



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Carlos Souza Santa Brigida

Concepções Femininas Acerca da Docência Masculina em Educação Infantil

Orientador: Prof. Dr. Sergio Luiz Baptista da Silva

Rio de Janeiro

Junho/2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Carlos Souza Santa Brigida

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da  
UFRJ como requisito parcial para obtenção do título  
de licenciatura em Pedagogia

Concepções Femininas Acerca da Docência Masculina em Educação Infantil

Orientador: Prof. Dr. Sergio Luiz Baptista da Silva

Rio de Janeiro

Junho/2017

---

BRIGIDA, Carlos Souza Santa.

Concepções femininas acerca da docência masculina em Educação Infantil/ Carlos Souza Santa Brigida; orientador: Sergio Luiz Baptista da Silva. Rio de Janeiro, 2017.

Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação da Universidade do Rio de Janeiro, 2017.

1. Homem; 2. Professor; 3 Educação Infantil; 4 Gênero;
-



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Carlos Souza Santa Brigida

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da  
UFRJ como requisito parcial para obtenção do título  
de licenciatura em Pedagogia

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof. Dr. Sergio Luiz Baptista da Silva

---

Prof. Dr. José Jairo Vieira

---

Prof. Dra. Daniela de Oliveira Guimarães

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, pois dele, por ele e para Ele são todas as coisas.

A minha amada Vó Hilda (in memoriam). Ô vó, como eu queria que você vivenciasse essa minha conquista, já imagino o seu orgulho. Descanse em paz.

À minha mãe, Ildenia, que tanto se sacrificou por mim, sendo mãe e pai quando necessário. O diploma é meu, mas a conquista é nossa, mãe. Obrigado por tudo! Te amo. Ao meu falecido pai, Francisco, que muito se orgulharia dessa conquista também. E ao meu padrasto, Sergio, que acompanhou boa parte da minha vida e é parte importante dessa vitória.

À minha irmã Lídia, que você alcance voos ainda mais altos que o meu, irmã. Nós podemos.

À minha amada noiva, Jéssica, que esteve comigo desde o princípio da minha caminhada, sou grato pelo apoio constante e por sua crença no meu potencial, quando até eu mesmo duvido dele. Minha futura companheira de profissão e da vida, eu não poderia ter escolhido parceria melhor. Obrigado pelo apoio incondicional! Te amo.

Aos diversos amigos que fiz nessa caminhada universitária, Alessander, Jeyce, Bianca, Leonardo, Lívia, entre outros, que tornaram a rotina acadêmica tantas vezes cansativa, em um caminho mais agradável. Obrigado pela parceria e amizade, vocês são parte essencial disso.

Às minhas amigas de trabalho, e da vida, Ticiania, Elen, Eliane, Cristiane e Gabi, que tanto me ensinaram, e ensinam, cotidianamente. Nossas conversas pedagógicas despertaram algumas das inquietações presentes nesse trabalho. Amo vocês.

Às diversas instituições de Educação Infantil por onde passei, minhas vivências, positivas ou negativas, em cada uma delas estão no âmago desse trabalho, obrigado pelos ensinamentos.

As minhas crianças, que tanto me ensinaram e se propuseram a aprender comigo também. Vocês foram e são apaixonantes, galerinha. Obrigado pela amizade e pelas diversas lições. “Valeu Valeu”! “Beijo no coração”!

A Faculdade de Educação e aos professores que foram parte da minha trajetória acadêmica, obrigado pelos diversos ensinamentos cotidianos.

Ao meu querido orientador, Professor Doutor Sergio Luiz Baptista, suas provocações, ensinamentos, prestatividade e orientação tornaram esse trabalho possível. Obrigado!

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para essa pesquisa. Gratidão!

## RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar quais as perspectivas femininas acerca da docência masculina em Educação Infantil, o estudo baseia-se no relato de diversas professoras dessa etapa educacional que tiveram a oportunidade de compartilhar à docência com professores. Busquei na pesquisa aqui apresentada, perceber como as mulheres, a quem historicamente é atribuída à docência em Educação Infantil, analisam à docência masculina. A partir dessas experiências práticas, procuro entender quais poderiam ser as contribuições que esses homens podem trazer para esse campo educacional, como tem sido a convivência entre homens e mulheres nesse espaço compartilhado de docência, quais as opiniões e impressões das mulheres acerca da inserção masculina nessa modalidade educacional. Para realização do trabalho optei por uma pesquisa de cunho qualitativo, em uma abordagem teórico empírica, o que inclui a utilização de conteúdos bibliográficos aliados a uma pesquisa de campo. A opção pela pesquisa qualitativa se dá pela sua capacidade de responder a questões muito particulares, trabalhando com o universo dos significados, crenças, valores e atitudes, afastando-se da simples operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002). Como meio de obtenção dos dados primários optei por entrevistas semi-estruturadas, por “ser um ótimo instrumento para pesquisas que busquem conhecer com maior detalhe opiniões e posicionamentos das pessoas” (LUDORF, 1994, p. 91). No aporte teórico para a produção escrita, autores como Louro (1997), Bourdieu (2002), Carvalho (2012), Scott (1995) e Jesus (2015) auxiliam na apresentação e conceituação de questões relativas a gênero e sexualidade. Nas discussões relativas à educação infantil, destacamos Oliveira (2011), Cerisara (1999), além de diversos documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (9394/96) e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI). Ao analisarmos a relação entre homens e a Educação Infantil utilizamos diversos estudos, como os realizados por Sayão (2005), Vianna (2001), Carvalho (1998) e Saporoli (1997). Ao discorrer sobre os aspectos metodológicos da pesquisa me amparei em Ludorf (2004) e Costa e Costa (2012). Para a análise dos dados obtidos através das entrevistas, procurei tecer uma articulação dos mesmos com os referências teóricos já citados, além de Ramos (2011), Cordeiro (2007) e Badinter (1985).

Palavras Chave: Gênero, Educação Infantil, Homens, Percepções femininas.

## **ABSTRACT**

The present study aimed to analyze the female perspectives about male teaching in Early Childhood Education, the study is based on the report of several teachers of this educational stage who had the opportunity to share teaching with teachers. I searched the research presented here, to see how women, who are historically assigned to teaching in Early Childhood Education, analyze male teaching. Based on these practical experiences, I try to understand what the contributions that these men might bring to this educational field, such as the coexistence between men and women in this shared space of teaching, what women's opinions and impressions about male insertion Educational modality. For the accomplishment of the work I opted for a qualitative research, in an empirical theoretical approach, which includes the use of bibliographic contents allied to a field research. The choice for qualitative research is based on its ability to respond to very particular questions, working with the universe of meanings, beliefs, values and attitudes, moving away from the simple operationalization of variables (MINAYO, 2002). As a means of obtaining the primary data, I opted for semi-structured interviews, because "it is an excellent instrument for research that seeks to know more about people's opinions and positions" (LUDORF 1994: 91). In a theoretical contribution to written production, authors such as Louro (1997), Bourdieu (2002), Carvalho (2012), Scott (1995) and Jesus (2015) help present and conceptualize gender and sexuality issues. In the discussions on early childhood education, we highlight Oliveira (2011), Cerisara (1999), as well as several official documents such as the Brazilian Education Guidelines and Bases Law (9394/96) and the National Curriculum Frameworks for Early Childhood Education (RCNEI) . In analyzing the relationship between men and infant education, we used several studies, such as those carried out by Sayão (2005), Vianna (2001), Carvalho (1998) and Saporilli (1997). When discussing the methodological aspects of the research I rely on Ludorf (2004) and Costa e Costa (2012). For the analysis of the data obtained through the interviews, I tried to articulate them with the theoretical references already mentioned, besides Ramos (2011), Cordeiro (2007) and Badinter (1985).

**Keywords:** Gender, Early Childhood Education, Men, Women's Perceptions.

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>  | <b>9</b>  |
| <b>CAPÍTULO 1: GÊNERO E SEXUALIDADE.....</b>                              | <b>12</b> |
| <b>CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO INFANTIL, GÊNERO E DOCÊNCIA.....</b>              | <b>18</b> |
| 2.1 INFÂNCIA E MULHER BRASILEIRA: A CONTRUÇÃO DE UM BINÔMIO PERFEITO..... | 18        |
| 2.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO ATUAL.....                            | 22        |
| 2.3 O HOMEM E A EDUCAÇÃO.....   | 24        |
| 2.4 POUCOS, MAS NÃO INEXISTENTES: O HOMEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....       | 27        |
| <b>CAPÍTULO 3: ASPECTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DE DADOS.....</b>         | <b>32</b> |
| <b>CONCLUSÃO.....</b>   | <b>42</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>                                    | <b>45</b> |
| <b>ANEXOS.....</b>  | <b>48</b> |



## INTRODUÇÃO

Este trabalho surge de uma inquietação que tem sido recorrente ao longo dos meus últimos anos, tenho atuado como professor de Educação Infantil no município do Rio de Janeiro a cerca de cinco, nesse período relativamente curto pude vivenciar diversas experiências, seja negativa ou positivamente nesse campo educacional.

Considero-me uma pessoa de sorte, pois iniciei meu trabalho docente concomitantemente a trajetória universitária, sendo assim tive o privilégio de vivenciar, na prática, questões que discutíamos na universidade, assim como pude fazer o movimento inverso. É claro que aliar à docência e universidade nem sempre foi um desafio fácil de ser encarado, mas sem dúvidas foi enriquecedor.

Pois bem, quando iniciava meu trabalho docente não imaginava que a docência em educação infantil, enquanto figura masculina, poderia representar a quebra de um tabu tão grande, embora pudesse imaginar que demandaria um tempo de adaptação considerável ao desempenho dessa nova profissão, ainda mais se considerarmos que se tratava efetivamente da minha primeira experiência profissional como professor. Ainda assim, não imaginava que o campo da educação infantil fosse tão acintosamente marcado como um espaço de atuação eminentemente feminino, mesmo já tendo experiência anterior nesse sentido, já que enquanto cursava o Ensino Médio Normal cheguei a encontrar dificuldades para realização do estágio em Educação Infantil, sendo recusado em um Colégio particular que abrigava grande número de estagiárias e era próximo a minha residência, porém, na época, achei que se tratava de um fato isolado e não refleti ou busquei uma crítica mais intensa sobre essa recusa.

Hoje, pesquisando mais a fundo sobre essa temática, sei que há uma recorrente recusa, em algumas instituições particulares, de aceitação de estagiários homens no segmento da Educação Infantil. Para melhor reflexão de como tal campo de atuação é quase que exclusivamente feminino, posso citar o exemplo da 11ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação) que possui apenas eu como professor de educação infantil (PEI), e mais dois homens atuando como agentes de educação infantil (AEI), ressalto ainda que após cinco anos, até a presente data mesmo com realização de alguns concursos para o cargo de professor de educação infantil, permanecem apenas os três funcionários homens atuando diretamente com as crianças. É importante ressaltar que não existe nenhum tipo de impedimento para que os homens realizem concursos nessa área, e em caso de aprovação tomarem posse do cargo.

Enfim, ao longo desse tempo de atuação deparei-me com diversos questionamentos acerca da minha escolha profissional, do porque teria optado atuar em salas de aula de educação infantil, é quase que de praxe atrair olhares e perguntas curiosas daqueles que descobrem o meu campo de atuação, ocorre também, por muitas vezes, a defesa da figura masculina nesse espaço educacional. Mas os discursos que mais me despertaram a curiosidade foram relativos a supostas características masculinas e supostas características femininas divergentes no modo de atuação como docentes em educação infantil, discursos esses que reforçam políticas sexistas e o binarismo de gênero. De acordo com esse pensamento seria fundamental ter ambos atuando no mesmo espaço, pois assim teríamos ambos “olhares” voltados para as crianças, ambos os lugares de ação e pertencimento, ressalto que pude presenciar tais afirmações nos mais diversos lugares, nas escolas em que atuei, na universidade, em conversas informais com amigos, no seio familiar, entre outros espaços.

Interessante é que esses diversos posicionamentos e defesas dos homens atuando em salas de aula de educação infantil tratam-se de suposições acerca do quanto esse homem poderia contribuir para a educação e formação das crianças, é sempre um olhar externo a sala de aula.

Busco então nesse momento, uma resposta interna, intraescolar, de dentro da sala de aula, onde esse sujeito está em ação cotidianamente. Busco nas mulheres, dominantes nesse campo educacional até então, respostas referente a atuação de homens na educação infantil, quais as contribuições que esses sujeitos têm trazido para a educação e formação das crianças? Será que os homens podem trazer algo novo para esse segmento educacional? Como tem sido a convivência entre homens e mulheres na ação docente em educação infantil?

Objetivo através desse trabalho entender um pouco mais da docência masculina em Educação Infantil, não só com as crianças, que são o enfoque desse segmento educacional, mas também dos demais sujeitos que “fazem” educação infantil cotidianamente, nesse sentido busco dar voz às diversas mulheres que já tiveram oportunidade de compartilharem à docência com homens atuando em Educação Infantil, e puderam observar, partilhar e construir cotidianamente suas opiniões acerca dessa temática. Não partindo de suposições, generalizações, ou do senso comum, busco entender um pouco mais desses sujeitos que muitas das vezes são defendidos nas salas de Educação Infantil, mas que poucas vezes foram analisados em contextos práticos.

Acredito que esse exercício de análise e entendimento acerca da realidade pode nos ajudar na compreensão desse fenômeno e enriquecer futuras discussões contribuindo para o processo de formação docente, as relações de gênero e para o campo da Educação Infantil em si.

Mesmo ciente que as possibilidades de ação são limitadas, e sem buscar generalizações ou verdades universais, busco também ao menos conhecer mais essa realidade e diminuir minhas inquietações a respeito dessa temática. Inquietações que surgiram a partir das minhas próprias experiências, enquanto professor, homem, branco, cisgênero heterossexual, mas ressalto que para os fins dessa pesquisa apenas a categoria gênero foi analisada. Espero que o trabalho aqui produzido possa também servir de provocação e/ou de apoio para futuras publicações que possam abordar tal temática ou complementá-la com assuntos a ela relacionados.

