

FACULDADES EST
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

RENATO MENDES DOS SANTOS

**A HERMENÊUTICA EPISTEMOLÓGICA E ONTOLÓGICA DE GÊNERO NA
EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DA INSERÇÃO DE PROFESSORES
E PROFESSORAS NO MAGISTÉRIO**

São Leopoldo

2014

RENATO MENDES DOS SANTOS

A HERMENÊUTICA EPISTEMOLÓGICA E ONTOLÓGICA DE GÊNERO NA
EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DA INSERÇÃO DE PROFESSORES
E PROFESSORAS NO MAGISTÉRIO

Trabalho final de
Mestrado Profissional
Para obtenção do grau de
Mestre em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Linha de Pesquisa: Educação Comunitária
com Infância e Juventude

Orientador: André Sidnei Musskopf

São Leopoldo

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S237h Santos, Renato Mendes dos
A hermenêutica epistemológica e ontológica de gênero na
educação básica: uma análise da inserção de professores e
professoras no magistério / Renato Mendes dos Santos ;
orientador André Sidnei Musskopf. – São Leopoldo : EST/PPG,
2014.
84 p. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Faculdades EST. Programa de Pós-
Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2014.

1. Identidade de gênero na educação. 2. Professoras – Pará.
3. Professores – Pará. 4. Sociologia educacional – Brasil. 5.
Mulheres na educação. I. Musskopf, André Sidnei. II. Título.

RENATO MENDES DOS SANTOS

A HERMENÊUTICA EPISTEMOLÓGICA E ONTOLÓGICA DE GÊNERO NA
EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DA INSERÇÃO DE PROFESSORES
E PROFESSORAS NO MAGISTÉRIO

Trabalho final de
Mestrado Profissional
Para obtenção do grau de
Mestre em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Linha de pesquisa: Educação Comunitária com
infância e Juventude

Data: 30 de Novembro de 2014.

Prof. Dr. André Sidnei Musskopf – Doutor em Teologia – EST

Prof. Dr. Remí Klein – Doutor em Teologia – EST

RESUMO

A pesquisa intitulada “A HERMENÊUTICA EPISTEMOLÓGICA E ONTOLÓGICA DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Uma análise da inserção de professores e professoras no magistério” teve a intencionalidade de compreender e analisar aspectos da constituição identitária profissional de professoras e professores no exercício do magistério no Estado do Pará no que tange à concepção de identidade e gênero enfatizando a questão de sexo, cor/raça e formação superior. A investigação efetivou-se a partir de estudos bibliográficos, de caráter exploratório e descritivo, feita com base em dados quantitativos envolvendo dados do MEC/Inep/Deed/ ano de 2013, e da análise de diversas produções literárias e acadêmicas. No primeiro momento, o conteúdo versará acerca da desmistificação sobre gênero, identidade e sexualidade, analisando e questionando a hermenêutica epistemológica de gênero, conceituando o que é gênero; a identidade de gênero; a hermenêutica ontológica de gênero versus educação e sobre a carreira do magistério analisando a questão de gênero e sexualidade. No segundo momento realizou-se estudos analíticos sobre a Educação Básica e suas legislações regulamentares enfatizando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional – LDBEN. Nº. 9.394/96. Efetivando um conhecimento sistêmico quanto à Organização e Estruturação da Educação Básica em relação à Educação Infantil ao Ensino Fundamental e Médio, desbravando uma percepção comprobatória da atuação de professoras e professores nesses níveis de ensino. E no terceiro momento fez-se a descrição da atuação profissional de professoras e professores que fazem parte da Educação Básica no Estado do Pará, enfatizando a estatística quanto ao número destes em relação ao: sexo, cor/raça e formação superior. Como evidência desta investigação pode-se apontar que há predominância de mulheres na Educação Básica quanto ao número de homens; há prevalência das declarações da cor/raça definidos como parda entre homens e mulheres; e há um índice significativo de profissionais com nível superior. Essas questões fortalecem uma convicção instigante de que na Educação Básica o predomínio é das mulheres enquanto que o número de homens ainda é bastante reduzido nessa área profissional.

Palavras-chave: Professoras. Professores. Magistério. Identidade e Gênero.

ABSTRACT

The research entitled “A HERMENÊUTICA EPISTEMOLÓGICA E ONTOLÓGICA DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Uma análise da inserção de professores e professoras no magistério” [The epistemological and ontological hermeneutics of gender in basic education: an analysis of the insertion of male and female teachers in the teaching profession] had the intentionality of understanding and analyzing aspects of the professional identity constitution of teachers exercising the teaching profession in the state of Pará as they relate to the conception of identity and gender emphasizing the issue of sex, color/race and higher education. The investigation was carried out through bibliographic studies of exploratory and descriptive character, based on quantitative data involving data from MEC/Inep/Deed/ of the year 2013 and on the analysis of various literary and academic productions. In the first moment the content talks of the demystification of gender, identity and sexuality, analyzing and questioning the epistemological hermeneutics of gender, conceptualizing what gender is; the identity of gender; the ontological hermeneutics of gender versus education and about the teaching career analyzing the issue of gender and sexuality. In the second moment analytical studies on Basic Education and its regulatory legislations were carried out emphasizing the Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional – LDBEN [Law of Guidelines and Bases for the National Basic Education] N°. 9.394/96, effecting a systemic knowledge as to the Organization and Structuring of Basic Education with regard to early childhood education up to Basic Education and Secondary Education, breaking through an evidential perception of the work of teachers at these levels of teaching. And in the third moment a description was produced of the professional work of teachers who are part of the Basic Education system in the state of Pará, emphasizing the statistics as to the number of these with regard to: sex, color/race and higher learning. As evidenced by this investigation one can point out that there is a predominance of women in Basic Education as regards the number of men; there is a prevalence of declaration of color/race being colored among men and women; and there is a significant index of professionals with higher learning. These issues strengthen an instigating conviction that in Basic Education women are predominant while the number of men is still quite reduced in this professional area.

Keywords: Teachers – female. Teachers – male. Teaching profession. Identity and Gender.

SUMÁRIO

GRÁFICO 1 – Número de Funções Docentes na Educação Básica por Sexo, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2013	45
GRÁFICO 2 – Número de Funções Docentes na Educação Básica por Cor/Raça, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2013	46
Gráfico 3 – Número de Funções Docentes na Educação Básica com Formação Superior, com Licenciatura, sem Licenciatura e com Complementação Pedagógica, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2013	46
GRÁFICO 4 – Número de Funções Docentes na Educação Infantil por Sexo, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2013	48
GRÁFICO 5 – CRECHE - SEXO	48
GRÁFICO 6 – PRÉ-ESCOLA: SEXO	49
GRÁFICO 7 – Número de Funções Docentes na Educação Infantil por Cor/Raça, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2013	49
GRÁFICO 8 – CRECHE: COR/RAÇA.....	49
GRÁFICO 9 – PRÉ-ESCOLA: COR/RAÇA	50
GRÁFICO 10 – Número de Funções Docentes na Educação Infantil com Formação Superior, com Licenciatura, sem Licenciatura e com Complementação Pedagógica, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2013	50
GRÁFICO 11 – CRECHE: FORMAÇÃO SUPERIOR.....	51
GRÁFICO 12 – PRÉ-ESCOLA: FORMAÇÃO SUPERIOR.....	51
GRÁFICO 13 – Número de Funções Docentes no Ensino Fundamental por Sexo, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2013	53
GRÁFICO 14 – ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS: SEXO	53
GRÁFICO 15 – ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS: SEXO	54
GRÁFICO 16 – Número de Funções Docentes no Ensino Fundamental por Cor/Raça, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2013.....	54
GRÁFICO 17 – ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS: COR/RAÇA.....	54
GRÁFICO 18 –ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS: COR/RAÇA.....	55
GRÁFICO 19 – Número de Funções Docentes no Ensino Fundamental com Formação Superior, com Licenciatura, sem Licenciatura e com Complementação Pedagógica, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2013	55
GRÁFICO 20 – PARÁ	56
GRÁFICO 21 – ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS: FORMAÇÃO SUPERIOR	56
GRÁFICO 22 – Número de Funções Docentes no Ensino Médio por Sexo, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2013	58
GRÁFICO 23 – Número de Funções Docentes no Ensino Médio por Cor/Raça, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2013	58
GRÁFICO 24 – Número de Funções Docentes no Ensino Médio com Formação Superior, com Licenciatura, sem Licenciatura e com Complementação Pedagógica, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2013	59

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 DESMISTIFICANDO: GÊNERO, IDENTIDADE E SEXUALIDADE.....	17
1.1 A Hermenêutica Epistemológica de Gênero	17
1.1.1 O que é gênero?	17
1.2 Identidade de Gênero	19
1.3 A Hermenêutica ontológica de gênero versus educação.....	21
1.4 Carreira do magistério: Uma análise de gênero e sexualidade	27
2 A EDUCAÇÃO BÁSICA E SUAS LEGISLAÇÕES REGULAMENTARES.....	33
2.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional – LDBEN. Nº 9.394/96	33
2.2 Organização da Educação Básica	36
2.3 Níveis da Educação Básica	37
2.3.1 Educação Infantil	38
2.3.2 Ensino Fundamental.....	39
2.3.3 Ensino Médio.....	40
3 A PRESENÇA DE PROFESSORES E PROFESSORAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	43
3.1 Delineamento da Pesquisa	43
3.2 Coleta e Análise dos Dados.....	44
3.2.1 Dados Estatísticos de Professores e Professoras da Educação Básica do Estado do Pará	45
CONCLUSÃO.....	61
REFERÊNCIAS.....	63
ANEXOS	67

INTRODUÇÃO

A pesquisa desenvolvida para elaboração desse trabalho baseou-se na realização de estudos literários, científicos, acadêmicos, bibliográficos e etnográficos à respeito das diversas concepções atribuídas à questão de gênero. Para isso, foi realizado um estudo detalhado desta concepção em diversas literaturas. Onde, buscou-se conhecer e entender o significado que os/as formadores/as educacionais tem a respeito de sua formação e de sua profissão. Assim, a pesquisa foi mediada pelos eixos educação e gênero, fundamentados em reflexões teóricas de relevância na construção da pesquisa, na tentativa de compreender os conceitos de gênero e educação, visando à compreensão das possíveis implicações e relações que o assunto tem na formação de cidadãos/ãs críticos/as.

Partindo desses pressupostos, o presente estudo tenta compreender por meio das estatísticas, as trajetórias pessoais e profissionais que definem os/as docentes do sexo masculino e feminino na carreira do magistério em consonância de identidade e gênero. Contudo, o olhar que se tem sobre a diferença e a desigualdade no que trata da questão de gênero acaba levando para um entendimento de que isso acontece por conta de práticas cotidianas, pois meninos e meninas são educados/as para que suas ações correspondam a modelos pré-determinados e mutuamente excludentes, no que diz respeito a ser homem ou mulher. Porém, sabe-se que esses modelos variam em diferentes contextos históricos e em diferentes culturas. E, no geral, os processos de formação são orientados de acordo com a ideia de diferença – ser homem é diferente de ser mulher – e pela ideia de desigualdade – ser homem é melhor do que ser mulher.

Com base em algumas indicações que assinalam a carência de produção de conhecimento relativo à educação, mulher e gênero, fazer uso do conceito de gênero para analisar o trabalho docente dando especial atenção ao seu caráter relacional quer dizer que: os estudos empreendidos sobre sujeitos concretos – homem e mulher – consideram as masculinidades e as feminilidades como elementos significativos para o trabalho docente, concebendo-os como interdependentes e constitutivos das relações sociais¹. Contudo, não é possível pensar que a atuação de profissionais em qualquer que seja a área profissional, seja estabelecida, pela força do sexo. Pois acredita-se, que o/a profissional não é definido pela medição nem caracterização sexual, pelo fato de que tanto homens quanto mulheres hoje em

¹ ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal e mulher: um balanço parcial da bibliografia. In: COSTA, Albertina; BRUSCHINI, Cristina. *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992. p. 20.

dia na sociedade estão enfrentando e disputando os mesmos espaços de sobrevivência, de formações e atuação no mercado de trabalho.

Focar o exercício da profissão docente tendo como eixo o trabalho de professores e professoras significa que:

[...] enfatizar o caráter relacional do gênero não é afirmar que os estudos de gênero devam ser sempre e necessariamente com homens e mulheres simultaneamente, pois isso seria reforçar uma perspectiva identitária. E dizer também que gênero possibilita estudar as categorizações cujos referentes falam da distinção sexual, mesmo onde os sujeitos não estão presentes.²

Portanto, os estudos de gênero possibilitam uma visão de mundo em que se deve observar, aceitar e conviver com as diferenças, sejam elas étnicas, sexuais, de crença e culturais.

As concepções de gênero e sexualidade diferem não apenas entre as sociedades ou momentos históricos, mas no interior de uma sociedade, pelo fato de se considerar os diversos grupos étnicos, religiosos, raciais e de classe que a constituem.³ Ou seja, discutir as identidades de gênero e as identidades sexuais possibilita uma análise dos indivíduos e das relações interpessoais, pois induz a um entendimento dos papéis sexuais de homens e mulheres, meninos e meninas codificados pelas relações de poder. Isso acontece por meio das instituições sociais, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos que acabam por constituir uma hierarquia de gênero, pois gênero constitui a identidade do sujeito, assim como a etnia, a classe, ou nacionalidade.

Portanto, é com base nesses pressupostos que houve a necessidade de realizar estudos científicos sobre as definições de gênero e suas contribuições conceituais para tentar esclarecer, aprofundar, informar e conhecer o real sentido dado ao assunto no contexto social e/ou profissional. A pesquisa não visa sanar as dúvidas existentes dos sujeitos, muito menos definir como sendo a única forma de interpretação para o assunto na sociedade tida como verdade absoluta. Porém, tem a intencionalidade de colaborar com trabalhos científicos na formação de conceitos e na disponibilidade de mais um trabalho esclarecedor com o intuito de contribuir para o conhecimento científico e o desenvolvimento de novas ideias a respeito do tema, pois entende-se que, ao desenvolver esta pesquisa, haverá mais conteúdos que somarão aos demais existentes e desenvolvidos na construção e na elaboração de conhecimentos e definições de estudos analíticos, explorativos e descritivos.

² COSTA, Rosely. De clonagens e de paternidades: as encruzilhadas do gênero. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 11, p. 157-200, 1998. p. 186.

³ LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogia da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2000. p. 37.

Contudo, a inquietação a respeito do tema é saber quais as influências que contribuíram para o exercício do profissional masculino no magistério especificamente na educação básica e suas contribuições em relações às questões de gênero e sexualidade. Pelo fato da sociedade acreditar que a profissão do magistério na educação básica é caracterizada como uma atividade em que o sujeito atuante é exclusivamente exercido pelo profissional feminino. E de que atuar na carreira do magistério especificamente na educação básica é diminuir a capacidade do profissional masculino quanto a sua caracterização de sujeito ativo. E por acreditar que o magistério é considerado a profissão de mérito sociointeracionista que envolve todos os níveis de ensino para qualquer sujeito, independente do gênero e sexualidade.

No entanto, levando em consideração a referida problemática e as questões hipotéticas sobre gênero e educação e quanto ao respaldo fundamentado em estudiosos/as da área de gênero, a pesquisa abordará as ideias convincentes de autores/as tais como os/as citados/as no decorrer deste trabalho e que servirão de suporte no desenvolvimento da pesquisa.

1 DESMISTIFICANDO: GÊNERO, IDENTIDADE E SEXUALIDADE

1.1 A Hermenêutica Epistemológica de Gênero

1.1.1 O que é gênero?

A humanidade vem passando por uma inegável crise que aflige os fundamentos da subsistência na sociedade. Para que seja possível entender esse fenômeno é necessário desmistificar e compreender a hermenêutica epistemológica de gênero. Isso é importante para tentar entender como se estabeleceram as relações de dominação entre sexos e os conflitos que suscitam; a forma como se elaboraram os distintos papéis, as expectativas, a divisão social e sexual do trabalho; e como foram projetadas as subjetividades pessoais e coletivas.⁴ Ou seja, é perceptível com base nesse contexto que o conceito de gênero deve ser compreendido além de conceitos de feminino x masculino e do sexo biológico.

Para compreender em profundidade a temática de gênero é preciso dialetizar todos os fatores o que implica ultrapassar uma visão antropocêntrica, sociocêntrica e sexocêntrica. O sexo subjacente às questões de gênero e o princípio masculino/feminino que perpassa todo o humano não podem ser entendidos neles mesmos – sexocentrismo – ou estudados apenas como fenômeno humano – antropocentrismo – ou como construção histórico-social, matriarcal ou patriarcal – sociocentrismo.⁵ Nestes casos, percebe-se que essas dimensões não acontecem isoladamente, mas representam momentos de um processo biogênico. É importante reconhecer que as referidas abordagens isoladas enriqueceram incomensuravelmente os conhecimentos, destruíram falsas representações e deslegitimaram preconceitos sociais arraigados.

Com base nesse viés, acredita-se que tanto o homem quanto a mulher são capazes de projetar, do seu modo, a existência. Homens e mulheres têm suas próprias formas de tecer as relações, de costurar as rupturas existenciais e sociais, além de elaborar um horizonte utópico. Compreende-se, neste caso, que gênero é uma maneira de ler, interpretar e registrar essa pluralidade.

Para entender a concepção de gênero é necessário que a compreensão parta do pressuposto de analisar e averiguar as relações que se estabelecem entre homens e mulheres

⁴ BOFF, Leonardo. O gênero na crise da cultura dominante e na emergência de um novo paradigma civilizatório. In: BOFF, Leonardo; MURARO, Rose Marie. *Feminino e Masculino: uma nova consciência para o encontro das diferenças*. Rio de Janeiro: Record, 2010. p. 15-16.

⁵ BOFF, 2010, p. 25.

em uma dada sociedade e cultura, pois gênero é a construção social do que é ser homem e do que é ser mulher. Gênero é considerado um conceito histórico, construído e, portanto, mutável, não hegemônico.⁶

Em se tratando da definição de gênero, é preciso entendê-la juntamente com outras categorias, tais como: geração, etnia e classe, pois se trata de uma categoria de análise social bastante conhecida nas áreas das ciências humanas e sociais. Contudo, sua utilidade conceitual abrange as análises sobre a influência da categoria de gênero tanto na constituição da ordem social quanto na produção de subjetividade. Trata-se de uma categoria que implica uma perspectiva interdisciplinar e que visa contemplar uma análise histórica e cultural dos valores associados às masculinidades e feminilidades.⁷

O que se percebe na sociedade é que há variados códigos de representações para explicar o conceito de gênero. Pode ser explicado, por exemplo, quando a mulher aprende que do gênero feminino a sociedade espera ser mãe, o cuidar e maternar, a dependência (do pai, do irmão, do marido, dos filhos), o ser companheira do homem, a pureza, a docilidade, etc. Por outro lado, o homem, aprende que a sociedade espera do gênero masculino a virilidade, a racionalidade, a força, o controle, o enaltecimento de seu trabalho, sua profissão, produção, sucessos, aventuras, conquistas, além do controle das emoções, tidas como fragilidades.⁸

Ao analisar essas definições dicotômicas anteriores a respeito da definição de gênero, percebe-se que é preciso de mudanças esclarecedoras e convincentes à sociedade em geral. É preciso desmistificar a concepção de que há sempre de se construir em categorias dicotômicas extremas as características predominantes femininas e as predominantes masculinas, bem como as posições ocupadas pelas mulheres e pelos homens na sociedade.⁹

De acordo com Wallerstein,

Não há sentido em [...] reduzir o mundo a um conjunto mínimo de categorias para compreendê-lo, muito menos escolher o mesmo referencial de conhecimento. Também não é o caso de conhecer o mundo pelo viés da redução e uma diferença já viciada nele. [...] conhecer o mundo é pluralizá-lo, [...] é emergir nas diferentes

⁶ GIERUS, Renate. Corpo Oralidade – Historia Oral e corpo. In: DEIFELT, Wanda; MUSSKOPF, André S.; STROHER, Marga. J. (Orgs.). *À flor da pele: ensaios sobre gênero e corporeidade*. São Leopoldo: Sinodal; CEBI, 2004, p. 48.

⁷ NUERNBERG, Adriano Henrique. Gênero, Psicologia Social e Interdisciplinaridade. In: LAGO, Mara Coelho de Souza. (Org.). *Interdisciplinaridade em Diálogos de Gênero: Teorias, sexualidades, religiões*. Ilha de Santa Catarina: Editora Mulheres, 2004, p. 209.

⁸ FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. *Ensaio sobre educação, sexualidade e gênero*. Salvador: Helvécia, 2005, p. 11.

⁹ FAGUNDES, 2005, p. 12.

diferenças e a partir delas perceber o mundo não mais como unidade de sentido, mas como produzido por múltiplas matrizes de entendimento.¹⁰

Contudo, diferenciando-se de uns e igualando-se a outros, homens e mulheres vão construindo suas identidades. Nesse processo, o conhecimento de si mesmo/a é dado pelo conhecimento das questões de gênero, seja num contexto relacional dos indivíduos identificados com base em aspectos da história, das tradições ou das normas e dos interesses de um dado grupo social.¹¹

1.2 Identidade de Gênero

Entender a forma de identificação de gênero no contexto atual da sociedade é compreender que, na medida em que o conceito afirma o caráter social do feminino e do masculino, obriga aqueles/as que o empregam a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando. Ou seja, *a priori*, o conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos.¹² Este pressuposto remete ao entendimento de que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe etc.) que a constituem.

É perceptível que na sociedade os seres humanos se identificam social e historicamente, sendo assim, acabam construindo suas identidades de gênero. As identidades sexuais e de gênero estão profundamente inter-relacionadas. A linguagem e as práticas muito frequentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintivamente. Porém, sabe-se que, sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos ou índios, ricos e pobres etc. No entanto, o que importa considerar é que – tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre construídas, elas não podem ser concebidas por uma assertiva, de que são dadas ou acabadas num determinado momento. Compreende-se que as

¹⁰ WALLERSTEIN, Valeska. *Feminismo como pensamento da diferença*. Labrys: estudos feministas [online]. 2004. p. 4. Disponível em: <<http://www.unb.br/ih/his/gefem/labrys5/textos/valeskafeminismo.htm>>. Acesso em: 20 out. 2014.

¹¹ FAGUNDES, 2005, p.13.

¹² LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 23.

identidades estão sempre se constituindo e, nesse caso, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação.¹³

Com base nesse contexto, de fato, é admissível que os sujeitos são, ao mesmo tempo, homens ou mulheres, de determinada etnia, classe, sexualidade, nacionalidade; são participantes ou não de uma determinada confissão religiosa ou de um partido político... Essas múltiplas identidades não podem, no entanto, ser percebidas como se fossem “camadas” que se sobrepõem umas às outras, como se fosse “somando-as” ou “agregando-as”. É preciso notar que elas se interferem mutuamente, se articulam; podem ser contraditórias; provocam, enfim, diferentes “posições”.¹⁴

Com base nesses princípios, é necessário estabelecer um campo conceitual que possa definir os processos identitários e suas manifestações, neste caso,

[...] um dos imperativos da modernidade contemporânea, indiscutivelmente, é a busca da identidade, isto é da representação do eu como sujeito único e igual a si mesmo e o uso dessa referência de liberdade, felicidade e cidadania, tanto nas relações interpessoais como intergrupais e internacionais.¹⁵

Embora historicamente o conceito de identidade tenha sido concebida como um fator personológico estático, isto é, com traços pessoais de identificação que dão sentido de continuidade ao sujeito, ambas as vertentes (individual e coletiva¹⁶) se articulam e se complementam para definir o indivíduo e seus processos de subjetivação. Ou seja, compreende-se que a definição de identidade das pessoas é uma condição representativa na sociedade que o individualiza o sujeito e ao mesmo tempo socializa. Neste caso, entende-se que a hermenêutica ontológica da identidade é construída no percurso da vida de cada um, tendo suas experiências de socialização como fonte geradora e ponto de referência para tornar o que é.

Assim, compreende-se que a identidade da pessoa é construída num processo simbiótico com as figuras parentais e na interação com o meio, até expressar-se como individualidade em atitudes e sentimentos sobre o eu.¹⁷ Nesse caso, a hermenêutica das

¹³ LOURO, 1997, p. 27.

¹⁴ LOURO, 1997, p. 51.

¹⁵ SAWAIA, Bader. Identidade: Uma ideologia separatista? In: SAWAIA, Bader. *As artimanhas da exclusão: uma análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 119.

¹⁶ IDENTIDADE INDIVIDUAL: “a construção permanente do “ser” ao longo de sua vida, que se estabelece na relação complexa de todos os fatores envolvidos: biológicos, psíquicos e sociais”. E a IDENTIDADE COLETIVA: por sua vez, é entendida como uma construção histórica e se dá a partir da relação dialética que ocorre em um determinado espaço geográfico, entre indivíduos e ou grupos que organizam sua vida cotidiana desenvolvendo atividades semelhantes, a partir de um conjunto de valores compartilhados”. BAPTISTA, 2002, p. 34.

¹⁷ FAGUNDES, 2005, p. 21.

identidades, a qual é considerada como a teoria de identificação das pessoas e que incluem a de gênero, deve ser vista como oportunidade de unir pessoas, experiências masculinas e femininas, para que homens e mulheres possam aprender, trocar e enriquecer a experiência humana.

Nesse sentido, “[...] o termo identidade de gênero refere-se a uma mescla de masculinidade e feminilidade encontrada em todas as pessoas, mas em formas e graus diferentes.”¹⁸

A partir dessa perspectiva, pode-se dizer que ser mulher ou homem é muito mais do que representar a espécie, como pertencente a um ou outro sexo. Acredita-se inclusive que não existe mulher ou homem, no singular, mas mulheres e homens, criaturas complexas, em que se expressam diferentes dimensões, como raça, geração, classe social ou qualquer outra categoria ou sistema classificatório.¹⁹

E, assim, hoje é concebível entender que o contexto da identidade de gênero não pode estar restrito a padrões constantes e essenciais de atributos femininos ou masculinos, pois acredita-se que essa rigidez conceitual apenas serviria para neutralizar o movimento de busca da igualdade política e social entre homens e mulheres.

1.3 A Hermenêutica ontológica de gênero versus educação

Falar de gênero no Brasil não é muito diferente de outras sociedades ocidentais, como a França dos séculos anteriores. As relações sexuais e de gênero na sociedade brasileira sempre estiveram marcadas por um contexto de dualismo, onde se projetava o homem com um agente dinâmico e ativo, seja no domínio do espaço público, da economia, do capitalismo, da política entre outros e a mulher considerada como uma agente passiva, com suas obrigações centradas nos espaços privados e muitas das vezes domésticos.

