001, p. 14).

São essas instâncias que regulam e disseminam idéias sobre o que é ser criança, influenciando as formas como a sociedade percebe as crianças, contribuindo assim para uma visão homogênea de infância. Del Priore (2006), enfatiza a distância que há entre os modos que os organismos internacionais e autoridades descrevem a infância, da realidade em que a maioria das crianças vive.

No Brasil, são múltiplos os modos de ser criança, em muitas regiões o trabalho infantil, retira o direito à educação, por ser necessário, por ser considerada atividade comum. Muitas crianças ainda morrem precocemente devido às precárias condições de higiene, retirando o seu direito à saúde. É por isso que Quinteiro

³¹ Direito a saúde, educação, família, proteção e também direitos a ouvir, a serem ouvidas.

afirma que o respeito aos direitos legais instituídos da criança, está longe de ser uma realidade mundial e nacional.

Faz-se necessário refletir o que cada grupo e cada cultura almeja para as crianças. Desnaturalizar a infância, ver as crianças como sujeitos infantis e não infantilizados, essa postura leva ao seu silenciamento, à incapacidade de criar, dizer, fazer. Portanto, para exercerem os seus direitos é preciso que lhes concedam a palavra, é preciso que sejam sujeitos. Sem dominação, com educação. É saber sim, que possuem especificidades, mas que isso não seja usado pelo adulto para o exercício de poder excessivo e nem por grupos de crianças para satisfazer os seus caprichos e sim permitir que especificidades como a imaginação, a fantasia, as brincadeiras aflorem e sejam praticadas, com base no diálogo e na escuta.

Aprender com as crianças, libertá-las dos estereótipos e das verdades universais, é um grande desafio, que exige reflexão e mudança de postura. Essa consideração implica na ruptura com concepções hegemônicas que serviram para o distanciamento entre adultos e crianças e para a sua exclusão como sujeito concreto na modernidade.

SEÇÃO II

POR ENTRE TEMPOS E ESPAÇOS: TECENDO FIOS E (ENTRE)CRUZANDO CRIANÇA, GÊNERO, DOCÊNCIA E PROFISSÃO.

2.1- A escola como espaço específico para a criança na modernidade.

No século XV iniciam-se as mudanças na escola, que até então era pouco estruturada cuja característica principal era a educação pela aprendizagem e que se transformaria na modernidade em educação escolar. Para Ariès (1981) a grande importância dada a educação da criança, está associada ao novo sentimento de infância, voltado para o seu desenvolvimento moral e intelectual. As preocupações com os aspectos racionais e cristãos se misturam para formar uma criança disciplinada e dotada de razão.

A criança neste sentido, passa a receber um tratamento diferenciado com a criação deste espaço específico para a sua aprendizagem – a escola.

[...] a escola e o colégio que na Idade Média, eram reservados a um número de clérigos e misturavam as diferentes idades dentro de um espírito de liberdade de costumes, se tornaram no início dos tempos modernos um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos. (Idem, Ibidem, p. 107).

A relação criança-escola consolidada na modernidade surge da preocupação de moralistas e educadores em formar a criança bem educada, por meio de uma disciplina rígida para resguardá-la e preservá-la das tentações mundanas. A escola torna-se o local específico para sua aprendizagem, o local adequado para as crianças freqüentarem. A nova organização dos colégios segue às considerações das particularidades da infância que promoveu a estrutura de classes e a separação por idades, bem como a adequação do ensino ao nível do aluno.

Ariès³² fala de uma indiferença à própria idéia de idade nas sociedades tradicionais para uma preocupação com a idade, o que ganharia destaque na

³² Ibidem

modernidade com a organização da escola como espaço de controle e vigilância das crianças, cercando-as dos cuidados necessários para a preservação de suas características peculiares. Neste sentido, a própria evolução dos colégios está relacionada à evolução dos sentimentos da infância e da preocupação com as idades.

As características medievais em que a rua, a comunidade, a convivência com os adultos era o costume da época, vão sendo modificadas por não serem mais vistas como benéficas para as crianças. A aprendizagem de um ofício, de uma ocupação por meio do trabalho e convivência com o adulto, vão dando espaço a um novo modelo educacional, que deve restringir a liberdade a qual as crianças estavam acostumadas.

A consideração da particularidade infantil, acompanhada do sentimento de inocência promove na família e na escola modificações em seus arranjos tornando a criança o centro das suas atenções e finalidades. Tais instituições acompanham os processos de modificações na sociedade, em que idéias como a razão, o progresso, a ciência, tornar-se-iam a base para a formação do indivíduo, tornando a criança um alvo para o progresso.

Através deste sentimento da infância, que amadurece bastante lentamente na consciência européia, preparam-se aquele interesse “psicológico” e aquela “preocupação de ordem moral” que estarão nos fundamentos da pedagogia moderna e contemporânea. (CAMBI, 1999, p. 227).

O investimento educativo na criança a retira da insignificância a que foi submetida, atribuindo-lhe um papel cada vez mais definido e significativo. Escola e criança ganham lugar central na modernidade, pois são vistas como promotoras do desenvolvimento social e econômico.

Para Ariès (1981), a preocupação com a fraqueza da criança se alia a um sentimento da responsabilidade moral dos mestres em disciplinar o comportamento dos seus alunos, tanto na escola como fora desta, já que na idade média a escola não tinha preocupação com o comportamento dos alunos fora de seu espaço. A disciplina acompanhou “[...] uma concepção autoritária, hierarquizada – em suma - absolutista – da sociedade” (Idem, *Ibidem*, p. 118).

Neste percurso de mudanças quanto ao tratamento dado à criança em função das suas especificidades, surgem mecanismos educativos ligados aos conceitos de

criança. Quando o conceito de fraqueza vigorou a partir do século XIV, a criança foi vista como um ser inferior e a autoridade adulta dava poderes cada vez maiores aos colégios em disciplinar os sujeitos. Ações humilhantes como os castigos e a vigilância tornaram-se comuns, só vindo a desaparecer com a idéia de educação como preparação para a vida adulta.

O relaxamento da antiga disciplina escolar correspondeu a uma nova orientação do sentimento da infância, que não mais reconhecia a necessidade de sua humilhação. Tratava-se agora de despertar na criança a responsabilidade do adulto, o sentido de sua dignidade. (ARIÉS, 1981, p. 119).

A escola neste sentido tem a tarefa de preparar a criança para a vida adulta, por meio de uma formação gradativa, com o intuito de livrá-las da desordem e das influências negativas da rua. No entanto, essa escola que se renova em função das mudanças políticas, econômicas, ideológicas da sociedade, não era direito de todos, somente os meninos tinham acesso, eles possuíam o direito de freqüentá-la.

Se a escolarização no século XVII ainda não era o monopólio de uma classe, era sem dúvida o monopólio de um sexo. As mulheres eram excluídas. Por conseguinte, entre elas, os hábitos de precocidade e de infância curta mantiveram-se inalterados da Idade Média até o século XVII. (Idem, *Ibidem*, p. 125).

A duração da infância para as meninas não era a mesma dos meninos. Era comum a menina casar-se aos 12 anos, pois, aos 10 anos já eram vistas como mulheres e sua educação estava pautada na aprendizagem doméstica, em ser boa mãe, boa esposa e dona de casa. Os meninos iam ao colégio e as meninas aprendiam a ser futuras esposas e recebiam instrução religiosa.

O direito à escolarização feminina surge com dois séculos de atraso, pois é somente no século XIX que as mulheres européias passam a ter acesso à escolarização formal. No Brasil, o acesso à educação também, inicialmente, foi privilégio dos homens, as mulheres só teriam acesso à educação formal no século XIX: “[...] Tanto as mulheres brancas, ricas ou empobrecidas, como as negras escravas e as indígenas não tinham acesso à arte de ler e escrever [...]” (RIBEIRO, 2003, p, 79). As mulheres eram vistas como seres inferiores em relação ao homem, assim como a criança era em relação ao adulto.

Os preconceitos contra as mulheres não se limitavam somente ao acesso à instrução formal, mesmo anteriormente a este modelo de ensino, as mulheres se

detinham aos conhecimentos de boas maneiras, de prendas domésticas, para tornarem-se boas esposas. Os discursos médicos e biológicos definiam o homem como capaz de executar operações que exigissem raciocínio lógico abstrato e aprendizagens complexas.

A superioridade masculina era defendida em todas as instâncias sociais. A ideologia da domesticidade, da maternidade veiculada pelos preceitos higienistas foi dando à mulher um significado de cuidadora e protetora do lar e dos/as filhos/as e promoviam discriminações àquelas que trabalhavam fora do lar.

Em contraposição às ideologias normativas que naturalizavam as diferenças entre os sexos, por meio de justificativas essencialistas, surgem protestos e questionamentos quanto ao aspecto inato das diferenças sexuais, ou seja, as explicações médicas e biológicas eram questionadas, como base esclarecedora para as desigualdades sociais, políticas e econômicas existente entre homens e mulheres.

2.2- Os estudos de Gênero.

O século XIX foi o período em que se acentuaram as mobilizações e reivindicações acerca das questões femininas e um conseqüente aumento da participação de mulheres no mercado de trabalho, no espaço público. Nas lutas feministas foram se concretizando o acesso à educação, o direito ao voto, o acesso a profissões, dentre outras conquistas.

Segundo Louro (1997), o gênero como uma categoria teórica se originou dos movimentos feministas contra as discriminações, preconceitos e o alijamento dos direitos a que as mulheres foram historicamente submetidas. O feminismo como movimento organizado inicia no século XIX e no século XX ganha destaque na luta pelo sufrágio universal, pela conquista feminina do direito ao voto. Este movimento foi denominado de primeira onda do feminismo por ter dado notoriedade as reivindicações pelos direitos das mulheres.

O protesto pela igualdade de direitos entre os sexos têm, segundo Perrot (1988), na luta pela conquista do sufrágio universal uma das grandes marcas das desigualdades e da separação entre os sexos, pois, o direito ao voto era somente dos homens, demarcando-o como detentor do espaço público.

No final da década de 1960 surge a segunda onda do feminismo que incorpora as questões teóricas ao movimento feminista, promovendo debates que dariam origem ao conceito de gênero. Neste período há em diversos países ocidentais um movimento de contestação das teorias e “verdades universais” realizado por diferentes grupos de intelectuais, negros, mulheres, etc, que protestavam contra a discriminação e segregação social. Neste sentido:

Militantes feministas participantes do mundo acadêmico vão trazer para o interior das universidades e escolas questões que a mobilizam, impregnando e “contaminando” o seu fazer intelectual – como estudiosas, docentes, pesquisadoras – com a paixão política. Surgem os *estudos da mulher*. (LOURO, 1997, p. 16).

A desnaturalização das diferenças sexuais trouxe para o campo da cultura e da história tais discussões. Assim, os estudos de gênero surgem no âmbito acadêmico marcado pelos movimentos e conquistas históricas das manifestações feministas. Sua marca: a contestação, a negação a todas as explicações essencialistas e deterministas sobre as desigualdades existentes entre homens e mulheres. É o caráter social e histórico entrando no campo dos estudos voltados para a compreensão da construção de corpos femininos e masculinos.

Dar evidência às condições de exploração e desigualdade que as mulheres eram submetidas nos diferentes espaços, dar voz e retirá-las do anonimato, foram os objetivos dos estudos iniciais, em que o tema do trabalho feminino foi o mais priorizado. Estes primeiros estudos que inicialmente centraram-se nas mulheres surgem com um teor político significativo denunciando diferenças salariais, políticas, enfim, “[...] focalizaram áreas, temas e problemas que não habitavam o espaço acadêmico, falaram do cotidiano, da família, da sexualidade, do doméstico, dos sentimentos”. (Idem, *Ibidem*, p. 19).

Foi graças ao movimento feminista iniciado na década de 1960 que questionou veementemente o papel de dominação que os homens exerciam sobre as mulheres na sociedade, sua superioridade e a supremacia do seu patriarcado “[...] o homem, categoria naturalizada por séculos, se viu questionado em sua posição de maneira jamais antes vista, tanto no Brasil como em outros países.” (MONTEIRO, 1997, p. 02). Assim, nos anos 60, surgem questionamentos e críticas sobre os papéis construídos socialmente para os homens e mulheres que trouxeram desestabilidades para explicações consideradas hegemônicas. Novas perspectivas

de análises foram se construindo trazendo as relações de gênero para diversos campos de pesquisa “[...] O gênero é, nos mais amplos termos, a forma pela qual as capacidades reprodutivas e as diferenças sexuais dos corpos humanos são trazidas para prática social e tornadas partes do processo histórico.” (CONNELL, 1995, p. 189).

O conceito de gênero passa a ser usado para ampliar tanto os estudos quanto a compreensão do ser feminino e do ser masculino como seres de relações; para dar ênfase nas construções sócio-culturais relacionadas aos sexos, principalmente para evidenciar a natureza social das diferenças e desigualdades entre homens e mulheres. Seu caráter relacional possibilitou análises centralizadas também nos homens, pois como já foi dito, inicialmente os estudos priorizaram apenas um gênero e de certa forma promoviam uma polaridade em seus enfoques.

Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual *gênero* será um conceito fundamental. (LOURO, 1997, p. 21).

Gênero neste sentido passa a ter como foco de análise o caráter social e histórico das diferenças sexuais e das relações que são construídas entre homens e mulheres nos diferentes espaços sociais. As relações de gênero são construções sócio-culturais e não uma determinação das diferenças biológicas entre os sexos. Esta afirmação retirou do campo biológico as explicações para as desigualdades existentes entre homens e mulheres que eram vistas como naturais e contribuíam para justificar a dominação masculina na sociedade. As bases explicativas que atualmente tomam força para descrever as desigualdades existentes entre homens e mulheres são de cunho cultural.

Este é um conceito mais amplo que considera o caráter relacional dos gêneros e se distancia das características dos primeiros estudos que, por terem centralidade nas mulheres, causaram de certa forma distanciamentos e polaridades entre homens e mulheres, e uma visão de mulher como vítima da dominação masculina. A perspectiva relacional amplia o conceito e os estudos ao dar ênfase ao caráter plural dos gêneros, a partir da compreensão de que existem formas distintas de ser mulher e de ser homem.

Para Corrêa (1998), a perspectiva relacional seria a superação dos dualismos e dos essencialismos, que desdobrariam o par binário masculino/feminino, fazendo ser impensável tornar-se mulher sem ter compreensão do que significa tornar-se homem. Assim podemos afirmar que homens e mulheres não só exercem múltiplas formas de masculinidades e de feminilidades como adquirem diferentes significados desde sua inserção em contextos socioculturais diversos.

O conceito de gênero colocou homens e mulheres como seres relacionais e sociais que se constituem pelas relações que estabelecem em seu meio, e portanto, qualquer explicação que privilegie as características biológicas como base esclarecedora para as diferenças e desigualdades entre os sexos são insuficientes para abarcar a complexidade que envolve as construções sociais dos gêneros.

[...] As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora da sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação. (LOURO, 1997, p. 22).

A evidência de que as diferenças entre homens e mulheres não são naturais, mas que são construídas, historicamente, nos diferentes espaços sociais e que podemos conhecer nesse processo os momentos de maior acentuação e de consolidação das diferenças, possibilitou que os estudos de gênero superassem noções e definições homogêneas e universais para homens e mulheres.

A introdução da categoria gênero, relacionada ao contexto social, portanto, levou à consideração da “diferença na diferença”. Não cabia, assim, a utilização do termo mulher sem adjetivá-lo: mulheres mestiças, negras, judias, trabalhadoras, camponesas, operárias, homossexuais. (GONÇALVES, 2006, p. 75-76).

Diferentes momentos históricos, diferentes práticas sociais, diferentes sujeitos que são marcados por suas singularidades, por suas diferentes formas de masculinidades e de feminilidades, formando uma conjuntura social plural de sujeitos masculinos e femininos e de múltiplas representações destes sujeitos. A afirmação da multiplicidade de masculinos e femininos, retira qualquer idéia de homens e mulheres como seres homogêneos que se enquadram num único modelo de masculinidade e feminilidade ou que os reduzam a machos e fêmeas biológicos.

Louro (1997) enfatiza que os estudos de gênero devem incorporar questionamentos quanto aos binarismos, a polarização, e ao caráter heterossexual

que este conceito carrega. Podendo, assim, abrir espaço para a compreensão de que mulheres e homens vivem feminilidades e masculinidades de maneiras diversas e diferenciadas da convencional, da hegemônica e que devem ser reconhecidos/as em suas experiências, em seus interesses, como os dos homens homossexuais, dos homens negros homossexuais ou das mulheres bissexuais, etc. Não existe, portanto, uma forma fixa e imutável de ser homem e de ser mulher, um lugar específico e determinado para cada gênero, ou um padrão ideal de masculinidade e de feminilidade.

Connell (1995) informa que gênero é uma categoria que abrange a complexa dinâmica de interações entre homens e mulheres que estão imersos e participam de várias instituições sociais como a família, a escola, o trabalho, que exercem práticas que incidem diretamente no corpo e identidades dos sujeitos, pois tais instituições têm um papel fundamental nas construções dos gêneros. Portanto, gênero se refere à construção social com base nas diferenças sexuais dos sujeitos e envolve uma estrutura ampla de relação em que o estado, a economia refletem e interferem nessas relações.

Ao definir gênero, Carvalho (2003) faz uma análise dos conceitos que tem permeado os estudos nesta área e afirma que duas definições são bastante utilizadas nos estudos de gênero. Na primeira definição gênero se opõe e é complementar a sexo, por estar relacionado ao que é construído no campo social, já o termo sexo está vinculado à biologia, ao que é dado ao sujeito. Esta foi a primeira definição utilizada por grupos de feministas inglesas nos anos 60 para evidenciar o caráter social e histórico do gênero e reduzir a força da categoria sexo. Na segunda definição gênero não está em oposição a sexo:

[...] mas inclui a percepção a respeito do que seja sexo dentro de um conceito socialmente elaborado de gênero, uma vez que assume que as próprias diferenças entre os corpos são percebidas sempre por meio de codificações e construções sociais de significado. (Idem, *Ibidem*, p. 138).

Este conceito inclui todas as construções sociais referentes às diferenças entre masculino/feminino, homem/mulher, ou seja, neste conceito gênero se refere tanto às diferenças como às semelhanças entre os sexos, enfim, significados e símbolos que se articulam com os aspectos de raça, classe, idade, etc. O conceito de gênero é então ampliado, tornando-se uma categoria com possibilidades de

considerar a complexidade dos significados simbólicos que são construídos com base na observação das diferenças sexuais.

Para Carvalho (2003), o perigo desta abordagem está na priorização de análises restritas à linguagem. Neste sentido, a autora sugere que gênero possa ser compreendido como uma construção de significados que são móveis, mas que, no entanto, não se perca as práticas sociais e as possibilidades de ação dos sujeitos. O conceito de sexo para esta autora deve ser usado sem ingenuidades, deve ser problematizado, pois este também é considerado como:

[...] uma interpretação social e historicamente construída da percepção das diferenças entre corpos de machos e fêmeas, nem por isso podemos desprezar a força das diferenças de sexo e sua presença na estruturação de nossa sociedade: é o sexo que é captado nas estatísticas, é a polaridade entre homens e mulheres, machos e fêmeas, que organiza relações desiguais e hierarquias no conjunto da sociedade (Idem, *Ibidem*, p. 140).

Nestes processos conceituais que se ampliaram para abarcar a complexidade da categoria gênero, esta tenta superar noções identitárias universais construídas para homens e mulheres (macho e fêmea heterossexual), considerando que homens e mulheres são seres construídos no social, a partir do que é definido como masculino e como feminino, em determinado grupo cultural.

Segundo Monteiro (1997), este campo de estudos trouxe avanços significativos que ultrapassaram os limites dos questionamentos ao patriarcado e à heterossexualidade, tornando visível um contexto múltiplo de masculinidades e feminilidades. As concepções tradicionais de masculinidade, associada à força e à virilidade e de feminilidade associada à domesticidade, abrem espaço a um contexto de pluralidade de modos de ser masculino e de ser feminino.

Para Almeida, Piscitelli e Corrêa (1998), há na perspectiva relacional, um deslocamento de masculinidades e feminilidades de homens e mulheres. O deslocamento dos termos masculinidades e feminilidades de homens e mulheres é defendido por evidenciar que os conceitos atribuídos aos gêneros são construtos sociais e culturais variáveis, em que homem e mulher não possuem uma identidade fixa. Porém, para estes autores, isto se faz com limites, pois de alguma forma o/a pesquisador/a acaba associando masculinidades a homens e feminilidades as mulheres. Esta ocorrência se dá, segundo os/as autores/as, em virtude de não

conseguirmos sair da noção essencialista que não separa homem-masculinidade e mulher-feminilidade.

Corrêa (1998) faz também observações salutares quanto ao uso dos termos homem e mulher. Para esta autora há um problema de linguagem com o uso destes termos, pois, mesmo que o utilizemos como referência as diferenças sexuais culturalmente e socialmente construídas, continuamos a utilizá-los mantendo a referência ao substrato biológico que se quer tanto anular.

Uma das ênfases conceituais aqui atribuídas está na compreensão de que, neste trabalho, o que se denomina homem e mulher não é resultado da natureza biológica, mas de relações sociais, e que em gênero a diferença sexual é tematizada em masculino e feminino. Costa (1998) traz importantes considerações acerca da adoção da perspectiva relacional nos estudos de gênero. Para esta autora: “[...] gênero não referem-se unicamente a homens e mulheres e que as associações homem-masculino e mulher-feminino não são óbvias” (Ibidem, p. 185). Estas associações possuem um caráter limitado ao se fazer atribuições que poderiam ser encontradas em outros sujeitos. A ênfase deve recair na pluralidade, na consideração de múltiplas masculinidades e feminilidades para desessencializar os sujeitos, e perceber que as categorias homem e mulher em gênero se ampliam, ao serem tomados como parte da categoria feminino e masculino.

Gênero é uma construção social do feminino e do masculino que não está determinada pela anatomia dos corpos dos homens e mulheres. Essa noção permitiria um questionamento das atribuições dadas a homens e mulheres, colaborando na argumentação de que transformações nessas atribuições são possíveis, uma vez que estas não são naturais (Idem, Ibidem, p. 169).