Assim, no trabalho produzido dedico o primeiro capítulo a conceitos básicos relacionados a gênero e sexualidade, que são de grande importância para o entendimento do estudo aqui apresentado.

No capítulo seguinte disserto acerca do campo da Educação Infantil, a sua estreita relação com o gênero feminino e o caráter histórico dessa ligação, abordamos também a inserção do homem nesse campo educacional e as implicações decorrentes desse ato.

No último capítulo apresento os aspectos metodológicos da pesquisa, assinalando a opção por um método qualitativo, fazendo uso de entrevistas semi-estruturadas para obtenção dos dados que possibilitaram o trabalho, ainda no último capítulo apresento esses dados, os analiso e articulo com os diversos teóricos que fomentaram as discussões aqui apresentadas.

Por fim, trago as conclusões que me foram permitidas inferir a partir do que foi levantado nos dados coletados para o presente trabalho, conjuntamente com o aporte teórico deu suporte a pesquisa aqui construída. Neste espaço, mesmo distante de responder todas as questões derivadas deste estudo, procuro registrar as ideias suscitadas por ele, e que possivelmente podem servir de estímulo para novas investigações.

Após a conclusão, ainda há um espaço dedicado aos anexos da pesquisa, onde pode ser encontrado o roteiro das entrevistas semi-estruturadas, que me serviram de orientação no processo de levantamento dos dados primários da pesquisa. Também constam os conteúdos, na íntegra, das entrevistas realizadas com as quatro professoras participantes da pesquisa.

## **CAPÍTULO 1**

Nesse trabalho enfocaremos diretamente questões relacionadas a gênero e sexualidade, nesse sentido se faz importante esclarecer alguns conceitos básicos para pensarmos e discutirmos essas questões mais claramente. Portanto, neste capítulo nossa preocupação se volta para tentar clarificar e expor o que entendemos por gênero, sexualidade e seus desdobramentos. De acordo com a leitura de estudiosos dessa complexa área de estudo e do conseqüente diálogo estabelecido com os mesmos, apresentaremos os conceitos que nortearão o presente trabalho.

### **GÊNERO E SEXUALIDADE**

Em termos nacionais, a abordagem de estudos de gênero é marcada pela obra de Louro (1997) que enfatiza a estreita ligação entre o surgimento do conceito de gênero com a história do movimento feminista contemporâneo, a autora busca uma rápida recapitulação histórica da construção do feminismo, passando pela chamada “primeira onda” do movimento feminista, marcado por atender, principalmente, os interesses das mulheres brancas e de classe média, como o direito ao voto. Segundo a autora é na chamada “segunda onda”, iniciada no fim da década de 1960, que o movimento irá além das preocupações sociais e políticas, se voltando também para construções teóricas e é nesse sentido que se inicia a construção e a problematização do conceito de gênero tal como entendemos hoje. Nesse contexto, nesse “ressurgimento” do movimento feminista, surgem obras, que hoje são consideradas clássicas, como *Le deuxième sexe*, de Simone Beauvoir (1949), *The feminine mystique*, de Betty Friedan (1963) e *Sexual politics*, de Kate Millett (1969).

Através do desenvolvimento dos estudos feministas, e uma conseqüente complexificação dos questionamentos por elas levantados, permitiu-se ir além da visão essencialista que prevalecia como forma de justificar a desigualdade social, onde a distinção biológica e a linguagem “científica” serviam como meio argumentativo.

Nesse sentido Louro nos traz que:

É imperativo, então, contrapor-se a esse tipo de argumentação. É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu

sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental. (LOURO, 1997, p. 21)

Então, é a partir dessas discussões que “gender” passa a ser usado, pelas feministas, como distinto de “sex”. (LOURO, 1997). Ainda nesse sentido, Scott (1995) nos traz que o termo “gênero” aparenta ter feito sua primeira aparição entre feministas americanas que buscavam enfatizar a qualidade fundamentalmente social de distinções baseadas no sexo. O termo aparece no sentido de rejeitar o determinismo biológico implícito em terminologias como “sexo” ou “diferença sexual”. Para Carvalho (2012, p. 403) “gênero tem sido cada vez mais usado para referir-se a toda construção social relacionada à distinção e hierarquia masculino/feminino, incluindo também aquelas construções que separam os corpos em machos e fêmeas”.

Vejamos bem, não se trata de uma negação das características biológicas ou que o gênero se constitua sobre corpos sexuados, mas trata-se de enfatizar, de forma deliberada, a construção social e histórica que vem a ser produzida sobre as características biológicas. Sob essa perspectiva transpõe-se o debate para o campo social, já que é nele em que se constroem e se reproduzem as relações desiguais entre os sujeitos, assim as justificativas para essas desigualdades não se sustentam mais no campo biológico, como outrora ocorria, mas sim em aspectos históricos, nas formas de representação e arranjos sociais existentes. (LOURO, 1997)

Pensar o gênero sobre uma ótica social nos permite um exercício de reconstrução e subversão às pré-concepções enraizadas na sociedade a respeito dos papéis sociais destinados a corpos masculinizados e corpos feminilizados, partindo do princípio que a simples diferença biológica e anatômica entre os órgãos sexuais não pode ser vista como justificativa das diferentes expectativas sociais destinadas a seres vistos como femininos e masculinos no ato do nascimento, entende-se também como construção social a relação de dominação arbitrária do sexo masculino, dominante, sobre o sexo feminino, dominado. Bourdieu afirma que:

A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão sexual do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada uma dos dois sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos, é a estrutura do espaço, opondo o lugar de assembleia ou de mercado, reservados aos homens, e a casa, reservadas às mulheres, ou no próprio lar, entre a parte masculina, com o salão, e a parte feminina, com o estábulo, a água e os vegetais; é a estrutura do tempo, as atividades do dia, o ano agrário, ou o ciclo de vida, com momentos

de ruptura, masculinos e longos períodos de gestação, femininos. (BOURDIEU, 2002, p. 18)

Assim, pode-se perceber que cotidianamente, no seio da sociedade estão a ocorrer diversos processos, através de instituições, discursos, práticas e múltiplos instrumentos que reproduzem feminilidades e masculinidades, reforçando dessa forma a hierarquia entre os gêneros. Refletir sobre esses processos nos faz perceber uma estreita relação entre gênero e a construção da identidade dos sujeitos, “ser homem” ou “ser mulher” em determinado tempo, espaço e lugar é ser socialmente pré-determinado a agir dessa ou daquela forma, é ser alvo de expectativas e condicionantes sociais. Compreender o cunho social dessas determinações a respeito de gênero nos permite subverter, desconstruir esse pensamento dominante, heteronormativo.

Jesus (2015, p. 101) define a heteronormatividade como “crença na heterossexualidade como característica do ser humano “normal”. Desse modo, qualquer pessoa que saia desse padrão é considerada fora da norma, o que justificaria sua “marginalização”. O pensamento heteronormativo concebe que todas as orientações sexuais que possam divergir da matriz heterossexual são dignas de marginalização, todos os comportamentos que vão para além da heterossexualidade, como lésbicas, gays e transexuais são classificadas como atitudes desviantes. Porém, essa concepção heteronormativa não só pontua uma divisão binária (macho/masculinidades em oposição à fêmea/feminilidades), entre os seres humanos, mas também pontua os papéis sociais destinados a cada um dos sexos, atuando no sentido de associar espaços, relações e valores como femininos ou masculinos, respectivamente. Tomando como exemplo rápido o objeto dessa pesquisa, de acordo com a matriz heteronormativa de pensamento, à docência em educação infantil é socialmente destinada ao público feminino devido a sua estreita relação com mundo familiar, à esfera privada, o cuidado, a sensibilidade, a maternidade, ocorre uma caracterização da profissão e desse espaço escolar como um espaço essencialmente feminino, assim como ser motorista de um transporte coletivo, é social e essencialmente interligado ao mundo masculino, assim sendo “ser homem” e professor de Educação Infantil é ser desviante, assim como “ser mulher” e motorista é ser desviante, para os padrões heteronormativos.

Vidal e Carvalho fundamentam-se em Maria Jesus Izquierdo, autora catalã, para corroborar tais fenômenos e escrevem:

[...] certas ocupações são consideradas femininas e outras masculinas, independentemente de serem exercidas por homens ou mulheres.

Assim, a desigualdade de gênero se manifestaria no fato de que o nível salarial e de prestígio atribuído às atividades de gênero feminino é inferior ao que se outorga às atividades do gênero masculino, independentemente de serem desenvolvidas, em casos individuais, por homens ou mulheres (IZQUIERDO, 1994, apud VIDAL & CARVALHO, 2001, p. 211)

Ou seja, além de delimitar diversos outros atributos sociais, as demarcações sociais de gênero também delimitam socialmente maior prestígio e, conseqüentemente, maior valorização salarial àquelas profissões que são consideradas essencialmente masculinas, evidenciando ainda mais a lógica de dominação masculina e de desigualdade arraigada no âmago da sociedade. O gênero atribuído socialmente à profissão é que definirá a valorização e a conseqüente remuneração salarial da mesma, ao operarmos com essa lógica, podemos compreender que o desprestígio e a desvalorização social pelo qual a docência em Educação Infantil é submetida, é um fenômeno que tem extrema relação com o “gênero” atribuído socialmente a essa ocupação: o gênero feminino.

Esses padrões heteronormativos, como já dito, estabelecem dicotomias, uma oposição binária, entre masculino e o feminino, onde o masculino é colocado como prioritário, universal, e o feminino, em segundo plano, o elemento do qual o outro (o masculino) se deriva, exemplos como: razão/sensibilidade, forte/fraco, alto/baixo, duro/mole, público/privado. Se apelarmos para o senso comum, podemos facilmente perceber as oposições citadas como referentes ao mundo masculino e feminino, o que evidencia o caráter polarizante das representações de gênero que habitam nas representações sociais dominantes. Portanto, faz-se cada vez mais necessário uma desconstrução social desse caráter fixo e polarizado para cada gênero, a fim de compreendermos o caráter social e histórico dessas oposições esvaziando-os de seu caráter de verdades inquestionáveis. Louro afirma que:

O processo desconstrutivo permite perturbar essa idéia de relação de via única e observar que o poder se exerce em várias direções. O exercício do poder pode, na verdade, fraturar e dividir internamente cada termo da oposição. Os sujeitos que constituem a dicotomia não são, de fato, apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de várias classes, raças, religiões, idades, etc. e suas solidariedades e antagonismos podem provocar os arranjos mais diversos, perturbando a noção simplista e reduzida de "homem dominante versus mulher dominada". (LOURO, 1997, p. 33)

Esse processo desconstrutivo, de afastamento das concepções heteronormativas e binárias, permitem aos indivíduos que possam desfrutar de diversas formas de masculinidades e feminilidades que possam se constituir socialmente, afinal, o gênero

trata-se de apenas uma das constituintes de identidades dos sujeitos sociais, em conjunto e articulação com outras hierarquias e desigualdades que podem ser de classe, raça, idade etc. Dessa maneira, através da desconstrução da polaridade dos gêneros permite-se que não só homens e mulheres, desfrutem de suas masculinidades e feminilidades de maneira contra hegemônica, de modo a também serem aceitos como homens e mulheres, sem rotulações e diferenciações demarcadas por oposições e comparações com os padrões de “ser homem” ou “ser mulher” verdadeiramente, como também permite que os sujeitos hoje vistos como desviantes e dignos da marginalização como gays, lésbicas, bissexuais, transexuais e travestis possam ser respeitados em suas individualidades e concepções acerca de si, suas escolhas e seu próprio corpo.

Lauretis (1994, p. 209) coloca que “a construção do gênero também se faz por meio de sua desconstrução”, ou seja, é preciso admitir que as constantes críticas e mudanças nas concepções acerca de gênero e de aspectos diretamente a ele relacionados, se fazem importantes no sentido de observarmos que as identidades de gênero tem sido fruto de contínua mudança, que cada vez mais tem ganhado espaço de discussão e reelaboração. E que essas constantes mudanças e propostas de desconstrução, e sua consequente reconstrução de conceitos e concepções se configuram como um importante exercício na construção do gênero.

Para finalizar, é importante que se clarifique, e foi o que buscamos fazer no presente capítulo, que muito embora gênero e sexualidade constituam objetivamente campos próprios de estudo, ambos possuem uma intrínseca relação de interdependência. Carvalho nos ajuda a evidenciar essa relação:

Tal compreensão nos permite perceber variações históricas e culturais, tanto no que se refere a padrões culturais de personalidade e comportamento, quanto na compreensão do corpo, da sexualidade e daquilo que significa ser um homem, uma mulher, ou nem um nem outro. [...] as sexualidades, embora constituam um campo próprio de estudos, só se tornam compreensíveis a partir do conceito de gênero, pois as ideias sobre gênero predominantes em um dado contexto social levam à atribuição, aos corpos e às práticas sexuais, de determinados sentidos ao invés de outros. O gênero é a *lente* por meio da qual olhamos, compreendemos e agimos frente aos corpos e à sexualidade. (CARVALHO, 2012, P. 403)

Portanto, de acordo com a autora, pensar e agir sobre a sexualidade possui uma estreita relação com a nossa compreensão das questões de gênero. Afinal, se formos pensar gênero sobre uma matriz heteronormativa, binária, pressupõe-se então que pensemos a sexualização dos corpos de forma rígida e essencialista. Em contrapartida,



entender o gênero a partir de uma perspectiva social, dinâmica e não natural, nos permite relativizar e manter-se aberto as mais diferentes formas de sexualização dos corpos tantas quantas sejam possíveis, e não somente a velha máxima determinista macho-fêmea, determinismo do qual, por sinal, objetivamos nos distanciar no presente trabalho.

## CAPÍTULO 2

O objetivo primordial deste capítulo é situar o campo da Educação Infantil, algumas questões relativas a essa temática, a intrínseca relação que se estabeleceu entre esse segmento educacional, a figura feminina e suas feminilidades, o chamado processo de feminização do magistério, refletimos também acerca do homem no espaço da Educação Infantil e as diversas implicações de sua inserção nesse campo educacional.