Sabe-se que ocorreram e ocorrem inúmeras transformações nas últimas décadas, as quais vêm afetando direta ou indiretamente as dimensões da vida de homens e mulheres. As alterações de concepções fazem com que a identidade de gênero e a identidade sexual se confundam diante de papéis pré-estabelecidos, que acabam não considerando as peculiaridades individuais de meninos e meninas, homens e mulheres e, mais do que isso, de cada ser humano independente do sexo.

¹⁸ BADINTER, E. *XY – sobre a identidade masculina*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

¹⁹ FAGUNDES, 2005, p. 26.

A simples aceitação de compreender a sexualidade apenas como uma condição a todos os seres humanos tira a possibilidade de argumentação a respeito de sua dimensão social e política ou o seu caráter construído. Ou seja, dessa maneira simplista a sexualidade é considerada apenas como algo dado pela naturalidade e inerente ao ser humano.²⁰

Porém, sabe-se que os indivíduos desde muito cedo aprendem a desempenhar papéis e ocupar lugares sociais, por meio de estratégias sutis, refinadas e naturalizadas que são, por vezes, difíceis de reconhecer. Esses papéis são estabelecidos na sociedade de forma geral através de padrões sociais, passados de pais e mães para filhos/as, e acabam sendo modelo de formação dos/as cidadãos/ãs.

De acordo com Louro,

Os grupos sociais que ocupam as posições centrais, “normais” (de gênero, de sexualidade, de raça, de classe, de religião etc.) não têm possibilidade apenas de representar a si mesmos, mas também de representar os outros. Eles falam por si e também falam pelos “outros” (e sobre os outros); apresentam como padrão sua própria estética ou sua ciência e arrogam-se o direito de representar (pela negação ou pela subordinação) as manifestações dos demais grupos. Por tudo isso, podemos afirmar que as identidades sociais e culturais são políticas.²¹

Acredita-se que é de fundamental importância notar a pluralidade empregada nos conceitos de gênero, pois os pressupostos acima indicam que quando se fala em gênero, se está referindo a uma construção social e histórica de sujeitos femininos e masculinos. No entanto, é imprescindível entender que há diferentes construções de gênero numa mesma sociedade. Ou seja, essas definições se fazem de acordo com diferentes modelos, ideais, imagens que têm as diferentes classes, raças, religiões etc. sobre mulher e sobre o homem. Também vale lembrar que há diferentes construções de gênero numa dada sociedade em contextos históricos diferentes. Por isso, é necessário fazer as distinções conceituais das relações de gênero, para que seja esclarecida sua definição conceitual.

Os conceitos podem ser denominados da seguinte forma:

Sexo refere-se a características biológicas de homens e mulheres, ou seja, às características específicas dos aparelhos reprodutores femininos e masculinos, ao seu funcionamento e aos caracteres sexuais. Enquanto que gênero refere-se às relações sociais desiguais de poder entre homens e mulheres que são resultados de uma construção social do papel do homem e da mulher a partir das diferenças sexuais.²²

²⁰ LOURO, 2000, p. 5.

²¹ LOURO, 2000, p. 9.

²² CABRAL, Francisco e DIAZ, Margarita. *Relações de gênero*. Cadernos afetividade e sexualidade na educação: um novo olhar. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte; Fundação Odebrecht. Belo Horizonte: Gráfica Editora Rona Ltda. 1999. p. 1.

No entanto, percebe-se que o papel do homem e da mulher é constituído culturalmente e muda conforme a sociedade e o tempo. Partindo desse pressuposto, entende-se que o papel atribuído para homens e mulheres começa a ser constituído desde a geração do sujeito no ventre da mãe, quando a família prepara o enxoval para receber em seu seio o sujeito, seja ele do sexo masculino ou feminino. Com isso, ao chegar o nascimento, se caso for do sexo feminino, a família rotula o ser com características: passivas, sensíveis, frágeis, delicadas, meigas, dependentes, etc. Nesse caso, acaba sendo reforçado o conceito de que a mulher é um indivíduo que deve ser preparado para o domínio do lar, onde a mesma é detentora de cuidado materno e afetivo. E quando é identificado ao nascer o sexo masculino, a família também já tem conceitos formados de que o homem se diferencia da mulher pela sua capacidade ativa, pois acredita-se que o sexo masculino é símbolo de força, garra e determinação, reforçando dessa forma a concepção de poder.

Com base nesse sentido, entende-se que as

Relações de gênero são produtos de um processo pedagógico que se inicia no nascimento e continua ao longo de toda a vida, reforçando a desigualdade existente entre homens e mulheres, principalmente em torno de quatro eixos: a sexualidade, a reprodução, a divisão sexual do trabalho e o âmbito público x cidadania. Nesse sentido a sexualidade reduzida à gentildade se apresenta para as mulheres como algo sujo, vergonhoso, proibido. Os homens, ao contrário das mulheres, recebem mensagens e são preparados para viver o prazer da sexualidade através do seu corpo, já que socialmente o exercício da sexualidade no homem é sinal de masculinidade. Com relação à desigualdade entre homens e mulheres a mesma é definida pela reprodução. Dentro dessa perspectiva “a mulher pode gerar um filho, e isto que em si é uma fonte de poder que tem sido controlado e determinado outros papéis diminuindo as possibilidades e limitando a vida das mulheres em outros âmbitos, como por exemplo, no mercado de trabalho”.²³

Porém, o que se percebe nos dias atuais é que essas ideias estão equivocadas, pelo fato de não ser mais possível generalizar papéis que sejam desenvolvidos apenas por homens ou por mulheres. Ou seja, a situação nos últimos tempos tem adquirido novos sentidos e cada vez mais um número maior de mulheres está saindo do lar e ingressando no mercado de trabalho. Da mesma forma, homens estão adquirindo uma ampla flexibilidade na realização de atividades que desmistificam que o papel do homem é exercer tarefas tipicamente masculinas. Mesmo com essas mudanças, sabe-se que há desigualdades e estas permanecem na sociedade.

No entanto, a construção de papéis de gênero e suas implicações na construção de identidades masculina e feminina que determinam uma dinâmica de poder, quase é favorável ao homem,

²³ CABRAL, 1999, p. 2.

Vemos que isso tem serias implicações no exercício dos direitos sexuais e reprodutivos e da própria sexualidade por parte das mulheres com graves consequências para o exercício pleno da cidadania, onde esse direitos sexuais incluem o direito a ter controle e decidir livre e responsavelmente nos assuntos relacionados com a sua sexualidade, incluindo a saúde sexual reprodutiva, livre de coerção, discriminação e violência.²⁴

Ainda assim, sabe-se que:

Os sistemas de diferenciação social como classe, raça, etnia, geração, além de gênero, têm como objetivo o exercício e manutenção de poder implicando sempre em relações desiguais e de submissão com consequências importantes para a autonomia individual e coletiva, e para o exercício pleno da cidadania, quando se considera o ser humano como agente protagonista de sua própria transformação em contexto bio-psico-social.²⁵

Considerando tal afirmação, percebe-se que as pessoas ou os grupos de pessoas não podem ser considerados apenas como meros objetos depositários de valores, normas e condutas que determinam comportamentos e atitudes institucionais. É necessário, com isto, entender que as pessoas também são capazes de refletir e reagir, seja por meio de regras ou condutas de valores. Além disso, grupos e indivíduos inseridos nesse contexto estão sob mecanismos estruturados de coerção como os contextos sócio-político, econômico, cultural, etc., que não só criam a desigualdade entre os segmentos sociais, como as mantêm como processo de garantia dos privilégios dos que exercem o poder.

Essas situações remetem a questões dos direitos humanos e à luta permanente pela igualdade de direitos de fato. Pois, compreende-se que:

O exercício pleno de direitos são necessárias condições de possibilidades, ou seja, condições sociais que garantam de maneira democrática o livre exercício desses direitos, e para isso são necessárias transformações sociais radicais que eliminem toda e qualquer forma de diferenciação e exclusão social, não somente a de gênero.²⁶

Com isso, entende-se que as relações de gênero estruturadas a partir da diferença sexual são um dos mecanismos que têm sido muitas vezes usados para determinar condições desiguais entre homens e mulheres. E, então, acredita-se que é a partir da educação e reeducação nesse campo que poderemos conseguir um nível de relações mais justas. Pelo fato de que a educação é considerada o percurso mais útil no processo de informação educacional disponível e conseqüentemente necessário para esclarecer as diferenças conceituais a respeito de gênero e sua importância na sociedade. Ou seja, é necessário que através da educação seja

²⁴ CABRAL, 1999, p. 3.

²⁵ CABRAL, 1999, p. 3.

²⁶ CORREA, S. y R. PETCHESKY (1994). "Reproductive and sexual rights: a feminist perspective", en G. Sen, A. Germain y L. Chen (eds.) Population Policies Reconsidered (Health, empowerment and rights), Harvard University, pp. 107-123. In: CABRAL, 1999, p. 3-4.

desenvolvido um projeto educacional que não somente informe e denuncie que as desigualdades existem, mas também que facilite um processo de reflexão sobre as consequências dessas desigualdades, no âmbito social e pessoal, no sentido de motivar as pessoas para se comprometerem com as diferentes estratégias e ações para mudanças necessárias.

Nesse caso, é evidente que incorporar gênero de maneira transversal na proposta curricular das unidades de ensino permite a possibilidade de ampliar o debate, conhecer que existem relações desiguais entre homens e mulheres e poder, dessa forma, refletir e visualizar a possibilidade de construção de novas relações. Sabe-se que trabalhar gênero, em espaços específicos junto à sexualidade, é a possibilidade de garantir ações mais efetivas na desconstrução desse modelo tão arraigado, construído e estruturado no desenvolvimento sexual que tanto tem prejudicado os sujeitos masculino e feminino na sociedade.

Em se tratando de gênero e atuação do profissional na educação, percebe-se que, em geral, o ensino na escola elementar tem sido historicamente construído como um trabalho feminino.²⁷ As análises sobre a educação não podem mais ser feitas apenas pelo recorte de classe, pois, na sociedade capitalista, a questão de gênero e a questão de raça se radicalizaram e se tornaram igualmente centrais em qualquer tipo de pesquisa que se pretende desenvolver, e podem apontar caminhos na direção da transformação de culturas socioeducacionais. Assim, é possível delinear a história da educação tendo em vista uma visão global do processo social que implica o processo educativo.

Com base nas reflexões de Silva,

O desenvolvimento histórico, como anteriormente apenas os homens tinham acesso ao sistema escolar, coube a eles a função da instrução pública enquanto mestres – escola. Assim o magistério se configurou nesta época enquanto uma profissão masculina, o que rapidamente foi modificado diante dos baixos salários e do pouco prestígio desfrutado pelos profissionais da educação, que aos pouco trocam a docência por ocupações mais rendosas. Com o abandono dos homens da função docente, cada vez mais mulheres assumem o espaço escolar.²⁸

A partir de então, a profissão docente tem se tornando cada vez mais uma profissão assumida por mulheres. Pelo fato das práticas pedagógicas assumirem uma forma ideológica de sensibilidade, cuidado, amorosidade, etc., ao contrário da imagem tradicional sobre os homens que separa a vida social da vida pública, os quais passam a ter um perfil mais adequado e indicado ao trabalho enquanto proletariado.

²⁷ APPLE, Michael W. *Educação e Poder*. 2. reimpressão. São Paulo: ARTMED, 2002. p. 2.

²⁸ SILVA, Alexandre Rodrigo N. *Construindo caminhos para a docência: prática pedagógica e masculinidades*. Artigo – Mestrando – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2010. p. 3.

Atualmente o quadro não se alterou,

A profissão docente continua como um campo de lutas no qual a grande maioria dos trabalhadores se constituem por mulheres, mas salientar que a desigualdade com relação aos níveis de ensino ainda se mantém, ou seja, na universidade o corpo docente é predominante masculino, com raras exceções como os cursos de formação de professores.²⁹

Com base nesses pressupostos, percebe-se que atualmente o discurso da diversidade tem trazido importantes contribuições para a questão da masculinidade, pois trata-se de contribuições que partem da agência humana e da capacidade de grupos sociais de impulsionar a transformação da realidade.

Ainda segundo o autor, pode-se concluir que:

A masculinidade igualitária não equivale à feminilidade, resulta de uma nova construção ética, não somente de identidade sexual, mas de uma identidade ampla, com a preocupação de democratização das relações sociais. Neste contexto a educação joga um papel fundamental na socialização dos meninos e das meninas e é na busca de alternativas que passamos a discutir a prática pedagógica.³⁰

Nas unidades de ensino enquanto espaço de formação e luta para a formação de cidadãos/ãs críticos/as para atuar na sociedade com atitudes morais e éticas, muitas vezes acaba-se deparando com as questões de gênero diariamente, isso acontece, pelo fato de haver nos ambientes escolares atitudes que são caracterizadas de práticas opressoras e/ou de discursos excludentes. Pois se acredita, que a imagem social de homem e de mulher é discutida nas escolas, através das práticas pedagógicas que acabam dando suporte, socializando as definições necessárias de gênero.

Nesse sentido, a compreensão docente enquanto atividade social, dialeticamente atrelada ao contexto social, possibilita compreender e estabelecer práticas de aprendizagem dialógicas. Pois, de acordo com Gómez e Flecha, independente da definição de gênero, é necessário compreender os seguintes princípios:

- O *diálogo igualitário* implica nos debates, porque não existem apenas opiniões diferentes, mas situações conflitantes onde a questão está em como resolver os problemas centralizados no diálogo e no consenso.
- A *inteligência cultural* que implica na posição política de que todos e todas tenham as mesmas condições de argumentar, tendo em vista o conhecimento cultural, o contexto social e as opções pessoais.

²⁹ SILVA, 2010, p. 4.

³⁰ SILVA, 2010, p. 6-7.

- A *transformação* das relações de opressão dentro e fora da escola, na busca de alternativas sociais menos excludentes, mais humanas e mais solidárias.
- A *dimensão instrumental* entendida como a democratização das habilidades e dos conhecimentos necessários para avançar no desenvolvimento de um novo modelo social.
- A *criação de sentido* que busca significar a existência diante de conflitos sociais faz abandonar os sonhos e deixar de acreditar na possibilidade de transformações efetivas na forma como as pessoas se constituem enquanto homens e mulheres.
- A *solidariedade* nas relações que se estabelece com os/as outros/as, na construção de uma autonomia que ao se solidarizar não sacrifica a própria liberdade, mas ao contrário fortalece as relações sociais; e
- A *igualdade e diferenças* a favor do direito de cada pessoa de viver de forma diferente, respeitando as particularidades de cada um/a ressaltando as relações igualitárias.³¹

É com bases nesses princípios que este trabalho terá a intencionalidade de estudar e analisar as definições de gênero correlacionando as atividades desempenhadas por sujeitos que buscam relações igualitárias, no que tange ao exercício profissional entre homens e mulheres, democratizando o conceito e atuação de profissionais especificamente na área da educação.

1.4 Carreira do magistério: Uma análise de gênero e sexualidade

A formação intelectual é entendida como apropriação do conhecimento acumulado ao longo da história da humanidade e transmitido por gerações, especialmente o conhecimento científico, enquanto que a formação moral se vincula às práticas sociais que formatam as identidades de gênero. A educação moral, por outro lado, pode ser entendida como processo mediante o qual os sujeitos recebem da sociedade o sistema de ideologias e normas convencionais.³²

Sendo assim, é perceptível que tanto a formação intelectual quanto a formação moral dos sujeitos representa muito mais que uma vida de apropriação de conhecimentos ou de

³¹ FLECHA, Ramón. *Compartiendo Palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós, 1997.

³² LIMA, Tatiane de Lucena. Identidade de gênero, currículo e formação docente numa perspectiva feminista. In: FAGUNDES, T. C. P. C. *Ensaio sobre educação, sexualidade e gênero*. Salvador: Helvécia, 2005. p. 135.

socialização. Revelam-se, sobretudo, como uma condição formadora do sujeito, necessária ao próprio desenvolvimento natural e evolutivo da espécie humana.

Com base nesse contexto, subtende-se que falar de gênero, necessariamente, significa situar as identidades femininas e masculinas nas diversas instâncias sociais e transitar pela seara educacional, como forma de analisar e identificar os paradigmas que determinam as assimetrias entre homens e mulheres, sendo as últimas colocadas numa esfera secundária. No entanto, o cerne dessa análise perpassa pela conformação histórica dos modelos de homens e mulheres, sendo eles construídos desde a infância, no núcleo familiar, até a vida adulta, nos diversos grupos e papéis sociais. Sendo assim, sabe-se que a educação interferiu e interfere decisivamente na ratificação desses paradigmas. Pois, acredita-se que,

[...] como um ato político, a educação assume o compromisso de formar a personalidade das pessoas, transmitir valores, determinar o permitido e o proibido, ajudar a construir sua identidade, em especial a de gênero. Também a escolha profissional está inserida no conjunto dessas determinações que a sociedade e os sistemas escolares impõem para os homens e, principalmente, para as mulheres.³³

Nesse sentido, o conceito de gênero precisa ser compreendido em uma dimensão que vai muito além das diferenças físicas e biológicas entre homens e mulheres, mas com um olhar voltado para as relações sociais que se estabelecem na sociedade e que são construídas com base na cultura e nas características que envolvem as identidades de homens e mulheres. Com base nessas ideias, Louro analisa que:

Homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas. Os gêneros se reproduzem, portanto, nas e pelas relações de poder.³⁴

Portanto, sabe-se que homens e mulheres são diferentes, porém, eles não devem ser definidos pelas “desigualdades”. As mulheres não são inferiores, não são menos ousadas, nem menos empreendedoras ou inteligentes. Nem tampouco os homens precisam ser menos doces, menos afetuosos, menos tolerantes. Ou seja, entende-se e acredita-se que ser homem ou ser mulher é fruto de uma construção social e das relações estabelecidas com o outro. Quando educadores/as e sociedades perceberem ao olhar para homens e mulheres de modo complementar e não com tantas diferenças, será possível começar a pensar na construção de

³³ FAGUNDES, Tereza Cristina P.C. *Mulher e Pedagogia: um vínculo ressignificado*. Salvador: Helvécia 2005. p. 13.

³⁴ LOURO, 1997, p. 41.

identidades mais livres e menos marcadas por moldes de condutas que restringem a criatividade humana.

É importante ressaltar que, para eliminar preconceitos e diferenças entre homens e mulheres no cotidiano, é necessário que aconteçam mudanças de mentalidades da família, da escola e da sociedade em geral. Assim será possível conceber homens e mulheres em todos os tipos de trabalho e papéis sociais, com a mesma competência, autoridade, criatividade e respeito. As características de mulheres e de homens, de crianças, de jovens, de pessoas adultas e idosas, bem como de pessoas de diferentes classes sociais, variam, e, por isso, são diferentes no tempo e no espaço. Essas particularidades nas diversas sociedades devem ser levadas em consideração a uma hermenêutica abissal³⁵ do gênero em sua plenitude.

Partindo deste viés de compreensão, pensar na educação como o processo de ensino e aprendizagem dos seres humanos na sua construção existencial leva a perceber que o ensinar consiste em questões que vão além dos estereótipos atribuídos em consequência das relações de gênero, pois é com base na educação social que os seres humanos poderão desmistificar essa contextualização preconceituosa de que a profissão do magistério é apropriada apenas às mulheres. Para isso, é preciso que seja feito um discernimento da profissão docente. Ou seja, acabar com o rótulo de preconceitos profissionais, relacionados à desvalorização, status, machismo e feminismo, entre outros, possibilitando refletir criticamente sobre as bases epistemológicas do processo educativo.

Homens e mulheres só se constroem como seres humanos quando suas dimensões históricas e sociais são compreendidas na dinâmica da vida sob sua estrutura de complexidade e totalidade. Ou seja, entrelaçando-se individual e coletivamente aos significados culturais do grupo que constitui, desempenhando um papel representativo e transformador. Se a educação pode ser liberdade, homens e mulheres interferem nesse processo educativo como sujeitos reconstrutores da realidade e da história, não como receptores/as passivos/as dela.³⁶ Na verdade, “[...] não há nada de mais universal que as diferenças humanas, se há algo que

³⁵ ABISSAL: Pensamento moderno Ocidental. Consiste num sistema de definições visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. In: SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento Abissal. *Rev. Novos Estudos*, 79, novembro, 2007.

³⁶ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 1996. 156p. (Coleção leitura).

caracteriza os seres humanos, este é o algo de sermos diferentes, o que não justifica em hipótese alguma a desigualdade”.³⁷

Ao reportar para a construção da profissão docente, é possível fazer uma analogia das primeiras intervenções educacionais, as quais remetem às catequeses criadas e mediadas por jesuítas. Esse pressuposto possibilita compreender a atuação docente inicialmente comparada com a educação oferecida pelos padres, a qual era influenciada por crenças, atitudes morais e religiosas. E, a partir de meados do século XVII e XVIII, a forma de educar ganhou novas reestruturações pedagógicas, sendo configurada em um conjunto de saberes e técnicas, normas e valores específicos da profissão docente. Desta forma, a profissão do magistério foi sistematizando-se continuamente.

A origem da profissão docente é definida por dois momentos, primeiro, o sólido vínculo com a ética moral e religiosa e, segundo, a definição desses saberes pelas diretrizes estatais. Mesmo com a substituição da missão ou vocação para educar por um ofício ou profissão seus vínculos com a moral religiosa não foram desfeitos. Igreja e Estado foram as Instituições sociais mediadoras das relações internas e externas definidoras da profissão docente determinando para essas categorias os fundamentos e sistemas morais estruturantes de sua atuação profissional. A profissão foi historicamente construída a partir de imposições externas a ela.³⁸

Na medida em que a Instituição escolar se tornou um espaço de formação privilegiada, as sociedades modernas ocidentais passaram a investir na escolarização e nos sujeitos que a definiam. Com isso, não só as crianças e os jovens foram o foco de atenção, observação e disciplina, mas também os docentes. “Mestre exemplar” e “modelo a ser seguido” são as imagens que definiram a figura inicial do docente, responsável pela conduta de seus/as alunos/as e encarregado de que as virtudes e comportamentos aprendidos fossem levados para além dos limites da escola.³⁹ Nesta ótica, compreende-se que a figura do mestre, do religioso, e do masculino é evidenciada nas entrelinhas de raciocínio e que representa o gênero da docência no início dos tempos modernos. Contudo, mesmo com tantas transformações e influências sociais diversificadas, ainda é perceptível a imagem do sacerdócio como referência na construção da profissão do/a professor/a.

É na segunda metade do século XIX que inicia o marco da inserção da mulher na escola. Ou seja, inicia o processo de maior presença de mulheres no trabalho docente. Neste

³⁷ SOUZA, Marcelo Gustavo Andrade. Educar para a tolerância e o respeito à diferença: uma reflexão a parti da escola plural. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 153-172.

³⁸ NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Profissão professores*. Tradução de Irene de Lima Mendes, Regina Correa e Luisa Santos Gil. Porto Codex: Porto Alegre, 1991. p. 9-32.

³⁹ LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 179p.

caso, a representação do magistério é transformada. As professoras são compreendidas como mães espirituais – cada aluno ou aluna deve ser percebido/a como seu/sua próprio/a filho ou filha.⁴⁰ Com base nesse contexto, a imagem do professor ficou relacionada ao conhecimento, à autoridade, comparada à figura dos Jesuítas, e da professora passou a ser relacionada à maternidade, ao cuidado, à submissão, ao ensino e a aprendizagem das crianças.

No que diz respeito ao contexto de gênero e sexualidade torna-se muitas vezes algo relacionado ao privado, referente às intimidades, às vontades e aos desejos sexuais, por vezes tomados como algo mais particular às mulheres.⁴¹ Ou seja, pensar gênero e sexualidade numa perspectiva contemporânea significa admitir que o conceito não trata de questões meramente pessoais, mas que também é social e político, pelo fato destas definições serem construídas ao longo de toda a vida, de diversos modos e por todos os seres humanos.

Neste sentido, é necessário refletir sobre o quanto as teorias discursivas sobre gênero e sexualidade participam na definição de homens e mulheres, sendo que acabam instituindo práticas que dão sentido aos modos de viver e normatizar as múltiplas formas de experiências e prazeres masculinos e femininos. E, assim, segundo a teorização de Louro, tal qual como ocorre com o gênero, há que se compreender a sexualidade como um constructo histórico, produzido na cultura e na linguagem, cambiante, carregada de possibilidade de instabilidade, multiplicidade e provisoriedade.⁴² Partindo destas compreensões definidas de normatividade – a heterossexualidade – por exemplo, abrem-se outras possibilidades de vivência com o gênero e da sexualidade.

Partindo deste viés de compreensão de gênero e sexualidade, é necessário analisar literaturas que defendem os direitos humanos, pois entende-se que:

Conceber a educação como Direito Humano diz respeito a considerar que as pessoas se diferenciam dos seres vivos por características inerentes à sua espécie: a vocação de produzir conhecimentos, de pensar sobre sua própria prática, utilizar os bens naturais para seus fins, organiza-se socialmente etc. Com base neste viés, a educação é considerada um elemento fundamental para a realização dessas características. Não se tratando apenas da educação escolar. Pois sabe-se, que a educação pode ocorrer no âmbito familiar, na comunidade, no trabalho, junto com amigos, na igreja, etc. Ou seja, os processos educativos permeiam a vida das pessoas. E os sistemas escolares são parte desse processo, onde algumas aprendizagens básicas são desenvolvidas. E por meio deles, conhecimentos essenciais sistematizados ao longo da história da humanidade são compartilhados entre professores/as e estudantes, assim como normas, comportamentos e habilidades. No entanto, a educação por ser a base constitutiva na formação das

⁴⁰ LOURO, 1997, p. 97.

⁴¹ LOURO, Guacira Lopes. Pedagogia da sexualidade. In: *O corpo educado: pedagogia da sexualidade*. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 2ª ed. Belo Horizonte: Autentica, 2007. p. 9-34.