A autora acrescenta que nos estudos de gênero o importante são as relações sociais dos sujeitos e as atribuições de masculino e feminino que permeiam e que são produzidas nestas relações.

Todas estas ponderações trouxeram ao campo de estudos de gênero uma categoria que até a década de 1990 não era estudada: a masculinidade. As discussões que os movimentos feministas e gays, nas décadas de 60 e 70, trouxeram acerca do patriarcado, da superioridade masculina, suscitou questionamentos sobre a forma de ser homem na sociedade, emergindo um contexto que aponta para a múltiplas masculinidades em que as relações de poder envolvem as diferentes identidades masculinas.

A categoria masculinidade é considerada um foco recente nas análises das relações de gênero, pois esses estudos centravam-se na feminilidade, pela própria historicidade da constituição dos estudos de gênero, como uma perspectiva teórica e como categoria científica conquistada pelo movimento feminista, colaborando para que a maioria das produções científicas brasileiras nesse campo sejam ainda voltadas para o sexo feminino.

Já se evidencia uma crescente produção de trabalhos acadêmicos sobre gênero em revistas especializadas (com destaque para Estudos Feministas), dissertações de mestrado e teses de doutorado, núcleos de estudos em universidades, e grupos de trabalho (GTs) em reuniões científicas, a exemplo das Associações Nacionais de Pós-Graduação (ANPED, ANPOLL, ANPOCS, ANPUH) e a SBPC. Porém essa produção ainda é concentrada no viés feminino. (FERREIRA e CARVALHO, 2006, p. 146)

A partir dos anos 70 iniciam-se críticas baseadas na noção de papel masculino, em que o gênero masculino, segundo Connell (1995 p. 187), era compreendido como “[...] um conjunto de atitudes e expectativas que definiam a masculinidade apropriada [...]”. Para este autor, esse conceito não abarcava a possibilidade de se compreender a multiplicidade de formas de construção da masculinidade. Para Connell:

A masculinidade é uma configuração de prática em torno da posição do homem na estrutura das relações de gênero. Existe, normalmente, mais de uma configuração desse tipo em qualquer ordem de gênero de uma sociedade. Em reconhecimento desse fato, tem-se tornado comum falar de “masculinidades”. (Idem, Ibidem, p. 188).

Este autor atenta para o significado do termo configuração de prática no conceito que desenvolve de masculinidade e alerta para a ênfase que se deve dar às ações concretas das pessoas, ou seja, aquilo que realmente fazem e não aquilo que se espera que façam. Sua intenção é mostrar que há uma multiplicidade de ações exercidas pelas pessoas, e que, a masculinidade não pode ser definida como um tipo de ação específica, única, essencializada, mas há diversas formas de masculinidade que são construídas nas inúmeras relações que os homens estabelecem com o seu meio social. Portanto, não devemos cair no risco de tomar uma forma de masculinidade como definidora das condutas masculinas, pois existem diversas formas de se vivenciar um único tipo de masculinidade. A construção e reconstrução da masculinidade está em estreita relação com o

contexto histórico em que os sujeitos estão imersos, sendo assim, uma construção social.

2.3 – Os Estudos de Gênero e sua relação com a Educação.

O interesse dos estudos de gênero pela educação, deu-se em função da centralidade histórica dos primeiros trabalhos externos de mulheres no século XIX, estarem voltados para espaços como escolas e hospitais, e que culturalmente foram sendo vistos como atividades de pouco valor. Estas arrumações no mercado de trabalho com base nos sexos, resultou na divisão sexual do trabalho e na compreensão de que áreas como a educação fazem parte do universo feminino, é trabalho de mulher. Assim a educação passou a ser objeto de investigação dos estudos de gênero.

Segundo Louro (2002), quando os estudos de gênero adentraram na educação (décadas de 60 e 70 do século XX), havia o predomínio das teorizações críticas no meio acadêmico brasileiro e que, posteriormente, também predominariam na educação. O conceito de gênero se apresenta à educação num momento em que a perspectiva da luta de classes era e deveria ser priorizada tanto em termos teóricos quanto em termos práticos. Este aspecto trouxe resistências quanto à aceitação do conceito de gênero nas teorizações educacionais. No entanto, o conceito de gênero não excluía o de classe, mas enriqueceria o debate das relações desiguais entre homens e mulheres que são construtos históricos e, portanto, pertinentes de serem articuladas às categorias classe, raça, etc.

Como a escola é um espaço de constituição dos sujeitos e como, também, é um espaço generificado, as questões de gênero ampliariam o debate educacional acerca das relações construídas entre sujeitos masculinos e femininos. Assim, os estudos de gênero relacionados com a educação puderam analisar hierarquias e desigualdades produzidas na sociedade mais ampla e que são (re)produzidas na escola, por meio de instrumentos e mecanismos que são específicos deste espaço.

Nas políticas curriculares, nos livros didáticos, nas práticas de sala de aula, nos procedimentos de avaliação, examina-se a demarcação de lugares sociais para meninos e meninas, adolescentes e adultos, segundo seu gênero. A linguagem sexista dos textos e da prática cotidiana é denunciada. A ideologia patriarcal e o androcentrismo do conhecimento são demonstrados; os efeitos da invisibilidade das

mulheres nas narrativas históricas oficiais, nas ciências e na literatura e os previsíveis resultados das expectativas colocadas para os sujeitos femininos e masculinos, passam a ser observados e discutidos. (LOURO, 2002, p. 230)

Gênero passou a ser um instrumento importante para os estudos na educação, possibilitando que, os valores, as verdades, os significados de ser homem e de ser mulher, os papéis sociais, os preconceitos, as atitudes, as relações, os estereótipos, produzidos e reproduzidos no interior da escola, sejam questionados, problematizados. Pois, a escola é um espaço institucional em que a perspectiva de gênero pode suscitar muitas reflexões e análises sobre as práticas nela desenvolvidas e os pressupostos de masculino e de feminino que permeiam tais práticas, desnaturalizando modelos idealizados de homens e mulheres presentes na sociedade.

O crescimento do campo de estudos de gênero e seu caráter relacional, possibilitou que a área educacional utilizasse esta categoria teórica em suas pesquisas, revelando as desigualdades históricas de acesso ao ensino com base nas diferenças sexuais e da composição do currículo a partir desta base, além das mudanças ocorridas no magistério advindas no século XIX, que acompanharam um processo de transformações nas dinâmicas sociais e econômicas, resultando numa composição de seu professorado de uma maioria de mulheres

O processo de feminização do magistério, já muito estudado, traz para as discussões de gênero e educação, assuntos de relevante importância para a compreensão da dinâmica social e cultural, tais como: a educação de meninos e meninas, a construção das identidades de gênero e o papel da escola nesse processo, a divisão sexual do trabalho, dentre outros. Neste sentido, o magistério aparece como área de mulheres, promovendo uma ruptura na relação homem e magistério, que foi iniciada ainda no século XIX e tem a sua consolidação no século XX, trazendo para a realidade brasileira índices reveladores da frequência de homens atuando no ensino de 1ª a 4ª séries que não chegavam a 5% até o ano de 1998³³. Essa realidade sugere a ampliação dos estudos sobre professores e professoras e o enriquecimento dos debates sobre a feminização do magistério.

³³ Dados da CNTE, 1998 (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), apresentados por Marília Carvalho, apontam que apenas 2,6% dos docentes até esse período eram do sexo masculino.

Vimos com Ariès (1981) o quanto, na modernidade, a escola se tornou um espaço importante de formação para as crianças, dando a estas uma atenção a sua educação escolarizada não antes vista nas sociedades tradicionais. Portanto, não é por acaso que o magistério transforma-se num campo de trabalho constituído significativamente por mulheres. Foi a divisão social de papéis historicamente construídas e a conseqüente divisão sexual do trabalho que repercutiram na composição sexual do magistério, principalmente, da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, tornando-o um campo de atuação de mulheres.

Ao dar centralidade à docência nas séries iniciais do ensino fundamental as questões de gênero são, inevitavelmente, trazidas para o centro das discussões em função do processo de feminização da profissão docente. Este processo iniciado no século XIX é um exemplo da institucionalização histórico-social de lugares e papéis definidos aos gêneros. Pois, a valorização da escola como espaço apropriado para as crianças na modernidade indicou os sujeitos adequados para ensiná-las. E é à história que se deve recorrer para encontrar explicações para a compreensão da associação da escola e do trabalho docente às mulheres.

Foi, sem dúvida, a modernidade que trouxe de maneira reforçadora e surpreendente, a supremacia masculina na cultura ocidental e o distanciamento do homem a questões relacionadas à afetividade, e a aproximação da mulher a tudo que se relaciona à vida doméstica. De certo, como nos lembra Perrot (1988), as discriminações e preconceitos contra a mulher não se originaram na modernidade, porém a sociedade moderna criou relações e funções para os sexos, que também estavam vinculadas ao novo sentimento de infância, ao papel da família nos cuidados e proteção da criança e a responsabilidade da mulher em desenvolver tarefas voltadas tanto para a criança quanto para a família.

A delimitação dos espaços e papéis consolidada no século XIX foi evidenciada com a constituição dos Estados Nacionais e a presença do homem como o representante da autoridade e do poder político e de um modelo de mulher destinada ao espaço privado.

O Brasil, no século XIX, também passou por transformações, com a propagação do capitalismo e dos seus valores burgueses que trouxeram à esta sociedade, novas formas de interações sociais e de organização dos espaços de convivência, como os familiares. Na família patriarcal brasileira o poder do pai se estendia da casa grande até a senzala.

As idéias européias que aqui chegaram por influência de Portugal, deveriam regulamentar o uso dos espaços. As ruas careciam de organização, pois o seu uso pela população era desregrado e sem qualquer cuidado com a higiene e sua limpeza. Este espaço, segundo D' Incao (2004), era usado como local para festas, encontros, coletivos, mercados, etc, e os novos discursos médicos e higiênicos deveriam controlar as condutas quanto ao uso dos lugares públicos, principalmente pelas pessoas pobres.

Novos valores deveriam ser absorvidos pela população brasileira, “[...] a proposta era ser “civilizado” como eram os franceses e os europeus em geral [...]” (Idem, *Ibidem*, p. 226), para isso deveria ser condenado qualquer comportamento inadequado ao novo convívio social. O controle de utilização do espaço público passa então a ser regulamentado por leis do Estado, novas normas regeriam o seu uso e eliminariam aquelas consideradas inapropriadas, pois neste período as ruas eram usadas como quintal.

Ocorreram mudanças nos costumes, novas formas de organização espacial implicou em novas relações sociais, permeadas por novos valores e condutas. Gradualmente os hábitos tradicionais foram sendo substituídos pelos novos costumes burgueses, demarcando a rua como local público e a casa como local da família. A família passa a ter um valor inestimável articulado com o papel da mulher no lar, o homem de prestígio e poder cuidava dos assuntos políticos, econômicos e de sua autoridade patriarcal.

A polaridade nos papéis sexuais ultrapassou as barreiras de classe social. Segundo Falci (2006), a sociedade de base patriarcal e a divisão sexual de tarefas eram característicos de diversas regiões do país, as imagens idealizadas para homens e mulheres, como parte de um projeto civilizador invadiu com força a sociedade ocidental. Os ofícios ditos como masculinos incluíam as manchetes dos jornais da época ressaltando a virilidade e a força do homem em oposição ao feminino que foi se delineando como não profissional. No entanto, a realidade de homens e mulheres era muito complexa para ser reduzida a modelos idealizados.

Muitas lutas, resistências e protestos marcaram esse movimento histórico e desafiavam os modelos criados para homens e mulheres, mas não impediu que no século XIX se consolidasse um discurso que definia o que era próprio dos homens e o que era próprio das mulheres. Aspectos como a disciplina, o controle e a autoridade passaram a fazer parte do mundo masculino e a definí-lo. Todos esses

discursos produziram imagens, significados que influenciaram a constituição dos sujeitos masculinos e femininos, orientando as suas formas de agir e se relacionar no mundo.

Neste movimento de mudanças nos espaços, a mulher se consolida como detentora do poder civilizatório e de mãe cuidadora. Ela, excluída então do espaço público pelos homens é definida, pensada e representada por eles, para a domesticidade, para os cuidados do lar e dos/as filhos/as. Senhor da razão, do Estado e da ciência, o homem se diferencia da mulher por sua força, virilidade e aptidão para governar e exercer atividades públicas. Tarefas e ofícios foram assim se definindo para cada sexo e se estenderam historicamente, segundo Perrot (1988), para locais de trabalho como hospitais, creches e de prestação de serviços de assistência que tinham o cuidado como referência para as atividades.

A grande proliferação de códigos de comportamentos, de tratados e de normas, segundo Gonçalves (2006), se estendeu a partir do século XIX por diversos países incluindo o Brasil e criando concepções e hierarquias de valores nas relações entre homens e mulheres e nas profissões, que implicou na desvalorização do trabalho doméstico por ser visto como improdutivo, e da baixa remuneração de atividades que foram consideradas como extensão da maternidade, como o ensino.

2.4- Os sentimentos de infância e de família na modernidade e a articulação da docência nas séries iniciais com a feminilidade.

O conceito moderno de infância trouxe à relação adulto-criança uma forma de interação em que o cuidado se tornou o eixo central desta relação e conseqüentemente passou a permear trabalhos, práticas e políticas públicas que têm a criança como o centro dos seus objetivos e ações, como é o caso do trabalho docente que foi associado às mulheres em função das construções de um modelo feminino vinculado ao cuidado.

Para muitas pessoas não parece estranho pensar e definir as tarefas de cuidado, o trabalho doméstico, a prática de maternagem³⁴ e o ensino primário como parte da natureza feminina, estas atividades foram vistas (e ainda o são) como

³⁴ O termo maternagem nos estudos de gênero tem sido utilizado segundo Carvalho (1998), para enfatizar as dimensões culturais e históricas da criação de filhos/as em contraposição à dimensão biológica da maternidade.

reservadas e destinadas às mulheres. É neste sentido que Carvalho (1998) enfatiza que ao se pensar a escola e o trabalho docente, a criança deve ser considerada, por ser o objeto central deste trabalho. Esta autora também afirma da importância de temas como o cuidado com as crianças, o conceito de ideologia da maternidade e as suas influências na organização social, se tornarem centrais nos estudos de gênero voltados para a educação para uma melhor compreensão destas questões que estão presentes no trabalho docente.

A modernidade construiu modelos de sujeitos e de relações para as sociedades ocidentais em que a família e as crianças passaram a ter uma importância fundamental nos novos arranjos sociais e comporiam um conjunto de conceitos, de lugares sociais e de interações que repercutiriam nas identidades de homens e mulheres e em algumas práticas profissionais exercidas por estes sujeitos.

A articulação do trabalho docente com a feminilidade tem uma história originada pelas mudanças ocorridas no processo de transição do antigo regime das sociedades tradicionais para a modernidade. As transformações no sentimento de infância e na família suscitariam novas formas de organização dos espaços e de relações familiares, que passariam a ter a criança como fonte das preocupações da vida privada.

A escola tal como a concebemos na atualidade, organizada em classes por idade para atender os sujeitos infantis é estruturada em meio as transformações sociais e econômicas, que vinham ocorrendo e que não se deram de forma linear e imediata. Segundo Ariès (1981), desde o século XV as mudanças nas mentalidades quanto ao sentimento de infância e de família ganharam reforços com as transformações econômicas, que exigiriam novas formas de organização dos espaços e de valorização dos sujeitos, fazendo emergir novos valores e interesse pela criança e por sua educação que foi ganhando proporções cada vez maiores a partir do século XVI, chegando a consolidação da escola na modernidade como uma das instituições responsáveis pela educação da criança.

Vimos na primeira seção com base em Ariès³⁵ que os sentimentos de inocência e fragilidade com relação à criança promoveram formas de relações com os adultos baseadas no disciplinamento, nos cuidados e na proteção. A família cada

³⁵ Ibidem

vez mais preocupada em resguardá-la das impurezas do mundo, protegia e cuidava deste ser. Os sentimentos que permeavam as relações familiares nas sociedades tradicionais, segundo Ariès, se diferenciavam daqueles construídos na modernidade, pois, nas sociedades tradicionais estavam pautados nas contribuições que as crianças poderiam trazer ao bem comum da família “[...] a família era uma realidade moral e social mais do que sentimental [...]” (ARIÈS, 1981, p. 158). O valor sentimental crescente na família trouxe mudanças significativas nas formas de relação desta com a criança.

A preocupação com a criança, com a sua educação a colocou no centro das atenções familiares, substituindo a aprendizagem prática do cotidiano pela escola, e o afastamento a que as crianças eram submetidas ao serem ensinadas por outras famílias por uma aproximação sentimental maior entre pais e filhos. Sobre isso fala Ariès:

Entre o fim da Idade Média e os séculos XVI e XVII, a criança havia conquistado um lugar junto de seus pais, lugar este a que não poderia ter aspirado no tempo em que o costume mandava que fosse confiada a estranhos. Essa volta das crianças ao lar foi um grande acontecimento: ela deu à família do século XVII sua principal característica que a distinguiu das famílias medievais. A criança tornou-se um elemento indispensável da vida cotidiana, e os adultos passaram a se preocupar com sua educação, carreira e futuro. (Idem, Ibidem, p. 189).

Esse modelo de família centrada na criança emerge na nova classe social – a burguesia, e se estenderia a partir do século XVII a outras classes sociais, como modelo ideal de vida familiar. Para este autor, o sentimento de família triunfou de tal forma na modernidade que as pessoas se esqueceram de sua origem burguesa e aristocrática. A família tinha um papel a cumprir com as crianças em que a base estava no afeto e nos cuidados e se generalizaria a todas as relações adulto-crianças.

Nesse processo de valorização da vida privada, a mulher é intitulada senhora do lar e da família, no ideal de vida doméstica, construiu-se o ideal de mulher com características maternas e naturais. O ideal de dona de casa que cuida dos/as filhos/as, e de um poder de educadora e civilizadora da criança ganha força, segundo Perrot (1988), no século XIX, quando os papéis sexuais são mais bem enfatizados e ganham notoriedade, em que a mulher é definida com uma natureza maternal e cuidadora “[...] a ação das mulheres no século XIX consistiu sobretudo

em ordenar o poder privado familiar e materno, a que eram destinadas” (Idem, *Ibidem*, p. 180).

A dimensão biológica da maternidade foi reforçada com o seu papel na educação dos/as filhos/as e a escola se desenvolve, segundo Perrot³⁶, tendo como base o saber empírico da mulher com os cuidados, sua vocação maternal lhe propiciou cuidar de crianças no lar e, posteriormente, na escola. No entanto, o cuidado é uma forma histórica e cultural de relação, principalmente, da mãe com a criança e não deve ser essencializado.

Para Carvalho (1999a), o cuidado como ação histórica direcionada à infância possui especificidades diante da história das relações escolares entre adultos e crianças, pois a influência dos discursos normativos que difundiam uma representação naturalizada dos cuidados com a saúde e a educação das crianças como um dever feminino, transformou no final do século XIX em todos os meios sociais a criança como um assunto de mulher. Esta compreensão produziu uma cultura centralizada na mãe e na criança e se estendeu para campos de atuação profissional como a escola, tornando a presença feminina neste espaço necessária, pela função específica reservada às mulheres para os cuidados com as crianças.

A preocupação em organizar, em definir papéis e funções e dar unidade a uma sociedade que até então era desorganizada, com uma estrutura em que a rua se confundia com o próprio espaço da casa, propiciou a escola e a família como locais de guarda, proteção e educação das crianças, e as mulheres como responsáveis em cuidar destes sujeitos.

A escola e o trabalho docente na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental tem uma especificidade central - o envolvimento e a relação com crianças. Neste processo o cuidado e a afetividade são aspectos que se tornaram importantes nessas relações. A criança ao ser vista como um ser diferente do adulto e como alguém que deve se preparar para a vida adulta, encontrou na escola um lugar adequado para esta preparação, porém, segundo Ariès (1981) tal preparação não se daria de qualquer maneira “[...] exigia cuidados e etapas, uma formação. Esta foi a nova concepção da educação, que triunfaria no século XIX” (Idem, *Ibidem*, p. 119).

³⁶ *Ibidem*

A importância social da escola na formação dos sujeitos foi reforçada com os novos ideais de sociedade pautados no progresso, na disciplina e na valorização da ciência e, segundo Carvalho (1999a), se articulariam a importância atribuída a educação da criança na modernidade exigindo um saber necessário para quem se relaciona com estes sujeitos nos diversos espaços, sejam públicos ou privados, “[...] para acompanhar o desenvolvimento da criança é necessário principalmente empatia e identificação com ela, características que se começa a exigir da mãe, da enfermeira e da professora” (Idem, *Ibidem*, p. 69). Inicia-se assim um processo de identificação da escola com a domesticidade, um lugar que deve ser aconchegante e agradável, e da docência para crianças com a feminilidade, como uma extensão das atividades exercidas no lar.

A idéia de uma formação para cuidar de crianças se acentuou nos séculos XVIII e XIX quando a medicina se encarrega de criar um conjunto de regras de cuidados que as mães deveriam ter com as crianças. Estas recomendações encontravam-se reunidas nos manuais de educação de bebês. A maternidade, o culto a domesticidade, a ênfase na importância da mãe para o bom desenvolvimento da criança era reforçada por meio de ideologias que colocaram a mulher uma condição que restringia a sua participação em outros setores sociais, além da culpa que era absorvida por aquelas que tinham que sair do espaço privado para garantir o sustento da família pelo trabalho.

Todos estes discursos que acentuavam o valor do amor materno para a promoção do desenvolvimento infantil, aproximando cada vez mais as mulheres das funções ligadas ao cuidado e a disciplina de crianças, estendeu-se as instituições escolares e pôde ser definido como um modelo idealizado de relação adulto-criança, que tem como base uma infância longa, com a presença da mãe constante, que cria os/as filhos/as, numa família nuclear com papéis bem definidos e aceitos com naturalidade e com um homem encarregado de prover financeiramente a família.

Para Carvalho (1999a), as escolas são um dos lugares sociais em que esses ideais ainda se apresentam, pois, segundo esta autora:

[...] Na escola da segunda metade do século XX, é com referência a esse modelo de maternidade total que são feitos apelos às professoras para que se inspirem no pensamento maternal ao se relacionarem com seus alunos. (Idem, *Ibidem*, p. 74).

