

“FORA DO LUGAR OU UM LUGAR NOVO”: A PRESENÇA MASCULINA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL
“OUT OF PLACE OR A NEW PLACE”: THE MEN IN EARLY CHILDHOOD
EDUCATION

Eliana Maria Ferreira¹
Timóteo Neres de Oliveira²

Resumo

Este artigo resulta de um projeto cujo objetivo foi compreender como tem se dado a relação de homens docentes no cotidiano das instituições de Educação Infantil em Dourados-MS, se atentando aos enfretamentos, possibilidades e expectativas decorrentes desta relação. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, que utilizou como instrumento metodológico, questionários com questões abertas. Colaboraram com a pesquisa, profissionais que atuam na educação infantil do município, nas funções de docente e gestor. Os voluntários conscientes do teor do trabalho e da importância de suas contribuições, receberam o questionário para ser respondido. Além disso, realizamos revisão em uma parcela da bibliografia produzida em nossa região, assim como, de outras regiões do Brasil. Em Dourados a realidade é a mesma do país, os homens representam uma parcela reduzida dos profissionais da educação infantil, porém, com profissionalismo os obstáculos que se apresentam estão sendo superados.

Palavras-chave: Homem. Educação Infantil. Gênero.

Abstract

This article is the result of a project whose objective was to understand how was been the relationship of men teachers in the daily life of the institutions of Early Childhood Education in Dourados-MS, if considering the constraints, possibilities and expectations arising out of this relationship. This is a qualitative research, which used as a methodological tool, questionnaires with open questions. Collaborated with this research, professionals who work in early childhood education of the municipality, in the functions of teacher and the manager. The volunteers are aware of the content of the work and the importance of their contributions received the questionnaire to be answered. In addition, we made a review in a portion of the our region bibliography, as well as in other regions of Brazil. In Dourados, the reality is the same as in the country, men represent a small proportion of the professionals in early childhood education, however, with professionalism, the obstacles that are present are being overcome.

Keywords: Men. Early childhood education, gender.

INTRODUÇÃO

Este artigo diz respeito a um estudo que pretendeu investigar e analisar a participação masculina na Educação Infantil em Dourados – MS. Elaborado como requisito básico para

¹ Mestre e doutoranda em educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). É Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Dourados/MS. *E-mail:* eliana.anaeli@gmail.com.

² Especialista em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professora da Rede Municipal de Educação de Rio Brilhante/MS. *E-mail:* timoteo_neres@hotmail.com.

conclusão do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Infantil realizado junto a Faculdade de Educação (FAED), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), localizada na cidade alvo de nossa pesquisa, no estado de Mato Grosso do Sul. Deu-se importância à investigação empírica, assim como a bibliografias relativas ao tema, como é comum às pesquisas qualitativas.

O que motivou a pesquisa foi a própria experiência de um dos autores como docente homem, lidando com as crianças pequenas e, depois dos estudos realizados durante o curso de Pós-Graduação em Docência na Educação Infantil, onde compus um “time” de apenas três pessoas do sexo masculino dividindo espaço com mais de quarenta do sexo oposto, em discussões das mais variadas, dentre elas gênero, espaços e práticas educativas.

A escolha profissional do referido autor foi perpassada por diversas inquietações, entretanto, essa não fez parte da mesma; foi somente depois de já estar atuando que foi percebendo os limites invisíveis – que não são tão invisíveis assim – da própria atuação. Quase sempre esteve só enquanto homem; havia sempre uma preocupação com sua intervenção; de alguns serviços foi “poupado”, tudo para manter as coisas nos trilhos, para que ninguém se assustasse ocasionando um afastamento posterior. Dai surgiu a inquietação.

Nas primeiras leituras realizadas, foi possível perceber que se trata de uma realidade com raízes fincadas na história da docência no mundo e do Brasil de modo especial. Mas não foi sempre assim, os primeiros mestres foram homens, que orientavam seus discípulos nos mais variados temas. No Brasil, os padres Jesuítas foram os primeiros educadores.

É a partir de meados do século XIX que a mulher começa a adentrar a instituição escolar, tanto para se educar quanto na condição de educadora, porém, sua atuação se limitava ao ensino de meninas, os conteúdos diziam respeito a um emaranhado de regras para um bom comportamento que deveria culminar em uma boa esposa e mãe, aprendiam também a ler, escrever, contar, conhecer as quatro operações e a doutrina Cristã, além disso, tinha a oportunidade de aprender bordado e costura.

Com o processo de urbanização, aumento da oferta de trabalho e industrialização, os homens começaram a deixar o magistério facilitando o processo de feminização³ da docência. Esse processo confrontava-se com os paradigmas sociais vigentes na época e, por isso, encontrou muita resistência de alguns segmentos, em contra partida, outros que se colocavam favoráveis às mulheres, argumentavam dizendo que as tais e o magistério eram sinônimos,

³ O processo de feminização do magistério diz respeito ao ensino primário, chamado atualmente de séries iniciais do Ensino Fundamental, entretanto, não pode ser estendido a Educação Infantil, pois, esta já surge com predomínio absoluto das mulheres.

pois, por serem mães traziam consigo todos os pré-requisitos básicos para desempenho da função. É sobre essas bases que se sustenta esse processo. Esses elementos no confronto com a contemporaneidade nos fazem acreditar na relevância desta investigação.

Organizamos os estudos em quatro partes. Iniciamos fazendo um breve levantamento histórico acerca da escola e dos atores que a compõe, em seguida implementamos uma discussão acerca do conceito de gênero para pensar qual o gênero da docência na educação infantil, posteriormente, fizemos a análise dos dados coletados com os questionários. Por fim, apresentamos as considerações finais.

De quem e pra quem a escola?

Nos primórdios da história da Educação, percebemos que até o século XIX, se tratou de uma atividade de responsabilidade masculina. Após a Contrarreforma e uma infinidade de outros fatores geralmente decorrentes deste primeiro, como a expansão da oferta de educação surge às primeiras iniciativas voltadas para a educação das meninas na Europa, por razões essencialmente religiosas, ou fortemente atreladas a elas.