⁴² LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: das definições políticas às tensões teóricas – metodológicas*. [anais] Caxambu: ANPED, 2006. 1 CD-ROM.

peças, pressupõe o desenvolvimento de todas as habilidades e potencialidades humanas, entre elas o valor social do trabalho, que não se reduz a dimensão do mercado.⁴³

Em se tratando da compreensão dos Direitos Humanos, faz-se necessário analisar criteriosamente as condições, disposições e autorizações que permeiam a credibilidade de atuação profissional possível onde homens e mulheres sejam aceitos independente de sua identidade de sexo e gênero. O estudo epistemológico desenvolvido sobre a hermenêutica de gênero na carreira do magistério permitirá analisar no contexto social e estrutural da educação a inserção de docentes do sexo masculino e feminino no magistério? Isso possibilitará analisar e discutir os modos e dispositivos pelos quais se instituem e põem em efetivação determinadas práticas, regimes de auto afirmação, controle e regulação de gênero, identidade e sexualidade no exercício docente.

Para continuar a reflexão a respeito do processo de interpretações epistemológicas e ontológicas dessa vertente faz-se necessário que se tenha propriedade de conhecimentos da área da educação, em especial com base em suas legislações regulamentares da educação, em especial da Educação Básica, compreendido pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio. O foco desta pesquisa é desmistificação dados comprobatórios e estatísticos de que a carreira do magistério deve ser compreendida em sua plenitude não pela definição de sexualidade, gênero e identidade, mas, sim, pelo ofício da profissão que deve ser perpetuado em todas relações na qual o seres humanos estão inseridos. Sendo assim, o próximo capítulo versará a respeito deste assunto com mais propriedade.

⁴³ HADDAD, Sérgio. Educação como direito humano. *Revista dos Direitos Humanos*, Brasília, 2010. p. 27.

2 A EDUCAÇÃO BÁSICA E SUAS LEGISLAÇÕES REGULAMENTARES

2.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional – LDBEN. Nº 9.394/96

A educação brasileira está sistematizada em relação à sua organização pela Lei nº 9.394/96 – LDB – Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional. Tem como entes federativos e colaboradores: União, Distrito Federal, Estados e Municípios. Cada um tem como competência organizar seu sistema de ensino, cabendo, ainda, à União a coordenação da política nacional da educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo a função normativa, redistributiva e supletiva na educação.

Em relação à definição de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a educação está posta pela emergência da atualização das políticas educacionais que consubstanciem o direito de todo(a) brasileiro(a) à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo. Contudo, as diretrizes da educação tem como objetivos:

- I** – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
- II** – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
- III** – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos (as), funcionários (as) – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três

etapas sequentes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico.⁴⁴

Contudo, mesmo conhecendo a sistematização da legislação da educação, a LDBEN recebeu várias alterações, especialmente no que diz respeito à Educação Básica, em suas diferentes modalidades.⁴⁵ A LDBEN, com suas alterações, e demais atos legais desempenham papel necessário, por sua função referencial obrigatória para os diferentes sistemas e redes educativos.

Pode-se afirmar, que ainda está em curso o processo de implementação dos princípios e das finalidades definidos constitucional e legalmente para orientar o projeto educativo do País, cujos resultados ainda não são satisfatórios, até porque o texto da Lei, por

⁴⁴ BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 10.

⁴⁵ Leis que alteraram a LDBEN, no que se relaciona com a Educação Básica, e cujas alterações estão em vigor atualmente:

- Lei nº 12.061/2009: alterou o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da LDB, para assegurar o acesso de todos os interessados ao Ensino Médio público.
- Lei nº 12.020/2009: alterou a redação do inciso II do art. 20, que define instituições de ensino comunitárias.
- Lei nº 12.014/2009: alterou o art. 61 para discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da Educação Básica.
- Lei nº 12.013/2009: alterou o art. 12, determinando às instituições de ensino obrigatoriedade no envio de informações escolares aos pais, conviventes ou não com seus filhos.
- Lei nº 11.788/2008: alterou o art. 82, sobre o estágio de estudantes.
- Lei nº 11.741/2008: redimensionou, institucionalizou e integrou as ações da Educação Profissional Técnica de nível médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica.
- Lei nº 11.769/2008: incluiu parágrafo no art. 26, sobre a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo.
- Lei nº 11.700/2008: incluiu o inciso X no artigo 4º, fixando como dever do Estado efetivar a garantia de vaga na escola pública de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade.
- Lei nº 11.684/2008: incluiu Filosofia e Sociologia como obrigatórias no Ensino Médio.
- Lei nº 11.645/2008: alterou a redação do art. 26-A, para incluir no currículo a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.
- Lei nº 11.525/2007: acrescentou § 5º ao art. 32, incluindo conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do Ensino Fundamental.
- Lei nº 11.330/2006: deu nova redação ao § 3º do art. 87, referente ao recenseamento de estudantes no Ensino Fundamental, com especial atenção para o grupo de 6 a 14 anos e de 15 a 16 anos de idade.
- Lei nº 11.301/2006: alterou o art. 67, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério.
- Lei nº 11.274/2006: alterou a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.
- Lei nº 11.114/2005: alterou os arts. 6º, 30, 32 e 87, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade.
- Lei nº 10.793/2003: alterou a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92, com referência à Educação Física nos ensinos fundamental e médio.
- Lei nº 10.709/2003: acrescentou incisos aos arts. 10 e 11, referentes ao transporte escolar.
- Lei nº 10.287/2001: incluiu inciso no art. 12, referente à notificação ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos estudantes que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei.
- Lei nº 9.475/1997: deu nova redação ao art. 33, referente ao ensino religioso.

si só, não se traduz em elemento indutor de mudança. Ele requer esforço conjugado por parte dos órgãos responsáveis pelo cumprimento do que os atos regulatórios preveem.⁴⁶

Portanto, é necessário levar em consideração o reconhecimento de que o desafio maior está na necessidade de repensar as perspectivas de um conhecimento digno da humanidade na era planetária, pois sabe-se que um dos princípios que orientam as sociedades contemporâneas é a imprevisibilidade. E, por essa vertente, observa-se que as sociedades abertas não têm os caminhos para um percurso flexível e estável. Neste caso, trata-se de enfrentar o acaso, a volatilidade e a imprevisibilidade, e não programas sustentados em certezas.

Contudo, compreende-se que a qualidade da educação para todos/as exige compromisso e responsabilidade de todos/as os/as envolvidos/as no processo político, que o Projeto de Nação traçou, por meio da Constituição Federal e da LDB, cujos princípios e finalidades educacionais são desafiantes: em síntese, assegurando o direito inalienável de cada brasileiro/a conquistar uma formação sustentada na continuidade de estudos, ou seja, como temporalização de aprendizagens que complexifiquem a experiência de comungar sentidos que dão significado à convivência.⁴⁷

Partindo desses pressupostos epistemológicos sobre a Educação Básica, compreende-se que:

O desafio posto pela contemporaneidade à educação é o de garantir, contextualizadamente, o direito humano universal e social inalienável à educação. E sabe-se que o direito universal não é passível de ser analisado isoladamente, mas deve sê-lo em estreita relação com os outros direitos, especialmente, dos direitos civis e políticos e dos direitos de caráter subjetivo, sobre os quais incide decisivamente. Além de ser necessário, compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo. Pois, isto implica, considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos. Ou seja, potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este torne apto a viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária.⁴⁸

Sendo este o intuito de desvendar a hermenêutica epistemológica da legislação regulamentar da Educação Básica e compreender que a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação pressupõe clareza em relação ao seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, além de conhecer a função da educação, na sua relação com os objetivos constitucionais de projetos de Nação, fundamentando-se na

⁴⁶ BRASIL, 2013, p. 14.

⁴⁷ BRASIL, 2013, p. 16.

⁴⁸ BRASIL, 2013, p. 18.

cidadania e na dignidade da pessoa, o que implica igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade.⁴⁹

Nessa vertente considera-se que a educação seja compreendida como o processo e a prática que se concretizam nas relações sociais e que transcendem o espaço e o tempo escolar. E, assim, tem-se em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Ou seja, esse contexto de educação permite-nos entender que ela é o processo de socialização da cultura da vida no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores.

Dissertar introdutoriamente a respeito da legislação da Educação Básica desmistificando-a em suas respectivas intencionalidades para com a educação é considerar na LDBEN sua estruturação em relação ao nível compreendido de Ensino pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio.

2.2 Organização da Educação Básica

No que tange à organização da Educação Básica, em suas singularidades, os sujeitos integrantes que participam desta, em seus diferentes ciclos de desenvolvimento, são ativos, social e culturalmente, pelo fato de aprenderem e interagirem; são cidadãos de direito e deveres em construção; compartilhados do processo de produção de cultura, ciência, esporte e arte, compartilhando saberes ao longo de seu desenvolvimento físico, cognitivo, socioafetivo, emocional, tanto do ponto de vista ético, quanto político e estético, na sua relação com a escola, com a família e com a sociedade em movimento.

É na educação básica, que o respeito aos estudantes e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais, indenitários, é um princípio orientador de toda a ação educativa. É responsabilidade dos sistemas educativos responderem pela criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade (diferentes condições físicas, sensoriais e socioemocionais, origens, etnias, gênero, crenças, classes sociais, contexto sociocultural) tenham a oportunidade de receber formação que corresponda à idade própria do percurso escolar, da Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.⁵⁰

Mediante a conjuntura estrutural de organização da educação básica, esta contempla adicionalmente as etapas de ensino e as modalidades de educação que correspondem a: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Profissional e Tecnológica, Educação à Distância, a Educação nos Estabelecimentos Penais e a Educação Quilombola.

⁴⁹ BRASIL, 2013, p. 18.

⁵⁰ BRASIL, 2013, p. 37.

Dessa forma, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica com base na sua revisão e atualizações das diretrizes específicas de cada etapa e modalidade necessitam acontecer mediante o diálogo vertical e horizontal, de modo simultâneo e indissociável, para que possa ser assegurada a efetiva coesão dos fundamentos legais que as norteiam e respaldam sua aplicabilidade.

2.3 Níveis da Educação Básica

Quanto às etapas correspondentes aos diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional, a Educação Básica compreende:

I – a Educação Infantil, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2(dois) anos;

II – o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, é organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais;

III – o Ensino Médio, com duração mínima de 3 (três) anos.

Estas etapas e fases têm previsão de idades próprias, as quais, no entanto, são diversas quando se atenta para alguns pontos como atraso na matrícula e/ou no percurso escolar, repetência, retenção, retorno de quem havia abandonado os estudos, estudantes com deficiência, jovens e adultos sem escolarização ou com esta incompleta, habitantes de zonas rurais, indígenas e quilombolas, adolescentes em regime de acolhimento ou internação, jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.⁵¹

Com base nessa sistematização organizacional da Educação Básica detalharemos a seguir as etapas deste nível de educação, apresentando epistemologicamente suas principais regulamentações.

⁵¹ BRASIL, 2013, p.38.

2.3.1 Educação Infantil

A Educação Infantil é a primeira etapa do nível da Educação Básica, sendo está subdividida em: Creche e Pré-escola.⁵² A objetividade desta etapa de ensino é o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, prevalecendo os seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social.

Os sujeitos do processo educativo dessa etapa da Educação Básica devem ter a oportunidade de se sentirem acolhidos, amparados e respeitados pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade. Deve-se entender, portanto, que, para as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, mentais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, religiosas, entre outras, no espaço escolar, as relações sociais e intersubjetivas requerem a atenção intensiva dos profissionais da educação, durante o tempo e o momento de desenvolvimento das atividades que lhes são peculiares.⁵³

Percebe-se nessa etapa de ensino se deve assumir o cuidado e a educação, onde possa ser valorizada a aprendizagem a qual possibilitará a aprimoramento da cultura e da vida por meio de suas atividades pedagógicas, proporcionando desta forma o seu desenvolvimento e valorizando seus saberes da experiência e do dinamismo da aprendizagem e de mundo.

Conforme a legislação, pode-se visualizar esta etapa da Educação Básica da seguinte forma:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.⁵⁴

⁵²Do ponto de vista do financiamento, essa categorização é subdividida conforme artigo 10, da Lei nº 11.494/2007 (FUNDEB), para atender ao critério de distribuição proporcional de recursos dos fundos de manutenção da Educação Básica, estabelecendo as seguintes diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino: I. Creche; II. Pré-Escola; III. séries iniciais do Ensino Fundamental urbano; IV. séries iniciais do Ensino Fundamental rural; V. séries finais do Ensino Fundamental urbano; VI. séries finais do Ensino Fundamental rural; VII. Ensino Fundamental em tempo integral; VIII. Ensino Médio urbano; IX. Ensino Médio rural; X. Ensino Médio em tempo integral; XI. Ensino Médio integrado à educação profissional; XII. Educação especial; XIII. Educação indígena e quilombola; XIV. Educação de Jovens e Adultos com avaliação no processo; e XV. Educação de Jovens e Adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo.

⁵³ BRASIL, 2013, p.38.

⁵⁴ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Lei nº. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, p.9.

2.3.2 Ensino Fundamental

O Ensino Fundamental⁵⁵ é a etapa intermediária da Educação Básica, e para efeito da legislação regulamentar compreende-se que:

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 3/2005, o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos tem duas fases com características próprias, chamadas de: anos iniciais, com 5 (cinco) anos de duração, em regra para estudantes de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade; e anos finais, com 4 (quatro) anos de duração, para os de 11 (onze) a 14 (quatorze) anos.⁵⁶

Esse contexto regulamentar apresenta a sistematização do Ensino Fundamental na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96 a qual terá como objetivo a formação básica do cidadão mediante:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.⁵⁷

É com base nessa regulamentação que esta etapa da educação básica se fundamenta, dando aos/as cidadãos/ãs a possibilidade de desenvolvimento em sua plenitude e garantindo o progresso em sua formação educacional e social.

Mediante a compreensão e aquisição de conhecimentos sobre a legislação da Educação Básica a qual já foi mencionada em relação à sistematização sobre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, faz-se necessário apropriar-se do conteúdo no que tange à organização da formação estrutural do Ensino Médio. Sendo assim, o próximo tópico versará sobre tais conhecimentos.

⁵⁵ O Ensino Fundamental é de matrícula obrigatória para as crianças a partir dos 6 (seis) anos completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer matrícula, conforme estabelecido pelo CNE no Parecer CNE/CEB nº 22/2009 e Resolução CNE/CEB nº 1/2010. Segundo o Parecer CNE/CEB nº 4/2008, o antigo terceiro período da Pré-Escola, agora primeiro ano do Ensino Fundamental, não pode se confundir com o anterior primeiro ano, pois se tornou parte integrante de um ciclo de 3 (três) anos, que pode ser denominado “ciclo da infância”. Conforme o Parecer CNE/CEB nº 6/2005, a ampliação do Ensino Fundamental obrigatório a partir dos 6 (seis) anos de idade requer de todas as escolas e de todos os educadores compromisso com a elaboração de um novo projeto político-pedagógico, bem como para o consequente redimensionamento da Educação Infantil.

⁵⁶ BRASIL, 2013, p. 39.

⁵⁷ BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB*. Lei nº. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. p. 10.

2.3.3 Ensino Médio

No que tange a essa etapa da Educação Básica, considerada a última etapa culminativa desse nível de educação, a qual é destinada para adolescentes em idade de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos⁵⁸, é possível compreender que esta tem como princípios e as finalidades de orientação para o Ensino Médio:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.⁵⁹

Com base nesse contexto regulamentar, concorda-se que esta etapa da Educação Básica seja realmente a fase onde o cidadão tenha alcançado ou está em fase de desenvolvimento superior no que tange ao discernimento da compreensão e da aquisição digna do ser humano percebendo, assim, que:

A formação ética, a autonomia intelectual, o pensamento crítico que construa sujeitos de direitos devem se iniciar desde o ingresso do estudante no mundo escolar. Como se sabe, estes são, a um só tempo, princípios e valores adquiridos durante a formação da personalidade do indivíduo. É, entretanto, por meio da convivência familiar, social e escolar que tais valores são internalizados. Quando o estudante chega ao Ensino Médio, os seus hábitos e as suas atitudes crítico-reflexivas e éticas já se acham em fase de conformação. Mesmo assim, a preparação básica para o trabalho e a cidadania, e a prontidão para o exercício da autonomia intelectual são uma conquista paulatina e requerem a atenção de todas as etapas do processo de formação do indivíduo. Nesse sentido, o Ensino Médio, como etapa responsável pela terminalidade do processo formativo da Educação Básica, deve se organizar para proporcionar ao estudante uma formação com base unitária, no sentido de um método de pensar e compreender as determinações da vida social e produtiva; que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana.⁶⁰

A partir desse estudo sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional, ficou explícito que a Educação Básica tem seus valores e princípios estruturantes que garantem acesso e permanência à Educação. No entanto, é de grande relevância a compreensão sobre o assunto, pois observa-se na legislação que em momento algum houve restrições, limitações, especificações a respeito da atuação de profissional no magistério em relação a ser homem ou mulher. E para melhor exemplificar essa questão, será possibilitado

⁵⁸ Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos.

⁵⁹ BRASIL, 2013, p. 41.

⁶⁰ BRASIL, 2013, p. 41.

na sequencia desse trabalho final um estudo analítico sobre o assunto, o qual é o objeto de investigação desta pesquisa. Onde a mesma servirá de esclarecimento e/ou questionamento, além de contribuir para futuras indagações a respeito da temática.

3 A PRESENÇA DE PROFESSORES E PROFESSORAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

3.1 Delineamento da Pesquisa

O processo metodológico da referida pesquisa foi efetivado através de estudos bibliográficos e estatísticos a respeito da importância de gênero e sexualidade de profissionais que atuam no magistério, em especial os/as que atuam na Educação Básica no Estado do Pará.

Pois, entende-se que:

O ato de compreender o objeto estudado está ligado ao universo existencial humano e as abordagens qualitativas enfatizam a compreensão de fenômenos sociais baseadas em suas particularidades dando relevo à subjetividade e a singularidade, secundarizando a expressividade numérica e privilegiando a imersão profunda do campo estudado.⁶¹

No entanto, entende-se que, por meio de observação de dados estatísticos de professores e professoras no Estado do Pará e da compreensão de diferentes fontes literárias serão fatores relevantes no discernimento comparativo, onde o sujeito pesquisador encontrará dados exemplares que confirmarão a cultura prevalecente do objeto de investigação – professores e professoras os quais estão inseridos em valores numéricos significativos em relação ao gênero e sexo.

Neste caso, a pesquisa versará sobre “estudos que se utilizam da abordagem etnográfica evidenciando a natureza socio-cultural da investigação revelando contextos singulares de ação.”⁶² Portanto, a referida pesquisa foi desenvolvida com base numa abordagem quantitativa do tipo estudo de caso, tendo como técnicas de pesquisas estudos bibliográficos e documentais.

No caso da pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso “consiste numa análise profunda de uma unidade de estudo.”⁶³ Ou seja, entende-se que esse tipo de técnica de pesquisa visa o exame detalhado de um ambiente, de um sujeito ou de uma situação em particular. Contudo, buscou-se efetivar o desenvolvimento da pesquisa através das

⁶¹ GOLDENBERG, Miriam. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record, 2000. p. 25.

⁶² SARMENTO, Manuel. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília; TEIXEIRA, Rita A. (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP & A, 2003. p. 24.

⁶³ GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 2, Mar/Abr. 1995^a, p. 18.

metodologias mencionadas com fins exploratórios, descritivos e explicativos dos fatos investigados.

O referido trabalho tem o caráter de uma pesquisa bibliográfica exploratória, com a qual objetiva analisar as concepções de gênero e sexualidade na sociedade contemporânea, através dos seguintes procedimentos:

- Estudos bibliográficos a respeito de gênero, sexualidade e sociedade, as relações dos mesmos com a formação docente, buscando avaliar como as relações de gênero se constituem na prática pedagógica. Após a interação com os assuntos, foram analisadas planilhas estatísticas: tabelas e gráficos de profissionais do magistério no estado do Pará, os quais deram subsídios para as coletas e análise dos dados da pesquisa;
- Após o entrosamento com as fundamentações teóricas, foi consolidado um diálogo hermenêutico epistemológico em fontes estatísticas da pesquisa, analisando a inserção de profissionais tanto do sexo masculino quanto feminino e suas respectivas áreas de atuação no exercício do magistério da Educação Básica;
- Após a realização e execução dos procedimentos citados, foram realizados estudos analíticos e descritivos dos resultados da pesquisa, com a intencionalidade de compreender os fatos coletados e suas implicações na educação e na sociedade. Confrontando os dados coletados com as literaturas usadas, o que respaldará a produção dissertativa, dialogando com as hipóteses inicialmente informadas e com os resultados obtidos no desenvolvimento desta pesquisa.

3.2 Coleta e Análise dos Dados

A coleta de dados desta dissertação diz respeito à análise de dados estatísticos sobre a função e inserção docente em gênero, número e graus, especificamente na Educação Básica. Portanto, a referida pesquisa tem como objetividade entender como as etapas da Educação Básica estão representadas na sociedade pela função docente no que diz respeito a: Sexo, cor, raça e formação superior no Estado do Pará.

Anteriormente compreendeu-se que a Educação Infantil é a etapa inicial da Educação Básica. A mesma subdivide-se em duas etapas, compreendida pela: Creche (atende crianças de 0 a 3 anos de idade) e a Pré-escola (atende as crianças de 4 a 5 anos de idade). O Ensino Fundamental também tem suas peculiaridades, este é subdividido em: Anos Iniciais (do 1º ano ao 5º ano) e Anos Finais (do 6º ano ao 9º ano). E o Ensino Médio, considerada a última etapa

da Educação Básica, funciona em três anos consecutivos: 1º ano, 2º ano e 3º ano. E, para que fosse efetivada a realização desta investigação, a atual pesquisa contou com os dados obtidos do MEC/Inep/Deed/ ano de 2013. A partir desses dados foi possível visualizar a distribuição em número e porcentagens quanto a função docente em relação a identidade e gênero com base na Região Geográfica e Unidade de Federação.

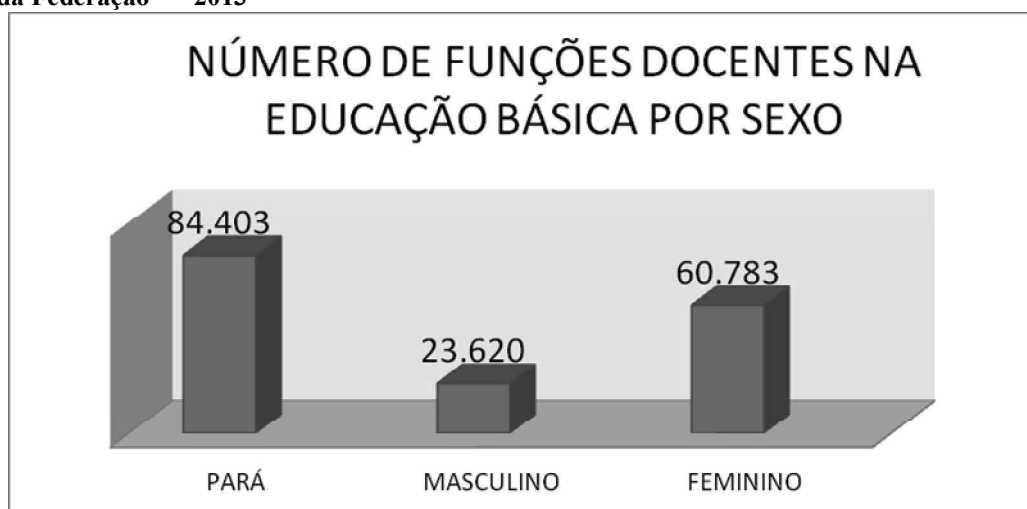
A seguir será apresentando sistematicamente a descrição dos dados levantados no desenvolvimento desta pesquisa, para melhor exemplificar numericamente o quadro funcional dos/as profissionais do magistério.

3.2.1 Dados Estatísticos de Professores e Professoras da Educação Básica do Estado do Pará

Esta investigação apresentará detalhes estatísticos sobre a função docente no Estado do Pará especificamente e as Etapas de ensino da Educação Básica – Educação Infantil: Creche e Pré-escola; Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais; e Ensino Médio; os dados estatísticos dos/as professores/as foram informados na referida pesquisa através de levantamentos demonstrativos por meio de tabelas e gráficos fundamentando o desenvolvimento desta dissertação, pois trata-se de uma amostragem que efetivará os futuros resultados deste estudo.

3.2.1.1 Educação Básica

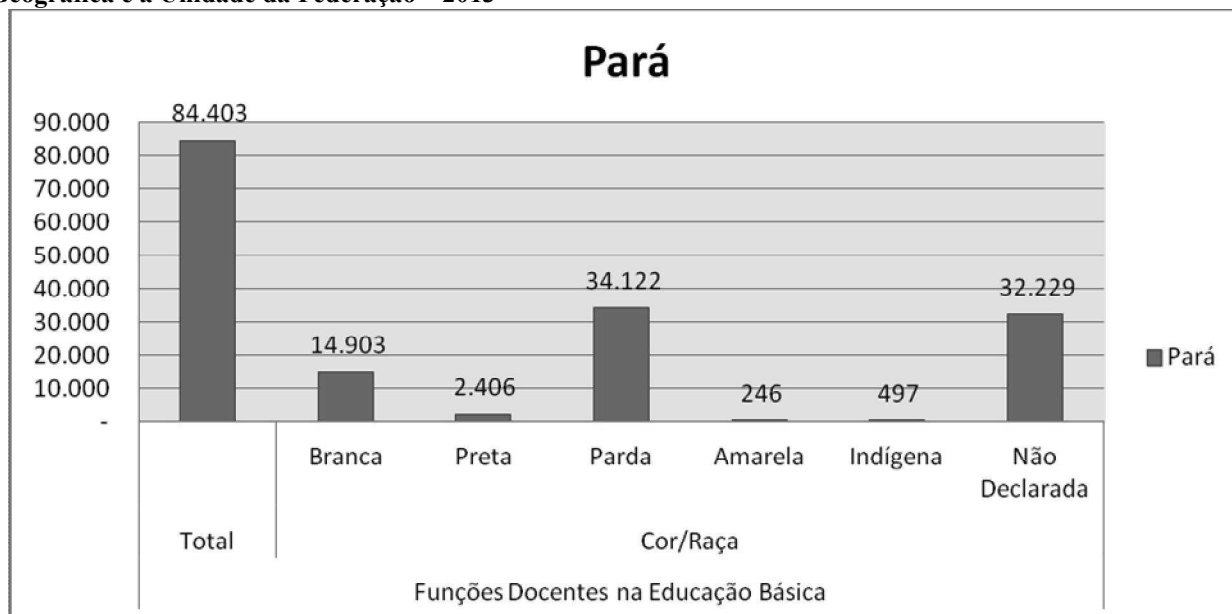
GRÁFICO 1 - Número de Funções Docentes na Educação Básica por Sexo, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação⁶⁴ – 2013



Fonte: MEC/Inep/Deed/2013.