A ênfase nas dimensões maternas e afetivas aproximava cada vez mais as mulheres dos espaços escolares e contribuíram para o afastamento considerável dos homens da docência, principalmente, na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Desta forma podemos compreender como uma profissão que foi iniciada por homens se feminilizou.

2.5- A feminização do magistério e o afastamento do homem da atividade docente.

É importante voltarmos ao processo de feminização do magistério, lançando o olhar ao homem professor, num processo que trouxe para o campo da formação de professores, em especial da Educação infantil e de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, a presença de um número, consideravelmente, reduzido de pessoas do sexo masculino.

É no século XIX que se iniciam as tentativas para a organização de um sistema de educação pública no Brasil, que irá daí em diante modificar e movimentar todas as características do ensino da época. Neste período ensinava-se nos mais variados ambientes e de diversas formas; o espaço doméstico era naturalmente concebido como espaço de instrução; e, também se concebia que para ensinar era preciso somente saber ler e escrever e fazer cálculos, pois assim já se estaria habilitado para a tarefa do ensino.

É nesse contexto que se situa o mestre-escola, um homem professor, muito prestigiado e valorizado pelas famílias da época, que podiam pagar pela instrução de seus filhos. Mas não só ele era responsável pela instrução, já que o ensino se caracterizava pela diversidade de instrutores e instituições, como afirma Villela (2003, p.98) “[...] a iniciação dos indivíduos na cultura letrada se fazia a partir de iniciativas muito diversificadas como família, igreja, preceptores particulares, corporações profissionais, associações filantrópicas dentre outras”.

O Brasil, do início do século XIX, pode ser definido em termo educacionais como um lugar com diversos espaços para ensinar. Porém, numa sociedade em que ocorria uma nova organização do processo de trabalho, em função do desenvolvimento do sistema capitalista, urge a necessidade de formalização do ensino e conseqüentemente de qualificação profissional, pois a instrução passa a ser vista como um importante instrumento para o desenvolvimento sócio-econômico.

O sistema de instrução pública no Brasil, criado no século XIX, encontrou no mestre-escola um aliado na continuidade do processo de ensino, e na aceitação deste de sair de uma atividade exercida de maneira livre, para receber o controle estatal no exercício de sua função “[...] os professores exerciam seu ofício livremente como profissionais particulares, ensinavam em suas próprias casas, escolhidos e pagos pelos pais, e eram freqüentemente dotados de longa experiência na função de ensinar”. (CHAMON, 2005, p. 44)

Esses professores, segundo Chamon³⁷ que passaram a ser vistos pelo governo como leigos, por não possuírem qualificação profissional para o exercício do ensino, vão passar a ser controlados pelo estado por fazerem parte do ensino público. Porém, sua imagem de docente valorizado por sua destreza com as crianças ia se perdendo, em virtude se iniciar um processo de desvalorização do trabalho desse professor, por não ser qualificado.

A absorção do trabalho dos antigos mestres pelo estado e pela organização do trabalho imposta por ele, redefine o preço e os critérios de avaliação da qualificação desses mestres. Assim ao serem integrados no sistema de instrução, os mestre-escola foram rebaixados tanto em relação ao valor de seu trabalho quanto em relação à sua titulação, passando a condição de professor leigo. (CHAMON, 2005, p. 46).

O sistema de instrução pública contribuiu para o afastamento do homem professor de maneira surpreendente e rápida, pois, no final do século XIX, o magistério já era composto por uma maioria pertencente ao sexo feminino. Portanto, a formalização do ensino e a necessidade de qualificação profissional, aliado aos baixos salários e ao desprestígio na profissão, foram fatores relevantes para o afastamento do homem do exercício da docência.

Aqueles que eram considerados aptos a receberem as instruções mais elevadas do conhecimento (tais como geometria) por possuírem uma superioridade no seu raciocínio, são desestimulados a permanecer na profissão “[...] a ponto de ser visto como desonroso e até humilhante para o homem continuar atuando como profissional da instituição pública elementar.” (CHAMON, 2005, p. 49).

O surgimento das escolas normais vem trazer uma contribuição relevante também para a feminização do magistério e para o afastamento do professor-homem, pois apesar da institucionalização da formação docente, os baixos salários

³⁷ Ibidem

continuariam como uma realidade entre os professores e os conduziam a evadirem-se da profissão. A criação das escolas normais foi acompanhada de uma decrescente presença de homens e um número cada vez mais numeroso de mulheres neste espaço de formação. No entanto, as primeiras escolas normais que foram criadas em meados do século XIX, podiam ser freqüentadas por ambos os sexos, pois a mulher já estava sendo vista como necessária para os objetivos da nova sociedade que se modernizava.

Diante de todo esse contexto, as escolas normais que eram controladas pelo poder público deveriam atuar no sentido de formar seus professores para promoverem a elevação moral dos sujeitos, para garantir a ordem hierárquica da sociedade, projeto este de grupos conservadores que queriam permanecer no poder. Villela (2003) nos mostra que o currículo da escola normal foi construído com essa finalidade, tendo em seu centro a formação moral e religiosa, para o controle e disciplina da população. Nesse contexto, a mulher passa a ser vista como ideal para esse tipo de ensino, com pouca ênfase no conhecimento, na instrução, mas com um valor inestimável na disciplina.

[...] Sob diferentes concepções, um discurso ganhava hegemonia e parecia aplicar-se de alguma forma, a muitos grupos sociais a afirmação de que as “mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas”, ou seja, para elas, a ênfase deveria recair sobre a formação moral, sobre a constituição do *caráter*, sendo suficientes, provavelmente, *doses pequenas* ou *doses menores* de instrução (LOURO, 2004, p. 446).

A mulher já tinha seu currículo reduzido a ler e escrever e fazer cálculos simples, que era diferenciado dos homens, pois esta era considerada inferior em suas capacidades intelectuais, sendo, portanto, incapaz de aprender operações matemáticas consideradas elevadas e incompatíveis com sua capacidade de raciocínio. Essa organização curricular baseada nas relações de gênero e que gerava mais preconceito e discriminação vai refletir diretamente na remuneração salarial diferenciada entre os dois sexos, e vai permitir que a mulher, apesar de não possuir os conhecimentos necessários para sua missão, possua a capacidade de desenvolver moralmente os alunos, de conservar os valores sociais vigentes, pois a intenção da escola era mais disciplinar e vigiar, do que instruir; era mais educar para obediência do que transmitir conhecimentos.

É curioso perceber que, numa sociedade em que as mulheres eram privadas do direito de aprender, em pouco mais de cinco décadas já eram maioria na profissão.

Havia um monopólio masculino em todas as atividades públicas, e o saber adquirido na escola fazia parte desse monopólio. Era, portanto, usual que a função de professor, nos vários graus de ensino, fosse executada, em sua grande maioria por cidadãos do sexo masculino. (CHAMON, 2005, p. 48).

Agora passa a ser usual o acesso da mulher não só a se instruir como também a ensinar, sua entrada na instrução é permitida a partir da consideração da mulher professora como alguém capacitada para difundir os discursos conservadores.

E são os homens que irão defender a sua instrução. Com base nos ideais positivistas, os discursos republicanos vão anunciá-las como as guardiãs dos valores morais, as responsáveis pela manutenção da família, discursos vinculados à idéia de uma essência feminina, de mãe, protetoras e boas esposas, onde a docência iria reforçar essas características e não ameaçar a maternidade e a ordem vigente.

[...] 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 uma filha “espiritual” (LOURO, 2004, p. 450).

A docência possibilitou para a mulher o adentramento no espaço de trabalho fora do lar, num período histórico em que os discursos confluíam em defesa da sua preservação no espaço doméstico. O exercício da docência por mulheres foi também possibilitado na base da compreensão de que este tipo de atividade não se distanciava daquelas realizadas no lar e não ameaçaria a vocação feminina para a maternidade e para o trato com crianças. Portanto, as formas ideológicas como a do dom da mulher para cuidar de crianças, repercutiram no trabalho docente construindo um conjunto de significados femininos para o magistério, celebrando a mulher como a detentora das habilidades necessárias para a docência no ensino primário.

Segundo Louro (2004), outros fatores contribuíram também para a feminização do magistério que se deu de maneira acelerada, dentre estes, está o processo de industrialização e urbanização que proporcionou novas possibilidades de emprego para os homens; as novas expectativas com relação à escola vista como promotora de crescimento econômico para futuros cidadãos; e as mudanças nas mentalidades trazendo novas posturas culturais por meio de novos hábitos, atitudes e relações nos espaços.

Todos estes fatores aliaram-se aos discursos ideológicos que defendiam a presença da mulher na sala de aula por terem dons naturais para a educação de crianças. Esta justificativa era uma das que mais reforçavam os papéis para cada sexo e que se refletiriam na divisão sexual do trabalho, definindo o que é trabalho de homem e o que é trabalho de mulher.

Ainda que indispensável para a sobrevivência, o trabalho poderia ameaçá-las como mulheres, por isso o trabalho deveria ser exercido de modo a não as afastar da vida familiar, dos deveres domésticos, da alegria da maternidade, da pureza do lar (LOURO, 2004, p. 453)

O magistério e as profissões ligadas ao cuidado não ameaçavam as convenções, a organização harmoniosa da sociedade, que homogeneizava os sujeitos e as funções que poderiam ser exercidas por cada sexo, atribuindo-lhes características essencializadas. As diferenças sexuais de base biológica, a ênfase no amor materno que se materializa nos cuidados, ou seja, as dimensões afetivas na relação adulto-criança, eram trazidas para a prática e colocadas como fatores explicativos para a aproximação da escola e do trabalho docente com a feminilidade.

Até o século XIX, a presença do homem professor era um fato natural, que fazia parte da realidade da criança, porém seu afastamento do ensino, promoveu posteriormente um estranhamento e até mesmo uma impossibilidade de sua presença, principalmente na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. As questões de gênero presentes em nossa sociedade promoveram a divisão sexual do trabalho, definindo assim, de acordo com a construção social das características atribuídas a cada sexo, que o magistério é um campo profissional de mulheres por possuir relação com a habilidade feminina em lidar com crianças.

Apesar de todo o preconceito de gênero existente, que interferiu e interfere nas escolhas profissionais tanto masculinas quanto femininas, os homens não desapareceram do ensino. De certo que o número de professores atuando em todos

os níveis de ensino é bem menor do que o de mulheres, mas estes ainda permanecem em circulação nesse campo de atuação profissional, porém em número bem reduzido principalmente, na educação infantil e nas séries iniciais (1ª à 4ª séries), em virtude dos estereótipos de gênero que esses níveis de ensino carregam, o que é considerado de conseqüências graves para a valorização da profissão, pois, ao se conceber socialmente que o magistério é um campo de atuação de mulheres, essa imagem contribui para a área ser vista de forma secundária, de pouco valor, por não ser de interesse dos homens.

Estudos realizados por Ferreira e Carvalho (2006) indicam que dos 100% dos profissionais da educação infantil, apenas 1,5% são do sexo masculino e as mulheres perfazem um total de 98,5% de atuantes neste nível de ensino. No ensino fundamental de 1ª à 4ª séries, o percentual de homens atuantes aumenta para 16,5% e o número de mulheres é de 83,5%³⁸. Os dados apresentados pelos autores confirmam as relações de gênero presente na maneira de se conceber o magistério desde meados do século XIX, e que vai promover, segundo Carvalho (1998), a consolidação das mudanças na composição sexual dos docentes no início do século XX.

A educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental são os níveis de ensino que ficaram mais marcados pelos estereótipos criados a partir das diferenças entre os sexos. A redução considerável dos homens da profissão docente se deu a partir das construções sociais criadas sobre as posições e espaços que cada sexo deveria ocupar no mercado de trabalho, além do forte discurso das teorias higienista e positivista que no início do século XX orientavam os fins da educação: disciplinar e controlar os sujeitos.

2.6- A docência masculina numa área eminentemente feminina

A supremacia da categoria feminilidade nos estudos de gênero, também, é evidenciada na educação, talvez pelo fato da história do magistério ser considerada uma história de mulheres e por essa área ter sido marcada historicamente pela sua feminização. Porém, é importante lembrar que, num campo que já foi, eminentemente, masculino e que as mulheres adentraram desafiando os

³⁸ Dados : RAIS 2003, MEC/INEP 2004, apresentados por FERREIRA e CARVALHO (2006).

preconceitos de uma época e conquistando o seu espaço profissional, saindo da esfera privada para a atuação na esfera pública; colocam, atualmente aos homens das séries iniciais da educação básica, o desafio de exercerem a docência numa área predominantemente feminina. Nesse movimento histórico onde os papéis concebidos para homens e mulheres são definidos e redefinidos, encontra-se o homem professor que está situado na categoria dos estudos de gênero, denominada masculinidade.

O homem professor das séries iniciais vive de modo curioso sua masculinidade, onde o que foi historicamente convencionado pelas relações de gênero como a divisão sexual do trabalho, o faz ser considerado como fora de contexto, já que está num espaço de mulheres, ou seja, num espaço generificado.

Carvalho (1998) aponta que existem poucos estudos na educação sobre o homem professor. As pesquisas existentes, geralmente estão relacionadas à escolha da profissão pelo homem, as razões da escolha, as perspectivas de carreira e os significados masculinos sobre a sua presença numa área feminina. Pesquisas na área da educação infantil sobre o homem professor também são apontadas pelo levantamento feito pela autora, além de pesquisas sobre o processo de formação de professores homens e a própria pesquisa da autora sobre a docência de 1ª à 4ª séries.

Situar o homem professor dentro do contexto dos estudos de gênero voltados para a educação, que o tomam como categoria analítica, é dirigir o olhar ao sexo masculino; é procurar entender a sua identidade profissional, é também atentar às diferenças profissionais de homens e mulheres e perceber as singularidades masculinas nos espaços ditos femininos e não reservar somente ao sexo feminino um lugar nas pesquisas de gênero e educação; e pensar fundamentalmente como as masculinidades são definidas e redefinidas a partir das experiências vivenciadas no magistério.

Connell (1995) ao enfatizar a consideração de configurações da prática no conceito de masculinidade, abre um caminho precípuo nas pesquisas sobre masculinidade, que é a consideração às experiências e ações do homem no seu cotidiano, na sala de aula, na escola que é num espaço de construção de identidades de gênero e que, portanto, devem estar relacionadas com essa questão.

Os homens que, hoje, atuam no magistério das séries iniciais se deparam imersos numa realidade que parece deslocada para seus corpos, suas condutas,

seus sentimentos, pois, foram educados e orientados para não absorção de qualquer característica feminina. Vêm-se, entretanto, em um espaço marcado pelas relações de gênero, onde a visão binária dos sexos contribuiu para a sua estruturação. Os espaços foram associados aos sexos e, nesse sentido, o homem professor se encontra num lugar historicamente construído para as mulheres.

Carvalho (1998) nos lembra que todos os aspectos que foram considerados como sendo de determinado sexo são constitutivos do trabalho docente, ou seja, o desafio dos homens que atuam nas séries iniciais é grande e propõe romper com discursos e imagens acerca da profissão docente, vislumbrando novos sentidos e novos significados, que podem ser produzidos pela presença desse profissional na educação. Optar por segmentos de profissão como é o caso da educação infantil em que as mulheres são maioria, parece-nos suscitar desconstruções de padrões que foram concebidos e veiculados sobre o magistério.

Os estudos de gênero no campo da educação que têm seu enfoque no masculino, ainda são poucos, considerando que a feminização do magistério é um fenômeno já abordado por muitos autores que evidenciaram as mudanças significativas à profissão docente, que passou de uma área eminentemente feminina, trazendo também modificações nas imagens construídas sobre o magistério, sendo associado às características definidas das mulheres, tais como: docilidade, maternidade, paciência, afetividade, dentre outras.

Para Carvalho³⁹, esse processo trouxe aos espaços escolares o predomínio de “[...] uma visão maternal e feminina da docência na curso primário [...]” (Idem, *Ibidem*, p. 05), produzindo um associação entre feminilidade e trabalho docente nas séries iniciais, provocando uma situação de estranhamento à presença do homem, tanto na educação infantil quanto no ensino de 1ª a 4ª séries.

Pesquisas recentes no campo dos estudos de gênero centradas na presença do homem nas séries iniciais trazem questões pertinentes ao campo da formação docente quanto à relação da masculinidade com imagens que se produziram sobre o magistério, e as repercussões destas imagens na prática do homem professor. Robert Connell (1995) tem sido um autor de referência para as análises das questões de gênero e masculinidade, bem como os conceitos de Joan Scott (1995)

³⁹ *Ibidem*

sobre gênero e as relações de poder que permeiam o masculino e o feminino na sociedade.

A maioria dos estudos de gênero no Brasil centram-se: nos significados que os homens atribuem a sua presença numa área feminina; nos reflexos que os discursos sobre o magistério exercem sobre a atuação do professor e nas razões da escolha da profissão pelos homens, pois:

[...] trata-se de pessoas do sexo masculino, lidando quotidianamente com expectativas, conceitos e tarefas culturalmente associadas à feminilidade e que, uma vez que a estreita correlação entre feminilidade e mulheres, masculinidade e homem também é um pressuposto estabelecido, são igualmente expectativas, conceitos e tarefas associadas às mulheres (CARVALHO, 1998, p. 05).

Pesquisas de Marília Carvalho (1998), Maria Eulina Carvalho e José Luiz Ferreira (2006), Jânio de Abreu (s/d), Daiane Pincinato (2004); Frederico Cardoso (s/d), tornam-se importantes referenciais para os estudos de gênero, masculinidade e docência. Os relatos apontados pelos autores referentes à escolha da profissão pelos homens entrevistados, denotam uma multiplicidade de motivos que os conduziram ao exercício da docência, que vão desde o envolvimento emocional e afetivo com as crianças, de uma relação com a igreja e de uma escolha casual (Carvalho, 1998), até a relação com o desemprego, com a oportunidade de trabalho (Abreu, s/d).

Ao relatarem sobre os significados que atribuem ao seu trabalho, estes se nomeiam como profissionais com mais independência, autonomia do que as mulheres; questões como o exercício da autoridade, controle e disciplina sobre os alunos aparecem como mais fáceis de serem exercidos do que pelas professoras⁴⁰. A preferência por cargos administrativos ou a possibilidade de novos empregos pareceu como um desejo dos professores na maioria das pesquisas.

As pesquisas revelam o quanto construções históricas sobre ser feminino e o masculino encontram-se presentes no espaço escolar como: a autoridade e controle associados ao homem, bem como a recusa de relacionar o magistério como profissão feminina. Situações ligadas ao aspecto econômico ainda se fazem presente nos relatos masculinos quanto à escolha e ao possível afastamento da

⁴⁰ Estes são resultados mencionados por três autores, em suas respectivas pesquisas, a saber: (ABREU, s/d, p. 09); (CARVALHO, 1998, p. 12); (CARDOSO, s/d, p. 03).

profissão, o que nos faz lembrar que, essa realidade não é nova na relação masculinidade e profissão docente.

Os aspectos abordados neste estudo mostram-nos que no espaço escolar as múltiplas relações estabelecidas entre homens e mulheres não nos permitem ver o masculino e o feminino numa posição binária, mas numa posição interacional, onde a construção de suas identidades, valores e imagens se entrecruzam, são recusadas, aceitas, num jogo de significados múltiplos que constroem e desconstroem masculinidades e feminilidades. Enfim, um movimento que não tem espaço para binarismo, essencialismo, um movimento onde o ser homem e o ser mulher é uma constante construção, onde suas idéias sobre o ser professor/a se movem, mudam, causam estranhamento e desafiam valores estáveis.

Lembrando Connell (1995, p. 189), “[...] o gênero é sempre uma estrutura contraditória [...]”, que não deve aceitar a fragmentação do sujeito em defesa de uma educação para o homem e uma para a mulher. Esse também é um papel da escola como espaço de construção de sujeitos, defender a idéia da contradição dos sujeitos, onde no exercício da docência tanto de homens quanto de mulheres, razão, emoção, afetividade, cognição, sensibilidade, cuidados fazem parte do ser professor e do ser professora. Portanto, a necessidade de convivermos com as contradições e as diferenças, podem nos fazer romper com uma visão polarizada do ser masculino e do ser feminino.

A configuração histórica pela qual o magistério passou, incentivou estudos que utilizando a categoria gênero analisaram a história, as práticas, os valores, sobre a docência e o magistério, centrando-se mais nas mulheres e, hoje, abrindo espaço para os homens. Esse universo ainda pouco explorado que é o homem professor precisa ser ampliado através de estudos que levem em conta as experiências concretas desses homens em seu cotidiano, ou seja, as masculinidades presentes na escola, colocando ênfase naquilo que as pessoas fazem, não naquilo que se espera que façam, como nos lembra Connell.

Considerando que as relações de gênero se refletem no espaço escolar e produzem sujeitos, conhecer os homens professores e as mulheres professoras, as formas como vêem a docência, suas identidades, é lembrar que existem muitas formas de masculinidade e de feminilidade, e muitos modos de significar o magistério, e também, procurar compreender os papéis que estes sujeitos exercem na educação.

Os cursos de formação de professores e as pesquisas sobre o tema devem considerar estas questões para promover a desconstrução de discursos que veiculam sobre a inabilidade do homem na docência com crianças, desfazer a idéia de masculinidade essencializada, única, enfim, desnaturalizar características e atributos que são associados ao homem e a mulher, e assim conceber o magistério pela educação infantil e do ensino fundamental como um campo de atuação de homens e mulheres.

SEÇÃO III

SIGNIFICADOS E SENTIDOS DOS DISCURSOS DE UM GRUPO DE CRIANÇAS DA 3ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A PROFISSÃO E OS GÊNEROS NA DOCÊNCIA.

Esta seção se delineou a partir da centralidade que foi atribuída aos discursos das crianças, por serem estas que vivenciam diariamente o trabalho docente exercido por professores e professoras. A perspectiva sócio-histórica permeou as análises e apreendeu às crianças, como sujeitos que se constituem sócio-culturalmente pelas suas experiências, pelos lugares sociais que ocupam como meninos e meninas, como crianças, como alunos/as.

Os enunciados discursivos foram analisados considerando as orientações teóricas de Bakhtin (2003), sobre a dimensão dialógica e ideológica da linguagem que são historicamente determinadas. O discurso para este autor ganha destaque por ter um caráter vivo, dinâmico, em movimento e em relação com os acontecimentos, com a história, com a sociedade, com a cultura. Portanto, o discurso é relacional, faz parte de uma cadeia discursiva que tem relação com o contexto, com a realidade dos sujeitos e com outros discursos.

