

Repercussões do trabalho masculino nas instituições de educação infantil

Impacts of Male Work in Day-Care Institutions

Ana Paula Tatagiba

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
atatagibab@gmail.com

Resumo

A assunção do cargo de agente auxiliar de creche por homens, nas creches públicas mantidas pela Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, colocou no centro do debate a forma como a escola brasileira consolidou-se num 'território' generificado com hegemonia feminina. Este artigo divulga os resultados parciais da pesquisa 'Experiências masculinas em território feminino: gênero, educação e infância'. O objetivo geral consiste em caracterizar os processos de construção e reconstrução do masculino, no exercício de funções desenvolvidas em território feminino. No que se refere à consideração da concepção de 'território', o trabalho de Raffestin, Rogério Haesbaert e Milton Santos embasam o estudo em curso.

Palavras-chave: homens; educação; infância; cuidado.

Abstract

The assumption of the charge of auxiliary childcare by men in the public day-care centers provided by the municipality of Rio de Janeiro has focused the debate on how the Brazilian school has consolidated itself as a gendered territory gendered with female prevalence. This article discloses the partial results of the survey 'Male's Experiences in female's territory: gender, education and childhood'. The overall aim is to characterize the processes of construction and reconstruction of maleness when performing functions developed in female territories. With regard to the concept of 'territory', the work of Raffestin, Rogério Haesbaert and Milton Santos underpin the ongoing study.

Keywords: men; education; childhood; care.



Desde 1996, o atendimento à infância brasileira ocupa um lugar diferenciado no campo das políticas públicas. Nesse ano, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) instituiu a Educação Infantil — etapa da Educação Básica, composta por duas modalidades: creche (para crianças de 0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 6 anos) (BRASIL, 1996, art. 30). A criação desse segmento educacional provocou alterações importantes na estrutura das Prefeituras de todos os municípios do Brasil, já que o seu oferecimento é, prioritariamente, responsabilidade dessa esfera administrativa.

A observação da composição do quadro de educadores das instituições de educação infantil e, mais detidamente, das creches, corrobora um dado já bem característico da educação escolar brasileira: sua esmagadora maioria é composta por trabalhadoras — são mulheres prestando um serviço que facilita a saída de outras mulheres de seus lares, inserindo-se no mercado de trabalho.

De acordo com Maria Malta Campos (2006, p. 99) há escassez de estudos, no campo da educação infantil, que considerem as determinações socioculturais como classe e gênero em suas análises. Tal fato, além de referir-se a trabalhos que focalizam as crianças atendidas, é extensivo àqueles dedicados aos profissionais de educação que atuam no segmento e à sua prática. Análise esta corroborada por Rosemberg (2002) e Vianna e Unbehaum (2004).

Nesse sentido, a realização de estudos que contextualizem a consolidação do atendimento à primeira infância, no âmbito das políticas, sociais tem potencial para subsidiar o debate de diferentes questões cuja centralidade no cotidiano urbano contemporâneo é patente, ainda que desvalorizadas no cenário acadêmico.

No presente artigo, divulga-se nuances da experiência desenvolvida pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro no quinquênio 2005-2010. Possibilitando o dimensionamento do alcance dessa rede escolar, é importante a informação de que, no início de 2011, além das 1.065 escolas municipais, 255 creches públicas compunham o sistema municipal de ensino carioca, atendendo 73.577 crianças de 4 a 6 anos de idade e 38.036 bebês e crianças.¹

No que se refere aos profissionais responsáveis por este atendimento, ele é feito por professores de educação infantil (cargo criado apenas no ano de 2009) e, principalmente, por agente auxiliares de creches.

A criação desse último cargo, ocorrida no ano de 2005, no Quadro de Pessoal de Apoio à Educação foi um passo importante para a estruturação das instituições de educação infantil seguindo os critérios estabelecidos pela LDB.

Segundo a Lei 3985/2005 (RIO DE JANEIRO, 2005), o acesso ao cargo de Agente auxiliar de Creche dar-se-á através de concurso público de provas e títulos. Atualmente, esse profissional — que tem o salário inicial de R\$ 597,00 (quinhentos e noventa e sete reais) — deve ter cursado nível fundamental completo e trabalhar durante 40 horas semanais para realizar, entre outras, as seguintes tarefas: — participar em conjunto com o educador do planejamento, execução e da avaliação das atividades propostas às crianças; disponibilizar e preparar os materiais pedagógicos; responsabilizar-se pela alimentação direta das crianças; cuidar da higiene e do asseio das crianças.