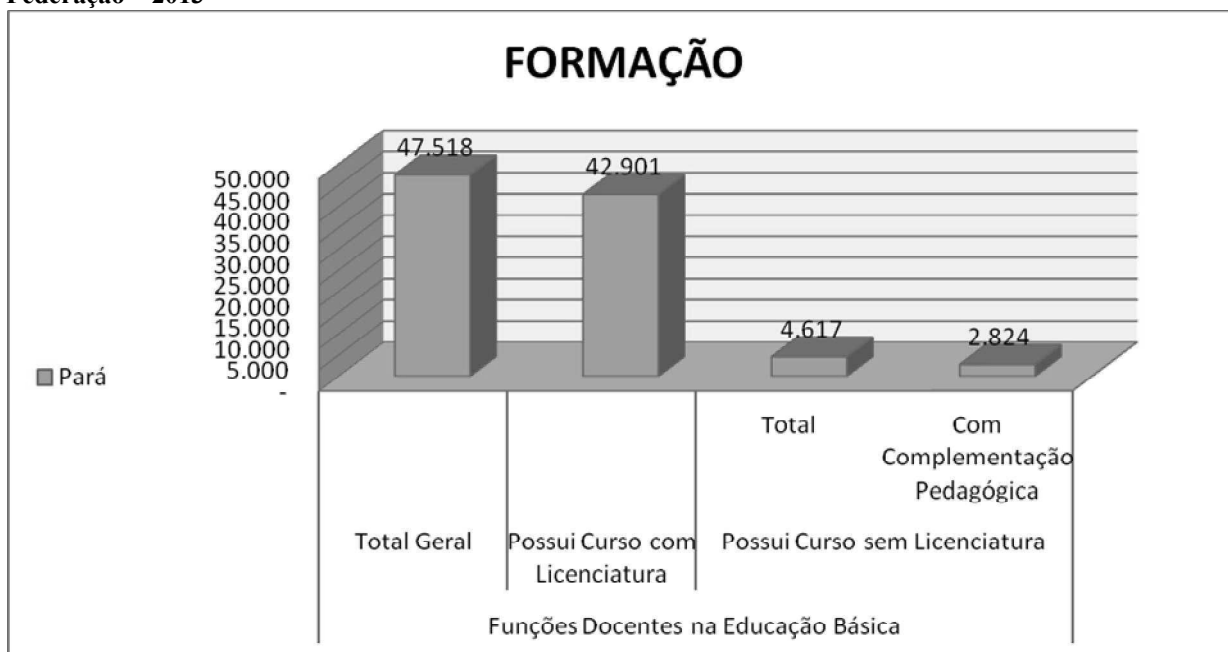
⁶⁴ 1 - Professores são os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe em 29/05/2013. 2 - Não inclui auxiliares da educação infantil. 3 - Não inclui os professores de turmas de atividade complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE). 4 - Professores (ID) são contados uma única vez em cada Unidade da Federação (UF), porém, podem atuar em mais de uma UF.

GRÁFICO 2 - Número de Funções Docentes na Educação Básica por Cor/Raça, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2013



Fonte: MEC/Inep/Deed/2013.

Gráfico 3 - Número de Funções Docentes na Educação Básica com Formação Superior, com Licenciatura, sem Licenciatura e com Complementação Pedagógica, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2013



Fonte: MEC/Inep/Deed/2013.

Estabelecer um resultado sobre uma determinada investigação científica é responsabilizar-se por todo o seu levantamento e desenvolvimento. A referida pesquisa intitulada: “A HERMENÊUTICA EPISTEMOLÓGICA E ONTOLÓGICA DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Uma análise da inserção de professores e professoras no magistério” tem caráter analítico, exploratório e descritivo de dados estatísticos do Estado do Pará,

especificamente pelo fato deste ser o Estado de naturalidade do sujeito investigador desta pesquisa.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa foi necessário fazer um levantamento de dados estatísticos do quadro de funções docentes na Educação Básica em relação às Etapas de Ensino: Educação Infantil: Creche e Pré-escola; Ensino Fundamental: anos iniciais e anos finais; e Ensino Médio. Partindo dessas observações, fez-se uma clivagem de aspectos relevantes dos dados estatísticos, os quais foram de interesse e objeto de estudo desta pesquisa. Sendo eles: Número de funções docentes na Educação Básica por sexo; cor/raça; e por formação superior, segundo a Região geográfica e a Unidade de Federação, ano 2013.

Os dados coletados e apresentados anteriormente nos gráficos configuram-se da seguinte forma: a Educação Básica em Nível de Brasil estava representada numericamente por **2.148.023**; a região Norte por **189.868** e o Estado do Pará por **84.403**. Ou seja, comparando o número de professores/as da Educação Básica na região Norte, o Estado do Pará apresenta um índice maior entre todos os Estados dessa região em relação a Funções Docentes na Educação Básica especificamente nas etapas de ensino.

No entanto, é com base nos dados estatísticos de Funções Docentes do Estado do Pará especificamente que será feita a análise explorativa e descritiva deste estudo, por ser o Estado selecionado desde o princípio pelo investigador. E pelo referido Estado apresentar uma área de abrangência e certas peculiaridades de interesse nesta investigação.

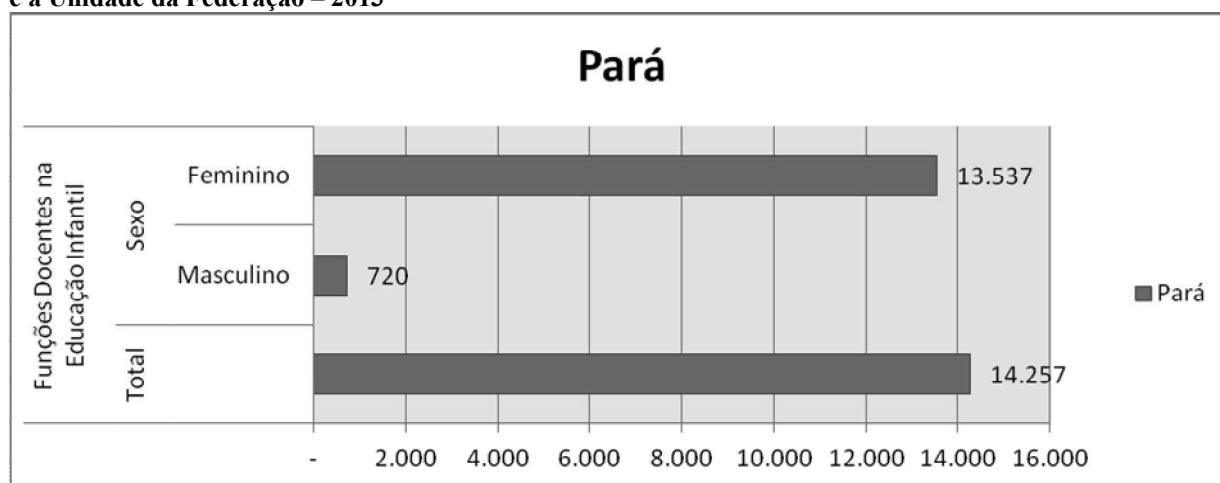
Em relação ao número de Funções Docentes na Educação Básica no Estado do Pará constatou-se que dos/as **84.403** professores e professoras **14.257** atuam na Educação Infantil, sendo distribuídos/as em Creche com **3.039** e Pré-escola com **11.633**. No Ensino Fundamental são **63.027**, distribuídos/as nos anos iniciais com **33.143**, e nos anos finais com **36.581**. E o Ensino Médio tem **14.222**, os/as quais também estão organizados com **831** no Ensino Médio Integrado e **13.571** no Ensino Médio sem nenhuma Integração específica. (Ver em anexo I).

Quanto ao número de Funções Docentes na Educação Básica por sexo no Estado do Pará dos **84.403**, descobriu-se que **23.620** são do sexo masculino e **60.783** do sexo feminino. E no que se trata de Cor/Raça **14.903** se declararam ser branca; **2.406** preta; **34.122** parda; **246** amarela; **497** indígena; e **32.229** não manifestaram nenhum tipo de declaração quanto a sua cor/raça. Com base nesses dados, se observa que há prevalência de mulheres na profissão docentes onde há maior índice de declaração em relação cor/raça de professores/as que se consideram pardos, as do total, há **47.518** com formações com Nível superior. Entre eles, **42.901** possuem curso com Licenciatura; **4.617** possuem curso sem licenciatura e **2.824** não possuem licenciatura, porém, têm curso de complementação pedagógica. Esses dados

quantitativos possibilitam perceber que há um número significativo de docentes com formação superior em relação ao total na Educação Básica do Estado pelo fato de se perceber que é maior em o número de professores/as com nível superior que atuam nas etapas de ensino da Educação Básica. (Ver as tabelas em anexo II,III e IV da Educação Básica).

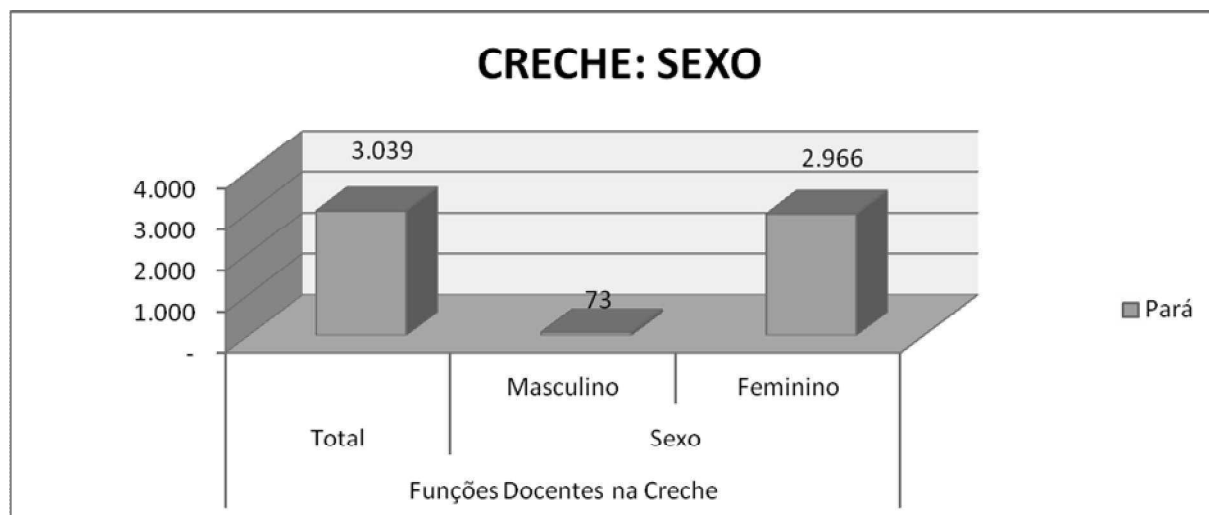
3.2.1.2 Educação Infantil

GRÁFICO 4 - Número de Funções Docentes na Educação Infantil por Sexo, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2013



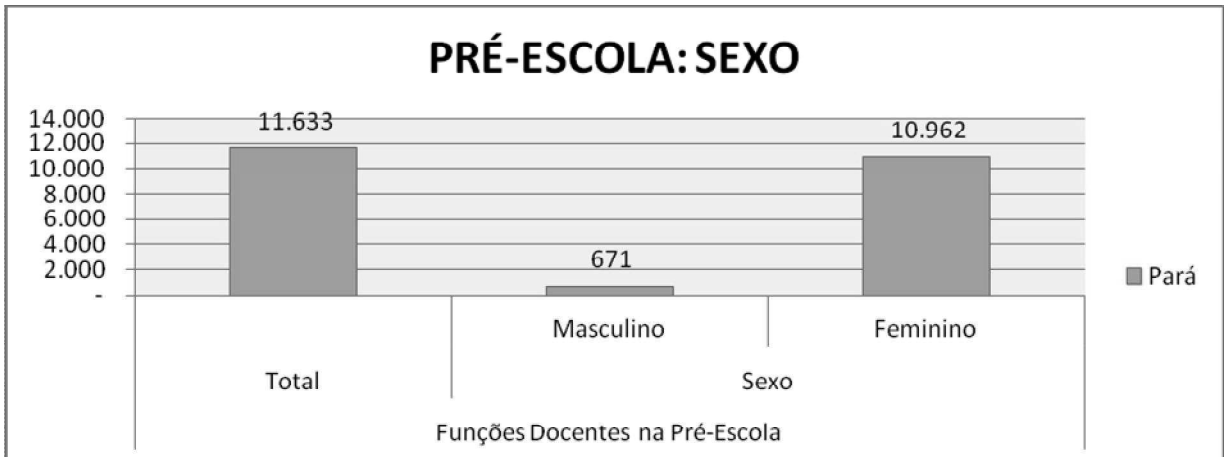
Fonte: MEC/Inep/Deed/2013.

GRÁFICO 5 - CRECHE - SEXO



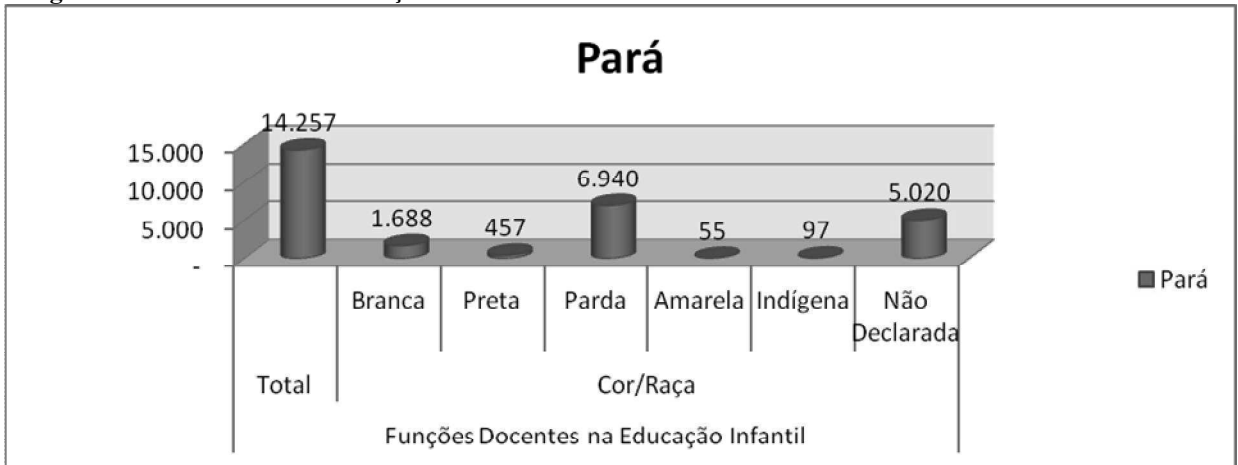
Fonte: MEC/Inep/Deed/2013.

GRÁFICO 6 – PRÉ-ESCOLA: SEXO



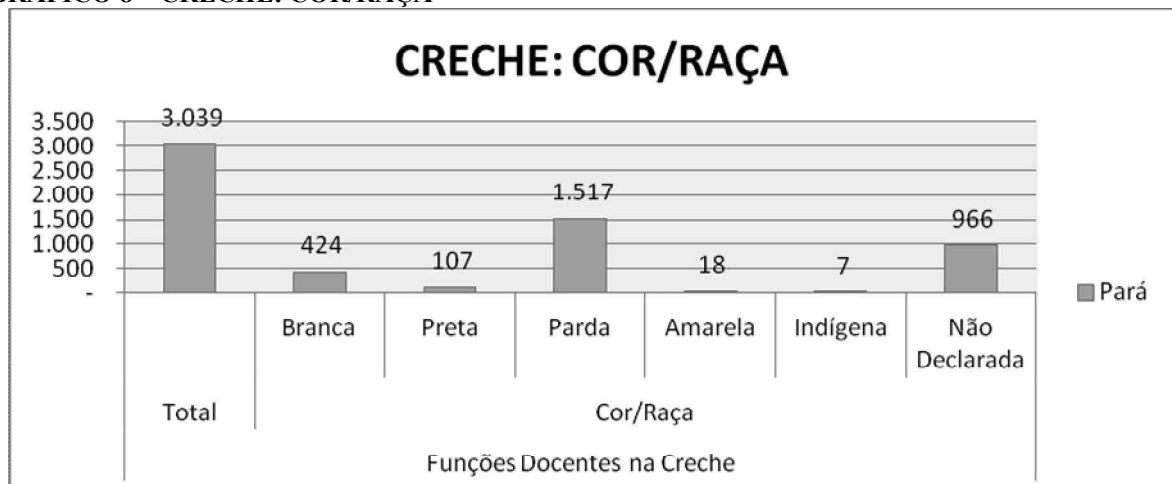
Fonte: MEC/Inep/Deed/2013.

GRÁFICO 7 - Número de Funções Docentes na Educação Infantil por Cor/Raça, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2013



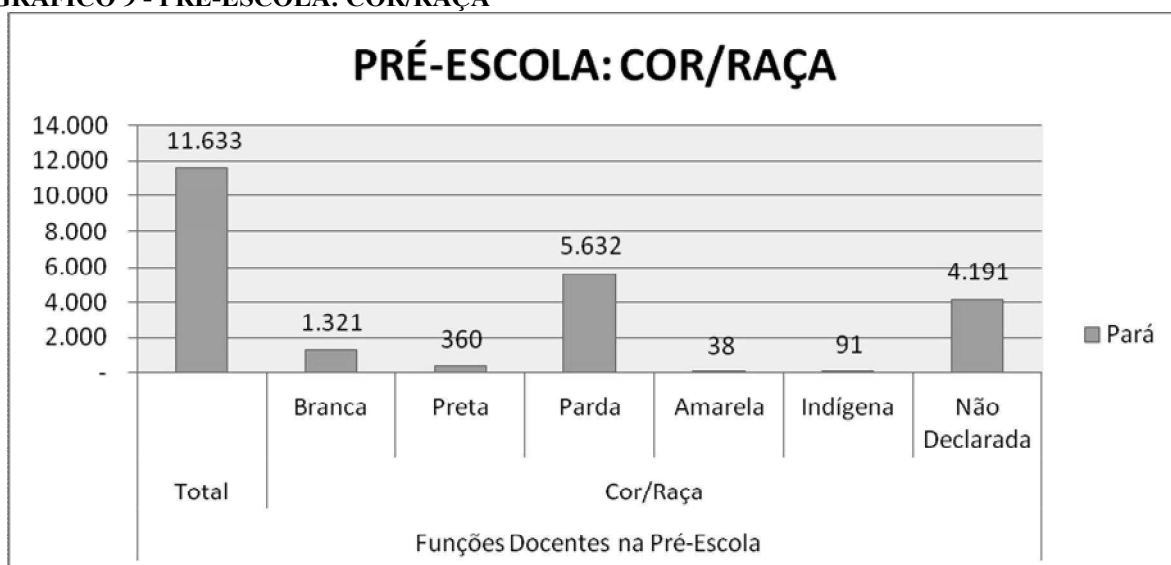
Fonte: MEC/Inep/Deed/2013.

GRÁFICO 8 – CRECHE: COR/RAÇA



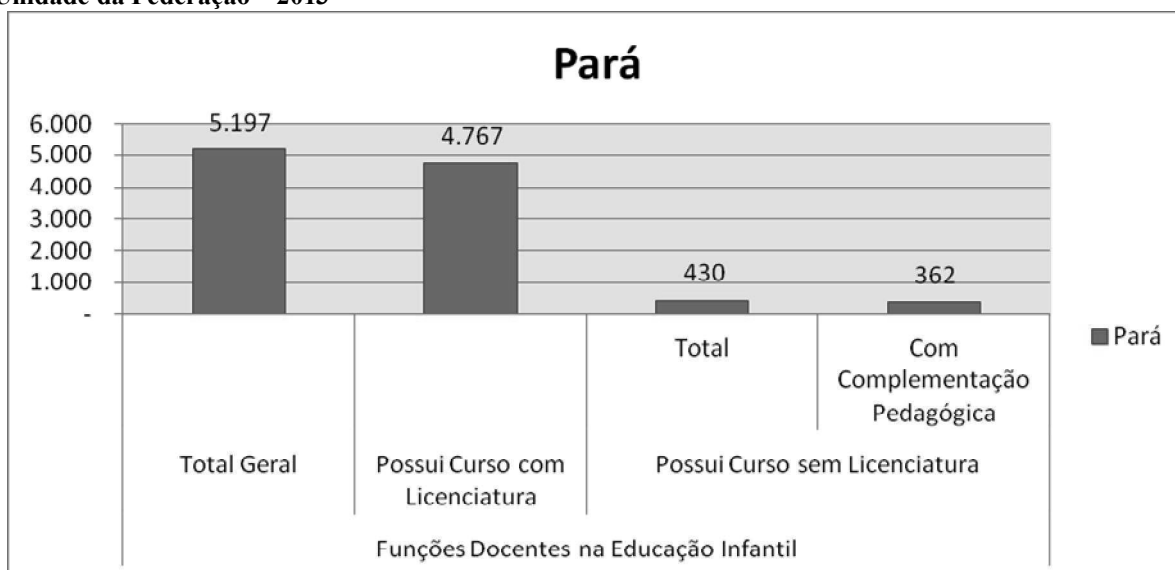
Fonte: MEC/Inep/Deed/2013.

GRÁFICO 9 - PRÉ-ESCOLA: COR/RAÇA



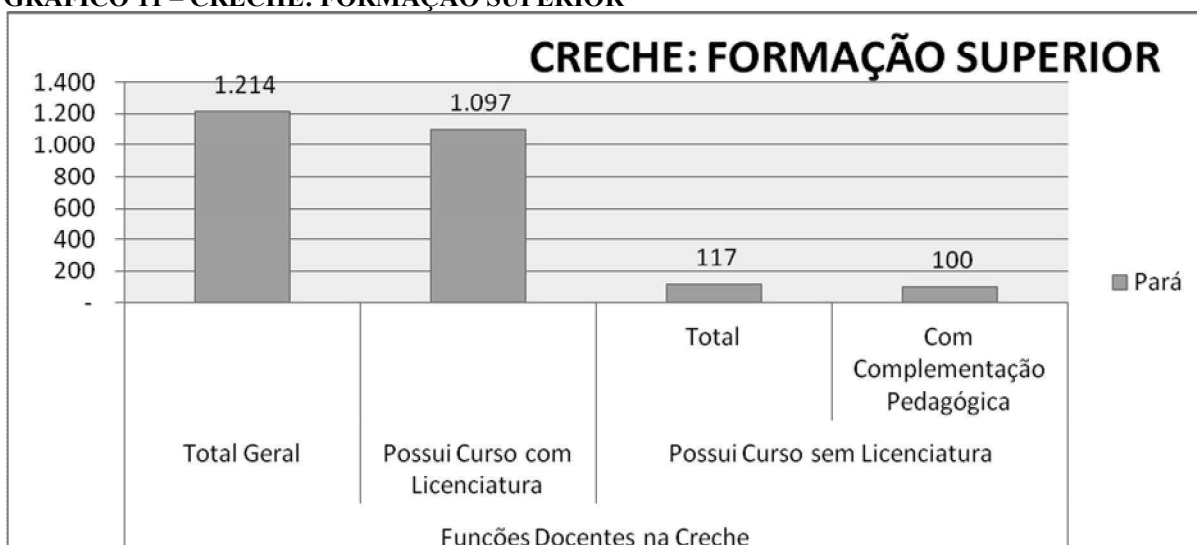
Fonte: MEC/Inep/Deed/2013.

GRÁFICO 10 - Número de Funções Docentes na Educação Infantil com Formação Superior, com Licenciatura, sem Licenciatura e com Complementação Pedagógica, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2013



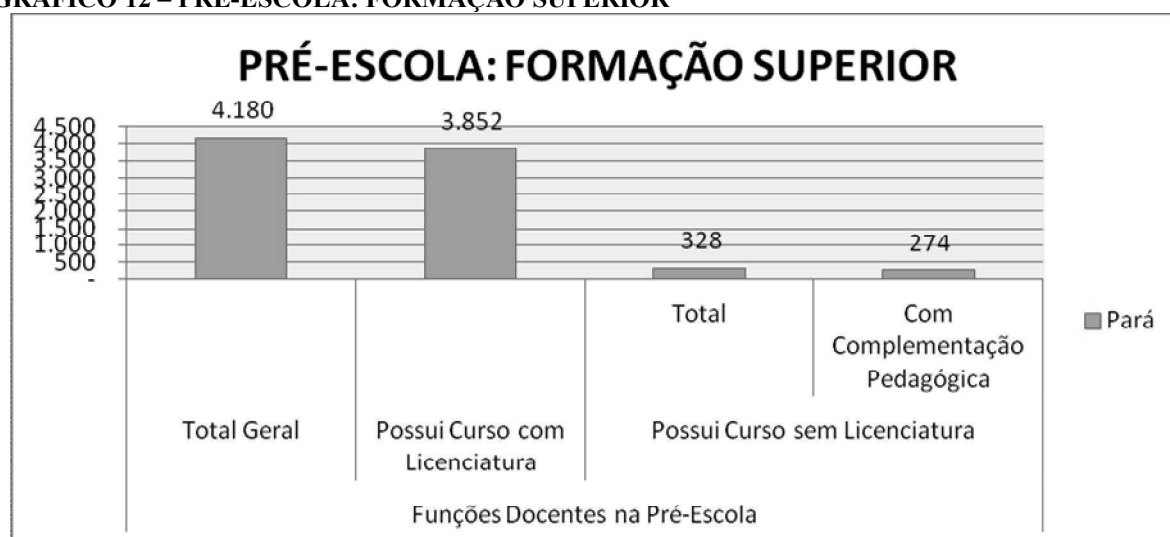
Fonte: MEC/Inep/Deed/2013.

GRÁFICO 11 – CRECHE: FORMAÇÃO SUPERIOR



Fonte: MEC/Inep/Deed/2013.

GRÁFICO 12 – PRÉ-ESCOLA: FORMAÇÃO SUPERIOR



Fonte: MEC/Inep/Deed/2013.

Em se tratando das etapas específicas da Educação Básica na referida pesquisa tem-se os seguintes dados quantitativos: entre estes/as docentes atuam na Educação Infantil **14.257** professores/as, sendo estes/as **720** masculino e **13.537** feminino. Quanto à declaração de cor/raça, **1.688** consideram-se branca; **457** preta; **6.940** parda; **55** amarela; **97** indígena e **5.020** não manifestaram suas declarações. Ou seja, percebe-se que, nessa etapa de ensino, as mulheres representam a grande maioria em relação aos professores e o maior índice quanto à cor/raça é de pessoas pardas.

