

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

JUNIOR NETO SANTANA

**A ESCASSEZ DA DOCÊNCIA MASCULINA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UM OLHAR SOBRE A REALIDADE DA REDE MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO DE PARANAVAÍ-PR**

JUNIOR NETO SANTANA

**PARANAVAÍ
2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**A ESCASSEZ DA DOCÊNCIA MASCULINA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UM OLHAR SOBRE A REALIDADE DA REDE MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO DE PARANAVAÍ-PR**

JUNIOR NETO SANTANA

**PARANAVAÍ
2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**A ESCASSEZ DA DOCÊNCIA MASCULINA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UM OLHAR SOBRE A REALIDADE DA REDE MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO DE PARANAVAÍ-PR**

Dissertação apresentada por JUNIOR NETO SANTANA, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino. Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientador:
Prof. Dr. Adão Aparecido Molina.

PARANAVAÍ
2022

Ficha elaborada pela Biblioteca da UNESPAR, Campus de Paranavaí
Bibliotecária Responsável: Vânia Jacó da Silva, CRB 1544-9

S232e Santana, Junior Neto
A escassez da docência masculina na Educação Infantil: um olhar sobre a realidade da rede municipal de educação de Paranavaí, PR / Junior Neto Santana.– Paranavaí: Unespar, 2022.
xvii, 190 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí, Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar - PPIFOR; área de concentração: Formação Docente Interdisciplinar.

Orientador: Prof. Dr. João Aparecido Molina;

Banca examinadora: Profa. Dra. Ângela Mara de Barros Lara, Profa. Dra. Rosângela Trabuco Malvestio da Silva.

Bibliografia

1. Educação Infantil. 2. Educação Infantil - História. 3. Magistério - Feminização. 4. Rede Municipal – Educação Infantil. 5. Paranavaí - Paraná. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar.

CDD 20. ed. 372.21

JUNIOR NETO SANTANA

**A ESCASSEZ DA DOCÊNCIA MASCULINA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UM OLHAR SOBRE A REALIDADE DA REDE MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO DE PARANAVAÍ-PR**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Adão Aparecido Molina (Orientador) – UNESPAR.

Profa. Dra. Ângela Mara de Barros Lara – UNICESUMAR –
Maringá, PR.

Profa. Dra. Rosângela Trabuco Malvestio da Silva – UNESPAR.

Data de Aprovação:

30/11/2022.

DEDICO ESTE TRABALHO

À minha mãe Luzia Feitoza de Santana, que sempre lutou por mim e esteve ao meu lado, dando-me apoio e forças para que eu superasse todas as barreiras impostas pelo preconceito e pela desigualdade social. Também, à minha tia Alda, que nunca mediu esforços para que meus sonhos se tornassem realidade, dentre eles: tornar-me professor por uma universidade pública.

Às minhas irmãs Milena e Isabela, que nunca se cansaram em repetir: você consegue! De modo muito especial, ao meu marido Paulo Sérgio S. Bulgareli, que me motivou a realizar o mestrado e, ao longo do processo, esteve sempre junto de mim, auxiliando-me e transmitindo forças positivas.

À minha sogra, Marinalva Bulgareli, que me transmitiu muita confiança e tranquilidade nos momentos mais difíceis no decorrer da pesquisa. Aos meus cunhados Silvanei e Luiz Paulo, por toda força e positividade a mim dedicada.

A todos os professores que tive ao longo da Educação Básica e do Ensino Superior. Especialmente à professora Adriana Rodrigues que, além de me motivar, deu-me diversas orientações e transmitiu conhecimentos essenciais para o desenvolvimento da minha pesquisa.

Ao meu orientador, professor Doutor Adão A. Molina, que acreditou no meu potencial e foi meu porto seguro. Por fim, em termos gerais, dedico a todos(as) filhos(as) de mães solteiras e pobres do Brasil, que sonham em realizar um curso universitário, de maneira que esse seja o subsídio para uma mudança de vida, não só sua, mas de toda a sua família.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à “Deus”, pois acredito que sem sua bênção e sua presença em minha vida, não teria conseguido realizar esse sonho.

A todos os meus familiares, em especial a minha mãe Luzia, tia Alda, irmãs: Milena e Isabela, sogra Marinalva, esposo Paulo Sérgio, que acreditando no meu potencial, transmitiram-me muitas forças positivas, além de segurança e motivação.

À minha amiga Adriana Aparecida de Oliveira e toda sua família, que convivendo juntos durante 05 anos, contribuíram muito para meu amadurecimento, tanto pessoal como acadêmico e profissional.

À minha professora de Geografia no Ensino Médio, Andreia Camargo, que com seu jeito carinhoso e humanizado de ser, não mediu esforços em me ajudar na inscrição do vestibular, além é claro, de motivar e dar orientações cruciais para minha aprovação.

À professora Adriana Aparecida Rodrigues, que me motivou a continuar meus estudos e sempre esteve disponível para me ajudar no que fosse preciso, transmitindo conhecimentos fundamentais para minha formação.

Ao meu querido orientador, professor Doutor Adão Aparecido Molina, que acreditou no meu potencial e assim permitiu com que meu repertório de conhecimento fosse ampliado mediante a realização da pesquisa, que inclui suas fundamentais orientações.

Aos meus amigos(as), em especial à Ivanete Vasconcelos e Silvia Helena de Lima Ramos, que sempre estiveram ao meu lado, apoiando-me e me dedicando palavras de conforto, alegria e sabedoria.

Aos professores que compuseram a banca examinadora e a todos que diretamente e/ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

Pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa. [...] Contudo, num sentido mais estrito, visando a criação de um corpo de conhecimentos sobre um certo assunto, o ato de pesquisar deve apresentar certas características específicas. Não buscamos, com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos (GATTI, 2002, p. 9-10).

SANTANA, Junior Neto. **A escassez da docência masculina na Educação Infantil:** um olhar sobre a realidade da rede municipal de educação de Paranavaí-PR. (190 f.). Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientador: (Adão Aparecido Molina). Paranavaí, 2022.

RESUMO

Esta pesquisa se insere na linha de estudos sobre “Educação, História e Formação de professores” do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Ensino - Formação Docente Interdisciplinar da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Também está vinculada à linha “História da Infância e Educação Infantil no Brasil” do Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Estado, Políticas e Educação, cadastrado no DGP-CNPq. A abordagem escolhida como tema para dissertação é um estudo sobre a ausência expressiva de docentes masculinos na Educação Infantil, haja vista o predomínio docente de mulheres nessa etapa da educação básica. Inquietado com o baixíssimo número de docentes homens na educação da infância, o objeto do estudo consiste em investigar e analisar a escassez da docência masculina na Educação Infantil na rede municipal de educação do município de Paranavaí-PR, que se encontra intimamente relacionada à diversos discursos sociais estereotipados que, relacionados ao modo de produção da vida material, sustentam a ideia de não pertencimento. Para tanto, a investigação implica na realização de uma pesquisa de natureza qualitativa com fontes bibliográficas, fundamentada no materialismo histórico-dialético, tendo como categorias de análise: totalidade e contradição. No entanto, seu direcionamento implica em um estudo de caso acompanhado de análise documental e sua realização inclui a aplicação de questionários a acadêmicos do curso de Pedagogia da Unespar e a profissionais já atuantes na Educação Infantil. Busca compreender a relação existente entre a historicidade da educação da infância com o desenvolvimento do capitalismo, a partir do século XIX na Europa. Na sequência discute o processo de feminização do magistério como decorrente das mudanças desencadeadas pela Revolução Industrial. Considera os dados estatísticos dos últimos Censos da Educação Básica e do Ensino Superior buscando esclarecer a realidade atual, em nível nacional e estadual. Afinal, é preciso saber se a atual escassez masculina predomina desde os cursos de formação de professores voltados para a infância, o que acarreta na quase ausência desses profissionais nos campos de atuação. Por fim, estuda-se a realidade da rede municipal de Educação Infantil de Paranavaí- Pr, a partir de levantamento de dados na secretaria de Educação do município - SEDUC e na interpretação das informações obtidas por meio dos questionários aplicados, tanto à estudantes homens de Pedagogia, como a professores/as já atuantes na primeira etapa da educação básica. A partir disso, compreendemos que o número escasso de docentes homens é resultado de concepções sobre: mulher, homem, docência e sociedade, perpetuados ao longo do processo histórico, desencadeado com a ascensão do sistema capitalista e a instauração da sociedade burguesa no século XIX, que se estende até os dias atuais. A escassez da docência masculina na Educação Infantil se perpetua na medida em que a dinâmica da vida material influencia a subjetividade humana, provocando o entendimento de que a educação da infância é mais propícia para mulheres e a atuação masculina é questionável, conforme reforçam os estereótipos.

Palavras-chave: Educação Infantil; História da Educação Infantil; Feminização do Magistério; Rede municipal de Educação Infantil de Paranavaí – PR.

SANTANA, Junior Neto. **The shortage of male teachers in Early Childhood Education:** a look at the reality of the Paranavaí-PR municipal education system. n° de folhas (190 f.). Dissertation (Master in Teaching) – State University of Paraná. Supervisor: (Adão Aparecido Molina). Paranavaí, 2022.

ABSTRACT

This research is part of the line of studies on "Education, History and Teacher Training" of the Graduate Program - Academic Master's in Teaching - Interdisciplinary Teacher Training at the State University of Paraná - Campus de Paranavaí. It is also linked to the line "History of Childhood and Early Childhood Education in Brazil" of the Study and Research Group in History, State, Policies and Education, registered with the DGP-CNPq. The approach chosen as the theme for the dissertation is a study on the significant absence of male teachers in Early Childhood Education, given the predominance of female teachers at this stage of basic education. Concerned with the very low number of male teachers in early childhood education, the object of the study is to investigate and analyze the scarcity of male teaching in Early Childhood Education in the municipal education network of the municipality of Paranavaí-PR, which is closely related to several discourses. stereotyped social groups that, related to the mode of production of material life, support the idea of non-belonging. To this end, the investigation implies conducting a qualitative research with bibliographic sources, based on historical-dialectical materialism, having as categories of analysis: totality and contradiction. However, its direction implies a case study accompanied by document analysis and its realization includes the application of questionnaires to academics of the Pedagogy course at Unespar and to professionals already working in Early Childhood Education. It seeks to understand the relationship between the historicity of childhood education and the development of capitalism, from the 19th century onwards in Europe. It then discusses the process of feminization of teaching as a result of the changes triggered by the Industrial Revolution. It considers the statistical data from the last Census of Basic Education and Higher Education, seeking to clarify the current reality, at national and state levels. After all, it is necessary to know if the current male shortage predominates since the teacher training courses aimed at childhood, which leads to the almost absence of these professionals in the fields of activity. Finally, the reality of the municipal network of Early Childhood Education in Paranavaí-Pr is studied, based on data collection at the municipal secretary of education - SEDUC and on the interpretation of information obtained through the questionnaires applied, both to male students of Pedagogy, as well as teachers already working in the first stage of basic education. From this, we understand that the scarce number of male teachers is the result of conceptions about: woman, man, teaching and society, perpetuated throughout the historical process, triggered with the rise of the capitalist system and the establishment of bourgeois society in the 19th century, that extends to the present day. The scarcity of male teaching in Early Childhood Education is perpetuated as the dynamics of material life influences human subjectivity, provoking the understanding that childhood education is more conducive to women and male performance is questionable, as stereotypes reinforce.

Key words: Child education; History of Early Childhood Education; Feminization of the Magisterium; Municipal Early Childhood Education Network in Paranavaí – PR.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fábrica da Iron & Steel, em Barrow.....	37
Figura 2 – Trabalho de menores utilizado desde do início da Revolução Industrial...	45
Figura 3 – Representação do Jardim de Infância de Froebel.....	58
Figura 4 – Roda dos expostos e/ou dos excluídos.....	64
Figura 5 – Estudantes da Escola Normal de Caetité na Bahia (1940)	86
Figura 6 – Encontro realizado na SEDUC.....	112
Figura 7 – Mapa de localização do município de Paranavaí.....	115
Figura 8 – Média salarial da população de Paranavaí.....	116

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Taxas de matrícula no Ensino Primário no Brasil (século XX)	86
Gráfico 2 – Participação feminina do corpo docente no ensino primário no Brasil.....	96
Gráfico 3 – Porcentual de mulheres no quadro de docentes da Educação Básica no Brasil.....	96
Gráfico 4 – Quadro docente no Ensino Fundamental.....	97
Gráfico 5 – Número de docentes na Educação Infantil em 2020 no Brasil, segundo sexo e faixa etária.....	99
Gráfico 6 – Número de docentes na Educação Infantil em 2021 no Brasil, segundo sexo e faixa etária.....	100
Gráfico 7 – Quadro docente da Educação Infantil no Brasil em 2021.....	100
Gráfico 8 – Quantidade de creche e pré-escola no Estado do Paraná em 2020.....	101
Gráfico 9 – Número de docentes na Educação Infantil em 2020 no Paraná, segundo sexo e faixa etária.....	101
Gráfico 10 – Quadro docente da Educação Infantil no Paraná em 2020.....	102
Gráfico 11 – Anos de experiência das participantes da pesquisa na Educação Infantil.....	132
Gráfico 12 – Porcentual de matrículas de mulheres e homens nos 20 cursos mais procurados no Brasil (2020)	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro dimensões do processo de feminização do magistério primário.	94
Quadro 2 – Técnica de triangulação na coleta de dados.....	110
Quadro 3 – Centros Municipais de Educação Infantil de Paranavaí.....	117
Quadro 4 – Escolas Municipais de Educação Infantil de Paranavaí.....	118
Quadro 5 – Centros de Educação Infantil no município de Paranavaí.....	119
Quadro 6 – Turmas da rede municipal de Educação Infantil de Paranavaí.....	122

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Média salarial docente no Brasil para jornada de 40 horas semanais....	104
Tabela 2 – Médias de Paranaíba no IDEB (2019)	121
Tabela 3 – Quantitativo de turmas municipais de Educação Infantil em Paranaíba....	123
Tabela 4 – Quantitativo de turmas nos CMEIs de Paranaíba.....	123
Tabela 5 – Quantitativo total de alunos matriculados em cada CMEI de Paranaíba.	124
Tabela 6 – Quantidade de alunos matriculados por turma nos CMEIs de Paranaíba.....	125
Tabela 7 – Quantidade de turmas de Educação Infantil nas escolas municipais de Paranaíba.....	126
Tabela 8 – Oferta de turmas de Educação Infantil 4 e 5 nas escolas municipais de Paranaíba.....	127
Tabela 9 – Quantitativo de diretoras, supervisoras e orientadoras na rede municipal de educação de Paranaíba.....	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMUMPAR –	Associação dos Municípios do Noroeste do Paraná.
CEI –	Centros de Educação Infantil.
CEP –	Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos.
CF –	Constituição Federal do Brasil.
CIS –	Consórcio Intermunicipal de Saúde.
CMEI –	Centro Municipal de Educação Infantil.
DM -	Docente mulher.
EAD –	Educação a Distância.
EJA –	Educação de Jovens e Adultos.
EM –	Escolas Municipais.
FAUEL –	Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Universidade Estadual de Londrina.
FUNDEB –	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica.
IDEB –	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
IES –	Instituição de ensino superior.
IFPR –	Instituto Federal do Paraná.
MEC –	Ministério da Educação.
PPIFOR –	Programa de Pós-Graduação: Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar.
PR –	Estado do Paraná.
PSS –	Processo Seletivo Simplificado.
UNESPAR –	Universidade Estadual do Paraná.
UNIFATECIE –	Centro Universitário UniFatecie.
UNIPAR –	Universidade Paranaense.
UNIVALI –	Universidade do Vale do Itajaí.
UNIVESP –	Universidade Virtual do Estado de São Paulo.
SEDUC –	Secretaria Municipal de Educação de Paranavaí – PR.
SUS –	Sistema Único de Saúde.
TCLE –	Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
2 A ASCENSÃO DO CAPITAL E A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA A PARTIR DO SÉCULO XIX	24
2.1. O DESENVOLVIMENTO DO CAPITALISMO INDUSTRIAL NO SÉCULO XIX.....	31
2.2. A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA A PARTIR DO SÉCULO XIX.....	50
3 A FEMINIZAÇÃO HISTÓRICA DO TRABALHO DOCENTE.....	74
3.1. A IDEALIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO FEMININO NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA.....	78
3.2. A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL NA ATUALIDADE.....	94
4 A ESCASSEZ DA DOCÊNCIA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PARANAÍ – PR: UM ESTUDO DE CASO.....	105
4.1. PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO DE CASO.....	107
4.1.1 Coleta dos dados.....	110
4.1.2 Caracterização da área de estudo.....	115
4.2. A DOCÊNCIA MASCULINA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE PARANAÍ- PR: RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	122
4.2.1 Rede Municipal de Educação Infantil de Paranavaí: dados atuais.....	122
4.2.2 Participantes da pesquisa.....	131
4.2.3 Análise e discussões: entendimentos e perspectivas dos participantes da pesquisa	133
5 CONCLUSÃO	146
REFERÊNCIAS	154
ANEXOS.....	165
ANEXO I - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	166

ANEXO II - TERMOS DE CIÊNCIA DOS RESPONSÁVEIS PELO CAMPO DE ESTUDOS	173
ANEXO III - TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS.....	177
APÊNDICES.....	178
APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ..	179
APÊNDICE II - QUESTIONÁRIOS ELABORADOS PARA ENTREVISTAS.....	184

1 INTRODUÇÃO

A realização de uma pesquisa corresponde ao subsídio de compreensão sobre problemáticas que afligem nossa realidade, ora observadas e/ou até mesmo vivenciadas. Logo, pode contribuir para que tais problemáticas sejam superadas mediante a propagação do conhecimento científico elaborado.

Dado esse pressuposto, esta pesquisa está voltada para a área das Ciências Humanas, encontrando-se inserida na linha de estudos sobre *Educação, História e Formação de Professores* do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Ensino - Formação Docente Interdisciplinar - da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Campus de Paranavaí, que tem por objetivo “Oferecer oportunidades de desenvolvimento científico destinado à formação de professores pesquisadores com amplo domínio de seu campo de saber”.

Ponderamos ao fato de que esta pesquisa é resultante de uma inquietação particular proveniente de atividades acadêmicas vivenciadas a partir de 2018 mediante o ingresso no curso de Licenciatura em Pedagogia, do qual destaca-se o Estágio Supervisionado na Educação Infantil realizado no ano de 2019.

No decorrer do estágio em questão, foi possível observar o quanto a Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, é campo de predomínio docente feminino e, em contrapartida, a docência masculina é escassa e causa estranhamento.

Em decorrência disso, os estudos desta pesquisa estão relacionados com as questões históricas que contribuíram para a feminização¹ do trabalho docente na educação das crianças pequenas, que desde o século XIX vêm se perpetuando até os dias atuais, embora muitas coisas já tenham avançado e sido repensadas em termos de legislação e de regulamentação do trabalho docente nessa etapa educacional.

Inquietados com a realidade mais próxima de nós, a pesquisa corresponde a uma investigação e análise sobre a escassez docente masculina na Educação Infantil, em especial na Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) do município de Paranavaí- PR. Município este que localizado no noroeste do estado do Paraná dispõe

¹Adotamos o uso deste termo, pois, considera-se a utilização de *feminilização* para análises quantitativas. Já termo *feminização* é empregado para os estudos de natureza qualitativa (SCHERER, 2019).

de 14 centros municipais de Educação Infantil (CMEI), localizados em diversos pontos da cidade em seus distritos (Sumaré, Mandiocaba e Graciosa), nos quais, o número de alunos matriculados e a procura por vagas é crescente, e em termos de recursos humanos, apresenta um corpo docente ocupado majoritariamente por mulheres.

Por essa razão, adotamos alguns questionamentos norteadores a serem respondidos ao longo da pesquisa, a saber:

- Qual a relação existente entre o desenvolvimento do capitalismo industrial e a historicidade da Educação Infantil?
- Quais foram os condicionantes históricos que contribuíram para que hoje a Educação Infantil seja campo de atuação docente predominantemente feminino?
- Como se caracteriza a realidade da rede municipal de Educação Infantil no município de Paranavaí-PR no que tange à escassez da docência masculina?

Responder a esses questionamentos é para nós de grande importância dadas as considerações à própria justificativa da pesquisa. Ela justifica-se pelo fato de que o predomínio da docência feminina na Educação Infantil hoje existente é resultante de um processo histórico, demarcado a partir do final do século XVIII com a expansão do sistema capitalista via Revolução Industrial.

Na medida em que se expandia por todo o mundo, no decorrer do século XIX e XX, as consequências da Revolução Industrial foram inevitáveis. Ela que desencadeou mudanças nos mais variados setores da sociedade, consagrando por resultado o capitalismo como um sistema socioeconômico dominante e instaurador de duas classes sociais bem definidas: a burguesia e o proletariado (IGLÉSIAS, 1990).

No bojo das transformações sociais, o âmbito educacional não ficou de fora. Logo sentiu os efeitos da Revolução Industrial, de maneira que mudanças foram provocadas e assim contribuíram significativamente para a realidade hoje existente, e por ora nosso objeto de estudo.

Neste contexto, a educação de crianças pequenas, passou a ser objeto de preocupação social. Afinal, a Revolução Industrial instaurou um novo modo de produção material, condicionado a vida social em geral com novas ideias e novas formas de representações, abrindo as portas para a inserção das mulheres no mercado do trabalho.

Por um lado, as mulheres pobres foram destinadas para o mundo fabril, e por outro, as mulheres brancas de classe média foram direcionadas para o âmbito educacional, passando a serem aceitas e normalizadas como as mais propícias para o exercício do magistério infantil.

Importante ressaltar que o direcionamento de mulheres para o ofício do magistério não aconteceu de forma rápida e linear. Tudo ocorreu sob um processo gradual, que abarcou um elo entre questões materiais e subjetivas, haja vista que o recente modo de produção capitalista, fez com que concepções sobre homem, mulher, sociedade e docência fossem repensadas.

Em outras palavras, a Revolução Industrial desencadeou uma nova configuração de sociedade, cujos outros ofícios, comparados com o magistério, passaram a ser considerados de mais prestígio social, atraindo, desse modo, o interesse masculino. Tal acontecimento contribuiu para que os homens aos poucos deixassem as salas de aula e as mulheres adentrassem cada vez mais nelas.

O que de fato aconteceu! Com o passar do tempo, a docência masculina, principalmente quando tratamos de crianças pequenas, passou a ser cada vez mais escassa. Enquanto homens largavam o magistério, as mulheres ocupavam seus lugares, amparadas em justificativas tais como: não são provedoras do sustento familiar e já que são mulheres apresentam o extinto natural de serem mães, o que logo pressupõe serem dotadas naturalmente por predicados essenciais para o ensino das crianças, dentre outras.

É neste sentido que a concepção de “educadora nata” ecoou socialmente, justificando e provendo o entendimento que a docência é uma extensão dos afazeres domésticos, sendo então as mulheres as mais capacitadas para a realização do magistério por excelência.

O surgimento do jardim de infância na primeira metade do século XIX, é marcado por essa concepção. Basta nos ampararmos em estudos sobre o pedagogo alemão Friedrich Wilhelm August Froebel (1782-1852), que compreendemos como o predomínio feminino passou a ser intrínseco à própria historicidade da educação de crianças pequenas.

São essas algumas das ponderações que, de início dão base ao desenvolvimento deste estudo, organizado estruturalmente em três sessões, que se complementam. Tal como já elucidado, amparamo-nos na história, como alicerce para a compreensão sobre a problemática que aflige o nosso presente.

Adotamos como referência e ponto de partida das nossas discussões o século XIX, marcado pelo desencadeamento de uma nova organização social no bojo da instauração do sistema capitalista, que promoveu um processo de ressignificações e de novas representações sociais na sociedade burguesa, já consolidada pela divisão social do trabalho.

Foi em meio às mudanças sociais do século XIX, que não desvinculada de todo o processo de transformações sociais, a educação de crianças pequenas passou a ser objeto de atenção de alguns pensadores da época. Não é por acaso que, em junho de 1840, Froebel fundou o primeiro jardim de infância na cidade alemã de Blankenburg, denominado de Kindergarten (ARCE, 2002a).

O nosso intuito de início implica-se de fato em identificar os pressupostos e os condicionantes históricos que contribuíram para a escassez da docência masculina na educação da infância na atualidade, focando a respeito da expansão do sistema capitalista e da historicidade sobre a Educação Infantil.

Ainda sob a luz da historicidade, na segunda seção discorreremos sobre a feminização do trabalho docente do século XIX até os dias atuais, considerando o papel da mulher na educação da infância, em decorrência das concepções e das justificativas pelos quais considera-se a mulher como “educadora nata”.

Na sequência, damos um salto na história, contextualizando a feminização do magistério nos dias atuais em consonância com autores que estudam o assunto. Dentre eles, a título de exemplo, citamos: Almeida (1998); Viana (2002); Sayão (2005); Monteiro e Altamnn (2014).

A discussão dessa segunda seção é muito importante e fundamental para a pesquisa, pois permite compreender a realidade atual, cujos dados estatísticos do último Censo da Educação Básica (2021), apontam que o colegiado de professores atuantes na Educação Infantil no território nacional é, predominantemente, composto por mulheres (BRASIL, 2022).

Perante a estatística, na terceira seção objetivamos caracterizar e analisar como se apresenta a escassez da docência masculina na rede municipal de Educação Infantil do município de Paranavaí-PR, em diálogo com as discussões das seções antecedentes.

Essa pesquisa caracteriza-se como básica e de natureza qualitativa que, em conformidade com Lara e Molina (2011), corresponde à uma tipologia muito

empregada nas Ciências Humanas e Sociais, em especial no que tange ao âmbito educacional.

Segundo os autores supracitados, sua empregabilidade no âmbito educacional é sobretudo adequada e importante, pois trata e entende a educação enquanto fruto de um processo histórico em andamento, de maneira que ela – a educação – encontra-se diretamente vinculada com todos os processos ocorrentes na sociedade da qual faz parte. Destacando-se nesse rol as questões socioeconômicas e políticas, que dizem respeito à produção e à reprodução da vida material econômica e da política que é o mecanismo controlador da totalidade social.

Não por acaso, é oportuno destacar que esta pesquisa se fundamenta no Materialismo Histórico-Dialético, que se caracteriza pelo movimento do “[...] pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade” (PIRES, 1997, p. 87).

Por conseguinte, a pesquisa é embasada em duas categorias de análise, a saber: contradição e totalidade. A primeira se refere à base de uma metodologia dialética, ao contemplar um momento conceitual explicativo mais amplo mediante a reflexão do movimento originário do real. A segunda corresponde à busca por uma compreensão não apenas particular do real, mas conectada dialeticamente com outros processos em um sentido mais abrangente (CURY, 1986).

Acrescenta-se que, por seguir a linha do Materialismo Histórico-Dialético (MARX, 1983), o trabalho apresenta-se como outra categoria de análise, afinal na ótica marxista ele é o meio pelo qual os homens produzem a sua existência. Em outras palavras, é por intermédio do trabalho que os seres humanos se humanizam e agem em sociedade, sendo o trabalho, portanto, a base das suas relações sociais.

Para o alcance de seu objetivo, a pesquisa também se pauta na análise documental, pois foi imprescindível o levantamento de dados em documentos oficiais que apontam a feminização docente na Educação Infantil em nível nacional e local, como os cedidos pela própria SEDUC de Paranavaí-Pr.

Além dos estudos de cunho bibliográfico e análise documental, realiza-se, ainda, em um estudo de campo, tendo em vista que para sua melhor fundamentação, esse estudo incorporou “[...] entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo [...]” (GIL, 2007, p. 57).

A pesquisa de campo se deu por meio da aplicação de questionários, tanto para estudantes homens do curso de Pedagogia da Unespar, Campus Paranavaí, como para profissionais já atuantes na Educação Infantil, pertencentes à SEDUC. No primeiro caso, a intencionalidade foi identificar as perspectivas sobre a atuação docente no âmbito da infância, considerando que suas respostas dão vistas à problemática da escassez masculina que, a princípio, é uma realidade do curso e acaba se agravando no âmbito da Educação Infantil.

Tocante aos profissionais já formados e atuantes, o intuito foi evidenciar a concepção que apresentam em relação à realidade da qual fazem parte, considerando os entraves sobre o trabalho docente masculino na Educação Infantil. Por ser escasso e facilmente visível, muitas vezes a questão da falta de homens na educação dos pequenos não é discutida, dada a naturalização histórica da feminização docente nesta etapa educacional.

Os resultados dessa pesquisa consistem em um arcabouço de conhecimentos, que contribuirão para esclarecer a realidade local dos professores, de modo especial, daqueles que atuam na Educação Infantil de Paranavaí-PR. Em contrapartida, esperamos também contribuir para que novas inquietações sobre a temática venham a surgir, impulsionando, assim, que outras pesquisas com o mesmo tema sejam realizadas, no sentido de ampliar os conhecimentos desse estudo ou, até mesmo, de preencher alguma lacuna deixada pelo mesmo.

Não obstante, provocar inquietações significa subsidiar um novo olhar sobre o mundo que nos cerca e as relações que estabelecemos ou podemos estabelecer. Espera-se neste sentido, que a criticidade seja despertada, desenvolvida, ao ponto que a docência na Educação Infantil seja entendida e/ou concebida de outro modo.

2 A ASCENSÃO DO CAPITAL E A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA A PARTIR DO SÉCULO XIX

Para melhor compreendermos as problemáticas que afligem nossa realidade nos dias atuais, é imprescindível recorrermos aos estudos históricos. Afinal, partimos do pressuposto que o presente nada mais é do que fruto de um processo histórico em movimento, marcado por mudanças e transformações em dimensões de espaço e de tempo.

Estudar a História, nesse contexto, corresponde à possibilidade de compreensão sobre os seres humanos e a vida em sociedade, que se transformam ao longo do tempo em nome dos condicionantes sociais de cada período. A História, sobretudo, é inerente ao ser humano; pois, na medida em que vivemos alimentamos o seu movimento (BOSCHI, 2020). Ela nos permite responder com mais razão, questões sobre o nosso presente, mas, acima de tudo, ela permite o entendimento de que vivemos em uma sociedade na qual tudo se encontra interligado, onde um elemento influencia o outro.

Com a educação não é diferente, pois a concebemos como fruto do processo histórico que se define por meio das relações humanas e da sua existência, de maneira que em detrimento da produção da vida material, ela se modifica. Por isso, é extremamente indispensável nas abordagens desta seção, partirmos do princípio que a educação não deve ser analisada “[...] como um universo separado do mundo das relações sociais, ou mesmo vendo-a como mero epifenômeno das estruturas de base” (CURY, 1986, p. 11).

Feitas essas considerações, o objetivo desta seção é realizar um estudo teórico sobre o desenvolvimento do capitalismo a partir do século XIX, considerando que sua emancipação promoveu mudanças cruciais em todo o mundo, estabelecendo um novo processo de produção e, por conseguinte, diferentes maneiras de se pensar e se relacionar, se comparadas com a configuração social de antes.

Marx (1985) explica a origem do novo modo de produção e as condições necessárias para o surgimento de uma nova ordem social. Em sua visão a acumulação primitiva do capital é o processo histórico que desatrela o trabalhador dos meios de produção e constitui a pré-história do modo de produção capitalista. Conforme ele entende, foi a desintegração do Feudalismo que deu possibilidades para a formação do Capitalismo, gerando uma nova forma de organização social.

Nos referimos ao fato de que, até o final do século XV o sistema de organização social, política e econômica de mais abrangência na Europa era o Feudalismo. Nesse sistema, a sociedade se constituía por camadas sociais que demarcavam seus privilégios, a saber, são elas: a nobreza, o clero e os servos (SWEEZY *et al.*, 1977).

A nobreza consistia nos chamados Senhores feudais, incluindo a figura de um rei. Donos das terras, eram eles que apresentam grande domínio social, sendo os administradores e responsáveis pela aplicação de lei, que logo prescrevia e justificavam o fato de serem detentores de privilégios. Já o Clero, correspondia ao grupo de religiosos que constituíam a Igreja Católica, que acabou se tornando uma das instituições feudais mais fortes e influenciadora das formas de pensamento, de comportamentos e das relações sociais.

Não possuidores de privilégios, os servos correspondiam aos camponeses subordinados ao cumprimento de demandas e obrigações em terras dos senhores feudais, que a eles deviam proteção contra possíveis ataques. Assim se demarcavam as relações de trabalho no período feudal, na qual o servo apresentava gratidão e dependência ao senhor feudal. O que se denomina de *Vassalagem*.

Não havia trabalho assalariado e existência significativa de comércios. As relações comerciais se davam no sistema de troca de produtos, visando à sobrevivência. A produção primava a autossuficiência, ou seja, o consumo local, sem almejar uma comercialização em auto escala (SWEEZY *et al.*, 1977).

Essa configuração feudal, pouco a pouco foi perdendo forças, abrindo, assim, espaço para que o capitalismo fosse instaurado. Os motivos pelos quais o feudalismo veio a ser substituído, principalmente em decorrência da sua profunda crise no século XV, encontram-se intimamente relacionados à ativação do comércio. Ela que foi um dos pontos centrais para a fragilidade do sistema feudal (DOBB, 1983).

O modo de produção capitalista, portanto, nasceu da exclusão e da expropriação de grande parcela da população, gerando uma crescente acumulação de capital de uma pequena minoria. Os senhores feudais visando ao lucro e à acumulação de capital, criaram um enorme proletariado nas cidades ao expulsarem os camponeses de suas terras.

Ao discutir sobre a acumulação primitiva do capital, Marx (1985) reforça essa compreensão acrescentando detalhes que registram a origem dessa nova forma de organização social que, junto com a produção material da vida humana, passou, também, a produzir novas ideias e novas formas de representações sociais, até se

estabelecer de maneira definitiva e se consolidar como novo modo de produção vigente.

O modo de produção capitalista se fortaleceu a partir do século XVIII e reafirmou as configurações necessárias para a sua manutenção no século XIX, em especial com a escola pública necessária para a formação dos cidadãos, para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho, por intermédio da educação primária. A escola primária e a educação da infância, aos poucos, incorporaram as mulheres como professoras e cuidadoras dando características femininas à educação, que se espalharam ao longo do século XX, em especial nas Escolas Normais, inclusive em nosso país.

Sobre a origem desse novo modo de produção, Karl Marx reafirma sua compreensão afirmando o seguinte:

O prelúdio da revolução que criou a base do modo capitalista de produção ocorreu no último terço do séc. XV e nas primeiras décadas do séc. XVI. Com a dissolução das vassalagens feudais, é lançado ao mercado de trabalho uma massa de proletários, de indivíduos sem direitos (MARX, 1985, p. 833).

Da mesma forma que contribui para fragilizar o feudalismo, a ativação do comércio foi intensificada pelo crescimento de cidades em locais estratégicos. No entanto, tais surgiam em terras pertencentes aos senhores feudais. Em decorrência disso, os senhores feudais se apresentavam como “donos” das cidades, justificando assim, a cobrança de taxas e de impostos dos habitantes. Além do mais, eram eles que resolviam os problemas comerciais que nelas surgiam. A liberdade dessas cidades ocorreu progressivamente como o passar do tempo, sendo obtida por meio da compra, doação e lutas.

O aumento populacional nessas cidades provocou um processo de substituição das oficinas feudais para urbanas, nas quais o artesanato e o comércio eram as principais atividades desenvolvidas. Por consequência, houve a divisão do trabalho entre cidade e campo, fazendo com que alguns camponeses libertos dos feudos, arrendassem terras dos senhores feudais, tornando-as produtivas (PARAIN, 1975).

Esse foi o início de um processo que, mais tarde, levaria a uma nova organização social, na qual o crescimento comercial trouxe em seu bojo a formação de uma classe social dominante, denominada de burguesia. Referimo-nos ao grupo

de comerciantes que passaram a acumular em suas mãos a maior parte dos lucros gerados pelas suas práticas comerciais.

A partir dessa considerável acumulação primitiva do capital, a burguesia buscou unir-se com a realeza, resultando na ampliação do seu mercado de negócios e passando a ter grandes influências na sociedade, especialmente no que se refere à economia e à política.

Voltamos a enfatizar que esse movimento não foi um processo tão rápido e tão linear como pode parecer, levaram-se anos, décadas e séculos para que o feudalismo fosse de fato substituído pelo capitalismo. A transição se intensificou na medida em que o dinheiro, o capital, ao invés das terras, foi se tornando símbolo de riqueza.

O que até agora tratamos, traz em resumo questões que caracterizam os primórdios do sistema capitalista. Suas raízes, conforme já apontamos, concentram-se em acontecimentos históricos que datam do período entre os séculos XII ao XV, e caracterizam sua primeira fase da qual se denomina: Pré-capitalismo. Logo nos três séculos seguintes, toma mais forma e conteúdo, sendo majoritariamente comercial, com uma primitiva acumulação de capital.

Foi apenas em meados do século XVIII que o capitalismo de fato se estabeleceu e passou a espalhar-se para todo o mundo em decorrência da Revolução Industrial, ocorrida inicialmente na Inglaterra. A este processo de expansão da indústria designa-se de capitalismo industrial.

O período de transição se caracteriza, portanto, pelo processo no qual o antigo sistema feudal passou a ser substituído pela produção manual, concebida conceitualmente como manufatura², que por sua vez foi superada pela produção fabril, que implicava no uso de ferramentas automatizadas e maquinários a vapor, vinculadas ao crescente fomento do setor industrial.

A instauração desse novo processo produtivo afetou todos os setores da vida humana, acarretando diversas mudanças em toda a sociedade, de modo que a produção da vida material foi acentuada como parâmetro para o pensar e o agir das pessoas em seu convívio social.

² “[...] representa a fase originária da produção capitalista, que é fundamentalmente baseada no trabalho manual, devido inexistência de maquinaria específica para execução do processo produtivo. Trata-se de um estágio em que o modo de produção capitalista inicia a organização do trabalho através da cooperação simples entre trabalhadores reunidos e, por meio do trabalho artesanal, desenvolve paulatinamente sua divisão técnica do trabalho. [...]” (SILVA, 2019, p. 53).

Interpretamos ser a materialização das coisas, o condicionante da subjetividade, tendo em vista que, “A cada modo de produção corresponde não somente um sistema de produção, como também um sistema de direito, de instituições **e de formas de pensamento**” (VILAR, 1975, p. 47, grifo nosso).

Para corroborar essa concepção, recorremos aos registros do filósofo alemão Karl Marx (1818/1883) que, em 1859, no “Prefácio à contribuição à crítica da economia política, afirmou:

Na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência (MARX, 1983, p. 24).

Os efeitos do capitalismo industrial na sociedade burguesa repercutiram em uma nova organização social marcada pela fixação do trabalho assalariado incluso no contexto da clara divisão em duas classes sociais. De um lado a burguesia, que conseguiu sua afirmação política, tal como buscava desde dos séculos anteriores, sendo composta pelos donos dos meios de produção, já no outro lado, ficaram os trabalhadores que vendem a sua força de trabalho para sobreviverem, e no coletivo são concebidos como proletariado.

É a respeito da instauração desse sistema socioeconômico que, inicialmente, tratamos nesta seção, constituída por duas subseções. Esse sistema corresponde ao tipo de sociedade “[...] onde a produção maciça do mercado de mercadorias repousa sobre a exploração do trabalho assalariado, daquele que nada possui, realizada pelos possuidores dos meios de produção” (VILAR, 1975, p. 36).

O estudo é direcionado para a compreensão sobre o processo de desenvolvimento e de consolidação do capitalismo industrial no decorrer do século XIX, e dos seus efeitos. Pois, sua instauração desencadeou novos rumos à história dos homens e mulheres enquanto seres sociais. Afinal, a partir da instauração definitiva desse novo modo de produção seus efeitos passaram a ser sentidos por todos os setores da sociedade.

Tratar sobre seu desenvolvimento, significa entendermos a gênese do processo histórico pelo qual o nosso presente se configurou, considerando que

Ao ingressar na fase industrial, o capitalismo atingiu seu apogeu histórico, em termos de poder econômico e político, bem como em sua capacidade de transformar a mentalidade coletiva e os costumes sociais dos povos do mundo inteiro. **A evolução histórica, de modo geral, passou desde então a se confundir com a história do capitalismo** (COMPARATO, 2014, p. 192, grifo nosso).

A ponderação do autor supracitado, subsidia ainda mais o entendimento de que o desenvolvimento do capitalismo industrial corresponde substancialmente à constituição histórica de um novo tipo de sociedade, na qual as relações sociais passam a ser movidas pela dinâmica materialista de produção da vida social.

Aludimos acerca da afirmação de uma sociedade, na qual as pessoas não conseguem mais sobreviver somente com o que produzem. Necessitam da produção de seus iguais, além da troca de produtos oriundos dos trabalhos privados. À vista disso, a propriedade privada troca e a divisão social do trabalho, constitui os seus elementos fundantes (DOBB, 1983).

Outrossim, nos referimos sobre os condicionantes pelos quais a nova organização social incorporou um olhar diferente a respeito da presença feminina no mercado de trabalho, além da emergida preocupação concernente com a educação das crianças pequenas.

O cenário social, o qual apontamos, corresponde, acima de tudo, às consequências profundas da Revolução Industrial, enquanto precedente do processo de afirmação do capitalismo como sistema socioeconômico que, tal como já ponderamos anteriormente, apresenta também novas formas de expressão e de manifestação das relações e das representações humanas, sendo que:

[...] a produção de ideias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o intercâmbio intelectual dos homens surge aqui como emanção direta de seu comportamento material (MARX; ENGELS, 2007, p. 93).

É nesse contexto que o ingresso das mulheres no mercado de trabalho passa a ser requisitado e aceito pela sociedade. As demandas produtivas impulsionaram para que elas saíssem de seus lares e ocupassem postos que, até então, eram negados a elas. Para as mulheres pobres, em sua maioria, o direcionamento se deu

em prol do trabalho fabril, enquanto que as socialmente mais favorecidas, ou seja, as mulheres brancas de classe média, foi designado o ofício do magistério infantil.

Essa designação ocorreu desde que a educação de crianças pequenas foi posta em questão e passou a ser necessária, decorrente do ingresso feminino no mundo do trabalho fabril. Foi em meio a esse cenário de modificações na forma de organização da vida em sociedade, que o Alemão Frederick Froebel (1782-1852), no início do século XIX, criou o primeiro jardim de infância na cidade de Blankenburg, na Alemanha.

Froebel destacou-se em seu tempo, por criar uma teoria ou um modelo educacional voltado para o atendimento das crianças pequenas, isto é, os jardins de infância que atendiam crianças de 0 a 6 anos de idade. Este que, com o passar dos séculos se modificou, de modo que no Brasil veio a se constituir como Educação Infantil. Hoje reconhecida de fato como um processo educacional formalizado, e legalmente concebida como primeira etapa da Educação Básica.

Retomar o pensamento de Friederich Froebel e a criação dos Jardins de Infância pode não parecer, mas é de suma relevância; pois, ao criar o primeiro jardim de infância, ele incitou a historicidade da Educação Infantil que temos atualmente. Esta que se encontra intrinsecamente vinculada ao processo histórico movido e marcado pelo surgimento e pelo desenvolvimento do capitalismo industrial.

Considera-se que, “[...] a criação dos jardins de infância está associada às mudanças que ocorreram na sociedade capitalista do século XIX. Não obstante, com o desenvolvimento do capital, novas perspectivas educacionais surgiram ao longo do século seguinte, em especial para a educação da infância” (SANTOS, 2016, p. 12).

Após abordamos sobre o desenvolvimento do capitalismo industrial, na segunda subseção desta seção, o intuito é apresentar um breve histórico sobre a Educação Infantil destacando o atendimento inaugurado por Friederich Froebel, sem deixar de desconsiderar o contexto social no qual viveu esse pedagogo.

É pertinente lembrar que, Hobsbawm (2010) o descreve como sendo um período histórico de grandes transformações e mudanças radicais, sendo correspondente ao que se denomina “era das revoluções”, era decorrente da Revolução Francesa³ e da Revolução Industrial, que ocorreram entre 1789 a 1848,

³ Revolução Francesa foi uma revolução política burguesa que ocorreu no século XVIII, que eliminou as estruturas do regime feudalista e a monarquia absolutista, de maneira promovedora do estabelecimento da ordem capitalista como base na ideologia burguesa liberal. Marcando o início da

com base em ideais iluministas⁴. Elas que foram as grandes responsáveis pela ascensão da classe liberal burguesa e do capitalismo.

Em termos gerais, esses são os assuntos que tratamos a seguir, como base de sustentação do nosso estudo, pois, conforme elucidado por Pires (1997), ao tratar sobre o Materialismo histórico-dialético, a história é movida pelo homem, mas acima de tudo, condicionada pelos modos de produção. Logo, interpretamos que a sociedade atual é resultado de um processo histórico desencadeado pelo sistema produtivo do capitalismo instaurado a partir do século XIX.

2.1 DESENVOLVIMENTO DO CAPITALISMO INDUSTRIAL NO SÉCULO XIX

Para entendermos o desenvolvimento do capitalismo industrial no século XIX, antes de tudo, é necessário, lembrarmos que sua gênese corresponde a um processo percorrido por séculos, do qual inúmeros foram os condicionantes históricos que o impulsionaram.

Reportamos a transição do feudalismo para o capitalismo, correspondente ao período histórico que registra a dinâmica em prol da constituição de uma nova organização social, mediante a adoção de um sistema produtivo e de relações sociais divergentes aos que até então eram habituais.

Ao discorrer sobre a transição é importante considerar a princípio que:

A passagem qualitativa da sociedade feudal á sociedade capitalista não deve ser colocada de uma maneira acabada (existem variações segundo os diversos países), mas não deixa de ser útil assinalar desde seu aparecimento os fatores que preparam, desde longo tempo, essa mudança de natureza (VILAR, 1975, p. 35, grifos do autor).

Com outras palavras, o autor supracitado destaca que a transição do Feudalismo para o capitalismo não ocorreu de maneira uniforme e instantânea em todos os países, pois apresentou diversas variações. Sweezy *et al.* (1997) elucidam

Idade Contemporânea, ela encorpou ideais iluministas, cujo seu lema revolucionário correspondia: Liberdade, Igualdade e Fraternidade (HOBSBAWM, 2010).

⁴ Iluminismo foi um momento de valorização do uso da razão e difusão do conhecimento científico em superação a era de obscurantismo e ignorância vinculado as imposições da igreja e organização feudal. Leia-se mais a respeito em: ROUANET, Sergio Paulo. **As razões do Iluminismo**. 5. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

que ela se deu de maneira lenta e gradual, pois, na medida em que características do novo regime apareciam, algumas características feudais persistiam.

Realçamos que:

Não podemos falar de verdadeira passagem ao capitalismo senão quando regiões suficientemente extensas vivem sob um regime social completamente novo. A passagem somente é decisiva quando as revoluções políticas sancionam juridicamente as mudanças de estruturas, e quando novas classes dominam o Estado. Por isso, a evolução dura vários séculos (VILAR, 1975, p. 35-36).