Após a realização de concurso público no segundo semestre de 2007, de abril de 2008 a agosto de 2010 foram feitas 5 convocações de novos profissionais: do total de 4461 agentes auxiliares de creche convocados, 449 são homens, o que corresponde a, aproximadamente, 10,06 % do total.

Contatos informais realizados com educadores do sexo feminino e masculino em diferentes oportunidades (eventos de cunho acadêmico e manifestações de reivindicação, como, por exemplo, assembleias da categoria) e o acompanhamento do fórum de discussão de uma comunidade em um site de relacionamento virtual possibilitaram a verificação de que a presença dos homens nas creches causou descontentamento e muita celeuma entre os profissionais de educação e familiares das crianças atendidas.

Diante desse quadro, iniciou-se a pesquisa intitulada: 'Experiências masculinas em território feminino: gênero, educação e infância', desenvolvida desde 2009, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. O presente artigo divulga os resultados parciais deste estudo.

O objetivo geral da pesquisa consiste em caracterizar os processos de construção e reconstrução do masculino no exercício de funções desenvolvidas em território feminino.

No que se refere aos objetivos específicos pretende-se:

- Conhecer as trajetórias profissionais dos agentes auxiliares de creche do sexo masculino e docentes de educação infantil, bem como as repercussões de sua inserção nas creches públicas cariocas.

- Descrever, a partir dos estudos de gênero, os processos de transformação profissional dos agentes auxiliares de creche (homens e mulheres), considerando os diferentes aspectos concretos e subjetivos que envolvem essa inserção profissional.

- Discutir em que medida a inserção masculina em

território feminino contribui para o restabelecimento de relações de gênero, historicamente assimétricas.

O presente artigo está estruturado de forma que, após o resgate da histórica vinculação das mulheres às atividades do Magistério, haja a possibilidade de visualizar o quanto a recém chegada dos homens em uma instituição de educação infantil, como a creche, têm suscitado polêmica e exigido uma atuação efetiva do poder público na implementação de políticas que oportunizam o amplo debate das questões de gênero.

A Educação como 'coisa de mulher'

A escola brasileira é, indubitavelmente, um 'território' generificado. Observa-se, assim que, esse território constituiu-se como hegemonicamente feminino na passagem do século XIX para o século XX.

A saída dos homens da carreira do magistério, notadamente no então chamado ensino primário, não deixou de ser objeto de preocupação:

Já affirmei e repito, ainda uma vez, 'é necessario alargar o horizonte do professor, abrir-lhe possibilidades novas, capazes de lhe compensar, quando as carreiras rendosas se multiplicam e seduzem as intelligencias e as melhores capacidades de acção. o sacrificio pela profissão de educar. Ninguém que attente em taes assumptos ignora o exodo do professorado intelligente e activo para as profissões rendosas: — o commercio e a indústria. (LEÃO, 1926, p. 158).

Ratificando essas inferências, Magda Chamon avalia que “o magistério tornou-se feminino, em parte, porque os homens o abandonaram” (2005, p. 49); lembrando que o século XIX no Brasil foi marcado pelo crescimento do comércio e pela ampliação do aparato burocrático do Estado, gerando novos empregos.

A autora afirma, ainda, que:

o exercício do ofício de ensinar na escola elementar se associava às precárias condições de trabalho e aos baixos salários, a ponto de ser visto como desonroso e até humilhante para o homem continuar atuando como profissional da instrução pública elementar. A evasão dos professores do sexo masculino do magistério primário era uma realidade reconhecida e justificada

pelos representantes do poder instituído. (CHAMON, 2005, p. 49).

Cabe ressaltar que a predominância da atuação feminina nas escolas não se estabeleceu, inicialmente, em clima de harmonia, como se fosse um espaço social a que as mulheres tivessem direito. Jane Soares de Almeida considera importante a ênfase nesse processo de resistência:

A inserção profissional das mulheres no magistério não foi aceita tranquilamente pelos homens que exerciam a profissão porque isso significava a perda de um espaço profissional. Pensar que o processo de feminização do magistério foi resolvido pacificamente e instalou-se como uma concessão feita às mulheres revela-se um equívoco por adotar uma visão que considera um aspecto do fenômeno. (ALMEIDA, 1998, p. 64).