No que se refere aos dados estatísticos sobre a escolaridade dos/as professores/as que atuam na Educação Infantil descobriu-se em relação à formação em Nível Superior que há um registro de **5.197** docentes. Entre estes/as, **4.767** possuem curso com Licenciatura; e **430** não

possuem curso de licenciatura e **362** têm curso de complementação pedagógica. Ou seja, a formação dos/as professores/as da Educação Infantil é bastante significativa em relação aos que têm Nível Superior. E os/as que não têm licenciatura específica em sua maioria têm ao menos cursos pedagógicos complementares na área de ensino.

Sabe-se que a Educação Infantil é compreendida por Creche e Pré-escola. A partir dos dados quantitativos investigados, descobriu-se que em relação à Creche a mesma é representada por: **3.039** professores/as, **73** masculino e **2.966** feminino. Entre estes/as, se declararam quanto à cor/raça **424** branca; **107** preta; **1.517** parda; **18** amarela; **7** indígena e **966** não manifestaram sua opinião. Esses dados remetem à compreensão que há nessa etapa de Ensino uma prevalência de mulheres em relação a homens que atuam na Creche e de que há também a prevalência de pessoas pardas declaradas quanto à cor/raça.

No que tange aos dados sobre a escolaridade destes/as profissionais, constatou-se os/as que têm Nível Superior totalizam **1.214**. Entre estes/as, **1.097** têm curso de licenciatura na área e **117** não têm licenciatura na área, porém, **100** têm curso de complementação pedagógica.

Compreende-se que é bastante perceptível que há mais mulheres na Creche em relação aos homens, e de que há mais pessoas pardas em relação às demais declarações sobre cor/raça. E de que em relação aos outros estados da região norte, o Pará tem o número maior de profissionais com o Ensino Fundamental atuando na Creche. Mas há bastante gente com formação em Ensino Médio. Porém, o Estado do Pará destaca-se dos demais Estados da região com um número bastante significativo em relação à formação superior.

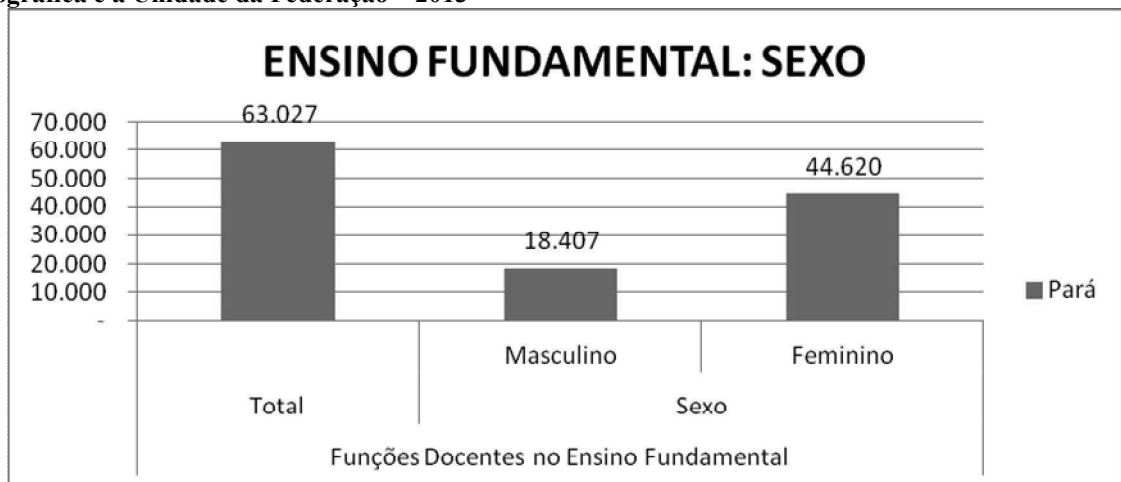
Na Pré-Escola descobriu-se que dos/as **11.633** professores/as, **671** masculino e **10.962** feminino. Quanto à declaração de cor/raça, **1.321** consideram-se branca; **360** preta; **5.632** parda; **38** amarela; **91** indígena; e **4.191** não fizeram nenhum tipo de declaração. Entre eles, em relação à formação dos/as mesmos/as, observou-se que **72** têm formação de Ensino Fundamental; **7.381** têm formação em nível de Ensino Médio, os/as quais se subdividem da seguinte maneira, **3.793** com normal/magistério; **3.588** apenas com Ensino Médio sem especificação. E **4.180** têm formação em Nível Superior. Entre estes/as **3.852** possuem licenciatura na área e **328** não licenciatura na área e **274** deles/as têm formação pedagógica complementar.

Com base nesses dados, compreende-se que, na Pré-Escola, é inferior o número de homens em relação às mulheres que atuam nessa etapa de Ensino. E que é notória a prevalência de pessoas pardas no que diz respeito às demais declarações de cor/raça. Quanto à formação de Nível Superior, a mesma é bastante significativa, pois, a grande maioria tem

licenciatura específica para atuarem na área e os poucos que não têm, em sua maioria possuem cursos de complementação pedagógica. Além de ser perceptível que o Estado do Pará apresenta um número maior que os demais Estados da região quanto a professores/as com formação de Ensino Fundamental nessa etapa de ensino.

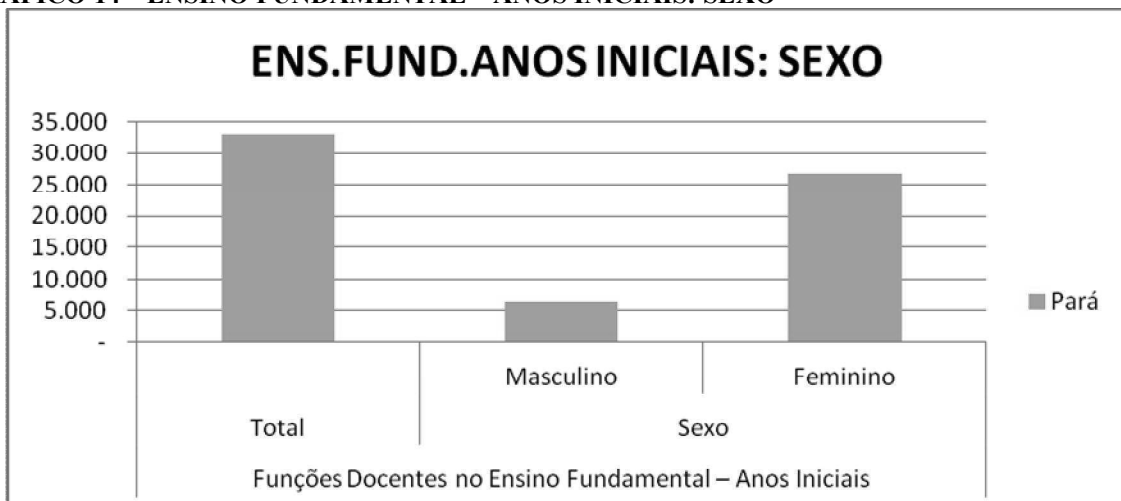
3.2.1.3 Ensino Fundamental

GRÁFICO 13 - Número de Funções Docentes no Ensino Fundamental por Sexo, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2013

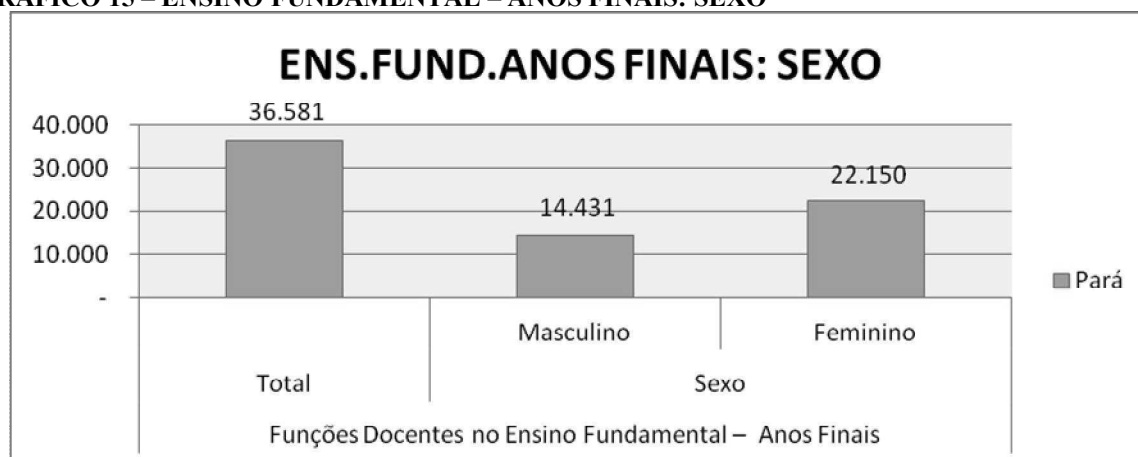


Fonte: MEC/Inep/Deed/2013.

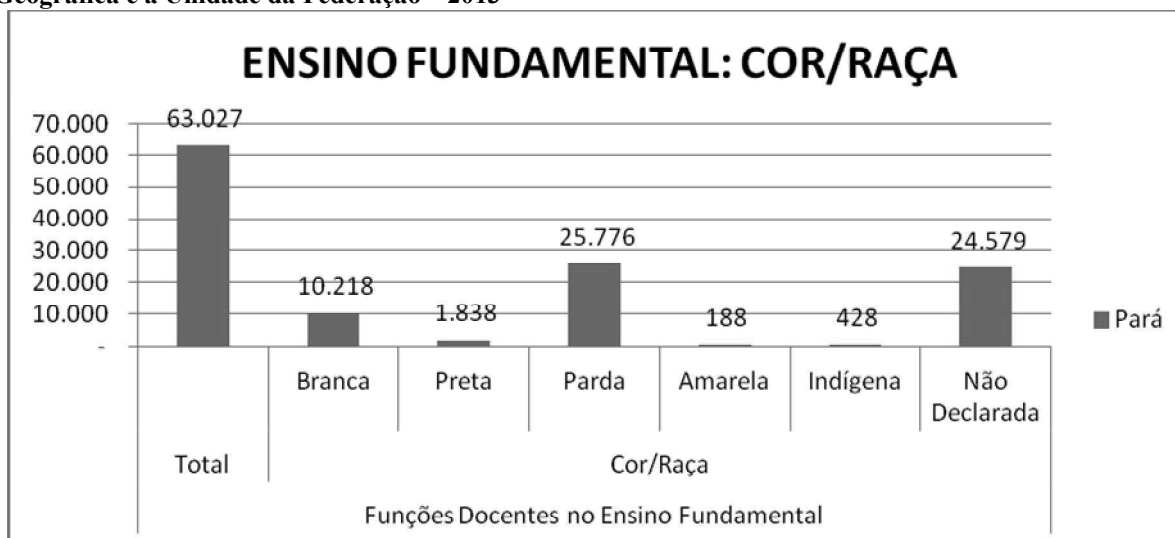
GRÁFICO 14 – ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS: SEXO



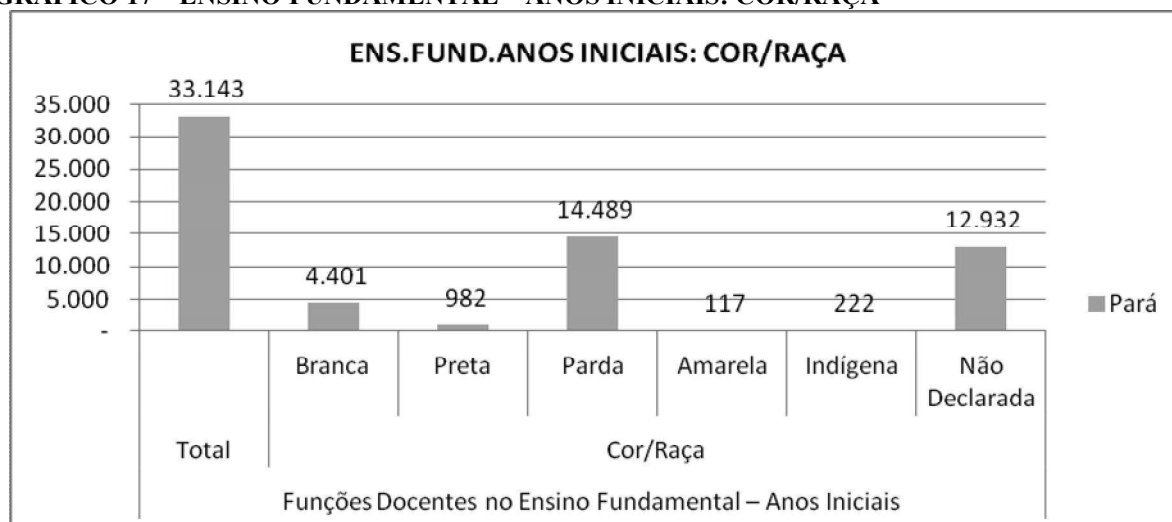
Fonte: MEC/Inep/Deed/2013.

GRÁFICO 15 – ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS: SEXO

Fonte: MEC/Inep/Deed/2013.

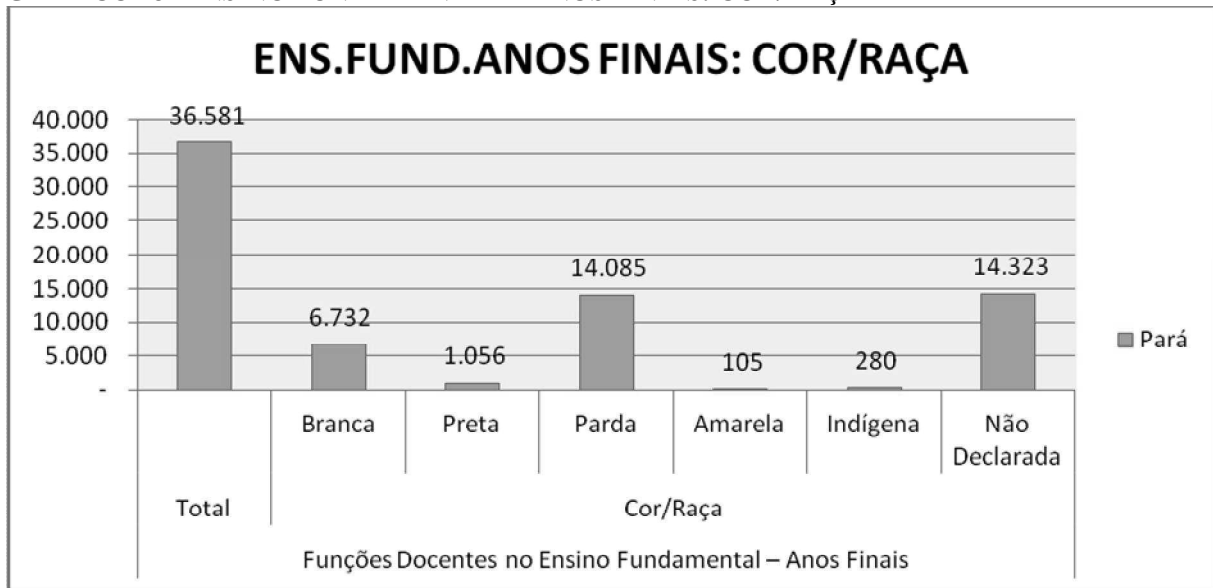
GRÁFICO 16 - Número de Funções Docentes no Ensino Fundamental por Cor/Raça, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2013

Fonte: MEC/Inep/Deed/2013.

GRÁFICO 17 – ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS: COR/RAÇA

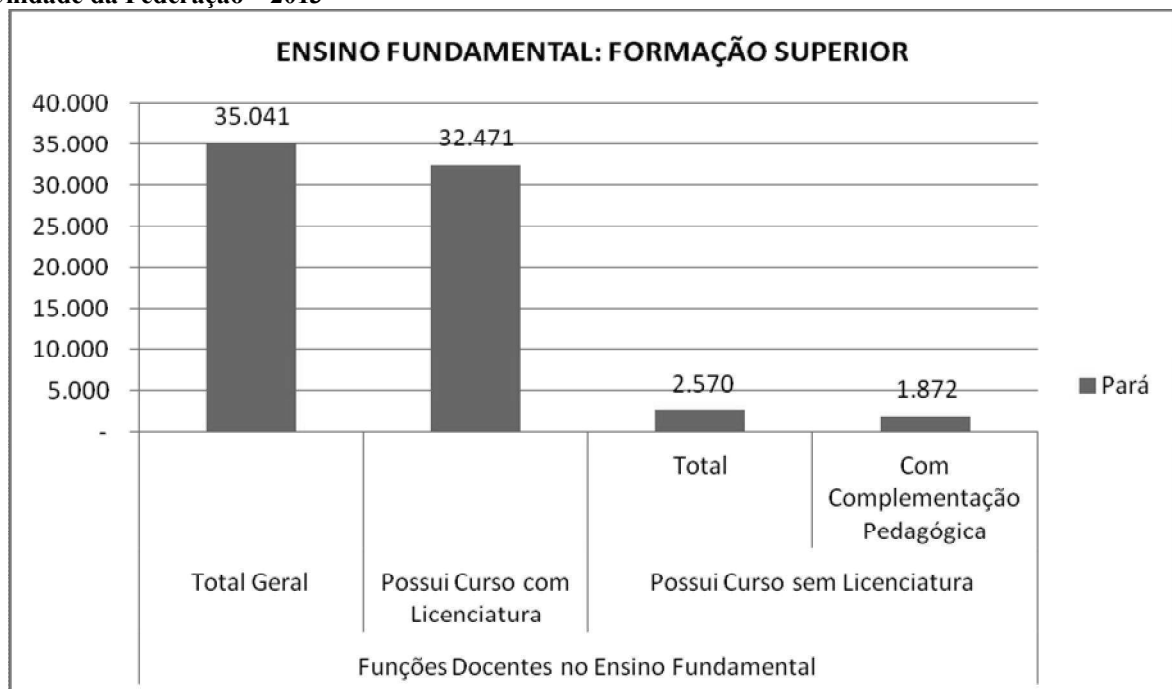
Fonte: MEC/Inep/Deed/2013.

GRÁFICO 18 – ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS: COR/RAÇA



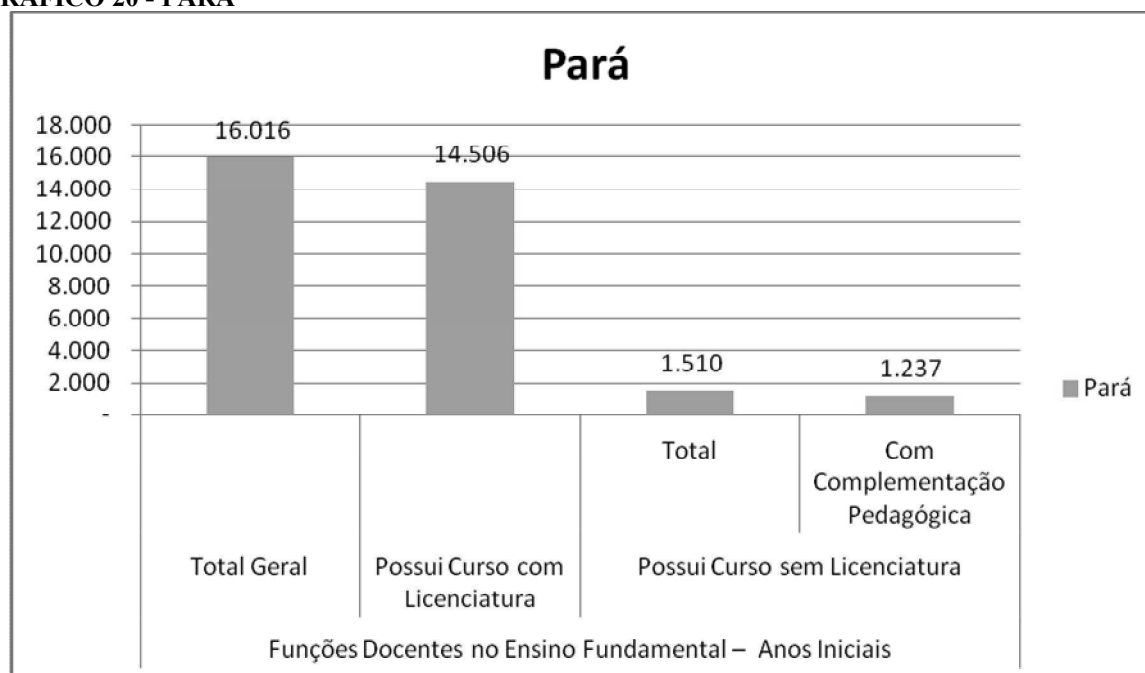
Fonte: MEC/Inep/Deed/2013.

GRÁFICO 19 - Número de Funções Docentes no Ensino Fundamental com Formação Superior, com Licenciatura, sem Licenciatura e com Complementação Pedagógica, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2013



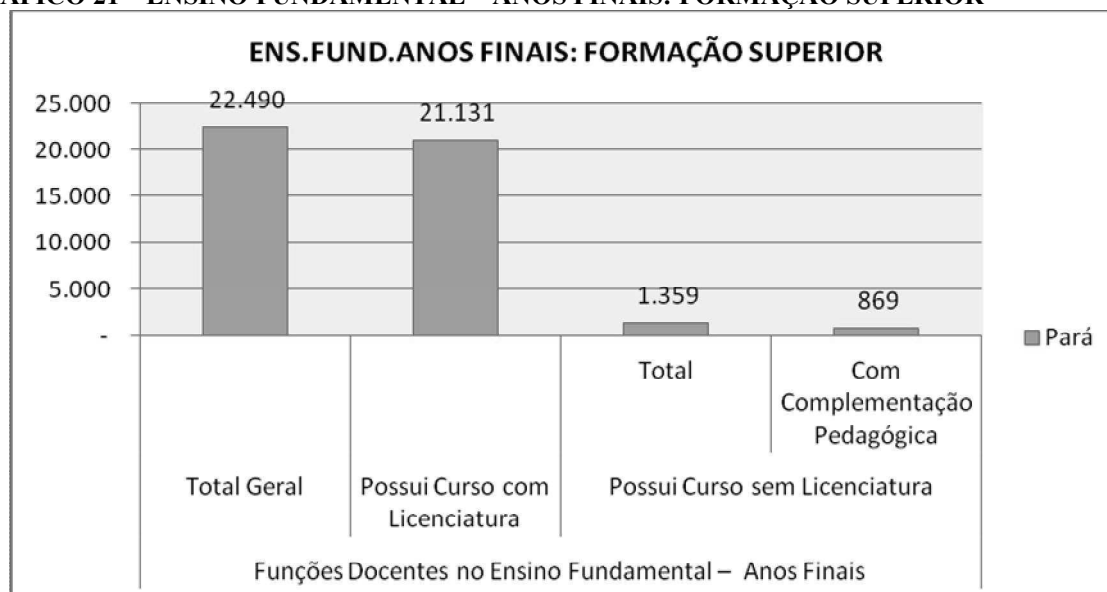
Fonte: MEC/Inep/Deed/2013.

GRÁFICO 20 - PARÁ



Fonte: MEC/Inep/Deed/2013.

GRÁFICO 21 – ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS: FORMAÇÃO SUPERIOR



Fonte: MEC/Inep/Deed/2013.

O Ensino Fundamental é considerado uma das etapas de ensino da Educação Básica, sendo esta subdividida em anos iniciais e anos finais. Contudo, nesta etapa de ensino pode-se perceber que no Estado do Pará há um índice de **63.027** de professores/as atuantes. Sendo que, entre eles/as, **18.407** masculino e **44.620** feminino. Quanto aos registros das declarações de cor/raça, há **10.218** branca; **1.838** preta; **25.776** parda; **188** amarela; **428** indígena; e **24.579** pessoas que não se manifestaram quanto a sua cor/raça.

Quanto aos registros sobre escolaridade dos/as professores/as do Ensino Fundamental no Estado do Pará, descobriu-se que **35.041** têm formação em Nível Superior. Entre estes/as, **32.471** possuem curso de licenciatura; **2.570** possuem curso sem licenciatura e **1.872** possuem curso sem licenciatura, porém, têm complementações pedagógicas.

Ao analisar esses dados compreende-se que o número de homens é inferior em relação ao número de mulheres que atuam no Ensino Fundamental. Também, é maior o índice de pessoas que se declararam serem pardas. Quanto à formação de Nível Superior, a mesma é bastante representada no Estado do Pará, pois os dados quantitativos mostram representativamente que os/as profissionais do magistério têm buscado seu progresso em relação a sua formação superior.

E como é sabido, o Ensino Fundamental subdivide-se em: anos iniciais e finais. Os dados estatísticos mostram que há um total de **33.143** professores/as que atuam nos Anos Iniciais. Sendo que estes/as são representados/as por **6.365** masculino e **26.778** feminino. Dentre eles/as, declararam-se quanto à cor/raça: **4.401** branca; **982** preta; **14.486** parda; **117** amarela; **222** indígena; e **12.932** não manifestaram suas declarações. E no que diz respeito à formação destes professores: **16.016** têm o Ensino Superior. E entre eles/as: **14.506** possuem curso de licenciatura; **1.510** possuem curso sem licenciatura e **1.237** possuem curso sem licenciatura, porém, têm curso de complementação pedagógica.

Partindo desses registros quantitativos, conclui-se que há a prevalência de mulheres nessa etapa de ensino em relação ao número de homens. O índice de pessoas declaradas pardas é menor do que os/as pessoas que não fizeram suas declarações no que diz respeito à cor/raça. Em relação à escolaridade dos/as professores/as, é observável que há um registro satisfatório de professores/as com ensino superior. E é visível que são poucos/as os/os que possuem curso sem licenciatura, mas que possuem formações pedagógicas complementares.