A transição foi duradora, sendo ocorrente entre o séculos XI e XV. Período este que, segundo os historiadores, denomina-se Baixa Idade Média caracterizada pela crise e decadência do sistema feudal, que aconteceu em decorrência de diversos fatores. A saber, são eles:

[...] mutação da prestação em trabalho em prestação em gêneros ou em dinheiro, com desenvolvimento do trabalho livre e de formas de propriedades camponesas; simultaneamente, retomada do comércio: feiras comerciais, reativação do artesanato (no âmbito das corporações), renascimento da vida urbana, formação de uma burguesia comerciante, etc. [...] (BEAUD, 1991, p. 18).

Lembramos que esses fatores são concernentes ao contexto em que a sociedade feudal, composta por camandas estanques (Nobreza, Clero e Servos) e majoritariamente agrária, não se sustentou em meio a uma produção excedente de produtos agrícolas e artesanais, que impulsionaram a realização das Cruzadas.

As cruzadas demarcaram uma movimentação geográfica de pessoas e mercadorias, o que provocou o crescimento comercial e de cidades, principalmente livres. Essas cidades livres, com o passar do tempo, foram sendo ocupadas por um número crescente de habitantes, sobretudo daqueles que fugiam, que eram expulsos dos Feudos, ou que saíam deles em busca de novas oportunidades de trabalho nas cidades.

O aumento populacional urbano foi, portanto, resultado da maciça quantidade de servos e de camponeses, que ora fugiram dos domínios dos senhores feudais, e/ou mais tarde, foram libertados por eles. Cabe lembrar, que a liberdade significou uma necessidade do período, afinal, no oposto da elevação demográfica nas cidades, no campo, sobraram um número insuficiente propício para produção agrícola que atendesse às necessidades existentes. Assim sendo, o trabalho livre passou a ser considerado mais produtivo do que o servil.

Essa liberdade da qual nos referimos veio a ser ainda mais intensificada pela ocorrência de doenças, como por exemplo a Peste negra⁵ que, frente ao grande número de mortes, elucidou o quanto a mão de obra era importante, além de evidenciar, ainda mais, que o regime feudal estava em decadência e não sustentava seu sistema produtivo.

Sobre isso, Parain (1975) descreve que:

Nem a extensão, nem a intensificação da agricultura podem fazer frente ao aumento da população. Os arroteamentos detêm-se, as terras esgotam-se. Fomes terríveis, seguidas de epidemias, afetando sobretudo os mais pobres, sucedem-se com o ritmo bastante rápido. A “Peste Negra” – 1348-1349 – é a mais célebre. Mas o característico não é o aparecimento dessas calamidades (já haviam ocorrido muitas outras), mas a sua repetição e seu resultado: numerosas aldeias despovoadas, terras abandonadas. [...] (PARAIN, 1975, p. 29, grifos do autor).

Consoante às últimas palavras do autor supracitado, é importante frisar que a liberdade dos servos camponeses não foi bem aceita por todos os senhores feudais e pelo clero. Por conseguinte, conflitos foram inevitáveis, de modo que, com o passar do tempo, vieram a se expandir, tomando proporções maiores, deixando assim de serem apenas locais.

Na visão de Parain (1975), um exemplo desses conflitos é a Guerra dos Camponeses de 1525. Seu desencadeamento esteve intimamente ligado a uma exploração por parte dos senhores feudais que, perante a insuficiente produção agrícola do período, e outros fatores, como: a Peste negra, o aumento populacional urbano, entre outros, passaram a aumentar as taxas de impostos.

Diante do exposto, ponderamos que a ocorrência de conflitos dessa natureza foi um dos elementos constituintes do núcleo da crise feudal, como Parain (1975) contribui novamente, dizendo:

A crise provém sem dúvida alguma do agravamento da exploração das massas camponesas, não tendo mais como contrapartida um desenvolvimento das forças produtivas, porque os impostos senhoriais

⁵ Considera uma das epidemias mais trágicas da história, que ocorreu no século XIV. Iniciada na Ásia Central, ela se espalhou rapidamente, provocando a morte de milhões de pessoas. Seus sinais vinculam ao aparecimento de manchas escuras pelo corpo do enfermo, que começavam cuspir sangue, morrendo em dias seguintes. Para saber mais a respeito, leia-se: REZENDE, Joffre Marcondes de. As grandes epidemias da história. p. 73-82. In: REZENDE, Joffre Marcondes de. **À sombra do plátano**: crônicas de história da medicina. São Paulo: Editora Unifesp, 2009. ISBN 978-85-61673-63-5. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/8kf92/pdf/rezende-9788561673635-08.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2022.

chegaram a ser puramente parasitários, e aumentam com o gosto pelo luxo e com o desenvolvimento das trocas no seio de classes superiores. Além disso, o progresso do poder real, que tende a organizar o Estado Moderno, soma-se à fiscalização feudal uma fiscalização real. Por último, no interior do próprio campesinato, esboça-se uma diferenciação social e aparecem oposições entre ricos e pobres na comunidade aldeã (PARAIN, 1975, p. 30).

Se por um lado esses foram alguns dos fatores que justificam o declínio feudal, em contrapartida, eles abriram caminhos para que o capitalismo mercantil emergente tivesse ainda mais forças para se expandir. O mercantilismo, do qual tratamos, refere-se às práticas comerciais e econômicas que, enquanto marco da transição do feudalismo para o capitalismo, delinearam entre os séculos XV e XVIII as condições para que mais tarde ocorressem mudanças cruciais em todo o globo.

Além do mais, é cabível destacar que o Mercantilismo registra o fim da Idade Média e o início da Idade Moderna que, cronologicamente falando, corresponde ao período que perdurou de 1453 a 1789. Apresentou uma série de acontecimentos, dos quais destacam-se: a expansão marítima com as Grandes navegações, o Renascimento⁶, o Absolutismo⁷, a Reforma religiosa⁸ e o Iluminismo, que provocaram o surgimento das bases econômicas e sociais da sociedade, que no século XIX veio a ser definida.

Soma-se a este contexto, a ascensão de uma nova classe social, a que se denomina burguesia. Sendo composta por comerciantes, seu fortalecimento acompanhou o progresso mercantil, tendo em vista que sua defesa se centralizava em prol da emancipação de atividades comerciais e urbanas. Logo, ela viu, na união com a realeza, o caminho para alcançar seus objetivos, frente às divergências com os nobres feudais e com a Igreja, o que levou à formação dos Estados Nacionais Absolutistas.

⁶ Foi um movimento que ocorreu entre os séculos XIV e XVI, demarcando o que muitos historiadores caracterizam como passam da “Idade das trevas” para “Idade das Luzes”, considerando que ele se pautada em acepções laicas. Uma das suas principais caraterísticas é a defesa do Humanismo e racionalismo, cujo o homem passa a ser mais valorizado e acredita que as explicações devem ser providas do uso da razão e pela ciência (DELUMEAU, 1984).

⁷ Entendido como forma de governo, cujo poder é centralizado na figura do monarca, segundo a hereditariedade. Específico da Europa no século XVI à XVII, seu surgimento está relacionado a unificação de estados nacionais. (SILVA; SILVA, 2009).

⁸ Refere-se ao enfraquecimento da igreja em decorrências de ideais reformistas, amparadas em críticas sobre as práticas e controle religioso. Saiba mais em: MONTEIRO, Rodrigo Bentes. As Reformas Religiosas na Europa Moderna: notas para um debate historiográfico. **VARIA HISTÓRIA**, Belo Horizonte, vol. 23, nº 37: p.130-150, jan./jun. 2007.

Para a burguesia, a união correspondeu a um indispensável subsídio que o levaria a ter influências políticas e sociais aliadas ao controle econômico alicerçado na expansão crescente do comércio, que por resultado provocou uma reorganização do sistema produtivo, no qual o sistema manufatureiro emergiu.

Importante entender que a Manufatura como sistema produtivo, tem sua formação

[...] a partir do artesanato, é, portanto, dúplice. De um lado, ela parte da combinação de ofícios autônomos de diferentes espécies, que são despidos de sua autonomia e tornados unilaterais até o ponto em que constituem apenas operação parciais que se complementam mutuamente no processo de produção de uma única e mesma mercadoria. De outro decompõe o mesmo ofício individual em suas diversas operações particulares, as isola e as torna autônomas até o ponto em que cada uma delas torna-se função exclusiva de um trabalhador específico. Por um lado, a manufatura introduz, portanto, a divisão do trabalho em um processo de produção ou a desenvolve mais, por outro lado, ela combina ofícios anteriormente separados. [...]. (MARX, 2013, p. 268).

As informações supracitadas nos levam a compreender que o sistema manufatureiro corresponde a um modo de produção, cuja técnica passou a ser ainda mais artesanal, mas, sobretudo, diferente de antes, pois ele segue uma divisão do trabalho complexo. A saber, como o próprio Marx (1983) evidencia, não é um equívoco considerar que a manufatura se apresenta como uma forma produtiva clássica do capitalismo.

Nesta linha de entendimento, a manufatura preparou território para que, no final do século XVIII, uma produção industrial mecanizada fosse iniciada e ocupasse seu lugar. Sua substituição, logo se justifica em virtude de “[...]. Qualquer que seja seu ponto de partida, sua figura é a mesma – um mecanismo de produção, cujos órgãos são seres humanos” (MARX, 2013, p. 268).

Isso significa que, na manufatura o ser humano ainda é o principal agente produtivo, pois é ele quem comanda o ritmo e o tempo de produção de alguma mercadoria. Por decorrência, algumas limitações acabam sendo inevitáveis; pois, o mesmo apresenta limites físicos, necessidades orgânicas, além de tempo hábil para aprender e se tornar especializado e eficiente no que faz.

Em virtude dessas circunstâncias, a manufatura, enquanto processo produtivo, acabou se fragilizando e perdendo espaço diante do contexto social em que a produtividade incessante passava a ser vislumbrada. Analisando bem, elas acabaram

correspondendo aos pressupostos que, em meados do século XVIII, justificaria a criação de máquinas via combinação de ferramentas.

A criação da máquina apresentou ser um fato histórico e, ao mesmo tempo, expressou-se como algo revolucionário que favoreceu para que, no final do século XVIII, ocorresse na Inglaterra a denominada Revolução Industrial. Segundo Iglésias (1990), essa é uma datação genérica utilizada frente à historiadores mais objetivos que datam seu início em 1769, quando o engenheiro e matemático James Watt, não criou a máquina a fapor, como é considerado por muitos, mas sim ele a aperfeiçoou.

Há de se considerar, que ela ocorreu inicialmente na Inglaterra, em detrimento do país possuir um montante de capital acumulado por meio do seu comércio (IGLÉSIAS, 1990). Portanto, havia condições financeiras suficientes para financiar o surgimento das fábricas, comprar matéria-prima e, claro, contratar trabalhadores.

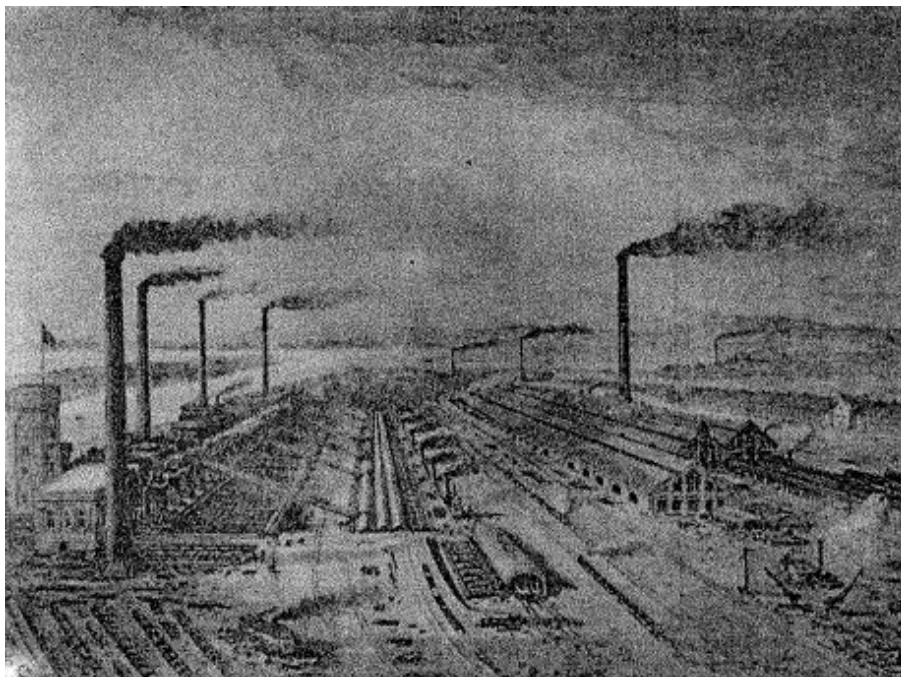
Também se agrega o fato de a Inglaterra possuía grandes reservas de carvão mineral e minério de ferro (IGLÉSIAS, 1990). O primeiro que de início foi a grande fonte energética para funcionamento das máquinas que vieram surgir, já o segundo, apresentou-se como a principal matéria prima do período.

Outro fator, compete à disponibilidade de mão de obra em abundância, haja vista que no declínio do feudalismo o êxodo rural foi marcante, sendo que muitos servos, camponeses, ao abandonaram ou serem expulsos do campo e se direcionaram para as cidades na busca por melhores condições de vida, ou seja, por sobrevivência.

Ocorrendo inicialmente em terras inglesas, a Revolução Industrial gradualmente foi sentida em todos os setores sociais, provocando, assim, o surgimento de uma nova paisagem⁹ que, com o passar do tempo, passou a ser vista por todo mundo, como podemos observar na figura a seguir:

⁹ Compreende-se como paisagem, tudo aquilo que nossa visão alcança, não sendo correspondente apenas ao que vemos, mais também aos movimentos, odores, sons, etc. A esse respeito, leia-se mais em: SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1998.

Figura 1 – Fábrica da Iron & Steel, em Barrow



Fonte: Extraído de Iglésias (1990, p. 81).

Na figura acima, observamos os diversos elementos que caracterizaram a Revolução Industrial, que criou “[...] uma paisagem social muito distinta da que antes existia. Os céus dos grandes centros industriais começaram a cobrir-se da fumaça despejada pelas chaminés de fábricas que se multiplicavam em ritmo acelerado, [...]” (QUINTANEIRO; BARBOSA; OLIVEIRA, 2002, p. 09).

Caracterizada pelo aperfeiçoamento da máquina a favor, novas formas de produção textéis e por último pela indústria pesada, ou seja, mineração e metalurgia (IGLÉSIAS, 1990), a Revolução Industrial, foi decisiva para a instauração da economia capitalista, sendo promotora de mudanças estruturais e radicais, que levam a ser considerada como as dores do parto do capitalismo moderno, e portanto, um momento marcante e impulsionador do desenvolvimento econômico e social (DOBB, 1983).

Ponderamos que, em termos gerais, a Revolução Industrial registrou a passagem do capitalismo comercial, até então dominante, para o capitalismo industrial. Esta que abarcou não só um novo modo de produzir, mas também de pensar, influenciando, diretamente, por resultado as relações sociais existentes.

Iglésias (1990), destaca que a Revolução Industrial proclamou uma aceleração da História, cuja mentalidade e estilo de vida dos homens e mulheres nunca mais seriam como antes. Na verdade, implica-se ao fato de que o seu arcabouço de transformações foi fundamental para a afirmação do capitalismo como sistema

produtivo, dominante a partir do século XVIII e com maior desenvoltura durante o século XIX.

No bojo dessas transformações, a Revolução Industrial também contribuiu significativamente para que a divisão de classes entre burguesia e proletariado se concretizasse de maneira cada vez mais evidente. Cada uma com ações bem definidas no processo de ascensão do capitalismo corrente a compra e venda da força de trabalho.

Compreendemos que a Revolução Industrial incorporou uma dualidade social, sendo que sua ocorrência contribui para a consagração do novo tipo de sociedade, expressada por relações marcadas pelo jogo de forças e de poder, entre quem domina (burguesia) e quem é dominado (proletariado). Em especial no contexto do revolucionário processo de trabalho que se instaurou com a maquinaria.

A revolução no processo de trabalho a qual aludimos refere-se ao que é possível observar na figura 1, apresentada anteriormente, que é a “[...] criação de um “sistema fabril” mecanizado que, por sua vez, produz em quantidades tão grandes e a um custo tão rapidamente decrescente a ponto de não mais depender da demanda existente, mas de criar o seu próprio mercado [...]” (HOBBSAWM, 2010, p. 48, grifo do autor).

Para além do que pode parecer, a criação do sistema fabril não se consistiu apenas no surgimento progressivo de fábricas e, sobretudo, no uso de máquinas como ferramenta produtiva. O sistema fabril repercutiu socialmente, ao ponto de gerar novas regras para o mundo do trabalho como também para o convívio social; pois, de acordo com Quintaneiro; Barbosa e Oliveira (2002), o registro do tempo passou a ser mais preciso, de maneira que a burguesia passou a comprar horas de trabalho e a exigir seu cumprimento com veemência. Ao proletariado restou a obediência e a perda do controle do ritmo produtivo.

Foram essas as condições que ora condicionam como também se justificam, pelo fato de que, com a Revolução Industrial o foco passou a ser o trabalho produtivo, do qual é possível extrair um excedente e, contudo, produzir em uma escala cada vez mais ampliada (BEAUD, 1991).

Neste contexto, é necessário compreender que, para a burguesia revolucionar o mundo do trabalho significou, sobretudo, como o esteio de seus interesses no processo de afirmação do capitalismo. Ditar novas regras para o coletivo, foi o primeiro passo para que todos os segmentos da sociedade absorvessem os ideais capitalistas.

Há de se considerar que, o mundo do trabalho foi o primeiro palco de mudanças; pois, ele é inerente à sobrevivência humana. Na sua relação com a natureza, o homem historicamente sempre necessitou produzir em prol da manutenção da sua vida. O que não o leva apenas a transformar os elementos naturais em produtos, mas a transformar a si mesmo.

Com a Revolução Industrial, enquanto marco decisivo para a afirmação do capitalismo, uma nova concepção de trabalho, veio a ser postulada. Diante da inauguração da venda e da compra da força do trabalho, ele mesmo passou a adquirir um outro caráter, sendo compreendido como trabalho abstrato.

Lessa (2008), define que:

O trabalho abstrato é precisamente isso: o processo social pelo qual o capital, em sua auto-valorização, desconsidera as diferenças ontológicas entre as diferentes práxis sociais reduzindo-as, todas, àquilo que, para ele, é essencial: as suas diferentes capacidades de produzir mais-valia (LESSA, 2008, p. 07-08).

Em outras palavras, o recém sistema fabril, inaugurado no final século XVIII, foi o palco de registro do processo pelo qual o trabalho abstrato é colocado em ênfase frente ao concreto. Implica-se na valorização do valor de troca diante do valor de uso. Nesse sentido, o trabalho não consiste apenas em produzir o que é necessário para a sobrevivência, mas, sim, em adquirir capital e acumulação monetária via produção de valores.

Necessário destacar que, o proceder de uma nova compreensão sobre o trabalho encontra-se intimamente vinculado à ideia gerida em torno da Revolução Industrial. Elucidamos sobre a acentuação da força do trabalho humano enquanto uma mera mercadoria, produtora de outras mercadorias.

Desse modo, a mercadoria, segundo Marx (2013), pode ser compreendida antes de tudo, como:

[...] um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer. A natureza dessas necessidades – se, por exemplo, elas provêm do estômago ou da imaginação – [...]. Tampouco se trata aqui de como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência, [...], isto é, como objeto de fruição, ou indiretamente, como meio de produção (MARX, 2013, p. 97).

Analisando bem a questão, é possível de outra maneira apontar que, na sociedade capitalista recém firmada, cabe ao trabalhador, ou seja, à classe proletária

por ora criada pela própria burguesia, abdicar do único bem que têm: vender a sua força de trabalho como uma mera mercadoria, em troca de um salário.

A esse respeito, Canêdo (1987), é objetiva em descrever que a Revolução industrial apresentou um sistema de produção bem delineado no que tange a uma divisão de responsabilidades e de funções a cada participante do processo produtivo.

Segundo ela especifica,

[...] de um lado, o empresário, dono do aparelhamento, de todo material e do produto final do trabalho; de outro, o antigo artesão, desprovido dos meios de produção e, portanto, transformado de produtor em vendedor de sua única propriedade: sua força de trabalho. Com o proprietário ficará o lucro – ou o prejuízo – com o trabalhador, executando o trabalho sob supervisão de técnicas e controle de um relógio, ficará o salário (CANÊDO, 1987, p. 6).

“Sobrevivência”, é o termo mais cabível para descrever e/ou, até mesmo, justificar dos “antigos artesões” adentrarem o interior das fábricas e venderam a sua força de trabalho, de maneira que, desde o início apresentou-se como exploratório, ao pagar pouco e extrair muito. Processo este que veio a ser denominado como mais-valia.

Ao abordar sobre esse conceito, ora criado por ele mesmo, Marx (2018) define a mais-valia como a disparidade existente entre o valor produzido pelo trabalho e a remuneração paga ao trabalhador. Ou seja, o salário pago ao trabalhador não expressa em termos monetários, o real esforço produtivo realizado.

Trata-se, assim, do processo pelo qual a burguesia, enquanto dona dos meios de produção, explora a mão de obra recém assalariada. Ela ganha muito mais do que se paga, apropriando-se do trabalho excedente realizado na produção de mercadorias com valor de troca.

Compreendemos melhor este processo, a partir do exemplo apresentado pelo próprio Marx (2018):

[...]. Em 20 lb de fio se acham materializados cinco dias de trabalho, quatro no algodão e nas agulhas consumidas, um absorvido pelo algodão durante o processo de fiação. Ora, a expressão em dinheiro de cinco dias de trabalho é, pois, de 30 xelins. Tal é, pois, o preço de 20 lb de fio. Tanto antes como depois, a libra de fio vale 1 xelim e 6 pence. Mas a soma dos valores de mercadorias utilizadas no processo é de 27 xelins. O valor do fio é de 30 xelins. O valor do produto está aumentado de 1/9 sobre o valor empregado para sua produção. Assim, 27 xelins converteram-se em 30 xelins e criaram uma mais-valia de 3 xelins. A coisa aí está (MARX, 2018, p. 25).

Esse exemplo é muito oportuno ao contexto que aludimos, pois o cerne do capitalismo industrial nos séculos XVIII e XIX se caracteriza pelo crescente sistema fabril que de início apresentou-se, principalmente, como produtor de mercadorias têxteis. Tal como Santos (2016), destacamos que as máquinas utilizadas para a produção eram simples e baratas. Inicialmente utilizava-se a máquina de tear, depois, evoluída sequencialmente para: tear movida a água, fiadora automática e, por fim, tear a motor. Evolução que muito contribuiu para uma rápida e ampla produção.

Embora o proceder histórico desencadeado pela Revolução Industrial acentuou a maquinofatura como força motriz de um sistema produtivo capitalista, ou seja, uma produção rápida e de escala ampliada, como elucidamos anteriormente citar a evolução da máquina de tear, o trabalho humano não foi descartado. A máquina ao tornar-se uma extensão do seu braço, ao mesmo tempo, fez com que o homem fosse reduzido a mero acessório.

Essa redução integra-se no que já citamos anteriormente, ou seja, à dinâmica exploratória promovida pela burguesia ao revolucionar o mundo do trabalho com a Revolução Industrial. Apontamos que, desde o seu início as condições de trabalho, “[...] eram assustadoras para os padrões atuais e podem ser responsabilizadas pela baixa expectativa de vida dos operários que labutavam em turnos diários de 12 a 16 horas, ampliados para até 18 horas quando a iluminação a gás se tornou disponível” (QUINTANEIRO; BARBOSA; OLIVEIRA, 2002, p. 10).

Além da longa jornada, as condições de trabalho eram precárias ao ponto de serem consideradas desumanas. O interior das fábricas apresentava-se como um ambiente insalubre, sendo por decorrência, propício para que constantemente diversos operários ficassem enfermos. Refere-se a uma condição favorável para a disseminação de doenças, pois, a alimentação precária aliada à falta de controle das altas temperaturas do local, não conotava sequer o mínimo de conforto.

Não podemos deixar de acentuar que a insalubridade era presente na vida do operário, tanto dentro como fora das fábricas. Construídas aos arredores, suas moradias eram precárias, tanto quanto as condições de trabalho, pois, saneamento básico era praticamente inexistente, haja vista a existência de esgoto a céu aberto, a acumulação de lixo e a falta de água corrente (QUINTANEIRO; BARBOSA; OLIVEIRA, 2002, p. 10).

Esses são alguns dos problemas sociais marcantes do crescimento desordenado das cidades, em virtude do êxodo rural, decorrente do período de decadência feudal e intensamente provocado no bojo das mudanças desencadeadas pela Revolução Industrial. Ela que, ao instaurar o modo produtivo fabril, idealizou-o ao ponto de ser considerado um mito, apregoando que as cidades forneciam melhores condições de vida, em decorrência de haver mais vagas de emprego, ou seja, de possibilidades de sobrevivência.

Em decorrência dessa idealização intensificada, a cada avanço da economia industrial, a população urbana aumentava desordenadamente, enquanto a rural tornava-se mínima, comparando-se com seu índice populacional em períodos antecessores. Ressalta-se que no proceder desse êxodo, “[...]. O homem rural tinha dificuldade em aceitar abandonar seu modo de vida. Todavia, a população agrícola foi pressionada a aceitar ocupações nas fábricas, iludidos pelos salários mais altos e pela liberdade citadina” (SANTOS, 2016, p. 24).

Sob um olhar clínico, consideramos que: insalubridade e exploração, são os termos que melhor caracterizam as condições de vida e, principalmente, de trabalho provocados pela Revolução industrial. Martins (2008) ressalta em sua dissertação de mestrado: *Condições de Vida e de Trabalho na Inglaterra da Revolução Industrial*, ao escrever que, as cidades daquele período ofereciam aos seus habitantes condições deploráveis, sendo locais propícios para a difusão de doenças. Já as fábricas, em específico, exploravam os trabalhadores em nome de uma obsessiva tentativa de produção cada vez maior e possível a menor preço.

Foi na constituição de um ambiente insalubre e exploratório que o capitalismo industrial se manifestou, como Beaud (1991) atesta ao escrever que:

Regulamentos das fábricas de uma extrema severidade, repressão mediante multas, privação do salário ou licenciamento, **insalubridade dos locais**, dureza do trabalho, extensão da jornada de trabalho, doenças, acidentes: **numerosos testemunhos atestam a desumana exploração que foi a base do desenvolvimento industrial do século XIX** (BEUAD, 1991, p. 149, grifos nossos).

Sobre esse assunto, acentuamos que a insalubridade e a exploração foram premissas para que no início da Revolução Industrial surgisse um movimento que correspondeu à uma ação coletiva de trabalhadores industriais, pertencentes principalmente ao ramo da produção têxtil, a que se denominou de *Ludismo* (COGGIOLA, 2010).

Tais trabalhadores, reconhecidos como ludistas, eram contrários aos avanços tecnológicos em curso, dos quais a máquina se sobressaiu frente à mão de obra humana, além das condições exploratórias e insalubres do sistema fabril. O que fez com que eles organizassem um movimento de quebra de máquinas, como uma forma de protesto às condições miseráveis dos trabalhadores e por garantia de direitos (COGGIOLA, 2010).

Por ser reconhecido como um marco primário concernente à organização operária na reivindicação em prol de melhorias das condições e das relações de trabalho, o *Ludismo* veio a subsidiar a ocorrência de outros movimentos, como o Cartismo na década de 1830 (COGGIOLA, 2010). O cartismo foi um movimento político realizado pela Associação Geral dos Operários de Londres, por ora, liderada por William Lovett (1800-1877)¹⁰, que elaborou a Carta do Povo. Contemplando, inúmeras reivindicações em prol da participação da classe operária na vida política do país (ENGELS, 2010).

Entretanto, também é relevante atentarmos que as condições de vida e de trabalho, com o passar do tempo, foram melhoradas, até mesmo decorrentes do avanço tecnológico e científico que a Revolução industrial abarcou. Todavia, sempre de maneira compensatória e favorável para o capital, sem que o proletariado tenha usufruído em um patamar de igualdade com a burguesia, que é a sua classe dirigente.

Um exemplo concernente ao avanço tecnológico e científico que citamos, refere-se à indústria química em meados do século XIX. Ela que, de acordo com Canêdo (1987), desenvolveu-se mediante a constituição de equipes de investigação científica que, sob financiamento dos donos do capital – burguesia e/ou pelas universidades do período, passaram a realizar pesquisas em laboratórios. Nestes que, “[...] a tecnologia científica tornou-se não só desejável como possível, desde que passasse a se desenvolver de acordo com as necessidades do mercado” (CANÊDO, 1987, p. 46).

As palavras de Canêdo (1987), trazem como referência que todas as mudanças no modo de produção e que, o desenvolvimento provocado pela Revolução Industrial, sucederam-se enquanto necessidades do próprio processo de afirmação da burguesia e da solidificação da sociedade capitalista. Para melhor entendimento, à essa dinâmica muito se encaixa o famoso ditado popular “os fins justificam os meios”.

¹⁰ A respeito de sua biografia, acesse: https://artigos.wiki/blog/de/William_Lovett.

O desenvolvimento da máquina a vapor e seu uso em meios de transporte e, por consequência, a criação da locomotiva, é outro notável exemplo de que no século XIX a ideologia produtiva capitalista, recém instaurada pela burguesia, afirmou-se segundo um processo de automanutenção. Isso implicou na criação de condições que *a priori* eram favoráveis para sua manutenção, secundarizando possíveis benefícios à qualidade de vida em geral.

Destacamos que o uso da máquina a vapor, no âmbito do transporte no início do século XIX, implicou em dado desenvolvimento, o qual, a princípio, contribuiu para que houvesse em menores dimensões de tempo e espaço, o aumento do escoamento e as trocas de mercadorias, ou seja, ocorreu uma intensificação da lógica capitalista de mercado.

Inclui-se a este contexto, a criação das estradas de ferro que, relacionadas à criação da locomotiva a vapor no século XIX, fizeram com que os custos e o tempo de transporte na comercialização dos produtos manufatureiros, ou melhor dizendo, fruto do processo fabril, diminuísse. Por resultado, a produção tornou-se ainda mais requisitada para atender às demandas de mercado e, assim, pontuando o desenvolvimento industrial como indispensável e decorrente.

Diante do exposto, é necessário entender que as exigências e as necessidades do mercado provocaram não só o aumento produtivo, mas contribuíram para que a produção ocorresse por vias exploratórias, como já abordamos anteriormente com base em Martins (2008). Ele evidencia que com a adoção do processo produtivo fabril, a partir do final do século XVIII, duas ações passaram a definir muito bem os seus envolvidos. Aos donos dos meios de produção cabe explorar, já para a classe trabalhadora, cabe produzir alienadamente.

A produção via exploração, somada com a alienação da classe trabalhadora, consistiu nos pilares pelos quais, desde o início da Revolução Industrial, crianças e mulheres pobres também foram incluídas no sistema produtivo adotado. Um dos principais motivos era o fato de serem consideradas pela burguesia como “[...] mais obedientes, dóceis, disciplinadas e também menos dispendiosas do que os homens” (MARTINS, 2008, p. 30).

É relevante acentuar que as mulheres e as crianças, na verdade, foram forçadas a adentrarem o mercado de trabalho fabril, na tentativa de ajudarem no sustento familiar e de se manterem vivos naquela configuração social emergente (MARTINS, 2008). Por esse motivo, sujeitaram-se à rotina imposta com longa jornada

de trabalho, baixos salários e a insalubridade do ambiente, por um longo período de tempo.

Para o domínio capitalista, a classe social dirigente não poupou força de trabalho dos homens, das mulheres e das crianças, conforme Hobsbawm (2010, p. 92, grifo nosso), descreve: “[...] de todos os trabalhadores nos engenhos de algodão ingleses em 1834-1847, cerca de um quarto eram homens adultos, mais da metade era de mulheres e meninas, **e abaixo dos 18 anos o restante de rapazes**”, como se pode visualizar na figura 2 abaixo.

A introdução do trabalho feminino e infantil no sistema fabril foi uma das características mais marcantes da Revolução Industrial, não simplesmente pelo fato de serem consideradas mais pacíficas do que os homens, mas também por se consistirem em mão de obra mais barata (MARTINS, 2008). Essa visão estava diretamente relacionada à redução do homem, enquanto mero acessório da máquina, no seio de uma sociedade capitalista, na qual a idade e o sexo não os livravam da exploração, como uma condição de sobrevivência social. Na imagem abaixo é possível perceber um grupo de meninos ainda pequenos que incorporaram o trabalho nas fábricas desde o início da Revolução Industrial ocorrida na Inglaterra.

Figura 2 – Trabalho de menores utilizado desde do início da Revolução Industrial



Fonte: Extraído de Catani (1995, p. 43).

Marx (2011) salienta que o modo de produção industrial abarcou mulheres e crianças, pois a real força humana não era mais necessária como antes em decorrência do advento da máquina exigir em seu lugar algumas habilidades que eram mais comuns entre mulheres e crianças no setor fabril, no contato com as máquinas. Logo, justifica-se que a presença feminina e infantil nos postos de trabalho fabris foi uma marca do processo de desenvolvimento do capitalismo industrial.

Tratando especificamente sobre o trabalho infantil¹¹, Alvim (1994) contribui conosco ao destacar que uma outra justificativa, agregada às outras já citadas, refere-se à concepção de que as crianças pobres deveriam trabalhar, pois assim estariam protegidas de todo crime e marginalidade existentes na sociedade. Na oposição, o sistema fabril, com suas regras e com exigida disciplina, era um ambiente organizado, regulador e consideravelmente educativo.

Sobre essa questão, Thompson (1987), em sua obra: *A formação da classe operária inglesa II: A maldição de Adão*, destaca que as pressões a favor das disciplinas partiram das fábricas, estendendo-se para todos os aspectos da vida em sociedade, como o lazer, as relações pessoais, a conservação e a conduta. Na junção com outros instrumentos disciplinares, descartando a título de exemplo as regras da igreja, o foco era justamente impor um comportamento moralizado e disciplinado tanto no trabalho como no convívio social.

Destarte, o capitalismo industrial criou um estilo de vida metódico mediante a expansão da disciplina fabril, “[...] condicionada pela campainha e pelo relógio, do trabalho às horas de lazer, dos dias úteis ao *Sabbath*, e também nas tentativas de supressão do “domingo do sapateiro”, das feiras e dos feriados tradicionais” (THOMPSON, 1987, p. 294).

Foi com essa sistemática, aplicada à toda classe proletária, que a burguesia dirigiu o desenvolvimento do capitalismo, criando sustentação para que ele ultrapassasse as fronteiras inglesas e assim se expandisse para outros países e

¹¹Acentuamos que ele era muito rígido e exigia muita disciplina, sendo que algumas crianças acometiam acidentes ao ponto de haver mutilações. Em decorrência de movimentos gerados pelos trabalhadores, da qual, destaca-se a princípio o Cartismo e suas reivindicações que compõe a denomina Carta do Povo, a partir das últimas décadas do século XIX, pouco a pouco, leis sobre a proibição do trabalho infantil, foram sendo criadas. Para mais esclarecimentos, leia-se: JUNIOR, Valdinei Santos de Aguiar; VASCONCELLOS, Luiz Carlos Fadel de. A importância histórica e social da infância para a construção do direito à saúde no trabalho. **Saúde Soc.** São Paulo, v.26, n.1, p.271-285, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/TbXFk3Sc7WGCvBXzjz5Hr3z/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 mar. 2022.

continentes, na tentativa de tornar-se cada vez mais poderoso e, sobretudo, o sistema socioeconômico mundialmente dominante.

A esse respeito é preciso termos cautela e lembrarmos que o capitalismo industrial não se expandiu geograficamente da noite para o dia, ainda mais de maneira uniforme. Embora a Revolução industrial tenha desencadeado uma aceleração da História (IGLÉSIAS, 1990), ela na verdade exprimiu um processo gradual de mudanças tanto dentro como fora da Inglaterra.

Corroborando essas ideias Canêdo (1987) acentua:

Da Inglaterra, estas transformações se estenderam, de forma desigual, para outros países da Europa continental e outras poucas áreas de além-mar, revolucionando, num espaço de duas gerações, a natureza da história dos homens e as relações entre eles. É neste sentido, que o termo Revolução Industrial, [...], ganha seu significado: uma transformação rápida, fundamental e qualitativa (CANÊDO, 1987, p. 7).

A expansão da Revolução Industrial para além do território inglês, correspondeu ao processo pelo qual o termo *capitalismo* passou a integrar o vocabulário econômico não mais só pertencente à Inglaterra, mas sim a todo o mundo, cada vez mais usual (HOBSEBAM, 1979).

O modelo do capitalismo inglês já desenvolvido serviu para alavancar o sistema capitalista de outros países que, mesmo tardiamente, buscaram seu desenvolvimento econômico e todas as formas de ideias e de representações sociais que ele engendra. É sobre o “[...] maciço avanço da economia do capitalismo industrial em escala mundial, da ordem social que o representa, das ideias e credos que pareciam legitimá-lo e ratificá-lo: na razão, ciência, progresso e liberalismo [...]” (HOBSEBAM, 1979, p. 18-19).

Como aponta o autor supracitado, o avanço da economia capitalista industrial traduz uma promoção do liberalismo econômico, enquanto corrente de pensamento que ao defender a mínima intervenção estatal na economia, idealiza benefícios para toda a sociedade, como a ciência e o progresso, ideias bastante características do século XIX.

Alguns historiadores, tal como Hobsbawm (1979), são categóricos em apontar que o capitalismo industrial se expandiu geograficamente a partir da segunda metade do século XIX, no bojo do avanço dos meios de transporte que fez com que as

distâncias viessem a ser reduzidas. Na visão desse autor, o capitalismo encontra-se intimamente vinculado à expansão das ferrovias e à criação da locomotiva a vapor.

A expansão ferroviária, por sua vez, não só possibilitou uma maior circulação de mercadorias, mas, também, elucidou que seria possível e necessário com que indústrias fossem criadas em outros territórios. A Inglaterra, neste contexto, passaria a não ser mais a única “oficina do mundo”, compartilhando suas relações capitalistas com outros países e continentes.

A difusão do capital não se limitou sequer à distância e às dificuldades impostas pelas águas oceânicas, pois, conforme Hobsbawm (2010, p. 66), “Entre 1789 e 1848, a Europa e a América foram inundadas por especialistas, máquinas a vapor, maquinaria para processamento e transformação do algodão e investimentos britânicos”. De 1850 em diante, o capitalismo industrial veio a ser difundido ainda mais em decorrência do petróleo passar a ser utilizado como nova fonte energética, sendo por ora, crucial para certos avanços tecnológicos. Tais que podem ser expressados pela popularização da energia elétrica e uso de motores à combustão.

Importante entendermos que, a partir da segunda metade do século XIX o capitalismo industrial passou a ser uma realidade de escala global, sendo introduzido gradualmente por e em diversos países. Neste contexto, a produção de bens e de mercadorias em vários pontos do globo, voltou-se para um único objetivo – a acumulação do capital.

Referir-se como sociedade capitalista, passa a não mais caber apenas à Inglaterra. Embora existam suas diferenças, em cada país que o capitalismo industrial foi adotado, o fio condutor das relações econômicas, políticas e sociais produziu uma mesma compreensão a respeito de todos. Referimo-nos a uma singularidade de organização e de dinâmica social comandada pela produção da vida material.

Na medida em que a industrialização adentrou cada novo país, o capitalismo modificou-se, tomando nova forma e conteúdo, porém sem perder as premissas básicas da sua constituição. O que ocorre principalmente no decorrer do século XX, em virtude do delinear da denominada 2ª Revolução industrial¹².

¹² A 2ª revolução industrial surgiu na segunda metade do século XIX, mas especificamente, a partir de 1860. Ela que em decorrência de novas inovações técnicas, por exemplo: a descoberta da eletricidade, transformação do ferro em aço, e mais tarde o surgimento e avanço dos meios de comunicação, como o desenvolvimento da indústria química, ela apresentou novas características e dinâmicas no sistema produtivo. A este contexto, inclui-se o surgimento das linhas de montagem e a necessidade da especialização do trabalho. (SILVA; GASPARIN, 2015).

Em linhas gerais, o capitalismo atinge novas proporções de afirmação, ao:

[...] estender-se, concentrar-se, impor-se com um vigor-inacreditável: através da ascensão de novas técnicas e de novas indústrias, com base em reagrupamento sempre mais amplos e poderosos de capitais e do alargamento do seu campo de ação ao mundo inteiro; com o declínio dos imperialismos e a ascensão de novos; com a afirmação e o reconhecimento do movimento operário e com a introdução de novos meios de dominação sobre os trabalhadores (BEAUD, 1991, p. 193).

As palavras de Beud (1991), sintetizam muito bem o proceder histórico do capitalismo que passou a dominar como nunca visto. Diferente do início, a partir das últimas décadas do século XIX, o capitalismo adentrou o Imperialismo que, de acordo com Lênin (2011), corresponde à sua fase superior de desenvolvimento. De capitalismo industrial passou a ser monopolista e/ou financeiro.

Acentuamos que a fase imperialista do capitalismo se iniciou a partir da década de 1860, que entre as décadas de 1870 e 1880 passou por certas crises¹³, mas consolidou-se no final do século XIX e no início do século XX. Para Beud (1991), o Imperialismo é compreendido como segunda idade do capitalismo, sendo caracterizada especialmente com:

- o desenvolvimento de uma segunda geração de técnicas industriais e de indústrias;
- a afirmação do movimento operário que, nos países industrializados, arranca apreciáveis concessões;
- a concentração de capital e o surgimento do capital financeiro;
- uma nova onda de colonização e de expansão em escala mundial, desembocando na “partilha do mundo” e na “Grande Guerra” (BEUD, 1991, p. 195).

Ao assistirmos o filme: *Tempos Modernos*¹⁴, idealizado pelo britânico Charles Spencer Chaplin (1889-1977)¹⁵ em 1936, é possível compreender que essa nova fase

¹³Para os historiadores o conjunto sucessivo de tais crises foi reconhecido como *Grande depressão*, ocorrida especificamente entre 1873 a 1896. Para melhor entendimento, leia-se: COGGIOLA, Osvaldo. **As grandes depressões (1873-1896 e 1929-1939)**: fundamentos econômicos, consequências geopolíticas e lições para o presente. São Paulo: Alameda, 2009. Embora o termo mais utilizado seja “crise”, compreendemos que o capitalismo na verdade apresentou momentos de reconversão.

¹⁴Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3tL3E5fIZis>. Acesso em: 05 mar. 2021.

¹⁵Charles Spencer Chaplin, nasceu em 1889 em Londres, na Alemanha e morreu em 1977, aos 88 anos, decorrente de um derrame cerebral. Com uma carreira profissional brilhante, foi ator, comediante, escritor, produtor e diretor. É reconhecido até hoje como um dos maiores artistas cinematográficos de todos os tempos, em virtude de suas obras na era do cinema mudo, na qual, utilizava-se muito da mímica e comédia em seus trabalhos.

do capitalismo provocou historicamente inúmeras mudanças em diversos setores da sociedade, tanto quanto as desencadeadas pela Revolução industrial no final do século XVIII e início do XIX. Essas mudanças provocaram um novo modo de viver e de se relacionar em sociedade, emergindo assim demandas sociais jamais vistas.

A preocupação para com o atendimento educacional de crianças pequenas, é um grande exemplo das necessidades originadas pelo processo de desenvolvimento do capitalismo industrial naquele período histórico. Recordamos que o mesmo demarca a adoção de um processo produtivo fabril, no qual mulheres tiveram que sair dos seus lares para ocuparem postos de trabalho, deixando, assim, seus filhos sob a responsabilidade de mulheres brancas de classe média, que desempenharam a tarefa de cuidar e de educá-los, a luz da doação e do assistencialismo.

Sobre esse assunto, frisamos que em meios aos efeitos da Revolução Industrial, a educação de crianças pequenas passou a ser uma preocupação ao ponto que no decorrer do século XIX, o alemão Friedrich Wilhelm August Fröbel criou, diante da organização econômica, política e social de sua época, o primeiro jardim de infância. Que se destinava para as crianças ricas.

Fröbel é um “[...] exemplo de grande personalidade que representa um vínculo com a origem dos jardins de infância – hoje educação infantil – a fim de compreendermos o processo de evolução da teoria educacional infantil” (SANTOS, 2016, p. 16). Por isso, na próxima subseção trataremos a respeito da historicidade da Educação Infantil, destacando o papel importante que ele apresentou, não desconsiderando os acontecimentos marcantes do seu período.

Sendo assim, a historicidade da Educação Infantil será defendida enquanto processo vinculado às dinâmicas do capitalismo, desencadeadas pela Revolução Industrial. Implica-se em ter como pressuposto e ponto de partida as mudanças ocorridas no século XIX, que demarcam o quanto o modo de produção condiciona e influência a maneira como os seres humanos se relacionam e vivem em sociedade.

2.2 A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA A PARTIR DO SÉCULO XIX

Na contemporaneidade, ao tratarmos a respeito da educação da infância, é preciso considerar de início que sua historicidade se encontra intimamente

relacionada aos acontecimentos ocorridos inicialmente na Europa no final do século XVIII e no delinear do XIX. Sendo mais específica, na região noroeste do continente, ou seja, na Inglaterra.

Como vimos na subseção anterior, a Revolução Industrial foi um marco histórico por desencadear uma série de mudanças em todos os segmentos sociais, que, por ora, caracterizaram de fato a adoção de um novo sistema de organização econômica, política e social, denominado de capitalismo. Modo de produção que emergiu em terras inglesas, mas aos poucos se expandiu gradualmente para vários cantos do mundo, até dominar definitivamente a grande maioria dos países que compõem todos os continentes do globo.

A palavra adoção neste contexto reporta à fase definitiva de um processo que, ao longo de séculos, registrou a transição do modo feudal de pensar, produzir, relacionar e organizar, para os moldes capitalistas. Uma passagem cujos fatores resultam na reorganização da sociedade de maneira que, as relações nela contidas, passaram a serem vinculadas substancialmente com as regras do capital.

Paschoal e Machado (2009), ao se referirem sobre a transição do Feudalismo para o capitalismo, resumem que:

[...] houve a passagem do modo de produção doméstico para o sistema fabril, e, conseqüentemente, a substituição das ferramentas pelas máquinas e a substituição da força humana pela força motriz, provocando toda uma reorganização da sociedade. O enorme impacto causado pela revolução industrial fez com que toda a classe operária se submetesse ao regime da fábrica e das máquinas. Desse modo, essa revolução possibilitou a entrada em massa da mulher no mercado de trabalho, alterando a forma da família cuidar e educar seus filhos (PASCHOAL; MACHADO, 2009. p. 79).