### **2.1 - INFÂNCIA E MULHER BRASILEIRA: A CONSTRUÇÃO DE UM BINÔMIO PERFEITO**

Buscamos nesse momento estudarmos as concepções de criança e das mulheres inicialmente construídas em nosso país, partindo do período precedente à proclamação da República brasileira, onde observavam-se iniciativas isoladas de proteção à infância, principalmente por parte dos higienistas preocupados com os altos índices de mortalidade infantil, as ações de amparo às classes mais pobres incluíam campanhas de aleitamento materno, hábitos higiênicos, orientação e atendimento as grávidas, campanhas de vacinação, criação de hospitais e creches vinculadas, os médicos contavam com o apoio das esposas e da classe burguesa feminina que atuavam como educadoras junto às mães.

Na Europa surgiam, sob a égide de Froebel, os primeiros Kindergarten (jardim de infância), entre 1843 e 1844. No Brasil, segundo Oliveira (2011, p. 93):

[...] eram criados em 1875 no Rio de Janeiro e em 1877 em São Paulo, os primeiros jardins de infância sob os cuidados de entidades privadas e, apenas alguns anos depois, os primeiros jardins de infância públicos (em 1862, Emilia Erichsen criava um primeiro jardim de infância em Castro, Paraná. Em 1896, é criado o jardim de infância da Escola Normal Caetano de Campos em São Paulo, em 1909, o jardim de infância Campos Sales, em 1910, o jardim de infância Marechal Hermes; e, em 1922, o jardim de infância Barbara Otoni, os três últimos no Rio de Janeiro), que, contudo, dirigiam seu atendimento para as crianças dos extratos sociais mais afortunados, com o desenvolvimento de uma programação pedagógica inspirada em Froebel.

Cabe aqui a diferenciação historicamente construída entre os termos creche e jardim de infância, as creches assistiam socialmente às crianças das classes mais pobres, com caráter assistencialista, enquanto o jardim de infância era destinado às elites, crianças brancas, e de classe mais alta, onde lhes era ensinado matemática, leitura, música e ginástica. De acordo com Santos (2009):

A creche visava assistir a criança que ficava privada dos cuidados maternos devido ao trabalho da mãe, tendo como principal objetivo evitar o abandono das mesmas por seus responsáveis. O jardim de

infância pretendia exercer o papel de moralizador da cultura, transmitindo as crianças os mesmos padrões adotados na França e na Bélgica. (SANTOS, 2009, p. 537)

Após a proclamação da república, em 1889, surge um cenário de renovação ideológica e um novo entendimento acerca das questões sociais, que origina uma maior preocupação com a educação das crianças, vistas agora como representantes do futuro da nação. Nesse novo contexto político, portanto, a educação das crianças cada vez mais é vista como responsabilidade do Estado.

Com o crescimento da urbanização e da industrialização no país, houve, inicialmente, uma grande necessidade da admissão das mulheres nas indústrias, que decaiu posteriormente devido à absorção das indústrias da mão de obra dos imigrantes europeus, mas esse fenômeno apresentou uma problemática: com quem ficariam os filhos dessas trabalhadoras durante a jornada de trabalho?

As mães operárias encontraram soluções emergenciais, recorreram a familiares, ou a “criadeiras”, mulheres que se propunham a cuidar de crianças em troca de dinheiro. Mas o problema foi evidenciado.

Assim, em 1899 particulares fundaram o Instituto de proteção e assistência à infância, em 1908 foi criada a primeira creche para atender a população desvalida, que recebia os filhos dos operários, podiam frequentá-las crianças até oito anos de idade. Em 1919 ocorre a criação do Departamento da Criança, uma iniciativa do médico Moncorvo Filho, um dos pioneiros na defesa e cuidado da infância no Brasil, o instituto que se dedicava a saúde pública das crianças contou com apoio governamental. “Levantamentos realizados em 1921 e 1924 apontavam um crescimento de 15 para 47 creches e de 15 para 42 jardins de infância em todo país” (KUHLMANN JR., 2000, p. 481 apud OLIVEIRA, 2011, p. 94). Esse surgimento, a forma como se deu, determina um paralelo entre creche, seu caráter assistencial e a criança pobre.

Neste cenário, onde o atendimento às crianças ainda era essencialmente assistencialista, visto muitas das vezes como um ato de caridade, não se exigia nenhum tipo de formação das mulheres que trabalhavam nestas instituições, pois se a tarefa era de cuidar das crianças protegendo-as enquanto suas famílias trabalhavam, logo, a mulher surge como naturalmente preparada para esta função. Essa visão maternal da trabalhadora em educação infantil permeia, em muitos contextos, esse campo de atuação até os dias atuais.

À medida que a força de trabalho imigrante, masculina, foi absorvida pela indústria nacional, diminuiu-se a quantidade de mulheres operárias, o que diminuiu a necessidade das instituições destinadas aos filhos das trabalhadoras, porém com o fortalecimento dos sindicatos a partir dos imigrantes, mais qualificados e politizados, aumentaram-se as reivindicações trabalhistas, parte dessas reivindicações incluía a existência de locais para a guarda e atendimento das crianças durante o tempo de trabalho das mães operárias, todavia essa não era uma causa consensual, pois até mesmo no movimento operário existia uma corrente que defendia que o local da mulher era o lar, cuidando dos filhos. Mesmo com essa divisão no movimento operário alguns empresários se dispuseram a construir creches e escolas maternas como forma de ajustar as relações de trabalho. Gradativamente, as reivindicações que eram destinadas aos empresários deslocaram-se para o Governo. Em 1923, a primeira regulamentação sobre o trabalho feminino estabelecia o funcionamento de creches e salas de amamentação próximas ao ambiente de trabalho. Porém, o discurso que ainda prevalecia, seja entre patrões ou empregados, era a de uma mulher concebida para o mundo doméstico. (OLIVEIRA, 2011, p. 97)

Gradativamente a educação começa a ser reconhecida como primordial na construção da nação, então a mulher é convidada a fazer parte dessa construção através da educação primária, já que essa seria a função social que mais se adequaria ao público feminino, por sua estreita relação com o mundo doméstico.

A fala de Lindolpho Xavier, professor da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, no Rio de Janeiro, apresentada na Segunda Conferência Nacional de Educação, em 1928, ocorrida em Belo Horizonte, ilustra bem essa perspectiva:

Desejo colocar a mulher no seu pedestal de educadora da família. Aí ela é grande. Aí ela estará no seu altar. Desde que ela saia deste terreno falha a sua missão. Estou vendo a opinião dominadora no mundo moderno: a mulher está por toda parte eleitora, deputada, senadora, prefeita, ministra e até candidata à suprema direção dos países. É um bem? [...] A República é o regime do progresso, conciliado com a ordem, para evitar corrigir os excessos retrógrados ou revolucionários. E esse progresso dimanando da ordem, tem que repousar sobre a Família, que é sede do amor. [...] Que é a família? É o altar onde impera a mulher. Qual a sua missão? Preparar os cidadãos para a Pátria. Quem os vai dirigir para tal missão? A mulher. A atividade do Estado é eminentemente prática. Pertence portanto ao sexo mais enérgico. Se invertermos o papel, dar-se-á retrogradação. A missão que demanda qualidades de energia ficará justamente com o sexo da ternura. E passará a Mulher a ser verdadeira concorrente do homem, perdendo assim a sua superioridade. Para que ela domine o mundo deverá conservar-se na função que lhe é própria: anjo da guarda. Desde que ser

desloque para o campo oposto, perderá o requisito fundamental da sua autoridade. E atraí-la para as funções políticas e administrativas é cometer o crime de desertar o lar, deixando-o sem assistência diuturna do seu anjo tutelar. [...] Afastando dali a educadora por excelência, a Família carecerá de assistência imediata e a geração que sobrevier será cada vez mais inferior [...] Admito que ela seja professora, porque ainda aí ela vai ensinar à humanidade. Admito mesmo que, transitoriamente, enquanto a sociedade não estiver organizada sob os verdadeiros princípios sociocráticos, ela ocupe certos cargos compatíveis com a sua delicadeza, quando as contingências da vida econômica as impele a isso. (Segunda Conferência Nacional de Educação, Nov. 1928, n. 265, p. 37 apud VIDAL e CARVALHO, 2001, p. 214)

Como fica bem evidente o discurso evidencia a concepção social acerca da mulher, a ela estaria destinado o mundo doméstico, e apenas “certos cargos compatíveis com sua delicadeza”, como, por exemplo, a função de professora, afinal tratava-se de uma educadora por excelência. Demonstra-se uma clara oposição entre o público e o doméstico, onde o público é o espaço masculino, e o doméstico espaço tido como feminino. Somente o papel da educadora permitiria o trânsito das mulheres nos dois espaços.

Tais concepções influenciaram ativamente a construção da mulher como educadora natural para crianças menores de seis anos, a atribuição feminina naturalista dispensa a necessidade de formação teórica adequada, na medida em que a maternidade e a predisposição essencialista da mulher para o cuidado de crianças seriam por si só suficientes.

Essa proximidade do mundo doméstico e da maternidade na educação infantil podem ser percebidas ainda na atualidade, principalmente no uso ainda comumente do termo “tia”, segundo Arce (2001):

[...] no cotidiano da educação infantil, predomina a utilização de termos como “professorinha” ou “tia”, que configuram uma caracterização pouco definida da profissional, oscilando entre o papel doméstico de mulher/mãe e o trabalho de educar. Assim, essa mulher/mãe não chega a ser professora devido à proximidade extrema que seu trabalho possui com o doméstico e o privado (toda mulher teria adormecidos dentro de si os dons da maternidade e de educadora da primeira infância); e por outro lado não chega a ser mãe, pois, biologicamente, não foi ela a responsável por todas aquelas crianças que ficam sob seus cuidados. Essa fusão entre mãe e professora é sintetizada na bastante conhecida utilização do termo “tia”.

Podemos perceber que ocorre um paralelo entre a necessidade educacional brasileira e o processo de feminização do magistério. À medida que havia uma crescente preocupação com a educação das crianças, que passaram a ser vistas como o futuro da

nação, aliado a uma demanda social para um espaço adequado ao cuidado com a infância e a crença da predisposição natural feminina para a educação das crianças, construiu-se a ideia desse binômio perfeito: infância e mulher. Para a mulher significava uma nova chance de ser inserida ao mundo, novas possibilidades sociais, uma das primeiras atividades remuneradas permitidas pela sociedade patriarcal brasileira. Para os homens significava a solução de uma problemática social, seja na educação infantil, no cuidado das crianças desvalidas, ou no ensino primário. E ainda possibilitava que as mulheres assumissem uma posição pública, mas que era extremamente vinculado ao mundo doméstico, o que permitiria que elas continuassem a se manter no seu “altar”, o espaço familiar, sem competir com os homens.

Assim, de certa forma a construção da imagem social do Professor da Educação Infantil teve origem na vinculação entre ensino escolar e família e entre mãe e professora, ou seja, na concepção assistencialista construída em uma “matriz enraizada nas ideias socialmente construídas de infância, de relação adulto-crianças e cuidado” (CARVALHO, 1999, p. 15).

## **2.2 - A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO ATUAL**

Como visto até aqui, as instituições de Educação Infantil surgem, no contexto brasileiro, sob duas concepções:

[...] as primeiras, com uma proposta de educação assistencial voltada para a educação das crianças pobres e as outras, com uma proposta de educação escolarizante voltada para as crianças menos pobres. Simplificando um pouco, poderíamos dizer que tínhamos, de um lado, uma importação do modelo hospitalar/familiar e, de outro, uma importação do modelo da escola de ensino fundamental. Nesta dicotomização, as atividades ligadas ao corpo, à higiene, alimentação, sono das crianças eram desvalorizadas e diferenciadas das atividades consideradas pedagógicas, estas sim entendidas como sérias e merecedoras de atenção e valor. (CERISARA, 1999, p. 13)

O que podemos observar é que embora houvesse uma divisão demarcada pela classe social, uma diferenciação no enfoque educacional destinada as crianças pobres e ricas, a dicotomia educar e cuidar sempre esteve presente nesse campo educacional, nela permanecendo até hoje.

O entendimento que a criança é um sujeito de direitos, que necessita de cuidados dos adultos para desenvolvimento e subsistência, e o longo período que as crianças pequenas costumam permanecer nas instituições de educação infantil deixam clara a necessidade e a importância de ambas as práticas, embora ainda haja, em certos contextos,

uma maior valorização da educação, em relação ao cuidado. De acordo com Cerisara (1999, p.12) “a compreensão de que as instituições de educação infantil têm como função educar e cuidar de forma indissociável e complementar as crianças de 0 a 6 anos é relativamente recente”. Sendo assim, entender e valorizar ambas as funções se constitui como uma necessidade e um desafio para o profissional atuante nessa etapa educacional.

No âmbito legislativo diversas conquistas foram asseguradas, nas últimas décadas, para essa modalidade educacional, principalmente a partir da Constituição de 1988, onde as crianças de zero a seis anos tiveram assegurados a cidadania e o direito à educação. No período que se segue diversos documentos oficiais que são criados configuram-se como conquistas para o campo da Educação Infantil: O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, de 1996; os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998; o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.172/2001; e a lei nº 11.274, de 2006.

Sendo as mais atuais, a Emenda Constitucional nº 59, em 2009, que estabeleceu que até o ano de 2016 todas as crianças a partir dos quatro anos terão direito à escola. A Emenda estabelece a educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos. Para reforçar tal medida, em 2013 foi sancionada a Lei nº 12.796, que modifica a LDB, e estabelece o dever de se matricular as crianças a partir dos quatro anos na pré-escola. Ou seja, cada vez mais se criam leis que busquem assegurar o direito das crianças à escola e a universalização da educação básica, não só com a ampliação de vagas na rede pública de ensino, mas através de artifícios legislativos que demonstrem que é dever familiar realizar a matrícula escolar das crianças desde a pré-escola.