Alves (2005), em seu livro intitulado *O trabalho didático na Escola Moderna: formas modernas*, muito embora não se destine a discussão de gênero, muito menos esteja preocupado em analisar a participação feminina no processo educacional, aborda por meio de uma pesquisa historiográfica, a organização do trabalho didático na escola moderna e, com isso, traz informações importantes acerca da composição da escola, seus conteúdos, espaços e atores. Fica evidente que a escola surge como uma proposta de espaço destinada a homens, que se distribuíam tanto no papel de aluno quanto de mestre, professor.

O século XIX foi marcado por uma complexidade, que produziu riquíssimas e inúmeras transformações sociais, estas por sua vez tiveram como propulsor imediato a Revolução Francesa e Revolução Industrial. A população europeia, no centro desse processo, se deparou com um cenário de depressão econômica que afetou a organização do trabalho, provocando reações fortíssimas dos operários e pequenos burgueses que acabaram culminando em medidas de repressão a liberdade de expressão destes por parte do poder vigente. Para combater essas medidas repressivas, os grupos envolvidos se uniram em torno de seus ideais e deram início a diversos movimentos revolucionários que tinham como alvo principal as estruturas do poder.

Nesse entremeio, surge na enorme pauta a ser discutida um forte movimento em favor da mulher, que buscava estabelecer uma nova relação entre os sexos. É óbvio que uma pauta como essa, não surge do acaso, ela foi como todas as demais, resultante de uma necessidade

social, resultado de luta. Diante disso, surgem vários escritos, postulados e recomendações, dentre as quais se destaca a ideia de proclamar a mulher como sexo superior, como aquela que seria capaz de redimir o homem. Aparentemente um discurso empoderador, entretanto, se bem analisado, evidencia uma estratégia para assegurar a mulher um papel secundário que apesar de aparentemente torná-la sujeito de direitos a mantinha como aquela que dá poder ao homem que a tem.

Esse discurso é endossado pelas descobertas da biologia e medicina que atribuíam ao homem/macho a inteligência e, por isso, a capacidade de decidir. Já a mulher, cabia a sensibilidade e os sentimentos, que se combinados as características do homem, apontariam para o sucesso familiar. A sensibilidade, delicadeza, entre outras características que lhe eram atribuídas como naturais, permitiu que a mulher assumisse a responsabilidade pela educação da criança, transformando-se na pedra fundamental da sociedade, pois, ocupava-se da formação do homem. Antes disso, Hahner (2003) comenta que em uma discussão na Assembleia Provincial de Pernambuco em 1878, o cirurgião Malaquias Gonçalves “afirmou que a fraqueza física e o cérebro anatomicamente inferior das mulheres lhes impedia do entendimento abstrato, estudos sérios” (HAHNER, 2003, p. 141).

Para Michelet (1995), existe uma diferença substancial, entretanto, complementar entre homens e mulheres que define os papéis por eles desempenhados. Ao homem caberia produzir, e nessa ação ele:

[...] produz, mas em dois sentidos: ele produz a guerra, a discórdia e o combate e, entre as artes e as ideias, a enxurrada de bens que sai de sua forte e fecunda mão, corre também uma enxurrada de males, que a mulher vem atrás amenizar, consolar, curar. (MICHELET, 1995, p. 275).

Perceba o que significava ser mulher nesse cenário, alguém que se ocupava de auxiliar, amparar e fortalecer os embates do homem no espaço público apesar de ser inadequada à ele. Ao idealizar a mulher doméstica, companheira e mãe, acabava recusando-lhe o título de ser humano e atribuindo-lhe um papel secundário de apoio ao homem: “A mulher deveria ser o anjo confortador e a deusa do lar; gentil companheira do homem, mas nunca sua adversária na luta diária da vida” (HAHNER, 2003, p. 169).

Aqui os papéis estavam definidos e marcavam os espaços de atuação de cada um, ficando a cargo do homem o espaço público e a mulher o espaço privado, a casa e a família. Entretanto, até mesmo no espaço privado onde ela era figura central quem reinava era o homem, “o cabeça”. No espaço público cabia à mulher as ações de caridade e filantropia, “[...]”

mas era inadmissível que passassem a invadir e a se apossar da reserva masculina de cargos do serviço público” (HAHNER, 2003, p. 155).

A autora ainda traz a seguinte informação a cerca das mulheres que deviam se sustentar ou auxiliar no sustento doméstico:

[...] poderiam ser treinadas para fazer flores artesanais, decorar chapéus, colorir folhas de moda e mapas, ou até mesmo revisar provas tipográficas, mas, em nenhum caso, [...] as meninas poderiam “proceder contra as leis da sociedade”, nem sonhar assegurar-se um grau universitário, ou, muito menos, tornar-se ‘literatas, nem livre-pensadoras’ (HAHNER, 2003, p. 135).

Com as transformações produzidas pela Revolução Industrial a mulher ingressa no mercado de trabalho desempenhando diversas funções, com isso, sua notoriedade não pode ser despercebida vindo disso a exigência de salário, e as mulheres começam a mexer com as estruturas da ordem vigente. A partir daí as perguntas de outrora foram reformuladas, e passaram a questionar se a mulher deveria receber salário; que tipo de função desempenharia; qual o impacto do trabalho em seu corpo e como isso afetaria suas funções "naturais" de cuidado da família e filhos. Todas estas questões fortaleceram o surgimento do movimento feminista, acirrando a luta das mulheres pela igualdade psíquica e intelectual, assim como, da capacidade de produzir.

No tocante a educação, surgiu na Europa e América as escolas elementares que estendeu a oferta de educação as meninas. Tinham em sua base a questão doméstica e a educação das crianças, ou seja, a escola tinha a missão de ensiná-las a ser mulher para atender a um ideal de sociedade. Os movimentos ligados a igreja contribuíram de alguma forma com a expansão do ensino a todos, reformadores como Lutero e Calvino, entraram nessa luta, pois acreditavam ser de extrema importância um mínimo de instrução que permitisse ao menos acesso as escrituras sagradas.