As autoras supracitadas, são claras e objetivas ao apontarem o que os efeitos da Revolução industrial também foram sentidos no âmbito familiar, haja vista o fato de que, em nome das necessidades produtivas em expansão, houve uma ressignificação de valores e de costumes na sociedade até então estritamente patriarcal.

Com o recém sistema fabril, foi preciso que o papel das mulheres em sociedade fosse repensado, mesmo que de forma limitada. Se antes a elas incumbiam-se, eminentemente, as responsabilidades domésticas, por efeito da Revolução Industrial tiveram que sair de seus lares para desempenharem atividades que, de certo modo, passaram a sobrepor o exercício maternal.

Feitas essas ponderações, partimos da premissa que “as modificações sociais ocorridas em decorrência das novas e sempre em mudança estruturas de trabalho afetaram profundamente a organização familiar e provocaram o afastamento da figura materna, que passou a deixar a casa e o filho para trabalhar fora” (RIZZO, 1984, p. 21).

Pertinente a esse assunto, é imprescindível pontuar que a ocupação feminina fora do contexto domiciliar, não ocorreu apenas mediante a Revolução industrial, pois, em séculos anteriores, durante o regime feudal, muitas delas, principalmente as de estreitos inferiores, acompanhavam seus respectivos maridos no trabalho feudal.¹⁶

Contudo, também é preciso considerar que foi a partir do final do século XVIII e no decorrer do XIX, que o papel de mãe e cuidadora do lar que antes era soberano, passou a ser secundarizado na medida que as mulheres foram incluídas massivamente no sistema fabril. De certo ponto, não é um equívoco inferir que a inclusão feminina no mercado de trabalho fabril se deu de maneira forçada, em virtude da recém instaurada lógica produtiva de condicionar as próprias condições e os meios de sobrevivência.

O trabalho feminino nas indústrias se deu como resposta aos ditames do capital a toda sociedade por meio do emprego da maquinária, que evidenciou o quanto não era mais necessária a força muscular para se produzir, mas, sim, agilidade e flexibilidade. A inclusão da mulher, nesse contexto, foi sobretudo, “[...] a solução que pregava o capital quando começou a utilizar-se das máquinas. Essa potência que substituíra o trabalho e os operários se tornou assim um meio de aumentar o número dos assalariados, englobando todos os membros da família e submetendo-os ao capital” (MAX, 2018, p. 81).

Referimo-nos às mulheres que, em sua maioria, eram mães. Por efeito, emergiu a necessidade para com o cuidar e educar os seus filhos, que ao serem menores de 06 anos de idade, ainda não podiam acompanhá-las no trabalho fabril. A partir de dada situação, no decorrer do século XIX o atendimento à infância passou a ser uma preocupação eminente, de tal maneira que resultou na criação das primeiras instituições pertinentes.

Todavia, antes mesmo das primeiras instituições, foi comum uma prática muito semelhante ao que hoje compreende-se enquanto trabalho de uma babá, como

¹⁶ Para aprofundamento do assunto, recomendamos ler: MACEDO, José Reaver. **A mulher na idade média**. São Paulo. Editora Contexto, 1990.

pontuado por Paschoal e Machado (2009). Segundo elas, as operárias que eram mães e não tinham com quem deixar seus filhos, contratavam os serviços de outras mulheres, que optaram por não trabalharem nas fábricas, colocando-se, então, a disposição para abrigar e cuidar de tais crianças. Ficaram conhecidas como mães mercenárias.

Essa forma de atendimento logo veio ceder espaço para outras, em decorrência de contemplar um contexto onde houve um aumento da mortalidade infantil. Muitas dessas mães mercenárias, para um ganho melhor, cuidavam de inúmeras crianças sem preparo nenhum. Isso repercutiu em maus tratos nos cuidados para com as crianças.

Rizzo (1984) infere que o aumento da mortalidade infantil não foi impulsionado apenas pela violência cometida pelas mães mercenárias, mas também devido às péssimas condições de alimentação e de higiene em suas casas. Além, é claro, da vulnerabilidade e do sentimento de tristeza que as crianças apresentavam longe de suas mães.

O motivo principal pelo qual justificam-se as condições acerca do trabalho das mães mercenárias não deixa de ser o que impulsionou a solidão de inúmeras crianças deixadas sozinhas e/ou até mesmo abandonadas nas ruas pelas suas mães. Ele concentra na questão salarial, pois os operários ganhavam baixas remunerações. Sendo mulheres, o salário era ainda mais baixo.

Desse modo, muitas não conseguiam pagar para que abrigassem e cuidassem de seus filhos. Por outro lado, cabe o questionamento: Com baixos salários, como remunerar bem as mães mercenárias? Consideramos praticamente mínima essa possibilidade, pois as condições do período não corroboravam para que isso acontecesse. Entende-se, então, o fato de muitas dessas mães cuidarem de um número elevado de crianças em suas casas.

Concernente a esse assunto, Paschoal e Machado (2009), destacam que a preocupação das famílias pobres era sobreviver. Assim, as condições de abandono e de maus cuidados para com as crianças acabaram, de um modo geral, apresentando um sentimento de aceitação. No entanto, como as próprias autoras acrescentam, essas condições inquietaram religiosos e pessoas de classe favorecida socialmente, levando-as a tomarem para si a responsabilidade de cuidar e de educar essas crianças.

Neste contexto, é que começou a surgir as primeiras instituições de atendimento à infância na Europa. Pesquisadores do tema, como Rodrigues (2019), apontam que, embora sabemos que o cuidar e o educar de crianças sempre existiu historicamente, mas claro, em diferentes graus e patamares, foi somente no final do século XVIII que houve os primeiros passos para a constituição de um ambiente propriamente dito, direcionado para um processo educacional formal para menos de 06 anos de idade.

Especificando qual foi a primeira instituição de atendimento à infância, Rodrigues (2019) cita a denominada Escola do Tricô¹⁷e/ou Escola de Principiantes¹⁸, criada na Alsácia (França), em 1729, pelo pastor Jean Frederick Oberlin (1740-1826) com a ajuda da sua esposa Madelana Oberlin. Um ambiente considerado desencadeador da concepção de pré-escola, baseada no binômio: cuidado e educação, pois nele era comum que mulheres, enquanto tricotavam também teciam ensinamentos sobre a bíblia para as crianças que ficavam ao seu redor ouvindo e observando a natureza.

As primeiras instituições de atendimento à infância tinham como principal objetivo atender as crianças pobres e/ou abandonadas. O seu foco consistia de fato em cuidá-las e protegê-las, enquanto suas mães trabalhavam no sistema fabril em longas jornadas de trabalho e sob condições exploratórias. Elas que sobretudo, assumiram a finalidade de guardiãs (KRAMER, 1998).

Em um panorama geral, as referências históricas sobre o surgimento das instituições de atendimento à infância encontram-se vinculadas ao trinômio: mulher-trabalho-criança. Este que constituiu no contexto em que a Revolução industrial como expressão da instauração do processo produtivo capitalista, atribui um trabalho extradomiciliar as mulheres (DIDONET, 2001).

Ainda, de acordo com as argumentações do referenciado autor:

A consolidação é a expansão da **creche** como instituição de cuidados à criança estão associadas também à transformação da família, de extensa para nuclear. Naquela, muitas pessoas podiam ocupar-se dos cuidados com a criança pequena: avó, tia, primos, irmãos maiores. Nesta, ao sair para o trabalho, os pais têm que deixar sua filha ou filho [...] sozinho (DIDONET, 2001, p. 11, grifo nosso).

¹⁷É possível identificar em diversas obras, a denominação Escola de Tricotar.

¹⁸Para aprofundamento, recomendo a leitura de: KUHLMANN JR, Moysés. Educando a Infância Brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 469-496.

Logo é possível compreender que os efeitos da Revolução industrial foram sentidos no seio familiar, de tal maneira que as relações de parentesco, expressadas antes por trocas de favores em relação ao cuidar e educar das crianças, passaram a ser reduzidas na medida em que o sistema fabril condicionava, cada vez mais, o ingresso dos diferentes entes familiares.

Entregar ou deixar seu filho sobre a responsabilidade de pessoas sem grau algum de parentesco foi para a grande maioria das mulheres, ou melhor dizendo, das mães operárias, a alternativa existente e mais viável. Foi assim que, o número de crianças nas primeiras instituições de atendimento à infância veio a aumentar cada vez mais.

Retomando as já citadas ideias de Didonet (2001), não é por acaso que ele utiliza o termo Creche para se referir às instituições de cuidados à criança, pois em seu significado, ela expressa muito bem o objetivo que essas instituições inicialmente apresentavam. De origem francesa, o mesmo, segundo Abramowicz e Waskop (1995), significa “manjedoura”, e foi empregado para se referir à Escola do Tricô, criada a mais de 290 anos atrás, pelo pastor Oberlin.

Creche seria sobretudo, o termo designado às instituições focadas para dar assistência às crianças pobres e/ou abandonadas, fornecendo os subsídios necessários para sua sobrevivência e seu desenvolvimento. Não cometendo anacronismo, pois é conhecida a variação histórica da sua empregabilidade, é possível identificar certa semelhança e fundamento sobre sua significação atual. Em uma pesquisa no dicionário Aurélio, identificamos que hoje, creche é o nome utilizado para se referir aos estabelecimentos que diariamente dão assistência às crianças de pouca idade (FERREIRA, 2010).

É notório que a origem das instituições de atendimento à infância encontra-se vinculada às circunstâncias pelas quais as crianças pobres e/ou órfãs começaram a ser vistas como um problema por parte da sociedade. Em decorrência disso, essa visão, contribuiu para que elas comesçassem a ser atendidas fora do contexto familiar, sob um sentimento caritativo, filantrópico e assistencial (DIDONET, 2001).

Não podemos deixar de mencionar aqui, que a caridade, a filantropia e o assistencialismo são marcas registradas do proceder histórico das instituições de atendimento à infância. Muitas que surgiram depois da Escola de Tricô de Jean F. Oberlin, foram inicialmente regidas por elas. É o caso, do denominado “Instituto para

formação do caráter”, criado em 1816, por Robert Owen (1771-1858)¹⁹, em New Lanark, na Escócia. Também concebido por muitos historiadores como a primeira escola infantil para a classe operária.

Como Rodrigues (2015) descreve, sua denominação relacionava-se muito bem ao princípio básico defendido por Owen. Para ele, o homem em termos morais era fruto do seu ambiente e das suas relações, principalmente quando é criança e tem as suas primeiras instruções. Não podendo, assim, ser responsabilizado, caso mais tarde apresente algum comportamento considerado como defeituoso.

Uma escola cuja estrutura possuía dois andares. Ademais, era mista, pois possuía salas espaçosas e ventiladas que distinguiam diferentes níveis de atendimento, haja vista receber crianças com diferentes faixas etárias, que iam de meses de vida até aproximadamente 25 anos de idade. Funcionava tanto no período diurno como noturno, e era destinada especialmente para maiores de 10 anos, caso quisessem continuar frequentando a mesma.

Mesmo com seu caráter assistencialista à infância, muitas das atividades desenvolvidas na escola de Owen apontavam que ela, de certo modo, também foi pensada sob uma “[...] perspectiva pedagógica, já que sua escola recebia crianças de dezoito meses até vinte cinco anos de idade e tinha como objetivo trabalhar lições que abordavam a natureza, exercícios de dança e de canto coral. [...]” (PASCHOAL; MACHADO, 2009. p. 81).

No bojo do atendimento especificamente assistencialista, a perspectiva pedagógica também se fez presente nas chamadas *Salas de Asilo* francesas. A primeira foi criada por volta de 1826, com a finalidade de atender as crianças desfavorecidas, fornecendo além dos cuidados, uma educação moral e intelectual, afinal, “[...] o seu papel não foi somente o de guardar a pequena infância popular, mas, em nome de um projeto educativo, [...]” (KUHLMANN JR, 2011, p. 08).

Melhor explicando, as salas de asilo francesas priorizavam primeiramente dar assistência às crianças desfavorecidas, dando-lhes abrigo, acesso à alimentação e outras condições básicas de sobrevivência. Atendimento que se complementava com ações em prol de que elas desenvolvessem o nível intelectual e claro, a moralidade.

¹⁹Nasceu e faleceu em Newton, Montgomeryshire (País de Gales), que atualmente constitui o Reino Unido. Foi um industrial manufatureiro, além de educador, reformador social e socialista utópico britânico (RODRIGUES, 2015).

As Salas de asilo antecederam o que em 1848 viria a se chamar de *Escolas Maternais*, que correspondeu não só a uma alteração do termo, mas também na forma de atendimento. Em seus estudos Kishimoto (1988) descreve que essas escolas deveriam contrapor o que até então era realizado, priorizando uma proposta froebeliana.

Priorizar uma proposta froebeliana neste contexto, significava seguir os ideais apresentados por Friedrich Froebel. Filho do pastor luterano Johann Jakob Froebel e de Jakobine Eleanore Hoffmann, nasceu em 21 de abril de 1782 na vila de Oberweissbach, sudeste da Alemanha, e faleceu em 21 de junho de 1852, decorrente de problemas de saúde.

Em relação a sua biografia²⁰, é importante ponderar, mesmo que de forma sucinta, que Froebel:

[...] teve uma vida movimentada, cheia de mudanças, objeções e fracassos. Morou em diversos locais; estudou em várias universidades sem concluir um curso; passou por dificuldades financeiras; trabalhou em outras profissões até descobrir as suas aptidões de educador; foi considerado subversivo pelo Estado. A mãe morreu quando ainda era um bebê; foi desprezado pelo pai e pela madrasta; criou-se sozinho em meio à natureza; foi um autodidata; teve um grande amor não concretizado, pois a amada já era casada; participou da guerra contra Napoleão; ficou viúvo; casou-se novamente; dedicou-se à educação das crianças, porém nunca teve filhos; morreu vendo seus jardins de infância serem proibidos; sua fama e legado viriam após sua morte (SANTOS, 2016, p. 74).

Em um período marcado por grandes revoluções e seus efeitos amplos, Froebel foi um pedagogo alemão que em vida colocou em prática e defendeu seus ideais educacionais, ficando assim marcado na história das instituições de atendimento à infância, ao fundar a primeira instituição de educação pré-escolar, cuja finalidade pedagógica se sobressaia a qualquer outro fim.

Imprescindível dizer que Froebel não apenas presenciou, como também sofreu os impactos da Revolução Industrial e Francesa no âmbito econômico, político e ideológico (HOWSBAM, 2010). Em meio às transformações materiais e sociais do seu tempo, de concepções sobre o homem em sociedade, ele foi o fundador do primeiro

²⁰Para mais informações da biografia de Friedrich Froebel (1782-1852), leia-se: HEILAND, Helmut. **Friedrich Fröbel**. Tradução de Ivanise Monfredini. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

jardim-de-infância, na cidade de Blankenburg – Alemanha, em junho de 1840 (Figura 3).

Figura 3 – Representação do Jardim de Infância de Froebel



Fonte: Extraída de Arce (2002, p. 71).

A criação do jardim de infância de Froebel é de grande representatividade, pois prescreveu novos rumos para a história do atendimento à infância, fomentando sobre o trabalho realizado com a infância uma perspectiva mais pedagógica atrelada às mudanças de concepções sobre a criança. Ele foi um dos pioneiros em considerar a infância uma etapa essencial e decisiva na formação das pessoas, dos futuros cidadãos.

Cabe aqui destacar que, a consideração froebeliana incorpora, mesmo que nas suas entrelinhas, o entendimento de que a infância não consiste apenas em uma mera etapa da vida. De acordo com Santos e Molina (2019), a infância corresponde à uma construção social, diferenciando-se, desse modo, do termo criança, entendido enquanto estágio biológico de desenvolvimento infantil.

Todas as suas experiências de vida serviram de base para seus princípios educativos e, também, para a criação do jardim de infância, cujo propósito “[...] residia em guiar, orientar e cultivar nas crianças suas tendências divinas, sua essência humana através do jogo, das ocupações e das atividades livres, tal como Deus faz com as plantas da natureza. [...]” (ARCE, 2002b, p. 67).

Dessas informações é possível entender diversos pontos que caracterizam o projeto froebeliano. Como a própria Arce (2002b) destaca, é possível identificar na concepção educacional de Froebel uma provável influência de seu pai, concernente ao aspecto religioso, que muito se faz presente e tem grande importância na sua pedagogia. Ele, sob a luz do protestantismo²¹, incorporou para toda vida uma religiosidade laica, como princípio fundamental para a formação dos indivíduos.

Também é possível observar em Froebel notáveis influências de diversos pensadores, como é o caso do filósofo que é considerado precursor do romantismo²² - Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), tendo em vista seu modelo de pedagogia ser impregnado de postulados da filosofia romântica (CAMBI, 1999). Além do mais, ambos eram humanistas, por considerar que a natureza do homem é de ser bom, mas acaba sendo corrompido pela vida em sociedade e pelos interesses do capital.

O educador suíço – Pestalozzi (1746- 1827), foi outro que influenciou Froebel, por ter sido seu professor. Mesmo se opondo e defendendo que as crianças deveriam ser deixadas livres para expressarem todo o seu interior, ou seja, sua essência humana, o criador do jardim de infância, “[...] incorporou vários dos princípios educacionais de Pestalozzi. Um deles seria o de que o fundamento de toda educação do homem é a percepção, e de que nela deveria basear-se toda a educação chamada primeira infância. [...]” (ARCE, 2002b, p. 43).

Seja no estado de divergência ou de convergência de ideias, Rosseau e Pestalozzi, foram em síntese, os pensadores mais influenciadores da pedagogia froebeliana, embora seja muito provável que outros também tenham contribuído de alguma maneira. Dizemos isso, pois, antes do século XIX, o filósofo francês Michel de Montaigne (1533-1592), perante as condições sociais do seu tempo, escreveu

²¹Movida pelo sacerdote católico alemão - Martinho Lutero (1483-1546), o Protestantismo deflagrou uma crise religiosa no século XVI, ao consistir em um dos movimentos mais marcantes contra a subordinação da igreja, afrontando a hierarquia da mesma. Aprofunda-se lendo: VALENTIN, Ismael Forte. A Reforma Protestante e a educação. Revista de Educação do Cogeime. Ano 19, n. 37, julho/dezembro, 2010. Disponível em: file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/66-198-1-PB.pdf. Acesso em: 23 mar. 2022.

²²Movimento filosófico, cultural e artístico que surgiu no final do século XVIII e perdurou até o século XIX. Ele traz uma valorização da arte, enfatizando a criatividade, a imaginação e uma visão de mundo centrada no ser humano. Leia-se mais a respeito em: GUINSBURG, Jaime (Org.). **O Romantismo**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

*Ensaio*s. Uma obra, contemplada de orientações e de ideias educacionais para as crianças.²³

A intenção do jardim-de-infância de Froebel consistia na defesa de um adulto bem formado, considerando que ao ser estimulado corretamente desde a infância, seria pouco provável que o mesmo se desviasse da sua essência humana, mantendo sua conduta sempre para o bem. Em razão disso, a educação para ele deveria se pautar no desenvolvimento espontâneo da criança, respeitando o princípio da Autoatividade livre, no contexto da relação entre Deus – natureza – homem, que ele denominou de unidade vital.

Não é por acaso que a instituição de Froebel foi chamada de Jardim de infância. Essa denominação induz muito bem as ideias froebelianas sobre o atendimento à menores de 06 anos de idade. Para ele, sua escola representava de fato um jardim, onde as crianças seriam as plantas/flores. O adulto, representava a figura do professor, seria então o jardineiro, que deveria cuidar de maneira que os/as pequenos(as) se desenvolvessem plenamente. Eles que muito necessitam de frequentes cuidados.

Kishimoto e Pinazza (2007) descrevem que o jardim-de-infância de Froebel enquanto instituição de atendimento, representou um projeto pedagógico que nasceu e se desenvolveu em meio a conflitos ideológicos entre burguesia e o povo. Com certo foco emancipador, ele manteve um cunho romântico de liberdade, distanciando do caráter de restauração preconizados por outras ideologias.

À vista disso, a instituição criada por Froebel tornou-se conhecida, “[...] pelo cultivo da vida social livre e cooperativa, que destoava das tendências político-sociais restritivas e autoritárias que persistiam na Alemanha, as quais impossibilitavam pensar a continuidade do mundo exterior no interior da instituição infantil” (DEWEY, 1958²⁴ *apud* KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 38).

Com esse conhecimento, na Alemanha, os jardins-de-infância de Froebel, que no intervalo de um ano estimavam mais de 40 instituições espalhados pelo país, foram proibidos em agosto de 1851, haja vista o educador alemão ser acusado de ateísmo e considerado socialista, sendo confundido com seu sobrinho comunista. Um ocorrido,

²³Para aprofundamento, leia-se: MONTAIGNE, Michel de. **Ensaio**s. Trad. Sérgio Milliet. São Paulo: Nova Cultura, 2000.

²⁴ DEWEY, John. **Experience and nature**. New York: Dover Publications, 1958.

que se opõe a sua crença de que a revolução de 1848²⁵, contribuiria para popularização da sua instituição (SANTOS, 2016).

Mesmo com a proibição em território alemão, o programa pedagógico dos jardins-de-infância de Froebel acabou alcançando sucesso internacional, que

[...] se explica pela necessidade cada vez mais forte de um atendimento pedagógico de crianças em idade pré-escolar como decorrência da industrialização: os conceitos de jardim de infância ou de ensino conforme o modelo escolar não correspondiam mais ao espírito do tempo. A “educação humana” elementar pelo jogo proposta por Fröbel, explorando funções que mobilizavam todas as forças da criança, respondia melhor às necessidades da sociedade. Sua pedagogia do jardim de infância associava o aspecto sociopedagógico do acolhimento e a educação elementar pelo jogo, preparando assim a criança para a etapa posterior da escolarização sem lhe impor esforços intelectuais excessivos. Mas o programa dos jardins de infância de Fröbel não deixa de ser tributário das teorias neo-humanistas: seu ideal de educador é formar seres humanos, e não fabricar cidadãos “úteis” (HEILAND, 2010, p. 38).

Esse sucesso se deu graças à Bertha von Marenholtz-Bülow (1810-1893), que agiu em prol de salvar do esquecimento o jardim-de infância do seu amigo Froebel, propagando para diversos países, como de início, a Inglaterra, França e outros. Para tanto, ela buscou superar as contradições que abarcavam os ideais pedagógicos froebelianos, interpretando-os em “[...] termos politécnico-funcionais e filosófico-culturais para adaptá-los ao espírito da era industrial. Foi assim que o jardim de infância se tornou de fato parte integrante do sistema escolar, fundado na reprodução e na legitimação socioeconômicas” (HEILAND, 2010, p. 38).

É neste contexto que Arce (2002a) e Santos (2016), sinalizam que os ideais de Froebel sobre o atendimento à infância, acabaram em sua totalidade, favorecendo a ideologia do pensamento liberal burguês. Foram reducionistas e reprodutivistas na medida que não se preocupavam com o desenvolvimento da consciência crítica nas crianças, mas sim com o despertar da espontaneidade ligada à espiritualidade.

Diante dessas colocações, nota-se que os estudos atribuem muito às instituições de origem froebeliana, uma dimensão mais educacional, de maneira que não houvesse relação alguma com a assistencial. Contudo, Kuhlmann Jr. (2001) não se isenta em dizer que há sim, mesmo que de forma estreita, tendo vista que no final

²⁵Também conhecida como: *Primeira revolução dos povos*, foi uma consequência da Revolução dupla: Industrial e Francesa. Ela representa um marco do descontentamento da classe proletária, dando base para o surgimento de movimentos socialistas e trabalhistas. Destaca-se neste contexto, a publicação do Manifesto Comunista de Marx e Engels (HOBBSAWM, 2010).

do século XIX, a assistência passou a privilegiar políticas de atendimento à infância em instituições educacionais, como: jardins-de-infância, creches e escolas maternas.

Infere-se, neste cenário, um proceder histórico que notoriamente é resultante de uma dicotomia no que se refere às formas e às instituições de atendimento à infância, a partir das mudanças impulsionadas pela instauração do capitalismo industrial e do seu modo de produção fabril. De um lado, uma perspectiva mais pedagógica e de outro, uma perspectiva assistencial. Ambas apresentavam uma estreita relação, afinal, ainda não se configurava um perfil de atendimento à infância com finalidade e configuração fielmente voltada para uma educação formalizada.

Mesmo com as suas particularidades, essa dicotomia também é observada no histórico do atendimento à infância no Brasil, pois as questões econômicas, políticas e sociais impulsionadas pela produção industrial em nosso país, configuraram o contexto no qual, surgiram as primeiras instituições.

Em terras brasileiras, o assistencialismo foi o princípio norteador das primeiras instituições de atendimento à infância que surgiram a partir do século XIX, diferenciando-se de outras que, ao longo do tempo, também vieram a existir. Sobre o contexto brasileiro e suas particularidades, é que a seguir objetivamos tecer considerações, de maneira elucidativa sobre a maneira como o atendimento à infância se desenvolveu historicamente, a partir dos efeitos do capitalismo industrial em nosso país.

2.2.1 Educação Infantil no Brasil: breves considerações sobre sua historicidade

Nesta subseção, a discussão se volta para tecer considerações a respeito do percurso histórico da Educação Infantil no Brasil, tendo como ponto de partida as mudanças ocorridas a partir do final do século XVIII e com grande intensidade no século XIX, decorrentes da instauração do capitalismo industrial. Esse modo de produção social que se expandiu gradualmente para várias partes do globo, não deixando de fora o território brasileiro.

O pressuposto da nossa discussão consiste no fato de que a história da Educação Infantil não só no Brasil, mas no mundo com um todo, salvo algumas particularidades, foi fortemente marcada pelos desencadeamentos da Revolução Industrial. Sobretudo, quando ocorreu um ápice do ingresso das mulheres no mercado

de trabalho fabril que, na grande maioria, não tinham com quem deixar os seus filhos nem condições de pagar alguém para cuidá-los (NASCIMENTO, 2013).

Em linhas gerais, focamos em apontar os principais pontos que por ora servem para caracterizar evolução da Educação Infantil em nosso país, considerando a maneira pelo qual se manifestou ao longo do tempo, dado século XIX e as primeiras instituições de atendimento à infância no cenário brasileiro.

No Brasil, o histórico do atendimento à infância muito se assemelha ao contexto europeu, tratado no tópico anterior. Todavia, há suas particularidades que acabam conotando consideráveis diferenças, afinal, a Revolução industrial, conforme já discutimos anteriormente, segundo os estudos de Canêdo (1987), não ocorreu concomitantemente em todos os pontos do globo que historicamente abarcou.

Do contexto internacional europeu para o brasileiro, o atendimento à infância não se deu exatamente da mesma forma, como se as manifestações e os resultados da Revolução Industrial não tivessem apresentado variações em cada território. Mas, há de considerar que, como na Europa, no Brasil o atendimento à infância de início teve como princípio básico o assistencialismo, descrito por uma junção de caridade e de filantropia.

Assim, as primeiras instituições que aqui surgiram, para dado fim, apresentavam uma perspectiva meramente assistencial. Só com o passar do tempo, que ideais froebelianos foram aos poucos introduzidos, a partir dos quais uma dimensão mais educacional começou a se estabelecer.

Vários estudos indicam que durante os últimos anos do século XIX e principalmente no início do século XX, devido ao tardio processo de industrialização do Brasil, a infância passou a ser foco de atenção, como parte integrante do ideal de modernização do país nos moldes da Europa, onde o atendimento às crianças pobres envolvia uma série de iniciativas que visavam a regular a vida social em um contexto de crescente industrialização e de urbanização (KUHLMANN JR., 2000a).

À vista disso, começaram a surgir no país as primeiras tentativas de atendimento à infância, sendo elas marcadas por iniciativas assistenciais e de natureza filantrópica, articuladas aos diversos interesses que englobam tanto a esfera política, como a empresarial, religiosa, entre outras (KUHLMANN JR., 2010).

Similar ao contexto europeu, a intenção dessas tentativas consistia no cuidar e educar de crianças, enquanto sinônimo de proteção contra as mazelas sociais (efeitos da pobreza), que impulsionavam o abandono de muitas delas. O que significava

atendê-las com abrigo e vários outros mecanismos de sobrevivência, como: alimentação, higienização e condições favoráveis de saúde.

Em função disso, no Brasil foi registrado um considerável movimento em prol da criação de instituições para essa finalidade, que resultou no surgimento das primeiras creches e jardins de infância. Contudo, bem antes deles, outros arranjos alternativos concernentes ao atendimento à infância, foram constituídos, como a roda dos expostos e/ou dos excluídos, representada pela imagem a seguir:

Figura 4 - Roda dos expostos e/ou dos excluídos



Fonte: Extraída de Cruz (2012).

Considerada uma das instituições de atendimento à infância mais duradoura do Brasil, a roda dos expostos surgiu antes mesmo da criação das creches, por volta de 1726. Como é possível observar na Figura 4 acima, seu nome:

[...] provém do dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados e era composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia. Assim, a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família; essa, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do local e preservando sua identidade (PASCHOAL; MACHADO, 2009. p. 82).

Instaladas não só na casa de misericórdia, mas também em conventos e hospitais, ao longo de décadas, a roda dos expostos ou dos excluídos foi uma

referência nacional de atendimento às crianças pobres, ou seja, menos favorecidas socialmente. Sobretudo, um local onde crianças eram abandonadas por seus pais.

Não só um lugar de abandono, mas também de acesso à proteção e à fuga da morte, devido às condições sociais que circunstanciavam os riscos de vida às crianças pobres. Desde a sua criação, a roda dos expostos ou dos excluídos sobreviveu ao longo de três grandes regimes da história do Brasil:

[...]. Criada na Colônia, perpassou e multiplicou-se no período imperial, conseguiu manter-se durante a República e só foi extinta definitivamente na recente década de 1950! Sendo o Brasil o último país a abolir a chaga da escravidão, foi ele igualmente o último a acabar com o triste sistema da roda dos enjeitados (MARCÍLIO, 2016, p. 53).

A extinção da roda dos expostos em 1950 foi resultante da expansão das relações internacionais que se intensificaram a partir do final do século XIX e início do século XX, devido ao processo de urbanização e industrialização. Ao ser cometido mesmo que tardiamente no Brasil, comparado com o contexto Europeu, o processo de industrialização no país trouxe consigo uma valorização da Creche.

Acerca desse assunto, não podemos aqui deixar de ponderar que, no Brasil as primeiras referências à creche não se deram apenas a partir de 1950, com a extinção da roda dos expostos. Conforme Kulhmann Jr. (2010) nos aponta que, em 1879 foi publicado no denominado jornal carioca (Rio de Janeiro) - Mãe de Família, um artigo intitulado de *A creche (asilo para a primeira infância)*.

Ao realizar esse mesmo apontamento, Nascimento (2015) destaca em seu estudo: *Processo Histórico da Educação Infantil no Brasil: Educação ou assistência?* que:

Diferente do caso europeu onde a creche foi criada para a ampliação do trabalho industrial feminino, aqui a creche é apresentada como a nova instituição para a solução dos problemas trazidos pela Lei do Ventre Livre, com a educação das crianças filhos de escravos. Somente a partir do período republicano, quando as fábricas e indústrias ganharam maior impulso, outras instituições foram sendo inauguradas para atender as crianças filhos de trabalhadores e operários (NASCIMENTO, 2015, p. 17443).

Como uma proposta de instituição moderna no que se refere ao atendimento à infância, a creche, segundo Kulhmann Jr. (2010), foi entendida a partir do período republicano (1889), muito além do que um mero aperfeiçoamento da roda dos

expostos, mas, sim, como uma substituta, onde as crianças seriam apenas deixadas por suas mães enquanto trabalhavam, e não majoritariamente abandonadas por elas.

Destaca-se aqui, a primeira creche para filhos dos operários criada em 1908, e no ano seguinte a inauguração do Jardim de Infância Campos Salles. Ambas instituições de origem carioca, que significativamente resultaram das manifestações do primeiro Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Brasil, criado em 1899²⁶.

Entendida como um abrigo e não um local de abandono, no delinear do século XX, a creche no cenário de implementação da industrialização e urbanização do Brasil, passou a ser extremamente necessária, principalmente na visão das mães trabalhadoras. Elas que, amparadas na crescente força dos movimentos operários, começaram a reivindicar ambientes para deixarem seus filhos.

Em resposta, os donos das fábricas, ou seja, dos meios de produção, acabaram cedendo um pouco, na intenção de minimizar os movimentos operários, além de disciplinar seus operários de outra maneira, controlando seus comportamentos, tanto no ambiente de trabalho como fora dele. Neste sentido, creches e jardins de infância passam a ser montados pelas fábricas como algo vantajoso, pois, segundo o entendimento de muitos empresários, as mães operárias estariam mais satisfeitas e assim produziriam mais (OLIVEIRA, 1992).

Infere-se que por parte dos donos das fábricas, o interesse concentrava-se mais nos benefícios que tais instituições repercutiriam na produção, do que os promovidos à classe operária e aos seus filhos. No entender de Kuhlmann Jr (2000b), a vantagem seria para o capital, pois, com elas o educar e o cuidar assistencialista não se eximiam, via uma Pedagogia da submissão, da pretensão de preparar os pobres para a aceitação da sua exploração social.

Devido aos motivos supracitados, as creches, com seu caráter assistencial e filantrópico, aumentam gradativamente, principalmente em locais circunjacentes das fábricas, que como o avanço da industrialização são vistas com mais frequência, em diferentes lugares.

Acrescentamos que o aumento das creches no Brasil se deu, também, em decorrência das influências geradas pelo movimento da Escola Nova (1930), e por diversos órgãos, como o Departamento Nacional da Criança (1940), vinculado ao

²⁶ Leia-se: NUNES, Deise Gonçalves. **Da Roda à Creche: proteção e reconhecimento social da infância de 0 a 6 anos.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

Ministério da Educação e Saúde Pública (1942), que trouxe consigo um programa de creches assistenciais. Ademais, citamos a consolidação das Leis de Trabalho – CLT de 1943 que, ao regulamentar o trabalho feminino, apresentou legislação a respeito do atendimento aos seus filhos²⁷.

As creches foram, por um longo tempo, a instituição de referência para o atendimento assistencial às crianças pobres. Já para os filhos da elite, reservou-se de início o Jardim de infância, como uma proposta de educação racional, exclusivamente pedagógica, sendo propícia para o progresso científico (NASCIMENTO, 2015).

Atribuídos para as crianças da elite e sob forte influência dos ideais educacionais de Friederich Froebel, no Brasil:

[...] foram criados os primeiros jardins de infância privados, no Rio de Janeiro em 1875 no Colégio Menezes Vieira e, em São Paulo na Escola Americana em 1877. Já no setor público, em 1896 em anexo à Escola Normal Caetano de Campos em São Paulo, passou a funcionar o jardim de infância, que mesmo sendo uma iniciativa pública atendia os filhos da elite paulistana (NASCIMENTO, 2015, p. 17444).

A aludida dicotomia de atendimento da creche e os jardins de infância vigorou por décadas no Brasil. Leves mudanças começaram ocorrer apenas na medida em que organismos internacionais foram fundados²⁸ e, por via, criaram em 1948 a Declaração dos Direitos Humanos. Esta, por consequência, levou à aprovação da Declaração Universal dos Direitos da Criança em 20 de novembro de 1959.

Para Campos (1999), a Declaração Universal dos Direitos da Criança apresenta os seus direitos descritos como “[...] uma especificação dos direitos do homem, justificando-a pelo fato de características particulares da criança, como sua imaturidade física e intelectual, levarem a necessidade de proteção e cuidados especiais” (CAMPOS, 1999, p. 119).

Essa declaração foi importante, pois em síntese preconizou às crianças direitos fundamentais para o seu desenvolvimento pleno, dentre eles o direito ao lazer e à

²⁷ Aprofunda-se em: CARRIJO, Menissa Cícera Fernanda de Oliveira Bessa. **Educação Infantil e políticas públicas na contemporaneidade: avanços e limitações no discurso legal e na dinâmica educacional.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia: UFU, 2005.

²⁸ Destacam-se: Organização das Nações Unidas (ONU), criada em 1945, e o Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), de 1946.

Educação Infantil gratuita. Sobretudo, ela registra o reconhecimento da criança como um ser social, ou seja, um cidadão e, portanto, sujeito de direitos.

Composta por diversos princípios norteadores, a Declaração de 1959 passou a orientar as ações em prol do atendimento à infância. Como em vários outros países, no Brasil ela principiou o surgimento de políticas públicas/educacionais que, no passar dos anos e vistas as configurações sociais de cada período, foram aos poucos legitimando o atendimento às crianças menores de 06 anos de idade, sob a ótica e a prática educacional.

São políticas públicas/educacionais que representam o proceder histórico, no qual, o atendimento à infância no Brasil veio a ser denominado de Educação Infantil²⁹, e, além de tudo, reconhecida como primeira etapa da Educação Básica. Dentre essas políticas inicialmente destaca-se a Lei nº 4.024 que, em meio aos debates pela defesa da escola pública, foi aprovada no dia 20 de dezembro de 1961 pelo Congresso Federal (ROMANELLI, 1986).

Reconhecida como primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ela correspondeu em sua totalidade no estabelecimento da estrutura do sistema educacional: Primário, colegial e universitário. Em meio à essa estruturação, não deixou de abarcar o atendimento à infância, sendo que dedicou dois dos seus 120 artigos a respeito da educação pré-primária. A saber, são eles:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.
Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (BRASIL, 1961, s/p).

Nos artigos supracitados, é notório o incentivo para a organização de instituições de educação pré-primária tanto como uma iniciativa privada e/ou filantrópica (CARRIJO, 2005). Em vista disto, a autora também pondera que, devido a sua generalidade, a referenciada lei, pouco contribuiu para que na prática o atendimento às crianças menores de 06 anos de idade, fosse de fato ampliado e, sobretudo, apresentasse de forma concreta uma mudança de perfil, pois:

²⁹ O termo Educação Infantil foi adotado por pesquisadores para superar problemas no que tange a diversidade de nomenclaturas. Sendo mais amplo, ele é empregado com referência às instituições de atendimento à criança (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1993).

[...]. Quando se analisa a conjuntura dos verbos utilizados, na Lei, a exemplo de estimular, verifica-se que não há compromisso, deveres ou obrigações efetivas por parte do Poder Público. Desta forma, fica patente que o Estado não assumiu a tarefa da educação pré-primária, e suas iniciativas foram poucas e isoladas (CARRIJO, 2005, p. 41).

Dada sua descrição, a LDB de 1961 deixou tanto em teoria como na prática, inúmeras lacunas a serem preenchidas no tocante ao atendimento à infância em instituições de educação pré-primária. Mesmo que apresentando artigos a respeito, o perfil com foco assistencial e sob regime filantrópico e privado, ainda vigorou por muitos anos. Afinal, ainda não havia fomento de recursos específicos destinados a ela, por isso, era caritativa.

Em termos políticos e de legislação, pós 1961, o que se mais destacou foi a Lei nº 5.962, de 11 de agosto de 1971. Sendo uma nova LDB, até então ela estabeleceu a estrutura do sistema educacional brasileiro que ficou conhecido como: 1º, 2º e 3º graus, além de estabelecer a obrigatoriedade de estudo a partir dos 7 até 14 anos de idade.

Referente ao atendimento à menores de 07 anos de idade, poucos avanços foram notados na referida lei, embora em seu Art, 17 - § 2º, foi prescrito que: “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL, 1971, s/p).

Segundo Paschoal e Machado (2009), até o final da década de 1970 pouco se fez em termos de legislação que concretamente contribuísse para uma oferta educacional para menores de 07 anos de idade. Período este, que era muito comum as mulheres denominadas: *mães crecheiras*³⁰, que cuidavam de crianças em suas casas. Só a partir dos anos 1980 que novos rumos passaram a ser definitivamente tomados, decorrentes da união estabelecida por diversos setores da sociedade em prol da sensibilização social acerca do direito da criança à educação desde o seu nascimento.

Em vista do processo histórico, conforme já aludido, “[...] foi preciso quase um século para que a criança tivesse garantido o seu direito à educação na legislação. Foi somente com a Carta Constitucional de 1988 que esse direito foi efetivamente reconhecido (PASCHOAL; MACHADO, 2009. p. 85). Ela que contribuiu

³⁰ Termo designado para referir-se as mulheres que eram pagas para cuidar além das suas, de duas ou três crianças da vizinhança, em sua própria casa (AGUIAR, 2001).

para que novas legislações fossem criadas e que a perspectiva educacional e pedagógica fosse atribuída, cada vez mais, às instituições como: creches, jardins-de-infância, escolas maternais, até então existentes.

A Constituição Federal (CF) de 1988, foi no dado período histórico um grande marco, pois além estabelecer a garantia de direitos a todos cidadãos brasileiros, ela estabeleceu em seu Art. 208 que o dever do Estado para com a educação se efetive mediante a garantia do atendimento de crianças de zero a seis anos de idade em creches e pré-escolas (BRASIL, 1988).

Na percepção de Paschoal e Machado (2009), nota-se que a partir da Constituição Federal de 1988, as creches, que antes eram vinculadas à área da assistência social, passaram a pertencer e a serem de responsabilidade do setor da educação. Isto posto, a finalidade dessas instituições não se resumia mais apenas em meramente dar assistência às crianças, mas de focar no desenvolvimento de um trabalho educacional sistematizado e formal.

Ainda se levou quase uma década para que a Educação Infantil fosse reconhecida como parte integrante da Educação Básica. Antes mesmo disto, uma outra política, muito contribuiu para que as preconizações da Constituição Federal fossem reafirmadas e, assim, o atendimento à infância em instituições, das quais destacam-se as creches, fossem cada vez mais pensadas e compreendidas sob a ótica educacional.

Trata-se do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado pela Lei Federal nº 8.069, e promulgado no dia 13 julho de 1990. Mesmo não sendo uma política pública elaborada especificamente ao âmbito educacional, foi um marco da defesa pela garantia dos direitos de crianças e adolescente até 18 anos de idade. Em alguns casos excepcionais, esse Estatuto se aplica para indivíduos até os 21 anos de idade.

O emprego do ECA, desde o seu surgimento, corresponde em reafirmar direitos constitucionais às crianças, adolescentes e jovens brasileiros, considerando que são inerentes à pessoa humana. Lembremos que no Artigo. 227 da CF, fica definido como dever do Estado, da família e da sociedade assegurar a eles, o direito de acesso à saúde, alimentação; cultura, educação, além de moradia, lazer, dignidade, liberdade etc. (BRASIL, 1988).

O ECA fortaleceu ainda mais o direcionamento da Educação Infantil como segmento educacional. Após sua aprovação, o Ministério da Educação (MEC)

publicou em 1994 a Política Nacional de Educação Infantil, que foi constituída por diversos documentos relevantes, estabeleceu diretrizes, tanto pedagógicas quanto de recursos humanos, cujos objetivos consistem na ampliação da oferta de vagas para crianças de zero a 6 anos de idade, na qualificação do atendimento, no estabelecimento de alternativas curriculares e, também, na necessidade de formação de profissionais capacitados (BRASIL, 1994).

Em desdobramento, foi publicado o documento: *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Seu objetivo consistia em discutir a necessidade e a relevância de um profissional qualificado, com nível mínimo de formação para atuação em creches e pré-escolas, enquanto subsídio fundamental para a qualidade do trabalho educacional.

Mesmo diante dos avanços obtidos em termos de legislação, do ponto de vista legal, o atrelamento formal do atendimento de crianças de 0 a 6 anos de idade à educação foi afirmado concretamente apenas em 1996, mediante a promulgação da Lei nº 9.394. Essa nova LDB configurou um grande marco na historicidade da Educação Infantil no Brasil.

Ao tratar da composição dos níveis escolares, a LDB reconhece a Educação Infantil com parte integrante da Educação Básica, sendo ela a primeira etapa de escolarização no Brasil e promotora de aprendizagem. Como se prescreve no Artigo 29 da referida Lei, sua finalidade consiste na promoção do desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade³¹, em seus aspectos físicos, psicológicos, sociais e intelectuais, de modo complementar à ação da família e da comunidade (BRASIL, 2005).

Dado esse reconhecimento, a Educação Infantil, segundo o Artigo 30 da LDB, foi estruturada em duas categorias, conforme a faixa etária das crianças. Oferecida em: creches, ou entidades equivalentes - para crianças de até três anos de idade; Pré-escolas – para as crianças de quatro a seis anos de idade³² (BRASIL, 2005).

³¹ Essa descrição da LDB foi reformulada para 05 anos de idade, haja visto, a promulgação da Lei nº 11. 274 de 06 fevereiro de 2006, que determina a realização do Ensino Fundamental (2ª etapa da Educação Básica) em 09 anos, cuja criança deve se ingressar no mesmo com 06 anos de idade. Saiba mais em: BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos**: perguntas mais frequentes e respostas da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreg.pdf. Acesso em: 07 abr. 2022.

³² Devido às alterações da LDB 9394/96, atualmente leia-se: as crianças de quatro e cinco anos de idade.

Importante grifar que o reconhecimento da Educação Infantil tecido pela LDB é fruto de um processo histórico impulsionado a princípio pela intensificação do capitalismo industrial no Brasil, que a partir da década de 1930 incitou o aparecimento de novas exigências educacionais (ROMANELLI, 1986).

Com o passar dos anos, tais exigências se intensificaram a cada nova manifestação ou regra ditada pela lógica do capital, como o ocorrido nos anos de 1990 em diante no Brasil. A década de 1990 foi marcada pela forte influência de organismos internacionais como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas (ONU), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), principalmente nos países em desenvolvimento, que é o caso do Brasil.

Esses organismos, vinculados às Nações Unidas, na atualidade, trabalham no intuito de administrar e de diminuir as mazelas e a exclusão social provocadas pela divisão social do trabalho, promovida pelo modo de produção capitalista, sobretudo nas políticas sociais voltadas para o atendimento das crianças pobres.

No âmbito educacional, utilizam-se da elaboração de relatórios, diretrizes, assessorias e eventos, para fazer inferências no âmbito da educação brasileira, cujo direcionamento está voltado para a formação de indivíduos aliados aos interesses de acumulação e de reprodução da lógica capitalista (JORGE; SOUZA, 2019).

À título de exemplo, citamos a Conferência de *Jomtien*, ocorrida na cidade tailandesa entre os dias 05 a 06 de março de 1990. Com a participação dos organismos internacionais citados no parágrafo anterior e outros de diversas nacionalidades, nela foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (GOMIDE, 2010).

Em sentido amplo, a declaração consistiu no estabelecimento de compromissos mundiais em prol da garantia da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem a todos, como uma condição de qualidade de vida. Não deixando de conter, mesmo que nas entrelinhas, uma fundamentação capitalista em defesa da educação como um bem comum, ela foi produto dessa conferência que incitou a ocorrência de muitas outras, nos anos posteriores.