Diante dessa conjuntura, há uma necessidade crescente de uma formação docente que possa suprir o contingente necessário, e que, principalmente, esteja apta a lidar com os novos desafios que acompanham o processo de expansão do segmento educacional. Se em tempos passados a formação do profissional da educação infantil era precarizada, vista como desnecessária devido a sua proximidade com o mundo familiar, com a maternidade, hoje, com a nova concepção que vem sendo construída acerca da importância da Educação Infantil para o desenvolvimento integral do ser humano, é certo que a formação adequada desse profissional também passa a adquirir maior importância. De acordo com Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, documento emitido pelo MEC, tal trabalho exige uma formação polivalente:

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdo de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve torna-se também, um aprendiz, refletindo constantemente sua prática [...] (BRASIL, 1998, p. 41).

Muito embora o MEC reconheça a importância e a multiplicidade de conhecimentos necessários ao educador de crianças pequenas, o próprio Ministério permite que professores sem formação em nível superior continuem a atuar nas classes de educação infantil, no momento em que estabelece, através da LDB 9394/96, que os professores aptos a atuar na educação infantil serão formados, apenas, “preferencialmente” em nível superior.

Iniciativas que busquem minimizar a defasagem da formação docente tem sido adotadas, como um exemplo temos que:

[...] os sistemas municipais de ensino têm sido estimulados a criar cursos supletivos a fim de atender à demanda de cada município, devendo estes ser considerados em caráter emergencial-provisório, com a clareza de que a formação das profissionais desta área deve ocorrer de forma regular, sistemática e formal tão logo a situação se estabilize. (CERISARA, 1999, p. 18)

Acredito que o estabelecimento do Ensino Superior como formação mínima para atuação em classes de educação infantil seja uma necessidade. Enquanto isso não ocorre, torçamos para que as diversas iniciativas que busquem fomentar, e/ou complementar a formação docente possam alcançar seus objetivos. E que o reconhecimento, a superação dos desafios e as conquistas educacionais, de maneira geral, da educação infantil possam caminhar para a promoção de uma educação de qualidade que promova o desenvolvimento biológico, cognitivo, emocional e social das crianças pequenas.

### **2.3 - O HOMEM E A EDUCAÇÃO**

De acordo com o exposto até aqui podemos perceber a construção histórica e social da relação entre o magistério e feminilidades, a estreita relação estabelecida entre a educação de crianças pequenas e a vocação feminina para este ato, os argumentos baseavam-se em atributos como o aleitamento, maternagem, a vocação familiar, além de características como sensibilidade, doçura, meiguice, atenção, amor, que são, de maneira



generalista, associadas ao sexo feminino. Notamos então uma lógica que se assenta sobre aspectos biológicos, essencialistas e naturalistas para afirmar-se como legítimo.

A partir desse processo de feminização do magistério podemos notar um desinteresse cada vez maior dos homens pelo exercício docente junto às crianças pequenas. De acordo com Saporoli, a desvalorização salarial também interferiu nesse processo, pois os

[...] homens teriam abandonado o ensino primário (que se expandia) por melhores salários; seria muito caro para o sistema de ensino em expansão arcar com salários competitivos no mercado que se abria; este abandono dos homens teria aberto oportunidades de trabalho para as mulheres”. (1997, p. 26)

Assim, temos até os dias atuais uma disparidade enorme entre o número de docentes homens e mulheres na Educação Infantil e também nos anos iniciais do Ensino Fundamental, outrora chamado de ensino primário. Para fundamentar e exemplificar tal afirmativa apresento dados obtidos a partir do portal do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), a respeito da distribuição docente por sexo, em contexto brasileiro e carioca:

#### **DIVISÃO DOS DOCENTES POR ETAPAS DO ENSINO:**

(Extraído a partir da “Sinopse Estatística da Educação Básica”, INEP, 2015 e “Sinopse Estatística do Ensino Superior”, INEP, 2014).

#### **BRASIL**

| <b>ETAPA DE ENSINO</b> | <b>HOMENS</b> | <b>MULHERES</b> | <b>TOTAL DE DOCENTES</b> |
|------------------------|---------------|-----------------|--------------------------|
| Educação Básica        | 435.965       | 1.751.189       | 2.187.154                |
| Educação Infantil      | 20.066        | 530.332         | 550.398                  |
| Creche                 | 5.708         | 240.863         | 246.571                  |
| Pré Escola             | 14.358        | 289.469         | 303.827                  |
| Ensino Fundamental     | 280.038       | 1.135.550       | 1.415.588                |
| Anos Iniciais          | 79.567        | 679.273         | 758.840                  |
| Anos Finais            | 234.438       | 551.702         | 786.140                  |
| Ensino Médio           | 204.095       | 318.731         | 522.826                  |

**RIO DE JANEIRO (MUNÍCIPIO)**

| <b>ETAPA DE ENSINO</b> | <b>HOMENS</b> | <b>MULHERES</b> | <b>TOTAL DE DOCENTES</b> |
|------------------------|---------------|-----------------|--------------------------|
| Educação Básica        | 14.259        | 45.512          | 59.771                   |
| Educação Infantil      | 874           | 14.125          | 14.999                   |
| Creche                 | 245           | 6.262           | 6.507                    |
| Pré Escola             | 629           | 7.863           | 8.492                    |
| Ensino Fundamental     | 8.355         | 28.538          | 36.893                   |
| Anos Iniciais          | 2.291         | 18.533          | 20.824                   |
| Anos Finais            | 7.325         | 12.887          | 20.212                   |
| Ensino Médio           | 7.265         | 8.917           | 16.182                   |

**BRASIL**

| <b>ETAPA DE ENSINO</b>                     | <b>HOMENS</b> | <b>MULHERES</b> | <b>TOTAL DE DOCENTES</b> |
|--|---------------|-----------------|--------------------------|
| Ensino Superior –<br>Docentes em Exercício | 209.783       | 173.513         | 383.386                  |

**RIO DE JANEIRO (ESTADO)**

| <b>ETAPA DE ENSINO</b>                     | <b>HOMENS</b> | <b>MULHERES</b> | <b>TOTAL DE DOCENTES</b> |
|--|---------------|-----------------|--------------------------|
| Ensino Superior -<br>Docentes em Exercício | 18.049        | 14.322          | 32.731                   |

Como podemos ver, os dados apresentados corroboram o que fora dito, tanto a nível nacional, como a nível municipal (RJ), o quantitativo de docentes do sexo masculino na Educação básica, principalmente na educação infantil, é bem menor em relação ao quantitativo de mulheres. Vemos também que o número de docentes homens vai aumentando progressivamente, seguindo a lógica progressiva das etapas de ensino.

Temos então que, no ensino médio o número de docentes homens e mulheres se divide de maneira menos díspar, a maior porção continua a ser feminina, principalmente a nível nacional, onde a disparidade ainda se mantém de maneira significativa. Porém, no

município do Rio, o quantitativo de homens se aproxima consideravelmente do quantitativo de mulheres, estabelecendo certo equilíbrio na distribuição docente.

Quando analisamos o ensino superior notamos que a situação se inverte. Tanto a nível nacional, quanto a nível Estadual, o número de docentes do sexo masculino é maior. A disparidade não é tão significativa, ainda mais se considerarmos o abismo demonstrado nas etapas da Educação Básica, porém, é interessante notar que essa inversão ocorre exatamente no Ensino Superior, etapa educacional onde tanto o prestígio, como a valorização salarial são maiores, socialmente, em relação a profissão docente voltada para o Ensino Médio e Fundamental, além disso, ao lidar com o ensino de adultos, não seriam necessárias características vinculadas a maternidade, ao amor, a meiguice, aquelas características consideradas femininas e vinculadas a figura da professora primária. Sendo assim, o Ensino Superior poderia ser caracterizado socialmente como a etapa educacional mais adequada ao mundo masculino, local de exercício das masculinidades. Vulgarmente falando, se é pra ser professor que seja do Ensino Superior, ou até mesmo do Ensino Médio, “daí pra baixo é coisa de mulher”.

Por fim, reitero que não existe nenhum tipo de impedimento, obstáculo ou restrição para o ingresso dos homens na Educação Infantil prevista em lei, que possa de alguma maneira refletir, ou justificar, essa diferença abissal entre a presença masculina e feminina na Educação Infantil. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil (DCNEI), o educador apto a atuar com crianças pequenas é definido pela sua formação, e não por demarcações de gênero ou quaisquer outras características específicas:

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças (BRASIL, 2010, p. 84).

## **2.4 - POCOS, MAS NÃO INEXISTENTES: O HOMEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

[...] a educação infantil no Brasil encontra-se, historicamente, associada à figura feminina e à maternagem. O ingresso dos professores homens – especialmente quando ainda não são conhecidos pela comunidade escolar – [...] coloca em evidência um olhar de estranhamento por parte dessa comunidade. De maneira paradoxal, esses docentes têm, de um lado, a sexualidade colocada em suspeição, pois se escolheram essa profissão é porque não são homens de verdade; e de outro lado

convivem com a indubitável “crença disseminada de um homem sexuado, ativo, perverso e que deve ficar distante do corpo das crianças” (SAYÃO, 2005, p. 16).

Embora ainda sejam poucos homens atuando na Educação Infantil, o fato é que eles existem e sua inserção nessa etapa educacional é atravessada por diversos desafios, principalmente questões relacionadas às representações de gênero.

O trecho que abre esse tópico, bem acima, ilustra bem a questão da inserção do homem no espaço da Educação Infantil, é comum relatos de que, de maneira geral, os professores precisam dar provas de sua idoneidade, competência, comprometimento profissional e detenção de uma sexualidade que não ofereça riscos as crianças, para somente assim serem aceitos por toda comunidade escolar.

Eu pude vivenciar essa situação na minha inserção em algumas unidades educacionais onde trabalhei. O início do trabalho foi muitas das vezes permeado por vigilância, desconfiança, suspeição e insinuações a respeito da minha sexualidade, exatamente como mencionada por Sayão (2005).

A questão é que o ingresso do professor na Educação Infantil, na maioria das vezes, não é encarado de maneira tão “natural” como o ingresso da mulher nesse mesmo espaço, já que esse espaço é socialmente concebido como feminino.

Porém, existem alguns argumentos que são frequentes em defesa da presença masculina nessa etapa educacional, como:

[...] aquela que se aproxima do campo da psicologia e trata de maneira positivada a interação que professores do sexo masculino estabelecem com as crianças pequenas. Nesse caso, prevalece o caráter compensatório quando a criança cria um vínculo mais estreito com uma figura masculina, especialmente se essa criança é privada no ambiente familiar da figura paterna e convive apenas com pessoas do sexo feminino. Desta maneira, a presença masculina é vista como necessária e positiva ao desenvolvimento emocional da criança. (RAMOS, 2011, P. 22).

Para além da defesa desse estabelecimento de uma relação quase paternal, que pode ser encarada mais como um aspecto de caráter assistencial, do que especificamente como uma contribuição educacional. Também entende-se que a presença masculina traria contribuições para a própria docência, pois acredita-se que:

[...] quanto maior o envolvimento de homens na Educação Infantil, aumentaria a opção de carreira para eles contribuindo para que se desfizesse a imagem de que esta etapa da educação básica é um trabalho apenas para as mulheres, alterando, dessa maneira, a imagem da profissão e, quem sabe, melhorando significativamente os salários e o status da carreira (SAYÃO, 2005, p. 16).

Afinal, a partir da criação e reprodução dos diversos estereótipos voltados tanto para a mulher, quanto para o homem, atribuíram-se atividades diferenciadas aos mesmos. Como consequência, e como já foi mencionado no capítulo anterior, o que se dá é uma subalternização daquelas ocupações associadas ao mundo feminino, em comparação àquelas associadas ao universo masculino. Assim sendo, a migração cada vez maior do homem para o ofício de professor infantil poderia promover uma maior valorização profissional a este segmento.

Temos então que, ao mesmo tempo em que a educação infantil é considerada um espaço de ação eminentemente feminino, ocorre também uma defesa da inserção do homem nesse espaço como forma de auxiliar o desenvolvimento emocional infantil e um meio de “dessexualizar” e valorizar a própria profissão.

Outra questão a ser observada é a atuação desses docentes que ingressam nessas instituições, de acordo com Vianna (2001) mesmo com o caráter feminino da docência primária, os homens ainda ocupam as funções de maior prestígio social, como direção e coordenação recebendo os salários mais altos.

Já os estudos de Carvalho (1998) sobre as perspectivas de carreira de homens que optam pela carreira no magistério, demonstram que, quase sempre, existe uma vontade por parte dos docentes de migrarem das salas de aula para cargos administrativos. Inclusive, em minha curta experiência profissional já ouvi de uma gestora que eu “deveria deixar em alguns anos a sala de aula e assumir, ao menos, uma direção adjunta”, a situação ocorreu enquanto eu a ajudava a resolver algumas problemáticas de cunho administrativo, durante o meu período de trabalho na unidade educacional era comum que ela me procurasse para ajudá-la em questões dessa natureza.

Ou seja, ocorre, muita das vezes, uma pressão para que os homens sejam alçados para posições mais altas, como coordenação e direção, posições que possuem socialmente maior prestígio, portanto, maior identificação com o gênero masculino. Dessa forma deixaria o espaço da sala de aula, local de menor prestígio e mais fortemente ligada ao gênero feminino.

Ainda que os homens venham a ocupar as instituições de educação infantil e possam atuar no sentido de desmistificar a docência para a infância como uma profissão essencialmente feminina, no interior das próprias instituições essas representações de gênero demonstram sua força. É comum a crença de que os homens, por exemplo, exercem mais autoridade, são mais respeitados que as mulheres por parte das crianças.