Para além da questão de acesso ao texto bíblico, a educação repassada pela igreja em diferentes momentos pelos quais tal instituição também passou, corroborou com o estabelecimento de limites de atuação da mulher, assim como do controle masculino sobre seu corpo. De acordo com Monteiro e Gati (2012):

A religião exerceu grande influência no cotidiano e contribuiu para manter e reproduzir não apenas a subordinação da mulher, a dominação masculina, mas a própria estrutura da sociedade de classes em seus diferentes momentos históricos (MONTEIRO; GATI, 2012, p. 3081).

A educação feminina enfrentou muita resistência, pois, ela afrontava os padrões da sociedade vigente. Monteiro e Gati (2012, p. 3079), explica que para justificar a diferença no

ensino de meninas e meninos, argumentos assim eram utilizados: "[...] o saber demasiado numa mulher, alertam, representa um perigo, pois pode conduzir a neuroses e ao celibato forçado". O perigo na verdade quem corria eram os padrões vigentes que determinavam o que era ser mulher naquela sociedade. Dizer que o saber a forçaria ao celibato era uma forma de não dizer que ela talvez não mais aceitasse se submeter ao domínio do homem, assim como, tenderia a querer decidir sobre a gestação, com isso, sua função "natural" de mãe poderia estar comprometida. Hahner (2003) em seu livro *Emancipação do Sexo Feminino: a luta pelos direitos das mulheres no Brasil, 1850-1940*, reforça esse caráter reprodutor das representações de gênero que a educação das mulheres adquire. Ela diz:

A educação das mulheres concentrava-se na preparação para o seu destino último: esposas e mães. [...] Basicamente, as meninas deveriam aprender a cuidar bem de suas casas, pois lhes cabia a obrigação de garantir a felicidade dos homens. [...] Embora o homem tradicional e o progressista assumissem juntos que as mulheres pertenciam ao lar, o segundo admitia ampliar o papel da mulher na família, enfatizando-lhe o poder de orientar moralmente suas crianças e fornecer bons cidadãos ao país. Tais argumentos eram bastantes para justificar que a educação das mulheres podia ser ampliada, mas apenas o suficiente para adequá-las às responsabilidades familiares. (HAHNER, 2003, p. 123).

A resistência com relação a participação efetiva da mulher no espaço público produziu esses discursos que se transformavam em projetos, que por sua vez, tinham a missão de fazer com que as mulheres não se esquecessem do seu 'real' lugar. A autora ainda acrescenta em sua obra discursos de personagens importantes no cenário político brasileiro, dentre eles, o de Antonio de Almeida Oliveira, um republicano maranhense que ao fazer duras críticas ao sistema público de educação no Brasil, disse que o descaso pela educação das meninas não as preparava para boa formação moral dos filhos, de modo que as impedia de contribuir para o progresso do país. E dizia mais:

Para cumprir suas obrigações familiares e, portanto, sociais, as meninas necessitavam de uma educação básica igual a dos meninos, além de costura e bordado. E, nesses termos, até mesmo a educação física para meninas seria plenamente justificável (HAHNER, 2003, p. 125).

Já sobre José Liberato Barroso, um jurista cearense, a autora registra que seu argumento era que se o país almejasse a grandeza, seria "[...] necessário educar a infância; e para educar a infância é preciso educar a mulher, formar a mãe de família" (HAHNER, 2003, p. 125).

Esse contexto de "enclausuramento" e dedicação da mulher a família e ao cuidado das crianças, fez algumas descobrirem a leitura como uma janela para ver o mundo lá de fora, e

produziram inquietações e movimentos pró-liberdade que culminaram em várias frentes e conquistas, dentre elas, os primeiros passos das mulheres na docência.

No Brasil em um contorno geral a história é a mesma, a mulher ocupando um lugar secundário e participando de modo restrito da administração da propriedade da família e das decisões políticas da mesma, e sendo educada para os afazeres domésticos e a educação das crianças. A partir das pressões e transformações pelas quais passou a sociedade, surge tanto na Europa quanto no Brasil as Escolas Normais, que ofereciam cursos de formação para professores primários, nos quais as mulheres também puderam se inscrever.

De acordo Monteiro e Gati (2012), em outubro de 1827 com a aprovação da Lei Geral do Ensino, é oficializada a entrada da mulher na sociedade brasileira, ocupando inicialmente o lugar de estudante e depois de docente. Mesmo com a aprovação da Lei não foi suficiente para que pudesse de fato acontecer a inserção massiva das mulheres na condição de docente. Entretanto, com a expansão da oferta de educação e a necessidade cada vez maior de profissionais, as Escolas Normais se desdobraram para oferecer atrativos para que mais candidatos se inscrevessem nos cursos, porém, como os salários eram ruins e as condições de trabalho não atraíam muitos candidatos, especialmente aos homens, que carregavam sobre si a responsabilidade pelo sustento da família, percebeu-se a predominância feminina no final dos cursos, desse modo, a alternativa mais viável foi admitir as mulheres como docentes.

Esse processo não aconteceu sem resistência, inclusive dos homens que atuavam na educação, pois, esse movimento representava de alguma forma a perda da oferta de trabalho, mas, nesse cenário (MONTEIRO; GATI, 2012, p. 3092), diz que, “[...] ganhou força o discurso ideológico da docência como missão feminina de formar as gerações futuras, pois estava aliada à maternidade e domesticidade”.

A partir de então assistimos a uma expansão cada vez maior das mulheres no trabalho docente, que se sustentou ora como uma concessão da sociedade machista, outra, como resultado de esforços e movimentos organizados em prol de seus ideais que há anos vinham se mobilizando e implementando lutas mundo afora.

Fazer este levantamento histórico nos permite enxergar que desde os primórdios e, nos mais variados lugares se exerceu um controle muito grande à construção dos gêneros e, com esse controle, lugares, profissões e ações se consolidaram como sendo mais compatíveis para uns que para outros, não restando aparentemente espaço para escolha individual por meio de suas afinidades e interesses pessoais. Com a inserção da mulher no mercado de trabalho e na profissão docente, o ser mulher vigente sofreu alterações. Nesse mesmo sentido, pensamos que a reaproximação masculina da profissão docente, especialmente na Educação Infantil,

produz inicialmente incômodos dos mais variados tipos e depois transformações significativas tanto no espaço escolar, quanto nos atores que o compõe, assim como nos significados do ser homem.