Os discursos das crianças foram compreendidos a partir das relações que estes possuem com outros discursos, que se firmam como verdades, como tradições que devem ser conservadas no meio social e que em muitos casos determinam as formas de agir e pensar dos sujeitos. As crianças possuem um ativismo dialógico, pois constroem seus discursos, ao participarem dos diálogos sociais, num processo em que interrogam, apreciam as palavras alheias, reapreciam, as assimilam ou rejeitam.

Apreendida e considerada como sujeito sócio-histórico, como um sujeito que vive a sua história, que dá significado às suas ações, a criança foi neste percurso analítico vista como um ator social. Sua fala é aqui central, pois são elas que vivem diretamente o processo de ensino e percebem diferenças e/ou semelhanças na prática de professores/as.

Ouvir as crianças revelou muito sobre a docência de professores e professoras e de suas relações com estes profissionais. Os discursos das crianças expressos nos enunciados estão marcadas pelas questões de gênero, de símbolos,

valores que as crianças apreendem nestas relações. Há uma definição clara do que é próprio do homem como professor e do que é próprio da mulher como professora.

Nos sentidos e significados dos discursos, os gêneros são tomados pelas crianças como base para a caracterização da docência de professores/as e das relações estabelecidas com estes/as. Considerando que gênero é uma categoria teórica em que se buscam os significados, e também as construções simbólicas sobre as diferenças sexuais, as análises se debruçaram nas formas como essas diferenças são (re)apresentadas pelas crianças, discutindo os seus desdobramentos na educação.

Este é um conceito que permeia as análises apresentadas, em vista de se compreender as construções sociais das crianças e entendê-las a partir das relações estabelecidas no contexto nas quais estão inseridas – a escola.

Entendendo com base em Bakhtin que os discursos dos sujeitos sobre dada realidade fazem parte de um processo sócio-histórico, em que se articulam e se entrecruzam linguagem, cultura, história, sujeito, permeados por representações, valores e ideologias, nas análises retomaremos os processos de construção social e histórica dos gêneros, para uma maior compreensão dos sentidos e significados das crianças à profissão docente e a docência masculina e feminina foco da análise. Pois, segundo Brait (2007), os sentidos e significados a partir das teorizações bakhtinianas, só podem ser compreendidos se articulados à história, as relações sociais mais amplas, pois, o sujeito se define nas relações com os outros, na sociedade e na história, pela linguagem.

Muitos são os discursos ideológicos que têm influenciado na constituição dos sujeitos na cultura ocidental, influenciando nos modos de compreensão do ser masculino e do ser feminino na sociedade e que estão relacionados com questões mais abrangentes como as econômicas, políticas, históricas e culturais. Os discursos são construções históricas que produzem sentidos e constituem sujeitos e historicamente foram atribuídos às diferenças sexuais muitos sentidos, é com esta compreensão que adentrei nos discursos das crianças. Estas são tomadas como sujeitos sócio-históricos e como atores sociais, sujeitos imersos num mundo de significados e práticas que permeiam as suas visões de mundo.

Como já foi anunciado na primeira seção, os discursos de crianças sobre os gêneros na docência foram obtidos por meio de entrevista coletiva semi-estrutura. Partimos dos pressupostos bakhtinianos sobre os discursos, para se compreender

os significados e sentidos da profissão e da docência para as crianças. A consideração do tema estudado como uma realidade viva e expressiva que pode ser apreendido de forma dialógica permeou os procedimentos metodológicos da pesquisa. O sentido foi buscado em sua dialogicidade, ou seja, no diálogo, na posição ativa e responsiva atribuídas às crianças, os sujeitos da pesquisa.

Foi a partir do corpus da pesquisa, ou seja, do conjunto dos enunciados, que se organizou as análises em 05 eixos-temáticos. Estes evidenciam nos discursos das crianças significados e sentidos da profissão e da docência.

O primeiro eixo-temático destacado a partir da inserção nos dados foi: **3.1- Os discursos ideológicos sobre a profissão docente e a definição histórica de papéis e funções para cada sexo**, neste tema foram organizadas informações pertinentes sobre os discursos dos sujeitos infantis acerca da profissão docente como um espaço generificado. O segundo eixo-temático: **3.2- O significado da profissão e seus vínculos históricos e culturais com a maternidade**; aborda os significados e sentidos atribuídos pelas crianças à profissão e os discursos que associaram a docência como uma atividade de extensão daquelas desenvolvidas no lar. O terceiro eixo-temático: **3.3- Masculinidades e feminilidades: Os múltiplos sentidos atribuídos aos gêneros na docência**, evidenciam o quanto os discursos das crianças pontuam questões específicas do fazer docente que estão em estreita relação com as questões de gênero. O quarto eixo-temático: **3.4- Relações de poder entre adultos e crianças e na prática docente**, trata das relações históricas entre adultos e crianças e das diferenças que as crianças percebem nas relações em sala de aula com base no sexo do profissional. No quinto eixo-temático: **3.5- O exercício da docência e as relações afetivas**, as crianças em seus enunciados discursivos apresentam aspectos relevantes da dimensão emocional do trabalho docente em articulação com as questões de gênero voltadas para a educação.

3.1-Os discursos ideológicos sobre a profissão docente e a definição histórica de papéis e funções para os sexos.

Ao serem questionadas sobre a presença do número maior de mulheres na profissão, os seus enunciados discursivos revelam as seguintes definições sobre a profissão:

Menina: Tem mais professoras, porque os homens gostam de trabalhar mais duro e a mulher não.

Trabalho duro é para os homens, a docência para esta criança é um trabalho de mulheres, em Bakhtin compreendo o uso deste termo associado ao que este sujeito discursivamente concebe não só acerca do trabalho de forma geral, mas da maneira como as atividades laborais vão sendo associadas aos sexos. Trabalho mais duro implica a exigência de força maior de um determinado sexo, neste caso associado ao masculino. Os homens são mais fortes para a criança, a definição pode ter como base o atributo físico, mas não se esgota nele, pois, a criança ao construir os seus discursos sobre dada realidade está imersa, segundo Bakhtin (2003), num mundo de significados, neste caso significados que foram construídos para homens e mulheres e que se legitimaram em nossa sociedade e são apresentados pela criança com base nos discursos, nas ideologias, nas convenções que foram criadas para cada sexo, e que se estenderam às profissões, com a divisão sexual do trabalho. A definição do trabalho docente para a menina se relaciona com a forma que percebe o que é ser homem e o que é ser mulher, neste caso ao que é tarefa de homem. Trabalho mais duro é compreendido como próprio de homem.

Família, escola, a comunidade em que vive são meios veiculadores de modelos de sujeitos, informam sobre trabalho, sobre profissão. Para Bakhtin⁴¹, é no entrecruzamento destes valores por meio dos discursos que a criança significa o outro, dá sentido às coisas, dá sentido à profissão. O trabalho de homens e mulheres para esta criança se diferenciam, possuem uma relação com o sexo, com os símbolos, com os valores, com as construções sociais dos gêneros.

Ao utilizar o trabalho duro como atributo masculino, este discurso possui um significado histórico, pois traz imbuída uma divisão do trabalho baseada nos sexos, em que o homem foi caracterizado como o detentor da força e apto para as ocupações que exigem maior vigor físico.

Para Connell (1995), a construção da noção de “papel masculino”, envolveu o homem num conjunto de características e atitudes que definiam a masculinidade apropriada aos sujeitos do sexo masculino. Um conceito que está associado a uma forma de masculinidade hegemônica que foi construída culturalmente, definindo

⁴¹ Ibidem

comportamentos e sentimentos considerados como os apropriados aos homens, e que se distanciavam dos comportamentos considerados femininos.

A menina tem um referencial de homem e mulher que é adotado para explicar o número reduzido de professores homens no magistério. Ela associa a presença de um número maior de mulheres na profissão por compreender que este tipo de atividade é mais apropriado ao sexo feminino, pois, as mulheres não gostam de trabalhar duro, os homens gostam. Este tipo de discurso possui uma força ideológica que repercute nos modos preconceituosos que socialmente se concebe o trabalho, a partir de sua divisão sexual, com base na biologia, que ressalta a força dos homens.

Connell (1995) diz que este modelo de masculinidade é reforçado pelos diversos meios de informação, pois:

[...] Os esportes televisionados, os filmes de “ação” de Hollywood, os desenhos animados e os quadrinhos dos super-heróis, os romances de aeroporto, os jogos violentos de videogame, os conjuntos de brinquedos plásticos infantis, tudo isso insiste de forma incessante na superioridade corporal dos homens e no seu domínio da tecnologia e da violência (Idem, *Ibidem*, p. 195).

Todas estas informações estão ao alcance das crianças e grande parte destas informações as tem como público alvo, e veiculam modelos ideais de comportamentos que são definidos para cada sexo e que servem de referência para meninos e meninas. Os comportamentos sugeridos como mais apropriado para cada sexo, são carregados de estereótipos que influenciam na formação das identidades das crianças, em que a fragilidade, a ternura e a pureza são apresentados como características femininas e colocados em oposição à força, e ao heroísmo, que são relacionados aos homens.

O discurso da menina, carrega um sentido da profissão que está associada às mulheres. São pelas multiplicidades de discursos e práticas cotidianas que as crianças vão se constituindo como homens e mulheres e aprendem a definir o que é próprio de cada sexo.

É importante enfatizar a dimensão ativa destes sujeitos na construção dos significados das suas experiências, pois para Bakhtin (2003), os discursos dos sujeitos sobre dada realidade envolve um processo complexo de troca, de interação, que os coloca na posição de seres ativos e responsivos em suas interações dialógicas, ao exercerem a escuta, a réplica, ao emitirem um sentido que pode estar

de acordo com os modelos sociais ideais, neste caso, de homens e mulheres que estão presentes nos diversos meios informacionais e com os quais interage, ou então, produzir um novo sentido discursivo do que aprendeu sobre os gêneros. As crianças em suas interações, têm a possibilidade de concordar ou discordar daquilo que seleciona dos diversos discursos que estão como num campo de disputa, de valores e ideologias que serão (re) apropriadas por elas, tornando-se um discurso seu.

Connell (1995) afirma que não se pode ver o gênero como um molde, como algo que é impresso na criança:

[...] como se as personalidades masculinas saíssem, como numa fábrica de chocolate, da ponta de uma esteira. Isso subestima de forma lamentável a energia, a atividade e a dimensão ativa de uma pessoa em crescimento (Idem, Ibidem, p. 190).

Nos discursos abaixo sobre a profissão docente vemos de maneira incisiva a carga ideológica da mulher como cuidadora e os efeitos da ideologia dos papéis e funções atribuídos para cada sexo.

Menino: Eu acho que tem mais professores do que professoras, porque às vezes as mulheres têm que cuidar dos bebês, né? Tem que cuidar da casa, é por isso que tem mais professores do que professoras.

Essas professoras ainda que não estão casadas, por causa, algumas só, por causa que elas tem que cuidar da casa né? Varrer casa, fazer a comida pro marido que ele vai tá com fome quando chegar do serviço.

A resposta da criança está relacionada no processo de diálogo com o contexto imediato de que trata o enunciado. Bakhtin (2004) nos lembra que metodologicamente devemos considerar e estar atentos para as respostas dos sujeitos, pois as suas elaborações discursivas estão sempre relacionadas com a situação existente e que é avaliada pelo sujeito. Para este menino, a presença de mais homens na docência não se refere a um contexto mais amplo (número maior de mulheres atuando no ensino fundamental), mas a situação vivenciada por esta criança há três anos com professores homens e a concepção de mulher relacionada ao espaço doméstico.

Os sentidos atribuídos as suas experiências estão carregados de estereótipos e ideologias construídas historicamente para os papéis sociais de homens e mulheres. As vozes sociais como nos lembra Bakhtin ecoam neste sujeito. No entanto, a criança reorganiza o sentido da sua experiência e a partir dos discursos ideológicos explica a sua realidade – que é a presença de mais homens naquele espaço escolar e justifica este fato demarcando a mulher nas atividades domésticas de cuidados do lar, do marido e dos filhos/as.

Cuidar de bebês, varrer casa, cuidar da casa, fazer comida pro marido, são definidas como trabalho de mulher. Os lugares sociais e os papéis que a criança define para cada gênero fazem parte de um processo histórico, são discursos ideológicos, por fazerem parte, segundo Bakhtin (2004), dos sistemas ideológicos já consolidados, por terem adquirido um valor social e por estarem permeados de sentidos históricos. Estes papéis foram naturalizados, têm uma historicidade que vale a pena contar.

A história da definição de papéis sociais para homens e mulheres possui relação com as modificações econômicas, políticas e sociais, ocorridas na Europa a Partir do século XVI, que suscitou novas organizações na estrutura da sociedade e em instituições como a família e a escola. O surgimento dos Estados Nacionais, o nascimento do sistema capitalista, a laicização do mundo, a crença na razão e no progresso e o surgimento de uma nova classe social – a burguesia, trazem à modernidade um conjunto de características que determinariam as formas de compreensão do mundo, de conduta dos indivíduos, permeados por novos valores, modelos ideológicos e culturais, pautados, segundo Cambi (1999), na ordem, na produtividade, no controle dos sujeitos e na conformação social.

A história contada por Ariès e Perrot⁴², permite-nos perceber as mudanças nas organizações dos espaços e dos papéis atribuídos a homens e mulheres que foi se delineando na modernidade e que se tornou bastante diferenciado das sociedades ditas tradicionais.

Diferentes épocas, diferentes espaços, diferentes sociedades e nestas, diferentes relações entre homens, mulheres, crianças, grupos. Seres sociais que são integrantes de um dado momento histórico, em que as mudanças sócio-culturais

⁴² História Social da Criança e da família (1981); História da Vida Privada 4 (1998), Os Excluídos da História (1988).

tornam-se parte constitutiva destes sujeitos, se imprimem neles, deixam suas marcas.

Segundo Perrot (1988), nas sociedades tradicionais a família era uma empresa, o trabalho de todos e o empenho nas atividades cotidianas eram importantes para o sucesso e prosperidade do grupo. As divisões sexuais do trabalho eram fluidas:

[...] Os trabalhos domésticos não são apanágio exclusivo das mulheres, e os homens podem ajudar; por exemplo, a preparação de certos alimentos fica a cargo deles. A indústria têxtil a domicílio teria aumentado essa fluidez: testemunhos e imagens mostram-nos trocas de papel, o homem a cozinhar ou varrer, a mulher a acabar sua peça. (Idem, *Ibidem*, p. 189).

O serviço doméstico não era exercido somente pelas mulheres poderia ser aprendido e exercido por qualquer membro da família, era uma forma comum de aprendizagem, já que esta ocorria na prática no próprio espaço doméstico, vida profissional e vida privada se misturavam, pois a casa era também local de trabalho e todos/as trabalhavam em prol do progresso.

Neste tipo de organização social, em que a ajuda mútua, a partilha dos ofícios eram comuns, havia uma alternância nas funções. O mundo parecia supostamente mais harmônico, tranqüilo, apesar do homem ser considerado o chefe da casa. Os espaços eram mistos; em muitas cidades homens e mulheres compartilhavam de bebida, música e política. O público e o privado não se separavam, todos/as circulavam permissivamente nos espaços, todos/as uniam-se para a sua sobrevivência, não viviam isolados/as em função das diferenças sexuais.

Segundo Ariès (1981), as interações pareciam grandes encontros, num meio em que vizinhos, crianças, mulheres, jovens, homens, velhos, amigos e criados se relacionavam livremente. O espaço público era de acesso a todos/as, as mulheres nele circulavam e trabalhavam, exerciam pequenos ofícios como a venda de produtos artesanais.

A definição dos espaços e de papéis para homens e mulheres resultou de um processo de mudanças econômicas e sociais (industrialização e urbanização), iniciadas no século XVI e consolidadas no século XIX, instituindo o público como esfera de poder dos homens, a casa como sinônimo da vida privada e local das mulheres e a escola como lugar específico de aprendizagem das crianças.

Para Ariès (1981), a evolução nos sentimentos de família, nos sentimentos de infância, a preocupação com a proteção, os cuidados e a educação das crianças, articulado com os novos ideais de sociedade e de sujeito, promoveu novos arranjos sociais, remodelando os espaços e propiciando a formação de novos costumes. Para este autor, o desenvolvimento da família moderna como núcleo da vida privada é acompanhada pela degradação da situação da mulher no lar, tornando-a submissa ao homem, limitando-se a obediência e ao exercício de tarefas domésticas e aos cuidados à criança.

A sociedade medieval abre espaço à formação de uma nova mentalidade, preocupada com a moral dos sujeitos, os espaços deveriam ser reorganizados em função de um modelo ideal de sociedade – a burguesa. A rua não pode mais ser freqüentada por mulheres e crianças, por ser vista como amoral e ameaçar a ordem e os bons costumes, portanto, crianças e mulheres devem se resguardar em um local seguro e apropriado - o espaço privado, “[...] a separação dos sexos na cidade a redução dos espaços mistos são um dos caminhos da ordem que suspeita das promiscuidades duvidosas” (PERROT, 1988, p. 209).

Os novos arranjos são realizados em nome da ciência e da razão, a economia tem como seu fundamento a produtividade, o capital e a exploração de recursos. O modelo burguês tenta uniformizar os modos de vida privada, a figura do pai cresce em relevância, seu poder se estende nos espaços, o seu controle e a dominação sobre os fracos (mulheres e crianças) é fortalecida.

Segundo Cambi (1999), o Estado Moderno se estrutura com os ideais de racionalidade e de controle da sociedade por meio de instituições como a família e a escola. O homem é destacado como o senhor da ciência e da razão, dotado de inteligência para o exercício do poder. A ideologia da ordem natural do mundo e das coisas vê na família e na escola instituições apropriadas para os cuidados da infância e a racionalidade dos costumes.

O crescimento econômico promoveu uma separação entre o espaço profissional e o doméstico, trazendo uma diferenciação mais efetiva das atividades desenvolvidas pelo sexo masculino e pelo sexo feminino. Segundo Perrot (1991), às mulheres foi destinado uma identidade familiar, um ideal doméstico; ao homem o espaço público, o poder, a autoridade “[...] a definição das esferas pública e privada, valoriza a família, diferencia os papéis sexuais estabelecendo uma oposição entre homens políticos e mulheres domésticas” (Idem, Ibidem, p. 17).

Os discursos médicos afirmavam que as diferenças entre homens e mulheres era fato natural e que a divisão sexual dos papéis estava baseada nas características inatas dos sujeitos. Acreditava-se que a desigualdade entre homens e mulheres fazia parte da natureza, e os discursos reforçavam tais crenças, imprimindo nos sujeitos normas de conduta e delimitação de acesso aos espaços. Os jornais franceses do século XIX ressaltavam as diferenças definindo os homens como fortes em sua biologia e as mulheres fracas, frágeis, vulneráveis.

Hunt (1991) diz que, no final do século XVIII, estes discursos estavam presentes nos mais variados meios intelectuais. Tratados sobre o sistema físico e moral da mulher tornaram-se referência para definí-la e a representavam como:

[...] o inverso do homem. É identificada por sua sexualidade e seu corpo, enquanto o homem é identificado por seu espírito e energia. O útero define a mulher e determina seu comportamento emocional e moral. Na época, pensava-se que o sistema reprodutor feminino era particularmente sensível, e que essa sensibilidade era ainda maior devido a debilidade intelectual. As mulheres tinham músculos menos desenvolvidos e eram sedentários por opção. A combinação da fraqueza muscular fazia delas os seres mais aptos para criar os filhos. Desse modo, o útero definia o lugar das mulheres na sociedade como mães. O discurso dos médicos se unia ao discurso dos políticos. (Idem, *Ibidem*, p. 50).

O ideal de família baseado na mulher como detentora do espaço privado e como criadora dos/as filhos/as, dividiu o mundo em masculino e feminino, fortalecendo o ideal burguês de modelos, papéis e comportamentos que se alastraria em todas as classes sociais no século XIX por toda Europa e, também, no Brasil.

A definição de espaços e papéis delegou às mulheres um lugar inferior e de submissão aos homens na sociedade. O poder do homem estava em todos os espaços tanto no público quanto no privado “[...] o doméstico é importante demais para ser deixado à natureza fraca das mulheres” (PERROT, 1991, p. 125), o homem exerce a autoridade doméstica, domina as finanças, controla as despesas, enfim, são os dominadores e além de dominar o espaço público tem direitos exclusivos sobre a política, todas as decisões na família passam por ele, por ser mais inteligente e menos emocional.

Historicamente, foi o equilíbrio que se buscou com os discursos prescritivos sobre as funções e a natureza dos sujeitos. Evangélicos, médicos, estadistas, biólogos, difundiam os discursos burgueses dos dons naturais em prol dos interesses do Estado e da harmonia entre os sexos. A sociedade capitalista ao separar o público do privado, promoveu além da divisão sexual do trabalho um tipo de relação entre homens e mulheres baseada no poder e na hierarquia, foram as mudanças na infra-estrutura que se refletiram nas práticas discursivas e construíram estereótipos, em que termos como maternidade, cuidado, proteção passam a fazer parte do universo feminino e de seu mundo do trabalho.

As atividades exercidas pelas mulheres como os de lavagem de roupas, os cuidados com a casa e com os filhos/as, bordar, costurar, fazer limpezas nos espaços, eram consideradas improdutivas, sem valor monetário, porém, para Perrot (1988), a sociedade moderna não cresceria sem este tipo de trabalho não – remunerado da dona-de-casa. No entanto, a sua desvalorização não foi evitada, apesar de tais atividades serem produtivas e fundamentais, porém, sem remuneração ou pouco remuneradas.

Os mecanismos de consolo às mulheres pelo pouco valor monetário das tarefas que desenvolviam eram feitos com elogios e justificações ideológicas por meio de discursos que ressaltavam os seus dons naturais para um trabalho que foi reduzido a inferior por estar associado a características femininas. Estes discursos foram tão difundidos que no século XIX as representações de homens e mulheres nas classes sociais e nas religiões eram as mesmas.

Figura de proa da família e da sociedade civil, o pai domina com toda a sua estrutura a história da vida privada oitocentista. O direito, a filosofia, a política, tudo contribui para assentar e justificar sua autoridade. (PERROT, 1991, p. 121).