Ou ainda que os homens devam ser responsáveis por turmas mais velhas, como as turmas de pré-escola, onde as funções educacionais se sobreponham às funções de cuidado, onde o toque, o asseio e a higienização, sejam menos frequentes. Retomando Vianna:

O esquema binário que situa o masculino e o feminino como categorias excludentes estende-se para definições do que é ser homem e do que é ser mulher, professor e professora em nossa sociedade. Essa dicotomia cristaliza concepções do que devem constituir atribuições masculinas e femininas e dificulta a percepção de outras maneiras de estabelecer as relações sociais. (VIANNA, 2001, p. 93)

Porém, a própria inserção masculina nesse campo educacional pode ser usada como maneira de desconstruir o padrão binarista que atua nas definições bipolares do que é ser homem, e ser mulher. Para Saporoli:

Podem-se observar duas tendências ideológicas distintas no campo dos que apoiam a entrada de homens como educadores de crianças pequenas: os tradicionalistas, que querem reforçar através da presença masculina, papéis sexuais tradicionais; os não tradicionais que defendem uma posição ideológica de construção de papéis de gênero em ruptura com os modelos bipolares, enfatizando a desejabilidade de padrões andróginos de papéis sexuais. (SAPAROLLI, 1997, p. 34)

Ou seja, a inserção por si só, do homem como educador infantil, pode atuar em duas direções distintas, na afirmação dos papéis tradicionais de gênero, que atua inclusive na perpetuação dos papéis sociais atribuídos a mulher e ao homem na sociedade atual, e a consequente subalternização do feminino e de tudo que lhe é inerente, inclusive a própria docência infantil. Ou pode atuar, já na primeira infância, no sentido de desconstruir os papéis tradicionalmente atribuídos ao feminino e ao masculino, demonstrando o caráter estritamente social e estereotipado das representações binaristas atuais. Dessa maneira, entendo que mesmo que essa inserção por si só possa provocar certas discussões, o direcionamento que o próprio docente dá a sua ação é que definirá em que sentido ela pode se tornar significativa.

O que busco demonstrar é que, através de um simples ato, como a inserção de um homem na educação infantil, diversas questões começam a ser suscitadas, ou reveladas, no interior da escola. Principalmente questões que mantem algum tipo de vínculo com a relações e representações de gênero. Portanto, nos voltamos neste trabalho para analisar a ação docente masculina sob as perspectivas de gênero. É importante ainda, destacar que os estudos de gênero têm tratado em maior escala das questões relacionadas às mulheres, no entanto, a noção de gênero não se limita ao feminino. Ao contrário, indica “construções

culturais” nos oferecendo condições para distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos a mulheres e a homens (SCOTT, 1995).

## **CAPÍTULO 3**

Até aqui temos dissertado sobre as múltiplas questões de gênero que permeiam o campo da educação infantil, enfatizando principalmente o gênero da docência, a demarcação da figura feminina, da mulher, como a professora ideal, por natureza, para crianças, nos propomos então, nesse trabalho, discutir a docência masculina em educação infantil. Nesse intuito buscamos adentrar na escola, e perceber quais seriam as contribuições dos professores do sexo masculino para o campo da educação infantil, a partir de experiências práticas, partindo do relato de mulheres, o sexo predominante nos espaços de educação infantil, buscamos compreender um pouco mais da realidade das salas de educação infantil que contam com professores, do sexo masculino, em atuação. Assim, busquei ir a campo encontrar respostas para as diversas questões decorrentes do presente trabalho, agora explicito o método aplicado, os dados obtidos na pesquisa e suas análises.

### **ASPECTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DE DADOS**

Ao discorrer sobre método, Ludorf (2004, p. 81) afirma: “entendo o método como o conjunto de procedimentos que serão adotados para fins específicos de uma pesquisa. Este método incluirá algumas técnicas e instrumentos, os quais deverão ser descritos”. Para o presente trabalho buscamos uma pesquisa teórico empírica, para Ludorf (2004, p. 82) essa modalidade pesquisa caracteriza-se por:

“Como o próprio nome diz, além da pesquisa bibliográfica, será feita uma parte empírica. Isso significa que haverá coleta de dados através de uma pesquisa de campo. Nesta, o pesquisador deverá ir ao ambiente natural onde o fato/ realidade que quer estudar, ocorre. De lá, extrairá (através de técnicas de pesquisa como observação, entrevista etc.) os dados primários que serão o substrato para a sua análise.”

O exposto por Ludorf encontra-se em consonância com o processo percorrido para elaboração do presente trabalho. Após a escolha do tema e das questões norteadoras de tal monografia, passei por um processo de estudo bibliográfico, levantamentos de pesquisas e dados que embasassem a pesquisa, por fim lancei-me ao campo em busca dos dados primários, que me permitiriam fazer uma articulação entre teoria e prática, para construção desse estudo de cunho qualitativo.

Como meio de obtenção de dados primários optei pela entrevista. Porque se tratava de um instrumento de coleta de dados que nos apresenta a possibilidade de uma



maior interação entre o pesquisador e o entrevistado, também porque tínhamos um número restrito de indivíduos aptos a participar. (COSTA & COSTA, 2012).

O local escolhido para o levantamento dos dados foi a Escola de Educação Infantil da UFRJ (EEI-UFRJ), pois tinha conhecimento que alguns professores do sexo masculino, atuavam, ou já haviam atuado naquele espaço, além disso, a EEI-UFRJ, possui uma particularidade, a docência compartilhada, em que todos os profissionais que atuam com as crianças em sala são professores, sem que haja uma relação hierárquica entre eles, como muitas vezes vemos em espaços de educação infantil, onde professores e auxiliares atuam diretamente com as crianças, mas a responsabilidade de todas as ações daquele espaço, recaem sobre a figura do professor regente. Assim, teríamos, nesse caso, não um professor falando sobre um auxiliar, ou vice-versa, sem uma hierarquização interferindo nos relatos, mas em uma relação de igualdade, por assim dizer.

Para a coleta de dados utilizei entrevistas semiestruturadas (roteiro com algumas questões-chave que permitem certa abertura no momento da interação), que nos permitiam, tanto eu, como o entrevistado, uma maior liberdade seja na condução da entrevista, ou na obtenção de respostas. Para Ludorf (2004, p 90.) a entrevista “permite ainda maior flexibilidade, pois o roteiro pode ser modificado, dependendo das respostas do entrevistado”, ainda segundo o autor (2004, p 91) “pode ser um ótimo instrumento para pesquisas que busquem conhecer com maior detalhe opiniões e posicionamentos das pessoas”.

O presente trabalho contou com quatro professoras entrevistadas, no processo de levantamento de dados para o público alvo consegui um número maior de professoras que atendessem os requisitos para entrevista, terem vivenciado o compartilhamento da docência com professores do sexo masculino em Educação Infantil, ao todo consegui dez professoras, porém algumas já não mais trabalhavam na unidade educacional e não consegui estabelecer contato, e outras devido a incompatibilidade de horários, enfim, as entrevistas realizaram-se em uma sala da própria instituição educacional (EEI-UFRJ), que me foi gentilmente cedida.

Como já mencionado, o roteiro (em anexo) serviu apenas como forma de nortear a interação entre eu e o entrevistado, como vocês poderão ver nas análises das entrevistas, e através da leitura das entrevistas na íntegra, que se encontra em anexo, algumas questões acabam por ser suprimidas, assim como outras questões surgem, advindos do diálogo estabelecido. Por questões éticas, os nomes das entrevistadas, e de pessoas citadas foram mantidos em sigilo, de modo que os nomes aqui apresentados para cada um dos sujeitos

entrevistados ou mencionados são meramente fictícios. Por fim, ressalto que as entrevistas foram realizadas no dia 16 de março de 2017.

As entrevistas foram realizadas com quatro professoras que tiveram a oportunidade de partilhar a experiência da co docência com professores do sexo masculino na Escola de Educação Infantil da UFRJ. Foram três profissionais que foram objetos de estudo do presente trabalho: Edmundo, Pedro e Felipe. Ressalto que os nomes aqui designados para os professores são fictícios.

As professoras escolhidas para a realização do trabalho foram:

Beatriz, que partilhou experiência com os professores Felipe e Pedro;

Glória, que também partilhou com Felipe e Pedro;

Maísa, que vivenciou tal experiência com o professor Felipe;

Fátima, que compartilhou tal experiência com o professor Edmundo.

Para início de conversa, todas as entrevistadas demonstraram não ter nenhum tipo de estranhamento, ou pré-conceito estabelecido a respeito da docência masculina em Educação Infantil.

“[...] a co docência já é uma situação nova, você tá ali na sala com uma outra pessoa, sem ter uma hierarquização na relação, não é um professor e um auxiliar, são todas docentes que vão compartilhar aquela docência ali com as crianças. Então pra mim, acho que muito mais uma adaptação no sentido da co-docência do que pelo fato dele ser homem e estar atuando na educação infantil.” (Maísa)

“Na verdade, eu nunca tive preconceito com relação a isso, porque eu sempre estudei em turmas desde o magistério, com o sexo masculino presente[...] quando eles chegaram não estranhei, o meu estranhamento foi ausência de experiência.” (Glória)

“Pra mim não foi um estranhamento ver um homem atuar na educação infantil porque eu tinha um tio que era PEI (professor de Educação Infantil) no município, então eu já estava acostumada[...]” (Fátima)

Como pode ser visto nos trechos acima, o estranhamento segundo as entrevistadas até chega a ocorrer, mas não pelo gênero do docente. Mas por fatores como, a primeira experiência de docência compartilhada, como já havia mencionado, uma das particularidades da EEI-UFRJ, e ausência de experiência no campo da educação infantil por parte dos profissionais. Tanto Glória, como Fátima demonstram terem algum tipo de familiarização com a presença masculina nesses espaços de ação socialmente reconhecidos como espaços de atuação feminino: o ensino normal e a educação infantil. O que sem dúvida representa uma grande mudança no próprio campo da educação infantil, que como mencionado no capítulo anterior carrega em si historicamente uma

estreita relação com a figura da mulher, e supõe uma relativa inaptidão da figura masculina para tal ato. Nesse sentido, a fala das entrevistadas no sentido de não haver estranhamento com o ingresso de figuras masculinas nesse contexto, e até mesmo exemplos de situações anteriores, acenam com um processo de desconstrução acerca do gênero da docência em Educação Infantil e uma superação daquele olhar de estranhamento, citado por Sayão (2005, p. 16), voltado para os professores homens quando ingressam em uma nova unidade escolar.

Quando conversamos sobre o tipo de relação que se estabelecia entre os professores e as crianças, algumas entrevistadas demonstram que essa relação se estabelecia como algo importante para as crianças, como uma necessidade de ter uma outra referência, além da feminina.

“[...] as crianças constroem, a gente vê a necessidade que as crianças têm dessa outra referência, não somente da mulher [...] a relação, assim era muito interessante, porque as crianças solicitavam ele (Felipe) o tempo todo, o tempo inteiro pra todas as atividades, no pátio, subir em árvores, essas coisas, na própria sala, ele sempre teve muitas ideias, trazia brincadeiras, as crianças adoravam”. (Maísa)

“A meu ver, seria pela carência da presença masculina na vida das crianças. Essa idade, educação infantil, a carência afetiva interfere muito na aprendizagem.” (Fátima)

Fátima vai além e menciona uma carência de presença masculina na vida dos educandos, a relacionando ao processo de ensino aprendizagem infantil. Embora alguns estudiosos do campo reafirmem a necessidade que a educação e o cuidado de crianças em espaços institucionais sejam desvinculados de possíveis compensação de carências, principalmente de atribuições familiares. Percebemos através do relato da entrevistada que essa concepção ainda existe nesse campo educacional. Notamos diversas mudanças nos mais diversos cenários. Governos, políticas e até práticas pedagógicas se modificam, porém ainda não conseguimos extinguir certas práticas de visões compensatórias e/ou assistencialistas na Educação Infantil. (RAMOS, 2011).

Outro aspecto que podemos abordar é a respeito da visão essencialista que muitas das vezes se voltam para o que é “ser homem” e “ser mulher”, e que se voltam conseqüentemente, no contexto escolar, para o que é “ser professor”, e o que é “ser professora”. Vianna (2001, p. 93) demonstra que

O esquema binário que situa o masculino e o feminino como categorias excludentes estende-se para definições do que é ser homem e do que é ser mulher, professor e professora em nossa sociedade. Essa dicotomia cristaliza concepções do que devem constituir atribuições masculinas e

femininas e dificulta a percepção de outras maneiras de estabelecer as relações sociais.

Como exposto por Vianna, essas concepções estão, por muitas vezes, tão arraigadas socialmente, que dificultam nossa percepção a respeito de determinadas atitudes cotidianas, as atribuindo a este ou aquele gênero. Por exemplo, o que há de natureza masculina no ato de subir em árvores? Por que as crianças não poderiam solicitar a professora que as acompanhasse nessa ação? Ou em uma partida de futebol? Ou ainda, que as crianças possam solicitar que professores lhes façam companhia nas brincadeiras com bonecas? Ainda nesse sentido, Vianna (2001, p.94) aponta a necessidade de

buscar a diversidade caracterizadora da identidade docente, considerando o cotidiano escolar de professores e professoras não como determinismos locais fragmentados, e sim como um importante aspecto da organização social formadora de professores e professoras como sujeitos contraditórios e capazes de superar essa visão bipolar hegemônica.

Assim, cabe aos professores também, em suas práticas diárias, nas diversas ações cotidianas, desconstruírem essa visão bipolar que se constrói de maneira essencialista sobre homens e mulheres, atribuindo-lhes masculinidades/feminilidades. Isso se dá através de ações pedagógicas que se afastem desse binarismo, demonstrando a artificialidade dessa organização social, apresentando aos educandos outras maneiras de ser e agir, não delimitadas pelo gênero.

Uma problemática que se apresenta claramente é a questão do cuidado, essa questão aparece naturalmente na maior parte das entrevistas, principalmente o momento do banho.