No final do século XIX, a ocorrência da abolição da escravidão e a proclamação da República influenciaram fortemente para que a sociedade brasileira assumisse novos contornos. Além de, nessa época, haver o interesse na extensão da formação elementar a maiores contingentes populacionais, a influência positivista colaborou no endosso de uma visão sacralizada da mulher (ALMEIDA, 1998; BONATO, 2002; CAMPOS, 2002).

Nas primeiras décadas do século XX, a atuação feminina à frente das turmas do ensino primário estava plenamente consolidada, sendo, no entanto, inexpressiva a docência feminina no nível superior e no ensino militar (Tabela 1).

É importante notar que, no cenário nacional, os estudos referentes aos anos de 1933 e 1942 mostram a tal ausência de homens no nível Maternal e ratifica-se a hegemonia feminina nos demais níveis.

Assim, quando se aborda o processo de feminização da docência é sempre importante situá-lo em contextos sócio-históricos e econômicos determinados, bem como especificar os níveis educacionais em referência, uma vez que não é um processo que engloba toda a realidade educacional.

Pesquisadoras que se dedicam ao estudo do processo de feminização de expressivos segmentos do magistério elencam razões e repercussões da prevalência das mulheres no setor educacional.

Maria Eulina Pessoa de Carvalho analisa que uma “conjunção de fatores sócio estruturais e ideológicos” colaboraram para a definição deste quadro, citando as “restritas oportunidades ocupacionais acessíveis às

Tabela 1. O ensino no Brasil composição do corpo docente em nível nacional

| Unidade da Federação e Dependência Administrativa | Total | Feminino | Masculino | Não informado |
|---|-----------|-----------|-----------|---------------|
| BRASIL | 1.542.878 | 1.306.635 | 228.426 | 7.817 |
| Pública | 1.355.866 | 1.151.742 | 197.173 | 6.951 |
| Federal | 5.333 | 2.534 | 2.788 | 11 |
| Estadual | 608.570 | 497.235 | 108.308 | 3.027 |
| Municipal | 741.963 | 651.973 | 86.077 | 3.913 |
| Privada | 187.012 | 154.893 | 31.253 | 866 |

* De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação Básica é composta pela Educação Infantil (creche e pré-escola) e pelos Ensino Fundamental e Ensino Médio.
Fonte: INEP (2003)

mulheres [principalmente aquelas pertencentes às classes médias] e às supostas naturais qualidades femininas”, redundando na constituição do magistério como “uma ocupação de baixa qualificação e remuneração, e precárias condições de trabalho” (CARVALHO, 1989, p. 397).

Fazendo um contraponto, Jane Almeida afirma que: "o magistério (...) foi uma das maiores oportunidades com a qual contou o sexo feminino pra atingir o equilíbrio com os homens no acesso aos bancos escolares"; sendo um terreno também influenciado pelas mudanças nas relações patriarcais ocorridas a partir do século XX (ALMEIDA, 1998, p. 32).

Para a autora, a feminização da carreira não pode ser vista como o único fator da desvalorização do magistério, sendo necessário considerar os seguintes mitos:

- O mito de que o magistério era uma profissão bem remunerada que conferia estatuto social e excelente remuneração.
- O mito da passividade da professora primária;
- O mito do sentimento de vitimização da professora decorrente de sua condição feminina.
- O mito de que o salário feminino recebido no magistério era destinado a pequenos gastos e pouco significativa para a família. (ALMEIDA, 1998, p. 77).

Afirmando que “o maior motivo de as mulheres terem buscado o magistério estava no fato de realmente precisarem trabalhar” (ALMEIDA, 1998, p. 77), a autora fundamenta suas críticas sob os seguintes pilares:

- a feminização do magistério foi um potencial de poder e de liberação e não de submissão e desvalorização como se tem pretendido fazer acreditar.
- a inserção feminina na carreira não

promoveu a desvalorização salarial de uma profissão que nunca foi bem remunerada. (ALMEIDA, 1998, p. 78).

A este respeito, Maria Christina Campos registra que, entre 1808 e 1889 a:

história das primeiras escolas normais constituiu-se em uma série de tentativas mais ou menos frustradas para a formação do magistério que se fazia necessário para a provisão de um número enorme de cadeiras primárias criadas, mas vagas por falta de mestres. A atividade docente não adquiriu o prestígio na sociedade pela má remuneração que oferecia, criando assim um círculo vicioso que impedia que indivíduos mais bem preparados se dirigissem a ela. (CAMPOS, 2002, p. 25).