Na definição dos personagens a mulher ficou com o papel de figurante da história. As suas condições concretas de existência eram ignoradas em detrimento dos modelos a serem seguidos, tornando a maternidade o sinônimo maior de realização pessoal.

A mulher é concebida como incapaz de ocupar espaços públicos, sua incapacidade está vinculada ao que a natureza lhe deu, sensibilidade, paciência, infantilidade. Apoiados nos avanços da Biologia estes discursos tomam força:

É um discurso naturalista, que insiste na existência de duas “espécies” com qualidades e aptidões particulares. Aos homens, o cérebro (muito mais importante do que o falo), a inteligência, a razão lúcida, a capacidade de decisão. Às mulheres, o coração, a sensibilidade, os sentimentos. (PERROT, 1988, P. 177).

Naturalização das diferenças, estereótipos, aptidões definidas e demarcadas em cada sexo, exercer tarefas é um dom, ser mãe e esposa também, a idéia de criança como riqueza da nação se alia ao de mãe cuidadora, escola e família se aliam em prol dos infantis. Há nesses discursos uma racionalidade harmoniosa uma evidência de que o eixo criança – mãe – cuidado - escola é perfeito na sociedade moderna, quase que predeterminado, quando avançamos para o Brasil e percebemos que a feminização do magistério seguiu este mesmo eixo, em que a mãe cuidadora estenderia as suas funções à escola, pelo seu poder civilizatório. Para Perrot (1991) o discurso dos ofícios fez a linguagem do trabalho uma das mais sexuadas possíveis.

Sem dúvida, jamais os papéis sexuais foram definidos com maior rigor normativo e explicativo. O poder político é apanágio dos homens - e dos homens viris. Ademais, a ordem patriarcal deve reinar em tudo: na família e no Estado. É a lei do equilíbrio histórico. (Idem, Ibidem, p. 175).

Diferentes épocas, diferentes espaços, diferentes sociedades, diferentes sujeitos, porém alguns valores permanecem neste tempo e nesta cultura, os efeitos dos discursos que instituíram características para cada sexo, apesar de muito questionados, ainda circulam nas interações sócio-verbais e constituem muitos sujeitos que se apropriam destas ideologias tornando-se suas. Como nos lembra Bakhtin (2003), os discursos são muito mais do que mera comunicação, nestes se expressam os valores de determinada época, os valores selecionados pelos sujeitos e que se tornam seus.

Os discursos do menino sobre a mulher, mãe e cuidadora, demonstra um sujeito imbricado por suas relações, um sujeito (re)produtor de um discurso ideológico fruto das suas relações sociais. Essa criança não é vista como assujeitado ou como mero reproduzidor de vozes alheias, mas como alguém que constrói o sentido das coisas que vivencia num determinado contexto social. O contexto desta criança se apresenta com estes valores, mas com outros também,

com formas de organização social que ela apreende, os interpreta, os avalia e lhes dá sentido.

A presença de homens na docência na escola em que estuda é explicada de forma relacional, pois, os contextos em que percebe e observa a presença de mulheres e homens exercendo atividades também serve-lhe de base explicativa. A presença de mais homens na docência que é a sua realidade vivencial, foi explicada a partir das suas construções sobre as mulheres como sujeitos que estão mais voltados para as tarefas domésticas e aos cuidados com as crianças, por isso ausentes da profissão, contraditoriamente, este mesmo discurso foi usado historicamente para justificar a presença significativa de mulheres na educação.

Um importante aspecto observado no discurso da criança é que a profissão docente não foi associada por ele como área de atuação feminina, o que ele faz é justificar a presença de mais homens pelo papel que a mulher exerce no lar. A presença do homem não parece também estranha, pois, este precisa trabalhar, sustentar a família, parte de um discurso que colocou o homem como provedor e detentor do espaço público aquele que exerce uma atividade profissional, seja esta qual for. O sentido atribuído ao trabalho externo como uma função exercida pelo homem, tem um valor social significativo para o menino em questão; o gênero em sua dimensão simbólica influencia na construção discursiva deste sujeito que se utiliza de papéis construídos historicamente para explicar as funções exercidas por homens e mulheres. A base de explicação dessa criança está fundamentada nos conceitos normativos consolidado num contexto histórico determinado (século XIX) sobre os papéis definidos socialmente para homens e mulheres e que ainda veicula em muitas vozes sociais.

O cuidar é uma palavra utilizada pela criança para justificar a ausência da mulher da atividade profissional fora do lar. Usando o conceito de sentido em Bakhtin (2003), que o define como a visão de mundo manifestada na palavra, resultante das relações sociais; o cuidar para o menino tem sentido de atenção, de compromisso com uma tarefa que foi definida para a mãe (cuidar da casa, dos bebês e do marido).

O cuidado em sua dimensão histórica e cultural, da forma como compreendemos hoje, surge, segundo Ariès (1981), vinculado ao conceito de infância na modernidade, acompanhado de um conjunto de necessidades específicas e como uma das tendências das mulheres para atender tais

necessidades infantis. Assim como Ariès (1981), Carvalho (1999a) compreende que estas necessidades (como o cuidado) são definidas historicamente e não por acaso ou por determinação da natureza, estão vinculadas às mulheres.

A partir das teorizações de Bakhtin, entendo o termo cuidar como uma forma historicamente construída e associada à criança e a mulher, que foi significando sujeitos, atribuindo-lhes sentidos. E no enunciado discursivo do menino o sentido está relacionado a uma essência feminina, por meio de uma crença na natureza maternal da mulher.

Os estudos de Perrot (1991), de Ariès (1981) e de Carvalho (1999a) nos oferecem indícios importantes da relação do cuidado com o conceito moderno de infância, com a divisão dos espaços público e privado colocando a família como o núcleo da vida privada e o estabelecimento de papéis específicos para homens e mulheres. Foi no processo de mudanças do antigo regime para a sociedade moderna que se articulam as práticas de cuidado com crianças às mulheres, ou seja, as transformações da família e da infância demarcaram um local social como espaço feminino – a vida privada .

A criança torna-se o centro da família. É nesse momento histórico que tem origem tanto o moderno “cuidado” e as modernas formas de amor materno, quanto a escola e a própria profissão de professor como a conhecemos (CARVALHO, 1999a, p. 67).

Este modelo de cuidado estabeleceu um novo tipo de relação adulto-criança acompanhado de um modelo ideal, que dominou e ainda domina as nossas formas de vermos a criança e nos relacionarmos com ela. Carvalho⁴³ nos alerta que o cuidado se tornou tão natural na relação adulto-criança, ou melhor na relação mãe-filho/a, que serviu de referência para outras práticas de cuidado, como a docente.

Não se trata de um valor universal dos seres humanos, nem de uma tendência inata ou instintiva das mulheres, nem mesmo de uma expressão de necessidades inerentes às crianças, pois que, se atender a certas necessidades básicas do ser humano durante os seus primeiros meses de vida é uma questão de sobrevivência, determinada por características biológicas, tudo o mais nessa relação é histórica e culturalmente determinado: o tempo de duração dessa atenção, as pessoas mais indicadas para provê-la, o tipo de relação interpessoal que se estabelece entre os envolvidos, as

⁴³ Ibidem

formas e práticas de atendimento etc (CARVALHO, 1999a, p. 58 e 59).

Ariès (1981) possibilitou o entendimento dessas construções históricas ao revelar que o sentimento de infância, está vinculado ao sentimento de família e conseqüentemente originou o formato da escola moderna. A infância não tinha a duração que lhe foi atribuída na modernidade, família e escola não estavam organizadas em função da criança, de sua educação. Na sociedade tradicional essas instituições tinham características diversas. Portanto, há uma relação infância, maternidade, cuidados, escola construída pela modernidade, que circula nos diversos espaços sociais, tendo o cuidado como eixo central não só das relações com crianças, mas das políticas públicas para a infância nos diversos países ocidentais.

O menino ao demarcar a mulher como cuidadora, demonstra os fios ideológicos que se relacionam e se entrecruzam no seu enunciado lhe dando sentido. Os fios ideológicos da família, da criança, da vida privada, do papel definido para a mulher, são articulados na construção de um modelo ideal de feminilidade, como aquela que cuida, que tem um papel de mãe, e sua presença é importante no espaço doméstico por ter uma função. Ao avaliar a presença de homens no ensino, ele justifica a partir da compreensão que tem da presença da mulher em casa, ou seja, a presença de mais homens na docência, reforça para o menino a idéia de mulher exercendo tarefas no lar.

Louro (2004), ao traçar suas análises sobre a inserção das mulheres na sala de aula para exercerem uma atividade profissional, relata que, as autoridades brasileiras do final do século XIX preocupadas com a preservação do espaço doméstico como local primeiro de ocupação das mulheres, construíram uma concepção de trabalho fora de casa, como um fato temporário, pois, “[...] deveria ser abandonada sempre que se impusesse a verdadeira missão feminina de esposa e mãe” (Idem, *Ibidem*, p. 453); as mulheres solteiras poderiam ser professoras, mas o seu limite era o casamento. Quando este ocorria o trabalho externo deveria ser interrompido e só poderiam exercer as suas atividades normalmente se continuassem solteiras. Esta forma de se conceber o trabalho feminino fora do lar, contribuiu para as representações das mulheres professoras como as solteironas, as recatadas e retraídas.

Ao analisar o discurso do menino sobre a profissão, podemos afirmar que o processo social e histórico das construções sobre os espaços e papéis destinados para cada sexo, influenciam nas formas desta criança definir homens e mulheres, em que a mulher se limita ao espaço doméstico e a função de mãe e esposa, só podendo exercer outra função se ainda não estiverem casadas.

O homem como provedor, como responsável pelo sustento da família, está bem demarcado neste discurso. Discursos estes construídos historicamente definindo espaços e papéis aos sujeitos masculinos e femininos, que repercutem nos modos deste sujeito definir a profissão docente, na forma como este percebe homens e mulheres a partir de atributos e características que foram essencializadas para cada gênero, que são tomadas como aptidões naturais. Enfim, o trabalho é dividido e definido por esta criança tendo como base os estereótipos, os discursos ideológicos e normativos e que ainda se fazem presentes nos espaços sociais com naturalidade, contrariando uma realidade plural de masculinidades e feminilidades, e a própria realidade que sempre existiu nas camadas populares da necessidade do trabalho externo feminino, para o sustento e/ou compartilhamento das despesas no lar.

Os discursos que foram apresentados pelo menino se fazem ainda presente na atualidade, em função de que em muitos espaços sociais o culto à domesticidade ainda é um fato concreto. Para Louro (2004, p. 454) “[...] a incompatibilidade do casamento e da maternidade com a vida profissional feminina foi (e continua sendo!) uma das construções sociais mais persistentes”. Portanto, se faz necessário problematizar as dicotomias, os papéis que foram definidos para homens e mulheres, refletir sobre os conceitos, “as verdades absolutizadas”, os lugares dos sujeitos na divisão sexual do trabalho, nos valores presentes na sociedade e que influenciam na constituição de homens e mulheres, todas estas questões devem estar presente na escola.

A escola como local de educação formal das crianças deve permitir que as questões culturais adentrem em seu espaço, instaurando o diálogo e problematizando a realidade sócio-cultural em que os/as alunos/as se encontram, “[...] A escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino” (LOURO, 1997, p. 89). Construções estas que determinam as identidades de gênero dos sujeitos.

3.2- O significado da profissão e seus vínculos históricos e culturais com a maternidade.

Os discursos das crianças revelam uma construção cultural sobre a profissão em que o sexo do profissional que exerce a docência foi fundamental para as crianças definirem a profissão.

As crianças apresentaram também outros significados em seus discursos sobre as questões de gênero envolvidas na profissão docente, que foram destacadas abaixo:

Menina: Porque a mulher tem mais assim... cabeça pros alunos

Menina: É a mulher tem

Assim, porque tem algumas professoras que já é mãe, aí tem cabeça né? Pra dar aula pro seu filho pra sua filha.

Menino: Porque elas precisam arrumar emprego, pra poder ganhar o cheque da escola pra pagar as contas.

Menino: Porque elas precisam trabalhar pra sustentar a casa

Menina: Porque elas precisam de emprego, e elas pedem, e elas andam pra ganhar o cheque da escola.

O discurso da menina que justifica a presença de maior número de mulheres na docência pelo fato de “terem cabeça por serem mães”, coloca a maternidade como um tipo de preparação para o trabalho docente. Esta criança compreende que a maternidade dá à professora uma certa habilidade para o trabalho docente. A criança define um significado social feminino para este trabalho. A maternidade é tomada como uma experiência que promove a habilidade da mulher para a docência. Para esta criança, a experiência materna possibilita o exercício da docência de forma mais adequada.

Seu discurso evidencia um significado de docência ligado a maternidade. A criança direciona para o trabalho docente as suas experiências com mulheres adultas como mães, não separando a atuação docente da prática de maternagem. Neste sentido é possível afirmar que os referenciais que possui para falar da profissão é também o espaço doméstico, o vínculo e as relações afetivas que estabelece com a mãe. Neste aspecto Bakhtin (2003) nos diz que:

As influências extratextuais têm um significado particularmente importante nas etapas primárias de evolução do homem. Tais influências estão plasmadas nas palavras (ou em outros signos), e essas palavras são palavras de outras pessoas, antes de tudo palavras da mãe (BAKHTIN, 2003, p. 402).

É neste processo de troca e de interação dialógica, que os discursos alheios são reelaborados, em que as vozes do outro são assimiladas, absorvidas tornando-se próprias do sujeito e com um sentido singular. Por isso, as mulheres parecem mais adequadas segundo a criança, para a atividade docente, pelo seu lado maternal, e este, o homem culturalmente não possui, por ser um aspecto socialmente definido como feminino. A maternidade é valorizada, pois prepara as mulheres a serem professoras. Neste sentido, Carvalho enfatiza que a feminização do magistério não se refere apenas à entrada de mulheres para exercer a docência:

[...] mas, do lado da mudança na composição sexual da ocupação, também um processo de deslocamento de significados - de escola, ocupação, ensino, mulher, feminilidade, maternidade, masculinidade, criança - que resultou na contigüidade observada hoje entre as representações de mulher, mãe e professora. (CARVALHO, 1999a, p. 37).

O questionamento da identidade relacional de mãe-professora emitida pela menina se faz necessário em função de reforçar características instituídas, que historicamente atribuiu à mulher que é mãe um papel pedagógico que reforçou ideologias e estereótipos criados ao trabalho docente por ter sido visto como uma extensão das habilidades maternas. Esta criança se tornou sujeito deste discurso em que os sentidos atribuídos à mulher como mãe são apropriados por ela e associados à docência. A veiculação da ideologia da maternidade naturalizou características que são consideradas femininas estendendo-as à atividades que foram se delineando historicamente como extensão daquelas realizadas no lar, resultando num processo de articulação da maternidade à docência.

A construção destes significados sociais e históricos que associavam os sujeitos a determinados tipos de atividades como as maternas e de cuidados às mulheres, se expandiram a espaços de trabalho como as escolas, por serem vistas como uma extensão da maternidade. Foi com base nestes significados que a docência no Brasil no século XIX abriu o espaço de atuação para as mulheres, resultando na feminização do magistério no século XX. A ocupação do espaço educativo pelas mulheres tinha nos discursos ideológicos a sua força e justificativa

“[...] a educação das crianças era um dos caminhos profissionais mais “adequados” para as mulheres (CHAMON, 2005, p. 52).

Os discursos ideológicos que a partir do final do século XIX e início do século XX defendiam a presença das mulheres em sala de aula tinham o interesse pela preservação dos valores morais, guiados pelos preceitos positivistas de amor a Pátria e a família e viu na mulher uma característica moralizadora. Pelo seu poder civilizador ela resguardaria os bons costumes e contribuiria no controle dos sujeitos, favorecendo-lhe a possibilidade de exercer a profissão docente.

O enunciados discursivos da criança reforçam o papel tradicional atribuído ao magistério como campo de atuação feminino. Estes discursos, segundo Bakhtin (2004), fazem parte dos sistemas ideológicos já constituídos e veiculam nos diversos espaços de circulação das crianças como a casa, a escola, influenciando nas suas formas de compreensão do mundo.

Carvalho (1996) afirma a partir de análises feitas do trabalho docente feminino que, o trabalho doméstico, não somente contribui na definição de atividades que são tidas como femininas, mas estão presentes na vida da maioria das mulheres. Esta autora constatou que:

[...] as falas e atitudes das educadoras, a maneira como enxergavam o trabalho docente, como organizavam o tempo e o espaço, assim como as relações que estabeleciam com as crianças e com as mães das crianças tinham como referencial a vida no lar, o trabalho doméstico, a maternagem, a socialização recebida para a vida doméstica. (Idem, *Ibidem*, p. 78).

Esta afirmação nos faz lembrar que Sarmiento (2005), ao enfatizar a criança como ator social e a sua consideração como tal, deve-se estar atento as relações intergeracionais e intrageracionais que esta estabelece, ou seja, os aspectos simbólicos que permeiam a cultura infantil são construídos por meio das relações com outros grupos como os adultos. Neste processo de relações muitas construções ideológicas permanecem veiculando por meio de discursos e práticas que reforçam tais construções. É neste sentido que podemos afirmar que a menina a partir das relações de gênero vivenciadas se utiliza da maternidade como referência principal para definir a docência feminina. O seu discurso é resultado das interações com os adultos no seu contexto de vivência social. A maternidade como algo que diferencia mulheres de homens é uma marca bastante presente na menina, é vista como natural e por isso é atribuída à professora.

É importante salientar que nestas construções sociais que associam a docência a maternidade, o que deve ser questionado é a negatividade que se construiu historicamente para aquilo que Carvalho (1996) denomina de habilidades adquiridas pelas mulheres no seu processo de socialização.

Habilidades adquiridas durante toda uma vida, num longo processo de socialização e disciplinarização, são consideradas inerentes a uma pretensa “natureza feminina”. Naturalizadas, elas não são levadas em consideração na classificação hierárquica, nem no salário. (Idem, *Ibidem*, p. 82).

Para esta autora as professoras possuem qualificações não reconhecidas que precisam ser mais estudadas, pois, “[...] a feminização tem efeitos múltiplos sobre a educação escolar, entre eles, sobre as formas de organização do trabalho docente [...]” (Idem, *Ibidem*, p. 78), e na própria valorização da profissão, já que as habilidades das mulheres no trato com crianças são negadas e tratadas como inatas e não como culturais e também são tidas como aspectos que desqualificam e desvalorizam a profissão. Carvalho também afirma que caberia aos estudos do trabalho docente deixar de tomar as características maternais e domésticas das professoras de forma pejorativa, como incompetência técnica, e passar a reconhecê-las como qualificações, que podem ou não se fazer presente em suas práticas em sala de aula e nas suas relações com os/as alunos/as.

Nos embates discursivos das crianças é importante enfatizar a singularidade do pensamento delas, as suas formas de explicações a partir dos significados construídos sobre as suas experiências. O trabalho aparece nesses discursos como algo que supera as questões de gênero, há mais mulheres na docência por uma necessidade de trabalho, de ganhar dinheiro para sustentar a casa e pagar as contas. As crianças em alguns destes discursos, não vêem o trabalho docente como exclusividade de um sexo, o trabalho é visto como necessário à sobrevivência independente de papéis ou atividades desenvolvida. As crianças revelam muito mais do que as questões de gênero pressupõem, revelam sobre o contexto em que estão inseridas, do significado social e econômico do trabalho .

A escola é um local de trabalho, a docência um tipo de trabalho remunerado, o caráter vivo e repleto de sentido desses discursos nos faz pensar no que Bakhtin (2004) considera acerca dos enunciados emitidos pelos sujeitos. Este autor reforça a ligação dos discursos com o contexto social dos sujeitos. A importância do

trabalho é expressão do momento histórico complexo que vivem as crianças, os fatores sócio-econômicos influenciam nas suas produções discursivas, pois, o signo lingüístico é apreendido a partir de um ponto de vista específico, enfatizando a situação material em que este sujeito vive. Os sentidos expressos nos enunciados discursivos das crianças explicitam valores ligados a necessidade de trabalho, de sobrevivência, sua palavra reflete o cotidiano, o pagar as contas, o sustento da casa, são as bases materiais que permeiam os sentidos do trabalho docente para algumas destas crianças.

3.3- Masculinidades e Feminilidades: os múltiplos sentidos atribuídos aos gêneros na docência.

No terceiro eixo-temático de análise, as crianças nas suas diversas expressões acentuaram o quanto professores/as estão imbricados nos sentidos atribuídos à docência pelos modelos que foram idealizados para homens e mulheres na sociedade.

Solicitadas a falarem sobre as suas preferências quanto ao professor ou à professora as crianças apresentaram os seguintes discursos:

Menino: Eu prefiro professora, por causa que, o professor é mais estressado e a professora tem paciência. Tinha vez que o professor ele passava cópia lá no quadro assim aí, ele não dava nem tempo assim...

Ele falou : - Eu vou dar 15 minutos. Aí ele não dava mais um tempo pros outros terminarem. Ele apagava o quadro.

Aí depois a professora passa, ela dá um tempo pra depois apagar o dever do quadro.

Menino: Ele faz isso, porque tem gente que conversa, conversa, conversa; aí ele quer a gente só copiando. Depois que ele briga.

Menina: Eu prefiro a professora porque o professor briga muito alto.

Menino: Professora, porque às vezes o professor fica irritado por causa que o pessoal fica fazendo barulho na sala né?

Menino: A professora passa uma questão, depois passa o dever, aí ela espera. Também que ela era mais calma.

Menina: Porque professora cuida mais de casa; ela é mais calma com os alunos porque ela é mulher.

Paciência e calma foram os termos escolhidos pelas crianças para definirem a professora; estresse e irritação para definir o professor. A professora se mostra à criança como mais paciente e o professor como mais estressado. As crianças não criam tais perfis, estes sujeitos se apresentam às crianças com essas características. O que está associado ao masculino em sua prática faz parte da constituição deste professor como homem, a prática é o que homens e mulheres são. Devemos entender que professore/as se apresentam dessa forma às crianças porque foram construídos socialmente com estes pressupostos de feminino e de masculino, que atravessam suas práticas e orientam suas relações sociais.