Em razão disso, resumimos que, da LDB de 1996 até as duas primeiras décadas do século XXI, muitas discussões sobre a Educação Infantil foram realizadas, tomando forma e conteúdo em diversas políticas educacionais que, por sua vez, reafirmam que ela é a primeira etapa de escolarização. Expressa-se e fundamenta-se

no cuidar e no educar, enquanto dimensões indissociáveis, que são formalmente compreendidas, pensadas e praticadas como um processo educativo.

A Educação Infantil com o sinônimo de atendimento à infância, difere-se do perfil que no passado marcou sua ocorrência. Os séculos, as décadas e os anos se passaram, e hoje ela não pode ser reduzida a mero espaço de uma prática essencialmente assistencial (abrigo e cuidado) para crianças menores de 06 anos de idade.

No paralelo entre o passado e o presente da Educação Infantil, as diferenças são claras. Mas, em meio a elas, é possível identificar uma semelhança, concernente ao predomínio de mulheres que nela atuam. Sobre essa questão de natureza histórica, é que no capítulo seguinte objetivamos descrever em consonância com o estudo até então já realizado. Ou seja, levando-se em consideração os desdobramentos da Revolução Industrial na configuração da sociedade capitalista.

3 A FEMINIZAÇÃO HISTÓRICA DO TRABALHO DOCENTE

Na seção anterior compreendemos que a Revolução industrial, ocorrida no final do século XVIII na Inglaterra, foi um marco na consagração do capitalismo, que com o passar do tempo se expandiu para além do território inglês, adentrando em vários países espalhados pelo globo.

As consequências do capitalismo industrial foram inúmeras, não deixando de atingir sequer nenhum seguimento da sociedade agora capitalista. Da economia à educação, o capitalismo não significou somente a instauração de um novo modo de produção, mas, também, em um novo processo de ressignificações sobre o papel do homem e da mulher na, então, sociedade capitalista.

Os desdobramentos desse processo foram visíveis no âmbito do trabalho não por acaso, mas, sobretudo, como forma de atendimento às necessidades do próprio sistema no referido período histórico. Aludimos aqui sobre as demandas da sua crescente produção material e acumulativa de capital que, para se vigorar, necessitou da mão de obra feminina no contexto da sociedade patriarcal e agora capitalista.

É importante ponderar justamente nesse âmbito, pois, segundo Luckács (2012), o trabalho na visão marxista, é compreendido como base da sociedade, dimensão inalienável e ontológica da vida humana. Por meio dele, o homem se faz homem, diferenciando-se enquanto ser dotado de consciência e construtor da sua própria realidade. O que lhe dá possibilidades não se limitar à sua mera existência orgânica, mas de socializar-se por meio da produção com outros seres humanos.

Antes de tudo, o trabalho é

[...] um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, para sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza [...] (MARX, 2013, p. 255).

Marx (2013), nos leva a compreender que, para o homem o trabalho é um processo fundamental de sua existência, pois, ao mesmo tempo em que o diferencia dos demais animais, também releva o seu caráter social, histórico e transformador.

Essas ponderações servem para entendermos que o âmbito do trabalho foi o fio condutor e de promoção dos ideais capitalistas para o convívio social, cujas mulheres, que antes se viam limitadas aos preceitos patriarcais, passaram a ser incluídas no processo produtivo, recém instaurado com a industrialização, conotando, assim, uma certa participação ativa na sociedade, por intermédio das forças produtivas e das relações sociais de produção.

É possível perceber, portanto, que a Revolução industrial fez com que mulheres deixassem seus lares e assim ocupassem cargos e ambientes para os quais, até então, eram impossibilitadas. As de classe menos favorável foram condicionadas ao trabalho fabril, já as mulheres brancas de famílias mais bem sucedidas, viram no âmbito da educação uma grande possibilidade de emancipação social, se comparada com a configuração social de antes.

Cabe lembrar que, por um longo período a educação era acessível e exercida exclusivamente por homens, pois na sociedade, até então regida pelo patriarcado, somente eles (principalmente religiosos e/ou burgueses), possuíam a permissão de estudar e/ou ensinar. As mulheres, pouco eram possibilitadas de terem uma instrução para além dos saberes domésticos, vivendo à sombra das imposições masculinas, de maneira que, historicamente falando, o capitalismo repercutiu em diversas idealizações a seu respeito (CATANI *et al.*, 1997).

Com o advento do capitalismo industrial, houve a necessidade da atuação e da presença feminina no âmbito educacional informal e/ou formal. Em um panorama diferente do até então habitual, no primeiro caso, muitas mulheres dedicaram-se ao atendimento à infância como prática de caridade e assistencial. Já no segundo, elas puderam ser alunas e professoras.

Em ambos os casos, as idealizações históricas construídas sobre a figura feminina, não foram desconsideradas. O entendimento de que as mulheres eram detentoras natas de predicados considerados como essenciais ao ensino, em decorrência das suas tarefas primárias, ou seja, domésticas, fizeram com que elas no cenário educacional se dedicassem em prol da educação da infância.

Entendimento que muito se deve a Froebel, pois, para ele

[...] a educação não era algo à parte da criança, que se inicia quando ela vai à escola e se limita naquele espaço. Assim, a família é a primeira educadora e deve continuar a educar ao longo da vida, mas é importante que ela conheça os princípios educacionais. É importante destacar que de modo geral, quando se fala em família, o autor se

refere à mulher, à mãe, e não ao homem. Isto porque a mulher seria responsável pela educação das crianças e guardiã da pureza infantil. (ARAUJO; GIROTTO, 2022, p. 10).

Conota-se nesse sentido, o processo histórico pelo qual a presença feminina, no âmbito educacional infantil, tornou-se predominante e houve a construção de uma identidade profissional. Esta que se construiu com base “[...] na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais das tradições. Mas, também, com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas. [...]” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 77).

É sobre esse assunto que nessa seção objetivamos discutir, pois, atualmente, observamos que o número de docentes mulheres que atuam na primeira etapa da educação básica sobressai a quantidade de professores homens atuantes. Em função disso, observa-se uma escassa presença masculina de trabalho na Educação Infantil, que por ora elucida o quanto a história não é linear, afinal, em termos gerais, antes do século XIX a docência era um ofício majoritariamente exercido por homens. Pouco se prezava pela atuação feminina na educação e formação humana.

Em relação, a seção está composta por duas subseções, inicialmente a discussão concentra-se na elucidação dos principais aspectos objetivos e subjetivos que condicionaram o processo de feminização docente na educação da infância, destacando que sua ocorrência emergiu no bojo da instauração e da afirmação do capitalismo industrial, tanto no cenário internacional (europeu) como em especial no brasileiro.

Em primeiro momento, também se considera que o processo de feminização do magistério, no âmbito da infância, está vinculado diretamente ao desenvolvimento histórico da Educação Infantil, a partir do século XIX, quando Froebel, ao criar o primeiro jardim de infância na Alemanha, idealizou-o como sendo um espaço dedicado à atuação das mulheres para o trabalho com as crianças pequenas.

Na sequência, a discussão volta-se para uma análise mais contemporânea, amparada em estudos e dados estatísticos mais recentes, porém sem desconsiderar os pressupostos históricos. Nos últimos anos, o número de pesquisas a respeito do assunto vem aumentando, frente à realidade atual na qual a presença masculina ainda é escassa na Educação Infantil e, por ora, ainda é vista com maus olhos.

Reconhecemos que, abordar esse assunto sob a perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético demanda muita cautela.

Consideramos que, a despeito do crescente número de estudos sobre o tema, muitos desses estudos não consideram que a base do problema está intimamente ligada e condicionada pelo processo de construção da vida material humana, ou seja, pela dinâmica da sociedade capitalista.

Marx e Engels (2007) explicam que, ao se organizarem socialmente para produzirem a sua vida material, por intermédio das relações sociais de produção – o trabalho – homens e mulheres produzem, também, nessas relações todas as formas de representações sociais necessárias à manutenção e à reprodução do modo de produção. Esse não é um processo voluntário porque ocorre de maneira independente da vontade da classe trabalhadora que, ao vender sua força de trabalho ao dono dos meios de produção, aliena-se no processo de produção capitalista. Essas ações, tal como deseja o Estado, mantêm, por meio da política e de uma consciência social coletiva, os interesses econômicos e representativos das elites hegemônicas no âmbito do capitalismo.

Acrescenta-se a isso que, tratar a respeito da feminização do magistério na educação da infância, também pontua o *Trabalho* como categoria de análise, pois, para os homens e mulheres ele é “[...] a forma mais simples, mais objetiva, que eles desenvolvem para se organizarem em sociedade. A base das relações sociais são as relações sociais de produção, as formas organizativas do trabalho. [...]” (PIRES, 1997, p. 89).

Por resultado, inclui-se uma discussão sobre diferenciações de trabalho entre gêneros. No entender de Bruschini; Ardaillon; Unbehaum (1998), *Gênero* se refere à compreensão dos indivíduos como produtos da sua realidade social/cultural, e não necessariamente do seu sexo anatômico. Ademais, um princípio que transforma as diferenças biológicas entre os sexos em desigualdades sociais, cuja sociedade é estruturada sobre a assimetria das relações estabelecidas.

Considerar o gênero como também sendo uma categoria de análise da nossa discussão ao longo dessa seção, pressupõe a necessidade do entendimento que:

As abordagens utilizadas pela maioria dos(as) historiadores(as) se dividem em duas categorias distintas. A primeira é essencialmente descritiva, isto é, ela se refere à existência de fenômenos ou realidades sem interpretar, explicar ou atribuir uma causalidade. O segundo uso é de ordem causal, ele elabora teorias sobre a natureza dos fenômenos e das realidades, buscando entender como e porque aqueles tomam a forma que eles têm (SCOTT, 1995, p. 74-75).

Em ocasião, cabe esclarecer que nossa discussão concentra-se no segundo uso, haja vista que, conforme já ponderado anteriormente, a base de análise e o entendimento acerca do predomínio de docentes mulheres atuantes na Educação Infantil, atualmente, é fruto de um processo de feminização desencadeado a partir do século XIX, em meio às mudanças impostas pelo capitalismo industrial.

Portanto, a feminização do magistério na Educação Infantil é interpretada como um fenômeno cujas causas estão diretamente vinculadas aos ditames do capital, que ao prezar a materialização das coisas, utiliza-se da subjetividade humana, ou seja, como entendemos e interpretamos as questões de gênero, trabalho e educação ao seu favor.

Conforme Chagas (2013) trata em seu estudo: *O pensamento de Marx sobre a subjetividade*, a produção da vida material condiciona não só o convívio social, mas também a construção da consciência. Isso significa que nossa visão de mundo está diretamente e/ou indiretamente relacionada ao processo produtivo de materialização da vida, conforme trataremos na sequência.

3.1 A IDEALIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO FEMININO NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

Se hoje adentrarmos qualquer estabelecimento de Educação Infantil, logo é possível identificar que a docência é pouca exercida por homens nessa etapa educacional. Uma realidade que só pode ser compreendida a partir de uma discussão amparada no pressuposto que o presente é resultante do passado.

Conforme a nossa presunção, esta subseção tem por objetivo tratar a respeito do processo histórico de feminização do magistério no âmbito da infância, desencadeado em meio às mudanças socioeconômicas promovidas pela instauração do capitalismo, via Revolução Industrial do final do século XVIII em diante.

É necessário pontuar de início, que esse processo foi marcado por representações sociais acerca da figura feminina, ou seja, de como as mulheres eram e passaram a ser vistas pela sociedade. Com a instauração do capitalismo industrial, uma nova idealização sobre elas foi elaborada. No entanto, essa nova concepção sobre a mulher não se isenta totalmente das concepções patriarcais.

Em referência, diversos estudos apontam que antes da industrialização, as mulheres, exceto em algumas ocasiões, viviam socialmente sob o estado de passividade e dependência masculina. Isso significa que a elas não era permitida ou

possibilitada a realização de algumas tarefas ou funções sociais que, do ponto de vista da sociedade, cabiam apenas aos homens.

Rosa (2011), assevera que durante muito tempo, a vida das mulheres em sociedade se deu à sombra e sob imposições dos homens. Eram idealizadas como puras e dóceis e, assim, seu papel principal social restringia aos trabalhos em prol do lar e da maternidade, sendo em várias ocasiões, impossibilitadas de desempenhar algo que as distanciassem da sua aptidão nata em ser mãe e esposa.

A este contexto, infere-se que em termos gerais, as mulheres não possuíam a mesma autonomia e os mesmos direitos que os homens. Sua contribuição para com a sociedade era vista em segundo plano. Pois, só os homens podiam sair de casa para trabalhar de forma remunerada, trazendo assim o sustento da sua família. Limitadas pelas fronteiras do lar, sua atividade primordial era a de cuidar da sua casa, dos filhos e do marido, dedicando-se às tarefas domésticas (TORRES; SANTOS, 2001).

No entender de Sousa (1997), “[...], o espaço reservado às mulheres pela sociedade patriarcal sempre foi o espaço doméstico, leia-se: a família. O feminino tornou-se símbolo do interiorizado, do íntimo, do privado, em oposição ao masculino que é a expressão do público, do mundo ‘fora de casa’” (SOUSA, 1997, p. 84, grifo do autor).

Na configuração de uma sociedade fortemente patriarcal, as mulheres eram excluídas de diversos processos ocorrentes na sociedade. O oposto dos homens, a elas não era oportunizado o direito de trabalhar de forma remunerada e de estudar. Esses direitos que, a nosso ver, após um longo período, foram por um lado conquistados e por outro concedidos em decorrência de uma nova configuração social e global emergida a partir da Revolução industrial.

Não muito diferente do cenário internacional, a história das mulheres no Brasil enquanto integrantes do enredo social também é marcada pelo impedimento da sua participação ativa na sociedade, se comparada à participação dos homens. Integra-se nesse contexto o acesso à educação formalizada, a qual só foi possibilitada a elas mais tardiamente.

De maneira geral, recordarmos que no Brasil:

[...] a instituição escolar é, primeiramente, masculina e religiosa. Os jesuítas, ‘braço espiritual da colonização’, para além das tentativas de catequização dos índios, investem, de fato na formação dos meninos

e jovens brancos dos setores dominantes. As primeiras escolas brasileiras regidas por esses irmãos (e outras grandes ordens religiosas) constituem-se, pois, num espaço marcadamente masculino, voltado para a formação de um católico exemplar (LOURO, 1997, p. 94).

Como o próprio autor supracitado conclui na sua colocação, é relevante notar que a descrita configuração de educação exclusivamente masculina, permaneceu no Brasil por um longo período, mesmo sendo oficialmente afastada no final do século XVIII. Partimos do princípio que, os motivos pelos quais isso veio a ocorrer estão diretamente vinculados ao avanço do capitalismo industrial da Inglaterra para o mundo.

Relembramos que o capitalismo industrial não significou apenas na adoção do modo de produção fabril e sim em um novo processo de trabalho produtivo. Ele consistiu na constituição de uma nova configuração de sociedade, a partir de uma série de mudanças que, em seu bojo, provocaram, mesmo que estreitamente, um repensar sobre os espaços de atuação e de dedicação masculina e feminina.

Com o capitalismo industrial, o que antes era exclusivamente masculino sofreu um processo de ressignificação, o que inicialmente se expressou no âmbito do trabalho remunerado, expandindo-se progressivamente para outros setores, como o educacional. Em referência disso, destaca-se a inserção da mulher no mercado de trabalho, mediante a necessidade do próprio sistema produtivo capitalista que, para seu próprio benefício, requeria mão de obra barata e um perfil de trabalhador de natureza dócil, disciplinado e ágil, tal como eram compreendidas as mulheres naquele período (MARTINS, 2008).

Anterior a isto, a mulher tinha o âmbito familiar como seu principal campo de atuação, exercendo o papel de esposa, de mãe e de cuidadora do lar. Com a revolução industrial foram condicionadas a saírem dos seus lares, exercendo novas funções sociais e estabelecendo relações de trabalho sob um olhar de aceitação, o que antes era praticamente impossível a elas.

No contexto da recém instaurada sociedade capitalista, as diferenças sociais se sobressaíram e distinguiram muito bem as relações que as mulheres vieram a estabelecer. As mais humildes e socialmente desfavorecidas incorporaram-se no processo produtivo fabril, já as de classes sociais mais favorecidas, saíram de seus lares para dedicarem-se ao âmbito educacional informal, sob a lógica de adoção e assistencialista no atendimento à infância.

Paralelamente ao atendimento realizado para com as crianças pequenas, sobretudo, filhos das mulheres que na indústria atuavam e não tinham com quem deixá-los, as de classes mais favorecidas tiveram a oportunidade de acesso à educação formalizada, podendo assim serem primeiramente alunas e, posteriormente, professoras dos filhos das classes trabalhadoras.

Em referência ao Brasil, Louro (1997), é bastante objetivo ao discorrer que as mudanças sociais ocorridas, a partir da segunda metade do século XIX, permitiram que as mulheres não apenas adentrassem as salas de aulas, enquanto alunas, mas pouco a pouco, viessem predominar o aspecto da docência, principalmente no que se refere à educação da infância.

Do autor supracitado, inferimos que na medida em que a industrialização foi desenvolvida no Brasil, mesmo que tardiamente, se comparada com o contexto europeu, ela influenciou desde o início para a ocorrência de mudanças no âmbito educacional, no qual destaca-se o processo de feminização do magistério.

Na descrição de Catini *et al.* (1997) no Brasil, o direcionamento das mulheres para o exercício do ofício que antes era exclusivamente masculino, “[...], se dá ao longo do século XIX (a princípio lentamente, depois de forma assustadoramente forte) – foi acompanhada pela ampliação da escolarização a outros grupos ou, mais especialmente, pela entrada das meninas nas salas de aula” (CATINI *et al.*, 1997, p.78).

Sinalizamos que, a entrada das mulheres no âmbito educacional ocorreu no período histórico em que o magistério passou a ser uma necessidade social, haja vista às exigências do capitalismo, à expansão de grupos escolares e ao surgimento das Escolas Normais, no decorrer do século XIX.

De maneira genérica, as Escolas Normais correspondem aos primeiros cursos de Magistério criados no Brasil a partir da segunda metade do século XIX. Por um longo período, foram as instituições responsáveis pela formação de professores no país, e consideradas o ambiente de circulação de conhecimento e de construção de cultura escolar, proporcionando mudanças de ordens educacionais, sociais e políticas (SILVA; RODRIGUES, 2018).

Mesmo que aberta para ambos os sexos: feminino e masculino, as Escolas Normais, que eram destinadas para formação de professores para o magistério primário (GOUVEIA, 1970), passaram a ser progressivamente frequentadas por um

número de mulheres cada vez maior, como afirma Vianna (2002), em seu denominado estudo: *O sexo e o gênero da docência*, ao registrar que:

[...] desde o século XIX, pouco a pouco os homens vão abandonando as salas de aulas nos cursos primários, e as escolas normais vão formando mais e mais mulheres. Essa característica mantém-se por todo o século XX, estimulada, sobretudo, pelas intensas transformações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas por que passa o país e que acabam por determinar uma grande participação feminina no mercado de trabalho em geral (VIANNA, 2002, p. 85).

Na colocação de Vianna (2002), é possível reafirmar o entendimento de que as mulheres passaram a frequentar as Escolas Normais em decorrência das mudanças em exercício, desencadeadas pelo processo de industrialização do país. Tais acontecimentos corroboraram para que os homens concebesssem o magistério, principalmente o primário, ou seja, para crianças pequenas, como um ofício aceitavelmente feminino.

Almeida (1998) sinaliza que, a aceitação das mulheres nas Escolas Normais, também partiu do pressuposto de que sua instrução deveria trazer, de alguma forma, benefícios para o seu âmbito familiar, ou seja, aos seus filhos e marido. Sua formação era mais que importante, e sim necessária, contudo, de maneira que colaborasse e se mantivesse sob a liderança masculina, não oferecendo riscos sociais.

Para as mulheres as Escolas Normais contemplaram uma rica oportunidade de instrução que anteriormente pouco imaginavam ter, ainda mais no sentido de subsídio de atuação para além das tarefas domiciliares. Dessa forma, o magistério foi um dos primeiros campos de trabalho das mulheres e “[...] se não realmente a primeira, profissão respeitável a que a mulher pôde se dedicar. [...]” (GOUVEIA, 1970, p.34-35).

De início, realizado somente por mulheres brancas pertencentes às chamadas classes médias. Elas que eram estudosas e portadoras de uma feminilidade idealizada de maneira consonante ao seu grupo social, além de protagonistas da luta em prol da participação feminina na esfera econômica (VIANNA, 2013).

Tratando da aceitação do magistério enquanto ofício feminino, é importante assinalar que:

O magistério primário, como ocupação essencialmente feminina revelada já nesse período, possibilitou às mulheres, notadamente da classe média que se alicerçava no panorama socioeconômico do país, a oportunidade para ingressar no mercado de trabalho (ALMEIDA, 1998, p. 28, grifo nosso).

Observa-se que foi o magistério primário a premissa central da instrução obtida nas Escolas Normais e, por conseguinte, uma das principais portas de entrada das mulheres brancas e de classe média no mundo do trabalho. Como Almeida (1998), Sousa (1997) e Vianna (2013), apontam em seus estudos, diversos foram os motivos pelos quais o ofício de instruir passou a ser destinado a elas.

Em comum, ambos os autores supracitados são objetivos em dizer que as justificativas partem do entendimento que o magistério primário é uma extensão das tarefas cotidianas das mulheres, ou seja, dos seus afazeres domésticos concernentes ao cuidar e educar os seus filhos.

Fora do ambiente familiar, o magistério primário seria para as mulheres o ofício mais adequado, pois no conjunto da natureza dócil, citada por Martins (2008), elas eram uma fonte de amor, de carinho e de paciência para com as crianças. Em síntese, detentoras de predicados naturais, considerados como elementos essenciais e indispensáveis para o ensino e a formação das crianças. Esta perspectiva, logo se traduz na construção da

[...] relação **magistério-domesticidade**, ou seja, entende-se que o magistério é mais adequado para a mulher, por exigir o cuidado de crianças; ser professora é, de certa forma, uma extensão do papel de mãe. Além disso, o magistério passa a ser visto também como um bom preparo para a futura mãe de família. (LOURO, 1989, p. 35, grifo nosso).

Neste sentido, conclui-se que para as mulheres o magistério era um ofício aceitável e propício, em razão de ser compreendido com base em ideais de domesticidade e de maternidade. Portanto, um exercício profissional feminino, amparado nas “habilidades natas” da mulher no desempenho do papel de mãe, de esposa e de cuidadora do lar.

Na interpretação de Almeida (1998), foi em decorrência do discurso ideológico fundamentado na relação entre docência e os ideais de domesticidade e maternidade, que as mulheres foram entendidas como sinônimo de melhor desempenho profissional, principalmente no que tange à educação da infância. Segundo autora:

[...]. Essa ideologia teve o poder de reforçar os estereótipos e a segregação sexual a que as mulheres estiveram submetidas socialmente ao longo de décadas, por entender-se que o cuidar de crianças e educar era missão feminina e o magistério revelar-se seu lugar por excelência (ALMEIDA, 1998, p. 64).

Entende-se, então, que o ingresso da mulher no campo do magistério correspondia à aceitação da sua própria vocação e missão. Esta que, de acordo com Chamom (2005), ao ser disseminada frequentemente nas Escolas Normais e pelos profissionais da educação em geral, digamos que exprimia uma predestinação socialmente determinada para com as crianças.

À vista disso, mulher e magistério são pensados como sinônimos, de tal maneira que a mulher passa a ser compreendida como uma educadora nata. Segundo Louro (2007), muitos afirmavam que, simplesmente pelo fato de serem mulheres, elas por natureza apresentavam uma inclinação para o trato com as crianças. Desse modo, o mais adequado seria lhes confiar a educação dos pequenos, considerando que, se o seu destino primordial era a maternidade, o magistério primário deveria ser pensando como uma extensão do papel de mãe, de esposa e cuidadora do lar.

Imprescindível inferirmos que a concepção de educadora nata é uma construção histórica enunciada na Europa e que, aos poucos, foi expandida para várias partes do globo, incluindo o Brasil. Suas raízes vinculam-se, intimamente, ao contexto de instauração do sistema fabril, pois o atendimento à infância se tornou uma necessidade e foram as mulheres de classes sociais mais favoráveis, que se dedicaram ao mesmo, primeiro como um ato de amor ao cuidar e educar e, depois, como um ato de doação e assistencialismo, sobretudo para com as crianças das classes menos favorecidas.

Também é importante ponderar que Froebel foi um dos precursores da concepção da mulher como educadora nata, pois ao criar o primeiro jardim de infância em 1840 na cidade alemã de Blankenburg, ele explicitou que “[...]. Este recanto deveria ser entregue às mulheres, que coração de mãe eram as únicas capazes de cultivarem nas criancinhas todos os seus talentos e todos os germes da perfeição humana unida a Deus” (ARCE, 2002b, p. 67).

Sob outro enfoque, atentamos que a referida concepção também abarca o entendimento expressado por Froebel que para trabalhar com as crianças pequenas, a mulher não necessitava de muita instrução, tendo em vista que, este ato faz parte da sua natureza, da qual deve tomar consciência da benção divina de educar a criança, isto é, o gérmen da humanidade (ARCE, 2002b).

À medida que o processo industrial se expandiu, principalmente no decorrer do século XX, o entendimento froebeliano veio a ser superado, pois como discorreremos no capítulo anterior, o atendimento à infância que antes era meramente assistencial,

configurou-se enquanto educação formalizada, assim, requerendo das mulheres uma formação mínima.

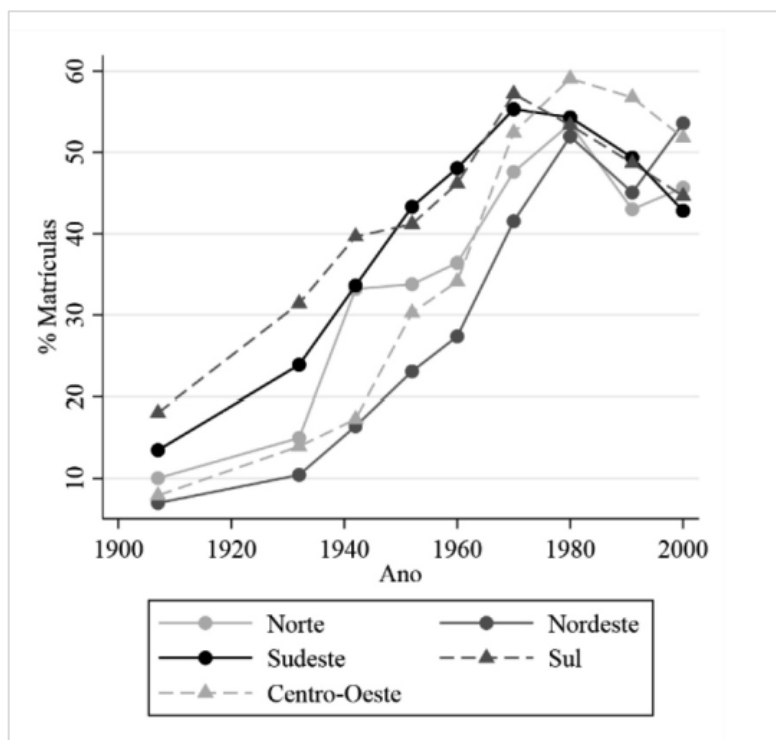
Até então, falamos muito que a feminização do magistério, principalmente primário e, sobretudo, no tocante ao âmbito da infância, deu-se em decorrência do entendimento do ofício de educar a partir das ideias de domesticidade e de maternidade, que rotulam as mulheres como educadoras natas. Todavia, na configuração de sociedade industrial e capitalista em que esse processo foi desencadeado, destacam-se outros fatores, tais como o aumento da oferta de vagas no Ensino Primário, dentre outros, conforme evidenciamos na sequência.

Retornando à descrição de Vianna (2002), a feminização do magistério, especialmente primário, ocorreu na medida em que os homens aos poucos foram deixando as salas de aulas e as mulheres, principalmente nas primeiras décadas do século XX, começaram, cada vez mais, a adentrar à docência, seja enquanto professoras ou ainda meramente como alunas nas Escolas Normais. Na oposição da gradual saída masculina, a entrada feminina no âmbito do magistério primário,

[...] deu-se efetivamente pelo aumento de vagas e, segundo alguns historiadores, pelo abandono dos homens desse campo profissional. A retirada dos homens em busca de outros empregos mais bem remunerados teria permitido que seus lugares fossem ocupados pelas mulheres, e alguns autores, aliás arriscam a hipótese de que era desonroso e até humilhante para os homens exercer essa profissão (ALMEIDA, 1998, p. 66).

Das palavras de Almeida (1998), extraímos dois importantes fatores contribuintes para com o processo de feminização do magistério. Primeiramente é oportuno inferir que no Brasil, o mesmo ocorreu no momento em que se registrou uma expansão do ensino público e primário no aspecto quantitativo, como podemos observar no gráfico 1 abaixo.

Lembramos que, entre o final do século XIX à meados do século XX, o curso primário se referia ao primeiro estágio escolar. Uma escolaridade de natureza elementar, possuía duração de 04 anos, um em cada série. Sua conclusão permitia o ingresso na escola secundária, competente ao que veio ser reconhecido de ensino ginasial (VIANNA, 2013).

Gráfico 1 – Taxa de matrícula no Ensino Primário no Brasil (século XX)

Fonte: Extraído de Komatsu *et al.* (2019, p.12).

Diante da expansão expressada pelos dados do gráfico acima, emergiu a necessidade por profissionais da educação, fazendo com que mais mulheres buscassem formação nas Escolas Normais ao ponto de serem predominantes, tanto no processo formativo, como observamos na Figura 5 a seguir, quanto no desempenho do magistério primário, em um segundo momento.

Figura 05 – Estudantes da Escola Normal de Caetité na Bahia (1940)

Fonte: Extraída de Cruz *et al.* (2021, p.10).

É conveniente registrar que, em razão da crescente entrada e da predominante presença de mulheres, as Escolas Normais, segundo Louro (1997), passaram a constituir seus currículos, suas técnicas e normas consonantes com as concepções hegemônicas do feminino.

Em seu estudo: *Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX*, Almeida (2004), evidencia a questão curricular aludida acima³³, ao descrever que “Às mulheres que podiam ir à Escola Normal [...] ensinavam-se prendas domésticas e música juntamente com português, francês, aritmética, geografia, história, pedagogia, etc. [...]” (ALMEIDA, 2004, p. 73).

Embora a pretensão das Escolas Normais era a de formar tanto professores como professoras, na realidade dos fatos o que se registrou foi uma crescente saída dos homens e uma associada diminuição da procura masculina a essa formação educacional. Todavia, isso não significa que eles deixaram de fazer parte totalmente do processo educacional.

Comparado com o grande número de antes, dos poucos homens que permaneceram no âmbito da educação, eles dedicaram-se em prol de níveis e cargos educacionais tidos como superiores pois, segundo Almeida (1998), as mulheres em primeiro momento, dificilmente conquistavam cargos de liderança e chefia, como por exemplo, a direção de escola ou a inspeção escolar, que permaneceram destinadas aos homens.

Muito se perpetuou o entendimento de que os grupos escolares deveriam ser dirigidos por homens e não por mulheres, em decorrência de não apresentarem força de vontade e energia suficiente para cumprir uma boa chefia, liderança e impor ordem e disciplina. Em nome dos caprichos pessoais, muitas vezes, poderiam sacrificar os interesses gerais (MINAS GERAIS, 1910³⁴ *apud* FARIA FILHO, 2014).

O distanciamento do homem no exercício do magistério, ocorreu sobretudo no âmbito do Ensino Primário, cuja presença da mulher era vista com bons olhos dado o entendimento de que “[...]. Como o cuidado com crianças não fugia à maternagem, o magistério representava a continuação de sua *missão*, nos moldes propostos pelos

³³ Aprofunda-se em: ALMEIDA, Jane Soares de. **Currículos da Escola Normal Paulista (1846-1920): Revendo uma Trajetória**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.76, n.184, p.665-689, set/dez 1995.

³⁴ MINAS GERAIS. **Typos para construção de prédio escolares**. Belo Horizonte: Imprensa oficial, 1910.

positivistas e higienistas no século XIX e de acordo com o imaginário social acerca do papel feminino” (ALMEIDA, 1998, p. 37, grifo da autora).

Desse modo, não era propício ao homem ser professor no Ensino Primário, partindo do princípio que, por natureza, não era dotado de habilidades tanto quanto a mulher no cuidar e educar as crianças menores de 06 anos de idade. Já em relação aos níveis educacionais mais elevados do período, o distanciamento masculino do magistério, não se deu na mesma intensidade.

Na argumentação de Apple (1998), o aumento da mulher no magistério frente a gradativa saída masculina, não só no Ensino Primário, mas em todos os outros níveis educacionais do dado período histórico, foi alvo de resistências. Críticos conservadores, acreditavam que as professoras ao atuarem além do contexto educacional da infância, poderiam trazer riscos aos alunos. Pensamento este que emergiu frente ao crescente número de estudantes no ensino secundário.

No panorama geral, entendemos que os homens se distanciaram do magistério por diversos fatores. Não foi somente em virtude do currículo das Escolas Normais, que por ora, também apresentavam disciplinas especificamente masculinas. Soma-se o desprestígio da profissão docente provocada pela lógica do capital, que no contexto de industrialização e urbanização do país com a entrada do século XX, prestigiou outras profissões (ALMEIDA, 1998).

É preciso entender que:

Com o avanço do capitalismo industrial é refeita a hierarquia das profissões, agregando-se valor àquelas mais condizentes com as novas exigências do mundo industrializado e à sua ideologia. [...]. Nesse contexto, o magistério sofre significativos abalos. Deixa de ter o prestígio de outrora e, de forma sensível, vai mudando, paulatinamente, de gênero. [...] (CHAMOM, 2005, p. 2).

O conjunto de mudanças provocadas pela instauração do capitalismo industrial, tornaram o magistério desinteressante aos homens. Para Hypolito (2020) “[...]. Isso decorreu, segundo professores e representantes de associações profissionais de educadores – na maioria homens –, **principalmente dos baixos salários** que levavam os homens a procurar profissões mais rentáveis.” (HYPOLITO, 2020, p. 76, grifo nosso),

Para Almeida (1998), a questão salarial também é um dos pressupostos que “alimentaram” o processo de feminização do magistério. Segundo ela,

O fato de as mulheres ocuparem cada vez mais espaços na profissão, somando às reformulações ideológicas que as consideravam mais capazes, pela industrialização e urbanização estarem ampliando o mercado de trabalho masculino, oferecendo inclusive ocupações vedadas às mulheres e, possivelmente, mais bem remuneradas, deve também ter contribuído para o afastamento masculino, além do propolado desprestígio da profissão e da má remuneração salarial. (ALMEIDA, 1998, p. 68).

Todos esses aspectos citados fazem alusão a um fator importante do processo de feminização do magistério, o seu cunho político:

[...] para que se pudesse expandir o ensino para todos, conforme estimulado pela modernização, era necessário que o governo gastasse menos com os professores. **Todavia, os homens não aceitariam reduzir seus salários**, então nada melhor que a mulher assumisse este posto, com belo discurso de que a alma feminina possui vocação natural para essa profissão. [...] (RABELO, 2007 *apud* ROSA, 2011, s/p, grifo nosso).

Naquela conjuntura, o distanciamento masculino do magistério se relacionava com a busca de melhores empregos, ou seja, mais valorizados e bem remunerados, enquanto necessidade para a manutenção de sua família. No jugo da sociedade patriarcal, os homens carregam consigo essa obrigação, que dificilmente seria viável com a desvalorização salarial dos professores (HYPOLITO, 2020).

Faria Filho (2014), em seu estudo: *Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906/1918)*³⁵, discorre que desde o início do século XX o salário docente é desvalorizado, no qual, muitas vezes, os professores recebiam salários menores do que carpinteiros, pedreiros e carroceiros.

Já em relação às mulheres, a questão salarial apontada não se prescrevia da mesma forma. Demartini e Antunes (1993) destacam que por jugo social, para elas pouco importava se a remuneração docente era baixa ou alta, pois, ao contrário dos homens, não apresentavam fielmente a obrigação e a responsabilidade em manter as despesas familiares.

Consequentemente, o salário da mulher enquanto docente vem a ser entendido apenas como um complemento, e não necessariamente a renda mantenedora do sustento da família. Para Pereira (1963),

³⁵ Elaborado a partir da sua tese de Doutorado em Educação, defendida no ano de 1996 pela Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

O fato de as professoras receberem salários baixos é visto pela sociedade como "natural", já que não dependem diretamente da sua renda para sobreviver. A remuneração serve apenas como um complemento da renda familiar, pois, por trás, está amparando-a sempre o "provedor", o homem, que será o responsável financeiramente pela família, mantendo o equilíbrio hierárquico das relações entre os sexos, bem de acordo com a herança patriarcal. (PEREIRA, 1963³⁶ *apud* FERREIRA, 1998, p. 51, grifos do autor).

Entretanto, é importante ponderar que, conforme a Professora Dra. Rosaria Genta Lugli aborda em uma aula de História da Educação, ministrada na Universidade Virtual do Estado de São Paulo – Univesp, nem sempre foi assim. Há algumas exceções importantes a serem consideradas.

Conforme a professora descreve, no processo dinâmico e até mesmo contraditório da sociedade, é registrada a figura do “Chupim”. Termo utilizado para referir-se aos maridos de professoras, que passaram a viver às custas delas. Nesta circunstância, o seu salário não se configurava enquanto um complemento, mas como fonte primária de renda (UNIVESP, 2014).

Como foi descrito acima, a ponderação da professora Rosaria revela apenas algumas exceções da época, na qual uma mulher, “[...] enquanto professora, ocorria o risco de casar com um homem preguiçoso, que sobrevestiria, em termos, evidentemente, o conteúdo dos papéis do homem e da mulher [...]” (PAIXÃO, 1991, p. 16).

Contudo, em uma descrição mais geral, o que predominou de fato foi o entendimento de que o salário da professora era visto apenas como um complemento da renda familiar. Justificava-se assim, a baixa remuneração, que para Hypolito (2020), reforçava ainda mais a associação do trabalho docente com a extensão dos afazeres domésticos e das habilidades femininas.

Diversos eram os argumentos utilizados para justificar o baixo salário, mas pagava-se pouco. No início do processo de feminização, o magistério para as mulheres significava uma “[...] ocupação que permitiria conciliar a vida profissional com as tarefas domésticas e familiares pois, além das férias escolares, não exigiria extensas jornadas de trabalho” (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 7).

Por meio dos registros das autoras supracitadas, inferimos que a baixa remuneração às professoras também era justificada pelo fato de o magistério ser uma

³⁶ PEREIRA, Luis. **O magistério primário numa sociedade de classes**: estudo de uma ocupação em São Paulo. São Paulo: Pioneira, 1963.

profissão que pouco ocuparia seu tempo diário, ou seja, se pagava pouco, pois trabalhavam pouco e apresentavam certos privilégios, como por exemplo, férias duas vezes ao ano³⁷, que só a carreira docente fornecia.

Contudo, lembramos que a mulher neste contexto assume uma dupla jornada de trabalho: intradomiciliar e extradomiciliar, no qual, às suas atribuições enquanto professora, em várias ocasiões eram levadas e realizadas em casa, sem serem remuneradas por isto. O que não deixou de ocorrer até os dias atuais (HYPOLITO, 2020).

Rosa (2011), diz que, apesar da desvalorização salarial, ser professora tanto na visão das mulheres quanto da sociedade, consistia em um ofício de mais privilégios comparando-se a outras profissões dedicadas a elas, como por exemplo: costureira, parteira e governanta. Além de um salário melhor, o magistério possibilitava a circulação em espaços públicos desacompanhadas e de adquirirem conhecimentos não meramente domésticos.

Apesar da coincidência, no entender de Almeida (1998), a desvalorização salarial do magistério ocorreu independentemente de ser um ofício ocupado em sua maioria por homens e/ou mulheres. Dentre diversos fatores, ela parte a princípio das então novas conjunturas socioeconômicas na qual o magistério era visto como um trabalho não definitivamente produtivo, no que se refere à produção material e ao setor econômico³⁸.

No sistema capitalista, o magistério enquanto trabalho não só educacional, mas também de cunho social, relativo ao atendimento da população mais desfavorecida economicamente e socialmente, tende a sofrer desqualificação. Portanto,

[...]. Quando qualquer profissão está direcionada para ao atendimento da população de baixa renda, o sistema capitalista consegue levá-la a perder sua qualificação profissional e seu poder aquisitivo. As profissões voltadas para as elites e para o sistema produtivo e tecnológico sempre se encontram plenamente qualificadas, prestigiadas e bem remuneradas (ALMEIDA, 1998, p. 63).

³⁷Gouveia (1970), destaca que o professor gozava anualmente de “[...], dois períodos de férias, constituídos de quatro semanas no mês de julho, e de dois meses a dois meses e meio, a partir da segunda quinzena de dezembro.” (GOUVEIA, 1970, p. 18).

³⁸Trabalho produtivo é aquele que produz mais-valia. Acrescenta valor ao capital, ou seja, toda ação humana que concorre para com o processo de valorização do sistema capitalista (HYPOLITO, 2020).

As arguições tecidas até aqui, não só foram utilizadas para justificar a desvalorização salarial do magistério, mas, também, serviram para evidenciar que a concepção de inferioridade da mulher, existente na sociedade da época, fosse um dos elementos norteadores da sua idealização histórica como um trabalho apropriadamente feminino.

Almeida (1998), acentua o seguinte: “Ao longo dos séculos a opressão exercida sobre as mulheres fez com que o trabalho por elas desempenhado fosse considerado também inferior, instituindo um binômio perverso: *a seres inferiores, trabalho inferior*” (ALMEIDA, 1998, p. 63-64, grifo do autor). Entende-se então que, quanto menor a criança, menor a qualificação exigida para o trabalho e menos se ganhava para trabalhar com essas crianças.

Entretanto, mesmo que abarcando uma concepção de inferioridade e de desvalorização profissional, o magistério primário possibilitou às mulheres novos rumos à sua história, enquanto seres sociais. Seu processo de feminização, contemplou a possibilidade de elas se expandirem socialmente ocupando um espaço numa sociedade até então exclusivamente masculina.

Na percepção de Araújo (2000), a entrada da mulher no magistério primário, representou não só uma forma de sobrevivência e/ou até mesmo autonomia econômica, mas, também, a possibilidade de serem independentes, além de influenciar a comunidade na qual viviam e trabalhavam. Nessa perspectiva,

O magistério possibilitava uma inserção social mais ativa e as mulheres poderiam exercer maior influência sendo professoras, havendo também a possibilidade de promover mudanças sociais, políticas e espirituais e veicular valores com maior igualdade social e sexual, a tolerância e a diminuição de preconceitos, assim como a conversão religiosa entre os alunos e seus pais (ALMEIDA, 1998, p. 71).

É notório que, na mesma linha de raciocínio, Almeida (1998) e Araújo (2000) notificam que o magistério não foi simplesmente a porta de entrada para diversas mulheres no âmbito do trabalho, extra domiciliar. Compreende-se que, ao mesmo tempo, configurou-se como um exercício profissional subsidiário da emancipação feminina no que tange a uma postura mais ativa e um poder maior de participação na sua sociedade.

Em concordância com Apple (1998), é compreensível dizer que o magistério significativamente contribuiu para que as mulheres se expandissem socialmente.

Dedicando-se a este ofício, elas protagonizaram gradativamente diversas lutas e reivindicações em prol de direitos sociais que em séculos anteriores sequer imaginavam ter, contribuindo, cada vez mais, para a inserção da mulher no mundo do trabalho nas mais diferentes ocupações que elas assumem atualmente.

Mesmo que ocorrido a partir do final da década de 1970, cabe aqui citar, a título de exemplo da aludida postura ativa construída pelas mulheres por meio do magistério, o denominado *Movimento de Lutas por Creches*, que:

[...] sob influência do feminismo, apresentava suas reivindicações aos poderes públicos no contexto por direitos sociais e da cidadania, modificando e acrescentando significados à creche enquanto instituição. Esta começa a aparecer como um equipamento especializado para atender e educar a criança pequena, que deveria ser compreendido não mais como um mal necessário, mas como alternativa que poderia ser organizada de forma a ser apropriada e saudável para a criança, desejável à mulher e a família. A creche irá, então, aparecer como um serviço que é um direito da criança e da mulher, que oferece a possibilidade de opção por um atendimento complementar ao oferecido pela família necessário e também desejável (MERISSE, 1997, p. 49).

Tratamos sobre a ação feminina construída historicamente em meio ao processo de feminização do magistério. Tal que até hoje se faz presente, em vista que avanços foram conquistados ao longo da história até então, mas não o suficiente para superar, eliminar totalmente representações sociais estereotipadas sobre o homem e a mulher nos mais vários setores sociais, incluindo a educação.

Em específico, o campo da educação da infância é um exemplo claro desse comportamento que, em pleno século XXI, mostra que ainda são muito fortes as heranças de representações sociais construídas no passado, no tocante aos ambientes de atuação profissional de homens e mulheres.

Apesar de a educação da infância não ser mais o Ensino primário dos séculos passados, devido às mudanças ocorridas ao longo da sua história, é possível observar que, atualmente, ainda é um espaço fortemente marcado pela dedicação e pela atuação feminina no exercício da docência. Neste sentido, é possível afirmar o seguinte: ainda que “[...] as modificações sociais se seguem e se transformem, sem dúvida, a representação do magistério, a referência parece ter permanecido” (LOURO, 1997, p. 93).

A ponderação do autor supracitado, sinaliza muito bem o assunto que tratamos na seguinte subseção. Do século passado até o presente, a educação da infância

compreende-se como campo de atuação predominantemente feminino. Frente a isto, estudos com os realizados por Sayão (2005) e Silva (2014), além de dados do último Censo Escolar de 2021 (BRASIL, 2022a), comprovam o quanto é escassa a presença masculina no desempenho sistematizado e formativo do educar e do cuidar de crianças menores de 06 anos.

3.2 A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL NA ATUALIDADE

Ao longo deste trabalho, até o presente momento, compreendemos que a historicidade da Educação Infantil está intimamente relacionada aos efeitos da ascensão do capitalismo industrial a partir do século XIX, tanto no contexto internacional quanto brasileiro.

Essa relação foi marcada pelo processo de feminização do magistério primário que, em resumo, refere-se à expansão da entrada feminina no âmbito educacional. Isso ocorreu em relação à frequência em Escolas Normais e à atuação profissional, enquanto docentes, no contexto em que traços culturais favorecerem que os postos de trabalho no magistério primário fossem ocupados pelas mulheres (ALMEIDA, 1998).

Cabe retomar a ideia de que, “A entrada das mulheres nas escolas normais e a feminização do magistério primário foi um fenômeno que aconteceu rapidamente e, em pouco tempo, elas eram a grande maioria nesse nível de ensino” (ALMEIDA, 1998, p. 62). Fenômeno este que “[...] acompanhou o desenvolvimento da industrialização e urbanização próprias da formação social e econômica capitalista” (HYPOLITO, 2020, p. 68).