- a aceitação dos supracitados mitos significa acatar concepções ancoradas na inferioridade sexual das mulheres e contribuir para a permanência de um raciocínio reducionista que ressalta as relações de desigualdade de gênero (ALMEIDA, 1998, p. 79).

Contemporaneamente, como a Tabela IV permite observar, o último censo escolar realizado pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC –, no ano de 2003, continua a reiterar o histórico fato de que as instituições onde se desenvolve a educação formal no Brasil configuram-se com 'território' feminino.

Este último levantamento do perfil do professorado brasileiro que se dedica à Educação Básica mostra que, aproximadamente, 90% das profissionais de todo o país são responsáveis pela condução das atividades diárias nos estabelecimentos educacionais públicos e privados.

Ana Paula Tatagiba

Tabela 2 - Caracterização dos profissionais do magistério da educação básica*

| Anos | Níveis de ensino | | | | | | | | | |
|------|------------------|-----|-------------------|------|-------------------|--------|-----------------------|-------|---|-------|
| | Maternal | | Primário Infantil | | Fundamental Comum | | Fundamental Supletivo | | Ensino Complementar Pré-vocacional e Vocacional | |
| | M* | F** | M | F | M | F | M | F | M | F |
| 1933 | ----- | 60 | 69 | 708 | 7.735 | 45.267 | 676 | 790 | 648 | 1.692 |
| 1942 | ----- | 45 | 29 | 1673 | 6.736 | 70.860 | 1.101 | 1.935 | 1.016 | 3.105 |

* De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação Básica é composta pela Educação Infantil (creche e pré-escola) e pelos Ensino Fundamental e Ensino Médio.
Fonte: INEP (2003)

'Homens a vista!' – a repercussão entre os agentes auxiliares de creche

Pesquisa realizada, no período de 29 de abril a 31 de julho de 2008, através no site de relacionamentos Orkut, na comunidade virtual organizada pelos agentes auxiliares de creche (AACs), possibilitou o estabelecimento de contatos informais com homens que assumiram esse cargo. Nessas oportunidades, teve-se acesso a relatos, como os transcritos abaixo, que, de forma contundente, informam sobre dificuldades colocadas àqueles que atuam como AACs e são do sexo masculino:

Eu também não troco mais fralda nem dou banho, no máximo troco fralda dos meninos. Foi um pedido da diretora pra evitar algum comentário maldoso (...) (Relato de A.).

Lá na minha creche não tem homem e as mulheres não podem nem ouvir falar em homem trabalhando lá. Até a diretora mesmo (...) diz que quase tem um treco de pensar que poderia entrar homem lá (Relato de B.).

Eu não dou banho e nem ajudo as crianças na hora do número 2 [referência à limpeza da criança após a defecação] por uma questão cultural da comunidade onde trabalho que na reunião de apresentação só aceitou os homens (éramos 4 homens na reunião, 5 contando mais 1 que já trabalhava) no momento em que a diretora se comprometeu de que nós não daríamos banho nas crianças. Então não é uma questão de que nós não podemos e sim de

que não nos deixam dar banho. Em conversa com uma colega de trabalho sobre o assunto ela confessou que também acharia estranho um homem dar banho no filho dela. Agora se me isentaram desta função, não quer dizer que eu não faça outras. Por exemplo: sou eu quem seca o banheiro depois do banho, quem varre a sala, quem faz o planejamento, quem arruma todas as camas e desarruma, quem faz a parte recreativa que exige mais energia física; tipo correr, fazer ginástica, acrobacia, piques (Relato de C.).

O principal argumento para o afastamento dos homens, das atividades de cuidado com o corpo é a recorrência de casos de pedofilia e abuso sexual perpetrado contra crianças, como se todo homem fosse um 'abusador' em potencial. Essa ideia está evidenciada na fala dos próprios AACs que, ao se colocarem no lugar dos pais, parecem “entender” os motivos das restrições ao seu trabalho:

Todos os dias assistimos a diversos casos de abusos contra crianças. Já imaginou chegar na creche de manhã com a sua princesinha de 2 meses e descobrir que um 'barbado', 'desconhecido' vai dar banho na sua filhinha?” (Relato de D)

É interessante observar que, a partir da promulgação da LDB em 1996 — que ao vincular as creches à área educacional forçou a realização de concurso público em muitas localidades, o acesso dos homens ao cargo de 'educador' (nomenclatura muda nas diferentes unidades federativas do Brasil). Tal fato inspirou a realização de outros trabalhos similares ao que se propõe (SAYÃO, 2005; ARAÚJO, 2006).