A questão aqui levantada, não é a defesa de um lugar para homens em oposição às mulheres, mas sim, de desmistificar a ideia de lugares, profissões e obrigações demarcadas previamente por uma história guiada por modelos e padrões de comportamento que desconsideram as várias possibilidades de ser homem e mulher.

Portanto, não se trata de desconsiderar a luta das mulheres por esse espaço, muito menos reivindicar um lugar para chamar de masculino, pretende-se sim, pensar a partir da análise histórica e dos estudos de gênero o porquê de a educação infantil ser dominada pelas mulheres ao mesmo tempo em que a resistência de homens e, aos homens, cresce neste espaço. Segundo Louro (1997, p. 21):

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

Quais são as condições de acesso a docência na Educação Infantil por parte dos homens? Quais os critérios imediatos? Como se dá esse processo em Dourados – MS? É importante considerar o que diz Xavier Filha e Rocha (2014, p. 180), sobre a construção da representação e, por conseguinte dos lugares ocupados pelo “[...] feminino ou masculino varia de acordo com cada sociedade e/ou cada cultura, em cada momento histórico específico”.

O gênero da Educação Infantil

O conceito de gênero aqui empregado aparece nos estudos de Guacira Lopes Louro (1997) e é entendido como uma “construção social”. De igual modo é defendido por Scott (2016):

O gênero torna-se, antes, uma maneira de indicar ‘construções sociais’ – criação inteiramente social de idéias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. [...]. o gênero é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. (SCOTT, 2016, s/p).

Nesse sentido, discutir qual o gênero da Educação Infantil, implica em entendê-la resultante e ao mesmo tempo produtora de representações sociais, e “*têm gênero, classe, raça*” (LOURO, 1997, p. 88). Se saíssemos às ruas e perguntássemos as pessoas, qual o gênero mais compatível a escola, e especialmente a Educação Infantil, é certo que ouviríamos argumentos de todos os tipos, desde aqueles que afirmam ser lugar de mulher, outros que o homem é

necessário, e aqueles que acham que a combinação de ambos é positiva, é certo que poderíamos ouvir também que a família deveria dar conta da criança nessa fase da vida, enfim, as ideias representativas acerca da Educação Infantil e dos atores que a compõe são variados, e vão depender da cultura, da história, do tempo.

Louro (1997) ao levantar a questão sobre o gênero da escola, afirma que é comum ouvir que se trata de uma função mais propícia as mulheres, pois, se aproxima daquilo que lhes é socialmente atribuído, como cuidado, afeto, sensibilidade, etc.. Por outro lado, a aqueles que dizem que por lidar com o conhecimento a escola é competência dos homens, até porque, historicamente o conhecimento foi produzido por eles, nesse sentido, uma mulher ao assumir função neste espaço, tem de lidar com uma construção marcada pela ótica masculina.

Sobre isso Hahner (2003, p. 126) escreve:

Os homens criavam leis que regulamentavam a educação pública e debatiam teorias de educação no parlamento ou na imprensa. Por isso, em matéria de educação para as mulheres, tudo refletia a percepção masculina do papel social e das atividades a serem por elas exercidas. Aos homens, além de estabelecer quais os assuntos e as matérias as mulheres deveriam estudar na escola, também lhes cabia escrever os textos e aprovar os livros que elas deveriam ler. Esta literatura prescritiva incorporava os valores relativos à socialização da mulher, assim como igualmente refletia as atitudes culturais e as preferências emanadas da percepção masculina dos papéis dos gêneros da sociedade brasileira do século XIX.

Todas essas construções dificultam na hora de definir a que gênero pertence a educação, especialmente a educação das crianças. Mas será que isso é preciso mesmo?

Louro (1997, p. 89), diz que:

Ambas as argumentações apelam para noções com as quais usualmente concordamos e que reconhecemos nas nossas práticas escolares. O que fica evidente, sem dúvida, é que a escola é *atravessada pelos gêneros*, é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino.

Isso reforça o argumento de que a escola é resultado de representações ao passo que trabalha no sentido de produção das mesmas, assim sendo, todo seu arcabouço se volta de alguma maneira à constituição representativa de meninos e meninas, homens e mulheres na sociedade a qual pertence. Por isso a escola e a educação ganharam importância, pois, mesmo conscientes de que outros espaços contribuem com a formação do sujeito, a escola precisou ser pensada, no sentido de criar estratégias para disciplinar todos os seus atores, formandos e formadores.

Alvez (2005, p. 18) nos mostra em seus estudos que no processo de construção da escola moderna, saímos de um momento em que o professor (mestre) é tido como artesão, porque “[...] ele era o senhor dos *segredos* de seu ofício” e os transmitia ao discípulo de

maneira individual por meio de encontros que aconteciam em diversos lugares que poderiam ser uma praça, casa de um dos dois, ou outro lugar, para um modelo grupal que alterou toda a dinâmica de transmissão do conhecimento e conseqüentemente não só o status, mas o perfil dos educadores. Essas mudanças acompanhavam e produziam transformações na sociedade. “A organização do trabalho didático, portanto, reproduzia a própria organização técnica do trabalho” (ALVEZ, 2005, p. 19). A partir de então a formação de professor passou a ser pensada, e regulada por normas e técnicas. Estas técnicas se diferenciavam de acordo com o público atendido, ou seja, se masculino os conteúdos e técnicas se davam de um modo, se feminino, de outro totalmente diferente, pois, a escola passa a ocupar um papel central na formação dos sujeitos e na demarcação de seus papéis e lugares sociais.

Louro (1997), diz que:

Embora professores e professoras passem a compartilhar da exigência de uma vida pessoal modelar, estabelecem-se expectativas e funções diferentes para eles e para elas: São incumbidos de tarefas de algum modo distintas, separados por gênero (senhoras “honestas” e “prudentes” ensinam meninas, homens ensinam meninos), tratam de saberes diferentes (os currículos e programas distinguem conhecimentos e habilidades adequadas a eles ou a elas), recebem salários diferentes, disciplinam de modo diverso seus estudantes, têm objetivos de formação diferentes e avaliam de forma distintas (LOURO, 1997, p. 95).