A seu respeito, é possível listar quatro dimensões que muito bem sistematizam a idealização do magistério primário como atividade dedicada e adequada às mulheres. Observamos o quadro a seguir:

Quadro 1- Quatro dimensões do processo de feminização do magistério primário

Dimensão	Caracterização
<i>Estrutural</i>	Refere-se à possibilidade de desempenho concomitante de papéis dos sistemas de ocupações profissionais e familiares “apropriados” as mulheres.

<i>Ideológica</i>	Identificada no fato de ser o magistério, para o senso comum e para a consciência coletiva, uma ocupação “adequada” às mulheres, tanto no aspecto econômico como psicológico.
<i>Motivacional</i>	Grande parcela das professoras, apresentam motivações positivas ao exercício simultâneo entre o magistério e papel de mãe.
<i>Orientação para ação</i>	Refere-se aos aspectos de profissionalização do trabalho de professora, com a busca de uma orientação instrumental para uma qualificação técnico-profissional.

Fonte: Elaborado com base em Pereira (1969³⁹ *apud* HYPOLITO, 2020).

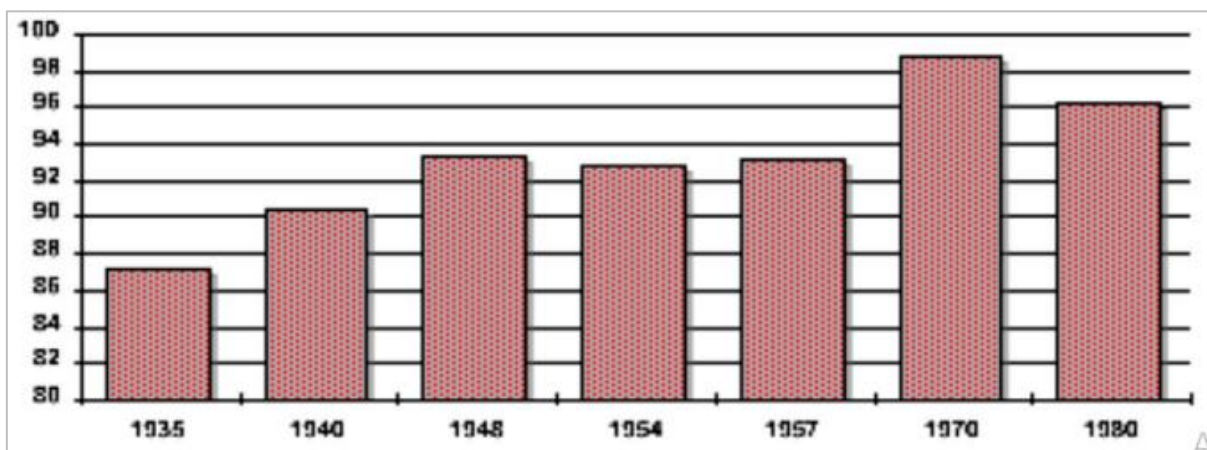
No conjuntivo dessas quatro dimensões, a feminização do magistério é, portanto, um fenômeno cujo papel social da mulher enquanto mãe, cuidadora do lar e professora são acentuados como sinônimos. Um feito que associado às novas configurações políticas, econômicas e sociais emergidas nos dois séculos passados, resulta da “[...] relação com a materialidade do mundo, onde a subjetividade é resultado de uma relação efetiva com a objetividade; [...]” (SOUZA JR., 1996, p. 105-109).

Compreendemos então que, na sociedade regida pelo capitalismo, a subjetividade humana é uma construção social, cuja maneira pela qual os homens e mulheres pensam, concebem e compreendem tudo o que os cercam, encontra-se relacionado ao modo de produção da vida material. Ou seja, o processo de materialização das coisas, condicionado suas visões de mundo, enquanto seres históricos, sociais e transformadores.

Neste sentido, também entendemos que a feminização do magistério é, sobretudo, um fenômeno social capitalista, pois na medida em que o capitalismo industrial foi se solidificando, cada vez mais em território brasileiro, o número de mulheres atuantes como professoras só veio a aumentar, em todos os níveis educacionais, mas, em especial, no até então denominado ensino primário.

Vejamos o quadro a seguir:

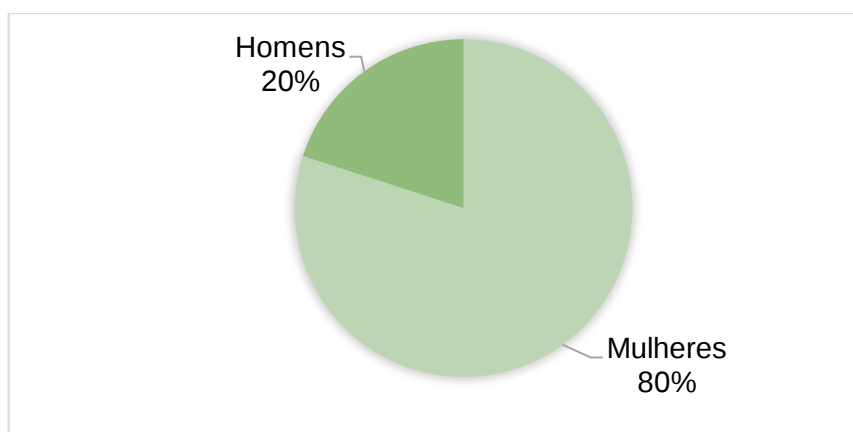
³⁹ PEREIRA, Luiz. **O magistério primário numa sociedade de classes**: estudo de uma ocupação em São Paulo. São Paulo: Pioneira, 1969.

Gráfico 2 – Participação feminina do corpo docente no ensino primário no Brasil

Fonte: Hypolito (2020, p. 67).

Já sabemos que as causas pelas quais a mulher professora veio a ser predominante no ensino primário são diversas, no entanto, apresentam os mesmos substratos: os ditames do capitalismo industrial. Uma predominância que se configura como uma tendência histórica, pois, desde o século passado até os dias atuais, a educação da infância é um espaço onde pouco se registra a docência masculina.

Antes mesmo de tratar especificamente sobre a feminização do magistério no âmbito da educação da infância na atualidade, ou seja, na Educação Infantil, é preciso compreender que esse fenômeno atinge todos os níveis educacionais, mesmo que em proporções diferentes. Diversos são os dados estatísticos que comprovam que atualmente a Educação Básica em sua totalidade é um campo de atuação profissional feminino, como aponta o gráfico 3:

Gráfico 3 – Porcentual de mulheres no quadro de docentes da Educação Básica no Brasil

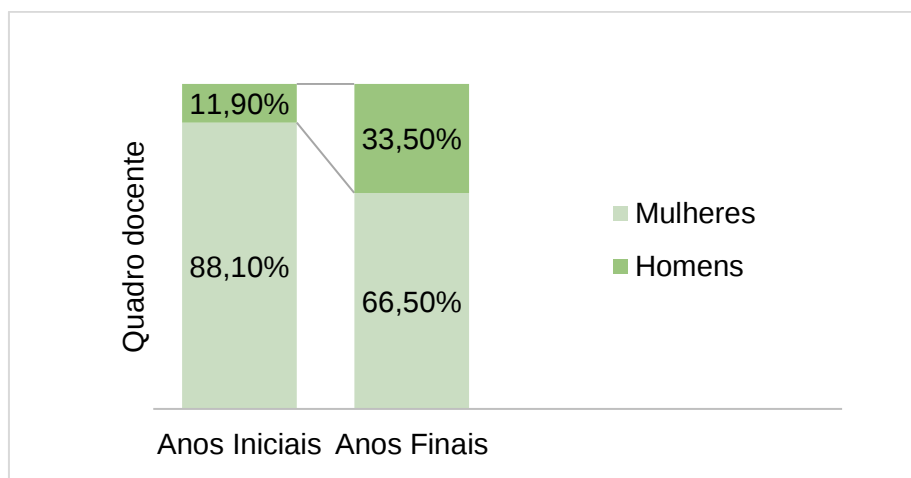
Fonte: Elaborado com base no Censo Escolar de 2021 (BRASIL, 2022a).

Mais especificamente, o Censo Escolar de 2021, aponta que quanto mais elevado o nível, o predomínio estatístico de mulheres no exercício da docência comparado ao número de homens, diminui consideravelmente. No Ensino Médio, por exemplo, do total de 516.484 professores atuantes em todo território nacional no ano passado, 57,7% são do sexo feminino e 42,3% do sexo masculino (BRASIL, 2022a).

Uma diminuição que conota o entendimento de que à medida que os alunos são maiores e, assim, possuem menos dependência dos professores, o número de docentes homens e mulheres torna-se mais equilibrado. Dados referentes ao Ensino Fundamental, subdividido em anos iniciais e finais⁴⁰, retratam essa questão.

No total de 1.373.693 professores atuantes no Ensino Fundamental, sendo 741.161 nos anos iniciais e 752.667 nos anos finais, o corpo docente dessa etapa educacional é composto por um número maior de mulheres, sobretudo, no primeiro ciclo, que vai do 1º ao 5º ano, conforme aponta o gráfico 4 a seguir:

Gráfico 4 – Quadro docente no Ensino Fundamental no Brasil em 2021



Fonte: Elaborado com base no Censo Escolar de 2021 (BRASIL, 2022a).

Na interpretação dos dados acima, reforçamos que nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o quadro docente é composto predominantemente por mulheres, pois, refere-se a uma fase de escolarização na qual a docência, devido a idade dos alunos, e a pouca maturidade no sentido de dependência e autonomia escolar, é concebida

⁴⁰O Ensino Fundamental é a segunda e mais duradoura etapa da Educação Básica, sendo subdividida em anos iniciais e finais. O primeiro refere-se do 1º ao 5º ano, cuja faixa etária dos alunos é de 6 à 10 anos de idade. Já o segundo, compete do 6º ao 9º ano, no qual, espera-se que os alunos ingressem com 11 anos e concluam com 14 anos.

consubstancialmente como atividade inerente de atributos tradicionalmente traduzidos como femininos. Tais como a sensibilidade e o cuidado, por exemplo.

Nesse ponto de vista, a docência se traduz a partir de uma representação dominante sobre o homem que “[...] foi – e provavelmente ainda seja – mais ligada à autoridade e ao conhecimento, **enquanto que a da professora mulher se vinculava mais ao cuidado e ao apoio “maternal” à aprendizagem dos/das alunos/as**” (LOURO, 1997, p. 107, grifo nosso).

Pensando assim, na medida em que a prática docente exige um tato, uma postura mais sensível e de cuidados para com os alunos(as) no processo educativo, a figura da mulher professora torna-se mais predominante. É o caso da Educação Infantil, que tem como perspectiva pedagógica e norteadora o binômio: educar e cuidar.

Destacamos que, de acordo com a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), para a Educação Infantil,

[...]. Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis.

Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. [...]. (BRASIL, 2013, p. 89).

Analogicamente falando, compreendemos que o educar e cuidar são dimensões intercomplementares e indissociáveis que, como peças, formam o quebra-cabeça da Educação Infantil. Etapa educacional que, conforme também é descrito na Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2009, requer do/a docente, “[...] ter **sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança**, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças” (BRASIL, 2013, p. 89, grifo nosso).

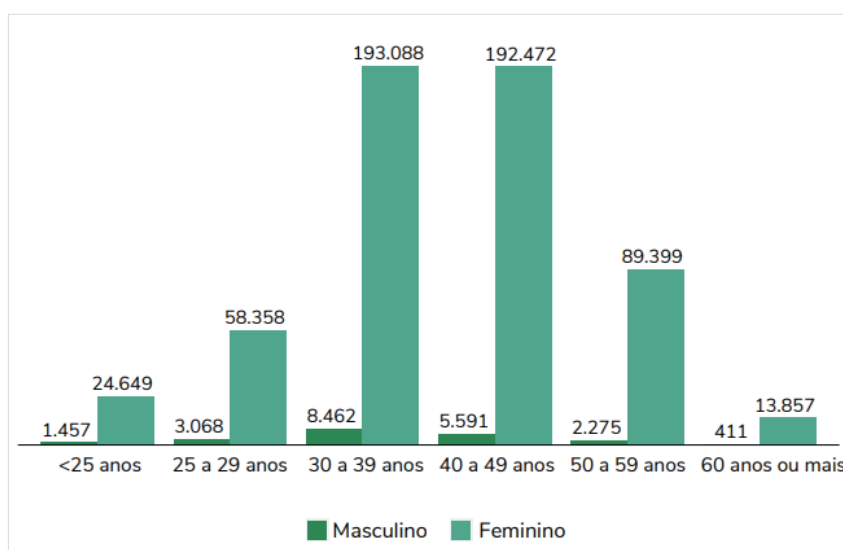
Mesmo que havendo outros fatores contribuintes, o fato do educar e cuidar serem a base da Educação Infantil e por ora corresponderem a uma prática docente, que não se focaliza somente na mediação de conhecimentos, mas, também, integra um tratamento mais acentuado com as crianças, apresenta-se como um dos principais

pressupostos da atual predominância de professoras mulheres, comparada ao baixo número de professores homens.

Dentre as três etapas que compõem a Educação Básica no Brasil, a Educação Infantil é, sobretudo, a que apresenta maior diferenciação em termos quantitativos entre docentes mulheres e homens, que nela atuam. Embora nas últimas décadas se tem registrado uma maior presença masculina nessa etapa, ela ainda se mantém predominantemente um campo de atuação feminina.

De acordo com o Censo da Educação Básica de 2020, no Brasil, dos 593 mil docentes que atuavam na Educação Infantil, 96,4% eram mulheres, e somente 3,6% homens. Estes que na sua maioria possuíam entre 30 a 39 anos e de 40 a 49 anos, como observamos no gráfico 5 a seguir:

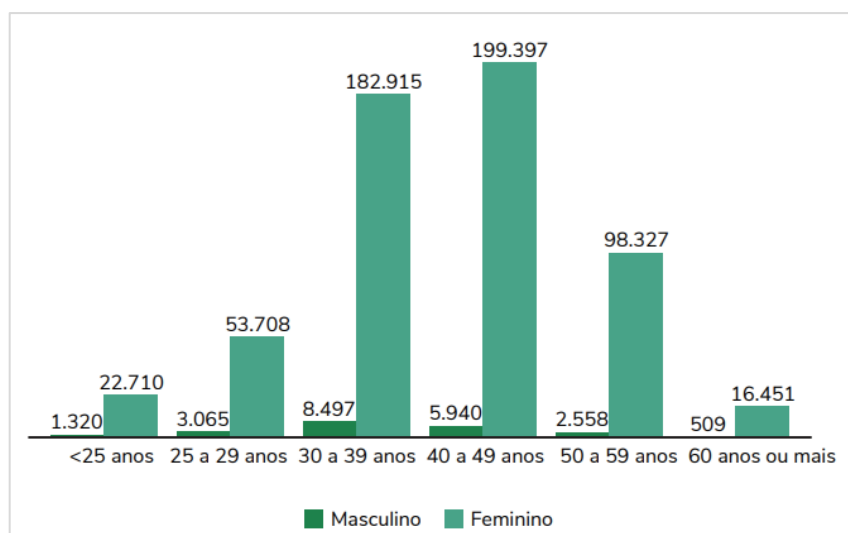
Gráfico 5 – Número de docentes na Educação Infantil em 2020 no Brasil, segundo sexo e faixa etária.



Fonte: Censo da Educação Básica de 2020 (BRASIL, 2021a, p. 38).

Já no ano seguinte, houve uma mínima alteração desses dados como demonstra o gráfico 6:

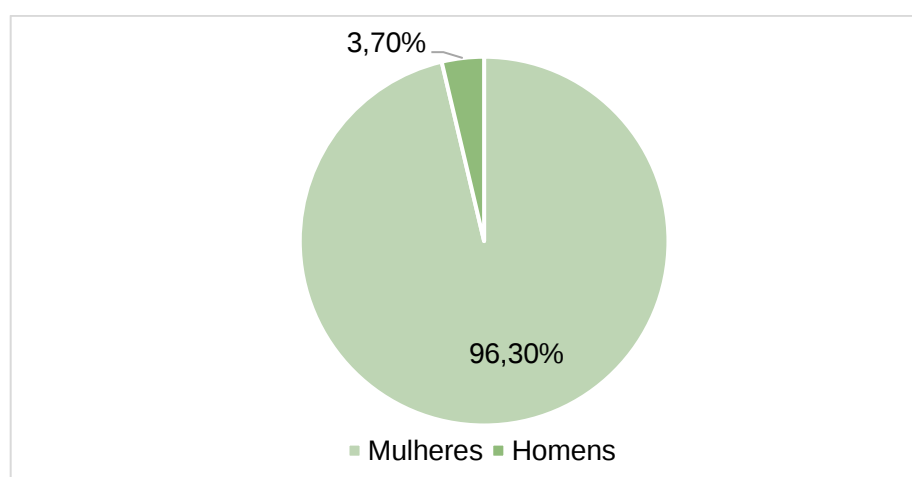
Gráfico 6 – Número de docentes na Educação Infantil em 2021 no Brasil, segundo sexo e faixa etária



Fonte: Censo da Educação Básica de 2021 (BRASIL, 2022a, p. 39).

No comparativo dos gráficos acima, inferimos que de 2020 para 2021, houve um aumento de 2 mil docentes atuantes na Educação Infantil, totalizando, assim, um quadro de 595 mil. A distribuição das idades desses profissionais permaneceu concentrada nas faixas de 30 a 39 anos e de 40 a 49 anos, já o percentual de professores homens e mulheres, teve uma pequena alteração. Vejamos o gráfico 7:

Gráfico 7 – Quadro docente da Educação Infantil no Brasil em 2021



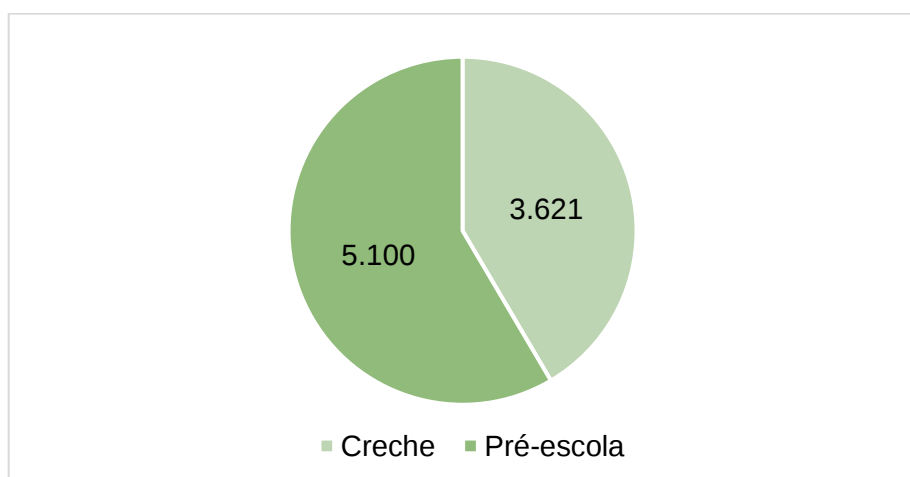
Fonte: Elaborado com base no Censo Escolar de 2021 (BRASIL, 2022a).

Da escala nacional para a estadual, os dados apresentados pouco se diferem. Em referência ao nosso Estado do Paraná, a predominância da docência feminina na primeira etapa da Educação Básica é notória e estatística. De acordo com o seu

Censo Escolar de 2020, que por ora é o mais recente e disponibilizado para a população em geral, no território paranaense há um total de 8.721 mil estabelecimentos de Educação Infantil (BRASIL, 2021b).

Quantidade esta composta pela soma do número de creches e pré-escolas, apresentadas no gráfico 8:

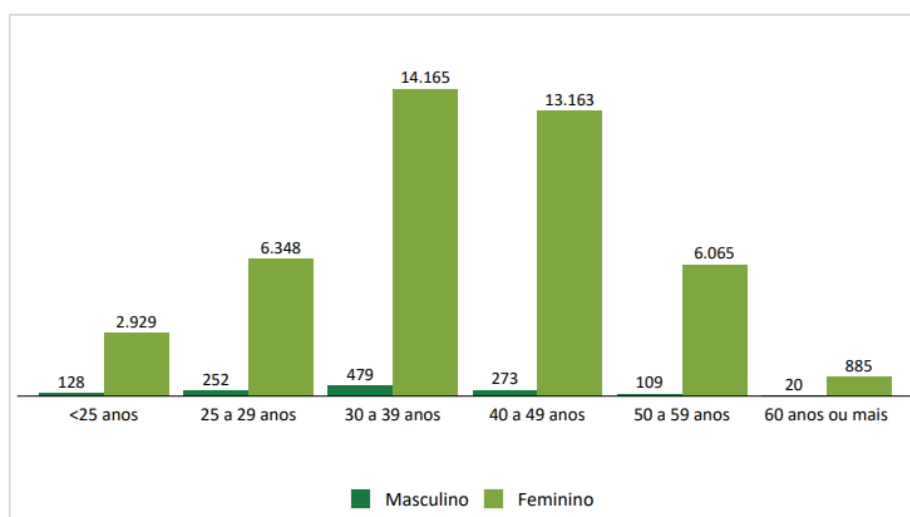
Gráfico 8 – Quantidade de creche e pré-escola no Estado do Paraná em 2020



Fonte: Elaborado com base no Censo Escolar de 2020 (BRASIL, 2021b).

Seja na Creche e/ou na Pré-escola, no Estado do Paraná é quantificado um total de 44.816 mil professores atuantes na Educação Infantil. Em sua maioria são mulheres e possuem idades na faixa de 30 a 39 anos, como inferidos no gráfico 9:

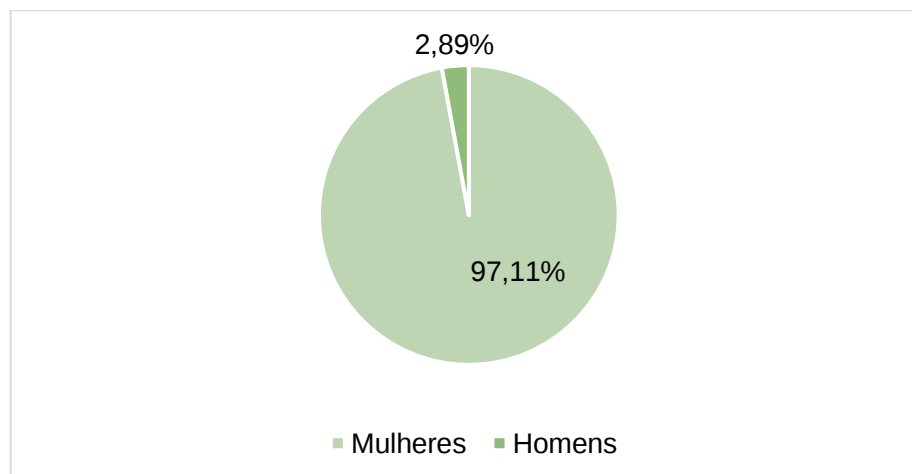
Gráfico 9 – Número de docentes na Educação Infantil em 2020 no Paraná, segundo sexo e faixa etária



Fonte: Censo da Educação Básica de 2020 (BRASIL, 2021b, p. 41).

É bastante expressivo o quanto as mulheres predominam no âmbito da Educação Infantil no Estado do Paraná, ocupando mais de 90% do quadro de professores atuantes:

Gráfico 10 – Quadro docente da Educação Infantil no Paraná em 2020



Fonte: Censo da Educação Básica de 2020 (BRASIL, 2021b).

Salientamos que, de 2020 até o presente ano, é possível ter ocorrido alterações desses percentuais. Contudo, não o suficiente ao ponto de as mulheres deixarem de corresponderem ao maior percentual no quadro de professores atuantes na Educação infantil em nosso estado.

Na oposição da predominância feminina, os dados apresentados comprovam o quanto, em nível nacional e estadual, os professores homens pouco atuam na educação da infância. Um fato movido por diversas circunstâncias que, mesmo não tal como antes, muito se assemelham dos motivos pelos quais, durante o século passado, provocaram e alimentaram o processo de feminização do magistério primário.

Com base em diversos estudiosos contemporâneos como Silva (2014) e Ramos (2017), o baixo percentual de professores homens que atuam na Educação Infantil pode e é problematizado e compreendido a partir de diversos aspectos. No âmbito da subjetividade humana, a atuação masculina nessa etapa educacional carrega o peso das representações sociais estereotipadas, construídas historicamente.

Muitos são os estereótipos que ao prezarem pela imagem viril do homem, acabam provocando estranhamentos em relação à presença masculina no âmbito da Educação Infantil, ao ponto que seu profissionalismo gera dúvidas e questionamentos.

Em razão disto, os professores homens que buscam atuar e que já atuam na Educação Infantil, “[...]. Para serem aceitos pela comunidade escolar, [...] passam pelo crivo e pela vigilância dos adultos, especialmente quando seu trabalho no interior da instituição infantil exige a **execução das funções relacionadas ao cuidado das crianças**” (RAMOS, 2011, p.61, grifo nosso).

Relembramos que, enquanto um dos pilares da Educação Infantil, o cuidar exige na maioria dos casos o contato físico/corporal, principalmente nos momentos de higienização, logo, então, a relação entre mulher-criança acaba sendo mais aceitável aos olhos da sociedade em geral,

[...]. Dado que, historicamente, e como uma continuação maternidade, os cuidados com o corpo foram atributos das mulheres, a proximidade entre um homem lidando com o corpo de meninos e/ou meninas de pouca idade provoca conflitos, dúvidas e questionamentos, estigmas e preconceitos (SAYÃO, 2005, p.16).

Consequentemente, quando existente, a presença masculina na Educação Infantil se demonstra como um confronto aos discursos sociais e culturais, que tanto sustentam a ideia, que ela não é a etapa educacional mais adequada para sua atuação. Pois, a sociedade que eleva a mulher como amorosa, dócil e, assim, como educadora nata, também construiu uma imagem do “homem como brutal, símbolo de força, da autoridade, que diante de criança pequena estaria sua figura, muito mais próxima a de um “ogro” do que um príncipe do mundo das fadas” (SILVA, 2014, p. 58, aspas do autor). Como se ele não tivesse tendência a ser pai e assim, cuidar dos seus filhos.

Claro que, toda a subjetividade criada acerca da figura masculina ao longo da história influenciou e influencia para que a presença do professor homem na Educação Infantil seja tão escassa conforme apontado pelos dados estatísticos nacionais e estaduais já apresentados. Não obstante, quando associada às questões materiais/objetivas, contribuiu ainda mais para que a primeira etapa educacional seja um campo de atuação predominantemente feminino.

Sob essa perspectiva, Alves e Pinto (2011), problematizam que não é por acaso, o fato de a Educação Infantil ser uma etapa educacional de atuação

predominantemente feminina, e por ora, também, corresponder ao nível em que os docentes são menos remunerados, se comparados com as seguintes etapas da Educação Básica. Verifiquemos a média salarial na tabela abaixo:

Tabela 1 – Média salarial docente no Brasil para jornada de 40 horas semanais⁴¹

ETAPA EDUCACIONAL	MÉDIA SALARIAL
Educação Infantil	R\$ 2.326,00
Ensino Fundamental	R\$ 2.500,00
Ensino Médio	R\$ 2.872,00

Fonte: Elaborado com base em UNIVALI (2020).

Há de se considerar que a questão salarial contribuiu para a escassez da docência masculina na Educação Infantil, decorrente do fato que, embora não vivemos mais em uma sociedade patriarcal como antes, socialmente ainda se ecoa uma visão de superioridade masculina. Desse modo, trabalhar na educação da infância contrapõe toda imagem historicamente construída sobre o homem, enquanto ser social.

A escassez é existente, contudo, a luz das políticas que regem o sistema educacional brasileiro, destacamos que no âmbito legal, não há prescrições que impossibilitam os homens de atuarem na Educação Infantil. As legislações pertinentes, apenas preconizam a necessidade de formação mínima e adequada, para que eles possam atuar nessa etapa educacional.

A partir não só desta última ponderação, mas com base em todas as que expusemos no decorrer deste estudo, e frente aos dados estatísticos apresentados, foi possível perceber o quanto poucos professores homens atuam na Educação Infantil, no Brasil e no Paraná.

Em sequência, na próxima seção, nossa investigação sobre o assunto tem como referência a rede municipal de educação do município de Paranavaí – Paraná, considerando que ela é parte de um todo, no qual, sua realidade também é resultado de um processo histórico e seus condicionantes sociais, políticos e econômicos.

⁴¹ A média apresentada, provavelmente sofrerá alterações conforme a adoção do novo Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica, aprovado pelo governo federal em abril de 2022. Leia mais a respeito acessando: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2022/02/portaria-que-estabelece-o-novo-piso-salarial-dos-professores-da-educacao-basica-e-assinada>.

4 A ESCASSEZ DA DOCÊNCIA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PARANAVAÍ-PR: UM ESTUDO DE CASO

Nesta seção, continuaremos tratando a respeito do quanto a educação da infância é um âmbito, cuja docência é, predominantemente, feminina e, no contraponto, pouco exercida por homens. Mas agora, nosso olhar se volta para analisar e compreender a maneira pela qual a aludida feminização e a escassez masculina se apresentam mais próximas de nós, ou seja, em escala local.

O objetivo desta seção é, portanto, responder ao seguinte questionamento norteador: Como se caracteriza a realidade da rede municipal de Educação Infantil no município de Paranaíba-PR no que tange à escassez da docência masculina? Respondê-lo consiste em entender que a escassez de professores homens na Educação Infantil é um fato que, geograficamente falando, abarca todas as escalas de análise. Como visto na seção anterior, seja em nível nacional ou estadual, são as mulheres que dominam a docência na educação da infância.

Logo, é muito provável que no município de Paranaíba as docentes mulheres sejam predominantes, até mesmo porque, em 2019, ao realizar a disciplina de Ensino e Estágio na Educação Infantil (Estágio Supervisionado), com critério obrigatório do curso de Pedagogia, foi possível observar que a presença de professores homens no estabelecimento de ensino concedente de estágio, era nula.

Tratar sobre esse assunto, em nível municipal, implica colocar em evidência uma realidade que sob os olhos de muitos profissionais da educação, sejam eles das mais variadas etapas, níveis e modalidades educacionais, já está naturalizada, não gerando inquietações e, por consequência, poucos estudos a esse respeito.

Em decorrência disto, quando um homem deseja e busca atuar na Educação Infantil, é impossível que não encontre dificuldades das mais variadas naturezas. Já aqueles, que conseguem uma vaga, diariamente carregam consigo as marcas do processo em que:

As identidades sociais constituem-se no jogo dialético entre indivíduo e a sociedade, e são construídas nas relações sociais, incluindo processos de identificação, no interior dos quais, ocorre também a oposição, a diferenciação que permite ao sujeito construir a própria identidade. [...] são formadas por processos sociais, no interior das

relações sociais, elas mesmas determinadas pelo sistema social. [...] (OLIVEIRA, 1976⁴² *apud* SILVA, 2001. p. 21).

Compreende-se, então, que ser docente na Educação Infantil não se restringe apenas ao fato de possuir a formação exigida pela LDB 9394/96, como prescrito em seu artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 2020, p. 43).

Ou seja, não basta atender as preconizações legais que, embora admitam a formação na modalidade normal⁴³, atualmente, para ser professor(a) na Educação Infantil exige-se, preferencialmente, que se tenha formação em Pedagogia. Atuar nessa etapa educacional como docente, exprime a necessidade de enquadrar-se aos parâmetros sociais, que circunscrevem um determinado perfil de profissional, que melhor se “encaixa” à docência no âmbito da infância.

Indicamos aqui, o perfil de profissional que consideravelmente aparenta ter resistido às mudanças das mais variadas naturezas e amplitudes, que ocorreram ao longo da história. Contudo, não exatamente o mesmo do passado, é comum que nos dias atuais, grande parte da sociedade, julgue necessário ser mulher, para então poder atuar na Educação Infantil.

Um julgamento que, desde o final do século XIX, faz com que no Brasil a atuação de mulheres, como professoras na educação da infância, seja bem mais aceita do que a docência masculina nesse segmento educacional. À vista disto, nos homens que querem ou que já atuam na Educação Infantil, o sentimento de não pertencimento acaba sendo alimentado.

⁴²OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Pioneira, 1976.

⁴³Reconhecido atualmente como curso de *Formação Docente: Magistério*, ele é ofertado em estabelecimentos de ensino da Educação Básica, nos quais, o estudante realiza de forma integrada ao Ensino Médio. Sobre tudo, é uma formação mínima de professores, sem descartar a necessidade da realização de um curso de licenciatura de nível superior. Preferencialmente, Pedagogia. Leia mais sobre em: SUFICIER, Darbi Masson; AZADINHO, Mariana Passafaro Mársico; MUZZETI, Luci Regina. Exigências legais para a atuação de professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1996-2019). **Revista online de Política e Gestão Educacional**, vol. 24, núm. 3, pp. 1461-1473, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6377/637766245016/html/>. Acesso em: 15 jun. 2022.

Revela-se, neste contexto, o estereótipo “homem fora do lugar”, destacado por Castro e Santos (2016), ao abordarem sobre: *Relações de gênero na Pedagogia: concepções de estudantes homens*. Este que, segundo os autores, difundem estranhamentos sobre a presença masculina, seja a princípio nos cursos de formação de professores para Educação Infantil, como também em creches e pré-escolas.

Somada a outros fatores, os quais já aludimos ao longo deste estudo, a docência na Educação Infantil logo é interpretada como um legado feminino. Em desdobramento dos fatos que marcaram a história do Brasil, sobretudo, o avanço do capitalismo em território Brasileiro, a partir do final do século XIX em diante, hoje existem muitas mulheres e poucos homens exercendo a profissão.

Com o enfoque voltado para a caracterização, análise e interpretação da desigualdade existente entre o número de professores homens e de mulheres atuantes na Educação Infantil pertencentes à rede municipal de Educação de Paranavaí – PR, faz-se necessário descrevemos agora o processo metodológico adotado para o alcance do objetivo elencado.

4.1. PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO DE CASO

A realização de uma pesquisa consiste em um processo voltado para a construção de novos conhecimentos, além de corroborar ou até mesmo refutar algum conhecimento pré-existente. Possibilita aprendizagens não só ao indivíduo que realiza, mas a toda sociedade que ela é desenvolvida, de modo que todos os envolvidos são beneficiados (CLARK; CASTRO, 2003).

Com essa premissa, destacamos novamente que o interesse em pesquisar sobre a escassez da docência masculina na Educação Infantil, pertencente a rede municipal de educação do município de Paranavaí-PR, volta-se em propagar conhecimentos que desvelam a realidade existente. Esses conhecimentos são fundamentais para compreensão da configuração atual, de que poucos professores homens atuam na educação da infância.

Além do mais, esta pesquisa é fruto do senso crítico e, assim, inquietações geradas a partir de experiências adquiridas durante a graduação de Pedagogia. Esse curso nos possibilitou, mediante suas inúmeras atividades, uma visão totalmente diferente de antes, no que tange aos ambientes/espacos, profissionais e aos processos educacionais dedicados à infância.

É necessário entender que, não é somente do interesse e do senso crítico que se faz a pesquisa. Para sua realização é indispensável que os pesquisadores, delineiem, a princípio, o modo pelo qual ela será desenvolvida. Isso implica na construção do percurso metodológico consonante ao objeto de análise e à realidade a ser investigada. Esses aspectos, ao serem relacionados dialeticamente, fomentam a elaboração do conhecimento científico (MINAYO; SANCHES, 1993).

Desse modo, após a definição do objeto de estudo, o primeiro passo foi definir a tipologia da pesquisa que propusemos realizar. Embora em vários momentos, a escassez da docência masculina acaba demonstrada em termos quantitativos, o tratado desse tema em escala municipal, segue o perfil que até então o presente estudo foi desenvolvido, ou seja, de natureza qualitativa.

Para Triviños (1987), a pesquisa qualitativa é de suma importância no âmbito das investigações educacionais. Segundo o próprio autor, ela também é conhecida como:

[...] "estudo de campo", "estudo qualitativo", "interacionismo simbólico", "perspectiva interna", "interpretativa", "etnometodologia", "ecológica", "descritiva", "observação participante", "entrevista qualitativa", "abordagem de estudo de caso", "pesquisa participante", "pesquisa fenomenológica", "pesquisa-ação", "pesquisa naturalista", "entrevista em profundidade", "pesquisa qualitativa e fenomenológica", [...]. Sob esses nomes, em geral, não obstante, devemos estar alertas em relação, pelo menos, a dois aspectos. Alguns desses enfoques rejeitam total ou parcialmente, o ponto de vista quantitativo na pesquisa educacional; e outros denunciam, claramente, os suportes teóricos sobre os quais elaboraram seus postulados interpretativos da realidade" (TRIVIÑOS, 1987, p. 124, grifos do autor)

Com várias denominações, destaca-se que a pesquisa qualitativa tem como base a relação dinâmica existente entre o mundo real/concreto e o sujeito, atribuição de significados e interpretação de fenômenos ocorrentes em sociedade (TRIVIÑOS, 1987). Visto isto, essencialmente, ela possibilita que conhecimentos sobre nós e as relações que estabelecemos cotidianamente enquanto seres históricos e sociais, sejam gerados.

No processo de geração de conhecimentos, toda pesquisa qualitativa é guiada por alguma linha de pensamento, ou seja, uma corrente filosófica norteadora do viés pelo qual o objeto de estudo será analisado e compreendido. Dessa forma, ratificamos o uso do Materialismo histórico-dialético como nosso fio condutor, pois:

À luz do materialismo histórico-dialético, o conhecimento científico se constitui na prática social humana à medida que a própria vida social vai se desenvolvendo e se complexificando, e os homens vão adquirindo condições determinadas social e culturalmente de refletir e teorizar (com métodos cada vez mais desenvolvidos) sobre essa mesma prática social e seus objetos e fenômenos constitutivos. Trata-se, por conseguinte, de se conceber o conhecimento como produto do trabalho dos indivíduos que são historicamente situados, de decodificação abstrata sobre a realidade concreta (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 225).

A pesquisa qualitativa nessa perspectiva, concebe o seu objeto de estudo, como fruto de um processo histórico, por sua vez, dinâmico e não necessariamente linear, no requisito de manifestação e constituição dos fenômenos sociais. Isto é, como resultado de um movimento ora contraditório, cujos elementos que constituem a dinâmica social, são indissociáveis.

Por razão, adotamos a contradição e a totalidade como categorias de análise da nossa pesquisa. Esta que, sustentada por um aporte bibliográfico e de análise documental, configura-se, sobretudo, como um estudo de caso, pois, de uma discussão mais ampla, ela volta-se os olhares para a escassez da docência masculina na Educação Infantil, agora, especialmente, no município de Paranavaí – PR.

Enquanto categoria de pesquisa, o estudo de caso busca

[...] retratar a realidade de forma completa e profunda. O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes (LARA, MOLINA, 2011, p. 135).

Portanto, o estudo de caso é compreendido como uma estratégia de pesquisa científica que permite ao pesquisador aprofundar os seus conhecimentos e a construir novos conhecimentos a respeito de fenômenos ocorrentes em sua realidade social. Ou seja, permite que os fenômenos sejam explorados, descritos e explicados de maneira mais profunda e particular, sem desconsiderar os seus pressupostos e os contextos mais amplos.

Para tanto, na realização do estudo de caso, o pesquisador utiliza-se de variadas fontes de informações. Ademais, ele recorre a uma diversidade de dados que são coletados em diferentes momentos e em situações variadas, além de serem provenientes de vários tipos de informantes (LARA; MOLINA, 2011).

Destarte, a realização desta pesquisa contempla uma coleta de dados diversificada, na qual nos utilizamos de diversos meios e de ferramentas para que as informações cruciais para o alcance do objetivo elencado fossem adquiridas. Essa etapa está descrita na subseção que se segue.

4.1.1 Coleta de dados

Para que fosse possível a concretização desta pesquisa, tendo em vista o seu objetivo de realização, foi necessário não nos limitarmos apenas aos estudos já realizados sobre o tema central de abordagem, que, por ora, constituem o aporte teórico inicial de discussão.

Na medida em que a pesquisa foi sendo desenvolvida e, assim, o seu foco cada vez mais voltado para a realidade do município de Paranaíba, no tocante à escassez da docência masculina na Educação Infantil, foi necessário que fôssemos à busca da aquisição de informações essenciais.

Referimo-nos aqui à coleta de dados, isto é, ao processo realizado pelo pesquisador em coletar, identificar e, até mesmo, apurar informações que subsidiem a comprovação ou a refutação da problemática de seu estudo. Este que, no desenvolver desta pesquisa, se deu conforme a técnica de triangulação, descrita no quadro a seguir:

Quadro 2 – Técnica de triangulação na coleta de dados

Aspectos considerados	Caracterização
<i>Processos e produtos centrados no sujeito.</i>	Averiguação das percepções do sujeito (formas verbais), principalmente por meio de questionários e/ou entrevistas. Ademais, os comportamentos e ações do sujeito por meio da observação, além de considerar as suas próprias produções (autobiografias, diários íntimos, confissões, cartas pessoais, livros, obras de arte, composições musicais, fotografias etc.).
<i>Elementos produzidos pelo meio do sujeito.</i>	Está representado pelos documentos internos e externos, além dos instrumentos legais e oficiais, tais como: leis, decretos, pareceres, resoluções, regulamentos, regimentos, que, por ora, também podem ser de natureza estatística.

<i>Processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macroorganismo social do sujeito.</i>	Referem-se aos modos de produção (capitalismo, por exemplo), além das forças e relações de produção, à propriedade dos meios de produção e às classes sociais.
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Triviños (1987).

Sua utilização se justifica, pois, conforme argumenta Triviños (1987), a técnica de triangulação na coleta de dados, tem por objetivo básico, contemplar uma ampla descrição, explicação e compreensão do objeto de estudo. Além do mais, considera-se, a princípio, que não é possível conceber a existência de um fenômeno social de forma isolada, ou seja, sem considerar suas raízes históricas, significados culturais e vinculações estreitas e essenciais com uma macro realidade social.

Por isto, há de considerar que, recorrermos de início à pesquisa bibliográfica enquanto modalidade de coleta de dados, foi de extrema relevância para o desenvolvimento da pesquisa, afinal, ela “[...] é, por excelência, uma fonte inesgotável de informações, pois auxilia na atividade intelectual e contribui para o conhecimento cultural em todas as formas do saber” (FACHIN, 2006, p. 199).

Sem dúvida alguma, a pesquisa bibliográfica corresponde à base de sustentação inicial de nossa pesquisa que, em nome do seu objeto e objetivo de estudo, contemplou outras formas de coleta de dados. Utilizamo-nos de técnicas bastante usuais na realização de estudos de natureza qualitativa, tal como este.

Dentre as várias técnicas de coletas de dados existentes, adotamos a análise documental, pois, os documentos são ricas fontes de informações. Por essa razão, “[...] podem nos dizer muita coisa sobre os princípios e normas que regem o comportamento de um grupo e sobre as relações que se estabelecem entre diferentes subgrupos. [...]” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNADJER, 1998, p. 169).

Sob esta perspectiva, foi indispensável não recorrermos aos documentos para, então, termos conhecimento do real panorama da escassez da docência masculina na Educação Infantil, pertencente à rede municipal de Paranavaí. Com esse propósito, realizou-se a coleta de dados na Secretaria Municipal de Educação - SEDUC, onde informações sobre o quadro de docentes homens e mulheres atuantes na primeira etapa da educação básica no município, foram coletadas.

Contribuintes para a contextualização da pesquisa, também colhemos dados pertinentes ao número total de alunos matriculados nos estabelecidos de Educação

Infantil existentes no município de Paranavaí, e que por ora, integralmente e/ou parcialmente são mantidos e orientados pela SEDUC.

Feito isto, damos sequência a coleta de dados, com à realização de entrevistas, via aplicação de questionário (Apêndice II), aos professores formados em Pedagogia que atuam em turmas pertencentes a primeira etapa da educação básica. Antes mesmo, a pedido da atual secretária de educação do município, foi realizado na SEDUC, um encontro com as diretoras dos centros municipais de Educação Infantil (CMEIs), e também das escolas que atendem alunos do Infantil 5⁴⁴. Este, representado pela figura a seguir:

Figura 6 – Encontro realizado na SEDUC



Fonte: Arquivo pessoal.

A finalidade do encontro foi a de apresentar às diretoras, ou melhor dizendo, gestoras dos estabelecimentos municipais de ensino, a justificativa e os objetivos de nossa pesquisa. Cientes da mesma, pedimos a elas, apoio na coleta de dados com os professores homens e mulheres que atuam em turmas da Educação Infantil.

Solicitamos às diretoras que estivessem em seus respectivos estabelecimentos de ensino, compartilhando e orientando os profissionais da Educação Infantil a responderem o questionário da pesquisa, sem necessitar da presença do

⁴⁴Último período (série) da Educação Infantil conforme a LDB 9394-96, que compõe o subgrupo denominado de pré-escola.

entrevistador. Essa dinâmica corresponde a uma “[...] técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc” (GIL, 1999, p. 128).

É conveniente ressaltar que, em decorrência da epidemia do Covid-19 (coronavírus), que ainda é existente entre nós, porém em menor intensidade, os questionários foram compartilhados com os participantes via *WhatsApp* e *E-mail* em formato de *Forms*. Infere-se que, utilizamos da *internet* para a coleta de dados, considerando que seu uso proporciona as seguintes vantagens:

- *Conveniência*: O participante consegue acessar e responder o questionário, independentemente do local que esteja. Desde que tenha algum aparelho conectado à internet;
- *Custo*: O compartilhamento do questionário via internet, torna-se mais barato tanto ao pesquisador quanto ao participante. Há uma economia de despesas, como por exemplo: na impressão do documento e até mesmo no que tange ao deslocamento, para coleta de dados;
- *Escala*: Possibilita que a coleta de dados seja mais ampla, ou seja, facilita que o questionário seja respondido por mais pessoas;
- *Velocidade*: É possível obter respostas em menor tempo;
- *Estética e a atratividade*: Permite que se utilize imagens, hipertexto e sons nos questionários (NETO, 2004).

Entende-se que o uso da internet contribui muito para o desenvolvimento da pesquisa, facilitando principalmente, que o pesquisador colete dados em menor dimensão de tempo e até mesmo de espaço, uma vez que a mesma possibilita que a distância geográfica entre ele e os participantes não seja uma limitação.

Neste sentido, a utilização da *internet* foi de grande valia para que, então, obtivéssemos sucesso na aplicação dos questionários e, conseqüentemente, na coleta de informações fundamentais para a nossa pesquisa. Ela também facilitou muito no compartilhamento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento – TCLE (Apêndice I), enviado para o e-mail dos participantes da pesquisa e assinado digitalmente por eles⁴⁵.