Ana Paula Tatagiba

Reportagem feita pelo jornalista Paulo Sampaio destaca que, em um colégio paulista, todo “mundo adora a presença masculina nesse universo infantil. Os meninos, então, nem se fala”. Outro educador destaca que “sua relação com os pais é ótima” (SAMPAIO, 2009, p. C3).

Ainda que, em relação às creches públicas cariocas, haja relatos em que a receptividade aos homens tenha sido positiva em algumas instituições, por certo, a presença dos homens gerou muito estranhamento e vêm requerendo a repactuação das relações de poder. Majoritariamente, os relatos indicam que a inserção de homens no cargo de agente auxiliar de creche têm engendrado preconceitos e enfrentado ferrenhas oposições.

A presença dos homens nas atividades de cuidado direto com bebês e crianças até 3 anos de idade não é vista, via de regra, com bons olhos. Há, por parte da criança, uma impossibilidade de defesa e uma ingenuidade que, associada ao afeto característico do feminino, não pode ser posta em risco, assumindo-se que as mulheres são mais confiáveis para a realização da tarefa de educação e cuidado dos pequenos.

Desta forma, evidencia-se que existem territórios nos quais as relações de poder entre os gêneros se estabelecem mais fortemente, pendendo para um dos polos

A grosso modo pode-se dizer que, não só a creche, mas os estabelecimentos dedicados aos cuidados com o corpo – seja por questões de saúde ou motivado pela busca de cuidados vinculados à estética — como os ambulatórios hospitalares e os salões de beleza constituem-se como territórios femininos; os campos de futebol, os pregões das bolsas de valores e as instituições militares, forjaram-se como territórios masculinos.

Tais territorialidades expressam dicotomias sobre as quais uma e outra forma de constituir-se como sujeito – o 'ser mulher' e o 'ser homem' — foram elaborados ao longo dos séculos, na sociedade ocidental.

Assim, de acordo com o ideário corrente, e conforme bem analisa Denise Fonseca, considera-se que:

São as mulheres as que falam sobre as matérias ‘menos relevantes’ do cotidiano, são elas também que falam pela família e pela comunidade. É a voz feminina que carrega a tradição, que preserva a memória, que conserva costumes que define valores, que pauta a ética dos seres comuns, que delimita o Eu e que conta e reconta um conjunto de histórias que à História urge conhecer. (FONSECA, 2003, p. 107).

Considerando que, ao longo do século XX, o 'feminino' passa por um processo de reconstrução identitária, no qual um dos pilares teóricos assentou-se na reflexão sobre o caráter relacional que envolve suas práticas sociais, a reconstrução da masculinidade num território, social e historicamente, engendrado como feminino é objeto de estudo que não pode ser ignorado.

Dessa forma, infere-se que, assim como o ser feminino mudou posturas, modos de ser e fazer-se no cotidiano, tal processo de redefinição deve envolver também os homens, requerendo novos posicionamentos a fim de se forjar novas masculinidades.

Nesse sentido, as relações de gênero se colocam como alicerce sistêmico e estruturante, no âmbito do qual se estabelecem relações de poder que, são negociadas a partir das mudanças que um e/ou outro – pessoas cujos corpos os definem socialmente como 'mulheres' e 'homens' – provocam.

A concepção de 'território' e o debate sobre gênero nas instituições educacionais

O debate sobre as relações de gênero nas instituições educacionais requer o estudo sobre território e a produção das posições sociais hierarquizadas, partilhadas por mulheres e homens.

Buscando inspiração em Milton Santos (1994), pode-se conceber o território como sendo formado por lugares em rede e pelo espaço banal – 'espaço de todos', nos quais, a despeito de quaisquer diferenças, pode se desenvolver o 'acontecer solidário'.

Já o 'acontecer solidário' apresenta-se sobre três formas: o 'acontecer homólogo' – característico da produção agrícola e urbana; o 'acontecer complementar' – próprio das relações cidade-campo e; o 'acontecer hierárquico', importante no âmbito desse estudo.