“[...]aí na parte do cuidado mesmo, as vezes ele (Felipe) tinha, ele se apresentava mais resistente, e a gente aos poucos, não ué, não tem, vamos desconstruir isso, não é pelo fato de ser homem, você tá se colocando nesse lugar, as pessoas não estão vendo dessa forma, e nem estão solicitando que você não faça essas atividades, não participe desses momentos, você que tá se colocando nesse lugar[...]” (Maísa)

“[...] porque ele (Felipe) não tinha aquela responsabilidade, tinha aquela concepção eu não vou dar banho, porque eu sou homem, não, isso eu não vou participar porque eu sou homem e até a gente aprender um com o outro[...]” (Glória)

“[...] ele (Pedro) criava um vínculo de respeito com as crianças, em alguns momentos chegou até a participar do momento do banho, que eu acho que existe um preconceito maior, acho que já partia deles e por não ser tão comum na época ter a docência masculina na Educação

Infantil, eu sentia a recusa do próprio professor, já com o Felipe, pelo menos comigo eu não vi ele participar desse momento.” (Beatriz)

De acordo com Ramos (2011, p. 128)

Ao assumir uma função marcadamente feminina no imaginário social, o professor homem passa por deslocamentos “para dentro” e “por dentro” da educação infantil. Para alguns significa aceitar sair do “lugar de homem” e entrar para o “lugar de mulher”. Em certo sentido, isso requer vivenciar uma situação de rebaixamento social, pois envolve ter que exercer funções profissionais localizadas em um nível social menos valorizado. Nesse raciocínio, dar banho e limpar cocô de criança representa “descer mais ainda” na profissão docente. Diferentemente, para outros professores, assumir a docência na educação infantil representa uma importante inserção numa carreira profissional com possibilidades de ascensão social.

Decerto, esse processo de inserção na educação infantil é vivenciado de maneira bem distinta por cada um dos sujeitos, de acordo com suas individualidades. Porém, nota-se que a naturalização da mulher como detentora dos cuidados infantis, e a crença em um “homem sexuado, ativo e perverso e que deve ficar distante do corpo das crianças”, já citada por Sayão (2005), interfere no processo de adaptação desses professores homens inseridos no contexto da Educação Infantil. Segundo Glória e Maísa, essa questão, essa limitação, não existia na instituição, era o próprio docente, Felipe, que se colocava nesse lugar, se auto limitava nas questões do cuidado, existia uma dificuldade que teve de ser desconstruída para que o profissional pudesse vir a participar desses momentos. Beatriz, por sua vez, cita o fato de Pedro - que demonstrava lidar com essas questões com maior naturalidade - participar desses momentos como um grande feito, devido ao maior preconceito que existe nesse sentido. Assim, podemos perceber através dos relatos que o fato de um professor se propor a também participar desse momento da rotina ainda representa um grande feito no universo da educação infantil, quando acredito que o ideal seria a equidade de funções ser vista como algo natural, ainda mais se tratando de um ambiente de docência compartilhada.

Por fim, acredito que nesse sentido vem a calhar a tese de Elizabeth Badinter (1985) na qual defende que a maternagem não tem sexo e, dentro de cada contexto sociocultural, é aprendida no fazer cotidiano, cabendo a homens e mulheres a capacidade de cuidar de crianças.

Outra dificuldade relatada nessa relação co docente foi o planejamento, de acordo com Glória, o professor Pedro pecava nesse sentido.

“[...] assim a minha diferença com Pedro é só isso, é assim a falta de organização com relação ao projeto, a escola, porque assim, ele tem ideias maravilhosas, ele tem um conhecimento avassalador, ele é rico em cultura, mas ele não consegue formalizar isso, formalizar essa escrita, isso em escrita, você não pode contextualizar tudo na prática, tem que contextualizar também na escrita, essa era a minha dificuldade com o Pedro.” (Glória)

Porém, Beatriz relata o oposto a respeito do professor Pedro, que o planejamento era realizado previamente por ambos, com o Felipe que o mesmo não ocorria previamente, somente após o interesse infantil. Ou seja, os dois tinham concepções diferenciadas de ação.

“Com o Pedro existia um planejamento, sentávamos juntos e existia um planejamento, desenvolvemos vários projetos, como culinária, entre outros, com o Felipe partia primeiro do interesse das crianças, não tinha um planejamento prévio, não que no outro não havia a escuta das crianças, com o Pedro havia um comprometimento maior, com o Felipe depois que iam surgindo o interesse das crianças, as coisas iam acontecendo. Foram dois momentos diferentes” (Beatriz)

Uma coisa muito interessante que se coloca é o quanto as características pessoais, as histórias de vida dos professores, suas experiências e saberes se mostram marcantes, e são facilitadores das relações dos mesmos com as crianças. Os relatos demonstram a influência do estilo de vida pessoal fora da escola sobre as práticas educativas, o que evidencia a necessidade de um entendimento das trajetórias pessoais dos docentes como meio de melhor situar suas ações profissionais. (CORDEIRO, 2007)

“[...] uma coisa bacana que o Pedro tinha, que ele trouxe pra escola, que as crianças sentem saudade, sãs as escaladas, ou seja, ele trouxe a vida pessoal dele pro espaço escolar, pra dentro da escola, muitas crianças que tinham medo, que eram travadas até pra fazer algumas coisas de movimento corporal, pô o Pedro conseguiu sinceramente, então assim, o Pedro se encontrou[...]” (Glória)

“Ele (Felipe) tem uma formação na área de ciências, então ele trazia muita coisa da área de ciências pras crianças, e as crianças tem muito essa coisa, aqui na escola a gente tem muito disso, essa coisa de investigar, pesquisar, experimentar, de fazer experimentos, então isso pra ele, como ele tinha essa formação, e ele fazia esse trabalho com as crianças.” (Maísa)

“[...] achei dividir a sala com um professor homem muito tranquilo, e eficaz, pois o professor (Edmundo) que estava comigo era prático, assim como eu. (Fátima)

“[...] ele (Pedro) juntou o conhecimento que ele tinha com rapel, levou isso pra escola e as crianças gostavam bastante [...]” (Beatriz)

“ [...] tanto que ele (Pedro) tinha altas ideias, fazia altas culinárias com as crianças, a turma da tarde produzia muita culinária [...] ” (Glória)

Vemos que o professor Pedro trouxe a prática de escaladas e de culinária para a unidade escolar, o Felipe as práticas de Ciências que eram muito estimuladas pela escola, e o Edmundo a praticidade que complementava sua parceira de trabalho Fátima, então de diversas maneiras, esses sujeitos vão se adaptando ao espaço escolar, doando parte de si à escola, facilitando sua mediação com as crianças. O que de certa maneira me chama muito atenção, pois ao atuarem em um espaço eminentemente feminino, os professores se apegam aquilo que lhes é conhecido, que lhes é íntimo, e os compartilha com as crianças. Compartilhando parte de si com elas, acredito que isso de alguma maneira lhes dá mais segurança para desenvolverem as mais diversas atribuições docente, após o estabelecimento do vínculo afetivo, do tocar e se deixar ser tocado pelas crianças, após essa partilha, creio que ocorra uma facilitação da apropriação do espaço escolar infantil também como seu, e uma conseqüente adaptação a uma função que socioculturalmente nem sempre foi sua, como homem.

Quando questiono as professoras entrevistadas quais são seus posicionamentos a respeito da figura masculina em Educação Infantil, todas se mostraram favoráveis.

“Eu vejo naturalmente.” (Maísa)

“Eu acho maravilhoso [...] não pode ter essa coisa de professor homem só poder se for pro ensino fundamental, se for pra graduação, não. O professor do sexo masculino pode se for pra educação infantil, porque ele tem muita coisa pra ensinar, assim como eu tenho muita coisa pra ensinar. O campo tinha que ser mais amplamente divulgado, essa questão de gênero mais discutida[...] ” (Glória)

“Acho ótimo, deveriam ter mais homens nessa área”. (Fátima)

“É de grande valor e não vejo problema algum, o profissional tem que se aceitar e se posicionar em todos os momentos da rotina contribuindo para a formação de cidadãos críticos e autônomos.” (Beatriz)

O que me chama atenção é a fala de Glória: “não pode ter essa coisa de professor homem só pode se for pro ensino fundamental, se for pra graduação, não”, e que estabelece uma relação direta com a tabela apresentada no capítulo dois, que evidencia um crescimento claro da presença masculina como professor, de acordo com a evolução dos níveis de ensino, culminando na superioridade de docentes homens somente no ensino superior, onde a profissão oferece maior remuneração. De acordo com Vianna (2001, p. 92) “mesmo com a feminização da docência, os homens ainda ocupam as

funções de maior prestígio social e recebem os salários mais altos”. Acredito que o exposto por Glória representa muito do senso comum, essa concepção de que aos homens cabe somente determinados papéis docentes, em detrimento de outros, além de manter estreita relação com a dominação masculina, citada por Bourdieu (2002), que denota certos papéis considerados de maior prestígio social aos homens, relegando as mulheres papéis inferiorizados.

Fátima defendeu uma maior presença masculina no campo da Educação Infantil, quando lhe questiono o porquê acredita que deveriam haver existir mais homens nessa área, obtenho a seguinte resposta:

“A meu ver, seria pela carência da presença masculina na vida das crianças. Essa idade, educação infantil, a carência afetiva interfere muito na aprendizagem. Sem contar que o professor homem não precisa ficar repetindo a mesma coisa mil vezes, pois só o tom de voz mais grosso já intimida. Os pais dos alunos também não perturbam tanto os professores homens, como perturbam as mulheres com bobagens, como uma mancha no uniforme, suco quente. Troca de objetos entre alunos, e etc.” (Fátima)

Além da compensação de uma carência afetiva que já foi discutida anteriormente, para a entrevistada, o professor homem de alguma maneira imporia maior respeito as crianças devido ao tom da sua voz mais grosso, em relação às mulheres. Até mesmo com relação aos pais das crianças, a relação estabelecida seria de alguma maneira diferente, de modo que questões mais simples não seriam abordadas por responsáveis quando os professores são homens. Durante a realização das entrevistas, esse foi o único momento em que percebemos uma diferenciação demarcada por gênero, por assim dizer, em que o tom de voz mais grosso imporia maior respeito e maior obediência por parte das crianças. Além de sugerir uma relação diferenciada entre responsáveis e docentes do sexo masculino e feminino, onde os pais se sentiriam mais à vontade para demonstrarem suas insatisfações com as professoras. Em contraponto a essa visão, temos Joan Scott (1995) que entendia como fundamental a desconstrução do caráter permanente da oposição binária masculino-feminino, que dimensiona homem e mulher como opostos dentro das relações de poder. Essa visão dicotômica, que Scott busca desconstruir, permite que as relações estabelecidas entre professores homens ou mulheres, com crianças, responsáveis e demais funcionários sejam diferenciadas de acordo com demarcações de gênero.

Por fim, me volto para o profissional de maneira geral, sem essas delimitações de gênero, busco saber quais seriam as características necessárias ao professor de educação infantil, de uma maneira geral.



“Eu acho que é isso, ao profissional, não é uma coisa que seja do professor, ou da professora, é do profissional, acho que tem que ser uma pessoa que esteja disposta a essa interação com as crianças, que é isso, é o sentar no chão, estar disponível pra viver essa experiência, isso é fundamental. ” (Maísa)

“Formação, ainda que você não tenha experiência, você tem que ter uma boa formação. E eu costumo dizer que é uma coisa que poucos tem, não tá em nenhum livro, se chama vontade, vontade de fazer a diferença. “ (Glória)

“Primeiramente tem que gostar da profissão, senão vira um fardo pesado. Mas acho que as características seriam bagagem acadêmica para entender o desenvolvimento da criança e seus comportamentos, paciência, disposição física, calma, ter boa atenção o tempo todo, ser flexível e ter bom relacionamento com a família do educando. “ (Fátima)

“Saber respeitar o tempo de cada criança, ser investigador e estar sempre proposto a escuta dos pequenos. “ (Beatriz)

Então, como podemos ver, diversas características são elencadas pelas entrevistadas, principalmente formação acadêmica, disposição para interação e escuta das crianças, todas as características elencadas estão diretamente relacionadas a própria vontade do indivíduo, do profissional em si. Todas as características elencadas podem ser adquiridas através da busca de uma formação mais completa, e/ou experiência, partindo principalmente do aperfeiçoamento pessoal. Como podemos ver, não existe uma inerência feminina ou masculina para o desempenho do papel docente em Educação Infantil, como uma visão binária e polarizante muitas vezes sugere.

## CONCLUSÃO

Como discorri no trabalho, vimos que a Educação Infantil nasceu estritamente ligada ao gênero feminino, principalmente devido à necessidade das mulheres que ingressavam no mercado de trabalho e buscavam um local seguro para que pudessem deixar seus filhos.

Com a consolidação da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e a obrigatoriedade da escolaridade sendo iniciada aos 4 anos de idade, novos olhares têm sido lançados a Educação Infantil, embora ainda haja muito a ser conquistado, principalmente em relação ao processo educacional das crianças de creche, na faixa etária de 0 a 3 anos. Contudo, temos visto nos últimos anos, ainda que em passos curtos, mudanças positivas no cenário educacional brasileiro em relação a Educação Infantil, assim temos presenciado uma maior preocupação com a formação docente dos profissionais desse campo, abertura de concursos públicos específicos, alguns inclusive com realização de provas práticas, entre outras medidas, que fortalecem o caráter educacional dessa modalidade educacional, que carrega historicamente a “marca” do assistencialismo.

Dessa maneira, temos testemunhado, mesmo que timidamente, o ingresso de docentes homens nesse campo, que historicamente é ligado a figura feminina. O ingresso masculino nesse campo educacional, por vezes, revela diversos estranhamentos e muitos desafios, seja para a comunidade escolar, seja para o próprio docente.

Essa temática da inserção de professores homens no campo da educação infantil é algo que me chama a atenção desde a minha própria inserção nesse campo educacional, por isso me voltei a investigar no presente trabalho, quais seriam as contribuições que o professor poderia trazer a esse campo, exclusivamente sob a ótica feminina. Ou seja, as mulheres, que ao longo da história foram concebidas como naturalmente aptas para função de professoras de crianças, e que são a maioria nesse campo em contexto nacional, expondo suas observações e impressões a respeito da docência masculina, que ainda hoje é novidade em diversos contextos. Assim, para os fins dessa pesquisa, os professores citados no estudo, embora cientes dos estudos realizados, não foram ouvidos nesse trabalho, podendo ser parte de estudos futuros que complementem a presente produção.