⁴⁵No envio do TCLE para o E-mail dos participantes da pesquisa, utilizamos a Plataforma *Clicksign*, que possibilita a assinatura digital de documentos, economizando, assim, tempo e gastos na impressão de cópias, além, é claro, do aspecto sustentável.

Frisamos que, a assinatura do TCLE evidencia a concordância do entrevistado em contribuir com a pesquisa. Esta que “[...] já denota sua intencionalidade – pelo menos de ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz – o que caracteriza ao caráter ativo de sua participação [...]” (SZYMANSKI, 2002 *apud* RAMOS, 2017, p. 33).

O procedimento supra descrito também foi utilizado para inferir a maneira que o acadêmico homem de Pedagogia da Unespar – Campus de Paranavaí, visualiza e compreende a escassez masculina na Educação Infantil, haja vista que o curso forma profissionais para a atuação docente na referida etapa educacional e é, predominantemente, um curso realizado por mulheres.

Em ambas as ocasiões, os questionários enviados para os participantes foram compostos por dez perguntas objetivas e discursivas que, de acordo com as ponderações de Goldenberg (2011), foram elaboradas em conformidade com o objetivo do estudo, além de serem enunciadas de maneira clara e direta, sem induzir e confundir os/as entrevistados(as).

Logo, ao serem respondidas, as perguntas do questionário evidenciam o ambiente profissional e/ou formativo, além das experiências, perspectivas e o modo que os/as participantes visualizam e entendem a baixa presença de docentes homens na Educação Infantil.

É relevante destacar que tais informações foram coletadas sem que os/as participantes necessitassem identificar-se com o nome, garantindo, assim, sua confidencialidade. Aspecto este, que segundo Fachin (2006), é mais fácil de ser garantido via aplicação de questionário, uma vez que não se necessita da presença do entrevistador quanto do entrevistado.

Preocupamo-nos não só em garantir o anonimato dos sujeitos da pesquisa, mas, sobretudo, em respeitar os preceitos éticos de sua realização. Haja vista que o Projeto de pesquisa foi apresentado para análise e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, por meio do parecer de aprovação nº. 5.140.636 de 02 de dezembro de 2021 do CEP 9247 da Universidade Estadual do Paraná – Unespar.

Após a realização da coleta de dados, seguimos para o momento em que todas as informações obtidas foram analisadas e interpretadas. Mesmo que correlacionadas uma com a outra, a análise e a interpretação dos dados coletados consistem em processos que se diferem conceitualmente:

A análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (GIL, 1999, p. 168).

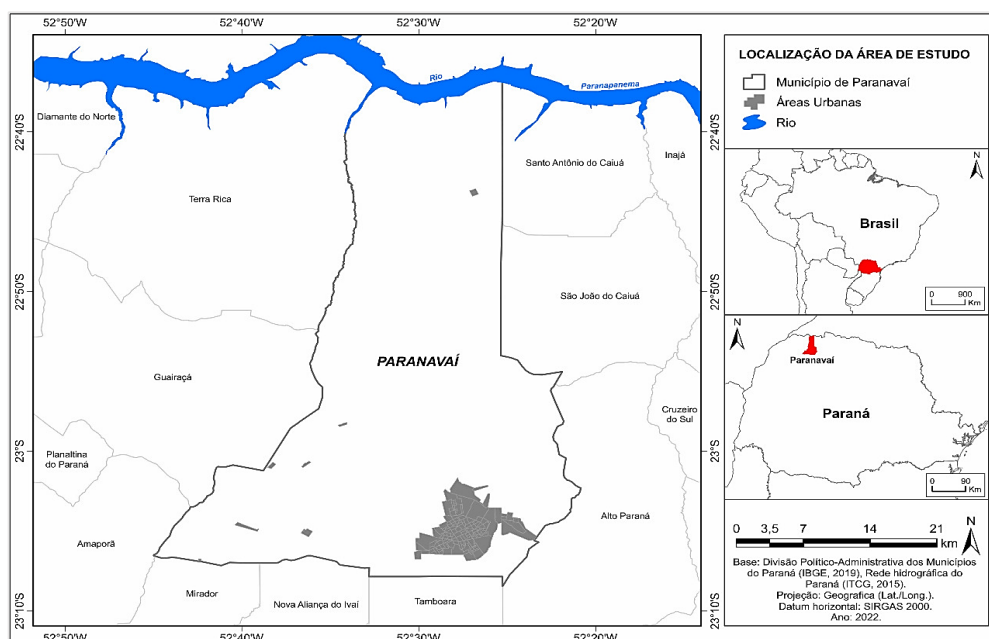
Estes processos, portanto, correspondem ao momento crucial da pesquisa, haja vista poder contemplar um olhar mais clínico e direto sobre o objeto de estudo, de maneira que ele venha a ser melhor compreendido. Significa, neste sentido, a base de sustentação para a formação de resultados e conclusões do estudo.

Necessário salientar que, antes mesmo dos dados obtidos serem analisados e interpretados, serviram de base para a caracterização da área de estudo. Descrita no tópico a seguir, ela corresponde a um dos aspectos primordiais de subsídio, quando nos preocupamos em compreender dado fenômeno e a problemática de sua realidade.

4.1.2 Caracterização da área de estudo

Criado oficialmente em 1951, pela Lei nº 790, de 14 de novembro (SILVA, 2014), o município de Paranavaí possui atualmente, uma extensão territorial de 1 202,266 km² (Figura 7).

Figura 7 - Mapa de localização do município de Paranavaí

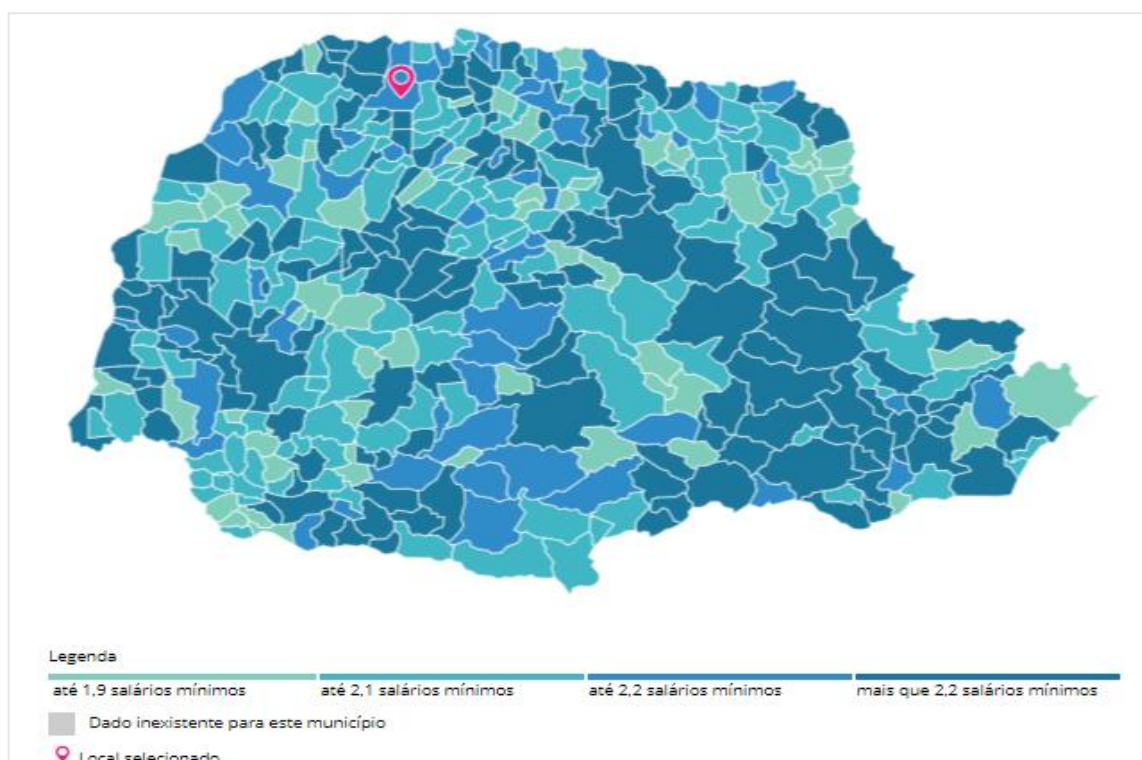


Fonte: Elaborado pelo autor.

Observa-se que o município se encontra localizado no Noroeste do Paraná, no qual, faz limite com os municípios de: Alto Paraná, Amaporã, Guairaçá, Mirador, Nova Aliança do Ivaí, Santo Antônio do Caiuá e Terra Rica, além do Estado de São Paulo na sua porção norte.

Em relação a sua população é necessário pontuar que, predominantemente, é composta por mulheres, além de ser, em sua maioria, alfabetizada e de classe média, e a média salarial dos trabalhadores formais não ultrapassa a marca de 3 salários mínimos, como ilustrado na figura 8 abaixo:

Figura 8 - Média salarial da população de Paranaíba



Fonte: Extraído de IBGE (2020, s/p).

Longe de ser um município sem a existência de trabalhadores informais, Paranaíba é considerado o principal centro da microrregião local, decorrente de possuir em sua sede, uma variedade de serviços dos mais variados âmbitos que os seus municípios circunjacentes não dispõem, tal como ele. Destaca-se, nesse contexto, sua economia diversificada marcada pelo forte fluxo comercial, além de ser destaque na agricultura, bovinocultura e indústria.

Paranaíba é considerado em nível nacional um dos principais municípios praticantes de bovinocultura quando se trata de gado de corte. Ademais, ele se

destaca devido à grande produção e exportação de insumos e suco de laranja, como também por ser o maior produtor de fécula de mandioca do Brasil (PARANÁ, [2021]).

Além do destaque no setor econômico, Paranavaí é para seus municípios circunjacentes uma referência no âmbito da saúde, pois, em sua sede encontra-se instalada a Associação dos Municípios do Noroeste do Paraná – AMUNPAR, que presidia o Consórcio Intermunicipal de Saúde – CIS. Em síntese, o mesmo dispõe de clínicas, laboratórios e hospitais privados e principalmente públicos, destinados para o atendimento da população nas mais variadas especialidades pelo Sistema Único de Saúde - SUS.

O município também dispõe, principalmente na sua sede, de inúmeros estabelecimentos e instituições de ensino, públicas e privadas, dos mais variados níveis e modalidades educacionais. No aspecto educação básica, há maioria dos estabelecimentos são mantidos pela esfera municipal e/ou estadual.

Atualmente, a rede municipal de ensino do município de Paranavaí, dispõe de 32 estabelecimentos no total, sendo 14 CMEIs, listados no quadro a seguir.

Quadro 3 - Centros Municipais de Educação Infantil de Paranavaí

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	ENDEREÇO
CMEI Alvina Godinho Silvestre.	Rua Walmor Oto Wessler, sn – Distrito de Mandiocaba, CEP: 87729-400.
CMEI Antônia Ayres De Oliveira.	Rua Guerino Pomin, 1260 – Jardim monte cristo, CEP: 87706-340.
CMEI Ayrton Senna da Silva.	Rua Antônio Frederico Ozanan, sn - Vila Operaria, CEP: 87709-010.
CMEI Cecília Vechiatti Giovine.	Rua José de Mattos Filho, 455 – Jardim Canadá, CEP: 87711-350.
CMEI Isabela de Souza Ribeiro Felipe.	Rua Antônio José da Silva, 470 – Jardim do Sol, 87711-310.
CMEI Maria Madalena Fernandes de Souza.	Avenida Guanabara, 857 – Jardim Morumbi, CEP: 87703-020.
CMEI Menina Isabela De Souza Da Silva.	Rua Bahia, 1251 - Jardim Ouro Branco, CEP: 87704-040.
CMEI Menino Davi.	Rua do Ipê, 460 - Vila Alta, CEP: 87708-580.
CMEI Nossa Senhora do Carmo de Graciosa.	Rua Manoel Bento Gonçalves, sn – Distrito de Graciosa, CEP: 87722-000.
CMEI Nossa Senhora do Carmo.	Rua Antônio Fachin, n 1.123 – Centro, CEP: 87702-070.

CMEI Professor Jacó de Jesus.	Avenida Martin Luther King, 1123 - Jardim Farropilha, CEP: 87708-130.
CMEI Professora Alzira Mendonça Figueira.	Rua Ayse Costa Toledo Ettore Giovine, CEP: 87701-000.
CMEI Professora Lucilene Rodrigues dos Santos.	Rua Felipe dos Santos, n 680 - Centro, CEP: 87708-210.
CMEI Tia Irene Martos Rocha.	Rua Manoel de Oliveira Rocha, Q1814 A8 – Distrito de Sumaré, CEP: 87720-196.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os demais 19 estabelecimentos referem-se às escolas municipais que, em sua maioria, são de jornada integral e se encontram localizadas em vários bairros da cidade de Paranavaí, como residentes nos distritos do município:

Quadro 4 – Escolas Municipais de Paranavaí

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	ENDEREÇO
EM Ayrton Senna da Silva.	Rua Antônio Frederico Ozanan, s/n – Vila Operária, CEP: 87709-010.
EM Cecília Meireiles.	Rua Marechal Cândido Rondon, 151 – Centro, CEP: 87704-040.
EM Clemente Nieheus.	Rua Dos Pioneiros, 1110 – Distrito de Mandiocaba, CEP: 87729-400.
EM Dácia Figueiredo Fortes.	Rua Ana Neri, 277 - Jardim São Jorge, CEP: 87711-200.
EM Deusdete Ferreira de Cerqueira Neto.	Rua Mario Miola 900, Conjunto Residencial Luiz Lorenzetti, CEP: 87712-509.
EM Dr. José Vaz de Carvalho.	Rua Anézia Ramos Moreira, 1450 - Distrito Sumaré (Sumaré), CEP: 87720-000.
EM Edith Ebiner Eckert.	Rua Mirassol, 1320 – Chácara Jaraguá, CEP: 87720-010.
EM Professora Elza Grassiotto Caselli.	Rua Francisco Alves do Nascimento, 380 - Jardim do Sol, CEP: 87708-030.
EM Getúlio Varga.	Rua Antônio Frederico Ozanan, 315 - Vila Operaria, CEP: 87708-310.
EM Hermeto Botelho.	Rua Amador Alves De Oliveira, 355 - Jardim América, 87705-170.
EM Ilda Campano Santini.	Rua Serafim Afonso Costa, 1.141 - Jardim São João, CEP: 87709-030.
EM Jayme Canet.	Rua Ettore Giovine, 1320 – Centro, CEP: 87702-340.
EM Professora Maria Schuroff Back.	Rua José Ottersbak, s/n - São Cristóvão – Distrito de Graciosa, CEP: 87722-000.
EM Neusa Pereira Braga.	Rua Tiradentes, 903 - Jardim São Jorge, CEP: 87711-120.

EM Noêmia Ribeiro do Amaral.	Rua Prof. Geraldo Longo, 1 - Jardim São Jorge, CEP: 87708-010.
EM Professor Pedro Real.	Avenida Mauá, s/n - Jardim Morumbi, CEP: 87703-150.
EM Rotary Arenito.	Rua dos Bandeirantes, 73 - Jardim São Jorge, CEP: 87710-170.
EM Santa Terezinha.	Rua Wladislau Gaida - 920, Jardim Ipê, CEP: 87707-090.
EM Santos Dumont.	Rua Barão do Cerro Azul, 210 - Jardim Santos Dumont, CEP: 87706-030.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Não menos importante, cabe apontar que mesmo não sendo integralmente mantidos e orientados pela SEDUC de Paranavaí, o município também dispõe de 8 Centros de Educação Infantil – CEI, conforme observa-se no quadro 5 a seguir:

Quadro 5 - Centros de Educação Infantil em Paranavaí.

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	ENDEREÇO
CEI Anibal Ajita – Santa Casa.	Rua Mal Candido Rondon, 978 – Centro CEP: 87704-060.
CEI Infância Feliz.	Rua Malvina Vicente Danelute, 787 - Distrito de Sumaré, CEP: 87720-200.
CEI Santa Rita de Cássia.	Rua Capitão Geraldo Persilva, 501 – Jardim Morumbi, CEP: 87703-110.
CEI Casa da Criança.	Avenida Martin Luther King, 3355 – Jardim André Luis, CEP: 87710-130.
CEI Santa Terezinha Menino Jesus.	Avenida Humberto Bruning, 4150 - Jardim Santos Dumont, CEP: 87700-000.
CEI Semente de Esperança.	Rua Farroupilha, 730 - Jardim São Jorge, CEP: 87711-140.
CEI Pequeno Semelhante.	Avenida Carlos Gomes, 740 – Jardim São Jorge, CEP: 87710-420.
CEI São José.	Rua Antônio Eredia Molina, 920 – Jardim Ipê, CEP: 87707-240.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os CEIs, são estabelecimentos de ensino, organizados pelo sistema de filantropia e recebem da secretaria municipal de educação os subsídios de subvenção do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB⁴⁶.

⁴⁶ “O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) é um Fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um total de vinte e sete Fundos), composto por recursos provenientes de impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação, conforme disposto nos arts. 212 e 212-A da Constituição Federal.” (FNDE/MEC, 2021, s/p.)

Sob a manutenção do estado, Paranavaí também dispõe de diversos colégios estaduais que atendem os anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Profissionalizante, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos - EJA. A saber são eles:

- Colégio Estadual do Campo Adélia Rossi Arnaldi;
- Colégio Estadual Professor Bento Munhoz da Rocha Neto;
- Escola Modalidade Educação Especial Carmem Lúcia Rauhen Lopes;
- Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos de Paranavaí;
- Escola Estadual Curitiba;
- Colégio Estadual Enira Moraes Ribeiro;
- Colégio Estadual Flauzina Dias Viegas;
- Colégio Estadual do Campo José de Anchieta;
- Colégio Estadual Leonel França;
- Escola Estadual do Campo de Mandiocaba;
- Colégio Estadual Doutor Marins Alves de Camargo;
- Colégio Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos Newton Guimarães;
- Colégio Estadual de Paranavaí;
- Colégio Estadual Silvio Vidal.

Ainda no quesito educação, Paranavaí atrai inúmeros estudantes oriundos de diversos municípios da região, pelo fato de possuir diversas instituições de ensino superior (IES), públicas e privadas que funcionam na modalidade presencial, semipresencial e polos de educação à distância – EAD.

No rol de instituições privadas, citamos a título de exemplo o Centro Universitário UniFatecie e a Universidade Paranaense – Unipar, que oferta cursos das mais variadas áreas e nas modalidades: presencial, semipresencial e EAD. Já em relação às IES públicas, destacam-se o Instituto Federal do Paraná – IFPR, voltado para a educação básica (Ensino médio profissionalizante) e superior, além da Universidade Estadual do Paraná – Unespar, com predomínio de graduações no âmbito de bacharelado e das licenciaturas e, ainda, a oferta do curso de pós-graduação *stricto sensu* Mestrado em Ensino - PPIFOR, por intermédio do qual esta pesquisa se concretiza.

Com as referidas IES, Paranavaí é um município de grande importância para o desenvolvimento da região noroeste, haja vista ser um polo não meramente de formação profissional, mas, sobretudo, de fomento da tecnologia e do conhecimento científico. Além disto, nos últimos anos, o mesmo vem se destacando no cenário paranaense como um dos municípios com maiores percentuais do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no que se refere aos estabelecimentos de ensino público.

No último levantamento do IDEB em 2019, Paranavaí chegou a registrar em relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental, um percentual acima da média estadual e nacional, como podemos verificar na tabela a seguir:

Tabela 2 – Médias de Paranavaí no IDEB (2019)

ETAPA EDUCACIONAL	PARANAVAÍ	IDEB - PARANÁ	IDEB – BRASIL
Anos iniciais – Ensino Fundamental.	7,7	6,4	5,7
Anos finais – Ensino Fundamental	4,9	5,1	4,6
Ensino Médio.	4,4	4,4	3,9

Fonte: Elaborado com base em Brasil/Inep (2021c).

Em decorrência dos aspectos descritos acima, somados a muitos outros, segundo o Ipardes (2022), Paranavaí apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) alto, na marca de 0,76, cuja expectativa de vida registra 75 anos de longevidade. Fator este que repercute significativamente no aumento populacional do município e na sua expansão, mesmo não se eximindo de problemas sociais decorrentes.

Pode-se considerar, em termos gerais, que Paranavaí muito se diferencia do perfil dos seus municípios vizinhos. Contudo, em relação a eles é pouco provável que o mesmo, no requisito: docência masculina na Educação Infantil, apresente uma realidade totalmente oposta, uma vez que, conforme já apontado no presente estudo, no Brasil e no Paraná como um todo, a primeira etapa da educação básica é predominantemente ocupada por professoras mulheres.

É sobre a realidade de Paranavaí que, na próxima subseção, objetivamos caracterizar e analisar não somente quantitativamente, mas sobretudo, qualitativamente, a escassez da docência masculina na Educação Infantil, a partir da interpretação dos dados coletados na SEDUC e por meio da aplicação dos questionários.

4.2 A DOCÊNCIA MASCULINA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE PARANAVAÍ- PR: RESULTADOS E DISCUSSÕES

É chegado o momento crucial da pesquisa, apesar de considerarmos que todas as suas fases são de extrema necessidade, dado seu objetivo. Referimo-nos aqui à etapa em que o pesquisador se preocupa em apontar os resultados e as discussões no contexto de análise e de interpretação dos dados coletados.

Devido à presente pesquisa culminar em um estudo de caso, frisamos que

Como o estudo de caso vale-se de procedimentos de coleta de dados os mais variados, o processo de análise e interpretação pode, naturalmente, envolver diferentes modelos de análise. Todavia, é natural admitir que a análise dos dados seja de natureza predominantemente qualitativa (GIL, 2007, p. 90).

Cabe então sinalizar que, não nos preocupamos apenas em apontar meramente o número de docentes homens e mulheres atuantes na rede municipal de Educação Infantil de Paranaíba, mas, sim, com base nessa caracterização quantitativa, tecer uma discussão de interpretação e de compreensão sobre a realidade do município, no que se refere à escassez da docência masculina na primeira etapa da educação básica.

Dito isso, primeiramente descrevemos a rede municipal de educação Infantil de Paranaíba, apontando dados sobre a oferta de vagas, a quantidade de alunos matriculados e outros dados pertinentes ao corpo docente, atuante nessa etapa educacional. Na sequência, analisamos e interpretamos os dados coletados, a partir das respostas dadas pelos entrevistados via questionário.

4.2.1 Rede Municipal de Educação Infantil de Paranaíba: dados atuais

No decorrer da coleta de dados na SEDUC e com as diretoras municipais, foi possível inferir diversas informações que substancialmente revelam a realidade da rede municipal de Educação Infantil de Paranaíba que, atualmente oferta as seguintes turmas, elencadas a seguir:

Quadro 6 – Turmas da rede municipal de Educação Infantil de Paranaíba

TURMA	CATEGORIA	CARACTERIZAÇÃO POR IDADE
Berçário 1	Creche	6 meses a 11 meses

Berçário 2	Creche	1 ano a 1 ano e 11 meses
Maternal 1	Creche	2 anos a 2 anos e 11 meses
Maternal 2	Creche	3 anos a 3 anos e 11 meses
Infantil 4	Pré-escola	4 anos a 4 anos e 11 meses
Infantil 5	Pré-escola	5 anos a 5 anos e 11 meses

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados obtidos na SEDUC.

A saber, em Paranavaí é contabilizado o total de 152 turmas de Educação Infantil na rede municipal de ensino, conforme é possível inferir na tabela abaixo:

Tabela 3 – Quantitativo de turmas municipais de Educação Infantil em Paranavaí

<i>TURMA</i>	<i>QUANTIDADE</i>
Berçário 1	11 turmas
Berçário 2	15 turmas
Maternal 1	22 turmas
Maternal 2	23 turmas
Infantil 4	35 turmas
Infantil 5	46 turmas

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados obtidos na SEDUC.

Estas turmas são predominantemente ofertadas nos 14 CMEIs e 19 EM de Paranavaí, conforme a tabela a seguir:

Tabela 4 – Quantitativo de turmas nos CMEIs de Paranavaí

<i>ESTABELECIMENTOS DE ENSINO</i>	<i>TURMAS</i>					
	<i>Berçário 1</i>	<i>Berçário 2</i>	<i>Maternal 1</i>	<i>Maternal 2</i>	<i>Infantil 4</i>	<i>Infantil 5</i>
CMEI Alvina Godinho Silvestre.	1		1	1		
CMEI Antônia Ayres de Oliveira.	1	1	2	2	2	
CMEI Ayrton Senna da Silva.	1	2	2	3		
CMEI Cecília Vechiatti Giovine.	1	2	3	2	3	
CMEI Isbela de Souza Ribeiro Felipe.					7	11
CMEI Maria Madalena Fernandes de Souza.		1	1	1	2	
CMEI Menina Isabela de Souza da Silva.	1	1	1	2	3	

CMEI Menino Davi.	1		2	1	2	
CMEI Nossa Senhora do Carmo de Graciosa.	1		1	1	2	
CMEI Nossa Senhora do Carmo	1	2	2	3		
CMEI Prof. ^o Jacó de Jesus Souza.	1	1	2	2	2	
CMEI Prof. ^a Alzira Mendonça Figueira.	1	2	1	2	1	
CMEI Prof. ^a Lucilene dos Santos Rodrigues.						
CMEI Tia Irene Rocha Martos.	1	1	1	1	1	
Total	10	13	19	21	25	11

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados obtidos na SEDUC.

Só nestes CMEIs, é quantificado o total de 2028 alunos atualmente matriculados em turmas de Educação Infantil:

Tabela 5 – Quantitativo total de alunos matriculados em cada CMEI de Paranavaí

<i>ESTABELECIMENTO DE ENSINO</i>	<i>QUANTIDADE DE ALUNOS MATRICULADOS</i>
CMEI Alvina Godinho Silvestre.	20
CMEI Antônia Ayres De Oliveira.	146
CMEI Ayrton Senna da Silva.	146
CMEI Cecília Vechiatti Giovine.	182
CMEI Isabela de Souza Ribeiro Felipe.	364
CMEI Maria Madalena Fernandes de Souza.	96
CMEI Menina Isabela De Souza Da Silva.	155
CMEI Menino Davi.	116
CMEI Nossa Senhora do Carmo de Graciosa.	86
CMEI Nossa Senhora do Carmo de Paranavaí.	140
CMEI Professor Jacó de Jesus.	159

CMEI Professora Alzira Mendonça Figueira.	144
CMEI Professora Lucilene Rodrigues dos Santos.	180
CMEI Tia Irene Martos Rocha.	94
Total em geral	2028 alunos

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados obtidos na SEDUC

Em uma descrição mais detalhada, certifica-se que nos respectivos CMEIs, o total de alunos matriculados em cada turma da Educação Infantil é:

Tabela 6 – Quantitativo de alunos matriculados por turma nos CMEIs de Paranavaí

ESTABELECIMENTOS DE ENSINO	TURMAS					
	<i>Berçário</i> 1	<i>Berçário</i> 2	<i>Maternal</i> 1	<i>Maternal</i> 2	<i>Infantil</i> 4	<i>Infantil</i> 5
CMEI Alvina Godinho Silvestre.	5		7	8		
CMEI Antônia Ayres de Oliveira.	12	15	39	40	40	
CMEI Ayrton Senna da Silva.	19	33	37	57		
CMEI Cecília Vechiatti Giovine.	18	29	42	40	53	
CMEI Isbela de Souza Ribeiro Felipe.					169	195
CMEI Maria Madalena Fernandes de Souza.		15	23	22	36	
CMEI Menina Isabela de Souza da Silva.	16	15	40	42	42	
CMEI Menino Davi.	12		41	21	42	
CMEI Nossa Senhora do Carmo de Graciosa.	16		16	23	31	
CMEI Nossa Senhora do Carmo	11	32	40	57		
CMEI Prof. ^o Jacó de Jesus Souza.	12	15	38	47	47	
CMEI Prof. ^a Alzira Mendonça Figueira.	12	31	38	38	25	
CMEI Prof. ^a Lucilene dos Santos Rodrigues.	13	31	40	40	56	
CMEI Tia Irene Rocha Martos.	12	16	23	23	20	
Total por turma	158	232	424	458	561	195

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados obtidos na SEDUC.

Infere-se que, dos quatorze CMEIs, apenas o CMEI Isabela de Souza Ribeiro Felipe é dedicado exclusivamente à pré-escola. Um fato que o diferencia dos demais, haja vista que, desta categoria de Educação Infantil, três deles, atualmente, não possuem nenhuma turma de pré-escola. Já outros dez, ofertam somente o Infantil 4.

O fato de alguns CMEIs ofertarem somente uma e/ou nenhuma turma de pré-escola, não significa que o município de Paranavaí deixa de cumprir sua responsabilidade legal de fornecer educação de base, na qual se incluem as turmas de infantil 4 e 5 como integrantes da Educação Infantil.

No município de Paranavaí, turmas do Infantil 4 e, principalmente, do Infantil 5, são ofertadas em algumas das suas escolas municipais. No total são 42 turmas, conforme observamos a seguir:

Tabela 7 – Quantitativo de turmas de Educação Infantil nas escolas municipais de Paranavaí

<i>ESTABELECIMENTO DE ENSINO</i>	<i>TURMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (PRÉ-ESCOLA)</i>	
	<i>Infantil 4</i>	<i>Infantil 5</i>
EM Ayrton Senna da Silva.	2	4
EM Cecília Meireiles.		2
EM Clemente Nieheus.		1
EM Dácia Figueiredo Fortes.		1
EM Deusdete Ferreira de Cerqueira Neto.	1	2
EM Dr. José Vaz de Carvalho.	2	3
EM Edith Ebiner Eckert.		1
EM Professora Elza Grassiotto Caselli.		2
EM Getúlio Varga.		2
EM Hermeto Botelho.		
EM Ilda Campano Santini.	1	1
EM Jayme Canet.	1	1

EM Professora Maria Schuroff Back.		1
EM Neusa Pereira Braga.		4
EM Prof. ^a Noêmia Ribeiro do Amaral.		1
EM Professor Pedro Real.		3
EM Rotary Arenito.		1
EM Santa Terezinha.		3
EM Santos Dumont.		2
Total	7	35

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados obtidos na SEDUC.

De acordo com a SEDUC, nestas EM atualmente são atendidos o total de 904 alunos da pré-escola, conforme aponta a tabela a seguir:

Tabela 8 – Quantitativo de alunos matriculados em turmas de infantil 4 e 5 nas escolas municipais de Paranaíba

<i>ESTABELECIMENTO DE ENSINO</i>	<i>TURMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (PRÉ-ESCOLA)</i>	
	<i>Infantil 4</i>	<i>Infantil 5</i>
EM Ayrton Senna da Silva.	35	75
EM Cecília Meireiles.		56
EM Clemente Nieheus.		21
EM Dácia Figueiredo Fortes.		18
EM Deusdete Ferreira de Cerqueira Neto.	20	38
EM Dr. José Vaz de Carvalho.	43	82
EM Edith Ebner Eckert.		26
EM Professora Elza Grassiotto Caselli.		41
EM Getúlio Varga.		32

EM Hermeto Botelho.		
EM Ilda Campano Santini.	19	26
EM Jayme Canet.	20	26
EM Professora Maria Schuroff Back.		30
EM Neusa Pereira Braga.		83
EM Prof. ^a Noêmia Ribeiro do Amaral.		20
EM Professor Pedro Real.		74
EM Rotary Arenito.		18
EM Santa Terezinha.		52
EM Santos Dumont.		47
Total por turma	139 alunos	765 alunos

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados obtidos na SEDUC.

Nota-se que, dentre as 19 escolas municipais, apenas a EM Hermeto Botelha, não oferta a pré-escola. Cinco delas, ofertam tanto o Infantil 4 como 5. Já as outras treze, somente dispõem do Infantil 5, que é a última e a conclusiva turma da primeira etapa da Educação Básica.

Perante os dados, até então apresentados, consideramos que o município de Paranavaí possui uma grande rede municipal de Educação Infantil, que ofertada em diversos estabelecimentos de ensino, registra-se um expressivo número de matrículas ativas. Para seu funcionamento, a mesma também contempla um corpo docente que, de acordo com o levantamento realizado na SEDUC, é constituído por 315 docentes concursados.

Vale salientar que, o número de docentes, atuantes na Educação Infantil atualmente no município, tende a ser maior conforme o decorrer do ano letivo; pois, conforme a necessidade, alguns profissionais são contratados por tempo determinado por meio do processo seletivo simplificado (PSS)⁴⁷.

⁴⁷O último PSS do município ocorreu em entre dezembro e janeiro de 2022. Para mais informação, acesse: http://www.ingadigital.com.br/transparencia/index.php?id_cliente=12101&sessao=d4c4aef904c8d4.

Ainda, com relação ao corpo docente, também é necessário destacarmos que grande parte dos profissionais que atuam nos CMEIs em Paranavaí, são concursados(as) como *agentes de apoio educacional*. Cargo este que, para ser ocupado, necessita-se possuir uma das seguintes formações: Magistério na modalidade integrado/subsequente, graduação em Pedagogia e/ou Curso Normal Superior⁴⁸.

Atualmente, é registrado o número de 138 agentes de apoio educacional concursados, que atuam nos CMEIs. Quantidade que, provavelmente, aumentará nos próximos meses mediante a finalização e a convocação do recente concurso público do município realizado nesse ano de 2022⁴⁹, que conforme o edital, oferta 40 vagas para o cargo em questão, sem haver distinção de gênero.

Não significa que nos CMEIs não haja profissionais concursados(as) no cargo de fato de professor. Todavia, esses profissionais ocupam, preferencialmente, as funções de direção, supervisão e orientação. Acrescenta-se que, muitos outros se concentram nas turmas de infantil 4 e 5 que, conforme já apresentamos, em grande parte são ofertadas nas escolas municipais.

Cabe sinalizar que, atualmente, no município de Paranavaí não há nenhum homem que desempenha a função de diretoria, de supervisão e de orientação, dentre o número apresentado na tabela 9:

Tabela 9 – Quantitativo de diretoras, supervisoras e orientadoras na rede municipal de educação de Paranavaí

<i>FUNÇÃO</i>	<i>QUANTIDADE</i>
Direção	32 diretoras
Supervisão	47 supervisoras
Orientação	30 orientadoras

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados obtidos na SEDUC.

⁴⁸Criado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), o curso Normal Superior é uma graduação de licenciatura plena voltada para a formação de docentes em nível superior, para a atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para saber mais, recomenda-se a leitura de: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, nº 68, p.61-79, 1999.

⁴⁹Realizado pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Universidade Estadual de Londrina (FAUEL), foi aberto em 2020, porém em decorrência da pandemia do Covid-19, foi fechado e reaberto somente no primeiro semestre de 2022. Saiba mais em: <https://www.fauel.org.br/pagina/concurso.php?concurso=eddea82ad2755b24c4e168c5fc2ebd40>.

Outro dado importante refere-se ao fato de que profissionais atuantes nos CMEIs de Paranavaí são apenas mulheres, não havendo, registro de professores homens que diariamente exercem o papel de educar e cuidar em tais estabelecimentos. Contudo, isto não significa que o quadro docente do município não contemple a presença masculina.

Há homens que atuam na educação do município, porém, grande parte atua em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Seja no cargo de professor ou de agente de apoio educacional, são contabilizados em torno de 13 profissionais concursados, todavia poucos atuam diariamente em turmas de Educação Infantil.

É registrada somente a atuação diária de dois agentes de apoio educacional em turmas de pré-escola, em especial no Infantil 5, decorrente de essas aulas serem ofertadas nas escolas municipais. Há outros homens atuantes, porém de forma esporádica, ou seja, profissionais que lecionam apenas poucas aulas semanais. Referimo-nos àqueles que, por ora não atuam e não são responsáveis diariamente pela turma de Educação Infantil, apenas auxiliam ou fazem substituições quando necessário.

É o caso dos professores de Educação Física. O município contabiliza, 6 profissionais da área que são concursados. Dois desses professores possuem carga horária de 40 horas semanais. Eles atuam em escolas distintas no período matutino e vespertino. No decorrer da semana, lecionam poucas horas de aulas nas turmas de pré-escola (Educação Infantil).

O número de homens vem a ser maior, quando é levado em consideração, os profissionais do Macrocampo⁵⁰, ou seja, aqueles que ministram oficinais, por exemplo: contação de histórias e xadrez. Esses profissionais prestam serviços à SEDUC por meio de empresas terceirizadas. Em decorrência disso, é incerto apontar uma quantidade exata de homens atuando na educação infantil, pois, frequentemente, há alterações no horário de atividades de trabalho desses profissionais.

Em síntese, a rede municipal de Educação Infantil de Paranavaí é palco da atuação feminina. São as mulheres em grande número, que diariamente atuam do berçário 1 ao Infantil 5. Neste contexto, a atuação masculina permanente nos CMEIs

⁵⁰Conjunto de atividades didáticas-pedagógicas que vinculadas com alguma área do conhecimento, que tendem a qualificarem o currículo escolar (COSTA, 2015).

é quase que praticamente inexistente, levando-se em consideração os profissionais concursados e regentes de sala. Já em turmas de pré-escola, nas escolas municipais, há docentes homens, porém em uma quantidade e frequência mínima. Quase imperceptível.

Uma realidade que, embora haja suas particularidades, não difere muito dos dados apresentados na seção anterior, tanto em nível nacional quanto estadual, pouco se contabiliza o número de homens atuantes na Educação Infantil, especialmente quando o assunto trata das turmas que compõem a categoria da *creche*.

Destacamos que, a partir dos dados apresentados nesta subseção, foi possível inferir o panorama dos participantes de nossa pesquisa. Que a seguir, descrevemos.

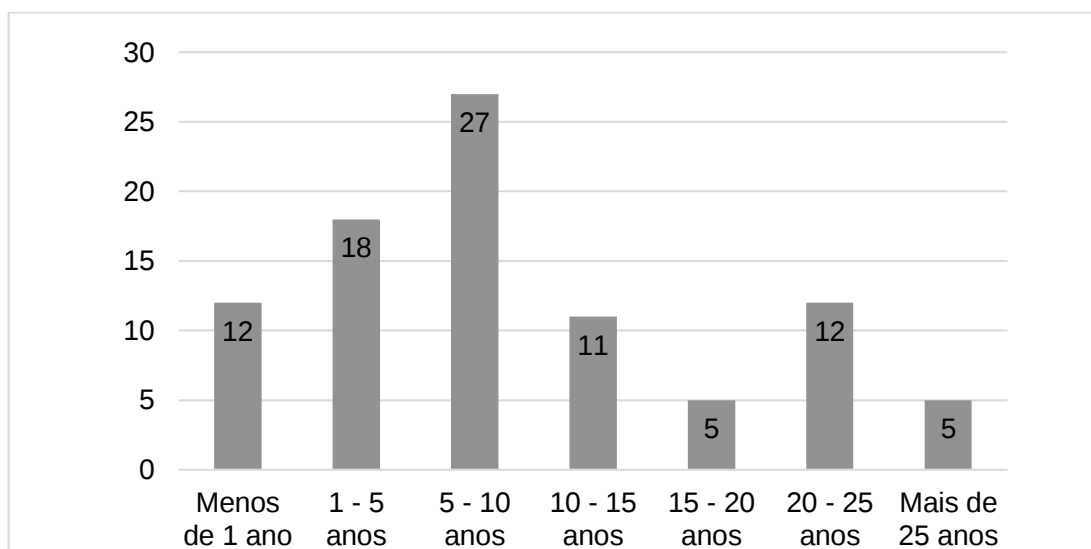
4.2.2 Participantes da pesquisa

Já é sabido que, conforme o objetivo do presente estudo, nossa pesquisa teve o envolvimento de seres humanos, no que corresponde a alguns profissionais atuantes na rede municipal de Educação Infantil de Paranavaí, além de um acadêmico homem do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Unespar. Assim, justifica-se o fato de sua realização ter exigido, a princípio, a submissão para avaliação e aprovação do Comitê de ética em Pesquisa - CEP da Universidade.

No quesito: profissionais da Educação Infantil, ressaltamos que, graças à comprometida contribuição da equipe da SEDUC e das diretoras municipais, foi possível obter um número muito significativo de participantes. Todavia, não conseguimos obter respostas dos dois únicos homens (agentes de apoio), que concursados, atuam diariamente em turmas do Infantil 5.

Em contrapartida, inúmeras mulheres, contribuíram com a pesquisa, todas com a formação exigida para a ocupação de seus respectivos cargos na Educação Infantil. No total foram 90 profissionais que responderam ao questionário, sendo 75% delas concursadas e somente 26% contratadas (PSS).

A maioria destas profissionais possuem anos de experiência na área da educação infantil, conforme apontamos no gráfico a seguir:

Gráfico 11 – Anos de experiência das participantes da pesquisa na Educação Infantil

Fonte: Elaborado com base nos dados obtidos via questionário.

Observamos que, 30% das participantes possuem de 5 a 10 anos de experiência docente na Educação Infantil. Esses anos que, sobretudo, referem-se ao desenvolvimento de suas carreiras profissionais enquanto “[...] um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, bicos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades [...]” (HUBERMAN, 2000, p. 38).

Cabe salientar que os motivos pelos quais as participantes optaram pela docência, principalmente no âmbito da infância, são diversos. Dentre os motivos, 90% delas pontuaram o amor e o gosto, ora pelas crianças ora pela educação, como os pressupostos de suas formações e atuação profissional. Fatores estes que se somam à admiração que elas próprias possuem pela profissão e revelam a identidade docente que possuem, pois esta, também se constrói,

[...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente em seu cotidiano, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.77).

Já os restantes 10%, sinalizaram outros motivos, dos quais, destacam-se o incentivo familiar e de amigos, vagas no mercado de trabalho e, até mesmo, pensar a docência como uma vocação. Vejamos que, a escolha ocupacional prove de vários fatores, sejam eles sociais, econômicos e políticos (GOUVEIA, 1970).

conforme já discutimos em seções anteriores, os motivos pontuados, muito caracterizam a feminização do magistério no âmbito da infância, enquanto processo histórico que integra traços culturais que favorecem e justificam a ocupação de mulheres neste segmento educacional (ALMEIDA, 1998).

Neste contexto, não é de se estranhar que os cursos de formação de professores para a Educação Infantil sejam realizados predominantemente por mulheres, havendo, assim, um baixo ingresso masculino, como ocorre na Licenciatura Plena em Pedagogia, oferecida pela Unespar, *Campus* de Paranavaí.

Atualmente, o curso é ofertado no período matutino e noturno. Os dados obtidos na secretaria da IES apontam 160 alunos oficialmente matriculados no curso, sendo somente 4 homens. Contudo, há de considerar que, nem todos estão frequentando regularmente, pois apenas é registrada a frequência de um acadêmico homem.

Acadêmico este que contribuiu com a nossa pesquisa, apontando seu entendimento, experiências e perspectivas sobre a escassez masculina no curso de Pedagogia, levando em consideração o fato de o mesmo prezar pela formação de professores para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Mesmo que, ainda em formação, a participação do acadêmico foi de suma relevância para a nossa pesquisa, uma vez que suas ponderações serviram para complementar e para contextualizar, ainda mais, as respostas dadas pelas profissionais de Educação Infantil, já atuantes, que discutimos na subseção a seguir.

4.2.3 Análise e discussões: entendimentos e perspectivas dos participantes da pesquisa

Conforme já foi apontado nas subseções anteriores, a rede municipal de Educação Infantil de Paranavaí é, predominantemente, uma área de atuação feminina, na qual o quadro de docentes atuantes nos primeiros anos de escolarização é composto majoritariamente por mulheres e, assim, com a presença de poucos homens.

A escassez da docência masculina na Educação Infantil, tal como se demonstra em Paranavaí, é um assunto que gera inúmeras interpretações, que trazem em seu bojo várias referências à inúmeras questões de ordem social, econômica, política e, sobretudo, histórica.

Nesse sentido, é que nesta subseção analisamos e discutimos a partir das respectivas respostas, obtidas via questionário, os entendimentos e as perspectivas dos participantes da pesquisa. Lembrando que nossos informantes são, predominantemente, mulheres, ou melhor dizendo, professoras⁵¹ atuantes em turmas municipais de Educação Infantil em Paranavaí, e somente um homem, que corresponde a um acadêmico de Licenciatura em Pedagogia na Unespar.

Cabe acentuar que, nesta subseção a análise e a discussão dos dados, também se leva em consideração as respostas dadas pelo acadêmico homem da Pedagogia da Unespar, pois, consideramos que, a escassez da docência masculina na Educação Infantil se demonstra desde o curso de formação de professores para a referida etapa educacional.

Sem o intuito de fazer críticas, mas, sim, de interpretar, de maneira fundamentada, suas respostas com base em autores que discutem o tema, as participantes da pesquisa nesta subseção são citadas como DM (Docente mulher) 1, 2, 3, e assim sequencialmente. Já o único homem, como Acadêmico.

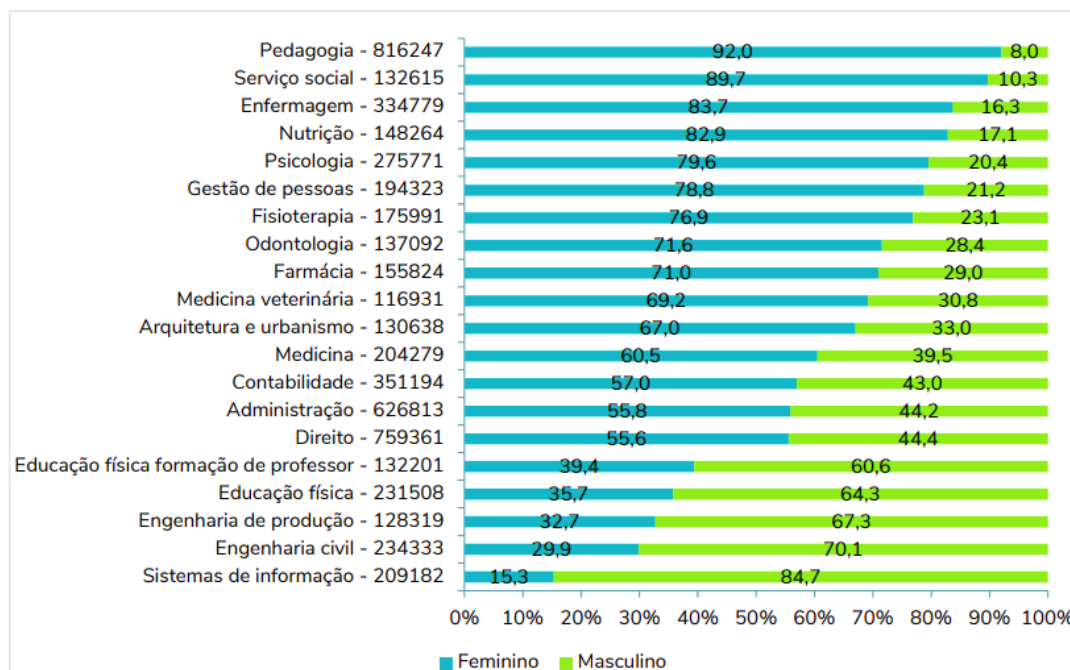
Ao serem questionadas: Para você, por qual(s) motivo(s) a Educação Infantil é uma etapa educacional predominantemente ocupada profissionalmente por docentes mulheres? As professoras apontaram diversos motivos que levam à escassez da docência masculina na referida etapa educacional.