O 'acontecer hierárquico' pode ser entendido como:

um dos resultados da tendência à racionalização das atividades [que] se faz sob um comando, [esse acontecer hierárquico embasa o pensamento sobre a produção de tal comando] dessa direção, que também [contribui] à produção de um sentido, impresso à vida dos homens e à vida do espaço. (SANTOS, 1994, p. 17).

No campo da produção de sentidos, a questão de como homens e mulheres devem, respectivamente,

viver sua masculinidade e feminilidade têm fundamentado as relações sociais de forma tão contígua que, descontextualizada e a-historicizada, têm-se a impressão de que 'desde sempre foi assim', naturalizando-se tais construtos culturais.

Ainda de acordo com Milton Santos (1994), se no caso dos aconteceres homólogo e complementar, o território é marcado pela generalização da informação alicerçada em regras decididas localmente, em que tratando do acontecer hierárquico, institui-se “um cotidiano imposto de fora, comandado por uma informação privilegiada, uma informação que é segredo e é poder” (SANTOS, 1994, p. 17).

Assim, em detrimento da técnica, — que corresponde ao acontecer homólogo e acontecer complementar — o acontecer hierárquico baseia-se na primazia das normas, com a relevância da política (SANTOS, 1994, p. 17).

Pode-se, desta forma, associar a não-problematização das bases nas quais homens e mulheres são premidos a colocarem-se diante de si e dos outros, como baseada num arcabouço sociocultural, cuja naturalização possibilitou a compreensão de que sua sustentação se dá, quase automaticamente, como se fosse uma norma a que todos/as devem atender, e as bases originárias (não debatidas) acabam por configurar-se como informação privilegiada, logo ocultada.

Um dos principais teóricos contemporâneos que tem se debruçado sobre o estudo do território, Rogério Haesbaert, ao formular sua definição, reconhece as dimensões política, cultural, econômica e 'natural' do território, propondo uma perspectiva integradora para sua compreensão (HAESBAERT, 2004, p. 41).

Segundo o autor, o “território, de qualquer forma, define-se antes de tudo com referência às relações sociais (ou culturais, em sentido amplo) e ao contexto histórico em que está inserido” (HAESBAERT, 2004, p. 78).

Atentando para este sentido relacional do território, Haesbaert afirma ainda que este deve responder “pelo conjunto de nossas experiências, ou, em outras palavras, relações de domínio e apropriação, no/com/através do espaço [nos quais] os elementos-chave responsáveis por essas relações diferem consideravelmente ao longo do tempo” (HAESBAERT, 2004, p. 78).

Desta forma, pode-se aliar as reflexões do autor, com a elaboração continuada de fazeres e 'modos de fazer' femininos, que foram postos em prática nas escolas que acolhiam às crianças nas séries iniciais, como articuladores de relações de domínio e apropriação engendrados nestas instituições.

Ressalta-se que Rogério Haesbaert destaca,

igualmente, que “o território pode ser concebido a partir da imbricação de múltiplas relações de poder, do poder mais material das relações econômico políticas ao poder mais simbólico das relações de ordem mais estritamente cultural (HAESBAERT, 2004, p. 79).

As referências do autor às relações de poder também contribuem para que se possa estudar as pactuações feitas no território escolar, no qual a presença maciça de mulheres nas salas de aula configurou formas peculiares de ação e reprodução social.

Elencando, igualmente, as contribuições de Claude Raffestin, vale ressaltar o seu entendimento de que:

o território se forma a partir do espaço, é o resultante de uma ação conduzida [...] ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente, o ator “territorializa” o espaço”. [Assim,] o território, nesta perspectiva, é um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder. (RAFFESTIN, 1993, p. 143-144).

Sendo uma produção a partir do espaço, o território inscreve-se num campo de poder, no qual:

Produzir uma representação do espaço já é uma apropriação, uma empresa, um controle, portanto, mesmo se isso permanece nos limites do conhecimento. Qualquer projeto no espaço que é expresso por uma representação revela a imagem desejada de um território, de um local de relações. (RAFFESTIN, 1993, p. 144).

Considerando tais formulações e o fato de que:

toda construção da realidade é um instrumento de poder [desde os tempos mais remotos e que todo] “projeto [instituído num espaço] é sustentado por um conhecimento e uma prática, isto é, por ações e/ou comportamentos que (...) supõem a posse de códigos, de sistemas sêmicos [“ cuja eficácia reside também no fato de que se trata de um puro jogo estrutural que transcende os objetos representados]. (RAFFESTIN, 1993, p. 144-145).