No Brasil, como no restante do mundo a escola foi inicialmente uma instituição masculina, entretanto, das marcas mais profundas, significativas e permanentes que temos, está o processo de feminilização do magistério, um lugar onde as mulheres ganharam notoriedade e supremacia com relação aos homens. Tornar o magistério não só uma profissão feminina, mas feminilizada foi uma estratégia necessária para atender os ideais de uma sociedade em construção. Louro (1997, p. 96) destaca que:

Os discursos que se constituem pela construção da ordem e do progresso, pela modernização da sociedade, pela higienização da família e pela formação dos jovens cidadãos implicam a educação das mulheres – das mães. A esses discursos vão se juntar os da nascente Psicologia, acentuando que a privacidade familiar e o amor materno são indispensáveis ao desenvolvimento físico e emocional das crianças.

Esse discurso que aproximou a docência da função materna serviu também, para secundarizar uma conquista feminina, que lhes abria uma porta ao espaço público dominado exclusivamente pelos homens. Para a autora, o processo de feminilização do magistério tomou emprestados os atributos tradicionalmente associados às mulheres para justificá-la enquanto uma profissão permitida e conveniente.

Hahner (2003) traz informações interessantes sobre a distribuição de cargos para mulheres no Brasil, que refletem bem isso que foi dito acima. No que refere a áreas como medicina e direito o número de mulheres era bem reduzido, enquanto que na educação primária não demorou a que superasse o número de homens:

Em todo Brasil, no âmbito da educação primária, o número de professoras superavam o dos professores, à razão de duas em cada três, e, no Rio de Janeiro, de quase seis em cada sete, nenhuma mulher ensinava nas escolas superiores (HAHNER, 2003, p. 199).

E diz mais,

Para as mulheres sem diploma superior, mas com alguma instrução, o ensino elementar tinha proporcionado, há muito tempo, uma forma aceitável de emprego remunerado. Obrigadas a aceitar um salário inferior ao dos colegas homens, elas passaram a ser preferidas nas escolas primárias do Brasil, no início do século vinte, a ponto de acabarem por substituí-los completamente (HAHNER, 2003, p. 199).

Se analisarmos os dados apresentados acima perceberemos que os mesmos são reflexos das representações produzidas na sociedade acerca dos gêneros masculino e feminino. Louro (1997) afirma que quando falamos em representação não estamos falando de meras descrições daquilo que os sujeitos fazem; mais que isso, são descrições daquilo que eles são, daquilo que os constitui. Representação vai além de um espelho que reflete a realidade, pode ser uma janela que a constitui. Professores e professoras foram e são objetos de representação. As mulheres no decorrer do processo histórico sofreram muito mais com as representações formuladas pelos homens acerca do que elas são que com suas próprias formulações, muito, por conta de seu distanciamento dos espaços públicos, onde as transformações ganham força. Enquanto educadoras não foi muito diferente.

É importante notar que as representações não são estáticas, elas se transformam e transformam os sujeitos representados. É possível ver isto no processo de feminização do magistério, pois, inicialmente quem compunha esse quadro eram mulheres geralmente solteiras - por longo tempo, pois maternidade e o casamento constituíam o destino "natural" das mulheres, de modo que o magistério aproximava as solteironas desse destino -, órfãs e as viúvas, de modo que as atividades do lar não ficassem comprometidas. O magistério era representado como uma extensão da maternidade. As representações são construídas socialmente e constroem o modo de nos relacionarmos com o mundo.

São estas construções representativas que favorecem o distanciamento existente entre a figura masculina e a Educação Infantil. Saporoli (1998), foi pioneiro nos estudos relacionados a essa questão no Brasil, apontou alguns obstáculos que contribuem com a baixa

presença masculina na Educação Infantil, dentre eles, a própria representação de masculinidade; a forte presença feminina nessa área; os baixos salários aliado a condições de trabalho precárias; a questão de status; e a associação masculina a violência contra a criança, especialmente sexual.

Outra questão é a fortíssima associação da Educação Infantil com as questões familiares, que acaba afastando o aspecto profissional desta função. Alguns estudos defendem a participação masculina na Educação Infantil considerando o homem como um modelo a ser seguido pelos meninos, ou até mesmo, para suprir as possíveis ausências paternas do público atendido. Por isso, Ferreira (2008), vai dizer que só a presença masculina na Educação Infantil não é capaz de romper com as dicotomias de gênero. É preciso muito mais que apenas estar presente, é preciso discutir as várias possibilidades de ser homem e mulher, menino e menina.

O que vimos e ouvimos

Depois de ter escolhido a temática da pesquisa, foi a vez de escolher os meios pelos quais conseguiríamos os dados. Propusemos uma pesquisa de caráter qualitativo, que de acordo com Chizzotti (2003), é uma pesquisa que envolve ciências humanas e sociais e pode ser desenvolvida por meio dos mais variados métodos, a fim de investigar um fenômeno social e suas implicações na sociedade, e acrescenta, “[...] o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Iniciamos os estudos com um levantamento bibliográfico de obras referentes ao tema, posteriormente, fizemos contato com professores que já atuaram/atua na educação infantil no município, explicando o teor da pesquisa e a importância estimada da mesma, em seguida, estes foram convidados a participar voluntariamente fornecendo informações relativas às suas experiências e práticas docentes. A coleta de dados se deu por meio de um questionário com questões abertas enviadas aos voluntários que após terem respondido nos devolvevia. De acordo com Gil (2008, p. 124), questionário é:

[...] a 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.

Foram ouvidos três professores, dois atuam como docente na educação infantil, sendo que um deles é professor de Educação Física, já o terceiro atua como gestor em um centro de

educação infantil. O primeiro grande desafio foi encontra-los, tendo em vista que buscamos uma aproximação com a Secretaria de Educação para levantamentos de dados quantitativos e mapas que poderiam facilitar nossa busca, porém, não fomos atendidos a tempo, com isso, tivemos de encontrá-los por meio de uma busca menos formal, utilizando-se de contatos e amigos que nos indicaram os professores.