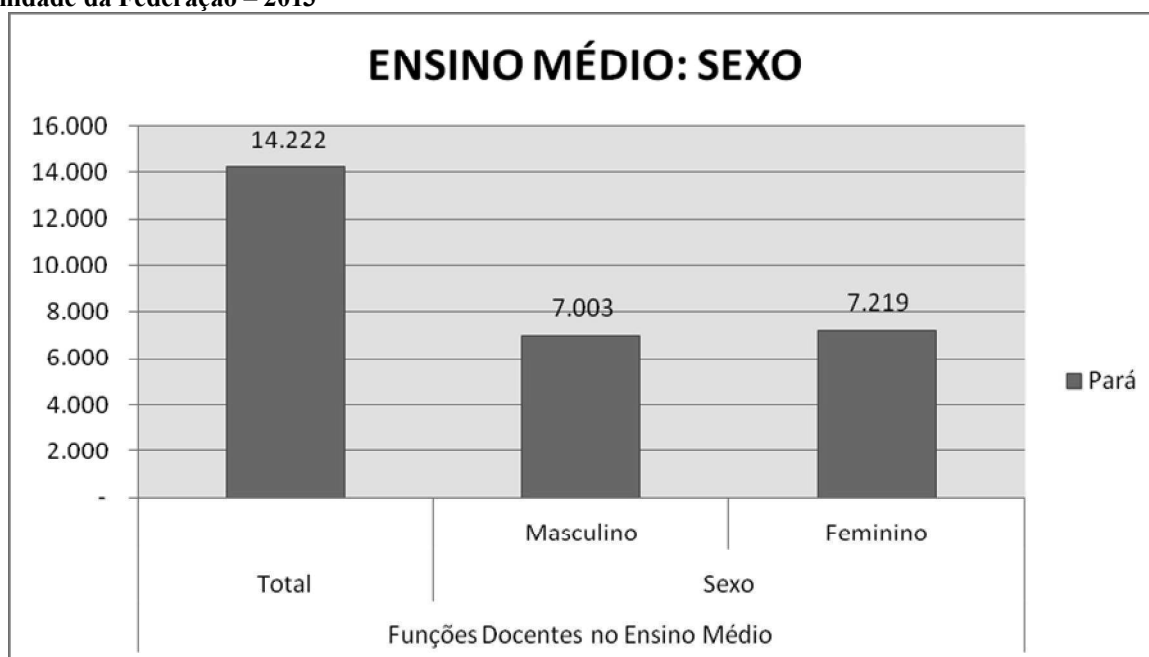
Quanto aos Anos Finais do Ensino Fundamental, descobriu-se que essa etapa de ensino há um registro de **36.581** professores/as. Dentre eles: **14.431** masculino e **22.150** feminino. Os quais se declararam quanto à cor/raça: **6.732** branca; **1.056** preta; **14.085** parda; **105** amarela; **280** indígena; e **14.323** não manifestaram sua declaração. No que se refere aos registros sobre a escolaridade dos/as professores/as, constatou-se que: **22.940** possuem Ensino Superior. Sendo que, destes/as, **21.131** possuem curso de licenciatura; **1.359** possuem curso sem licenciatura e **889** possuem curso sem licenciatura, porém, têm cursos pedagógicos complementares.

Essa etapa de ensino da Educação Básica no Estado do Pará é compreendida por ser perceptível que há um avanço na inserção de homens em relação ao número de mulheres, mas

ainda permanece maior o número estatístico no Ensino Fundamental – anos finais de mulheres. A declaração da cor/raça parda também prevalece nessa etapa diferenciando-a das demais alternativas. Em relação à escolaridade e formações pedagógicas dos professores com Ensino Superior ultrapassa as demais formações.

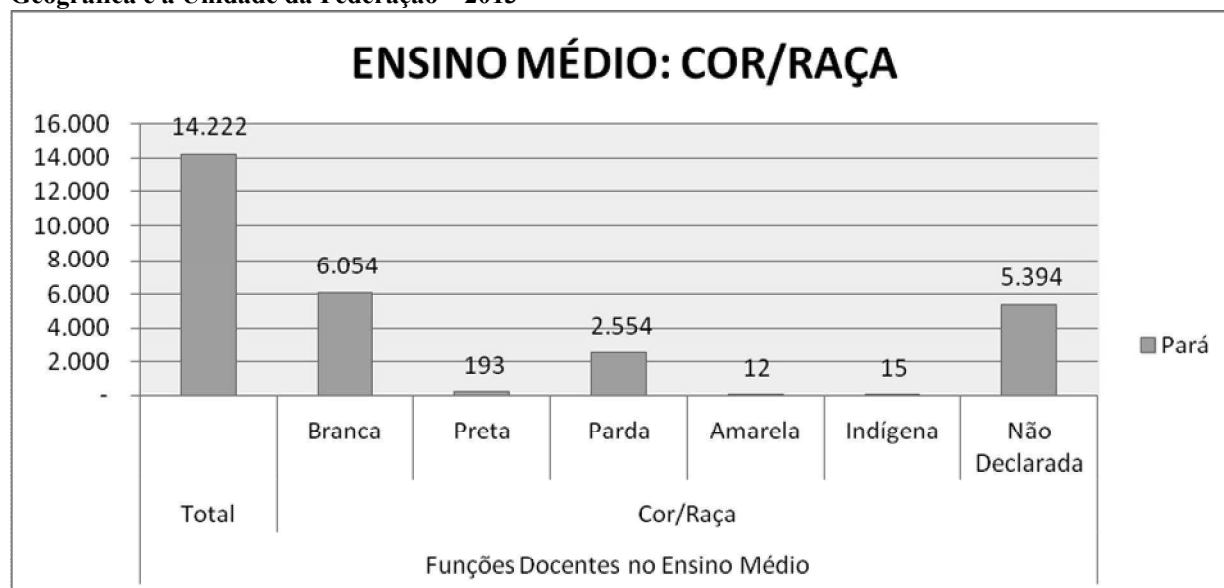
3.2.1.4 Ensino Médio

GRÁFICO 22 - Número de Funções Docentes no Ensino Médio por Sexo, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2013



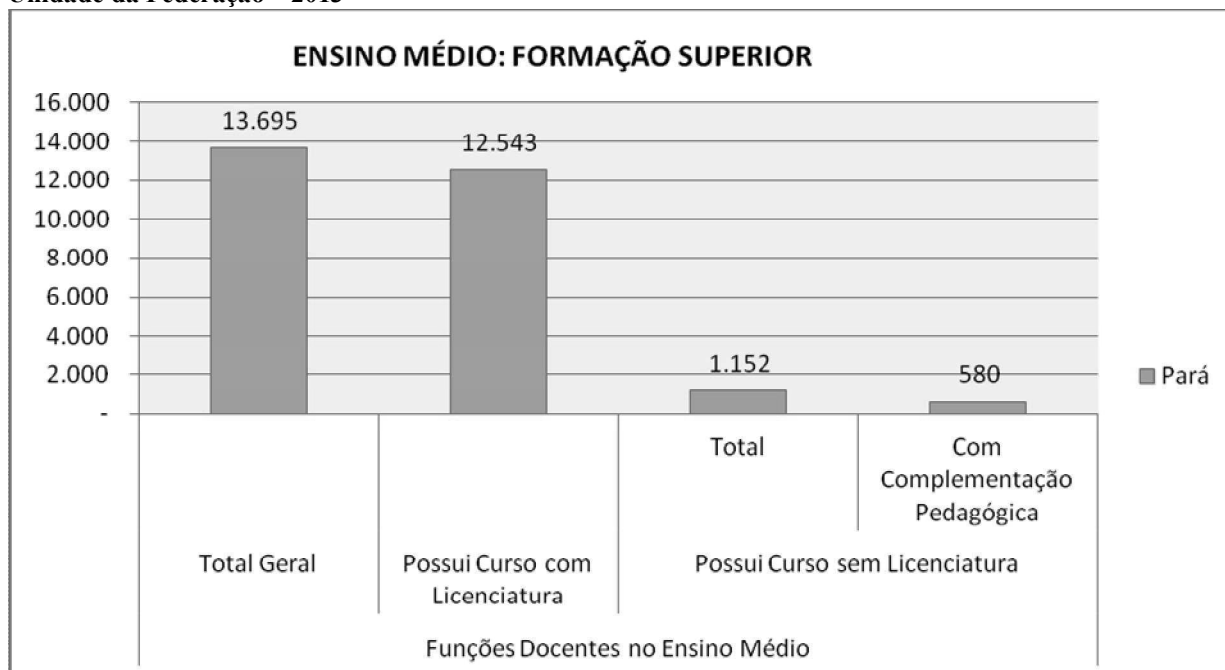
Fonte: MEC/Inep/Deed

GRÁFICO 23 - Número de Funções Docentes no Ensino Médio por Cor/Raça, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2013



Fonte: MEC/Inep/Deed

GRÁFICO 24 - Número de Funções Docentes no Ensino Médio com Formação Superior, com Licenciatura, sem Licenciatura e com Complementação Pedagógica, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2013



Para finalizar estas análises dissertativas sobre a Educação Básica no Estado do Pará, discutiremos a seguir a última etapa da Educação Básica, conhecida como Ensino Médio. A mesma tem como registros quantitativos que, dos/as **14.222** professores/as que atuam nessa etapa, **7.003** masculino e **7.219** feminino. Quanto às declarações de cor/raça estes/as estão identificados/as por **6.054** branca; **193** preta; **2.554** parda; **12** amarela; **15** indígena; **5.394** não manifestaram nenhuma declaração.

No que tange aos registros sobre a escolaridade dos/as professores/as dessa etapa da Educação Básica a mesma é representada por **13.695** que têm formação em Nível Superior. Destes/as **12.543** possuem curso de licenciatura; **1.152** possuem curso sem licenciatura e **580** têm cursos de complementação pedagógica.

Finalizando essa dissertação argumentativa sobre os aspectos relevantes deste estudo, conclui-se que, no Estado do Pará, o Ensino Médio teve um aumento significativo em relação ao número de homens no exercício do magistério em relação ao registro de mulheres. E no que se refere às declarações sobre cor/raça é perceptível que nesta etapa de ensino prevalece a branca em relação às demais definições. Em se tratando da escolaridade destes/as profissionais é verificável de que há uma prevalência de professores/as com escolaridade em Nível Superior em relação às outras formações.

Contudo, acredita-se que a profissão docente envolve todos os sujeitos que fazem a realização do ofício do magistério em sua plenitude, independente de estereótipos que disseminem preconceitos, inferioridades, ou questões relacionadas. Onde se observou nas literaturas e nos dados coletados que o gênero, a identidade, a cor/raça, a sexualidade, a faixa-etária e a escolaridade definirão o perfil profissional dessa área. Ou seja, mesmo sabendo que não é possível omitir a ontologia da sociedade em relação à carreira de professores/as, ficou perceptível neste estudo de que a profissão docente, por ser uma das áreas de promulgação, divulgação, aquisição de conhecimento e transformações sociais, usa critérios de persuasão que impedi homens e mulheres a se recusar de não exercer a profissão.

CONCLUSÃO

A referida pesquisa sobre a HERMENÊUTICA EPISTEMOLÓGICA E ONTOLÓGICA DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Uma análise da inserção de professoras e professores no magistério, a qual discute as premissas dessa profissão especialmente no Estado do Pará, teve a objetividade de investigar dados estatísticos referentes ao exercício docente de homens e mulheres na Educação Básica.

Esta investigação teve ao longo de seu percurso a pretensão de visualizar micro e macro a quantidade estatística de homens e mulheres que participam de quadro funcional da profissão docente no Estado do Pará. A questão intencional da pesquisa, além de visar conhecer os dados relevantes nesse desenvolvimento dissertativo da investigação, não pretendeu ser limitante em relação à questão epistemológica nem ontológica sobre o tema, mas desmistificar e esclarecer que a profissão docente é uma das áreas das ciências humanas que precisa ser compreendida, analisada, valorizada e aceita pela sociedade em geral, respeitando os princípios e valores éticos e morais do/a profissional.

Penso, acredito e concordo plenamente que todo tipo de convivência entre as pessoas e nos mais variados espaços de trabalho precisa de suas condutas, regras e normas funcionais, sendo essas admissíveis e que não interfiram negativamente na carreira profissional das pessoas. Pelo fato de compreender que elas são as maiores responsáveis pelo bom funcionamento de comportamentos humanos e sociais. Ou seja, ser leal, sincero, justo na profissão, acredito que seja a edificação maior das razões de ser bom naquilo que se decidiu ser pessoal e profissionalmente.

Conduto, partindo desse constructo investigativo, a noção da hermenêutica epistemológica e ontológica nos direciona para interpretar e analisar teoricamente e socialmente a questão de gênero na Educação Básica. Sendo estes termos, categorias históricas e analíticas com base em seus posicionamentos, os quais tratam de questões culturais e sociais produzidas por meio de discussões que acabam instaurando práticas de gênero na educação. E, assim, percebe-se que os espaços determinados por processos de normatizações acabam marcando e instituindo lugares socialmente e culturais, onde as práticas de determinação por gênero, identidade, cor/raça, faixa-etária e escolaridade assumidos por homens, mulheres, meninos, meninas, professores, professoras são totalmente definidas.

Por conseguinte, a melhor maneira de enfrentar esses constructos seja não viver na omissão dos fatores sociais, mas entender, respeitar e dialogar, nos mais variados ramos do conhecimento ético e moral. Tornando-se dessa forma cidadão/ãs críticos/as e participativos/as em sociedade. Pois acredita-se que em todas as instâncias sociais e/ou profissionais os seres humanos, independente da identidade e/ou gênero, devam cuidar, zelar pelos valores e princípios irrenunciáveis e inegociáveis. Por saber que, vencendo o egoísmo, o individualismo, o consumismo, o preconceito, a violência mundana e mental, tornam-se livres proporcionando assim reflexões aos seres humanos sobre esses estereótipos que acabam minimizando a vida de quem os detém.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. *Educação e Poder*. 2.reimpressão. São Paulo: ARTMED, 2002.
- BADINTER, E. *XY – sobre a identidade masculina*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- BAPTISTA, Maria Todescan Dias da Silva. *O estudo de identidades individuais e coletivas na constituição da história da psicologia*. Belo Horizonte, v.2, p.31-38,ago 2002.
- BOFF, Leonardo; MURARO, Rose Marie. *Feminino e Masculino: uma nova consciência para o encontro das diferenças*. _____ IN: *O gênero na crise da cultura dominante e na emergência de um novo paradigma civilizatório*. Rio de Janeiro: Record, 2010. p.15-16. _____ In: *A memória sexual: base biológica da sexualidade humana*. 2010. p.25.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.542p.
- CABRAL, Francisco e DIAZ, Margarita. *Relações de gênero. Cadernos afetividade e sexualidade na educação: um novo olhar*. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte; Fundação Odebrecht. Belo Horizonte: Gráfica Editora Rona Ltda. p. 142-150, 1999.
- CHIZZOT, Antônio; *Pesquisas em ciências humanas e sociais*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- CORREA, S. y R. PETCHESKY (1994). “*Reproductive and sexual rights: a feminist perspective*”, en G. Sen, A. Germain y L. Chen (eds.) *Population Policies Reconsidered (Health, empowerment and rights)*, Harvard University, pp. 107-123.
- COSTA, Rosely. *De clonagens e de paternidades: as encruzilhadas do gênero*. Cadernos Pagu, Campinas, SP, n.11, p. 157-200,1998.
- FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. *Ensaio sobre educação, sexualidade e gênero*. Salvador: Helvecia, 2005. p.272.
- FLECHA, Ramón. *Compartiendo Palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 1996. 156p. (Coleção leitura).
- GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In *Revista de Administração de Empresas*, v.35, n.2, Mar/Abr. 1995, p. 57 – 63.
- GOLDENBERG, Miriam. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- GIERUS, Renate. Corpo Oralidade – Historia Oral e corpo. _____ In: DEIFELT, Wanda; MUSSKOPF, André S.; STROHER, Marga. J. (Org.) *À flor da pele: ensaios sobre gênero e corporeidade*. São Leopoldo, RS: Sinodal; CEBI, 2004. p.48. 318p.

GÓMEZ, Jesús. *El amor em la sociedad del risco: uma tentativa educativa*. Barcelona: El Roure, 2004.

HADDAD, Sérgio. *Educação como direito humano*. Brasília. Revista dos direitos humanos. 2010. p.27.

LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: Pedagogia da sexualidade*. 2.ed. BH: Ed. Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós – estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.p.23.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogia da sexualidade. ____ In: *O corpo educado: pedagogia da sexualidade*. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 2.ed. Belo Horizonte: Autentica, 2007, p.09-34.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: das definições políticas às tensões teóricas – metodológicas*. [anais] Caxambu: ANPED, 2006. 1 CD-ROM.

LIMA, Tatiane de Lucena. Identidade de gênero, currículo e formação docente numa perspectiva feminista. ____ In: FAGUNDES, T.C.P.C. *Ensaaios sobre educação, sexualidade e gênero*. Salvador: Helvécia, 2005. p.135.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores, In: ____.(Org.). *Profissão professores*. Tradução de Irene de Lima Mendes, Regina Correa e Luisa Santos Gil. Porto Codex: Porto Alegre,1991.p.09-32.

NUERNBERG, Adriano Henrique. Gênero, Psicologia Social e Interdisciplinaridade. ____ In: LAGO, Mara Coelho de Souza. (Org.). *Interdisciplinaridade em Diálogos de Gênero: Teorias, sexualidades, religiões*. Ilha de Santa Catarina: EditoraMulheres, 2004, p. 209.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal e mulher: um balanço parcial da bibliografia. In: COSTA, Albertina; BRUSCHINI, Cristina. *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

SARMENTO, Manuel. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília; TEIXEIRA, Rita A. (Org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.137-182.

SAWAIA, Bader. Identidade: Uma ideologia separatista? In: SAWAIA, Bader. *As artimanhas da exclusão: Uma análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.p.119-128.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Para além do pensamento Abissal*. Rev. Novos Estudos, 79 – Novembro 2007.

SILVA, Alexandre Rodrigo N. *Construindo caminhos para a docência: Prática pedagógica e masculinidades*. 2010. Artigo – mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. 2010.

SOUZA, Marcelo Gustavo Andrade. Educar para a tolerância e o respeito à diferença: uma reflexão a parti da escola plural. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p.153-172.

WALLERSTEIN, Valeska. *Feminismo como pensamento da diferença*. Labrys: estudos feministas [online]. Disponível em <http://www.unb.br/ih/his/gefem/labrys5/textos/valeskafeminismo.htm>. Acessado em 20 de Outubro de 2014 às 18h.

ANEXOS

PLANILHA 1 - EDUCAÇÃO BÁSICA

PLANILHA - 2: EDUCAÇÃO BÁSICA

FUNÇÕES DOCENTES			
Educação Básica			
2.2 – Número de Funções Docentes na Educação Básica por Sexo, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2013			
Unidade da Federação	Funções Docentes na Educação Básica		
	Total	Sexo	
		Masculino	Feminino
Brasil	2.148.023	423.370	1.724.653
Norte	189.868	55.294	134.574
Roraima	17.258	4.101	13.157
Acre	10.733	3.342	7.391
Amazonas	41.202	14.187	27.015
Roraima	7.578	2.667	4.911
Pará	84.403	23.620	60.783
Amapá	10.547	3.471	7.076
Tocantins	18.147	3.906	14.241
Nordeste	619.358	131.369	487.989
Maranhão	96.865	21.918	74.947
Piauí	44.314	10.823	33.491
Ceará	94.163	21.339	72.824
Rio Grande do Norte	34.686	8.620	26.066
Paraíba	48.555	10.193	38.362
Pernambuco	90.473	17.000	73.473
Alagoas	32.594	6.914	25.680
Sergipe	22.245	4.865	17.380
Bahia	155.463	29.697	125.766
Sudeste	869.013	158.229	710.784
Minas Gerais	223.513	37.329	186.184
Espírito Santo	42.487	7.810	34.677
Rio de Janeiro	159.435	32.489	126.946
São Paulo	443.578	80.601	362.977
Sul	319.379	48.872	270.507
Paraná	125.276	19.170	106.106
Santa Catarina	75.500	13.371	62.129
Rio Grande do Sul	118.603	16.331	102.272
Centro-Oeste	150.405	29.606	120.799
Mato Grosso do Sul	28.022	5.869	22.153
Mato Grosso	34.309	7.299	27.010
Goiás	59.631	9.852	49.779
Distrito Federal	28.443	6.586	21.857
Fonte: MEC/Inep/Deed			
Notas: 1 - Professores são os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe em 29/05/2013.			
2 - Não inclui auxiliares da educação infantil.			
3 - Não inclui os professores de turmas de atividade complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE).			
4 - Professores (ID) são contados uma única vez em cada Unidade da Federação (UF), porém podem atuar em mais de uma UF.			

PLANILHA - 3: EDUCAÇÃO BÁSICA

FUNÇÕES DOCENTES							
Educação Básica							
2.3 – Número de Funções Docentes na Educação Básica por Cor/Raça, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2013							
Unidade da Federação	Funções Docentes na Educação Básica						
	Total	Cor/Raça					
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Declarada
Brasil	2.148.023	916.613	82.463	519.196	12.325	10.801	606.625
Norte	189.868	30.226	5.093	88.872	690	4.916	60.071
Rondônia	17.258	4.478	651	5.524	76	178	6.351
Acre	10.733	1.202	206	4.581	59	445	4.240
Amazonas	41.202	3.186	444	29.503	123	2.138	5.808
Roraima	7.578	853	171	2.786	17	1.240	2.511
Pará	84.403	14.903	2.406	34.122	246	497	32.229
Amapá	10.547	1.665	513	4.766	34	218	3.351
Tocantins	18.147	3.939	702	7.590	135	200	5.581
Nordeste	619.358	117.219	25.431	232.069	4.180	2.778	237.681
Maranhão	96.865	13.303	4.387	47.769	525	510	30.371
Piauí	44.314	6.780	1.778	18.763	503	37	16.453
Ceará	94.163	25.081	1.227	43.365	352	462	23.676
Rio Grande do Norte	34.686	9.553	714	8.934	106	28	15.351
Paraíba	48.555	13.446	1.432	18.007	294	375	15.001
Pernambuco	90.473	23.054	3.394	28.686	442	797	34.100
Alagoas	32.594	6.606	1.437	13.012	141	120	11.278
Sergipe	22.245	3.251	1.774	8.428	1.247	111	7.434
Bahia	155.463	16.145	9.288	45.105	570	338	84.017
Sudeste	869.013	501.039	41.281	141.529	5.057	1.000	179.107
Minas Gerais	223.513	91.475	14.593	61.864	588	336	54.657
Espírito Santo	42.487	20.886	2.246	13.175	116	79	5.985
Rio de Janeiro	159.435	56.832	7.918	23.210	1.476	113	69.886
São Paulo	443.578	331.846	16.524	43.280	2.877	472	48.579
Sul	319.379	218.654	6.267	16.693	1.579	700	75.486
Paraná	125.276	97.051	2.312	11.916	915	213	12.869
Santa Catarina	75.500	51.748	1.300	2.629	149	189	19.485
Rio Grande do Sul	118.603	69.855	2.655	2.148	515	298	43.132
Centro-Oeste	150.405	49.475	4.391	40.033	819	1.407	54.280
Mato Grosso do Sul	28.022	14.409	699	7.967	114	696	4.137
Mato Grosso	34.309	4.708	513	3.519	45	577	24.947
Goiás	59.631	21.545	2.000	20.569	483	104	14.930
Distrito Federal	28.443	8.813	1.179	7.978	177	30	10.266
Fonte: MEC/Inep/Deed							
Notas: 1 - Professores são os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe em 29/05/2013.							
2 - Não inclui auxiliares da educação infantil.							
3 - Não inclui os professores de turmas de atividade complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE).							
4 - Professores (ID) são contados uma única vez em cada Unidade da Federação (UF), porém podem atuar em mais de uma UF.							

PLANILHA –4: EDUCAÇÃO BÁSICA

FUNÇÕES DOCENTES					
Educação Básica					
2.7 – Número de Funções Docentes na Educação Básica com Formação Superior, com Licenciatura, sem Licenciatura e com Complementação Pedagógica, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2013					
Unidade da Federação	Funções Docentes na Educação Básica				
	Total Geral	Possui Curso com Licenciatura	Possui Curso sem Licenciatura		
			Total	Com Complementação Pedagógica	
Brasil	1.607.181	1.405.696	201.485		97.687
Norte	124.792	113.994	10.798		5.930
Rondônia	14.725	13.323	1.402		912
Acre	7.123	6.619	504		297
Amazonas	29.105	26.920	2.185		693
Roraima	4.751	4.361	390		223
Pará	47.518	42.901	4.617		2.824
Amapá	7.126	6.439	687		442
Tocantins	14.444	13.431	1.013		539
Nordeste	371.262	317.727	53.535		39.660
Maranhão	46.328	41.630	4.698		3.545
Piauí	28.564	25.588	2.976		1.894
Ceará	64.135	56.596	7.539		4.993
Rio Grande do Norte	25.254	21.287	3.967		2.972
Paraíba	31.499	26.560	4.939		3.562
Pernambuco	57.151	50.061	7.090		4.620
Alagoas	17.007	14.943	2.064		1.252
Sergipe	17.160	14.750	2.410		1.860
Bahia	84.164	66.312	17.852		14.962
Sudeste	718.394	628.030	90.364		27.134
Minas Gerais	185.098	164.709	20.389		8.803
Espírito Santo	38.525	32.877	5.648		4.243
Rio de Janeiro	111.359	93.739	17.620		11.530
São Paulo	383.412	336.705	46.707		2.558
Sul	262.395	233.912	28.483		15.785
Paraná	107.856	97.506	10.350		5.027
Santa Catarina	59.957	51.834	8.123		4.323
Rio Grande do Sul	94.582	84.572	10.010		6.435
Centro-Oeste	130.338	112.033	18.305		9.178
Mato Grosso do Sul	25.383	23.465	1.918		1.091
Mato Grosso	29.950	22.857	7.093		1.388
Goias	49.134	43.635	5.499		3.813
Distrito Federal	25.871	22.076	3.795		2.886
Fonte: MEC/Inep/Deed					
Notas: 1 - Professores são os indivíduos que estavam em efetiv a regência de classe em 29/05/2013.					
2 - Não inclui auxiliares da educação infantil.					
3 - Não inclui os professores de turmas de atividade complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE).					
4 - Professores (ID) são contados uma única vez em cada Unidade da Federação (UF), porém podem atuar em mais de uma UF.					