É fundamental não perder de vista a vinculação da subalternização feminina às diferentes áreas que foram

acionadas para justificá-las, bem como os códigos que foram de tal forma incorporados através das gerações (tendo-se como referência a sociedade ocidental), que se confundem como se fossem esquemas originários do próprio devir humano.

Claude Raffestin destaca que a “passagem de uma estrutura de poder para uma outra significa também a substituição de um embasamento territorial para outro” (RAFFESTIN, 1993, p. 171), no qual:

Centralidade e marginalidade se definem em relação à outra e são especificamente relacionais, ou seja, podem se inverter no território, sem que o mecanismo seja questionado: a centralidade pode se tornar marginalidade e vive versa, num dado lugar. (RAFFESTIN, 1993, p. 188).

A partir desses estudos, as análises da escola como território do 'feminino' e a conflituosa chegada dos agentes auxiliares de creche do sexo masculino nas instituições de educação infantil públicas, na cidade do Rio de Janeiro, se coloca como oportunidade ímpar para a observação de como as relações de poder podem ser (re) pactuadas, a fim de que se permita o trânsito de profissionais detentores de identidades de gênero que, hegemonicamente, não estão vinculadas às atividades de educação e cuidado da infância.

¹ Dados pesquisados disponível em <www.rio.rj.gov.br> Acesso em 20 de agosto de 2011.

² A fim de garantir a fidedignidade dos relatos, manteve-se a mensagem tal qual foi postada por seu autor(a).

Referências

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

BONATO, Nilda Marinho da Costa. A Escola Normal: uma escola para mulheres? a formação de professores/as para o ensino primário no Rio de Janeiro do Império à república. In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da (Org.) **Feminização do Magistério**. Bragança Paulista: EDUSF; 2002. p. 163-191.

BRASIL. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação

Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF.

CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza. Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão. In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da (Org.) **Feminização do Magistério**. Bragança Paulista: EDUSF; 2002. p. 13-37.

CAMPOS, Maria Malta. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **O magistério primário como ocupação feminina: uma análise das representações sociais de professoras primárias sobre a sua prática profissional**. 1989 Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP.

CHAMON, Magda. **Trajectoria de feminização do magistério: ambiguidades e conflitos**. Belo Horizonte: Autêntica-FHC-FUMEC, 2005

FONSECA, Denise. Conversando sobre o conceito 'identidade cultural': questões sociais e percepções políticas". In: MONTEIRO, Maria Conceição; LIMA, Tereza Marques de Oliveira (Org.) **Dialogando com culturas: questões de memória e identidade**. Niterói: Vício de Leitura, 2003. p. 107-122.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da Desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. .

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**: 2003, Brasília: INEP, 2006.

LEÃO, Carneiro. **O Ensino na Capital do Brasil**. Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio, 1926.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del. **História das mulheres no Brasil**. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 443-481.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE. **Serviço de Estatística da Educação e Saúde**. Serviço Gráfico do Ministério da Educação e da Saúde. O Ensino no Brasil em 1933. Rio de Janeiro, 1939.

Repercussões do trabalho masculino nas instituições de educação infantil

_____. Serviço de Estatística da Educação e Saúde. Serviço (Órgão do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Serviço Gráfico do IBGE. **O Ensino no Brasil em 1942**. Rio de Janeiro, 1947.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

RIO DE JANEIRO. **Lei 3985**, de 08 de abril de 2005. Cria no Quadro Permanente do Poder Executivo do Município do Rio de Janeiro a categoria funcional que menciona e dá outras providências.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil: history repeats. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, 2002 . Disponível em: <<http://www.scielo.br/...>>. Acesso em: 20 outubro 2008.

SANTOS, Milton. O retorno do território. SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A. de; SILVEIRA, Maria Laura (Org.) **Território: globalização e fragmentação**. São Paulo: HUCITEC, 1994. p. 15-20.

VIANNA, Claudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero e Políticas de Educação: impasses e desafios para a legislação brasileira. In: SILVEIRA, Maria Lúcia da e GODINHO, Tatau (Org.). **Educar para a igualdade: gênero e educação escolar**. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher. Secretaria Municipal de Educação, 2004. 228 p. (Coleção Cadernos da Coordenadoria Especial da Mulher, nº 6)

**Recebido em: 2 de novembro de 2011.
Aceito em: 15 de fevereiro de 2012.**

Ana Paula Tatagiba