Depois de estabelecido o contato com eles, e de ter-lhes informado acerca do teor e seriedade da pesquisa, enviamos-lhes os questionários que após serem respondidos nos foi devolvido por eles. Dentre as perguntas feitas, perguntamos os motivos por terem escolhido a educação infantil; os porquês da baixa procura masculina por esta área da docência; como é a relação com os diversos atores que compõe o espaço de trabalho e com os pais das crianças; quais os maiores desafios enfrentados; e qual a perspectiva para o futuro.

Sobre a escolha da docência na educação infantil as respostas não foram muito diferentes uma da outra. O professor Thiago (nome fictício) disse: *“Foi a necessidade de um trabalho e a oportunidade de prestar concurso público”* (2016), o professor Alexandre (nome fictício) que é professor de Educação Física na Educação Infantil, argumentou: *“O que me trouxe à educação infantil na verdade, não foi nada proposital, foi o que apareceu. [...] Não tive opção, apareceu, me ofereceram, ‘tem essa sala de educação infantil, você aceita?’ Como primeiro emprego eu aceitei, sem saber o que era”* (2016).

De acordo com Pincinato (2007, p. 33), “[...] o ato de escolher uma profissão se constitui em um processo de decisões que passa por diversas etapas e que se encontra no centro das relações sociais, em meio a conflitos, disputas e poder”, ou seja, não é um processo qualquer. Para Bohoslavsky (1983), a escolha profissional não pode ser encarada como uma simples opção individual, pois, ao longo de suas vidas os sujeitos formam representações sobre as profissões que são definidoras de seus ideais profissionais, além do fato de sofrer influência do grupo de seu convívio e da classe social a qual pertence.

Em face dessas informações, somos levados a crer que escolher uma profissão não diz respeito apenas escolher o que fazer, mas também, quem ser e como fazer a fim de passar a fazer parte do contexto profissional. Para Bohoslavsky (1983) a escolha da profissão é a escolha da identidade profissional que se sonha incorporar.

Entretanto, ao observarmos as informações fornecidas pelos professores, percebemos que sua atuação como docente na educação infantil, não se configurou inicialmente como uma opção desejada, como o cumprimento de um planejamento profissional que tinha esta etapa da educação básica como alvo principal. A opção se deu na verdade, por se tratar de uma área

onde a absorção de profissionais em início de carreira é mais fácil e também por oferecer a possibilidade de ingresso efetivo no serviço público.

Esta realidade nos informa também, como a educação infantil é encarada, dando a impressão de que para atuar nesta etapa da educação básica, não se pede muito, por outro lado, se pensarmos pelo viés das discussões de gênero iremos perceber que a atuação nesta etapa não é considerada com frequência por professores. O professor Alexandre (2016) diz que os “[...] *professores concursados da escola ninguém gostava da educação infantil, então, eles escolhem as áreas primeiro e o que sobre é educação infantil*”. Ou seja, a educação infantil não é *a priori* um local para homens.

Quando perguntados sobre a baixa participação masculina na educação infantil, os professores opinaram da seguinte forma:

Há falta de interesse por parte da maioria dos professores homens quando o assunto é educação infantil, pois, há a ideia de que o cuidado para com a criança ainda é tida como coisa de mulher (Prof. Thiago). (2016)

O que o que espanta os homens da educação infantil é o “cuidar”, pois, este elemento acaba dando a impressão de que a docência perde lugar a outro serviço que não a transmissão de conhecimento, como por exemplo, o serviço de babá, que também é historicamente atribuído a mulher, isso acontece é claro, porque ao representarmos a docência, conferimos a ela a obrigatoriedade da utilização da lousa e do giz, algo que não condiz com a educação infantil, levando-nos a pensar que esse é um serviço com menor exigência intelectual. (Prof. Alexandre). (2016)

Essa ideia ainda predomina no imaginário social, produzindo um cenário de rejeição, mesmo que velado a figura masculina que compõe este espaço, até porque, segundo (LOURO, 1997, p. 99) “Professores e professoras – como qualquer outro grupo social – foram e são alvo de representações”, representações estas que são culturais e que por isso não são estáticas, mas também, não mudam a qualquer custo.

Portanto, temos dois elementos básicos na análise do professor, a ideia de que cuidar de criança é competência da mulher e, segundo que aos homens compete um pensamento mais elaborado. Esses argumentos foram fortemente utilizados para justificar por um lado a permanência da mulher no ambiente doméstico, enquanto que por outro, justificava seu ingresso no serviço público. Louro (1997) acrescenta que:

Essas representações, embora por vezes conflitantes, tipificam professoras e professores. De um modo talvez um tanto esquemático, se poderia dizer que a representação dominante do professor homem foi – e provavelmente ainda seja – mais ligada à autoridade e ao conhecimento, enquanto que a da professora mulher se vinculava mais ao cuidado e ao apoio “maternal” à aprendizagem dos/das alunos/as. (LOURO, 1997, p. 107).

Para o coordenador João (nome fictício) (2016), o distanciamento está fortemente marcado por uma questão histórica e cultural, fortalecida por uma “visão preconceituosa e machista” que coloca a mulher como principal responsável pelo cuidado das crianças, pois, é portadora de uma competência natural para a realização desta função. Entretanto, diz que:

Por outro lado, as instituições de educação no Brasil se fortaleceram assumindo os contornos atuais, em grande medida, a partir de reivindicações de movimentos sociais, dentre eles, o feminista e o movimento de mulheres, pensando dessa forma é necessário valorizar a presença maciça das mulheres nos CEIMS (nomenclatura de Dourados), mas considerar a ampliação de espaços nessas instituições também para as pessoas do sexo masculino. (Coordenador João). (2016)

Em face de todas estas questões que interferem e prejudicam a aproximação masculina da educação infantil, perguntamos aos professores voluntários, como foram recebidos no trabalho, tanto por parte das crianças, quanto por parte dos funcionários da instituição, e ouvimos as seguintes respostas.