Ressalto ainda que tal estudo não levou em consideração a categoria sexualidade, o trabalho foi concebido pensando em pessoas cisgênero, ou seja, pessoas que reivindicam ter o mesmo gênero que lhes foi designado no ato de seu nascimento.

As entrevistas realizadas abordaram diversos aspectos: 1) a não existência de um estranhamento por parte das professoras ao lidarem com professores homens; 2) a importância da figura masculina também atuar nesse campo educacional e sua relação com uma visão essencialista de gênero; 3) a dificuldade de adaptação de alguns professores a realização das ações de cuidado; 4) as marcas das histórias de vida dos professores em suas práticas educativas; 5) a defesa do professor homem nesse campo educacional e 6) a importância da formação acadêmica e do aperfeiçoamento prático para o professor de educação infantil.

Cabe ressaltar a questão do cuidado, da higienização das crianças. Que é ainda, em certos momentos, um empecilho à ação docente masculina. O indissociável binômio cuidar-educar inerente à educação infantil concebe o desenvolvimento das crianças em sua integralidade, o que tornam as questões do cuidado em aspectos também fundamentais no processo educacional. A dificuldade que professores homens enfrentam nesse sentido podem muitas das vezes vir de diversos atores escolares, da direção, de pais, dos demais professores, mas ainda que não venha a sofrer nenhum tipo de contestação nesse sentido, o próprio professor pode sentir dificuldades de desempenhar funções ligadas ao cuidado, devido a essa construção histórica naturalizante da figura feminina como mais apta para as ações de cuidado, assim temos que os próprios docentes homens sintam dificuldades para assumirem tais funções, por não se verem aptos, ou à vontade, para o fazerem. Através dos relatos das entrevistadas, percebemos que a necessidade da construção de uma relação cotidiana que possibilite que o professor possa assumir tal papel.

Um fato positivo que podemos observar é o não estranhamento relatado pelas entrevistadas ao se depararem com um professor homem em sala, seja por experiências anteriores, ou pelo entendimento de que a docência independe do gênero, que o fato de ser homem ou mulher não significa apresentar alguma vantagem, ou inferioridade, em relação ao desempenho da função de professor em Educação Infantil.

Nesse sentido, podemos perceber que a função de professor de Educação Infantil é relacionada pelas entrevistadas diretamente a um conjunto de características, como processo de formação adequada, atenção e disponibilidade para as crianças, principalmente. Assim temos que a figura do professor de educação infantil não possui nenhuma relação com o gênero do docente, mas relaciona-se diretamente ao processo formativo aliado às experiências práticas do sujeito.

Todas as entrevistadas mostraram-se favoráveis ao ingresso do professor na educação infantil, por diversas razões, como foi mostrado neste capítulo. Obtivemos diversas respostas, entre elas algumas diretamente ligadas a uma visão essencialista de gênero, que polariza a figura masculina e feminina em sua ação docente. Acredito que a principal contribuição dos diversos professores, nos mais diversos contextos, seja exatamente um exercício de desconstrução cotidiana dessa visão binarista, que opõe homens e mulheres. Esse exercício de desconstrução perpassa por todos os envolvidos no processo educacional, desde educadores, até crianças e responsáveis. A construção de uma relação docente sem demarcações de gênero é fundamental nesse processo, pois pelo que pude perceber a partir das entrevistas realizadas, essa relação é uma via de mão dupla, atua no sentido de desconstruir certos conceitos arraigados em homens, como o caso do cuidado aqui relatado, da realização do banho, e sua consequente desconstrução posterior, que permitiu que os professores também fizessem parte desse momento da rotina. E na desconstrução também de pré-conceitos femininos, que muitas das vezes acreditam que tais atividades estão mais diretamente ligadas ao “universo masculino”.

Nesse processo de construção e desconstrução de determinados conceitos, beneficiam-se claramente todos os sujeitos, principalmente as crianças, que ao participarem de um ambiente com representações de gênero cada vez menos rígidas e binaristas, tem uma possibilidade clara de constituírem-se em adultos com uma visão contra hegemônica no que se refere às questões de gênero.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cad. Pesqui.** São Paulo, n. 113 p. 167-184, jul. 2001.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília, DF: Senado Federal. 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/96. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais.** São Paulo: Xamã, 1999.

\_\_\_\_\_. O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 21, n. 46, p. 401-412, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/viewFile/416/381>>. Acesso em 02 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Vozes masculinas numa profissão feminina: o que têm a dizer os professores. **Revista de Estudos Feministas (2)**. Rio de Janeiro, 1998, p. 406-422.

CERISARA, A.B. **Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?** Perspectiva, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-24, jul./dez. 1999

CORDEIRO, Jaime. **Didática**. São Paulo, Editora Contexto, 2007.

COSTA, M.A.F., e COSTA. M.F.B. **Projeto de pesquisa: entenda e faça**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 17-58.

IZQUIERDO, María Jesús. Uso y abuso Del concepto de Género. In VILANOVA, (comp.). **Pensar las diferencias**, Barcelona, Universitat de Barcelona/Institut Catalá de Dona, 1994.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Homofobia: identificar e prevenir**. Rio de Janeiro: Metanóia, 2015. p. 94 – 103

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira Lopes. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LAURETIS, T. A tecnologia do gênero. In Hollanda, H. (org.) **Tendências e impasses. O feminismo como crítica da modernidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. São Paulo: Vozes, 1997.

LÜDORF, S.M.A. **Metodologia da pesquisa: do projeto à monografia**. Rio de Janeiro: Shape, 2004, p. 49-92

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: O desafio da pesquisa social. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21ªEd. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 9-29.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo, Cortez Editora, 2011.

RAMOS, Joaquim. **Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte.** Minas Gerais: PUC-MG, 2011. 139f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SANTOS, Isis Flora (2006). Como se deu o percurso da Educação Infantil no Brasil ao longo dos séculos XIX E XX? **Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação.** Universidade Federal de Uberlândia. 2006, p. 535-541. Disponível em <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/46IsisFloraSantos.pdf>

SAPAROLLI, Eliana. **Educador infantil: uma ocupação de gênero feminino.** São Paulo: PUC-SP, 1997. Dissertação (Mestrado) - Programa de Psicologia Social da PUC-SP, São Paulo, 1997.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creches.** 2005. 273 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2005.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade.** Porto Alegre, vol. 20, nº 2, p 71-99, jul. / dez. 1995.

VIANNA, Cláudia. O sexo e o gênero na docência. **Cadernos Pagu** (17/18), p. 81-103, 2001/02.

VIDAL, D. G.; CARVALHO, M. P. de. Mulheres e magistério primário: tensões, ambigüidades e deslocamentos. In: VIDAL, D; HILSDORF, M. L. S. **Brasil 500 anos: tópicos em história da educação.** Editora da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2001. p. 205 – 221.

## **ANEXOS:**

### **ANEXO 1: Roteiro de perguntas utilizadas para realização de entrevistas**

- 1) Você poderia fazer uma breve auto apresentação?
- 2) Poderia discorrer um pouco sobre sua formação acadêmica? E sua experiência profissional?
- 3) Há quanto tempo atua (ou atuou) na instituição?
- 4) Pode me explicar a sua escolha pelo campo da educação infantil?
- 5) Poderia explicar como você avalia o contexto da educação infantil em nosso país?
- 6) Como costuma desenvolver o trabalho com as crianças? Qual a sua concepção pedagógica?
- 7) Então, você já trabalhou com homens no contexto da educação infantil, pode nos contar um pouco dessa experiência?
- 8) Qual o seu posicionamento a respeito da presença masculina em educação infantil, no exercício da docência?
- 9) Em sua opinião, quais são as características fundamentais ao professor/a de educação infantil?



## **ANEXO 2: Entrevistas na íntegra**

### **Entrevistada 1**

#### **Você poderia fazer uma breve auto apresentação?**

Então eu sou Maísa. É, tô aqui na escola desde 2012, sou formada em pedagogia pela UFRJ, depois fiz uma especialização em docência do ensino superior também aqui na universidade. Depois eu fiz mestrado em Educação na federal do Mato Grosso porque na ocasião eu morava em Cuiabá. E venho nessa trajetória trabalhando na minha área de formação, desde que eu, desde 99, ano que eu me formei. Na escola eu cheguei em 2012, na universidade desde 2010, eu vim pra escola por uma solicitação individual, assim eu queria estar, retomar minha área de formação.

#### **Você pode explicar a sua escolha pelo campo da Educação Infantil?**

Na verdade, assim, o currículo, a minha escolha na verdade veio, porque eu queria fazer pedagogia, eu tinha feito magistério, queria fazer pedagogia, passei pra UFRJ e aí quando eu passei pra UFRJ foi o momento que o currículo tinha educação infantil, magistério em séries iniciais e magistério pra formação das escolas normais, formação de professores. E aí na ocasião o que eu me identificava mais, era com a questão da educação infantil, então eu acabei fazendo a formação dessa habilitação. Depois a minha trajetória profissional, ela foi sendo constituída, assim, acabou sendo constituída de outra forma, eu atuei como professora de educação infantil no município, fiz o concurso e fui trabalhar em escolas que tinham educação infantil, que o concurso na verdade não era uma coisa específica, eu fiz o concurso em 98, ainda tava na graduação quando eu passei, comecei a trabalhar em duas escolas com educação infantil. Mas depois quando eu me mudei do Rio acabou que a minha trajetória foi sendo, na verdade, constituída também das oportunidades que eu ia tendo em cada lugar que eu chegava, porque eu fui casada com um militar, então eu fui morando em vários lugares do país, aí com isso eu acabei vivenciando outras experiências, quando eu fiz o concurso pra universidade de técnica em assuntos educacionais, eu fiz pra atuar como técnica em assuntos educacionais, não tinha nenhum vínculo com a escola, eu não fiz um concurso específico pra escola, e fui trabalhar num local em que eu não atuava muito na minha área, fazia um trabalho mais administrativo, e aí eu vi a escola de educação infantil como um lugar em que eu pudesse retomar essa minha formação e atuar mesmo como pedagoga, como, e aí em função disso eu retornei para a educação infantil.

### **Mas você voltou aqui pra sala de aula?**

Pra sala, em 2012, eu fiquei na sala, foi o ano que eu trabalhei com o Felipe.

### **Você pode explicar como avalia o atual contexto da educação infantil em nosso país?**

Então, eu acho que assim, muitas coisas, muitas conquistas a gente já teve, do ponto de vista, com o Estatuto da criança e do adolescente, da própria LDB, eu acho que foram conquistas muito significativas, mas a gente sabe que hoje, a realidade do país, a gente ainda não tem um atendimento pleno dessa faixa etária, e a gente tem uma priorização da faixa etária de quatro a seis anos em detrimento de 0 a 3, então a cada dia esse afastamento vai ficando maior aí, até em função da obrigatoriedade dos 4 anos, a partir dos 4 anos, a gente na verdade vem sofrendo, né. A ausência do atendimento dessas crianças de 0 a 3 anos. O que tem sido algo muito ruim, porque na verdade a gente tá vendo algumas iniciativas, um retrocesso, algumas iniciativas mais assistencialistas pra essa faixa etária do que educativas, o que é, o que tinha sido um avanço no sentido de reconhecimento, como um processo educativo, como processo de desenvolvimento também dessa faixa etária, a gente tá vivendo um retrocesso.

### **Como você costumava desenvolver o trabalho com as crianças? Qual a sua concepção pedagógica?**

Assim, na verdade, a escola trabalha com projetos, então a gente sempre partia, e essa é a dinâmica do trabalho hoje ainda, coisas que eram do interesse das crianças, né? E a partir dali o que eles gostariam de conhecer, saber, investigar e partir dali então a gente desenvolvia todo nosso trabalho. Mas essa vertente dos projetos, a gente nunca perdeu de vista os eixos do trabalho mesmo com a educação infantil. Que na nossa escola é muito forte, que é brincadeira e interação, o brincar aqui faz parte em todos os contextos de trabalho, e a interação, a importância da interação criança- criança, criança-adulto, e o adulto como mediador dessa relação, pro desenvolvimento desse trabalho. Então a gente partia basicamente disso. E aí tem várias coisas interessantes que a gente desenvolve com as crianças.

### **Nesse contexto da sala de aula, você teve a oportunidade de dividir o espaço docente com um homem, você pode nos contar um pouco dessa experiência?**

É, assim, na verdade, quando eu cheguei a escola, e fui trabalhar disseram que, na verdade a gente trabalha, no meu horário eu fazia dupla com o Felipe, mas o grupo era atendido

em 2012, quando eu trabalhei com ele, eram crianças na faixa etária de 5 anos, que estavam completando 5, o grupo era atendido por 4 professores, 2 no período da manhã, 2 no período da tarde, eu e Felipe ficávamos no período da tarde, logo que eu cheguei, eu fiquei assim, ele era o único homem que tinha, que atuava como professor de educação infantil na escola, pra mim não foi uma coisa que causou impacto, mas era uma situação nova, porque eu nunca tinha, primeiro que a co docência já é uma situação nova, você tá ali na sala com uma outra pessoa, sem ter uma hierarquização na relação, não é um professor e um auxiliar, são todas docentes que vão compartilhar aquela docência ali com as crianças. Então pra mim, acho que muito mais uma adaptação no sentido da co-docência do que pelo fato dele ser homem e estar atuando na educação infantil. E foi muito tranquilo, foi uma experiência muito interessante, eu imagino que você deva ter perguntas nesse sentido, mas se tiver a gente retoma, as crianças constroem, a gente vê a necessidade que as crianças tem dessa outra referência, não somente da mulher, como eles na verdade fazem solicitações pra essa outra pessoa, é bem interessante.

**Então, a partir disso qual o seu posicionamento a respeito dessa presença masculina em educação infantil?**

Eu vejo naturalmente.