Na instituição escolar estão presentes construções culturais e históricas de masculino e de feminino que influenciam não somente na constituição de meninos e meninas, mas nas formas que estes/as percebem homens e mulheres como professores e professoras.

Para as crianças, professores/as são diferentes em suas práticas e relações em sala de aula. As crianças atribuem a estes sujeitos significados sociais que estão disponíveis em nossa sociedade e que são definidos como próprios de cada gênero tais como, a paciência e o afeto como uma marca feminina e a rigidez e a autoridade como uma marca masculina. No entanto, Carvalho (1998) afirma que dedicação, afetividade e paciência podem fazer parte da docência dos homens sem que comprometa a sua masculinidade ou que esta seja posta em questão.

Abreu (s/d) também em seus estudos constatou que existem muitos preconceitos relacionados à afetividade, ao cuidado infantil e à sexualidade, que dificultam as relações de homens professores com crianças. Para este autor, a cultura do homem oferece dificuldades por meio de uma barreira cultural criada nos professores em desenvolver habilidades e saberes importantes para o trabalho com crianças.

Assim, é necessário aprender, adquirir práticas, habilidades, saberes para o trabalho docente com crianças. Os alunos e alunas são mais afetuosos e mais abertos à homens e mulheres professores/as que desenvolvem tais habilidades com maior desenvoltura e as escolas de formação devem ensinar, a trabalhar com afetividade, com brincadeiras, com os jogos, com o lúdico, etc. (Idem, Ibidem, p. 08).

Os cursos de formação além da preocupação e do compromisso com os aspectos técnicos e políticos, devem se preocupar com as dimensões emocionais e lúdicas que fazem parte do trabalho docente, pois, a atividade docente possui

especificidades técnicas, científicas, didáticas, afetivas, que não podem ser reduzidas à transmissão de conteúdos e à priorização dos aspectos cognitivos dos/as alunos/as.

A paciência e a atenção que foram definidos como atributos das mulheres professoras, é fruto de construções ideológicas sobre o conjunto de comportamentos apropriados para cada sexo que influenciam nas identidades de gênero dos sujeitos e nas práticas de professores e professoras, trazendo complexidades ao trabalho pedagógico em função das especificidades deste tipo de atividade, que em suas dimensões envolvem além dos aspectos cognitivos os aspectos emocionais e afetivos que são vistos como menos importantes e com certa recusa, por estarem associados como uma habilidade feminina.

Os questionamentos às atitudes e às formas de relacionamento que homens e mulheres docentes estabelecem com os/as alunos/as se faz necessário em virtude dos discursos infantis defenderem uma forma feminina de exercício da docência, que reforçam algumas concepções essencialistas e naturalizadas sobre os gêneros. As atitudes das mulheres são tomadas como oposta a dos homens, em função dos elementos, culturalmente, considerados femininos e masculinos chegarem ao espaço da sala de aula por meio das práticas destes profissionais, que reforçam estes significados sociais, dificultando socialmente a prática docente dos homens, mediante aos relacionamentos que estes estabelecem com as crianças.

A atividade de professores/as está marcada pelas questões de gênero. As crianças pontuaram questões específicas no trabalho do professor e da professora que possui relação com as identidades de gênero destes sujeitos. No entanto, como o campo dos sentidos, para Bakhtin (2003), é múltiplo e nele se encontra toda a singularidade do sujeito que o expressa, encontramos nos enunciados discursivos o seu caráter dialógico e heterogêneo, pois os discursos estão carregados de múltiplos sentidos como resultado das interpretações das crianças às suas experiências com a docência. Podemos evidenciar outros sentidos sobre os gêneros na docência nos enunciados discursivos abaixo:

Menino: Não tem diferença, é a mesma coisa também.

Menino: Não tem nada haver; os dois, eles passam o trabalho e tem que fazer o trabalho. Tanto o professor e a professora briga, porque é quando estraga a cartolina tudinho e porque tem que fazer o trabalho.

Hoje a professora brigou porque a gente tava fazendo gracinha e a gente tinha que fazer o bilhete. Eles são todos iguais, não tem diferença.

Menina: Eu não acho nenhuma diferença.

Menina: Só muda uma coisa é que um é feminino e o outro é masculino. Só muda isso

Menino: Não acho que tem diferença. É a mesma coisa.

Para Louro (1997), definir o professor ou a professora pode possibilitar diversas compreensões. Os discursos acima definem professores e professoras da mesma forma, porque as crianças percebem em suas dinâmicas interativas e em suas práticas docentes similaridades. O sexo para este grupo de crianças não estabelece diferenças em suas práticas profissionais. A autoridade é utilizada como base definidora dos/as professores/as e nos discursos das crianças superam as questões de gênero. A autoridade é exercida por ambos, por isso não há diferença. É o olhar para o exercício da autoridade, para o controle, para a obediência, que conduzem as crianças a perceberem os/as professores/as de forma similar, todos/as mandam, todos controlam “[...] essa autoridade queiramos ou não, é institucionalmente atribuída àquela ou aquele que exerce a atividade docente” (Idem, *Ibidem*, p. 116).

Carvalho (1998), em sua pesquisa empírica sobre trabalho docente e relações de gênero, constatou que na sala de aula professores e professoras incorporam em suas práticas o controle e o cuidado em formas de autoridade pedagógica que parecem vir naturalmente da relação do/a professor/a com as crianças. Esta autora afirma que:

Parece que, ao contrário da empatia e dos vínculos emocionais com crianças que são quase sempre associados a traços de feminilidade, mesmo quando exercidos por homens, o controle e a disciplina são encarados de forma mais ambígua: quando exercido por homens professores, podem representar um reforço ou uma confirmação de sua masculinidade, mas quando exercidos por mulheres professoras integram-se a seu papel maternal junto às criança sem maiores contradições. (Idem, *Ibidem*, p. 12).

As crianças reafirmam as conclusões de Carvalho sobre a autoridade e o controle no trabalho docente, pois, na maioria de seus discursos, as diferenças na prática com base no sexo do/a profissional são percebidas pelas crianças, exceto quando o exercício da autoridade e do poder vigora junto aos sujeitos infantis, tanto na prática do professor quanto na prática da professora. Para Carvalho (1999a), os

aspectos relacionados ao controle das crianças, ultrapassam binarismos, em função da autoridade ser exercida pelos adultos (homens ou mulheres) sobre as crianças.

Outro grupo de crianças ao definirem o professor homem, nos apresenta outras formas de masculinidade, de exercício da docência e de relações com os/as alunos/as.

Menino: *Eu gosto mais de professor porque quando eu fui estudar na 2ª série ele falou assim: - Quem quiser ir ao banheiro vai. Aí depois ele ficou fazendo brincadeira com a gente.*

Menina: *Ele é legal, ele brinca com a gente, ele é gentil, ele não mente pra gente.*

Menina: *Ele chega dá boa tarde, a gente dá boa tarde pra ele, aí ele vai na mesa pra ver quem tá fazendo o dever. Pega na nossa cabeça.*

Menino: *Ele é legal.*

Menino: *Ah! Eu vejo ele alegre passando o dever, aí ele vai na mesa pra ver quem tá fazendo direito.*

Menina: *Tem, tem vezes que quando a nossa conta é de matemática; só um negócio que a gente não tava entendendo em matemática, ele ensinou pra gente. Ele ia na mesa de cada um pra ver qual é que tava certa. Aí quando tava errado ele falava: - Tá errado! Mas quando a gente vai pra nossa casa, aí a gente dá um beijo nele e ele também dá na gente.*

Os discursos acima reafirmam as idéias de Connell (1995), ao retratar os gêneros como um campo complexo, que não se limita a binarismos ou polaridades, ou ao enquadramento dos sujeitos em modelos predeterminados. Estas crianças vivenciam as suas experiências com um outro professor que em sua prática e em suas relações se diferenciam daquele docente anteriormente citado. Os dois grupos apresentam definições diferenciadas acerca dos professores homens que foram percebidas pelas crianças, o que nos faz inferir que as especificidades da prática de cada profissional e as relações que estabelecem com as crianças, são determinantes nas formas como estas os percebem e os definem.

As crianças apresentam novos significados sociais para a docência masculina, a prática do professor está produzindo novos sentidos para as crianças, novas formas de se olhar para a docência que se distanciam das que foram convencionalmente construídas para homens e mulheres. Estas novas significações indicam que a educação deve ir além dos estereótipos, das concepções que

enquadram os sujeitos em modelos fixos, deve dar espaço para o múltiplo, para reflexões sobre os diversos modos de vivência social dos sujeitos, evidenciar as descontinuidades, os indícios de rupturas com os papéis que foram historicamente atribuídos para homens e mulheres. Louro (1997) afirma que devemos divulgar práticas que são permeadas por relações e comportamentos que fogem daqueles culturalmente instituídos, que devemos olhar para as relações e para as identidades de gênero dos sujeitos, que ajudam a formar outras identidades.

O gênero é relacional e por ser relacional, é formado nas interações sociais que estabelecemos com o outro, portanto, podem construir novos significados sociais, por meio de novas formas de relações e de novas práticas que envolve homens e mulheres, como nos diz Connell (1995, p. 189): “[...] se o gênero é um produto histórico, então ele está aberto à mudança histórica”.

Para Bakhtin (2003), toda vivência está direcionada para um sentido, e com base neste pressuposto os sentidos emitidos pelas crianças sobre o professor se voltam para a prática deste profissional, ao que esta representa para os/as alunos/as. O que permeia os sentidos dos discursos destas crianças sobre o professor, são os vínculos afetivos e emocionais que estão presentes nas interações que ocorrem na sala de aula. Parece que quanto mais afetivas forem as relações, as hierarquias são menos enfatizadas, diminuem o seu significado. O controle, a autoridade e a vigilância formas históricas presentes na relação adulto-criança nas instituições escolares são menos evidenciadas.

É importante enfatizar o quanto o afeto foi historicamente concebido como algo que deveria estar distante nas relações entre professores/as e alunos/as. O processo de feminização do magistério como vimos segunda seção, ocorreu por meio de um conjunto de mudanças sócio-econômicas na sociedade brasileira do século XIX, que possibilitou o acesso das mulheres ao trabalho docente. Os discursos de base biológica reforçavam a articulação do trabalho docente com a habilidade natural da mulher em lidar com crianças. Segundo Louro (2004), paralelo à todos os discursos que colocavam a mulher na condição de ser frágil, há uma preocupação com a formação moral e disciplinar dos/as alunos/as e as mulheres deveriam manter a disciplina e a autoridade em sala de aula, controlando a sua sensibilidade.

[...] Ela deveria ser disciplinadora de seus alunos e alunas, para tanto, precisava ter disciplinado a si mesma. Seus gestos deveriam

ser contidos, seu olhar precisaria impor autoridade. Ela precisaria ter *controle de classe*, considerado um indicador de eficiência ou de sucesso na função docente até nossos dias (LOURO, 2004, p. 467, grifo da autora).

O controle das relações entre professores/as e alunos/as naquele período era feito por meio de regulamentos que proibiam aproximações nos intervalos das aulas, distanciando professores/as e alunos/as. Gestos afetivos como beijo ou abraço não eram permitidos e eram vistos como inadequados. Esta situação só mudaria quando teorias pedagógicas e psicológicas divulgariam que o afeto era importante para tornar o ambiente escolar mais prazeroso, com professores/as menos rígidos/as e mais afetuosos.

Num processo de crescimento do campo científico e de suas influências na educação, os novos avanços teóricos iam sendo incorporados, trazendo novas configurações e perspectivas à prática dos/as profissionais. Neste processo de mudanças e avanços na profissão e na categoria docente, as denominações dadas aos/as professores/as também se modificavam, em que outros termos como, professorinhas, tias, profissionais do ensino e educadoras iam sendo incorporados as docentes. Para Louro (2004), o termo educadora trouxe uma certa amplitude à atividade docente, pois:

A missão de educadora é fornecer apoio afetivo, emocional e intelectual à criança, de modo que suas possibilidades se tornam presentes. Além de instruir, ou mais importante do que instruir, sua tarefa consiste em educar (Idem, *Ibidem*, p. 472).

A rigidez no controle disciplinar deveria ser redimensionada, abrindo espaço para relações que pudessem tornar o ensino mais agradável para os/as alunos/as, que são considerados o centro das atividades escolares pelas teorias psicológicas e pedagógicas dos anos 30 e 40 do século XX.

No final da década de 1960 e na década de 1970, com o regime militar no Brasil, passa a vigorar um discurso de profissionalismo do ensino e uma preocupação com novos procedimentos e novas relações no espaço escolar, que passariam a ter como base os mecanismos de controle dos sujeitos que foram direcionados aos diversos campos de atividades, incluindo a educação formal. Neste novo sentido do ensino, o valor do afeto é reduzido no processo ensino-aprendizagem e é substituído por práticas com um caráter didático mais técnico e

eficiente que, segundo Louro (2004), abrem uma tendência de substituição da professora como *mãe-espiritual*, para a de *profissional do ensino*⁴⁴.

Os discursos tecnológicos reforçavam os aspectos técnicos e científicos do trabalho docente, promovendo um distanciamento dos discursos que o associavam às mulheres. Porém muitos/as professores/as resistiam a essa nova concepção enfatizando a importância do afeto nas relações e atividades em sala de aula e de se ter um ambiente escolar familiar e não repressor.

Por um lado, como uma espécie de reafirmação da função afetiva e de sua importância central na atividade docente, muitas professoras e muitos professores subvertem a pretendida programação desejada pelos órgãos administrativos e educacionais, modificam as tarefas e atividades programadas, introduzem características próprias aos sistemas de instrução e passam a usar *tia* como uma denominação substituta à de professora (Idem, *Ibidem*, p. 473).

Para esta autora, a tendência de reconstruir uma escola com aspectos mais familiares, contribuiu para a homogeneização das professoras, já que os seus nomes foram substituídos pelo termo “tia”, uma denominação que sugere uma aproximação familiar entre alunos/as e professoras e do trabalho docente com aspectos pouco profissionais, distanciando de discursos que defendiam uma formação necessária para este tipo de atividade.

Num movimento histórico em que a ênfase na função afetiva e nos aspectos técnicos com a valorização da profissionalização no ensino, se misturam, ocorre também o processo de proletarização da categoria docente, em que os salários que já eram baixos, tornam-se cada vez menores, suscitando nos trabalhadores/as uma organização mais efetiva da categoria, pelas lutas e reivindicações de melhorias salariais e de condições de trabalho.

O movimento de mudanças na categoria docente em finais da década de 1970 trouxe uma maior unidade aos profissionais, com a criação dos sindicatos em diversos Estados brasileiros nas lutas por melhores salários. Novos discursos sobre os/as professores/as também surgiram neste processo, em que também, passariam a ser vistos/as como trabalhadores/as da educação. Para Louro (*Ibidem*, p. 474), “[...] face à discreta professorinha do início do século, o contraste parece evidente: são outros gestos, outra estética, outra ética [...]”. São discursos que as distanciam daquela que inicia o magistério como *mãe-espiritual*, cuidadora, defensora da moral

⁴⁴ Grifos da autora

e da família, que ensina pelos seus dons maternais e que não se preocupa com o seu salário, por se sentir feliz em exercer uma atividade profissional remunerada e fora do espaço doméstico.

As necessidades econômicas, as condições de vida dos/as trabalhadores/as que se utilizavam dos seus salários para o seu sustento individual ou familiar, exigiam novas formas de relação e atitude com o seu trabalho “[...] se afirmava um novo discurso que acenava para a concepção de categoria profissional” (LOURO, 2004, p. 476). Apesar de todos estes avanços consideráveis para a categoria docente e para a profissão, no magistério das séries iniciais do ensino fundamental, por ter em sua especificidade a relação com crianças, ainda persistem alguns sentidos que articulam a professora como mais dócil e o professor como mais enérgico.

Em Bakhtin (2004), o sentido é apreendido como o conteúdo da experiência, como a interpretação valorativa desta, considera que nos discursos dos sujeitos sobre dada realidade relacionam-se contextos (amplos e específicos), valores e experiências em que o eu e o nós se cruzam para lhe dar uma definição, um sentido. Portanto, os valores sociais que permeiam os sentidos das práticas de professores e professoras para as crianças, tem como base a afetividade, a permissividade, a brincadeira, a atenção. Estes aspectos que as crianças apresentam como importantes para o trabalho docente, são cruzadas com as identidades de gênero dos/as professores/as, com o tipo de relações que se estabelecem na sala de aula, com as especificidades do pensamento infantil, e com as diferentes interações vivenciadas pelos sujeitos infantis com homens e mulheres nos diversos espaços sociais, influenciando nos significados que estes atribuem às suas experiências.

3.4- Relações de poder entre adultos e crianças e na prática docente.

As marcas sociais e históricas das relações de poder entre adultos de ambos os sexos e crianças são destacadas pelos sujeitos infantis, em que as interações que estabelecem com seus/as professores/as possuem um significado que as colocam numa condição hierárquica de submissão diante das exigências dos adultos.

A concepção moderna de infância, de um ser que precisa de cuidados e proteção influenciou nas formas de relação entre adultos e crianças que em muitos

contextos está baseada no controle e submissão pelos adultos dos seres imaturos e inferiores que são as crianças. A punição, a violência simbólica, os castigos, as ameaças, a humilhação, constituem muitas práticas de professores e professoras e servem como mecanismo de controle e permanência da disciplina. São formas históricas de relações adulto-crianças, marcadas pela hierarquia e o poder disciplinar, negando a condição da criança como sujeito, como ator social, com o seu silenciamento e assujeitamento.

Menina: É porque a gente não tem querer, né? A gente não tem querer;

Quando o meu pai manda eu fazer alguma coisa aí eu falo: - Eu não quero!.

Por exemplo: Quando ele manda eu ir na padaria comprar pão aí eu falo: - eu não quero ir. Aí ele fala assim que eu não tenho querer.

A obediência está na base das relações adulto-criança. O enunciado acima demonstra uma conformidade na criança da condição de obedecer ordens e seguir determinações. As relações sociais com os adultos à coloca num lugar social do sem voz, “sem querer”. Para Bakhtin (2003), nas relações dialógicas a criança interpreta o discurso do outro se apropria deste, tornando-se seu: “eu não tenho querer”.

Outras produções discursivas das crianças sobre a docência não só demarcam o professor como mais autoritário em sua prática como revela muitas relações baseadas na hierarquia e no poder dos adultos sobre as crianças.

Menina: Às vezes o professor não deixa a gente ir pro recreio, quando a gente não tá fazendo o trabalho, que não termina.

Menina: Às vezes o professor fica irritado por causa que o pessoal fica fazendo barulho na sala, né? E quando ele fica irritado ele diz logo que vai levar a gente pra diretoria. Aí eu não gosto.

Menino: Às vezes quando ele tá irritado ele diz que vai levar a gente pra diretoria pra tomar uma advertência.

Menino: A gente não gosta que ele gritava com nós. Tinha vez que ele ficava com raiva assim estressado, aí ele gritava com nós.

Menino: E quando a gente não acabava de fazer o dever aí ele, ele falava assim mesmo: - Você já acabou de fazer o dever? Aí ele gritava alto com nós assim.

Menina: O professor ele mandava a gente fazer todo o dever, aí ele ficava falando: - Quem vier aqui me perguntar mais alguma coisa vai copiar um bocado de página!. Aí quando nós perguntava ele mandava a gente copiar um bocado de lição.

Menino: Ele explica, explica tudo, aí todo mundo fica conversando, aí conversa, conversa, conversa, e depois que vai perguntar pro titio, o titio diz: - Eu não sei!.

Vimos na primeira seção que as relações históricas entre adultos e crianças foram marcadas pelo exercício do poder, com base na obediência, na submissão e no respeito a hierarquia nas relações, estas relações ainda se fazem presentes e servem de base para muitas práticas institucionais, como na escola.

Os adultos reforçam comportamentos e atitudes que devem ser seguidos pelas crianças e se utilizam de recursos punitivos que deixam marcas e significados, que passam a orientar as compreensões das crianças sobre o fazer docente.

As relações sociais estabelecidas entre crianças e adultos não apontam para uma prática que as considerem como atores sociais. O processo de socialização, ou seja, as interações que permeiam a prática docente estão baseadas no poder e na autoridade, retirando do processo de interação a possibilidade de se perceber a riqueza das expressões e interpretações das experiências dos sujeitos infantis. Em seus discursos as crianças são apresentadas na condição de sujeito passivo, com tarefas e regras a cumprir, a partir das determinações externas. Os adultos utilizam mecanismos disciplinares que as anulam como sujeito ativo nos processos de interações sociais. A riqueza das relações está justamente no seu caráter dialógico, na consideração dos sujeitos como seres ativos e responsivos, em que à todos é possibilitado o papel de protagonistas e não apenas de coadjuvantes, que os reduzem a seres limitados a obedecer e reproduzir normas e condutas que lhes são impostas.

Na primeira seção se mostrou que as expectativas e ações direcionadas às crianças dependem dos modos como as sociedades as concebem, ou seja, das concepções e conceitos de infância que permeiam as ações e interações entre adultos e crianças. Desta forma chegamos a atualidade com relações de poder e práticas pedagógicas que desprezam a beleza e a complexidade de ser criança. O contexto atual demonstra que nunca se divulgou com tanta ênfase pelas instâncias educativas e de formação, que as características das crianças devem ser respeitadas e levadas em consideração nas relações que estabelecem, ao mesmo

tempo que se exige destas a obediência e o silêncio nas interações. As crianças aparecem no centro dos interesses e ações da família e da escola, no entanto, são secundarizadas em suas opiniões, ou quando são ouvidas os seus relatos não aparecem importantes aos adultos, em função de uma postura de que já se conhece tudo sobre estes sujeitos, suas necessidades, seus desejos, etc.

A partir de Áries (1981) vem se afirmando que o conceito moderno de infância, colocou as crianças no centro das atenções adultas, fazendo com que estes voltassem as suas ações para a criança e a sua educação. O mais importante neste processo em que a criança foi valorizada e vista como riqueza ou futuro da nação, é não esquecer que as relações sociais entre crianças e adultos em todas as instâncias e instituições sociais são entrelaçadas por valores, conceitos, posturas, que vão definindo e construindo os sujeitos. A preocupação, a valorização, o interesse e a importância que foi construída para a criança, precisam servir de base para a busca de relações que não transformem os sujeitos infantis, em sujeitos silenciados, sem direito à voz, nos in-fans, no sentido etimológico. Nos discursos apresentados pelas crianças, há nas relações uma ausência da escuta e do diálogo, por isso se faz necessário nas interações entre professores/as e crianças começar a ouvi-las, instaurar o diálogo, deixar que participem das escolhas de ações e de programações destinadas à elas, dando-lhes mais sentido de participação e responsabilidade social.