Um dos primeiros motivos, está o fato de o curso de formação de professores para a Educação Infantil ser realizado por poucos homens, como por exemplo, a DM 1 (2022), aponta em dizer: “Por que o curso de pedagogia é mais procurado por mulheres”. Resposta esta, que muito bem pode ser comprovada a partir de diversos dados estatísticos.

Neste aspecto, o último censo do ensino superior realizado no ano de 2020, aponta que a Pedagogia não é somente o curso de licenciatura mais realizado dentre todos, mas, também, uma das 20 graduações mais procuradas no Brasil, no qual, destaca-se o elevado percentual de procura feminina comparada com a masculina (BRASIL, 2022b). Vejamos o gráfico a seguir:

⁵¹Denominação genérica empregada, para se referir a todas as profissionais de educação que diariamente atuam no âmbito da docência na rede municipal de Educação Infantil, independentemente se são contratadas e/ou concursadas como agentes de apoio, professoras e/ou com outra nomenclatura.

Gráfico 12 – Porcentual de matrículas de mulheres e homens nos 20 cursos mais procurados no Brasil (2020)



Fonte: Extraído de Brasil/Inep (2022b, p. 36).

A predominância feminina, apontada no curso de Pedagogia, é consoante com a ponderação do Acadêmico (2022), ao dizer que é o único homem da turma. Fato este, muito comum da historicidade do mesmo, no qual, ano pós ano, “Quando se inicia uma nova turma do curso de Pedagogia percebe-se em geral uma pequena presença masculina. [...]” (ARAÚJO; HAMMES, 2012, p. 14).

Os motivos pelos quais, a princípio, poucos homens ingressam no curso de Pedagogia são geralmente os mesmos que, posteriormente, limitam a atuação masculina na Educação Infantil, enquanto docente. Esses motivos estão historicamente ligados às ideias e às concepções sobre o magistério e à docência no âmbito da infância constituídas no século XIX, como o Acadêmico indiretamente elucida ao descrever que: “Eu creio que pela discriminação que o curso trás desde antes, com o fato de que só mulheres fazem, assim o magistério, na época que eu comecei a fazer, já ouvi que era coisa para meninas.” (ACADÊMICO, 2022).

Esta concepção de curso feminino está historicamente enraizada ao ponto que, a discriminação sobre a presença masculina ocorre tão naturalmente, sem ao menos ser percebida por aqueles que a cometem. São simples falas que, muitas vezes, promovem ao homem ali presente, o sentimento de não pertencimento (SANTOS; CASTRO, 2015).

Ao ser perguntado se já apresentou esse sentimento no curso de Pedagogia o Acadêmico, aponta: “Já sim, pelo fato de ser muitas mulheres, tem professores que tratam a sala no feminino em todo o contexto, também nos estágios quando falam ‘ah tem um menino’”.

O surgimento desse sentimento se intensifica ainda mais, quando já formado em Pedagogia, o homem busca exercer sua função no âmbito da infância, pois

A ocupação do cargo de professor na educação infantil foi também alvo dos questionamentos pelo fato de os homens professores terem ingressado em uma carreira considerada feminina pela comunidade escolar, escolha que foi precedida pela realização de cursos de formação na área, não constituindo apenas uma oportunidade de emprego, mas também uma opção que precedia a oferta do cargo. Esse fato desencadeou **o olhar de suspeita e as tentativas de segregação desses sujeitos que, deliberadamente, se dispuseram a cuidar de crianças pequenas e educá-las, rompendo com as expectativas sociais de masculinidade** (MONTEIRO; ALTMANN, 2014, p. 735 – grifos nossos).

Na percepção dos autores supracitados, à docência masculina na Educação Infantil se opõe às expectativas sociais historicamente construídas sobre o homem, como ser viril e naturalmente não dotado da sensibilização feminina para o educar e cuidar de crianças pequenas (SILVIA, 2014).

Mesmo que, atualmente, muito já tenha sido repensado sobre a figura e o papel do homem e da mulher na sociedade, ela ainda é um “[...] pouco machista, crescemos com a mentalidade de que a educação infantil tinha que ser ocupada por mulheres” (DM 2, 2022). É esta visão que, conseqüentemente, desencadeia os olhares e as tentativas de segregação, apontadas, anteriormente, por Monteiro e Altmann (2014).

Por sua vez, os olhares e as tentativas de segregação carregam consigo inúmeros fatores que, significativamente, contribuem para que poucos homens busquem ou que consigam ser professores pedagogos na primeira etapa da educação básica. Há de considerar que “Sim, há muitas barreiras para um profissional masculino na Educação Infantil, como por exemplo lidar com preconceito” (DM 3, 2022).

O professor pedagogo homem não se depara com preconceitos somente quando busca lecionar na Educação Infantil. Desde o período da graduação, o mesmo está sujeito a lidar com julgamentos que manifestam oposição a sua formação e desejo de atuação, como o acadêmico muito bem sinaliza ao responder: Por ser homem, ao longo do curso até então, já se esbarrou com alguma dificuldade ou

limitação, como por exemplo, na realização de estágio obrigatório e/ou não-obrigatório (remunerado)? Sim ou Não. Justifique sua resposta.

Segundo ele,

A maior dificuldade é o preconceito que tem em cima do homem na educação, como no estágio obrigatório, sempre nas reuniões escutamos que temos que ter muito cuidado com a criança “principalmente os homens”. Eu acho que isso vai tirando a vontade por estar ali e a socialização com a criança passa a ser um desafio (ACADÊMICO, 2022).

A resposta supracitada do acadêmico sinaliza que, quando se trata da docência masculina na Educação Infantil, “Existe um preconceito tanto no meio educacional quanto social” (DM 4, 2022). Isso significa que no próprio meio profissional docente, há aqueles(as) que não concordam muito com a atuação do homem. Uma discordância fortemente influenciada pelas suas concepções e convicções adquiridas socialmente ao longo da vida, até então.

Neste sentido, o preconceito sobre o professor homem na Educação Infantil vem a ser uma consequência de um arcabouço cultural e histórico que, mesmo não tal como no passado, nos dias atuais ainda é possível identificar algumas “heranças” na maneira que muitos atualmente pensam e concebem a docência no âmbito da infância. Isto é, ela não se exime de carregar marcas das representações sociais acerca da mulher na sociedade, que foram construídas a partir do desdobramento do advento do capitalismo industrial.

Interpretamos deste modo, as respostas dadas por 70% das professoras que responderam ao questionário. Para elas, ser professora na Educação Infantil, atualmente, ainda se encontra intimamente relacionada à ideia de domesticidade e de maternagem, como uma delas destaca ao escrever que:

Durante toda a nossa vida acadêmica o cuidado e a educação andam atrelados. Porém, na Educação Infantil, o cuidar é muito mais expressivo, isso porque estamos lidando com aluno em formação a nível integral. O que reflete em como essa etapa é interpretada. Pois o papel de cuidar, nas famílias, por muito tempo foi destinado às mulheres. E quando se estende para o espaço escolar, essa ideia é reforçada (DM 5, 2022).

É relevante considerar que essa associação ainda é existente, em decorrência dos estereótipos acerca da Educação Infantil, dada a sua historicidade e a maneira pela qual foi construída a partir do século XIX e se estendeu pelo

Ocidente. Mesmo que hoje, ela seja uma etapa integrante da Educação Básica no Brasil, ainda se tem, por parte de muitos, uma visão limitada sobre suas finalidades. Como a DM 6 explicita, “[...] sei que muitas famílias nos veem como cuidadoras, ou seja, como profissionais contratadas para zelar apenas pelo bem-estar da criança”.

Em outras palavras, a fala da professora supracitada, sinaliza que, isso ocorre devido ao perpetuante entendimento, limitado e errôneo sobre a Educação Infantil, como ambientes e práticas meramente do cuidar de crianças pequenas. É como se não houvesse intencionalidades pedagógicas e uma organização educacional sistematizada nesse trabalho. É em função dessas visões limitadas e mal esclarecidas que a atuação feminina na educação infantil ainda é muito associada à domesticidade e à maternagem.

Retomamos aqui, uma presunção social já abordada em seções anteriores, que sustenta a ideia de que, decorrente de serem mulheres e naturalmente pré-determinadas ao papel de mãe e de cuidadoras do lar, à docência na Educação Infantil por elas seria desempenhada com excelência. Portanto, verdadeiras “educadoras natas” (ALEMIDA, 1998); (ARCE, 2002b).

Neste contexto de associação, que a escassez da docência masculina na Educação Infantil, não somente no município de Paranaíba, mas em todo território nacional, é historicamente normalizada. Isto se perpetua na medida em que discursos sociais estereotipados reforçam que a tarefa de educar e de cuidar de crianças pequenas é, naturalmente, melhor desempenhada por mulheres.

Esses estereótipos englobam inúmeras justificativas, em especial a de que a docência na Educação Infantil não é adequada para a figura masculina, haja vista o binômio: educar e cuidar, que abarca momentos de higienização, ou seja, um contato físico mais acentuado com as crianças. Logo, um homem desempenhando essa tarefa não é visto com bons olhos.

Para Gonçalves; Faria e Reis (2016), o cuidado físico é muito necessário na Educação Infantil, principalmente nos primeiros anos. Por implicar em momentos de banho e de troca de fraldas, por exemplo, parte da comunidade escolar adulta acaba tendo certo preconceito sobre um homem desempenhando tais tarefas.

Os citados autores acima acrescentam que, “[...]. Diante dessa situação, pode-se dizer que essa atividade fica excluída da parte pedagógica da educação, seguindo em sentido contrário ao princípio do binômio educar e cuidar, quando os momentos do cuidado físico deveriam ser apropriados para ensinar” (GONÇALVES; FARIA;

REIS, 2016, p. 22). O que prescreve então, a necessidade de formação para sua realização.

Esta questão do contato físico e o cuidado corporal como parte integrante da docência na Educação Infantil, foi apontada pela maioria das participantes da pesquisa, como um dos principais fatores que gera estranhamentos e questionamentos, por parte da comunidade escolar adulta, sobre a presença de um docente homem.

Inclusive, por parte de alguns(mas) profissionais docentes da própria etapa educacional, conforme responderam no questionário:

É complicado pré julgarmos uma pessoa, no caso um profissional homem nessa área, porém em CMEI como estou, vejo que nenhuma mãe ou pai concordariam em ter um homem por mais que ele tenha um diploma de Pedagogia, não seria bem visto um realizado troca de fraldas, dando banho, fazendo carinho, dando colo. Seria constrangedor e motivo de muitas queixas, medos, insegurança e questionamentos vindo dos pais. Eu mesma como mãe, sabendo dos incontáveis casos de violência física e sexual em nosso país, mesmo sabendo que esse profissional é formado e que tenha competência para atuar, mesmo assim não me sentiria tranquila e segura (DM 6, 2022).

Não generalizando, mas há de se considerar que a fala da Professora 6, expressa muito bem o posicionamento e a visão de muitos docentes e de familiares sobre a existência de um professor homem na Educação Infantil. Na visão de Sayão (2005), “São evidentes os preconceitos e estigmas originários de ideias que veem a profissão como eminentemente feminina porque lida diretamente com os cuidados corporais de meninos e meninas” (SAYÃO, 2005, p. 6).

Nota-se que na medida em que cabe ao docente na Educação Infantil exercer um contato físico e um cuidado corporal, a relação mulher-criança é mais aceitável. Isto porque, consideravelmente, há um receio da comunidade devido aos inúmeros casos de abuso sexual que são noticiados pela mídia, os quais, contribuem para reforçar a noção hegemônica de que o homem teria sua sexualidade incontrollável ao ponto de ser um possível abusador de crianças (MONTEIRO; ALTMANN, 2014).

Esta é uma questão muito delicada, que gera inúmeras discussões e interpretações na contemporaneidade, pois afinal, pelo simples fato de ser homem, não significa que ele seria um abusador, além do mais, há casos de abusos cometidos

por mulheres⁵². Contudo, ainda é usual para justificar estranhamentos e questionamentos sobre a docência masculina na Educação Infantil, como explicitado pela DM 7 ao dizer que, “Infelizmente há um preconceito, pensam até na parte de abusar das crianças, por exemplo”.

Nas palavras da DM 8, a oposição ao docente homem na Educação Infantil, deve-se ao “Medo principalmente da parte das famílias, sendo esse motivo – medo de abuso contra as crianças principalmente as meninas, já que a Educação Infantil necessita muitas vezes de se dar banho e troca de fraldas e roupas”.

Já na descrição de outra professora, os estranhamentos e questionamentos sobre o docente homem na Educação Infantil, de fato se dão em virtude de

Ainda ser uma presença incomum (apesar de eu considerar normal), ela pode incomodar diferentes grupos (especialmente familiar). Acredito que ideias como machismo e pedofilia podem ser as principais preocupações que rodeiam a professora da Educação Infantil (DM 9, 2022).

Evidentemente que este assunto, coloca em dúvida a ética e a moral do homem no exercício da sua profissão. Para Campos *et al.* (1991)⁵³ *apud* Monteiro; Altmann (2014), “[...]. Quando homens se dedicam ao trabalho educativo com crianças pequenas passam a ser suspeitos tanto sobre sua identidade masculina, quanto sobre sua moralidade”. (CAMPOS, 1991 *apud* MONTEIRO; ALTAMANN, 2014, p. 735).

Observa-se que os autores supracitados, acrescentam que até mesmo a sexualidade do docente homem é questionada. Como a DM 10 (2022) descreve: “Acredito que a função para homens já foi muito descriminada, sendo apontados como afeminados, isso faz com que os homens perdessem o interesse”.

Todos esses pontos elencados contribuem significativamente para que o profissionalismo do docente homem seja alvo de questionamentos. Porém, é importante entender que ele

[...] é alguém que exerce uma profissão. Recebeu formação para isso. Foi aprovado num concurso público ou passou por uma entrevista que o habilita a exercer uma função: a função de ensinar na primeira

⁵²Sobre o tema, recomenda-se a leitura de: COSTA, Cátia Felipa Pereira da. **Abuso sexual cometido por mulheres**: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Psicologia Jurídica). Porto: Universidade Fernando Pessoa. 2011. Disponível em: https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3264/3/DM_15500.pdf. Acesso em: 11 ago. 2022.

⁵³CAMPOS, Maria Malta; GROSBaum, Marta; PAHIM, Regina; ROSEMBERG, Fúlvia. Profissionais d e creche. **Cadernos do Cedes**, Campinas, n. 9, p. 39-66, 1991.

infância. Referimo-nos, portanto, a uma pessoa que trabalha. Está envolvida em práticas de ensino e aprendizagem, cuidado e desenvolvimento humano (SILVA, 2014, p. 40-41).

A reflexão de Silva (2014) denota a necessidade de reconhecermos, sobretudo, o docente homem na Educação Infantil enquanto profissional. Ou seja, aquele que passou por uma formação e, assim, está habilitado para ocupar o cargo e desempenhar a função. A princípio, não o reconhecer desta forma significa desvalorizar sua trajetória formativa e o seu profissionalismo.

Com referência à desvalorização profissional no contexto da escassez da docência masculina na Educação Infantil, é importante considerar para além dos fatores já apontados anteriormente, que:

A presença masculina na docência da Educação Infantil tem se mostrado pouco representativa para que sejam possíveis mudanças nesse sentido e, as razões que mantêm o homem afastado dessa profissão ainda têm mitos e ideias arraigados sobre masculinidade, espaço profissional ocupado preferencialmente por mulheres, **além dos baixos salários, condições inadequadas de emprego e baixo status da profissão** (SAPAROLLI, 1996, p.39, grifo nosso).

Vejamos que Saporolli (1996), explicita outras causas para que na Educação Infantil haja poucos docentes homens. Além disto, ela nos sinaliza ao mesmo tempo que, não somente os preconceitos e demais expressões da subjetividade humana influenciam a escassez da docência masculina na primeira etapa da Educação Básica.

Soma-se a tais causas, a lógica do capital, ou seja, as influências do sistema capitalista que, historicamente falando, incorporou no seu processo de desenvolvimento a visão de superioridade do homem, enquanto provedor do sustento familiar, deveria exercer papéis bem mais remunerados (PEREIRA, 1963⁵⁴ *apud* FERREIRA, 1998).

Sabemos que este raciocínio não muito se enquadra ao período histórico vigente, pois, a realidade é outra. Nos últimos anos, o número de famílias chefiadas por mulheres no Brasil vem crescendo consideravelmente; pois, pesquisas apontam que, atualmente, elas, as mulheres, chefiam mais de 35% dos lares brasileiros (IPEA, 2021).

⁵⁴PEREIRA, Luiz. **O magistério primário numa sociedade de classes**: estudo de uma ocupação em São Paulo. São Paulo: Pioneira, 1963.

Contudo, com a aplicação do questionário, foi possível identificar o quanto a ideia de “homem provedor” ainda é muito perpetuante. Nota-se que, 65% das participantes da pesquisa apontam que, “Culturalmente ainda se pensa que o homem é o responsável pela maior parte das despesas domésticas” (DM 11, 2022).

Fator este que influencia muitos homens a procurarem profissões mais rentáveis. Eles “tendem a ser mais instigados a trabalhos com melhor remuneração” (DM 12, 2022), haja vista a profissão docente ainda ser no Brasil, muito desvalorizada no aspecto remuneração, comparando-a com o salário de outros profissionais com nível de formação equivalente (superior) ou até mesmo a um nível inferior (ALVES; PINTO, 2011).

Em vista disto, muitos homens que adentram a carreira docente, distanciam-se da Educação Infantil, também pelo fato de ela ser a etapa educacional, cujos docentes possuem a média salarial mais baixa em território brasileiro. Inclui-se nesta questão, inúmeros fatores, correspondentes à natureza e ao nível do órgão mantenedor, além, é claro, do plano de carreira, estabelecido por cada um destes (ALVES; PINTO, 2011).

Assim, não é por acaso que nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a diferença quantitativa de professores homens e mulheres decai muito se comparada com a realidade da Educação Infantil (BRASIL, 2022a). Cabe entender que a questão salarial não é um motivo isolado. Sua corroboração para o distanciamento da docência masculina no âmbito da infância, se dá no contexto de soma aos existentes discursos estereotipados e, por ora, preconceituosos.

Nesta mesma linha de compreensão é que, das 90 participantes da pesquisa, 56 delas entendem que a escassez da docência masculina na Educação Infantil encontra-se relacionada aos discursos sociais estereotipados que, por sua vez, encontram-se vinculados diretamente à aspectos materiais, como por exemplo, o salário.

Dentre as respostas obtidas, quando foram questionadas sobre esse assunto, destacam-se: “o salário pode interferir quando o homem é pai de família” (DM 13, 2022); “o salário para o homem muitas vezes não atribui as necessidades” (DM 14, 2022); “o homem é visto como o chefe da família, tem que ter um salário bom, e a profissão de professor é muito desvalorizada e o salário bem escasso” (DM 15, 2022).

Todas estas falas convergem para os pontos até então tratados. Ademais, elas se tornam válidas, se ponderarmos que, “mesmo com a feminização da

docência, os homens ainda ocupam as funções de maior prestígio social e recebem os salários mais altos” (VIANNA, 2002, p. 92). Logo, ser professor, principalmente na Educação Infantil, não é uma atividade comumente masculina.

O fato de os docentes homens, formados em Pedagogia, pouco almejarem ou atuarem na Educação Infantil, minimamente gera inquietações nas próprias profissionais que atuam nessa etapa educacional. Conforme é possível identificar via respostas do questionário, são poucas as professoras que possuem um olhar mais crítico sobre suas respectivas realidades profissionais, ao ponto de inquietarem-se com o predomínio feminino existente no local de trabalho.

Ao serem perguntadas: O predomínio de docentes mulheres na Educação Infantil te provoca alguma inquietação? Justifique sua resposta, somente 10%, de 90 das participantes da pesquisa, responderam que sim. A maioria delas disse que não, mediante inúmeras justificativas: “porque as mulheres são mais cuidadosas” (DM 16, 2022); “é normal para mim” (DM 17, 2022); “padrão que já estamos acostumadas” (DM 18, 2022).

As docentes evidenciam a existência de um paradigma, difícil de ser rompido, afinal, suas respostas em termos gerais, revelam uma perpetuante visão normalista sobre o predomínio docente feminino no âmbito da infância, que se originou a partir das mudanças ocorridas durante o desenvolvimento do capitalismo no século XIX, primeiramente na Europa e depois no Brasil (CHAMOM, 2005). Essas mudanças reforçam o concebimento e a consagração histórica da Educação Infantil como ambiente exclusivo de práticas femininas.

Portanto, ser homem e simplesmente desejar atuar na Educação Infantil, contrapõe-se ao processo histórico de concebimento da docência no âmbito da infância, enquanto sinônimo feminino. Mas, é necessário resistir aos impedimentos e pensar de forma inovadora, como é o caso do Acadêmico (2022) ao afirmar que, após a conclusão do curso de Pedagogia, deseja lecionar na Educação Infantil, pois, em sua visão, “além de ser uma área de ensino e aprendizagem, ver as crianças aprendendo, descobrindo e evoluindo é gratificante”.

Por prezar pela formação de professores para a Educação Infantil e os anos Iniciais do Ensino Fundamental, a realização do curso de Pedagogia já se apresenta antes mesmo do desejo de atuação, um confronto aos discursos sociais historicamente estereotipados, que sustentam a ideia de que o mesmo é destinado apenas para mulheres.

Questionado sobre o assunto, o Acadêmico (2022), foi objetivo em dizer que a sua presença no curso de Pedagogia representa sim um confronto, uma resistência aos discursos sociais estereotipados que sustentam a ideia de o mesmo ser mais adequado para as mulheres. Segundo ele, “para muitos está sendo um desvio um homem ali, pois é uma tradição a Pedagogia ter apenas mulheres. [...] na cabeça de muitos ali não é lugar dele” (ACADÊMICO, 2022).

O confronto torna-se ainda mais acentuado quando o professor pedagogo homem, já formado, atua na Educação Infantil. Monteiro (2014) pondera que a presença da docência masculina nesta etapa educacional é incompatível com a “normalidade” do predomínio docente feminino. E conforme o próprio autor complementa, ela proporciona “[...] uma ruptura, ainda que de forma restrita, com a noção de masculinidade que se mostrou como hegemônica nessa comunidade” (MONTEIRO, 2014. p. 20).

O mero desejo como o do Acadêmico (2022), ou a já atuação de poucos homens na Educação Infantil, tal como existente no Município de Paranavaí, conota mesmo que de maneira sutil, um processo de quebra de paradigmas e de ressignificação da docência no âmbito da infância. Afinal, acreditamos que tanto “[...] homens e mulheres têm muito a contribuir, de forma igualitária e sem distinção de gênero, para a formação das novas gerações” (GONÇALVES; CAPISTRO; FERREIRA, 2015, p. 150).

Algumas das professoras que participaram da pesquisa, também compartilham da mesma crença. Como dito pela DM 19 (2022), “somos a maioria, mas isso não impede de compartilhar com homens que queiram fazer parte desse mundo encantador”. Há de considerar, sobretudo, que a “figura masculina é importante para as crianças” (DM 20, 2022), pois, é necessário oportunizar a elas um ambiente de socialização, convivência e aprendizagem sobre sua cultura mediante diferentes interações (PACHOAL; MACHADO, 2009).

Para que mais docentes homens passem atuar no âmbito da infância, é fundamental haver uma “[...] desnaturalização de estereótipos de gênero associados a homens e mulheres no cotidiano da Educação Infantil” (SILVA, 2015, p. 17). O que contempla um repensar sobre a presença deles(as) nos cursos de Pedagogia, e sobretudo, o papel de ambos na sociedade como um todo, além de mais mudanças estruturais no que tange à produção da vida material humana. Afinal, para Vilar (1975), este processo, condiciona a subjetividade social.

Acreditamos que este seja o caminho possível para que o interesse e, conseqüentemente, a quantidade de professores pedagogos no âmbito da infância venha a aumentar. Estima-se em Paranavaí, um aumento de professores, haja vista que, dos 256 candidatos aprovados no concurso para professor de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, realizado em 2022 no município, 10 são homens.

Contudo, ainda é cedo para apontar se necessariamente estes 10 candidatos aprovados, ao serem convocados, atuarão na Educação Infantil. Sabemos que, conforme aferido em termos gerais, via questionário, os aspectos materiais e subjetivos que no passado serviram para impulsionar o processo de feminização do magistério primário, ainda se perpetuam na contemporaneidade, embora muito já se tenha repensado sobre o assunto.

5 CONCLUSÃO

Esta pesquisa correspondeu ao processo de investigação e de análise sobre a escassez da docência masculina na Educação Infantil na rede municipal de educação do município de Paranaíba-PR, a fim de compreendê-la. Sua realização partiu de uma inquietação pessoal, originada no decorrer da graduação em Pedagogia (2018-2021), na qual, enquanto homem, foi possível visualizar o quanto à docência na educação da infância ainda é concebida como atribuição feminina.

Poucos são os homens que buscam ou que conseguem atuar na Educação Infantil. Essa condição pode ser facilmente confirmada quando adentrarmos em qualquer estabelecimento de ensino dedicado à infância. Nesse sentido, o predomínio feminino é confirmado, tal como apontado pelos dados estatísticos apresentados ao longo desta pesquisa.

Na atualidade, a Educação Infantil é a etapa educacional cujo número de docentes mulheres é bem maior do que a quantidade masculina. Seja na esfera nacional, estadual e/ou municipal, são elas que dominam a docência na primeira etapa da Educação Básica. Correspondem, em síntese, a mais de 90% do quadro de professores.

Afim de compreender os motivos pelos quais atualmente poucos são os homens que exercem a função de docência na Educação Infantil, foi preciso identificar os pressupostos econômicos, políticos e sociais que, além de condicionaram o predomínio docente feminino, também relevam a historicidade dessa etapa educacional que, somente após a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), foi reconhecida no Brasil como primeira etapa da educação básica.

Para tanto, foi necessário reconhecermos a história enquanto fonte compreensiva da realidade social e de suas problemáticas. Há de se considerar a premissa de que o presente é fruto do passado, ou melhor dizendo, de um processo histórico, no qual os fenômenos ocorrentes na sociedade, não se dão de maneira isolada, mas sim, afetam todos os segmentos sociais segundo um sistema de teia social ou de totalidade social, conforme considera a Teoria Marxista.

Isto quer dizer que, historicamente na sociedade tudo se encontra interligado, de modo que cada alteração ou mudança ocorrida em um dado segmento social, mesmo que de forma mínima, consequentemente interfere nos outros. Esse

entendimento correspondente à visão totalizante e contraditória, empregada no desenvolvimento da presente pesquisa, cujo fundamento é materialista-histórico.

Com base na categoria de totalidade e contradição, foi possível entender que as mulheres dominam a docência na Educação Infantil na atualidade, decorrente das mudanças apregoadas a partir de pouco mais de um século, mediante o desenvolvimento do capitalismo, enquanto sistema não somente econômico, mas, também, político e social.

Foi em território inglês que, na medida em que o feudalismo foi enfraquecendo, o capitalismo ocupou seu espaço e obteve força. As justificativas dessa transição, como apresentadas de início desta pesquisa, foram inúmeras. Elas relevam a crise feudal frente aos elementos considerados como pré-capitalistas, a saber: desenvolvimento do comércio, surgimento de cidades livres e constituição de novas classes sociais.

A transição não ocorreu da noite para o dia, levou-se tempo. Somente no século XIX, que de fato ela se concretizou, quando o capitalismo se tornou sistema econômico, político e social vigorante. A peça chave desse processo foi a Revolução Industrial, quando se adotou um novo modo de produção.

Aludimos a uma “nova maneira de se produzir”, que ao deflagrar uma divisão de classes entre burguesia e proletariado, desencadeou mudanças em sistema de teia, atingindo todos os segmentos da sociedade. Além é claro, de condicionar novos modos de relacionar, pensar e viver das pessoas.

Mas as mudanças no modo de produção e na forma de organização da vida em sociedade não se limitaram apenas ao território inglês. Com o passar do tempo, o capitalismo industrial foi ultrapassando fronteiras e continentes, expandindo-se, significativamente, para várias partes do globo, dentre as quais inclui-se o Brasil. Durante o século XX, ele desencadeou uma série de mudanças nos mais variados setores da sociedade, tal como feito inicialmente na Inglaterra.

Embora haja suas diferenças, tanto em território inglês quanto no brasileiro, o capitalismo industrial provocou uma ressignificação de valores, inclusive patriarcais, a partir dos quais as mulheres pobres deixaram seus lares e foram incluídas em relações de trabalho assalariado geridas pelo novo sistema produtivo.

Já as mulheres brancas e de classe média dedicaram-se ao atendimento à infância, haja vista que, com a inclusão de mulheres pobres no mercado de trabalho, surgiu a necessidade e a preocupação para com o cuidar e educar de seus filhos. Dedicção esta que se deu em nome da caridade, do assistencialismo e da filantropia.

Embora ainda não tratamos sobre um atendimento educacional formalizado e sistematizado como existente na atualidade, foi sob o regimento dos princípios de: caridade, assistencialismo e filantropia, que foram registrados os primeiros passos do que hoje, reconhecemos enquanto Educação Infantil.

Neste contexto, aferimos que a historicidade da Educação Infantil se encontra intimamente relacionada ao desenvolvimento do capitalismo industrial. Sobre efeito e condicionamento do mesmo, que o atendimento à infância a partir do século XIX na Inglaterra tornou-se pauta social, abarcando um processo histórico de evolução.

No Brasil, não foi diferente. Com aspectos semelhantes ao contexto inglês, o desenvolvimento histórico da Educação Infantil ocorreu em meio às mudanças geridas pelo capitalismo industrial. De início, o atendimento à infância se demonstrou meramente de cunho assistencial, levando longos anos para que, de fato, obtivesse uma finalidade educacional e real.

No proceder histórico de desenvolvimento do atendimento à infância, diversas são as marcas deixadas pelo capitalismo industrial. Uma delas refere-se ao fenômeno de feminização do magistério, a partir do qual houve uma idealização da mulher como educadora nata, considerados os seus dotes de mãe e dona de casa.

Esse processo se desencadeou na medida em que o capitalismo industrial promoveu a valorização de outras profissões ligadas diretamente ao âmbito produtivo material. Desse modo, os homens que, até então, eram os únicos que podiam exercer o ofício do magistério, gradativamente se afastaram, cada vez mais quantitativamente, das salas de aula. Não somente como professores, mas também como alunos das escolas formadores de professores.

Na contraposição, o número de mulheres aumentou significativamente, haja vista que, a elas foi possibilitado o ingresso no mercado de trabalho e o acesso à educação formalizada, inicialmente concedido apenas às mulheres brancas de classe média. Assim, tornaram-se, com o passar do tempo, predominantes nas denominadas Escolas Normais, aqui no Brasil.

O ingresso predominantemente feminino nas Escolas Normais, não ocorreu somente em virtude de uma mera coincidência, na qual inúmeras mulheres desejavam estudar e se tornarem professoras. Foi, sobretudo, um processo condicionado pelo capitalismo industrial que, ao desencadear mudanças no âmbito material, refletiu no modo de pensar e de conceber o papel da mulher em sociedade e a sua relação com o magistério, especialmente da primeira infância.

Foi possível compreender que o capitalismo industrial, enquanto modo de produção, promoveu desde o seu início, novas formas de pensamento, nos quais se incluem o papel da mulher na sociedade, uma nova visão de mundo e, sem dúvida alguma, sobre a docência feminina no âmbito da infância.

Logo, entendemos que não foi por acaso que o ingresso de mulheres nas Escolas Normais com o passar do tempo só aumentou. Foi resultado de um contexto socioeconômico e político de desvalorização do magistério, atrelado a uma idealização das mulheres como educadoras natas. Nessa concepção, a docência, principalmente no âmbito da infância, era o ideal e o mais propício para elas, já que podiam, então, exercer funções extra domiciliares.

As justificativas desta idealização, concretavam na associação da docência com o papel de mãe e esposa – predestinado. Em outras palavras, o magistério no âmbito da infância, era uma extensão das suas tarefas domiciliares, no sentido de maternagem e domesticidade.

Entendemos que, esta associação tem suas raízes no cunho assistencial pelo qual, o atendimento à infância ocorreu a partir do século XIX na Inglaterra. O foco era somente de conceder cuidados básicos de sobrevivência às crianças abandonadas ou deixadas pelas suas mães enquanto trabalhavam, sem que o aspecto educacional fosse o fator preponderante.

Para nós, não há como desconsiderar que, a idealização da mulher como educadora nata no âmbito da infância ocorreu e se propagou também devido às ponderações de Friedrich Froebel (1782-1852). Pedagogo alemão que ao criar o primeiro Jardim da Infância, apontou o mesmo como ambiente de atuação feminina no cuidado e educação das crianças.

Em síntese, foi um conjunto de vários aspectos que contribuíram para que a idealização de educadora nata se cristalizasse socialmente ao ponto que no Brasil, as mulheres predominassem no âmbito da educação da infância. Resultado do processo de feminização do magistério, que se demonstrou desde a formação docente nas Escolas Normais.

Embora atualmente não seja exatamente como antes, em 2022 ainda é possível identificar aspectos dos séculos passados. Mesmo que, muito tenha sido repensado ao longo das últimas décadas, a idealização da mulher como educadora nata ainda ecoa socialmente. Esse fator corrobora para que nos dias atuais, poucos

homens busquem, a princípio, a formação e que posteriormente atuem na educação da infância.

Na coleta e interpretação de dados estáticos oficiais apresentados no decorrer desta pesquisa, pudemos verificar que atualmente o quadro de docentes da Educação Infantil é composto por mulheres. Um predomínio que se observa desde a graduação, onde apenas 8% dos acadêmicos(as) que ingressam no curso de Pedagogia, são homens (BRASIL, 2022b).

Conforme averiguamos durante a pesquisa, o predomínio feminino a que nos referimos, ocorre tanto em nível nacional, quanto estadual e municipal. Ao tratar, especialmente, sobre o município de Paranavaí, identificamos que o quadro de profissionais que exercem o papel da docência na rede municipal de Educação Infantil é predominantemente feminino.

No município, são as mulheres que mais lecionam em turmas de Educação Infantil, seja nos CMEIs ou nas escolas municipais que dispõem de pré-escola. Uma realidade, que não deixa de estar associada ao predomínio feminino na realização do curso de Pedagogia. Pudemos identificar que, atualmente, somente um acadêmico do sexo masculino, frequenta regularmente o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, oferecido pela Unespar – *Campus Paranavaí*.

É estatístico e facilmente observável que poucos são os homens que ingressam no curso de Pedagogia. Essa escassez se agrava ainda mais quando, dentre os homens que cursam Pedagogia, após a formação desejam ou conseguem atuar na Educação Infantil, devido a diversos motivos, que por ora, são históricos.

No desenvolver da pesquisa, compreendemos que em pleno ano de 2022, a docência masculina na Educação Infantil ainda é um tabu a ser superado, em razão de que inúmeros são os preconceitos e os questionamentos que, significativamente, secundarizam o fato de o profissional ter a formação apta para o exercício da função. A princípio, não levam em consideração que, independentemente de ser homem ou mulher, ela passou por um processo formativo, no qual obteve conhecimentos no sentido tanto teórico, quanto prático, necessários para atuar educação da infância.

Esses empecilhos em forma de preconceitos encontram-se relacionados à idealização da docência na Educação Infantil como atividade feminina. Afinal, historicamente, foi construída uma imagem da mulher como “educadora nata”, como a pessoa mais adequada e naturalmente dotada de predicados essenciais para o ensino, em especial ao tratar-se da educação da infância.

Referimo-nos, aqui, a preconceitos e questionamentos que desde a formação acadêmica profissional, já desperta no homem o entendimento de que a Educação Infantil não é propícia à sua natureza masculina. Resulta, assim, no professor homem um sentimento de que a docência na Educação Infantil não lhe pertence e pouco é adequada para a sua atuação, mesmo que ele possua a formação necessária para desempenhar essa função.

Na aplicação de questionários à professoras mulheres atuantes na rede municipal de Educação Infantil de Paranavaí e, também, ao único acadêmico homem do curso de Pedagogia da Unespar – *Campus* Paranavaí, foi possível aferir o quanto ainda é preciso haver diversas outras discussões a respeito do tema no qual propomos pesquisar.

A cada questionamento, as respostas revelaram, em termos gerais, que a presença de um professor pedagogo homem na Educação Infantil contrapõe a normalização histórica da docência nessa etapa educacional, pois o trabalho com as crianças pequenas ainda é uma atribuição feminina. Não obstante, quando a presença masculina ocorre na prática, nessa etapa educacional, ela funciona como um ato de resistência aos estereótipos que ecoam na sociedade.

Da formação até à atuação na Educação Infantil, o professor pedagogo homem, enfrenta muitas barreiras. Conforme verificamos nas respostas das professoras, até mesmo as profissionais da área entendem que a docência nessa etapa educacional é uma atribuição mais feminina do que masculina. Principalmente, quando se trata de creche, ou seja, onde o cuidado físico e o contato corporal são essenciais.

Para a maioria das participantes, a docência na Educação Infantil é concebida de maneira muito parecida com as justificativas dadas no início do processo de feminização do magistério, cuja atuação docente nesta etapa, exprime um ato de vocação. Além disto, necessita que o profissional tenha predicados muito próximos ao papel de mãe e de cuidadora do lar.

Mas não é somente por isso que a docência masculina na Educação Infantil é escassa. Na verdade, é um combo de fatores que contribuem para que um percentual muito baixo de professores pedagogos homens desejem ou busquem atuar na primeira etapa da educação básica. A questão salarial não fica de fora.

Conforme observado em várias respostas no questionário, há de considerar ainda o fato de que a Educação Infantil apresenta uma média salarial mais baixa

dentre as demais etapas educacionais no Brasil, muitos dos poucos homens formados em Pedagogia, não desejam atuar nessa etapa educacional.

Eles preferem dedicar-se a outras profissões mais valorizadas e mais rentáveis, ou até mesmo atuarem em outras etapas educacionais, em especial nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, devido serem mais bem vistos e aceitos pela sociedade no exercício da docência.

Face ao exposto, é evidente que a escassez da docência masculina, existente na rede municipal de Educação Infantil em Paranavaí, resulta do processo histórico, no qual, em tempos movidos pelo capitalismo, a subjetividade humana é influenciada diretamente pela dinâmica de produção da vida material.

Por isso, cabe entender que, o predomínio da docência feminina, existente na Educação Infantil, é reflexo de um processo que, além de ser histórico, apresenta-se, também, contraditório, pois não se limita apenas à existência de um número maior de mulheres atuantes, seguindo a lógica da divisão sexual do trabalho, mas, em especial, na observação de significados femininos atribuídos ao exercício docente para o magistério na Educação Infantil (VIANNA, 2013).

Mesmo que não sejam tal como no passado, alguns aspectos em relação à concepção de mundo, de homem, mulher e docência na educação da infância, parecem ter resistido à passagem do tempo. Isso, por sua vez, provoca desinteresse masculino e, por outro lado, dificuldades de atuação para os poucos homens que desejam trabalhar na educação das crianças pequenas.

É necessário entender que, o desinteresse masculino pela atuação na docência da Educação Infantil, acima de tudo, tem como base a questão material/salarial somada aos preconceitos e aos estigmas formados historicamente sobre a presença de um professor homem no educar e no cuidar de crianças pequenas, segundo a idealização da mulher como educadora nata, a partir do século XIX.

Conclui-se que a escassez identificada em Paranavaí, não é um caso isolado, mas é parte integrante de uma realidade bem mais ampla. Considera-se que o município é somente mais um, dentre muitos outros, que em nível estadual e nacional, possui uma rede municipal de Educação Infantil, marcada pelo predomínio feminino no trabalho docente com a infância.

Para que haja mudanças neste cenário, de maneira que, cada vez mais, docentes homens formados em Pedagogia busquem ou consigam atuar na Educação

Infantil, é fundamental que incessantes discussões sobre o tema sejam realizadas não somente no âmbito acadêmico, mas, sobretudo, na esfera social.

Este estudo não esgota todas as possibilidades de compreensão sobre o tema abordado, haja vista que trabalha com um período de tempo e um espaço determinado, em função disso elabora uma compreensão possível da realidade estudada.

Desejamos, então, que ela não seja meramente um subsídio de compreensão dos pressupostos e motivos pelos quais é escassa a atuação de professores pedagogos homens na rede municipal de Educação Infantil de Paranavaí. Espera-se que ela desperte em seus leitores um senso crítico ao ponto de que eles se inquietem a respeito do objeto estudado e realizem, portanto, muitas outras discussões e estudos pertinentes sobre o tema.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; WASKOP, Gisela. **Creches**: atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna, 1995.

AGUIAR, Beatriz Carmo Lima de. A instituição creche: apontamentos sobre a sua história e papel. **Nuances**, v. 07, p. 30-35, set. 2001.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. *In*: SAVIANI, Demerval. **O Legado Educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 59-108.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 143, p. 606-639, maio/ago. 2011.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNADJER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

ALVIM, Roberto. **O trabalho infanto-juvenil em discussão**: terceirização: diversidade e negociação no mundo do trabalho. São Paulo: Hucitec, 1994.

APPLE, Michael. Ensino e o trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 64, p. 14-23, fev. 1988.

ARAÚJO, Messias Pereira; HAMMES, Care Cristiane. A androfobia na Educação Infantil. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 03, n. 07, p. 05-20, 2012.

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na “era das revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002a.

ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel**: o pedagogo dos jardins de infância. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b.

ARAÚJO, Helena Costa de. **As pioneiras na educação**: as professoras primárias na viragem do século: contextos, percursos e experiências, 1870-1933. Lisboa: Instituto de inovação Educacional, 2000.

ARAUJO, Letícia Tsukada de; GIROTTO, Eduardo Donizeti. O papel da mulher na educação: uma comparação entre Pestalozzi e Froebel. **Rev. Sem Aspas**, Araraquara, v. 11, p. 01-13, jan./dez. 2022.

BEAUD, Michel. **História do Capitalismo**: de 1500 aos nossos dias. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BOSCHI, Caio César. **Por que estudar História?** Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Ministério da Educação. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica de 2021.** Brasília: INEP; MEC, 2022a.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2020.** Brasília: INEP, 2022b.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Ministério da Educação. **Censo da Educação Básica 2020: Resumo técnico.** Brasília: Inep/MEC, 2021a.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Ministério da Educação. **Resumo técnico do Estado do Paraná: Censo da Educação Básica 2020.** Brasília: INEP; MEC, 2021b.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados.** 2021c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 21 jul. 2022.

BRASIL, Senado Federal. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal; Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Revisão das Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Infantil. *In*: BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2013. p. 80-101.

BRASIL, Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: Senado Federal, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental; Coordenação de Educação Infantil. **Política Nacional de Educação Infantil.** Brasília: MEC; SEF; COEDI, 1994.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL, Congresso Nacional. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 06 abr. 2022.

BRASIL, Congresso Nacional. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 06 abr. 2022.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.

CAMBI, Franco. **A História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CAMPOS, Maria Malta. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de pesquisa**, n. 106, p. 117-127, mar. 1999.

CAMPOS, Maria Marta; ROSEMBERG, Fulvia; FERREIRA, Isabel Maria. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1995.

CANÊDO, Letícia Bicalho. **A Revolução Industrial**: tradição e ruptura: adaptação da economia e da sociedade: rumo a um mundo industrializado. 3. ed. São Paulo: Atual; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1987.

CASTRO, Roney Polato de Castro; SANTOS, Vinícius Rangel dos. Relações de gênero na Pedagogia: concepções de estudantes homens. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, 0v. 7, n. 01, p. 53-76, jan./jun. 2016.

CARRIJO, Menissa Cicera Fernandes de Oliveira Bessa. **Educação infantil e políticas públicas na contemporaneidade**: avanços e limitações no discurso legal e na dinâmica educacional. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

CATANI, Afrânio Mendes. **O que é o capitalismo**. 34. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CATANI, Bárbara Denice et al. **Docência memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997.

CHAGAS, Eduardo Ferreira. O pensamento de Marx sobre a subjetividade. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 36, n. 02, p. 63-84, maio/ago. 2013.

CHAMOM, Magda. **Trajetória de feminização do magistério**: ambiguidades e conflitos. Belo Horizonte: Autêntica; FHC-FUMEC, 2005.

CLARK, Otávio Augusto Câmara; CASTRO, Aldemar Araújo. A pesquisa. **Pesquisa Odontológica Brasil**, n. 17, p. 67-69, 2003.

COSTA, Sandra Helena Reis da. **A gestão pedagógica do macrocampo acompanhamento pedagógico do programa mais educação**: caminhos para o sucesso escolar. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

COMPARATO, Fábio Konder. **A civilização capitalista**: para compreender o mundo em que vivemos. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

CRUZ, Pedro Henrique Ermida. **Expostos e Farrapos**: Um estudo sobre a vida das crianças abandonadas na Santa Casa de Misericórdia durante o cerco da farroupilha a Porto Alegre (1838-1843). Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Licenciatura em História). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

COGGIOLA, Osvaldo. Os inícios das organizações dos trabalhadores. **Aurora**, ano 04, n. 06, p. 11- 20, ago. 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai... **Em aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-27, jul. 2001.

DELAMEAU, Jean. **Civilização do Renascimento**. Lisboa: Estampa, 1984.

DOBB, Maurice Herbert. 1900-1976. **A evolução do capitalismo**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Caderno de Pesquisa**, n. 86, ago. p. 05-14, 1993.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2010.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios**: forma e cultura escola em Belo Horizonte (1906/1918). Uberlândia: EDUFU, 2014.

FEREIRA, Andréa Tereza Brito. Mulher e o magistério: razões da supremacia feminina (a profissão docente em uma perspectiva histórica). **Tóp. Educ.** Recife, v. 06, n. 01-03, p. 43-61, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Ho. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FNDE/MEC, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; Ministério da Educação. **Sobre o Fundeb**. 2021. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-fundeb>. Acesso em: 19 jul. 2022.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. Políticas da UNESCO para formação de professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira.

Caderno de Pesquisa: pensamento educacional, Curitiba, v. 05, n. 11, p. 107-126, set./dez. 2010. Disponível

em: http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/pdfs/cad_pesq11/7_politicas_da_unesco_cp11.pdf. Acesso em: 12 fev. 2022.