Professor Thiago (2016):

Tive boa recepção. Tanto dos colegas quanto pelas crianças. Tive dificuldades por falta de experiência no início, mas diretamente não sofri nenhum tipo de preconceito, discriminação ou rejeição, a salvo alguns casos isolados, porém superados.

Com a fala do professor é possível perceber que caminhamos no sentido da superação das barreiras que impedem essa aproximação, e que elas não estão alicerçadas na pessoa do professor, muito menos no espaço das instituições, mas sim, se colocam no caminho que separa o profissional do momento de ingresso na carreira docente, especialmente na educação infantil, ou seja, as barreiras são maiores nos momentos que antecede a chegada à instituição, sendo reduzidas quando já se encontra lá dentro.

O professor Alexandre (2016) disse que:

[...] sempre de imediato, a gente vê um olhar desconfiado, porém, preconceito nunca sofri, mas é possível ver diferença no olhar por ser homem. Mas, hoje eu me dou muito bem. Mas você tem que conquistar com seu serviço, tem que ter uma convivência, se você chegar de imediato, primeiro contato tanto das colegas de trabalho, dos outros professores e das crianças, por estarem muito acostumadas com a figura feminina, elas assustam. [...] esse ano, a turma que peguei nunca teve professor. Ninguém se espantou, elas me aceitaram muito bem, mas eu já estava esperando uma rejeição, pelo fato de ser homem, porque no início do ano letivo choravam por ter medo, alguma por não ter o contato com essa figura.

Para este professor a chegada à instituição não é sempre tranquila, é marcada por desconfiança, profissional inclusive. Isso confirma que as instituições não estão isentas das

representações sociais, pelo contrário, elas são marcadas e construídas sobre tais representações, e a permanência neste local depende dos traços da representação que o professor trás consigo. De acordo com Louro (1997, p. 98),

[...] as representações de professoras e professores dizem algo sobre esses sujeitos, delinham seus modos e traços, definem seus contornos, caracterizam suas práticas, permitem-nos, enfim, afirmar se um indivíduo pode ou não ser identificado como pertencendo a esse grupo.

Fica evidente também que as representações não são estáticas, elas “[...] certamente se transformam e se distinguem – histórica e socialmente” (LOURO, 1997, p. 99) ganhando novos traços e contornos com novos sentidos e significados para ambos os sujeitos, tanto professor quanto crianças e colegas de trabalho.

Ao João, que atua como coordenador em um centro de educação infantil, perguntamos como foi receber um professor na instituição, e o que se alterou com a presença dele. A resposta foi a seguinte:

Foi tranquilo receber professores nesta instituição. Foram tratados como profissionais da educação. Apenas observei, durante o processo de contratação, se os mesmos apresentavam o perfil necessário à composição da equipe pedagógica [...]. Para mim foi e é importante a presença de homens, justamente para ir diluindo a ideia de que apenas mulheres atuam na educação infantil. (Coordenador João, 2016).

Na fala, o professor destaca o profissionalismo, e atribui a este elemento, potencial para contribuir com a superação das representações que tendem a naturalizar a relação das mulheres com a educação infantil e ao mesmo tempo afastar os homens deste mesmo espaço, ou seja, para atuar como docente na educação das crianças o pré-requisito mais importante deve ser uma boa formação que habilite ao desempenho da função.

Sobre a relação com os pais, todos afirmaram ser boa, mas que nem sempre foi assim, em alguns casos, foi necessário primeiro provar o profissionalismo para ganhar a confiança dos responsáveis pelas crianças. Thiago (2016) contou que,

[...] uma mãe não gostou que o professor de seu filho fosse homem e foi reclamar com a direção. [...] aos poucos observando meu trabalho, esta senhora mudou completamente sua visão e seu conceito com relação à minha pessoa.

Ele conclui a história dizendo que para se desculpar e agradecer pelo trabalho desenvolvido com o filho, a mãe acabou dando-lhe um presente.

O professor Alexandre (2016) se orgulha do sucesso que suas atividades fazem com as crianças, pois isso facilita sua na relação com os pais. Diz: “[...] quando a criança vai para casa e fala sobre o que fez na escola acho que o pai acaba gostando, então, sempre quando eles voltam, falam dos comentários das crianças”. João (2016), responde que na unidade

onde é gestor, os pais participam do cotidiano da instituição, isso *“favorece que as famílias conheçam os profissionais e seu trabalho, o que os deixa com a segurança necessária para deixarem seus filhos sob a responsabilidade de bons profissionais”*.

Ao analisarmos as falas, evidenciamos que o profissionalismo é o carro chefe no caminho para superação das barreiras que afastam professores homens da educação infantil e naturalmente dissipa a ideia errônea de que para atuar nesta etapa da educação básica basta gostar de criança, ser uma boa mãe, ser gentil e caridosa (o), mas sim, que o fundamental é ter uma boa formação e ser capaz de atender as necessidades educacionais das crianças. Não ter formação adequada foi inclusive, o maior desafio enfrentado pelo professor Thiago (2016), que no início não sabia lidar com as crianças pequenas, pois não tinha experiência, nem a formação adequada, algo que veio a adquirir posteriormente. *“Comecei completamente inseguro, as crianças não me ouviam, eu gritava e elas riam de mim. Não tinha autoridade alguma sobre elas”*.

Superada esta questão da formação e da experiência, o que aparece na fala dos professores como principal desafio é a falta de recursos didáticos/pedagógicos, que em muitos casos são providenciados pelos próprios professores afim de não prejudicar ainda mais as crianças, entretanto, o professor Thiago (2016) diz fazer isto muito contrariado, pois, ao fazê-lo acaba eximindo a administração pública de suas obrigações, e diz, *“sigo fazendo o melhor que posso dentro das possibilidades”*.

O professor Alexandre (2016) acrescenta que em sua área de atuação (Educação Física), faltam espaços, inclusive na rotina das instituições, tirando-lhe de alguma forma a autonomia na construção das atividades. Mas ressalta que, o que mais lhe incomoda por ser homem é a questão do abuso sexual: *“Eu tomo muito cuidado [...] não trabalho com a porta fechada e tento de todas as maneiras evitar problemas com relação a isso”*.