Pais, mães, professores/as, os cursos de formação, precisam refletir constantemente sobre as relações, as atitudes diante das crianças, como as percebem e os valores que estão presentes na realidade em que vivem os sujeitos infantis. Pois, segundo Filho:

É se socializando com os outros que as crianças vão descobrindo as próprias especificidades, como também as especificidades dos que com ela convivem. Assim a construção da visão de mundo efetuada pela criança se faz com o auxílio dos elementos produzidos por sua contínua relação social com os pares e com os adultos, em contextos sociais que vão se interpondo. (2006, p. 19)

É imprescindível que os adultos dêem devida importância às expressões verbais das crianças, que considerem os seus pontos de vista, para que não continuem ocorrendo como nos lembra Filho⁴⁵, relações pautadas apenas numa

⁴⁵ Ibidem

lógica disciplinar, reprodutora e hierarquizada. Os discursos são convidativos aos adultos refletirem sobre suas posturas nas relações com as crianças. Estas criticam as formas rígidas dos/as professores/as instituírem a ordem em detrimento de práticas que incentivem, segundo Filho (2006) o convívio coletivo, a tolerância, o respeito ao outro e o diálogo com todos/as.

O desafio aos que interagem com crianças, está na ruptura com práticas que colocam o exercício do poder e o controle excessivo como central. Numa relação baseada nas trocas dialógicas, na escuta do outro, o espaço escolar se enriquece, se torna vivo, dinâmico, em que as múltiplas vozes dos sujeitos se fazem presentes, são ouvidas, se relacionam, penetram numa realidade, em que a réplica, a possibilidade de concordar ou discordar estão nas bases das interações sociais.

As influências deixadas pelas concepções de crianças como sujeitos imaturos, como um vir a ser, como um receptáculo vazio, na qual o adulto deposita as atitudes esperadas, ainda se apresentam nas relações adulto-criança. Ao serem ouvidas, ao se permitir dar voz às crianças, ao partilharem o seu cotidiano escolar, estas demonstraram claramente o quanto não gostam de práticas que as silenciam, o quanto não concordam com gritos e ameaças e o quanto podemos aprender com elas, quando se permite que expressem o que pensam. Muller (s/d, p. 12) afirma que: “[...] Os rituais e regras escolares geralmente mostram supremacia dos interesses dos adultos sobre as necessidades das crianças [...]”, esta postura do adulto diante da criança é confirmada com frases do tipo “*a gente não tem querer*”.

Reconhecer a criança como um ator social é percebê-la e se relacionar com ela como um sujeito de direitos, um sujeito concreto, que ao interagir com o outro produz cultura, dá significado às suas experiências e expressa os seus pontos de vista sobre assuntos e temas que vivenciam. As crianças não precisam pedir permissão para falar, não precisam pedir autorização do/a professor/a nos momentos de maior evidência da importância de serem ouvidas, como no espaço da sala de aula.

Quinteiro (s/d) defende a construção na escola de ensino fundamental de uma cultura de participação, por meio de experiências compartilhadas entre adultos e crianças. Neste sentido os cursos de formação precisam incorporar em seus objetivos o desafio de “[...] ampliar e complexificar a visão de mundo, de criança e de infância do/a professor/a e demais trabalhadores da escola[...].” (Idem, Ibidem, p. 11).

O contexto escolar vivenciado pelas crianças e as relações estabelecidas em sala de aula, são os referenciais que estas utilizam para definir a docência masculina. O trabalho docente exercido pelo homem produz na criança um sentido de prática pedagógica masculina baseada na autoridade e no poder do professor. Os discursos dos/as meninos/as demarcam os seus lugares nas relações em sala de aula. Vimos com Perrot, que o poder delegado ao homem historicamente por meio da política, dos sistemas jurídicos, da construção de uma sociedade patriarcal, das teorias médicas e higiênicas, promoveu um processo de veiculação de discursos ideológicos, que reforçavam as características masculinas e favoreciam o exercício do mando e do poder dos homens na sociedade.

Os discursos das crianças estão marcados por esta construção cultural que define o homem como mais rígido, enérgico e menos afetuoso nas relações. Há diferenciações claras apresentadas pelas crianças nas formas de relações e nas práticas de professores e professoras, já que o afeto, a atenção e o cuidado foram associados às mulheres. Nos enunciados infantis sobre os gêneros na docência, fica evidente que as identidades de gênero dos/as professores/as permeiam às relações com os/as alunos/as e a sua prática profissional. Os sentidos da docência masculina são apresentados pela maioria das crianças como mais formais e distantes nas relações que os homens professores estabelecem com os/as alunos/as.

A ênfase das crianças em aspectos como a impaciência, as ameaças, as punições, os gritos dos professores, referendam um modelo de masculinidade presente nas relações em sala de aula, que está baseada numa postura tradicional do professor, que se utiliza de recursos punitivos e autoritários tradicionais para o controle dos/as alunos/as.

As características definidoras do professor por este grupo de crianças, o colocam como mais enérgico, impositivo, controlador, preocupado em mantê-las ocupadas para manter a ordem, o silêncio e a disciplina, palavras que se opõe a afetividade. As crianças relatam aquilo que os professores homens realmente fazem e não aquilo que se espera que eles façam na sua prática e nas suas relações em sala de aula.

Connell (1995), ao definir masculinidade como uma configuração de prática, destaca justamente “[...] o processo de moldagem das masculinidades no local e no mercado de trabalho, nas grandes organizações e nos sistemas políticos”

(CONNELL, 1995, p. 188). Neste sentido, a masculinidade docente apresentada pelas crianças possui um significado vivencial de masculinidade convencional, aquela que, segundo Connell (1995), reflete à articulação cultural e histórica em nossa sociedade do homem à comportamentos como os de força, frieza, autoridade e racionalidade que se distanciam dos que foram definidos historicamente para as mulheres.

A cultura ocidental do século XIX, com uma sociedade de base patriarcal colocou o homem como o detentor do poder, da autoridade e da dominação, esta forma de masculinidade se manifesta em muitos corpos masculinos e orienta o movimento de muitos homens em diversos espaços sociais como a escola.

É importante enfatizar que não devemos tomar um único modelo de masculinidade para generalizar os comportamentos masculinos. Connell⁴⁶ trouxe importantes reflexões para os estudos de gênero ao enfatizar que gênero é uma estrutura complexa “[...] muito mais complexas do que as dicotomias dos papéis de sexo” (Idem, Ibidem, p. 189). Pois, não existe um único modelo de masculinidade, mas diversas formas de vivência da masculinidade, ou seja, diferentes masculinidades são construídas e exercidas num mesmo contexto social.

3.5- O exercício da docência e as relações afetivas.

As crianças falaram de aspectos que são pouco reconhecidos como importantes para o trabalho docente, aspectos estes que estão vinculados às dimensões afetivas presentes neste tipo de atividade profissional e que para as crianças são importantes para um boa relação em sala de aula.

Os sentidos da docência para as crianças foram apresentados com os seguintes discursos:

Menina: Mas professoras são todas iguais, porque as professoras brincam e os professores não. Só o professor de arte que brinca.

Menina: Às vezes o professor não deixa a gente ir pro recreio, quando a gente não tá fazendo que não termina.

Menina: Essa professora já é diferente, ela deixa a gente ir ao banheiro.

Menino: O professor só deixava quando chegava o recreio aí ele deixava.

⁴⁶ Ibidem

Menina: Só quando chegava o recreio!

Menina: Porque ela deixa a gente ir pro recreio quando a gente não termina o dever

Menina: E porque ela deixa a gente brincar.

Menina: Ah! Porque ele brinca com a gente, ele ensina mais, é mais legal.

Menina: Tem uma diferença sim, por exemplo: ela é mais legal brincalhona com a gente. O professor ele só explicava uma vez e não explicava mais.

Menino: Ela não! ela explica mais de duas vezes. A professora ela não passa muito dever igual ao professor.

Menina: Porque a professora ela é mais legal que o professor. Ela responde o dever quando a gente termina, aí ela deixa a gente ir brincar depois.

Menina: É algumas coisas muda um pouco: brincar, escrever no quadro. Aí quando a gente pede pro professor algumas coisas aí ele não brinca.

Menina: Mas do que a gente gosta mesmo é do professor legal brincalhão como o professor de Arte.

As crianças na maior parte destes enunciados discursivos colocam a brincadeira no centro das suas significações, permissividade e consentimento, também, fazem parte do sentido da docência. Uma visão do ensino baseada na generosidade e nos seus interesses e necessidades.

Ser legal para as crianças é permitir a brincadeira e participar delas, é ir ao banheiro, ao recreio, ter paciência ao ensinar. Essas características as crianças relacionam mais ao fazer docente feminino. As crianças estabelecem uma relação brincar-ensino-afetividade, os seus desejos permeiam esta compreensão. Em suas produções discursivas o afeto tem um poder valorativo significativo, é um aspecto importante no exercício da docência, nas relações com os/as professores/as.

Afetividade e brincadeira são apresentadas e valorizadas pelas próprias crianças, não foram retiradas de conceitos ou leis universais, este sujeito ator social, significa a prática pedagógica e nos faz refletir sobre a importância dos aspectos por elas/es apresentados e tão enfatizados pelos estudiosos do desenvolvimento infantil.

Estes sujeitos sugerem um tipo de relação em sala de aula e de prática pedagógica, colocando aspectos como a paciência, a brincadeira e o afeto como importantes no cotidiano de sala de aula. O cuidado, o vínculo afetivo, a brincadeira, possuem um sentido central para as crianças, são vistos como estimulantes para a sua aprendizagem. Os seus discursos indicam que os vínculos emocionais podem ser ferramentas importantes para um bom trabalho docente. No entanto, o grau de

envolvimento de professores/as com as crianças é algo singular, e que envolve as suas identidades de gênero.

Uma questão interessante apresentada por Carvalho (1999b) a respeito do trabalho docente, se refere à dimensão relacional deste tipo de trabalho, que implica em exigências emocionais que estão ligadas ao relacionamento com crianças e que neste sentido independem do sexo do docente.

Dois tipos de abordagens têm predominado na literatura pedagógica brasileira ao tentar explicar esse relacionamento intensamente afetivo estabelecido entre professores/as primários/as e seus alunos. Ambas partem da constatação de que se trata de uma maioria de docentes do sexo feminino e tendem atribuir essa marca a características da feminilidade, sem distinguir teoricamente o plano das prescrições do plano das identidades individuais de gênero, confundindo assim características do trabalho docente com sexo do professor ou professora. (Idem, *Ibidem*, p. 23)

Para Carvalho⁴⁷, temas como o afeto e os vínculos emocionais, remetem ao universo da vida privada e das relações familiares, por ser esta a esfera que temos maiores oportunidades de vivenciar elos emocionais. Estas questões são na nossa cultura associadas às mulheres e implicou numa construção social de que estes aspectos desqualificam o trabalho docente por estarem articulados à feminilidade, provocando de certa forma pouca ênfase destes temas nos cursos de formação. Entretanto, os cursos de formação precisam trabalhar com as múltiplas dimensões que envolvem a docência (afetiva, emocional, cognitiva, lúdica, etc), embasados na compreensão de que tais dimensões não pertencem a um gênero, pois, envolvem o relacionamento entre professores/as e alunos/as.

Carvalho⁴⁸ afirma que a docência por ser uma atividade relacional, não se restringe apenas a transmissão de conteúdos, exige interações com as pessoas, mais especificamente com crianças, envolvendo neste processo afetividade, sentimentos e emoções, que são dimensões que possuem vínculos sociais e culturais com a feminilidade. Estes vínculos culturais trazem implicações ao trabalho docente, pois hierarquicamente são secundarizados pelos discursos oficiais, que valorizam a competência técnica, a eficiência e a competitividade no ensino. No entanto, não devemos esquecer que professores/as, crianças, estão imbricados pelas inúmeras dimensões da vida social (família, escola, vida doméstica, vida

⁴⁷ *Ibidem*

⁴⁸ *Ibidem*

profissional) que influenciam as suas relações, lhes constituindo, produzindo modos de relações e práticas muito complexas que estão relacionadas também às construções sociais e históricas de homens e mulheres.

As crianças não produzem seus discursos no abstrato, mas dentro de um contexto em que a vida privada, as instituições escolares estão repletas de valores e práticas em que as construções sociais, culturais e históricas dos gêneros permeiam tais relações. O que as crianças suscitam, é que os elementos que foram atribuídos à feminilidade podem construir uma outra cultura escolar, podem produzir outros efeitos discursivos sobre as relações afetivas no exercício da docência, ou seja, novos significados sociais que valorizem as dimensões emocionais do trabalho docente, sem condicioná-los como um atributo feminino.

Carvalho (1999b) também aponta que muitos/as professores/as se relacionam com os/as alunos/as estabelecendo vínculos emocionais significativos, já outros/as buscam o distanciamento afetivo. As questões de gênero que envolve as definições históricas sobre os papéis e características para cada sexo, repercutem consideravelmente no trabalho docente, em função dos aspectos como a emoção, o afeto, enfim, a atenção e o cuidado com crianças serem tomados como próprios da natureza feminina. Neste sentido, Carvalho afirma que:

Nos termos da polaridade hegemônica entre masculinidade e feminilidade, o trato com as emoções e a ênfase nas relações interpessoais é terreno feminino, o que nos permite apreender uma das dimensões da *feminização* da escola primária e seu ensino, percebidos como instituição e ocupação de gênero feminino, independentemente do sexo de quem os corporifica (Idem, *Ibidem*, p. 21, grifo da autora).

Além de todos estes vínculos produzidos historicamente entre profissão e o trabalho docente com as mulheres, a relação adulto-criança que, também é uma especificidade do trabalho docente nas séries iniciais do ensino fundamental, reforça os vínculos com a feminilidade, em virtude da articulação que culturalmente se produziu desta relação com as mulheres.

Todas estas construções históricas refletem-se em muitos discursos e são reforçadas quando ouvimos que professoras têm mais paciência com os/as alunos/as por serem mulheres e os professores controlam mais e exercem a autoridade por serem homens. Estes significados sociais que foram construídos para

homens e mulheres constituem estes sujeitos e são trazidos para a escola, permeando as relações entre adultos e crianças.

O modelo ideal de professores/as para as crianças está assentado em características que foram associadas às mulheres, ou melhor, a um modelo feminino que se estendeu a um modelo ideal de professora. As crianças não definem estes aspectos como próprio de um gênero, mas identificam que estão mais presentes nas mulheres professoras, são parte constitutiva destas.

De um modo talvez um tanto esquemático, se poderia dizer que a representação dominante do professor homem foi – e provavelmente ainda seja – mais ligada à autoridade e ao conhecimento, enquanto que a da professora mulher ainda se vincula mais ao cuidado e ao apoio “maternal” à aprendizagem dos/as alunos/as. (LOURO, 2004, p. 107)

As diferenças entre professores e professoras nos enunciados discursivos das crianças são identificadas por meio de práticas que estão carregadas de símbolos, ideologias e estereótipos construídos para cada gênero e que constituíram estes profissionais. Não devemos negar, portanto, a força dos discursos ideológicos tanto nas definições das crianças quanto no modo como professores/as se apresentam aos/as seus /as alunos/as.

Para Carvalho (1999a), há nas séries iniciais do ensino fundamental uma forma feminina de organização do trabalho e de relacionamento com os alunos/as. “[...] as professoras combinam referenciais domésticos e profissionais, trazendo para a escola habilidades e saberes do trabalho doméstico e da maternagem, para os quais são prioritariamente socializadas” (CARVALHO, 1998, p. 15).

Não são somente as professoras que realizam estas combinações, no espaço escolar há um processo de reprodução de valores e ideologias pelas crianças que partem destes referenciais (pais, mães, homem, mulher), para definir os/as professores/as. As crianças relacionam os papéis docentes com os da maternidade e os articulam às suas necessidades e interesses. Suas compreensões reforçam que devemos considerar que estes sujeitos são um grupo etário diferente do adulto em suas formas de apreensão do mundo e que precisam ser mais ouvidos, pois, são os sujeitos centrais do espaço escolar e da prática docente, por serem estas práticas destinadas a eles/as.

No trabalho com crianças o envolvimento afetivo deve ser visto como algo que por ser parte da dimensão humana, está presente neste processo, pois, a relação com as crianças envolve relações emocionais, pelo contato direto que se tem com estes sujeitos e pela própria infância, que para muitas crianças está marcada por relações que envolvem vínculos pessoais. Não se deve secundarizar ou isolar aspectos que são importantes para o trabalho docente em função da imagem social que esta atividade carrega, por ter em sua especificidade a relação com crianças, que foi articulada culturalmente aos papéis e características tidas como femininas. A formação docente, neste sentido, deve contribuir para a superação e desconstrução de discursos que demarcam as características que foram construídas para homens e mulheres como algo fixo, que define comportamentos e habilidades, nas relações e nas atividades profissionais.

Bakhtin (2003), ao reforçar o caráter ativo dos sujeitos na emissão e recepção dos diálogos, nos lembra que o ser humano é um sujeito que fala e que ao se exprimir mostra todo o seu potencial ativo. As crianças são participantes ativos da história, das relações sociais, da sua cultura se constituem e se produzem num processo relacional, em que os valores, as ideologias, os padrões e crenças são veiculados nos diversos espaços sociais, dando forma e sentidos às suas experiências. Por isso a importância e o valor das crianças serem ouvidas, para conhecermos como concebem a profissão e os gêneros no trabalho docente, bem como, os tipos de relações que são desenvolvidas nos múltiplos espaços de circulação desses sujeitos infantis.

EU, NÓS E AS CRIANÇAS: DIÁLOGOS (IN)CONCLUSOS

Treze vozes, muitos discursos, múltiplos sentidos, muitos olhares sobre os gêneros na docência. Difícil é concluir o inconcluso, o que não permite ser encerrado, o discurso é para ser conhecido, é dialógico, está num permanente percurso e permanece aberto e livre para novos diálogos.

Muitas expectativas e desejos infantis para a prática de professores e professoras. Nestes desejos os sentidos da docência superam binarismos e polaridades. Ele brinca, ela brinca, eles/as podem ser afetuosos/as. Nos seus discursos sobre a profissão e os gêneros na docência, construções ideológicas, modelos e estereótipos foram evidenciados, a prática profissional foi explicada a partir dos elementos sociais e culturais da condição de ser homem ou mulher: “Ela brinca mais, é mais calma, ele fica irritado, é estressado, não brinca”. Eles se constituíram assim, professores e professoras são definidos pelas crianças com estas características generificadas e que permeiam as suas práticas.

Os sujeitos infantis vivem um momento histórico de um espaço escolar misto, em que docentes de ambos os sexos ensinam na mesma turma, dividem o mesmo espaço de trabalho. Neste cotidiano, significados, sentidos e valores sociais se apresentam às crianças nas relações com os/as docentes, um processo como Bakhtin (2003) nos lembra, dialógico, de cruzamento de pontos de vista, permeado pela voz do outro, em que o social, o histórico e o cultural se apresentam, deixam suas marcas, vão se misturando a elas, lhes constituindo.

As crianças se anunciam como o outro, com voz, como ator social, afirmam a suas singularidades. Estes sujeitos se apresentam como alguém não mais imobilizado no seu dizer, mas alguém vivo nas suas palavras, nos seus desejos. Seus discursos foram encontrados e retirados da sua cultura, das suas vivências por meio das interações com o seu grupo social. A questão central deste trabalho, não esteve na demarcação das suas características de idade, das suas habilidades, especificidades ou de preencher aquilo que lhe falta; a importância atribuída às suas experiências como sujeito social, e a necessidade de retirá-las do silenciamento que historicamente foram submetidas nos conduziu no percurso deste trabalho.

As crianças não vivem alheias a este mundo, ou num mundo à parte; os adultos que construíram modelos e modos de vivência idealizados para a infância.

Pois, é num mundo plural, diverso e desigual que estes sujeitos vivem e se relacionam, e ao interagirem com este mundo imprimem nele suas marcas e deixam-se por ele se constituir. Por isso, a importância de não isolar as crianças das questões sociais e culturais e da escola perceber e se relacionar com elas como atores sociais, como sujeitos ativos na sua educação. As crianças deixam claro o que gostam de fazer no espaço escolar, suas preferências, suas críticas ao trabalho docente, ou seja, as crianças se posicionam e sabem muito bem sobre o comportamento que os/as professores/as esperam delas e definem muito claramente o que esperam de seus/as professores/as.

Vimos na primeira, na segunda e também na terceira seção que, a modernidade universalizou, homogeneizou por meio de discursos e prescrições sociais, a infância, a família, homens e mulheres, generalizando modos de vivências tão diferenciados, com o intuito de promover a unidade, a organização e a regulação dos sujeitos, em prol da racionalidade dos costumes e da harmonia social, produzindo o ocultamento destes sujeitos, como sujeitos históricos e sociais.

Os investimentos modernos na infância e na sua formação colocaram a escola como espaço adequado para a aprendizagem formal das crianças. A concepção moderna de infância, o sentimento moderno de família e a separação dos espaços sociais em públicos e privados, possibilitou a criação de um modelo de infância, de um modelo padrão de família e de um padrão de ser homem e de ser mulher nas culturas ocidentais que se refletem nas relações, nas profissões, ou seja, nos diversos espaços sociais, produzindo preconceitos, discriminações, resistências aos comportamentos instituídos e aos que foram considerados como desvios das normas.

São discursos de um modelo de infância, de modelos de papéis e funções para homens e mulheres, incompatíveis com a realidade, com as múltiplas vivências dos sujeitos sociais, sejam estes, crianças, homens e mulheres. São modelos idealizados, nunca realizados plenamente, como, a concepção de infância burguesa e os papéis e características construídas para cada sexo. Por isso, se faz necessário questionarmos discursos e práticas que colocam homens e mulheres com identidades únicas.