GONÇALVES, Josiane Pereira; CAPRISTO, Gustavo Araújo; BERNARDES, Sueli Verônica Caroline de Matos. Professores homens na educação infantil: aceitação e receio dos familiares que vivenciam essa experiência. **Pesquisa em foco**, São Luís, v. 20, n. 02, p. 136-154, 2015.

GONÇALVES, Josiane Pereira; FARIA, Adriana Horta de; REIS, Maria das Graças Fernandes de Amorim dos. Olhares de professores homens de Educação Infantil: conquistas e preconceitos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 03, p. 988-1014, set./dez. 2016.

GOUVEIA, Aparecida Joly. **Professoras de amanhã**: um estudo de escolha ocupacional. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1970.

HEILAND, Helmut. **Friedrich Fröbel**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

HOBSBAWM, Eric John Ernest. **A era das revoluções 1789-1848**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

HOBSBAWM, Eric John Ernes. **A Era do Capital**: 1848-1875. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto editora, 2000. p. 31-46.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. São Leopoldo: Oikos, 2020.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Paranavaí**. 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/paranavai/panorama>. Acesso em: 10 jul. 2022.

IGLÉSIAS, Francisco. **A Revolução Industrial**. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

ILAR, Pierre. A transição do feudalismo ao capitalismo. *In*: SANTIAGO, Theo Araújo (Org.). **Capitalismo**: transição. Rio de Janeiro: Eldorado, 1975. p. 34-47.

IPARDES, Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Caderno estatístico**: Município de Paranavaí. Paranavaí: IparDES. 2022. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=87700>. Acesso em: 12 jul. 2022.

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Valor Econômico (SP)**: Mulheres chefiam 35% das famílias. 2021. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_alphacontent&ordering=3&limitstart=4460&limit=20#:~:text=S%C3%A3o%20milh%C3%B5es%20de%20fam%C3%ADlias%20chefe%20por%20mulheres.,%20envelhecimento%20populacional%20entre%20outros. Acesso em: 12 ago. 2022.

JORGE, Juliana Macedo Balthazar; SOUZA, Vânia de Fátima Matis de. A Ciranda das Políticas Educacionais para a Infância: a Roda-Viva Histórica que Permeia a Base Nacional Comum Curricular. **Aurora**, Marília, v.12, n. 02, p. 61-76, jul./dez., 2019.

JUNIOR, Katiano Renato Alves de Medeiros; FALCETTI, Bruno Mesquita; FILHO LIMA, Marcos José de Oliveira. A crise estrutural do Feudalismo e a formação do Capitalismo. **A Economia em Revista**, v. 25, n. 02, p. 31-38, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 37-60.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **À pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 1998.

KOMATSU, Bruno; MENEZES-FILHO, Naercio; OLIVEIRA, Pedro Augusto Costa; VIOTTI, Leonardo Teixeira. Novas Medidas de Educação e de Desigualdade Educacional para a Primeira Metade do Século XX no Brasil. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 49 n. 04, p. 687-722, out./dez. 2019.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos, (Org.). **Educação da infância brasileira (1875-1983)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 03-30.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a. p. 469-496.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 05-18, 2000b.

LARA, Ângela Mara de Barros; MOLINA, Adão Aparecido. Pesquisa qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias. In: TOLEDO, Cèzar de Alencar Arnaut de;

GONZAGA, Maria Teresa Claro (Orgs.). **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de ciências humanas**. Maringá: Eduem, 2011. p. 121-172.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **O imperialismo**: etapa superior do capitalismo. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2011.

LESSA, Sergio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 443-481.

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

LOURO, Guacira Lopes. Magistério de 1º Grau: um trabalho de mulher. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 14, n. 02, p. 31-39, jul./dez. 1989.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016. p. 53-76.

MARTINS, Lígia Márcia Martin; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018.

MARX, Karl. Prefácio. In: MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, Karl. A Chamada Acumulação Primitiva. In: MARX, Karl. **O Capital**. L. I, VI. 2, São Paulo: Difel, 1985.

MARX, Karl. **O capital**. Resumo dos três volumes por Julian Borchardt. 8. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

MARX, Karl. **O Capital** - Livro I – crítica da economia política: O processo de produção do **capital**. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Manifesto comunista**. São Paulo: Hedra, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MARTINS, Olga Guimarães. **Condições de Vida e de Trabalho na Inglaterra da Revolução Industrial**. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Ingleses) – Universidade Aberta, Lisboa, 2008.

MERISSE, Antonio; JUSTO, José Sterza; ROCHA, Luiz Carlos da; VASCONCELOS, Maria Sérgio. **Lugares da infância**: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte e Ciência, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, v. 09, n. 03, p. 239-262, jul./set. 1993.

MOLINA, Adão aparecido. Os estudos sobre infância na pós-graduação em educação no Brasil de 1987 a 2005: questões históricas e metodológicas. **Revista de História e Historiografia da Educação**, Curitiba, Brasil, v. 3, n. 7, p. 231-262, jan./abr. 2019.

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTAMNN, Helena. Homens na Educação Infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 153, p. 720-741, jul./set. 2014.

NASCIMENTO, Ana Michele de Almeida. **O percurso histórico da Educação Infantil em Caruaru-PE**: tramas tecidas, ressignificadas e reconstruídas no período de 1979 a 1996. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pernambuco, Recife, CE. 2013.

NASCIMENTO, Edaniele Cristine Machado do. Processo histórico da Educação Infantil no Brasil: educação ou assistência? *In*: EDUCERE, XII Congresso Nacional de Educação. 2015. p. 17439-17455. **Anais [...]**. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17479_9077.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.

NETO, Renata Valeska do Nascimento. **Impacto da adoção da internet em pesquisas empíricas**: comparações entre metodologias de aplicação de questionários. 2004. Disponível em: <https://silo.tips/download/impacto-da-adoao-da-internet-em-pesquisas-empiricas-comparaoes-entre-metodologia>. Acesso em: 06 jul. 2022.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. **Creches**: Crianças, faz de conta & Cia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

PAIXÃO, Lea Pinheiro. Mulheres mineiras na República Velha: profissão: professora primária. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 14, p. 12-24, dez. 1991.

PARAIN, Charles. A Evolução do Sistema Feudal Europeu. *In*: SANTIAGO, Theo Araújo (Org.). **Capitalismo**: transição. 2. ed. Rio de Janeiro: Eldorado, 1975. p. 19-33.

PARANÁ, Governo do Estado do. **Viaje Paraná**: Paranavaí. 2021. Disponível em: <https://www.viajeparana.com/Paranavai>. Acesso em: 19 jul. 2022.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **HISTERDBR online**, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interfaces - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 01, n. 01, p. 83-94, 1997.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wfR4dmSD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2022.

QUINTANEIRO, Tania; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia Gardênia Monteiro de. **Um toque de clássicos**: Marx, Durkheim e Weber. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

RAMOS, Joaquim. **Gênero na Educação Infantil**: relações (im)possíveis para professores homens. São Paulo: Paco Editorial, 2017.

RAMOS, Joaquim. **Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte – MG**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

RIZZO, Gilda. **Creche**: organização, currículo, montagem e funcionamento. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1984.

RODRIGUES, José Paz. **Robert Owen, promotor da educação infantil e reformador social**: documentários sobre a sua vida e obra. 2015. Disponível em: <https://ppl.gal/robert-owen-promotor-da-educacao-infantil-e-reformador-social-documentarios-sobre-a-sua-vida-e-obra/>. Acesso em: 18 mar. 2022.

RODRIGUES, Joseane da Silva Miller. **Diferentes olhares a respeito da Educação Infantil**: um estudo com professores de Santa Maria – RS. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens Franciscana) – Universidade Franciscana, Santa Maria, 2019.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROSA, Renata Vidica Marques da Rosa. Feminização do magistério: representações e espaço docente. **Revista Pandora Brasil**, n. 04, p. 01-19, mar. 2011. Disponível em: http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/materialidade/renata.pdf. Acesso em: 10 maio. 2022.

SANTOS, Vinícius Ranges dos; CASTRO, Roney palato de. “Pedagogia é lugar de homem?” Pensando em relações de gênero a partir do curso de Pedagogia da UFRJF1. 2015. In: IV SIES, Simpósio Internacional da Educação Sexual: Feminismos, identidade de gêneros e políticas públicas. **Anais [...]**. Disponível em: <http://www.sies.uem.br/trabalhos/2015/649.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2020.

SANTOS, Juliara Dias dos. **A proposta educacional de Friedrich Froebel**: dos jardins de infância à atual educação infantil no Brasil. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2016.

SANTOS, Juliara Dias dos; MOLINA, Adão Aparecido. FRIEDRICH FROEBEL: o contexto europeu do século XIX e os Jardins de infância. **Pedagogia em Foco**, v. 14, n. 12, p. 6-25, 2019.

SAPAROLLI, Eliana Campos Leite. A educação infantil e gênero: a participação dos homens como educadores infantis. **Psicologia da educação: revista do Programa de estudos pós-graduados em Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 06, p. 107-125, 1996.

SAYÃO, Deborah Thome. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil**: um estudo de professores em creche. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SCHERER, Renata Porcher. **A desfeminização do magistério**: uma análise da literatura pedagógica brasileira da segunda metade do século XX. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 02, n. 20, p. 71-100, jul./dez. 1995.

SILVA, Bruno Leonardo Bezerra da. **A presença de homens docentes na educação infantil**: lugares (des)ocupados. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SILVA, Claudionor Renato da. **Docência masculina na Educação Infantil**: Impressões de um iniciante, Gênero e raça em discussão. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014.

SILVA, Flaviane Monteiro. **A importância da manufatura para a ontogênese do capitalismo**. 2019. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique Silva. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Laís Marta Alves da; RODRIGUES, Fernanda Plaza. **A escola normal e as reformas educacionais como símbolo republicano**. 2018. Disponível em: <https://docplayer.com.br/209199911-A-escola-normal-e-as-reformas-educacionais-como-simbolo-republicano.html>. Acesso em: 20 maio. 2022.

SILVA, Márcia Cristina Amaral da.; GASPARIN, João Luiz. **A segunda revolução industrial e suas influências sobre a educação escolar brasileira**. 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/15584876-A-segunda-revolucao-industrial-e-suas-influencias-sobre-a-educacao-escolar-brasileira.html>. Acesso em: 03 mar. 2021.

SILVA, Paulo Marcelo Soares. **História de Paranavaí**. 2. ed. Paranavaí: Fundo Municipal de Cultura, 2014.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **Profissionais da educação infantil: formação e construção de identidades**. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUSA, Valquiria Alencar de. **Gênero nas temáticas sociais**. João Pessoa: Ideia, 1997.

SOUZA JÚNIOR, Hormindo Pereira da Souza. **Inovação Pedagógica e a Formação do Sujeito: a concepção da “Escola do Futuro” da USP**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

SWEEZY, Paul et al. **A transição do feudalismo para o capitalismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

THOMPSON, *Edward* Palmer. **A formação da classe operária inglesa II: a maldição de Adão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TORRES, Cláudia Regina Vaz; SANTOS, Marluse Arapiraca dos. A educação da mulher e a sua vinculação ao magistério. *In*: FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. **Ensaio sobre Gênero e Educação**. Salvador: Ufba, 2001. p. 129-142.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVALI, Universidade do Vale do Itajaí. **Salário de professor: Piso, média nacional, cargos e mercado**. 2020. Disponível em: [https://ead.univali.br/blog/salario-professor#:~:text=M%C3%A9dia%20salarial%20nacional%20de%20professores%20por%20n%C3%ADvel&text=Veja%20as%20m%C3%A9dias%20salariais%3A,M%C3%A9dio%3A%20R\\$24%202.872%2C00](https://ead.univali.br/blog/salario-professor#:~:text=M%C3%A9dia%20salarial%20nacional%20de%20professores%20por%20n%C3%ADvel&text=Veja%20as%20m%C3%A9dias%20salariais%3A,M%C3%A9dio%3A%20R$24%202.872%2C00). Acesso em: 30 maio. 2022.

UNIVESP, Universidade Virtual do Estado de São Paulo. **História da Educação no Brasil: aula 23 – a feminização do magistério**. 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Yz5WuZ7iG_g. Acesso em: 11 maio. 2022.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. *In*: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 17/18, p. 81-103. 2002. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/3700106/mod_resource/content/1/Vianna_O_sexo_Genero_da_Docencia_2001_Cadernos_Pagu.pdf. Acesso em: 4 abr. 2022.

VILAR, Pierre. A transição do feudalismo ao capitalismo. *In*: SANTIAGO, Theo Araújo (Org.). **Capitalismo: transição**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1975. p. 34-47.

ANEXOS

ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ - UNESPAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Escassez da Docência Masculina na Educação Infantil: um olhar sobre a realidade da rede municipal de Educação de Paranaíba-PR

Pesquisador: Adão Aparecido Molina

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 53481221.4.0000.9247

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Paraná

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.140.636

Apresentação do Projeto:

Foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO A Escassez da Docência Masculina na Educação Infantil: um olhar sobre a realidade da rede municipal de Educação de Paranaíba-PR, de 12/11/2021): RESUMO:

Atualmente não é difícil observarmos, ao adentrarmos algum estabelecimento de ensino voltado para a infância, que há uma predominante presença de docentes mulheres e, por outro lado, que existe um escasso número de docentes homens, presentes e atuantes. Instigados por essa realidade, que também se aplica à rede municipal de educação de Paranaíba-Pr, o presente estudo tem por objetivo investigar e analisar a escassez docente

masculina na Educação Infantil na rede municipal de educação do município de Paranaíba, que, por ora, encontra-se intimamente relacionada à diversos discursos sociais estereotipados, que relacionados ao modo de produção da vida material, sustentam a ideia de não pertencimento. Para tanto, a investigação implica na realização de uma pesquisa de natureza qualitativa, fundamentada no materialismo histórico-dialético, tendo como

categorias de análise: totalidade e contradição. Integra, também, um estudo de caso, com análise documental e questionários com 5 estudantes do curso de Pedagogia da Unespar – Campus Paranaíba, e com 10 docentes já atuantes na Educação Infantil sendo 5 docentes/homens e 5 docentes/mulheres. No alcance do objetivo, primeiro o foco será compreender como e porque a

Endereço: Av: Gabriel Esperidião s/n sala 23

Bairro: Jardim Morumbi

CEP: 87.703-000

UF: PR

Município: PARANAÍBA

Telefone: (44)99735-6006

Fax: (44)3424-0100

E-mail: cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 5.140.838

educação da infância historicamente tornou-se palco da feminização do magistério. Posteriormente se direcionará para compreender a realidade atual em nível nacional, levando-se em consideração dados estatísticos dos últimos Censos da Educação Básica e do Ensino Superior, afinal é preciso saber se a escassez masculina atual predomina desde os cursos de formação de professores voltados para a infância, o que acarreta na quase ausência desses profissionais nos campos de atuação. Por fim, será analisada a realidade da rede municipal de Educação Infantil de Paranaíba – Pr., mediante o levantamento de dados na secretária de Educação do município – SEDUC, e na interpretação das informações obtidas por meio dos questionários aplicados, tanto à estudantes homens de Pedagogia, como aos docentes (professores/as) já atuantes na primeira etapa da educação básica. O número total de informantes para a pesquisa será de 15, a saber: 5 homens acadêmicos de Pedagogia; 5 docentes homens e 5 docentes mulheres que atuam na educação infantil municipal de Paranaíba-Pr., que serão entrevistados via questionários pelo google forms.

HIPÓTESE:

A Educação Infantil, ao longo da história, firmou-se como espaço de atuação docente predominante feminino, no qual poucos homens buscam atuar. Quando os homens querem atuar nesse espaço educacional, deparam-se com limitações e com barreiras diretamente associadas às representações e aos discursos sociais sobre o "ser docente" nessa referida etapa educacional.

METODOLOGIA:

O estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa e exploratória. A princípio será desenvolvida por meio de estudo bibliográfico que, conforme aponta Severino (2005), implica no levantamento, nas leituras e no fichamento de informações extraídas de materiais já elaborados sobre a temática, como livros, artigos científicos, dissertações e teses. Arelada à natureza bibliográfica, a pesquisa também se pautará em análise documental, que inclui o levantamento de dados estatísticos a respeito do número de homens que atuam na Educação Infantil em nível nacional, considerando também o percentual de homens que realizam o curso de Pedagogia. A pesquisa também contemplará a realização de entrevistas, por meio de questionário aplicado, via google forms, à estudantes (5 acadêmicos homens) de Pedagogia e 5 docentes homens, já formandos, que atuam na Educação Infantil. Primeiro, com a intenção de identificar as perspectivas que os futuros professores

Endereço: Av: Gabriel Esperidião s/n sala 23
Bairro: Jardim Morumbi **CEP:** 87.703-000
UF: PR **Município:** PARANAÍBA
Telefone: (44)99735-6006 **Fax:** (44)3424-0100 **E-mail:** cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 5.140.836

apresentam em relação à atuação profissional na primeira etapa da Educação Básica, e em segundo, a visão e o entendimento que apresentam em relação à predominância feminina e à escassez masculina no âmbito do trabalho docente na educação infantil. É importante destacar que, todos serão convidados por e-mail e/ou ligação por telefone e serão esclarecidos de todos os passos e detalhes da pesquisa, e após o aceite será encaminhado para cada um, o "TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE". A identidade de todos será preservada, e serão identificados no primeiro caso (acadêmicos/homens) como: A1, A2, A3, A4 e A5. Já no segundo caso, para diferenciar os docentes (professores e professoras), eles serão classificados em docentes homens: DH1, DH2, DH3, DH4 e DH5 e elas docentes mulheres: DM1, DM2, DM3, DM4 e DM5. Ademais, destacamos que devido à pandemia da Covid-19 (Corona Vírus) que atinge todo o mundo, a

princípio o questionário está previsto para ser aplicado de maneira online, via plataforma do google forms, sendo encaminhado por e-mail aos participantes.

Entretanto, ainda sobre o questionário, não descartamos a possibilidade de ser aplicado presencialmente mediante o avanço da vacinação da população, embora, mesmo assim, prezamos pelo respeito à todas as orientações e às recomendações do Ministério da Saúde e da Organização Mundial da Saúde (OMS).

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO.

5 acadêmicos/homens que realizam o curso de Pedagogia na Unespar Campus de Paranavaí e, também, a 5 docentes/homens e a 5 docente/mulheres, que atuam na Educação Infantil, pertencentes à Secretaria Municipal de Educação de Paranavaí – SEDUC. Para conhecer os docentes que atuam na Educação infantil da SEDUC- Paranavaí e os acadêmicos que cursam Pedagogia no campus de Paranavaí,

Objetivo da Pesquisa:

Foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO A Escassez da Docência Masculina na Educação Infantil: um olhar sobre a realidade da rede municipal de Educação de Paranavaí-PR, de 12/11/2021):

OBJETIVO GERAL:

Investigar e analisar, sob uma perspectiva histórica, a escassez docente masculina na Educação Infantil na rede municipal de educação do município de Paranavaí.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Endereço: Av. Gabriel Esperidião s/n sala 23	CEP: 87.703-000
Bairro: Jardim Morumbi	
UF: PR	Município: PARANAVAÍ
Telefone: (44)99735-6006	Fax: (44)3424-0100
E-mail: cep@unespar.edu.br	

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 5.140.838

- Realizar uma investigação com 5 acadêmicos/homens que cursam Licenciatura na Unespar, Campus de Paranavaí e com 5 docentes homens e 5 docentes mulheres que atuam na Educação Infantil do município de Paranavaí, por meio de questionário que será respondido pelo google forms.
- Levantar dados estatísticos, disponíveis em documentos disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) sobre os documentos que regulamentam e informam sobre a formação de professores no curso de Licenciatura em Pedagogia e a presença masculina nesses cursos e já atuantes na Educação Infantil.
- Realizar uma análise qualitativa sobre os dados obtidos na coleta de informações, via questionários, e estabelecer uma relação entre os resultados alcançados e as questões históricas que consolidaram a Educação Infantil como espaço de trabalho docente predominante para as mulheres.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO A Escassez da Docência Masculina na Educação Infantil: um olhar sobre a realidade da rede municipal de Educação de Paranavaí-PR, de 12/11/2021):

RISCOS:

Sobre o delinear da pesquisa de campo, temos conhecimento de que a realização de entrevistas/questionários são passíveis de desconfortos para o informante, uma vez que ele expõe sua visão e sua percepção sobre o objeto de investigação do pesquisador.

Por tratar-se de uma temática que evidência as nossas visões e concepções acerca da realidade que por ora vivenciamos seja socialmente e/ou profissionalmente, acredita-se que há possibilidades de constrangimento e de desconforto ao responder o questionário. Sendo assim, preocupamos de imediato em deixar claro que a intencionalidade não é julgar ninguém, mas sim utilizar as informações como base para a compreensão de uma problemática real e evidente. O cansaço, também, configura-se enquanto risco e desconforto, podendo refletir diretamente nas respostas dos entrevistados. Por isso, buscamos não elaborar um questionário extenso, além de estipular um prazo de 10 dias para que sejam desenvolvidos, e caso necessário serão estendidos por mais 5 dias. Por outro lado, para não correr o risco de o

Endereço: Av:Gabriel Esperidião s/n sala 23

Bairro: Jardim Morumbi

CEP: 87.703-000

UF: PR

Município: PARANAVAÍ

Telefone: (44)99735-6006

Fax: (44)3424-0100

E-mail: cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 5.140.836

participante não responder ao questionário, próximo ao prazo final de devolutiva, caso ainda não tenha feito a devolução, entraremos em contato novamente via e-mail e/ou telefone. Embora prezamos pela confidencialidade, há de se considerar que estaremos atentos para que não ocorra em nenhum momento quebra de sigilo e anonimato. Lembrando que nos questionários não será necessário se identificar, e que os resultados serão de acesso exclusivo do mestrando e de seu orientador. Todavia, ainda que os riscos sejam mínimos e a confidencialidade garantida, vale lembrar que o informante contará com o apoio do pesquisador em qualquer momento para solucionar qualquer desconforto e, se achar necessário, poderá deixar de responder à pesquisa, caso se sentir incomodado.

BENEFÍCIOS:

Considerando a dissertação como produto final da mesma, cremos que ela oferecerá uma compreensão a respeito da temática, oportunizando assim aos participantes uma visão mais totalizante e clara sobre o real, sob uma perspectiva histórica, política, econômica e social. A partir disso, a promoção do senso crítico e o surgimento de inquietações que venham promover novos estudos a respeito do assunto, buscando não só compreender a realidade, mas sim modificá-la, superando discursos e representações sociais estereotipadas e discriminatórias, como é o caso da atuação docente masculina na Educação Infantil.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo nacional e unicêntrico, prospectivo.

Caráter acadêmico, realizado para obtenção do título de mestre.

Patrocinador: não conta com patrocínio.

País de Origem: Brasil; Número de participantes incluídos no Brasil: 15.

Armazenamento de dados por 4 anos a partir de 2022.

Previsão de início e encerramento do estudo: Início: 02/11/2021 Término 31/03/2023

(Coleta de dados 01/03/2022 até 30/04/2022).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide Campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Recomendações:

Vide Campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foi identificado nenhum óbice ético no protocolo de pesquisa A Escassez da Docência

Endereço: Av: Gabriel Esperidião s/n sala 23

Bairro: Jardim Morumbi

CEP: 87.703-000

UF: PR

Município: PARANAVAI

Telefone: (44)99735-6006

Fax: (44)3424-0100

E-mail: cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 5.140.836

Masculina na Educação Infantil: um olhar sobre a realidade da rede municipal de Educação de Paranaíba-PR

Pesquisador Responsável: Adão Aparecido Molina

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Resolução CNS nº 466/12, item XI.2.d e Resolução CNS nº 510/16, art. 28, item V.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1852578.pdf	12/11/2021 22:42:31		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_MESTRADO_BROCHURA.pdf	12/11/2021 22:37:26	Adão Aparecido Molina	Aceito
Outros	TERMO_CIENCIA_SEDUC.pdf	09/11/2021 15:34:22	Adão Aparecido Molina	Aceito
Outros	Termo_ciencia.PDF	09/11/2021 15:33:53	Adão Aparecido Molina	Aceito
Outros	TCUD.pdf	09/11/2021 15:33:06	Adão Aparecido Molina	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	09/11/2021 15:27:43	Adão Aparecido Molina	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_COLETA_DADOS.pdf	09/11/2021 15:26:34	Adão Aparecido Molina	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	09/11/2021 15:23:47	Adão Aparecido Molina	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Gabriel Esperidião s/n sala 23

Bairro: Jardim Morumbi

CEP: 87.703-000

UF: PR

Município: PARANAÍ

Telefone: (44)99735-6006

Fax: (44)3424-0100

E-mail: cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 5.140.636

PARANAVAI, 02 de Dezembro de 2021

Assinado por:
MARIA ANTONIA RAMOS COSTA
(Coordenador(a))

Endereço: Av: Gabriel Esperidião s/n sala 23
Bairro: Jardim Morumbi **CEP:** 87.703-000
UF: PR **Município:** PARANAVAI
Telefone: (44)99735-6006 **Fax:** (44)3424-0100 **E-mail:** cep@unespar.edu.br

ANEXO II – TERMOS DE CIÊNCIA DOS RESPONSÁVEIS PELO CAMPO DE ESTUDOS



UNESPAR
COMITÊ DE ÉTICA
EM PESQUISA

Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR
Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
CEP UNESPAR

TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDOS

À Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) do município de Paranavaí – PR.

Título do projeto: A Escassez da Docência Masculina na Educação Infantil: um olhar sobre a realidade da rede municipal de Educação de Paranavaí-PR.

Local de pesquisa: Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) – Paranavaí – Pr.

Nome do pesquisador responsável (Orientador): Professor Doutor Adão Aparecido Molina.

Nome do pesquisador (Acadêmico(a)): Mestrando Junior Neto Santana.

Responsável pelo local de realização da pesquisa: Professora Adélia Paixão – atual secretária da educação do município de Paranavaí – PR.

Declaro(amos) que os pesquisadores acima identificados estão autorizados a realizar a pesquisa com o título “A Escassez da Docência Masculina na Educação Infantil: um olhar sobre a realidade da rede municipal de Educação de Paranavaí – PR.” e a coleta dados na secretaria e nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), os quais serão utilizados exclusivamente para fins científicos. O armazenamento dos dados ocorrerá num período de até **04** anos, contados a partir do ano de **2022**. Após este período os dados serão descartados. O referido projeto será realizado junto aos (sujeitos) que aceitarem participar da pesquisa após a aprovação do comitê de ética em pesquisa, assegurando sua confidencialidade e o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa, de acordo com as normas da Resolução CNS/MS nº 466/2012; e/ou CNS/MS nº 510/2016 e suas complementares. Esta autorização só terá validade mediante parecer de aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Paraná (CEP UNESPAR), e o pesquisador responsável deverá obrigatoriamente entregar o parecer/aprovação do CEP-UNESPAR para a Instituição (campo de estudo).

Paranavaí-Pr., 08 de novembro de 2020.



UNESPAR
COMITÊ DE ÉTICA
EM PESQUISA

Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR
Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
CEP UNESPAR

Nome do(a) Pesquisador(a) responsável
Adão Aparecido Molina

Nome do Pesquisador auxiliar (mostrando)
Júnior Neto Santana

ADÉLIA-PAIXÃO
Secretária Mun. de Educação
Deputada - 17/08/2017

Nome do representante/Responsável (Carimbo)
Adélia Paixão



Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR
Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
CEP UNESPAR



TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDOS

À Universidade Estadual do Paraná, *Campus* Paranavai – Pr.

Título do projeto: A Escassez da Docência Masculina na Educação Infantil: um olhar sobre a realidade da rede municipal de Educação de Paranavai-PR.

Local de pesquisa: Universidade Estadual do Paraná – Paranavai – Pr.

Nome do pesquisador responsável (Orientador): Professor Doutor Adão Aparecido Molina.

Nome do pesquisador (Acadêmico(a)): Mestrando Junior Neto Santana.

Responsável pelo local de realização da pesquisa: Professor Ivan Ferreira da Cruz – atual diretor da Unespar, *Campus* Paranavai.

Declaro(amos) que os pesquisadores acima identificados estão autorizados a realizar a pesquisa com o título “A Escassez da Docência Masculina na Educação Infantil: um olhar sobre a realidade da rede municipal de Educação de Paranavai – PR.” e a coleta dados na secretaria e nas turmas do curso de Pedagogia, os quais serão utilizados exclusivamente para fins científicos. O armazenamento dos dados ocorrerá num período de até **04** anos, contados a partir do ano de **2022**. Após este período os dados serão descartados. O referido projeto será realizado junto aos (sujeitos) que aceitarem participar da pesquisa após a aprovação do comitê de ética em pesquisa, assegurando sua confidencialidade e o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa, de acordo com as normas da Resolução CNS/MS nº 466/2012; e/ou CNS/MS nº 510/2016 e suas complementares. Esta autorização só terá validade mediante parecer de aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Paraná (CEP UNESPAR), e o pesquisador responsável deverá obrigatoriamente entregar o parecer/aprovação do CEP-UNESPAR para a Instituição (campo de estudo).

Paranavai, 03 de novembro de 2021.

Unespar Campus Paranavai – Avenida Gabriel Esperidião, S/N – Sala 20,
Jardim Morumbi, Paranavai – PR | CEP: 87.703-000
Telefone: (44) 3424.0100 | E-mail: cep@unespar.edu.br

Fls. 1 de 1



Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR
Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
CEP UNESPAR



Nome do(a) Pesquisador(a) responsável
Adão Aparecido Molina

Nome do Pesquisador auxiliar (mestrando)
Júnior Neto Santana

Nome do representante/Responsável (Carimbo)

Ivan Ferreira da Cruz

Ivan Ferreira da Cruz
Diretor Geral
RG 13344841/PR
Portaria 963/2020

ANEXO III – TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS



Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR
Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
CEP UNESPAR

TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS

Eu Adão Aparecido Molina e Junior Neto Santana, abaixo assinados, pesquisadores do Mestrado em Ensino da Unespar – Campus de Paranavai, envolvidos no projeto de título: *A Escassez da Docência Masculina na Educação Infantil: um olhar sobre a realidade da Rede Municipal de Educação de Paranavai-PR*, a ser conduzido por nós, comprometemo-nos a manter a confidencialidade sobre os dados coletados nos arquivos da Secretaria Municipal de Educação do Município de Paranavai e na secretaria da Universidade Estadual do Paraná, *campus* de Paranavai, bem como a manter a privacidade de seus conteúdos, respeitando as normas da Resolução CNS/MS nº 466/2012 e suas complementares.

Informamos que os dados a serem pesquisados dizem respeito **ao quadro de docentes da Educação Infantil – na rede municipal de educação, e os nomes dos graduandos em Pedagogia na Unespar - Campus de Paranavai**. Os dados serão coletados e utilizados para fins de estudos e publicações num período de até **04 anos**, contados a partir de **janeiro de 2022**. Ficamos comprometidos a enviar um novo parecer ao Comitê de Ética em pesquisa caso houver necessidade de prorrogação desta pesquisa.

Cidade, ____ de ____ de 20__.

Adão Aparecido Molina, RG: 3.163.892-5

Junior Neto Santana, RG: 13.296.593-5

Obs.: Todos os pesquisadores que terão acesso aos documentos do arquivo deverão ter o seu Nome e RG informados e **deverão assinar este termo antes de enviar para o CEP UNESPAR**. Será vedado o acesso aos documentos a pessoas cujo nome e assinatura não constarem neste documento.

APÊNDICES

APÊNCIE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR
Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
CEP UNESPAR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

A Escassez da Docência Masculina na Educação Infantil: um olhar sobre a realidade da rede municipal de Educação de Paranavai – PR.

Adão Aparecido Molina

Junior Neto Santana

Número do CAAE: 53481221.4.0000.9247

Prezado(a) Colaborador(a), _____

O presente “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, consiste em um convite para que esteja participando como voluntário de uma pesquisa de mestrado. O objetivo deste termo consiste em assegurar seus direitos e deveres enquanto participante, principalmente, mediante o seu aceite de participação.

O termo encontra-se composto por duas vias, sendo uma destinada à você participante e outra para os pesquisadores. Entretanto, ressalta-se a necessidade de que leia com muita atenção todos os itens descritos neste documento, e caso existam dúvidas procure esclarecê-las com os pesquisadores responsáveis pelo projeto antes de assinar o termo.

Caso queira e/ou se sinta mais seguro, analise com calma o termo antes do aceite ou não. Você poderá devolvê-lo com sua resposta em um prazo de 07 dias. Importante destacar que, após o aceite sua desistência será permitida sem nenhum prejuízo pessoal a você. No entanto, em caso de desistência, solicita-se que informe os pesquisadores o quanto antes, para que eles possam se organizar e proceder com os estudos da pesquisa.

Ao aceitar esse convite, pedimos, por favor, que assine a última página, preferencialmente, conforme consta em seu documento de RG. Nas outras páginas é recomendada, caso preferir, apenas uma rubrica e/ou a abreviação do seu nome.

Este projeto de pesquisa foi aprovado pelo CEP UNESPAR

DADOS DO PARECER DE APROVAÇÃO

Emitido Pelo Comitê de Ética em Pesquisa, CEP UNESPAR.

Número do parecer: 5.140.636

Data da relatoria: 02/12/2021.

Justificativa e objetivos:

Ao adentrarmos em qualquer estabelecimento de Educação Infantil, logo nos deparamos com uma grande predominância de docentes mulheres, e percebemos que a presença masculina é pouca ou até mesmo inexistente.

As causas dessa desigualdade na profissão docente dessa etapa educacional são

variáveis e a princípio são históricas. Elas remetem às questões tanto objetivas, quanto subjetivas que, ao longo do tempo foram se (re)configurando e/ou perpetuando ao ponto de que a feminização do magistério na Educação Infantil se deu mediante a um processo de radicais mudanças sociais e que, por ora, vem se perpetuando até os dias atuais.

Dados estatísticos demonstram o quanto o número de homens atuantes no âmbito educacional da infância é baixo. O Censo da Educação Básica de 2020, aponta que o colegiado de docentes na Educação Infantil é composto por 96,4% de mulheres (BRASIL, 2021).

Entretanto, ao tratar sobre essa temática, torna-se indispensável, a princípio, considerarmos a quantidade de homens que realizam o curso de Pedagogia, afinal, é o mesmo que habilita professores para a atuação na Educação Infantil. O Censo da Educação Superior de 2019, demonstra que o referido curso é o mais procurado no Brasil, todavia, diante das demais licenciaturas, ele corresponde ao de menos preferência dos homens, pois as mulheres constituem 92% de seu público (BRASIL, 2020).

Isso significa que, embora o número de professores homens atuantes na Educação Infantil seja baixo é mais agravante se comparado ao percentual de ingressantes nos cursos de Pedagogia, pois a baixa atuação é reflexo direto da pouca procura masculina pelo curso.

Sobretudo, dos poucos que realizam o curso, menos ainda se direcionam para atuarem na Educação Infantil. Já os que querem, nem sempre obtêm sucesso, decorrente da existência do modo de pensar e representar socialmente o ser docente no educar e cuidar de crianças pequenas. Na busca de responder os porquês dessa realidade, essa pesquisa tem por objetivo analisar a escassez da docência masculina na Educação Infantil, com foco sobre a realidade da rede municipal de educação do município de Paranavaí – PR.

Procedimentos:

Mediante a assinatura desse termo, você está aceitando participar de uma pesquisa e responderá a um questionário que a princípio, devido à pandemia do Covid-19, será encaminhado via e-mail e/ou WhatsApp. O mesmo é composto por questões sobre a predominância feminina docente na Educação Infantil e por ora, sobre a escassez masculina nesse mesmo espaço de trabalho. As respostas serão analisadas em diálogo com diversos autores que já estudam essa temática, e contribuirão para a compreensão da realidade educacional e do trabalho docente, em especial no município de Paranavaí.

Desconfortos e riscos:

Sobre o delinear da pesquisa de campo, temos conhecimento de que a realização de entrevistas/questionários são passíveis de riscos e de desconfortos para o informante, uma vez que ela expõe sua visão e sua percepção sobre o objeto de investigação do pesquisador.

Por tratar-se de uma temática que evidencia as nossas visões e concepções acerca da realidade, que por ora vivenciamos seja socialmente e/ou profissionalmente, acredita-se que há possibilidades de constrangimento e de desconforto ao responder o questionário. Sendo assim, preocupamos-nos de imediato em deixar claro que a intencionalidade não é julgar ninguém, mas sim utilizar as informações como base para a compreensão de uma problemática real e evidente.

O cansaço, também, configura-se enquanto risco e desconforto, podendo refletir diretamente nas respostas dos entrevistados. Por isso, buscamos não elaborar um questionário extenso, além de estipular um prazo de 10 dias para que sejam desenvolvidos, e caso necessário serão estendidos por mais 5 dias.

Por outro lado, para não correr o risco de o participante não responder ao questionário, próximo ao prazo final de devolutiva, caso ainda não tenha feito a devolução, entraremos em contato novamente via e-mail e/ou telefone.

Embora prezamos pela confidencialidade, há de se considerar que estaremos atentos para que

não ocorra em nenhum momento quebra de sigilo e anonimato. Lembrando que nos questionários não será necessário se identificar, e que os resultados serão de acesso exclusivo do mestrando e de seu orientador.

Todavia, ainda que os riscos sejam mínimos e a confidencialidade garantida, vale lembrar que o informante contará com o apoio do pesquisador em qualquer momento para solucionar qualquer desconforto e, se achar necessário, poderá deixar de responder à pesquisa, caso se sentir incomodado.

Benefícios:

Acreditamos que a pesquisa contempla em seu bojo alguns benefícios. Considerando a dissertação como produto final da mesma, cremos que ela oferecerá uma compreensão a respeito da temática, oportunizando assim aos participantes uma visão mais totalizante e clara sobre o real, sob uma perspectiva histórica, política, econômica e social.

A partir disso, a promoção do senso crítico e o surgimento de inquietações que venham promover novos estudos a respeito do assunto, buscando não só compreender a realidade, mas sim modificá-la, superando discursos e representações sociais estereotipadas e discriminatórias, como é o caso da atuação docente masculina na Educação Infantil.

Acompanhamento e assistência:

Os pesquisadores se dispõem, a todo momento, a esclarecer as dúvidas existentes e que possam surgir mediante a leitura do presente termo, durante o questionário e, até mesmo, posteriormente no emprego das respostas obtidas.

Sigilo e privacidade:

A identidade do participante será preservada em sigilo, considerando que ao responder o questionário não será necessário identificar-se. Os únicos que terão acesso às respostas serão os pesquisadores deste trabalho.

Custo/ Reembolso para o participante:

Informamos que quanto à sua participação na pesquisa, não haverá custos e nem reembolsos, uma vez que o questionário será respondido via formulário *online*, encaminhado por e-mail e/ou WhatsApp. Caso a vacinação da população contra o Covid-19 (Corona Vírus) avançar até o período de aplicação do questionário, e se não houver nenhum risco quanto à sua segurança, o mesmo poderá ser respondido presencialmente, e será levado impresso pelo pesquisador até você.

Garantias ao participante:

Será permitida a desistência de participação na pesquisa a qualquer momento e sem prejuízo algum, apenas deverá informar os pesquisadores da sua desistência. Caso surjam dúvidas sobre a pesquisa e, até mesmo, a respeito do próprio questionário, o pesquisador estará à disposição, tanto via e-mail como por telefone, para esclarecimentos.

Contatos dos Pesquisadores:

Adão Aparecido Molina
Rua Hawai, n. 814 Maringá, PR
e-mail: adao.molina@ics.unespar.edu.br
Celular: (44) 99923-5022

Junior Neto Santana,
Rua José Lucas Sobreinho, 570,

Jardim Santos Dumont, Paranavaí, PR
Celular: (44) 99851-995300
e-mail: jrestagio@gmail.com

Caso haja a necessidade de reclamações ou denúncias em relação à pesquisa, você poderá entrar em contato com o:

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – UNESPAR

Endereço: Unespar Campus Paranavaí
Avenida Gabriel Esperidião, S/N - Sala 20 – Jardim Morumbi
Paranavaí – PR; CEP: 87.703-000; Telefone: (44) 3424-0100
e-mail: cep@unespar.edu.br

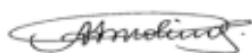
DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, RG: _____, declaro que li as informações contidas neste documento, fui devidamente informado(a) pelos pesquisadores, Adão Aparecido Molina, RG: 3.163.892-5 e Junior Neto Santana, RG: 13.296.593-5, sobre os procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa e garantias do participante. Declaro ainda que recebi uma via deste Termo de Consentimento.

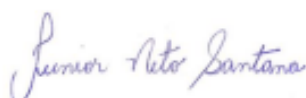
(Assinatura do participante) Data: ____/____/____.

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguramos ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguramos, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informamos que o estudo foi aprovado pelo CEP Unesp, para o qual o projeto foi apresentado. Comprometemos-nos a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento, ou conforme o consentimento dado pelo participante.



Adão Aparecido Molina Data: --/--/----



Neto Santana Data: --/--/---- Junior

APÊNDICE II – QUESTIONÁRIOS ELABORADOS PARA ENTREVISTAS



Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR
 Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
CEP UNESPAR

QUESTIONÁRIO PARA ACADÊMICOS HOMENS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESPAR, CAMPUS PARANAVAÍ.

1. **TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA:** A Escassez da Docência Masculina na Educação Infantil: um olhar sobre a realidade da rede municipal de Educação de Paranavaí-PR.
2. **NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL (ORIENTADOR):** Professor Doutor Adão Aparecido Molina.
3. **NOME DO PESQUISADOR (ACADÊMICO):** Mestrando Junior Neto Santana.
4. **QUESTÕES.**

4.1 Por qual motivo realiza o curso de Pedagogia?

4.2 Na sua turma há predomínio de:

() Homens. () Mulheres. () Igualdade.

4.3 Na sua turma, você é o único homem?

() Sim. () Não.

Caso não seja, quanto homens há? _____.

4.4 Qual sua concepção sobre essa realidade existente entre o número de homens e mulheres no curso de Pedagogia?

4.5 Já apresentou o sentimento de não pertencimento no curso pelo fato de ser homem? Justifique.



Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR
Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
CEP UNESPAR

4.6 Na sua visão, porquê poucos homens buscam realizar Pedagogia, preferindo sobretudo cursar outro curso de Licenciatura, como Matemática, por exemplo?

4.7 Por ser homem, ao longo do curso até então, já se esbarrou com alguma barreira ou limitação, como por exemplo, na realização de estágio obrigatório e/ou não-obrigatório (remunerado)?

() Sim. () Não.

Justifique: _____

4.8 Após a conclusão do curso, almeja atuar na Educação Infantil?

() Sim. () Não.

Justifique: _____

4.9 Quais são os discursos sociais mais comuns que você ouve ou já ouviu em relação ao curso de Pedagogia ser predominantemente cursado por mulheres?

4.10 Você acredita que sua presença no curso de Pedagogia é um confronto, uma resistência aos discursos sociais estereotipados que sustentam a ideia do mesmo ser mais adequado para as mulheres? Justifique.



Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR
Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
CEP UNESPAR



Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR
Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
CEP UNESPAR

**QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA
 REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PARANAVAÍ (caso houver).**

- 1. TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA:** A Escassez da Docência Masculina na Educação Infantil: um olhar sobre a realidade da rede municipal de Educação de Paranavaí-PR.
- 2. NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL (ORIENTADOR):** Professor Doutor Adão Aparecido Molina.
- 3. NOME DO PESQUISADOR (ACADÊMICO):** Mestrando Junior Neto Santana.
- 4. QUESTÕES.**

4.1 Por qual motivo realizou o curso de Pedagogia?

4.2 Atua na Educação Infantil a quanto tempo e qual a função que desempenha?

4.3 Você é concursado ou contratado por meio de processo seletivo?

() Concursado. () Contratado.

4.4 No Centro Municipal de Educação Infantil que atua, há mais docentes homens?

() Sim. () Não.

Caso sim, quanto docentes homens há no total? _____.

4.5 Para atuar na Educação Infantil você se deparou com barreiras, limitações e/ou sofreu algum tipo de preconceito pelo simples fato de ser homem?



Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR
Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
CEP UNESPAR

4.6 O predomínio docente feminino na Educação Infantil te gera alguma inquietação? Justifique.

4.7 Já ouviu e/ou testemunhou um fato no qual, promoveu o entendimento de que a Educação Infantil é espaço de atuação mais adequado para mulheres do que para homens? Caso sim, especifique?

4.8 Para você, sua atuação na Educação Infantil geral algum estranhamento por parte dos responsáveis pelos alunos?

() Sim. () Não.

Justifique:

4.9 Na sua concepção o predomínio docente feminino e por ora a escassez da docência masculina na Educação Infantil encontra-se relacionados aos discursos sociais estereotipados vinculados diretamente à aspectos materiais, como por exemplo o salário?

() Sim. () Não.

Justifique:

4.10 Para você, a docência na Educação Infantil ainda se encontra muito relacionado à ideia de domesticidade e Maternagem? Justifique.



Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR
 Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
CEP UNESPAR

**QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES MULHERES NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA
 REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PARANAVAI.**

- 1. TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA:** A Escassez da Docência Masculina na Educação Infantil: um olhar sobre a realidade da rede municipal de Educação de Paranavai-PR.
- 2. NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL (ORIENTADOR):** Professor Doutor Adão Aparecido Molina.
- 3. NOME DO PESQUISADOR (ACADÊMICO):** Mestrando Junior Neto Santana.
- 4. QUESTÕES.**

4.1 Por qual motivo realizou o curso de Pedagogia?

4.2 Atua na Educação Infantil a quanto tempo e qual a função que desempenha?

4.3 Você é concursada ou contratada por meio de processo seletivo?

() Concursada. () Contratada.

4.4 No Centro Municipal de Educação Infantil que atua, há algum docente homem?

() Sim. () Não.

Caso sim, quantos? _____.

4.5 Para você qual(s) motivo(s) a Educação Infantil é uma etapa educacional predominantemente ocupado profissionalmente por docentes mulheres?



Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR
Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
CEP UNESPAR

4.6 Na sua concepção, docentes homens encontram barreiras e/ou limitações quando desejam, buscam atuar na Educação Infantil: sim ou não? Por quê?.

4.7 Ser professora na Educação Infantil ainda se encontra atualmente intimamente relacionada à ideia de domesticidade e maternagem? Especifique sua resposta.

4.8 Para você, a presença de um docente homem na Educação Infantil gera estranhamentos e questionamentos, por parte tanto dos próprios profissionais do dado estabelecimento de ensino como dos responsáveis pelos alunos e comunidade em geral?

() Sim. () Não.

Justifique:

4.9 Segundo o seu entendimento, o predomínio docente feminino na Educação Infantil encontra-se relacionados aos discursos sociais estereotipados vinculados diretamente à aspectos materiais, como por exemplo o salário?

() Sim. () Não.

Justifique:

4.10 O predomínio de docentes mulheres na Educação Infantil te provoca alguma inquietação? Justifique sua resposta.