PLANILHA – 5: EDUCAÇÃO INFANTIL

FUNÇÕES DOCENTES			
Educação Infantil			
2.16 – Número de Funções Docentes na Educação Infantil por Sexo, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2013			
Unidade da Federação	Total	Funções Docentes na Educação Infantil	
		Sexo	
		Masculino	Feminino
Brasil	474.591	14.596	459.995
Norte	30.244	1.715	28.529
Rondônia	2.548	94	2.454
Acre	1.654	127	1.527
Amazonas	5.891	363	5.528
Roraima	1.050	134	916
Pará	14.257	720	13.537
Amapá	1.333	159	1.174
Tocantins	3.511	118	3.393
Nordeste	119.212	3.353	115.859
Maranhão	18.406	754	17.652
Piauí	8.156	290	7.866
Ceará	21.832	574	21.258
Rio Grande do Norte	7.791	222	7.569
Paraíba	8.257	163	8.094
Pernambuco	17.153	295	16.858
Alagoas	6.103	140	5.963
Sergipe	3.979	72	3.907
Bahia	27.535	843	26.692
Sudeste	216.364	5.722	210.642
Minas Gerais	46.455	1.141	45.314
Espírito Santo	11.479	516	10.963
Rio de Janeiro	34.888	1.262	33.626
São Paulo	123.542	2.803	120.739
Sul	79.117	2.500	76.617
Paraná	26.640	618	26.022
Santa Catarina	25.650	1.123	24.527
Rio Grande do Sul	26.827	759	26.068
Centro-Oeste	29.654	1.306	28.348
Mato Grosso do Sul	7.064	477	6.587
Mato Grosso	6.724	346	6.378
Goias	11.365	277	11.088
Distrito Federal	4.501	206	4.295
Fonte: MEC/Inep/Deed			
Notas: 1 - Professores são os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe em 29/05/2013.			
2 - Não inclui auxiliares da educação infantil.			
3 - Não inclui os professores de turmas de atividade complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE).			
4 - Professores (ID) são contados uma única vez em cada Unidade da Federação (UF), porém podem atuar em mais de uma UF.			
5 - Educação infantil – pré-escola: inclui professores de turmas de educação infantil – unificada.			

PLANILHA – 6: EDUCAÇÃO INFANTIL

FUNÇÕES DOCENTES

Educação Infantil

2.17 – Número de Funções Docentes na Educação Infantil por Cor/Raça, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2013

Unidade da Federação	Funções Docentes na Educação Infantil						
	Total	Cor/Raça					
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Declarada
Brasil	474.591	207.818	19.936	117.142	2.159	1.569	125.967
Norte	30.244	4.166	921	15.420	124	471	9.142
Rondônia	2.548	610	107	963	17	2	849
Acre	1.654	190	42	877	10	26	509
Amazonas	5.891	664	76	3.944	15	185	1.007
Roraima	1.050	112	22	431	3	110	372
Pará	14.257	1.688	457	6.940	55	97	5.020
Amapá	1.333	190	81	651	3	31	377
Tocantins	3.511	712	136	1.614	21	20	1.008
Nordeste	119.212	21.860	4.981	50.433	685	532	40.721
Maranhão	18.406	2.451	781	9.679	109	48	5.338
Piauí	8.156	1.054	280	3.589	76	7	3.150
Ceará	21.832	4.238	344	11.132	112	147	5.859
Rio Grande do Norte	7.791	2.043	170	2.177	22	5	3.374
Paraíba	8.257	2.222	255	3.199	60	92	2.429
Pernambuco	17.153	4.391	645	5.789	87	132	6.109
Alagoas	6.103	1.306	184	2.615	34	20	1.944
Sergipe	3.979	603	218	1.729	55	10	1.364
Bahia	27.535	3.552	2.104	10.524	130	71	11.154
Sudeste	216.364	117.547	10.903	38.011	841	210	48.852
Minas Gerais	46.455	19.165	2.926	12.622	163	38	11.541
Espírito Santo	11.479	5.310	652	3.865	28	20	1.604
Rio de Janeiro	34.888	12.129	2.048	5.564	106	19	15.022
São Paulo	123.542	80.943	5.277	15.960	544	133	20.685
Sul	79.117	53.747	2.166	5.034	363	106	17.701
Paraná	26.640	19.374	613	3.178	150	45	3.280
Santa Catarina	25.650	17.711	563	1.106	43	24	6.203
Rio Grande do Sul	26.827	16.662	990	750	170	37	8.218
Centro-Oeste	29.654	10.498	965	8.244	146	250	9.551
Mato Grosso do Sul	7.064	3.668	203	2.093	22	138	940
Mato Grosso	6.724	1.535	163	1.126	13	97	3.790
Goiás	11.365	3.875	380	3.672	85	8	3.345
Distrito Federal	4.501	1.420	219	1.353	26	7	1.476

Fonte: MEC/Inep/Deed

Notas: 1 - Professores são os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe em 29/05/2013.

2 - Não inclui auxiliares da educação infantil.

3 - Não inclui os professores de turmas de atividade complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

4 - Professores (ID) são contados uma única vez em cada Unidade da Federação (UF), porém podem atuar em mais de uma UF.

5 - Educação infantil – pré-escola: inclui professores de turmas de educação infantil – unificada.

PLANILHA – 7: EDUCAÇÃO INFANTIL

FUNÇÕES DOCENTES				
Educação Infantil				
2.21 – Número de Funções Docentes na Educação Infantil com Formação Superior, com Licenciatura, sem Licenciatura e com Complementação Pedagógica, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2013				
Unidade da Federação	Funções Docentes na Educação Infantil			
	Total Geral	Possui Curso com Licenciatura	Possui Curso sem Licenciatura	
			Total	Com Complementação Pedagógica
Brasil	284.894	261.595	23.299	15.032
Norte	14.709	13.824	885	668
Rondônia	1.858	1.755	103	79
Acre	935	891	44	30
Amazonas	3.571	3.404	167	92
Roraima	564	541	23	12
Pará	5.197	4.767	430	362
Amapá	458	428	30	26
Tocantins	2.126	2.038	88	67
Nordeste	48.776	42.883	5.893	5.048
Maranhão	5.353	4.797	556	469
Piauí	3.664	3.345	319	280
Ceará	11.200	9.963	1.237	1.083
Rio Grande do Norte	4.244	3.626	618	569
Paraíba	3.767	3.126	641	570
Pernambuco	6.537	5.608	929	789
Alagoas	2.110	1.857	253	213
Sergipe	2.152	1.756	396	348
Bahia	9.749	8.805	944	727
Sudeste	148.098	137.041	11.057	5.069
Minas Gerais	29.695	27.510	2.185	1.609
Espírito Santo	9.833	8.837	996	913
Rio de Janeiro	14.634	12.001	2.633	1.906
São Paulo	93.936	88.693	5.243	641
Sul	50.558	47.096	3.462	2.629
Paraná	17.447	16.542	905	600
Santa Catarina	18.603	17.068	1.535	1.167
Rio Grande do Sul	14.508	13.486	1.022	862
Centro-Oeste	22.753	20.751	2.002	1.618
Mato Grosso do Sul	6.087	5.827	260	225
Mato Grosso	5.453	4.952	501	289
Goias	7.829	6.990	839	744
Distrito Federal	3.384	2.982	402	360
Fonte: MEC/Inep/Deed				
Notas: 1 - Professores são os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe em 29/05/2013.				
2 - Não inclui auxiliares da educação infantil.				
3 - Não inclui os professores de turmas de atividade complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE).				
4 - Professores (ID) são contados uma única vez em cada Unidade da Federação (UF), porém podem atuar em mais de uma UF.				
5 - Educação infantil – pré-escola: inclui professores de turmas de educação infantil – unificada.				

PLANILHA – 8: CRECHE

FUNÇÕES DOCENTES

Creche

2.25 – Número de Funções Docentes na Creche por Sexo, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2013

Unidade da Federação	Funções Docentes na Creche		
	Total	Sexo	
		Masculino	Feminino
Brasil	211.694	4.649	207.045
Norte	7.831	212	7.619
Rondônia	940	21	919
Acre	412	17	395
Amazonas	1.381	46	1.335
Roraima	252	18	234
Pará	3.039	73	2.966
Amapá	266	13	253
Tocantins	1.541	24	1.517
Nordeste	36.970	737	36.233
Maranhão	4.909	141	4.768
Piauí	2.328	58	2.270
Ceará	8.671	175	8.496
Rio Grande do Norte	2.926	46	2.880
Paraíba	2.547	46	2.501
Pernambuco	5.152	74	5.078
Alagoas	1.758	28	1.730
Sergipe	765	12	753
Bahia	7.914	157	7.757
Sudeste	113.043	2.481	110.562
Minas Gerais	19.977	394	19.583
Espírito Santo	6.105	256	5.849
Rio de Janeiro	14.846	430	14.416
São Paulo	72.115	1.401	70.714
Sul	41.972	859	41.113
Paraná	13.379	217	13.162
Santa Catarina	14.691	382	14.309
Rio Grande do Sul	13.902	260	13.642
Centro-Oeste	11.878	360	11.518
Mato Grosso do Sul	3.282	92	3.190
Mato Grosso	2.553	67	2.486
Goias	4.358	100	4.258
Distrito Federal	1.685	101	1.584
Fonte: MEC/Inep/Deed			
Notas:	1 - Professores são os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe em 29/05/2013.		
	2 - Não inclui auxiliares da educação infantil.		
	3 - Não inclui os professores de turmas de atividade complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE).		
	4 - Professores (ID) são contados uma única vez em cada Unidade da Federação (UF), porém podem atuar em mais de uma UF.		

PLANILHA – 9: CRECHE

FUNÇÕES DOCENTES

Creche

2.26 – Número de Funções Docentes na Creche por Cor/Raça, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2013

Unidade da Federação	Funções Docentes na Creche						
	Total	Cor/Raça					
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Declarada
Brasil	211.694	102.164	9.570	46.271	982	310	52.397
Norte	7.831	1.270	266	4.021	41	46	2.187
Rondônia	940	250	43	367	6	-	274
Acre	412	56	17	233	1	2	103
Amazonas	1.381	159	17	926	4	25	250
Roraima	252	28	3	95	-	7	119
Pará	3.039	424	107	1.517	18	7	966
Amapá	266	44	17	130	1	-	74
Tocantins	1.541	309	62	753	11	5	401
Nordeste	36.970	7.192	1.467	15.600	202	121	12.388
Maranhão	4.909	688	185	2.594	33	5	1.404
Piauí	2.328	280	71	952	23	2	1.000
Ceará	8.671	1.733	146	4.346	46	36	2.364
Rio Grande do Norte	2.926	856	67	798	8	1	1.196
Paraíba	2.547	724	80	1.017	23	18	685
Pernambuco	5.152	1.385	197	1.668	28	42	1.832
Alagoas	1.758	382	56	760	8	2	550
Sergipe	765	106	46	347	2	1	263
Bahia	7.914	1.038	619	3.118	31	14	3.094
Sudeste	113.043	60.870	6.203	20.632	468	103	24.767
Minas Gerais	19.977	8.242	1.406	5.475	81	8	4.765
Espírito Santo	6.105	2.779	360	2.122	18	6	820
Rio de Janeiro	14.846	5.192	950	2.415	43	11	6.235
São Paulo	72.115	44.657	3.487	10.620	326	78	12.947
Sul	41.972	28.416	1.246	2.794	209	26	9.281
Paraná	13.379	9.519	332	1.686	80	10	1.752
Santa Catarina	14.691	10.129	329	686	29	10	3.508
Rio Grande do Sul	13.902	8.768	585	422	100	6	4.021
Centro-Oeste	11.878	4.416	388	3.224	62	14	3.774
Mato Grosso do Sul	3.282	1.784	104	964	8	5	417
Mato Grosso	2.553	608	62	402	8	4	1.469
Goias	4.358	1.499	149	1.388	32	3	1.287
Distrito Federal	1.685	525	73	470	14	2	601

Fonte: MEC/Inep/Deed

Notas: 1 - Professores são os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe em 29/05/2013.
2 - Não inclui auxiliares da educação infantil.
3 - Não inclui os professores de turmas de atividade complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE).
4 - Professores (ID) são contados uma única vez em cada Unidade da Federação (UF), porém podem atuar em mais de uma UF.

PLANILHA – 10: CRECHE

FUNÇÕES DOCENTES

Creche

2.30 – Número de Funções Docentes na Creche com Formação Superior, com Licenciatura, sem Licenciatura e com Complementação Pedagógica, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2013

Unidade da Federação	Funções Docentes na Creche			
	Total Geral	Possui Curso com Licenciatura	Possui Curso sem Licenciatura	
			Total	Com Complementação Pedagógica
Brasil	125.406	115.897	9.509	5.429
Norte	3.979	3.709	270	205
Rondônia	683	641	42	32
Acre	235	223	12	10
Amazonas	776	728	48	28
Roraima	120	113	7	2
Pará	1.214	1.097	117	100
Amapá	103	97	6	6
Tocantins	848	810	38	27
Nordeste	15.089	13.387	1.702	1.441
Maranhão	1.410	1.260	150	123
Piauí	1.020	945	75	68
Ceará	4.461	3.978	483	420
Rio Grande do Norte	1.595	1.383	212	190
Paraíba	1.137	964	173	152
Pernambuco	1.779	1.552	227	187
Alagoas	575	508	67	57
Sergipe	381	320	61	51
Bahia	2.731	2.477	254	193
Sudeste	73.042	67.698	5.344	2.131
Minas Gerais	10.730	9.938	792	542
Espírito Santo	5.237	4.718	519	483
Rio de Janeiro	5.678	4.610	1.068	751
São Paulo	51.397	48.432	2.965	355
Sul	24.408	22.883	1.525	1.123
Paraná	7.827	7.410	417	272
Santa Catarina	10.298	9.561	737	556
Rio Grande do Sul	6.283	5.912	371	295
Centro-Oeste	8.888	8.220	668	529
Mato Grosso do Sul	2.843	2.753	90	78
Mato Grosso	2.026	1.872	154	87
Goiás	2.904	2.616	288	248
Distrito Federal	1.115	979	136	116
Fonte: MEC/Inep/Deed				
Notas:	1 - Professores são os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe em 29/05/2013.			
	2 - Não inclui auxiliares da educação infantil.			
	3 - Não inclui os professores de turmas de atividade complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE).			
	4 - Professores (IU) são contados uma única vez em cada Unidade da Federação (UF), porém podem atuar em mais de uma UF.			

PLANILHA – 11: PRÉ – ESCOLA

FUNÇÕES DOCENTES

Pré-Escola

2.37 – Número de Funções Docentes na Pré-Escola por Sexo, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2013

Unidade da Federação	Funções Docentes na Pré-Escola		
	Total	Sexo	
		Masculino	Feminino
Brasil	289.507	12.567	276.940
Norte	23.381	1.584	21.797
Rondônia	1.715	86	1.629
Acre	1.294	114	1.180
Amazonas	4.723	337	4.386
Roraima	836	122	714
Pará	11.633	671	10.962
Amapá	1.092	149	943
Tocantins	2.088	105	1.983
Nordeste	87.263	2.859	84.404
Maranhão	13.994	631	13.363
Piauí	6.538	261	6.277
Ceará	14.851	456	14.395
Rio Grande do Norte	5.161	195	4.966
Paraíba	5.917	128	5.789
Pernambuco	12.624	252	12.372
Alagoas	4.492	120	4.372
Sergipe	3.284	63	3.221
Bahia	20.402	753	19.649
Sudeste	117.041	4.821	112.220
Minas Gerais	28.833	1.010	27.823
Espírito Santo	6.890	470	6.420
Rio de Janeiro	22.714	1.129	21.585
São Paulo	58.604	2.212	56.392
Sul	42.306	2.131	40.175
Paraná	14.410	503	13.907
Santa Catarina	13.309	1.015	12.294
Rio Grande do Sul	14.587	613	13.974
Centro-Oeste	19.516	1.172	18.344
Mato Grosso do Sul	4.436	434	4.002
Mato Grosso	4.513	308	4.205
Goiás	7.426	245	7.181
Distrito Federal	3.141	185	2.956
Fonte: MEC/Inep/Deed			
Notas: 1 - Professores são os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe em 29/05/2013.			
2 - Não inclui auxiliares da educação infantil.			
3 - Não inclui os professores de turmas de atividade complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE).			
4 - Professores (ID) são contados uma única vez em cada Unidade da Federação (UF), porém podem atuar em mais de uma UF.			
5 - Pré-escola: inclui professores de turmas de educação infantil – unificada.			

PLANILHA - 12: PRÉ – ESCOLA

FUNÇÕES DOCENTES

Pré-Escola

2.38 – Número de Funções Docentes na Pré-Escola por Cor/Raça, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2013

Unidade da Federação	Funções Docentes na Pré-Escola						
	Total	Cor/Raça					
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Declarada
Brasil	289.507	119.118	11.454	76.232	1.319	1.298	80.086
Norte	23.381	3.057	681	11.908	89	428	7.218
Rondônia	1.715	391	68	637	14	2	603
Acre	1.294	138	26	678	9	24	419
Amazonas	4.723	541	62	3.159	12	161	788
Roraima	836	89	21	356	3	104	263
Pará	11.633	1.321	360	5.632	38	91	4.191
Amapá	1.092	150	65	534	2	31	310
Tocantins	2.088	427	79	912	11	15	644
Nordeste	87.263	15.643	3.700	36.890	515	429	30.086
Maranhão	13.994	1.852	613	7.309	79	43	4.098
Piauí	6.538	849	231	2.902	60	5	2.491
Ceará	14.851	2.842	235	7.611	76	119	3.968
Rio Grande do Norte	5.161	1.278	110	1.470	14	4	2.285
Paraíba	5.917	1.557	180	2.277	38	74	1.791
Pernambuco	12.624	3.178	473	4.311	63	97	4.502
Alagoas	4.492	957	134	1.909	27	19	1.446
Sergipe	3.284	513	175	1.406	53	9	1.128
Bahia	20.402	2.617	1.549	7.695	105	59	8.377
Sudeste	117.041	64.790	5.397	19.486	446	116	26.806
Minas Gerais	28.833	12.037	1.678	7.696	92	32	7.298
Espírito Santo	6.890	3.224	411	2.256	15	17	967
Rio de Janeiro	22.714	7.933	1.254	3.548	76	9	9.894
São Paulo	58.604	41.596	2.054	5.986	263	58	8.647
Sul	42.306	28.834	1.056	2.471	176	85	9.684
Paraná	14.410	10.671	308	1.626	74	35	1.696
Santa Catarina	13.309	9.223	286	484	18	18	3.280
Rio Grande do Sul	14.587	8.940	462	361	84	32	4.708
Centro-Oeste	19.516	6.794	620	5.477	93	240	6.292
Mato Grosso do Sul	4.436	2.238	111	1.330	15	134	608
Mato Grosso	4.513	1.028	104	781	8	94	2.498
Goias	7.426	2.526	248	2.404	55	6	2.187
Distrito Federal	3.141	1.002	157	962	15	6	999
Fonte: MEC/Inep/Deed							
Notas: 1 - Professores são os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe em 29/05/2013.							
2 - Não inclui auxiliares da educação infantil.							
3 - Não inclui os professores de turmas de atividade complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE).							
4 - Professores (ID) são contados uma única vez em cada Unidade da Federação (UF), porém podem atuar em mais de uma UF.							
5 - Pré-escola: inclui professores de turmas de educação infantil – unificada.							

PLANILHA – 13: PRÉ – ESCOLA

FUNÇÕES DOCENTES				
Pré-Escola				
2.42 – Número de Funções Docentes na Pré-Escola com Formação Superior, com Licenciatura, sem Licenciatura e com Complementação Pedagógica, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2013				
Unidade da Federação	Funções Docentes na Pré-Escola			
	Total Geral	Possui Curso com Licenciatura	Possui Curso sem Licenciatura	
			Total	Com Complementação Pedagógica
Brasil	178.400	162.651	15.749	10.631
Norte	11.304	10.644	660	490
Rondônia	1.256	1.186	70	51
Acre	734	702	32	20
Amazonas	2.941	2.808	133	72
Roraima	465	447	18	10
Pará	4.180	3.852	328	274
Amapá	368	344	24	20
Tocantins	1.360	1.305	55	43
Nordeste	36.203	31.697	4.506	3.870
Maranhão	4.137	3.705	432	368
Piauí	2.942	2.674	268	232
Ceará	7.792	6.909	883	776
Rio Grande do Norte	2.835	2.398	437	405
Paraíba	2.744	2.255	489	437
Pernambuco	4.981	4.247	734	626
Alagoas	1.601	1.407	194	163
Sergipe	1.809	1.468	341	301
Bahia	7.362	6.634	728	562
Sudeste	85.615	78.751	6.864	3.400
Minas Gerais	20.736	19.164	1.572	1.168
Espírito Santo	5.962	5.330	632	568
Rio de Janeiro	10.461	8.644	1.817	1.334
São Paulo	48.456	45.613	2.843	330
Sul	29.996	27.750	2.246	1.700
Paraná	10.480	9.892	588	382
Santa Catarina	10.166	9.229	937	700
Rio Grande do Sul	9.350	8.629	721	618
Centro-Oeste	15.282	13.809	1.473	1.171
Mato Grosso do Sul	3.834	3.640	194	165
Mato Grosso	3.726	3.334	392	217
Goiás	5.221	4.636	585	519
Distrito Federal	2.501	2.199	302	270

Fonte: MEC/Inep/Deed

Notas: 1 - Professores são os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe em 29/05/2013.
2 - Não inclui auxiliares da educação infantil.
3 - Não inclui os professores de turmas de atividade complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE).
4 - Professores (ID) são contados uma única vez em cada Unidade da Federação (UF), porém podem atuar em mais de uma UF.
5 - Pré-escola: inclui professores de turmas de educação infantil – unificada.

PLANILHA - 14: ENSINO FUNDAMENTAL

FUNÇÕES DOCENTES			
Ensino Fundamental			
2.49 – Número de Funções Docentes no Ensino Fundamental por Sexo, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2013			
Unidade da Federação	Funções Docentes no Ensino Fundamental		
	Total	Sexo	
		Masculino	Feminino
Brasil	1.409.991	274.671	1.135.320
Norte	137.593	41.417	96.176
Rondônia	12.392	2.978	9.414
Acre	7.082	2.208	4.874
Amazonas	30.152	10.871	19.281
Roraima	5.520	1.955	3.565
Pará	63.027	18.407	44.620
Amapá	7.034	2.222	4.812
Tocantins	12.386	2.776	9.610
Nordeste	421.845	89.465	332.380
Maranhão	66.386	15.542	50.844
Piauí	30.939	7.337	23.602
Ceará	59.438	13.351	46.087
Rio Grande do Norte	22.552	5.780	16.772
Paraíba	32.404	6.651	25.753
Pernambuco	61.987	11.277	50.710
Alagoas	22.305	4.885	17.420
Sergipe	16.244	3.587	12.657
Bahia	109.590	21.055	88.535
Sudeste	548.504	95.980	452.524
Minas Gerais	145.010	21.496	123.514
Espírito Santo	26.874	4.470	22.404
Rio de Janeiro	106.923	21.296	85.627
São Paulo	269.697	48.718	220.979
Sul	200.710	28.971	171.739
Paraná	79.992	11.801	68.191
Santa Catarina	42.954	7.573	35.381
Rio Grande do Sul	77.764	9.597	68.167
Centro-Oeste	101.339	18.838	82.501
Mato Grosso do Sul	19.060	4.046	15.014
Mato Grosso	23.358	4.904	18.454
Goiás	41.321	6.358	34.963
Distrito Federal	17.600	3.530	14.070
Fonte: MEC/Inep/Deed			
Notas: 1 - Professores são os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe em 29/05/2013.			
2 - Não inclui os professores de turmas de atividade complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE).			
3 - Professores (ID) são contados uma única vez em cada Unidade da Federação (UF), porém podem atuar em mais de uma UF.			
4 - Inclui professores de turmas do ensino de 8 e 9 anos.			

PLANILHA – 15: ENSINO FUNDAMENTAL

FUNÇÕES DOCENTES

Ensino Fundamental

2.50 – Número de Funções Docentes no Ensino Fundamental por Cor/Raça, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2013

Unidade da Federação	Funções Docentes no Ensino Fundamental						
	Total	Cor/Raça					
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Declarada
Brasil	1.409.991	586.731	54.574	352.285	8.206	8.534	399.661
Norte	137.593	20.481	3.701	65.005	496	4.093	43.817
Rondônia	12.392	3.127	481	3.937	58	171	4.618
Acre	7.082	726	124	2.891	34	391	2.916
Amazonas	30.152	2.204	324	22.042	93	1.707	3.782
Roraima	5.520	596	124	2.018	11	1.040	1.731
Pará	63.027	10.218	1.838	25.776	188	428	24.579
Amapá	7.034	1.072	335	3.177	19	185	2.246
Tocantins	12.386	2.538	475	5.164	93	171	3.945
Nordeste	421.845	76.526	18.182	160.123	3.029	2.024	161.961
Maranhão	66.386	8.675	3.025	32.728	359	432	21.167
Piauí	30.939	4.585	1.265	13.116	361	22	11.590
Ceará	59.438	14.232	808	28.679	233	359	15.127
Rio Grande do Norte	22.552	6.144	467	5.751	72	20	10.098
Paraíba	32.404	8.715	992	11.944	186	216	10.351
Pernambuco	61.987	15.602	2.374	19.884	314	562	23.251
Alagoas	22.305	4.472	1.006	8.648	87	85	8.007
Sergipe	16.244	2.376	1.319	6.127	981	74	5.367
Bahia	109.590	11.725	6.926	33.246	436	254	57.003
Sudeste	548.504	319.125	26.103	89.651	3.167	684	109.774
Minas Gerais	145.010	59.207	10.037	41.556	362	258	33.590
Espírito Santo	26.874	13.420	1.516	8.249	68	55	3.566
Rio de Janeiro	106.923	37.231	5.172	15.620	997	76	47.827
São Paulo	269.697	209.267	9.378	24.226	1.740	295	24.791
Sul	200.710	137.886	3.596	10.225	964	575	47.464
Paraná	79.992	63.502	1.410	7.534	569	165	6.812
Santa Catarina	42.954	29.015	667	1.433	50	154	11.635
Rio Grande do Sul	77.764	45.369	1.519	1.258	345	256	29.017
Centro-Oeste	101.339	32.713	2.992	27.281	550	1.158	36.645
Mato Grosso do Sul	19.060	9.624	486	5.522	68	581	2.779
Mato Grosso	23.358	2.836	326	2.200	27	479	17.490
Goiás	41.321	14.753	1.444	14.528	334	86	10.176
Distrito Federal	17.600	5.500	736	5.031	121	12	6.200

Fonte: MEC/Inep/Deed

Notas: 1 - Professores são os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe em 29/05/2013.

2 - Não inclui os professores de turmas de atividade complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

3 - Professores (ID) são contados uma única vez em cada Unidade da Federação (UF), porém podem atuar em mais de uma UF.