Nos discursos dos sujeitos infantis sobre a docência, são mostrados muitas continuidades, e também, muitas rupturas com os papéis que foram construídos historicamente para homens e mulheres. Os seus discursos não são neutros, como

nos lembra Bakhtin (2003), e nem são isolados, mas possuem relação com os discursos dos outros, que são produzidos nas interações sócio-verbais. Nestes, foram evidenciados alguns sentidos estáveis, em que se reproduzem as ideologias das características que são tidas como próprias de cada sexo, mas também, apresentam-se outros significados sociais sobre os gêneros na docência e sobre as relações em sala de aula, que rompem com estereótipos. Muitas falas nos indicam para formas de masculinidades e feminilidades que não são as convencionais; já outras naturalizam as diferenças que foram socialmente construídas: “mulheres cuidam de bebês; homens vão para o trabalho”. Algumas crianças se utilizam dos referenciais de mãe, para explicarem a atuação docente das professoras. A afetividade, o envolvimento com as crianças, em sua maioria são relacionados às professoras, mas também, algumas vozes associaram ao professor.

Pela voz do outro, pelas vozes de muitos outros, estes sujeitos se tornam sujeitos de determinados discursos. Para Bakhtin, o eu e o nós não se dissociam; o nós faz parte do eu e nesse movimento interativo que é dialógico, as experiências vão tomando sentido, sentidos estes que nos faz reafirmar que existem muitos modos de ser masculino e de ser feminino, muitas formas de ser professor e de ser professora, que rompem com os estereótipos: “ele beija na nossa cabeça, ele ensina com paciência”. Porém, muitas crianças utilizam-se dos papéis exercidos por homens e mulheres em seu meio social para falarem da docência e da profissão.

Ouvir as crianças revelou muito sobre os gêneros na docência, sobre o que pensam e como definem a presença de homens e mulheres na profissão, nos revelou também, que as relações adulto-crianças, permanecem impregnadas por um modelo de criança assujeitado a obedecer, sem voz e sem direitos a questionamentos. Seus discursos também revelaram sobre modos de ser e de fazer, que nos conduz a refletir sobre o trabalho de professores e professoras a partir das hierarquias, dos valores sociais de gênero que parecem estáveis e que permeiam as relações e a prática docente. Bakhtin (2004) nos diz que no processo de interação verbal o componente hierárquico, a organização hierarquizada das relações sociais, exercem uma influência muito poderosa sobre as formas de enunciação, podemos constatar isto, por meio dos discursos das crianças sobre o poder e as hierarquias nas relações entre professores/as e alunos/as, em que o exercício da autoridade se apresenta nos dois gêneros, por ser uma forma histórica nas relações adulto-criança.

Os discursos ideológicos que historicamente caracterizaram e constituíram homens e mulheres estão presentes nos discursos das crianças. Partindo-se das definições das crianças da docência masculina e feminina, concordamos com Carvalho (1999), que há no âmbito da escola primária a presença de valores e práticas ligadas as idéias histórica e socialmente construídas de infância, de relação adulto-criança e dos papéis e características diferenciadas para homens e mulheres.

A escola como espaço de formação, constitui sujeitos, meninos e meninas, homens e mulheres, neste espaço estes sujeitos se encontram, relacionam-se, constroem-se, num processo em que muitos significados sociais sobre os gêneros se cruzam, são aceitos, rejeitados ou reelaborados, a partir do contexto em que estão inseridos. As crianças como atores sociais nas suas formas de ver o mundo, mostram as suas referências sociais, as suas ideologias.

Em seus discursos aspectos como a afetividade, a atenção, a brincadeira, a paciência em ensinar, não são vistos como próprios da mulher. Elas percebem estes aspectos mais presentes na professora e justificam pelo fato de serem mulheres. No entanto, elas não afirmam que estes aspectos são de exclusividade de um sexo, elas afirmam que deveriam fazer parte da docência.

As relações pedagógicas que são construídas na escola e nos outros meios sociais estão carregadas de simbolizações, e as crianças aprendem normas, conteúdos e valores de ser homem e de ser mulher e de papéis sexuais que influenciaram nas suas formas de definir a docência e a profissão. O principal sentido da docência masculina para as crianças está na autoridade, e da docência feminina está na atenção e paciência. A visão homem autoritário e rígido, e mulher paciente e atenciosa, está ligada ao que se convencionou considerar como próprio de cada sexo em nossa sociedade. Estas produções discursivas reafirmam estereótipos e, portanto, devem ser questionadas e desnaturalizadas.

A escola colabora na construção das identidades dos sujeitos, por meio das relações que ocorrem neste espaço. Portanto, a escola, os profissionais que nela atuam, os alunos/as, devem refletir sobre os significados sociais que nela circulam e que se percebem os preconceitos e as desigualdades que produzem. As identidades de gêneros são determinantes nas formas de organizar o trabalho e de relacionamento com os/as alunos/as, pois, há uma diferença no trabalho que está articulada às identidades de gênero dos/as profissionais.

Os discursos das crianças sobre o bom ou a boa profissional, possuem imbricações com os ideais de feminilidade, com as prescrições sociais para o sexo feminino; um modelo de docência centrado nos aspectos extra-cognitivos do trabalho docente, que foram e ainda o são considerados como femininos. Talvez uma maneira do trabalho fluir melhor seria promover novos vínculos com os/as alunos/as. Aspectos como a emoção, a paciência e a calma, não podem ser vistos como atributo de um sexo, mas como parte integrante do trabalho docente, sem que hierarquicamente se privilegie estes aspectos em detrimento de tantos outros.

Este é um grande desafio para o campo da formação de professores, pois, como a prática e as relações nela construídas estão marcadas pelas identidades de gênero de cada profissional, a dimensão social, cultural e histórica dos papéis que foram construídos para cada sexo, dos significados e das prescrições sociais para homens e mulheres, devem ser trazidos para o campo da formação, para serem discutidos, avaliados, em função de que, no exercício da profissão entrecruzam-se dimensões que ainda são pouco analisadas, como a dimensão cultural dos masculinos e femininos que estão presentes na docência e nas interações com as crianças, já que o gênero nos constitui e permeia as nossas relações.

Direcionar o olhar para os discursos das crianças sobre os gêneros na docência, as diferenças na prática, nos conduz a afirmar que a escola deve estar aberta para o novo, para o múltiplo, para o rompimento de condutas sexistas, pois, este espaço não é somente um espaço de atuação de mulheres. Deve-se buscar uma atuação livre de estereótipos, os profissionais que nela atuam e os cursos de formação devem propor discussões que envolvam as dimensões afetivas e emocionais do trabalho docente, para desconstruir conceitos e concepções que ligam estes aspectos à falta de profissionalismo, à desvalorização da profissão, pelos vínculos culturais que possuem com a feminilidade.

Neste trabalho ficou evidente a influência dos papéis sexuais, das práticas e das relações sociais mais amplas, nos discursos das crianças. Neste sentido, concordamos com Louro (1997) que as relações e práticas vivenciadas nas escolas podem abalar, reduzir o sentido das diferenças sexuais, se criticarmos os modelos universalizantes, se disseinarmos a pluralidade dos gêneros, as diversas formas de masculinidades e de feminilidades, pois, a educação deve ir além de modelos e estereótipos. Reduzindo assim as polaridades e as concepções estreitas e limitadas sobre os gêneros.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Jânio J.V. **Homens no caminho do magistério de crianças em Teresina (Pi) no século XX**. Sd. Disponível em: <http://www,mestrado.ufpi.br/mesteduc>. Acesso em: 07 de mai de 2006.
- ARIÈS, Phillipe. **História Social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ANDRADE, Maristela. **Violência contra crianças camponesas na Amazônia**. In: MARTINS, José de Souza (org). **O Massacre dos Inocentes: A criança sem infância no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1993.
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e Educação: A paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- ALMEIDA, Miguel Vale de; PISCITELLI, Adriana; CORRÊA, Mariza. **“Flores do Colonialismo”**: Masculinidades numa perspectiva Antropológica. In: **Cadernos Pagu: Trajetórias do Gênero, masculinidades...** UNICAMP, Campinas, SP: V.11, 1998, p. 201-229.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- _____, **Estética da Criação Verbal**. 4 ed. São paulo: Martins fontes, 2003.
- BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: Conceitos-Chave**. 4 ed – São Paulo: Contexto, 2007.
- _____. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____, **As Vozes Bakhtinianas e o Diálogo Inconcluso**. In: BARROS, Diana Luz Pessoa; FIORIN, José Luiz (orgs). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: Em torno de Bakhtin**. São paulo: Edusp, 2003.
- BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari K. **Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto editora, 1994.
- BORBA, Angela Meyer. **As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social: em um grupo de crianças de 4-6 anos**. Sd. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 220/08/2006.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.
- CARDOSO, Frederico Assis. **A identidade de professores homens na docência com crianças: homens fora de lugar?** sd. Disponível em: <http://www.fazendo genero7.ufsc.br/artigos>. Acesso em: 04 de jan de 2007.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Trabalho docente e relações de gênero: Algumas indagações.** In: Revista Brasileira de Educação. n.02. mai/jun/jul/ago, 1996, p.77-84.

_____. **Vozes masculinas numa profissão feminina: O que tem a dizer os professores.** 1998. Disponível em: <http://www.anped.org/reuniões/28/textos/gt03>. Acesso em: 04 de jan de 2007.

_____. **No coração da sala de aula: Gênero e trabalho docente nas séries iniciais.** São Paulo: Xamã, 1999a.

_____. **Ensino uma atividade relacional.** In: Revista Brasileira de Educação. n.11. mai/jun/jul/ago, 1999b, p. 17-32.

_____. **Gênero e política educacional em tempos de incerteza.** In: HYPOLITO, Álvaro M; GANDIN, Luís Armando. (orgs). Educação em tempos de incertezas. 2 ed- Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CHAMON, Magda. **Trajetória de feminização do magistério: ambigüidades e conflitos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CONNELL, Robert. **Políticas da Masculinidade.** In: Educação e Realidade. 20 (02), jul/dez, 1995, p.185-206.

CORRÊA, Mariza. **“Uma pequena voz pessoal”.** In: Cadernos Pagu. Trajetórias do Gênero, masculinidades... UNICAMP, Campinas, SP:1998, p. 47-54.

COSTA, Claudia de Lima. **O Tráfico do Gênero.** In: Cadernos Pagu: Trajetórias do Gênero, masculinidades... UNICAMP, Campinas, SP: V.11, 1998, p. 127-140.

COSTA, Rosely Gomes. **De Clonagens e de Paternidades: as encruzilhadas do gênero.** In: Cadernos Pagu: Trajetórias do Gênero, masculinidades... UNICAMP, Campinas, SP: V.11, 1998, p. 157-199.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. **Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca de sua experiência educativa.** Sd. Disponível em: <http://www.scielo.br> .Acesso em 20/08/2006.

DEMARTINI, Zeila de B. F. **Infância, pesquisa e relatos orais.** In: FARIA, Ana L. G; DEMARTINI, zeila de B. F; PRADO, Patrícia D. (orgs). Por uma Cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

DELGADO, Ana Cristina; MULLER, Fernanda. **Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas.** In: Cadernos de pesquisa, v. 35 n.125. São Paulo, mai/ago, 2005.

D'INCAO, Maria Ângela. **Mulher e família burguesa.** In: PRIORE, Mary Del (org). História das Mulheres no Brasil. 7 ed – São Paulo: Contexto, 2004.

FALCI, Miridan Knox. **Mulheres do Sertão Nordestino**. In: PRIORE, Mary Del (org). História das Mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2004.

FARIAS, Mabel. **Infância e educação no Brasil nascente**. In: VASCONCELOS, Vera M. Ramos de (org). Educação da Infância: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FERREIRA, José L; CARVALHO, Maria Eulina P. de. **Gênero, masculinidade e magistério: Horizontes de pesquisa**. In: Olhar de Professor 9(1), p.143-157, 2006.

FIGUEIREDO, Aldrin M. **Memórias da Infância na Amazônia**. In: PRIORE, Mary Del (org). História das Crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 1999.

FILHO, Aristeo L. **Proposições para uma educação infantil cidadã**. In: GARCIA, Regina L.; FILHO, Aristeo L. (orgs). Em defesa da educação infantil. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FILHO, Altino José M. **Crianças e adultos: marcas de uma relação**. In: FILHO, Altino José M. [et al]. Infância Plural: crianças do nosso tempo. Porto Alegre: mediação, 2006.

GONÇALVES, Andréa Lisly. **História e gênero**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOUVEA, Maria C. Soares de. **Infância, Sociedade e Cultura**. In: CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília (orgs). Desenvolvimento e Aprendizagem. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

HEYWOOD, Colin. **Uma História da Infância: da idade média a época contemporânea no ocidente**. Trad. Roberto C. Costa. Porto Alegre: Atmed, 2004.

HUNT, Lynn. **Revolução Francesa e vida privada**. In: PERROT, Michelle (org). História da vida privada 4: da Revolução Francesa à Primeira Guerra. São Paulo: Companhia da letra, 1991.

KUHLMAN JR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria I. (orgs). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, Sp: Papirus, 1996.

KRAMER, Sonia. **A Política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achimaé, 1982.

_____. **Autoria e autorização: questões éticas nas pesquisas com crianças**. In: Cadernos de Pesquisa. N.116, São Paulo, jul, 2002.

KRAMER, Sônia; BAZÍLIO, Luiz C. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **Gênero: questões para a educação**. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra G. (orgs). Gênero, democracia e sociedade brasileira. São Paulo: FCC: Ed. 34, 2002.

_____, **Mulheres na sala de aula**. In: PRIORE, Mary Del (org). História das Mulheres no Brasil. 7 ed. São Paulo:Contexto, 2004.

MATOS, Maria Izilda S. de. Outras **Histórias: As Mulheres e Estudos dos Gêneros – Percursos e Possibilidades**. In: SAMARA, Eni de M; SOIHET, Rachel; MATOS, Maria Izilda S. de (orgs). Gênero e debate: Trajetória e Perspectivas na Historiografia Contemporânea. São Paulo: Educ, 1997.

MONTANDON, Cléopâtre. **Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa**. In: Cadernos de pesquisa. N.112. São Paulo. mar, 2001.

MONTEIRO, Marko. **A perspectiva de gênero nos estudos de masculinidade: Uma análise da revista Ele Ela em 1969**. sd Disponível em: <http://www.europrofem.org> Campinas, 1997.

MÜLLER, Fernanda. **Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência**. Sd. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 22/08/2006.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da História: Operários, Mulheres, Prisioneiros**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____, Ergue-se a Cortina. In: PERROT, Michelle (org). **História da vida privada 4: da revolução Francesa à Primeira Guerra**. São Paulo: Companhia da letra, 1991.

PRIORE, Mary Del. **O cotidiano da criança livre no Brasil entre a colônia e o império**. In: PRIORE, Mary Del. História das crianças no Brasil. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

PINCINATO, Daiane A. V. **História do Magistério: Experiências masculinas na carreira administrativa do Estado de São Paulo (1950-1980)**. Sd. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em:13/01/2007.

QUINTEIRO, jucirema. **Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção**. In: FARIA, Ana L. G. de; DEMARTINI, Zeila de B. F; PRADO, Patrícia D. (orgs). Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisas com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____, **A emergência de uma Sociologia da infância no Brasil**. Sd. Disponível em: <http://www.anped.org>. Acesso em: 16/03/2007.

_____, A participação da criança na escola de ensino fundamental: um desafio nas séries iniciais. Sd. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 16/03/2007.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. **Mulheres Educadas na Colônia**. In: LOPES, Eliane M. Teixeira; FILHO, Luciano Mendes F; VEIGA, Cyntia G. (orgs). 500 Anos de Educação no Brasil. 3 ed – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A **globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade**. In: GARCIA, Regina L; FILHO, Aristeo L (orgs). Em defesa da educação infantil. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____, **Gerações e alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da infância**. In: Educação e Sociedade. V.26, n. 91. Campinas: SP, maio/ago, 2005.

SIROTA, Régine. **Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar**. In: Cadernos de pesquisa. N.11. São Paulo, mar, 2001.

SMOLKA, Ana L. B. **Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança**. In: FREITAS, Marcos C. de; KUHLMAN JR, Moysés (orgs). Os intelectuais na história da infância. São Paulo: Cortez, 2002.

SORJ, Bila. **Estudos de Gênero: A construção de um novo campo de pesquisa no País**. In: COSTA, Albertina; MARTINS, Ângela Maria; FRANCO, Maria Laura P. Barbosa (orgs). Uma História para Contar: A Pesquisa na Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Annablume, 2004.

SOUZA, Solange J. e. **Resignificando a Psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância**. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria I. (orgs). Infância: fios e desafios da pesquisa. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

SOUZA, Solange Jobim e; PEREIRA, Rita Marisa R. **Infância, conhecimento e contemporaneidade**. S/d. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em: 27/06/2007.

STEARNS, Peter N. **A Infância**. São Paulo: Contexto, 2006

SZYMANSKI, Heloisa (org). **A entrevista na pesquisa em educação: A prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

UNESCO. **O perfil dos Professores Brasileiros: O que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004.

VILLELA, Heloisa de O. S. **O mestre-escola e a professora**. In: LOPES, Eliane M. T.; FILHO, Luciano M. F.; VEIGA, Cynthia G. 500 anos de Educação no Brasil. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

APÊNDICE A

IMAGENS FOTOGRÁFICAS UTILIZADAS NAS ENTREVISTAS

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1- Há preferências entre o professor ou professora? Sim ou não? Por quê?

- 2- Há diferenças entre o professor homem e a professora mulher? Sim ou não?

- 3- Como é o professor e a professora na sala de aula? Vocês gostam?

- 4- Quais os motivos de existirem mais professoras do que professores?

- 5- Vocês querem ficar nas outras séries com professor ou professora? Por quê?

APÊNDICE C

CONVITE PARA REUNIÃO.

Convidamos os pais ou responsáveis pelo/a aluno/a _____ a participar da reunião que ocorrerá no dia 12/09/2007 às __h, para conversarmos a respeito da pesquisa que a professora Tatiana Pacheco irá desenvolver com os/as alunos/as da escola, referente ao seu projeto de mestrado.

Certa de contar com a sua presença desde já agradeço.

Atenciosamente,

Tatiana do S. Paheco Charone

APÊNDICE D

FREQUÊNCIA DA REUNIÃO

PAUTA: Autorização dos pais ou responsáveis para realização de entrevistas com os/as alunos/as.

DATA: 12/09/2007.

ASSINATURA

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

APÊNDICE E

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISA.

Pesquisa: “Os significados e sentidos dos discursos de crianças sobre os gêneros na docência das séries iniciais do ensino fundamental”.

Coordenadora: Laura Maria Silva Araújo Alves.

1. Natureza da pesquisa: Seu/a filho/a é convidado(a) a participar desta pesquisa, que tem como finalidade investigar Os discursos de crianças sobre os gêneros na docência das séries iniciais do ensino fundamental.

O objetivo deste estudo é analisar os discursos construídos por crianças sobre o professores/as, podendo assim revelar os significados e os sentidos atribuídos pelas crianças à profissão e aos gêneros na docência.

Para a realização deste estudo é necessário coletar os dados com os sujeitos da pesquisa, ou seja, é necessário entrevistar as crianças para que se possam coletar as informações para posteriores análises.

Como se trata de sujeitos menores de idade, a autorização dos pais e/ou responsável legal da criança é imprescindível.

2. Participantes da pesquisa: Participarão desta pesquisa 13 crianças que estudam na Escola Municipal Laércio Wilson Barbalho. As crianças escolhidas devem ser aluno/a ou já ter sido aluno/a de docentes do sexo masculino e feminino.

3. Envolvimento na pesquisa:

Ao participar deste estudo você deve permitir que a pesquisadora possa entrevistar o/a seu/a filho/a. Será apresentado às crianças um conjunto de perguntas abertas referentes as suas experiências com a docência masculina e feminina. Além destas questões será solicitado que as crianças escrevam e desenhem sobre o/a seu/a professor/a. Nas entrevistas a pesquisadora usará câmera filmadora e gravador. Cada entrevista deve durar mais ou menos uma hora.

Você tem a liberdade de recusar a que seu/a filho/a participe sem qualquer prejuízo para si e para seu/a filho/a.

Sempre que quiser você poderá pedir mais informações sobre a pesquisa. Poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável pela pesquisa através dos telefones 3238-8813 ou 8805-5510.

4. Sobre as entrevistas: As entrevistas serão realizadas na escola que as crianças freqüentam e serão marcadas com antecedência. Estas serão feitas em grupo de 03 crianças, para que se sintam à vontade para falar sobre o assunto.

5. Riscos e desconforto: A participação nesta pesquisa não traz complicações, talvez, apenas, um pequeno sentimento de timidez que algumas pessoas podem sentir diante de algumas questões apresentadas. A participação também não traz riscos aos participantes, pois, as crianças estarão no momento das entrevistas somente com a pesquisadora e uma pessoa que irá lhe auxiliar durante a coleta das informações.

6. Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais e anônimas, por este motivo as crianças não serão identificadas em nenhuma parte do trabalho escrito e serão resguardadas informações do tipo: nome, endereço, filiação. Será informada somente a idade e o sexo dos/as participantes. Esclarecemos ainda que estas informações serão veiculadas apenas no meio científico.

7. Benefícios: Ao participar desta pesquisa você não deverá ter nenhum benefício direto, compensações pessoais ou financeiras relacionadas à autorização concedida. Entretanto, nós esperamos que esta pesquisa nos dê informações importantes sobre as formas como as crianças pensam e compreendem suas experiências no magistério, as quais poderão subsidiar reflexões aos profissionais que trabalham na educação. Além do mais, estes dados também poderão servir de base para reflexões sobre a profissão docente e a valorização das crianças como sujeitos nas pesquisas.

8. Pagamento: A criança não terá nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa. E nada será pago por sua participação.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu interesse em autorizar o meu filho/a a participar da pesquisa.

Tatiana do Socorro Pacheco Charone
(pesquisadora responsável)
Av. Almirante Barroso, conj. Costa e Silva,
Bl. 04 aptº F

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecido sobre o conteúdo da mesma, assim como seus riscos e benefícios. Declaro ainda que, por minha livre vontade, autorizo a criança a qual sou responsável a participar da pesquisa cooperando com a coleta dos dados para posteriores análises.

Assinatura do Responsável

Local e Data

Assinatura da Pesquisadora

Local e Data