Mas nada disso é suficiente para fazer nossos professores desistirem, pelo contrário, todos eles disseram do interesse em continuar atuando na área. O professor Thiago (2016) disse, *“pretendo continuar na Educação Infantil, pois é a área na qual me identifico, [...] além de que é o meu objeto de concurso”*, afirma que tem intenção de um dia chegar a Coordenação Pedagógica, mas não por ser homem, mas sim, por ter formação que o habilita a função, desejo e aptidão.

O professor Alexandre (2016) disse pretender *“[...] crescer na área, criar uma raiz forte, para futuramente contribuir com a formação de professores que atuarão na educação infantil”*. Em sua fala, se mostrou muito preocupado com a formação inicial dos professores,

que chegam à prática sem saber o que fazer, e piora se este não se preocupar com isso e busca alternativas para se aperfeiçoar, e melhorar enquanto profissional.

O coordenador João (2016), disse não haver limites para atuação de docentes do sexo masculino na educação infantil, a única coisa que poderia impedi-los seria a falta de *“conhecimentos necessários para o desempenho da função/atividade e de que esteja ciente da intencionalidade de todas as ações”*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caminhamos para o fim deste trabalho consciente da importância da discussão levantada, porém, sabendo que o trabalho para superação das barreiras que separam homens e mulheres, meninos e meninas, e determinam seus lugares e papéis, deve ir muito além da mera discussão e da produção de textos científicos.

Ao analisarmos historicamente a escola e seus contornos foi possível perceber que a mesma sempre esteve, assim como está, atrelada aos ideais de sociedade vigente, do mesmo modo, participa ativamente das transformações implantadas e em vias de implementação. Em seus primórdios, atendeu maciçamente o público masculino e resistiu muito a entrada da mulher por seus portões, porém, aos poucos essas barreiras foram sendo derrubadas a custa de muita luta e necessidades sociais emergentes, como por exemplo, o processo de urbanização e industrialização.

Não demorou muito para que as mulheres passassem a ser maioria tanto nos cursos de formação para docência quanto na ocupação das vagas para esse serviço no setor público, não sem resistência de alguns setores da sociedade e grupos conservadores que asseguravam não ser saudável para sociedade esta migração feminina para o espaço público. Por outro lado, com o processo de industrialização e o aumento da oferta de trabalho em outros setores que remuneravam melhor, somado a responsabilidade masculina pelo sustento da casa, surge o discurso de que a mulher é a melhor pessoa para educar as crianças e que por isso, deveriam ficar responsáveis pela educação das mesmas.

Esses discursos, cada qual em sua medida, permanecem ditando regras e contribuindo com a construção das representações acerca do magistério ainda hoje. Com isso, o número de homens que optam pela atuação docente nesta etapa da educação básica é mínimo. Pois como vimos, as representações não apenas refletem a realidade, mas a produzem. Neste sentido, trabalhar rumo a superação de representações que diminuíram o profissionalismo na educação infantil; que atribuíram à mulher propensão natural ao trabalho com crianças; fomentaram o

preconceito com relação aos homens que atuam nesta etapa da educação básica, precisam ser combatidos diariamente.

No contato com professores que estão atuando na educação infantil, percebemos que as maiores dificuldades estão fora do ambiente de trabalho, mesmo que ali também possa se perceber, e habitam o imaginário social, ou seja, são as representações construídas sobre os gêneros masculino e feminino que invadem suas trajetórias. O caminho para superá-las, segundo eles, está diretamente associado a uma postura profissional exemplar e ao entendimento de que não tem apenas um jeito de ser homem ou de ser mulher.

Acreditamos que estamos no caminho certo para superação destas barreiras, mas, ressaltamos que em momento algum, propomos a masculinização da educação infantil, pois, somos conscientes de que o predomínio feminino não é por acaso, mas também, resultado de lutas e enfrentamentos de realidades que as diminuíam. O que propomos de fato, é que tanto homens quanto mulheres sejam capazes de contribuir cada qual com sua particularidade com a construção de uma educação menos sectária, que reconhece e dialoga com as diferenças que fervilham no ambiente plural que são as instituições educacionais.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Gilberto Luiz. *O trabalho didático na moderna: formas históricas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, ano/vol. 16. Braga, Portugal, 2003. pp. 221-236.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2008.
- FERREIRA, José Luiz. Homens ensinando crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na escola rural. João Pessoa, 2008. 155 f. *Tese* (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba/PB, 2008.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HAHNER, June Edith. *Emancipação do sexo feminino: a luta pelos direitos da mulher no Brasil. 1850-1940*. Tradução de Eliane Lisboa. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul : EDUNISC, 2003.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- MICHELET, Jules. *A mulher*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1995. (Tradução de *La Femme*, 1859).
- MONTEIRO, Ivanilde Alves; GATI, Hajnalka Halasz. A mulher na história da educação brasileira: entraves e avanços de uma época. IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/8/2012. *Anais Eletrônicos*. ISBN: 978-85-7745-551-5.

SAPAROLLI, Eliana Campos Leite. A educação infantil e gênero: a participação dos homens como educadores infantis. *Psicologia da Educação*, São Paulo, 6, 1. sem., 1998, p. 107-125.

SCOTT, Joan. *Gênero uma categoria útil para a análise histórica*. Disponível em: www.dhnet.org.br/direitos/textos/generodh/gen_categoria.html. Acesso em: jan. 2016.

XAVIER FILHA, Constantina; ROCHA, Cristine Novaes Barbosa da. “Minha vida de João”, “Era uma vez outra Maria” e “Era uma vez uma Família”: masculinidades, feminilidades e famílias em discussão. In: XAVIER FILHA, Constantina. (Org.). *Sexualidades, gênero e infância no cinema*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2014.

FONTES

COORDENADOR João. *Questionário*, recebido em dia 07/03/2016. Município de Dourados – MS, 2016. 3 fls.

PROFESSOR Alexandre. *Questionário*, recebido em dia 14/03/2016. Município de Dourados - MS, 2016. 4 fls.

PROFESSOR Thiago. *Questionário*, recebido em dia 12/02/2016. Município de Dourados – MS, 2016. 3 fls.