4 - Inclui professores de turmas do ensino de 8 e 9 anos.

PLANILHAS – 16: ENSINO FUNDAMENTAL

FUNÇÕES DOCENTES				
Ensino Fundamental				
2.54 – Número de Funções Docentes no Ensino Fundamental com Formação Superior, com Licenciatura, sem Licenciatura e com Complementação Pedagógica, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2013				
Unidade da Federação	Funções Docentes no Ensino Fundamental			
	Total Geral	Possui Curso com Licenciatura	Possui Curso sem Licenciatura	
Total			Com Complementação Pedagógica	
Brasil	1.085.277	982.879	102.398	58.394
Norte	89.298	84.191	5.107	3.625
Rondônia	10.607	9.871	736	560
Acre	4.642	4.422	220	161
Amazonas	20.983	20.299	684	372
Roraima	3.323	3.106	217	152
Pará	35.041	32.471	2.570	1.872
Amapá	4.580	4.264	316	248
Tocantins	10.122	9.758	364	260
Nordeste	259.366	227.940	31.426	25.729
Maranhão	31.230	28.357	2.873	2.332
Piauí	20.227	18.592	1.635	1.271
Ceará	42.330	37.918	4.412	3.456
Rio Grande do Norte	17.267	15.030	2.237	1.960
Paraíba	22.102	19.110	2.992	2.484
Pernambuco	39.928	36.194	3.734	2.914
Alagoas	12.674	11.431	1.243	838
Sergipe	13.025	11.468	1.557	1.303
Bahia	60.583	49.840	10.743	9.171
Sudeste	473.290	430.388	42.902	14.912
Minas Gerais	127.325	118.603	8.722	4.591
Espírito Santo	24.666	21.602	3.064	2.672
Rio de Janeiro	78.034	68.415	9.619	6.828
São Paulo	243.265	221.768	21.497	821
Sul	174.433	162.151	12.282	8.516
Paraná	72.115	67.966	4.149	2.494
Santa Catarina	35.786	32.215	3.571	2.335
Rio Grande do Sul	66.532	61.970	4.562	3.687
Centro-Oeste	88.890	78.209	10.681	5.612
Mato Grosso do Sul	17.451	16.606	845	639
Mato Grosso	20.569	15.953	4.616	754
Goiás	34.717	31.614	3.103	2.475
Distrito Federal	16.153	14.036	2.117	1.744
Fonte: MEC/Inep/Deed				
Notas: 1 - Professores são os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe em 29/05/2013.				
2 - Não inclui os professores de turmas de atividade complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE).				
3 - Professores (ID) são contados uma única vez em cada Unidade da Federação (UF), porém podem atuar em mais de uma UF.				
4 - Inclui professores de turmas do ensino de 8 e 9 anos.				

PLANILHA – 17: ENSINO FUNDAMENTAL

FUNÇÕES DOCENTES			
Ensino Fundamental – Anos Iniciais			
2.58 – Número de Funções Docentes no Ensino Fundamental – Anos Iniciais por Sexo, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2013			
Unidade da Federação	Funções Docentes no Ensino Fundamental – Anos Iniciais		
	Total	Sexo	
		Masculino	Feminino
Brasil	736.895	73.573	663.322
Norte	70.279	13.974	56.305
Rondônia	6.716	990	5.726
Acre	2.567	382	2.185
Amazonas	14.961	3.869	11.092
Roraima	2.761	689	2.072
Pará	33.143	6.365	26.778
Amapá	3.614	866	2.748
Tocantins	6.517	813	5.704
Nordeste	213.145	22.674	190.471
Maranhão	30.989	4.294	26.695
Piauí	16.336	2.428	13.908
Ceará	32.681	3.626	29.055
Rio Grande do Norte	12.019	1.402	10.617
Paraíba	16.231	1.267	14.964
Pernambuco	32.394	2.215	30.179
Alagoas	11.709	1.160	10.549
Sergipe	8.427	950	7.477
Bahia	52.359	5.332	47.027
Sudeste	288.705	23.153	265.552
Minas Gerais	72.715	4.539	68.176
Espírito Santo	15.378	1.425	13.953
Rio de Janeiro	55.810	4.576	51.234
São Paulo	144.802	12.613	132.189
Sul	107.334	8.033	99.301
Paraná	41.656	2.433	39.223
Santa Catarina	26.342	3.184	23.158
Rio Grande do Sul	39.336	2.416	36.920
Centro-Oeste	57.432	5.739	51.693
Mato Grosso do Sul	11.842	1.728	10.114
Mato Grosso	12.280	1.439	10.841
Goiás	23.266	1.768	21.498
Distrito Federal	10.044	804	9.240
Fonte: MEC/Inep/Deed			
Notas: 1 - Professores são os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe em 29/05/2013.			
2 - Não inclui os professores de turmas de atividade complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE).			
3 - Professores (ID) são contados uma única vez em cada Unidade da Federação (UF), porém podem atuar em mais de uma UF.			
4 - Inclui os professores de turmas de educação infantil e ensino fundamental multietapa.			

PLANILHA – 18: ENSINO FUNDAMENTAL

FUNÇÕES DOCENTES

Ensino Fundamental – Anos Iniciais

2.59 – Número de Funções Docentes no Ensino Fundamental – Anos Iniciais por Cor/Raça, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2013

Unidade da Federação	Funções Docentes no Ensino Fundamental – Anos Iniciais						
	Total	Cor/Raça					
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Declarada
Brasil	736.895	304.238	29.327	189.564	3.800	4.060	205.906
Norte	70.279	9.807	1.967	33.760	282	1.715	22.748
Rondônia	6.716	1.681	279	2.128	30	89	2.509
Acre	2.567	321	45	1.102	14	51	1.034
Amazonas	14.961	1.264	165	10.448	53	870	2.161
Roraima	2.761	336	81	1.135	6	333	870
Pará	33.143	4.401	982	14.489	117	222	12.932
Amapá	3.614	514	162	1.659	12	114	1.153
Tocantins	6.517	1.290	253	2.799	50	36	2.089
Nordeste	213.145	37.734	9.900	86.058	1.449	1.031	76.973
Maranhão	30.989	3.881	1.397	15.391	180	193	9.947
Piauí	16.336	2.297	673	7.012	190	13	6.151
Ceará	32.681	6.448	482	16.559	146	179	8.867
Rio Grande do Norte	12.019	3.128	261	3.099	46	11	5.474
Paraíba	16.231	4.186	526	6.108	103	135	5.173
Pernambuco	32.394	7.953	1.359	11.023	192	267	11.600
Alagoas	11.709	2.306	410	4.664	42	50	4.237
Sergipe	8.427	1.225	589	3.309	315	36	2.953
Bahia	52.359	6.310	4.203	18.893	235	147	22.571
Sudeste	288.705	165.621	13.691	48.081	1.277	285	59.750
Minas Gerais	72.715	29.874	4.857	20.327	195	111	17.351
Espírito Santo	15.378	7.360	951	4.876	42	29	2.120
Rio de Janeiro	55.810	18.646	2.882	8.647	245	36	25.354
São Paulo	144.802	109.741	5.001	14.231	795	109	14.925
Sul	107.334	72.310	2.025	5.760	476	362	26.401
Paraná	41.656	31.969	712	4.149	226	119	4.481
Santa Catarina	26.342	17.702	435	928	34	71	7.172
Rio Grande do Sul	39.336	22.639	878	683	216	172	14.748
Centro-Oeste	57.432	18.766	1.744	15.905	316	667	20.034
Mato Grosso do Sul	11.842	5.871	300	3.468	38	462	1.703
Mato Grosso	12.280	1.965	218	1.543	18	163	8.373
Goias	23.266	7.757	793	7.824	194	38	6.660
Distrito Federal	10.044	3.173	433	3.070	66	4	3.298

Fonte: MEC/Inep/Deed

Notas: 1 - Professores são os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe em 29/05/2013.

2 - Não inclui os professores de turmas de atividade complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

3 - Professores (ID) são contados uma única vez em cada Unidade da Federação (UF), porém podem atuar em mais de uma UF.

4 - Inclui os professores de turmas de educação infantil e ensino fundamental multietapa.

PLANILHA – 19: ENSINO FUNDAMENTAL

FUNÇÕES DOCENTES				
Ensino Fundamental – Anos Iniciais				
2.63 – Número de Funções Docentes no Ensino Fundamental – Anos Iniciais com Formação Superior, com Licenciatura, sem Licenciatura e com Complementação Pedagógica, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2013				
Unidade da Federação	Funções Docentes no Ensino Fundamental – Anos Iniciais			
	Total Geral	Possui Curso com Licenciatura	Possui Curso sem Licenciatura	
			Total	Com Complementação Pedagógica
Brasil	523.797	473.610	50.187	32.782
Norte	42.307	39.506	2.801	2.216
Rondônia	5.486	5.100	386	338
Acre	2.031	1.931	100	82
Amazonas	10.171	9.780	391	236
Roraima	1.753	1.643	110	83
Pará	16.016	14.506	1.510	1.237
Amapá	1.734	1.632	102	79
Tocantins	5.116	4.914	202	161
Nordeste	114.040	99.380	14.660	12.359
Maranhão	12.378	10.986	1.392	1.177
Piauí	9.537	8.623	914	755
Ceará	21.944	19.355	2.589	2.219
Rio Grande do Norte	8.564	7.151	1.413	1.307
Paraíba	9.656	7.884	1.772	1.591
Pernambuco	16.728	14.417	2.311	1.934
Alagoas	5.640	4.957	683	516
Sergipe	6.134	5.101	1.033	913
Bahia	23.459	20.906	2.553	1.947
Sudeste	230.016	209.333	20.683	8.968
Minas Gerais	61.512	56.885	4.627	3.066
Espirito Santo	13.805	11.969	1.836	1.676
Rio de Janeiro	29.838	24.966	4.872	3.679
São Paulo	124.861	115.513	9.348	547
Sul	88.134	81.042	7.092	5.298
Paraná	35.787	33.961	1.826	1.247
Santa Catarina	21.578	18.932	2.646	1.832
Rio Grande do Sul	30.769	28.149	2.620	2.219
Centro-Oeste	49.300	44.349	4.951	3.941
Mato Grosso do Sul	10.654	10.061	593	500
Mato Grosso	10.796	9.711	1.085	504
Goias	19.103	17.104	1.999	1.779
Distrito Federal	8.747	7.473	1.274	1.158
Fonte: MEC/Inep/Deed				
Notas: 1 - Professores são os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe em 29/05/2013.				
2 - Não inclui os professores de turmas de atividade complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE).				
3 - Professores (ID) são contados uma única vez em cada Unidade da Federação (UF), porém podem atuar em mais de uma UF.				
4 - Inclui os professores de turmas de educação infantil e ensino fundamental multietapa.				

PLANILHA – 20: ENSINO FUNDAMENTAL

FUNÇÕES DOCENTES

Ensino Fundamental – Anos Finais

2.71 – Número de Funções Docentes no Ensino Fundamental – Anos Finais por Sexo, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2013

Unidade da Federação	Funções Docentes no Ensino Fundamental – Anos Finais		
	Total	Sexo	
		Masculino	Feminino
Brasil	799.873	232.583	567.290
Norte	80.096	31.900	48.196
Rondônia	6.580	2.329	4.251
Acre	4.793	1.911	2.882
Amazonas	17.804	8.006	9.798
Roraima	3.183	1.456	1.727
Pará	36.581	14.431	22.150
Amapá	3.682	1.468	2.214
Tocantins	7.473	2.299	5.174
Nordeste	245.104	76.021	169.083
Maranhão	41.580	12.906	28.674
Piauí	19.888	6.186	13.702
Ceará	33.220	11.375	21.845
Rio Grande do Norte	11.923	4.848	7.075
Paraíba	18.235	5.916	12.319
Pernambuco	33.766	9.983	23.783
Alagoas	11.966	4.130	7.836
Sergipe	9.281	3.073	6.208
Bahia	65.245	17.604	47.641
Sudeste	306.343	84.246	222.097
Minas Gerais	83.036	19.265	63.771
Espírito Santo	14.631	3.813	10.818
Rio de Janeiro	60.925	19.214	41.711
São Paulo	147.751	41.954	105.797
Sul	114.313	24.887	89.426
Paraná	42.445	10.075	32.370
Santa Catarina	23.671	6.160	17.511
Rio Grande do Sul	48.197	8.652	39.545
Centro-Oeste	54.017	15.529	38.488
Mato Grosso do Sul	10.277	3.226	7.051
Mato Grosso	13.497	4.043	9.454
Goias	22.274	5.382	16.892
Distrito Federal	7.969	2.878	5.091
Fonte: MEC/Inep/Deed			
Notas:			
1 - Professores são os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe em 29/05/2013.			
2 - Não inclui os professores de turmas de atividade complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE).			
3 - Professores (ID) são contados uma única vez em cada Unidade da Federação (UF), porém podem atuar em mais de uma UF.			
4 - Inclui professores de turmas do ensino de 8 e 9 anos.			
5 - Inclui professores de turmas multi, correção de fluxo e multi 8 e 9 anos.			

PLANILHA – 21: ENSINO FUNDAMENTAL

FUNÇÕES DOCENTES

Ensino Fundamental – Anos Finais

2.72 – Número de Funções Docentes no Ensino Fundamental – Anos Finais por Cor/Raça, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2013

Unidade da Federação	Funções Docentes no Ensino Fundamental – Anos Finais						
	Total	Cor/Raça					
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Declarada
Brasil	799.873	334.272	30.138	193.697	5.228	5.263	231.275
Norte	80.096	12.430	2.120	37.311	275	2.634	25.326
Rondônia	6.580	1.657	241	2.084	31	96	2.471
Acre	4.793	439	86	1.910	21	342	1.995
Amazonas	17.804	1.098	192	13.527	51	908	2.028
Roraima	3.183	299	55	1.039	6	775	1.009
Pará	36.581	6.732	1.056	14.085	105	280	14.323
Amapá	3.682	601	187	1.630	7	80	1.177
Tocantins	7.473	1.604	303	3.036	54	153	2.323
Nordeste	245.104	45.395	9.969	88.487	1.865	1.215	98.173
Maranhão	41.580	5.590	1.952	20.220	216	280	13.322
Piauí	19.888	3.046	817	8.281	236	15	7.493
Ceará	33.220	9.360	425	15.139	109	253	7.934
Rio Grande do Norte	11.923	3.440	231	3.006	31	11	5.204
Paraíba	18.235	5.090	527	6.617	100	110	5.791
Pernambuco	33.766	8.674	1.180	10.234	137	339	13.202
Alagoas	11.966	2.446	663	4.519	47	38	4.253
Sergipe	9.281	1.383	838	3.393	745	42	2.880
Bahia	65.245	6.366	3.336	17.078	244	127	38.094
Sudeste	306.343	179.422	14.587	48.574	2.212	467	61.081
Minas Gerais	83.036	33.785	6.015	24.182	199	187	18.668
Espírito Santo	14.631	7.667	738	4.316	37	34	1.839
Rio de Janeiro	60.925	21.884	2.738	8.279	876	45	27.103
São Paulo	147.751	116.086	5.096	11.797	1.100	201	13.471
Sul	114.313	79.447	1.927	5.225	578	295	26.841
Paraná	42.445	34.735	756	3.731	365	58	2.800
Santa Catarina	23.671	16.199	372	770	27	107	6.196
Rio Grande do Sul	48.197	28.513	799	724	186	130	17.845
Centro-Oeste	54.017	17.578	1.535	14.100	298	652	19.854
Mato Grosso do Sul	10.277	5.291	272	2.933	44	241	1.496
Mato Grosso	13.497	1.285	148	918	13	347	10.786
Goiás	22.274	8.546	798	8.187	181	56	4.506
Distrito Federal	7.969	2.456	317	2.062	60	8	3.066

Fonte: MEC/Inep/Deed

Notas: 1 - Professores são os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe em 29/05/2013.

2 - Não inclui os professores de turmas de atividade complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

3 - Professores (ID) são contados uma única vez em cada Unidade da Federação (UF), porém podem atuar em mais de uma UF.

4 - Inclui professores de turmas do ensino de 8 e 9 anos.

5 - Inclui professores de turmas multi, correção de fluxo e multi 8 e 9 anos.

PLANILHA – 22: ENSINO FUNDAMENTAL

FUNÇÕES DOCENTES				
Ensino Fundamental – Anos Finais				
2.76 – Número de Funções Docentes no Ensino Fundamental – Anos Finais com Formação Superior, com Licenciatura, sem Licenciatura e com Complementação Pedagógica, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2013				
Unidade da Federação	Funções Docentes no Ensino Fundamental – Anos Finais			
	Total Geral	Possui Curso com Licenciatura	Possui Curso sem Licenciatura	
			Total	Com Complementação Pedagógica
Brasil	663.907	601.043	62.864	31.114
Norte	55.250	52.472	2.778	1.758
Rondônia	5.891	5.515	376	237
Acre	2.851	2.724	127	84
Amazonas	12.806	12.447	359	176
Roraima	1.837	1.716	121	80
Pará	22.490	21.131	1.359	869
Amapá	3.033	2.807	226	179
Tocantins	6.342	6.132	210	133
Nordeste	169.306	149.990	19.316	15.349
Maranhão	22.196	20.413	1.783	1.390
Piauí	14.313	13.295	1.018	747
Ceará	25.351	22.938	2.413	1.728
Rio Grande do Norte	9.772	8.796	976	779
Paraíba	14.002	12.565	1.437	1.071
Pernambuco	26.129	24.424	1.705	1.198
Alagoas	7.866	7.224	642	376
Sergipe	8.122	7.472	650	488
Bahia	41.555	32.863	8.692	7.572
Sudeste	286.142	258.838	27.304	7.552
Minas Gerais	75.648	70.778	4.870	1.901
Espírito Santo	13.743	12.072	1.671	1.389
Rio de Janeiro	56.567	50.801	5.766	3.897
São Paulo	140.184	125.187	14.997	365
Sul	104.674	97.952	6.722	4.306
Paraná	40.168	37.573	2.595	1.419
Santa Catarina	20.070	18.468	1.602	965
Rio Grande do Sul	44.436	41.911	2.525	1.922
Centro-Oeste	48.535	41.791	6.744	2.149
Mato Grosso do Sul	9.589	9.163	426	260
Mato Grosso	11.908	7.892	4.016	337
Goiás	19.265	17.862	1.403	924
Distrito Federal	7.773	6.874	899	628
Fonte: MEC/Inep/Deed				
Notas: 1 - Professores são os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe em 29/05/2013.				
2 - Não inclui os professores de turmas de atividade complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE).				
3 - Professores (ID) são contados uma única vez em cada Unidade da Federação (UF), porém podem atuar em mais de uma UF.				
4 - Inclui professores de turmas do ensino de 8 e 9 anos.				
5 - Inclui professores de turmas multi, correção de fluxo e multi 8 e 9 anos.				

PLANILHA – 23: ENSINO MÉDIO

FUNÇÕES DOCENTES				
Ensino Médio				
2.84 – Número de Funções Docentes no Ensino Médio por Sexo, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2013				
Unidade da Federação	Funções Docentes no Ensino Médio			
	Total	Sexo		
		Masculino	Feminino	
Brasil	509.403	196.177		313.226
Norte	35.747	16.813		18.934
Rondônia	4.161	1.704		2.457
Acre	2.034	953		1.081
Amazonas	6.976	3.424		3.552
Roraima	1.771	870		901
Pará	14.222	7.003		7.219
Amapá	2.175	1.077		1.098
Tocantins	4.408	1.782		2.626
Nordeste	125.402	55.601		69.801
Maranhão	17.228	7.390		9.838
Piauí	10.289	4.919		5.370
Ceará	19.464	9.934		9.530
Rio Grande do Norte	6.620	3.787		2.833
Paraíba	9.957	4.755		5.202
Pernambuco	20.772	8.416		12.356
Alagoas	5.587	2.844		2.743
Sergipe	4.300	2.126		2.174
Bahia	31.185	11.430		19.755
Sudeste	228.081	84.172		143.909
Minas Gerais	58.979	19.588		39.391
Espírito Santo	9.100	3.630		5.470
Rio de Janeiro	43.756	17.766		25.990
São Paulo	116.246	43.188		73.058
Sul	82.764	25.316		57.448
Paraná	36.261	11.387		24.874
Santa Catarina	16.786	6.117		10.669
Rio Grande do Sul	29.717	7.812		21.905
Centro-Oeste	37.409	14.275		23.134
Mato Grosso do Sul	6.816	2.651		4.165
Mato Grosso	10.089	3.650		6.439
Goiás	15.499	5.377		10.122
Distrito Federal	5.005	2.597		2.408
Fonte: MEC/Inep/Deed				
Notas: 1 - Professores são os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe em 29/05/2013.				
2 - Não inclui os professores de turmas de atividade complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE).				
3 - Professores (ID) são contados uma única vez em cada Unidade da Federação (UF), porém podem atuar em mais de uma UF.				
4 - Inclui professores de turmas de ensino médio, ensino médio integrado e ensino médio normal/magistério.				

PLANILHA – 24: ENSINO MÉDIO

FUNÇÕES DOCENTES

Ensino Médio

2.85 – Número de Funções Docentes no Ensino Médio por Cor/Raça, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2013

Unidade da Federação	Funções Docentes no Ensino Médio						
	Total	Cor/Raça					
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Declarada
Brasil	509.403	251.710	18.127	93.617	3.763	1.285	140.901
Norte	35.747	9.776	746	13.742	121	492	10.870
Rondônia	4.161	1.231	140	1.353	18	9	1.410
Acre	2.034	268	42	736	20	27	941
Amazonas	6.976	445	70	5.799	19	142	501
Roraima	1.771	217	46	633	6	234	635
Pará	14.222	6.054	193	2.554	12	15	5.394
Amapá	2.175	414	96	987	11	5	662
Tocantins	4.408	1.147	159	1.680	35	60	1.327
Nordeste	125.402	28.573	4.128	32.416	942	359	58.984
Maranhão	17.228	3.112	885	7.059	85	41	6.046
Piauí	10.289	1.806	440	4.068	124	6	3.845
Ceará	19.464	9.956	122	5.633	26	37	3.690
Rio Grande do Norte	6.620	2.098	124	1.508	14	2	2.874
Paraíba	9.957	3.063	272	3.393	67	61	3.101
Pernambuco	20.772	5.484	687	5.395	60	142	9.004
Alagoas	5.587	1.125	500	1.662	19	7	2.274
Sergipe	4.300	595	552	1.394	525	41	1.193
Bahia	31.185	1.334	546	2.304	22	22	26.957
Sudeste	228.081	142.573	10.950	34.254	2.051	171	38.082
Minas Gerais	58.979	23.963	4.337	16.470	95	50	14.064
Espírito Santo	9.100	5.026	348	2.537	25	12	1.152
Rio de Janeiro	43.756	18.046	2.100	6.188	935	36	16.451
São Paulo	116.246	95.538	4.165	9.059	996	73	6.415
Sul	82.764	58.456	1.300	4.044	435	86	18.443
Paraná	36.261	29.496	692	3.183	329	28	2.533
Santa Catarina	16.786	11.491	210	458	32	48	4.547
Rio Grande do Sul	29.717	17.469	398	403	74	10	11.363
Centro-Oeste	37.409	12.332	1.003	9.161	214	177	14.522
Mato Grosso do Sul	6.816	3.774	167	1.756	39	84	996
Mato Grosso	10.089	796	98	479	8	51	8.657
Goias	15.499	6.274	546	5.734	138	36	2.771
Distrito Federal	5.005	1.488	192	1.192	29	6	2.098

Fonte: MEC/Inep/Deed

Notas: 1 - Professores são os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe em 29/05/2013.
2 - Não inclui os professores de turmas de atividade complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE).
3 - Professores (ID) são contados uma única vez em cada Unidade da Federação (UF), porém podem atuar em mais de uma UF.
4 - Inclui professores de turmas de ensino médio, ensino médio integrado e ensino médio normal/magistério.

PLANILHA – 25: ENSINO MÉDIO

FUNÇÕES DOCENTES				
Ensino Médio				
2.89 – Número de Funções Docentes no Ensino Médio com Formação Superior, com Licenciatura, sem Licenciatura e com Complementação Pedagógica, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2013				
Unidade da Federação	Funções Docentes no Ensino Médio			
	Total Geral	Possui Curso com Licenciatura	Possui Curso sem Licenciatura	
			Total	Com Complementação Pedagógica
Brasil	472.450	409.212	63.238	26.157
Norte	33.971	31.310	2.661	1.268
Rondônia	3.987	3.635	352	180
Acre	1.843	1.729	114	59
Amazonas	6.736	6.327	409	117
Roraima	1.353	1.239	114	55
Pará	13.695	12.543	1.152	580
Amapá	2.120	1.930	190	125
Tocantins	4.237	3.907	330	152
Nordeste	108.522	90.972	17.550	12.164
Maranhão	15.934	14.487	1.447	933
Piauí	8.912	7.869	1.043	497
Ceará	16.824	15.298	1.526	479
Rio Grande do Norte	6.167	5.352	815	377
Paraíba	8.522	7.463	1.059	492
Pernambuco	19.364	17.608	1.756	888
Alagoas	4.278	3.754	524	147
Sergipe	4.143	3.793	350	208
Bahia	24.378	15.348	9.030	8.143
Sudeste	217.438	188.661	28.777	6.871
Minas Gerais	55.516	49.781	5.735	1.915
Espírito Santo	8.846	7.345	1.501	1.080
Rio de Janeiro	42.570	37.313	5.257	3.383
São Paulo	110.506	94.222	16.284	493
Sul	77.417	69.550	7.867	4.096
Paraná	34.841	31.189	3.652	1.755
Santa Catarina	14.492	12.795	1.697	821
Rio Grande do Sul	28.084	25.566	2.518	1.520
Centro-Oeste	35.102	28.719	6.383	1.758
Mato Grosso do Sul	6.591	6.137	454	218
Mato Grosso	9.649	5.794	3.855	398
Goias	13.911	12.456	1.455	714
Distrito Federal	4.951	4.332	619	428
Fonte: MEC/Inep/Deed				
Notas: 1 - Professores são os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe em 29/05/2013.				
2 - Não inclui os professores de turmas de atividade complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE).				
3 - Professores (ID) são contados uma única vez em cada Unidade da Federação (UF), porém podem atuar em mais de uma UF.				
4 - Inclui professores de turmas de ensino médio, ensino médio integrado e ensino médio normal/magistério.				