**Mas antes tinha alguma diferença, a partir dessa experiência prática houve alguma mudança?**

Não, na verdade eu acho que eu não via assim, pra mim nunca teve, tanto é que nunca me causou nenhum impacto assim, eu acho que tinham algumas coisas que a gente precisava ali, eu lembro que em situações por exemplo de crianças no banheiro, como crianças de 5 anos já tem mais autonomia, independência, mas o fato por exemplo de você auxiliar numa higiene, as vezes o Felipe dizia “ah, essa parte você pode fazer”. E aos poucos a gente também foi desconstruindo isso. Por que que tem essa questão? Porque que nesse aspecto a mulher tem que fazer? Então assim a gente na verdade, foi um trabalho até bacana pra mostrar esse outro lado pra ele, a gente pode fazer em conjunto, né? E assim do ponto de vista das famílias a gente não tinha nenhuma rejeição, ou nenhum sentimento do tipo “mas homem, tem menino, tem menina, e vai, como que é isso” não, não tinha. Eu não vejo como foi algo que mudou no meu olhar não, eu não tinha nenhuma discriminação nesse sentido, e nem algum receio. Eu acho que na verdade, possibilitou

viver uma experiência que eu não tinha vivido antes, mas que eu não tinha nenhuma questão em conviver com isso.

**Você começou a falar, pode desenvolver mais essa questão da relação dele com as crianças?**

A relação, assim era muito interessante, porque as crianças solicitavam ele o tempo todo, o tempo inteiro pra todas as atividades, no pátio, subir em árvores, essas coisas, na própria sala, ele sempre teve muitas ideias, trazia brincadeiras, as crianças adoravam. Ele tem uma formação na área de ciências, então ele trazia muita coisa da área de ciências pras crianças, e as crianças tem muito essa coisa, aqui na escola a gente tem muito disso, essa coisa de investigar, pesquisar, experimentar, de fazer experimentos, então isso pra ele, como ele tinha essa formação, e ele fazia esse trabalho com as crianças, isso possibilitava essa aproximação, essa demanda o tempo todo das crianças por ele, e aí na parte do cuidado mesmo, as vezes ele tinha, ele se apresentava mais resistente, e a gente aos poucos, não ué, não tem, vamos desconstruir isso, não é pelo fato de ser homem, você tá se colocando nesse lugar, as pessoas não estão vendo dessa forma, e nem estão solicitando que você não faça essas atividades, não participe desses momentos, você que tá se colocando nesse lugar, e eu acho que foi uma coisa que ao longo do ano a gente conseguiu construir de forma bem bacana.

**Quais são as características fundamentais ao professor, ao profissional, de educação infantil?**

Eu acho que é isso, ao profissional, não é uma coisa que seja do professor, ou da professora, é do profissional, acho que tem que ser uma pessoa que esteja disposta a essa interação com as crianças, que é isso, é o sentar no chão, estar disponível pra viver essa experiência, isso é fundamental, né. A gente, você poder estar com a criança. Você se ver num lugar de mediador, mas que é o propiciador dessa interação, de trazer brincadeiras, brincar junto com elas, também de trazer em determinadas situações, né. Eu sou o adulto da relação, impor certos limites que são necessários em determinadas situações, mas eu acho que essa disponibilidade pra atuar com essa criança que tem a especificidade da faixa etária. Então essa disponibilidade pra brincar, pra interagir com essa criança, eu vejo isso como condição pra esse profissional.

## **Entrevistada 2**

### **Você poderia fazer uma breve auto apresentação?**

Sou Glória, posso considerar que tenho 40 anos, porque eu não vou sair mais disso nunca mais. Sou professora a vida toda, desde os 17 anos, já atuei como professora de educação infantil, ensino fundamental, mas sou especialista mesmo na área de educação infantil, tá. Sou mestre em educação pela federal rural, falo sobre essas escola na minha dissertação, sobre os impactos causados na institucionalização a partir da resolução 1 de 2011, sou pesquisadora, faço parte de um grupo de pesquisa na rural também, trabalho aqui nessa universidade, nessa unidade há 7 anos e entrei aqui como professora de educação infantil.

### **Você pode me explicar a sua escolha pelo campo da educação infantil?**

Eu acho que foi paixão, eu acho, porque assim, meus pais sempre investiram na nossa educação, mas até então o sonho dos pais é que se forme em medicina, mas o meu caminho foi sendo outro desde que eu tava no ensino fundamental, tanto que eu lembro da minha professora, de alfabetização, não esqueço, então eu fui me encaminhando pra esse lado, meus pais queriam que eu fizesse medicina, que fosse pediatra, que eu chamava de pé de lata quando era pequena, mas na verdade foi uma opção de construção de vida mesmo, quando eu me vi fazendo ensino médio, fazia secretariado, mas eu fazia magistério, aí eu larguei o secretariado, terminei um ano e larguei pra fazer um estágio que me ofereceram, aí eu me encantei, desde os 17 anos.

### **Então, você sempre esteve na área da educação infantil, né?**

Sempre.

### **Então, você pode me explicar como você avalia o contexto atual da educação infantil em nosso país?**

A gente tem todas as formas legais e estruturais possíveis para se ter uma boa prática, temos diretrizes, temos os parâmetros, todas as legislações que conspiram em favor da educação infantil, coisa que não acontecia desde que, desde o século passado vamos dizer assim, porque ela nunca foi voltada pra uma educação infantil, nunca foi pensada pra crianças pequenas, essas eram tidas como lugar de depositar, os poucos espaços que se tinham, né, um conhecimento, era um local para depósito, então assim, desde Froebel pode-se considerar assim, a expectativa do jardim de infância, porque há uma expectativa,

eu acho que a gente já avançou bastante em termos de educação infantil, contudo o investimento nessas práticas, na política de práticas são poucos, a gente tem o contexto da influência, a gente tem o contexto, mas no contexto da prática você não vê que isso realmente aconteça, a oferta de vagas é mínima, e o diferencial também das escolas, apesar de termos como eu tinha dito a legislação que nos ampara, termos diretrizes, essas coisas todas que poderiam ajudar no currículo, a gente não tem realmente uma formação voltada para esse campo, o que você percebe é um diferencial muito grande de escola pra escola, mas isso se deve ao que eu chamo, não só ausência de investimento na área em termos de capacitação profissional, em termos de vagas, de oferta de vagas, mas sobretudo a falta de vontade de se fazer o melhor para essas crianças, quando nosso governantes resolvem fazer uma creche é pra depositar, não é pra formar.

**Você disse que o trabalho varia bastante de escola pra escola, e você como costuma desenvolver o trabalho com suas crianças?**

Então, assim eu posso me considerar uma pessoa, não é uma certa vantagem, uma pessoa privilegiada, porque assim eu fui professora no Rio, em Brasília, em São Paulo, em diferentes estados, já fui diretora de escola pública, e até num estado voltado mesmo, um estado que se preocupa com a qualidade, e também fui aqui. Na verdade, como é que eu considero isso? É uma diferença muito grande porque assim, as crianças são preparadas desde pequena, não só nas escolas particulares que se voltam pra educação infantil não, desde pequenas pra uma educação tradicional, quando eu digo tradicional, eu quero dizer ensino de rotinas, regras, de algumas tradições, das culturas populares, não quero dizer que não sejam importantes, mas a maioria das pessoas esquecem que elas são indivíduos, são sujeitos, com vocês, a gente não dá voz a eles, eles já tem voz, mas não tem ninguém que para pra ouvir, então aqui na universidade, aqui na escola de educação infantil, eu tive que me adaptar ao sócio interacionista que realmente precisa permear o campo da educação infantil, porque assim, o que a gente via era cópia, era cobrir em todas as escolas, então foi um choque de realidade, mas isso o professor ganha com formação, mas isso o professor ganha ele buscando, com a própria responsabilidade, então assim, existe uma diferença enorme de lugar pra lugar, de escola pra escola. Aí eu volto ao campo legal, você tem que cumprir, mas não sabe como fazer, você tem a diretriz mas não sabe como seguir, poucas pessoas param pra analisar, aqui não, aqui a gente trabalha observando a criança, as culturas.

**Você disse que já trabalhou em diversos contextos, inclusive com homens. Pode nos contar um pouco dessa experiência?**

Minha primeira experiência em trabalhar com um homem em sala de aula, também foi aqui na universidade. Então pensa numa professora com 20 anos de magistério, e na área de educação com mais de 20, desde os 18, então muito mais de 20. E aí de repente vem, pra começo de conversa minha história, eu venho pra uma universidade que eu nem imaginava que tinha educação infantil, eu chego numa universidade como técnica e eu sou professora, e eu tenho que ir pra sala, beleza, desvio de função, no meu primeiro ano, passa assim o primeiro semestre, que eu entrei logo no início do ano, e chega o primeiro professor homem, chega o Felipe, com formação e experiência em EJA, e eu calejada em educação infantil tendo que me formar novamente em termos de PPP, de proposta pedagógica, de ambientação física desse espaço que era totalmente novo e diferente pra mim, e chega ele e é um homem que tem muita boa vontade e de repente a gente tem que se afinizar, a gente tem uns choques iniciais, por que? Porque eu tenho os meus métodos, meus trabalhos, ele não tem nenhuma experiência, não me contesta quanto a isso, mas se envolve sempre, sempre se envolveu, mas ao mesmo tempo a gente se adaptava um ao outro, as rotinas, o que podia, o que não podia, o que é realmente o cuidar e o educar dentro da educação infantil, que ele não tinha essa concepção, né? Então, foi tudo inicialmente, como diz Velho, o estranhamento tocante, e foi um estranhamento que impactou bastante pra mim e pra ele, fazia altas dr's via email com ele, não gostei disso, porque ele não tinha aquela responsabilidade, tinha aquela concepção eu não vou dar banho, porque eu sou homem, não, isso eu não vou participar porque eu sou homem e até a gente aprender um com o outro, não digo que ensinei a ele nada, nós, eu, Felipe, Ana juntos, que nós éramos uma dupla, um trio, fomos nos ensinando, eu aprendendo a conviver, ele aprendendo a ser paciente, a ter tolerância, mas assim uma coisa foi o encantamento que a gente teve, tem pelas crianças, e pelo ato de estar se educando com as crianças. Porque eu não educo ninguém, eles também não me educam, a gente se educa, e aí foi realmente uma construção maravilhosa, chegou assim no final desse ano, a gente tava vivenciando vários projetos, a gente vivenciou um projeto chamado brasileirinho e daí a gente começou a construir um portfólio com um registro de tudo que as crianças diziam, o que acontecia, ele iniciando com as crianças uma coleção de insetos, maravilhosa, que a gente tem um acervo aqui agora, ele se integrando, ele descobrindo que realmente era importante a participação dele em tudo, ele é uma pessoa excepcional, tem muita boa vontade de estar junto, então foi só uma questão de adaptação de gênero

vamos dizer assim e de você ter um pouco mais de experiência, tanto é que ele se apaixonou pelo campo, tenho certeza que ele é apaixonado pelo campo, então assim eu aprendi muito com ele e eu posso te dizer assim, se hoje os professores do sexo masculino tivessem essa noção que eles podem tudo, não tem limitação pra nada, tudo depende da construção que você faz tanto com seu parceiro de trabalho, quanto com relação aos pais, a questão da figura masculina dentro da sala de aula, se todos pudessem aprender com um pouquinho que ele, certo que seria um sucesso.

### **E a experiência com o outro professor?**

Eu e o Pedro tínhamos, temos muitas diferenças, mas o Pedro é uma pessoa super aberta, entendeu? Participativo, ele não tem o que eu chamo, que precisa, porque assim educação infantil dentro da universidade, dentro da escola de educação infantil não é só você fazer aquela, ser, ouvir a criança, estar com a criança, se envolver com a criança, interagir e brincar com a criança, você tem a sua parte formal, você precisa planejar, você precisa estruturar o que você vai fazer, então assim a minha diferença com Pedro é só isso, é assim a falta de organização com relação ao projeto, a escola, porque assim, ele tem ideias maravilhosas, ele tem um conhecimento avassalador, ele é rico em cultura, mas ele não consegue formalizar isso, formalizar essa escrita, isso em escrita, você não pode contextualizar tudo na prática, tem que contextualizar também na escrita, essa era a minha dificuldade com o Pedro. Nós não ficamos tão perto como a Beatriz, porque eu e a Maria, os horários aqui são diferenciados, eu já peguei o Pedro justamente quase no meu último ano, mas a Beatriz conseguiu se relacionar com ele em termos de planejamento, vamos fazer isso, vamos fazer essa prática pra ver se é legal, tanto que ele tinha altas ideias, fazia altas culinárias com as crianças, a turma da tarde produzia muita culinária, e como eles eram o último grupo, nesse tempo que eu estive com o Pedro, era um grupo que eles, aí a Beatriz já organizou essa parte, vamos escrever, vamos formalizar, o Pedro era apenas isso, e em termos de limites com as crianças, porque nem tanto e nem tampouco, então assim a gente não tem na escola a concepção de castigo, essa palavra não é nem usada aqui, ou qualquer tipo de sanção que possa realmente, não, na verdade só entre aspas gerenciar os conflitos momentaneamente, mas não vai resolver, a gente tende ao diálogo sempre, de conversar, deles conversarem entre si, se enxergarem onde foi, entendeu? Mas nada disso. Assim, em termos de limites que a gente observava algumas coisas, mas a minha proximidade com ele não foi tão intensa como com o Felipe. Mas o Pedro é excepcional, ele tem uma cultura, uma bagagem, mas é aquela história, a questão da



experiência, tudo depende da formação que você recebe, ninguém entra em qualquer campo da educação com uma formação inicial a não ser do estágio que são 90 horas, no máximo 120. Isso aí é muito pouco, essa bagagem, mas o olhar que você tem pros diversos tipos de educação infantil, onde acontece, como acontece, é importante. Muito importante.

**A partir da sua experiência, qual o seu posicionamento a respeito da presença masculina em educação infantil?**

Eu acho maravilhoso, quando chega um estagiário, já que eu estou como coordenadora de estágio aqui na escola, vai fazer um ano agora em Abril, algumas coisas até mudaram nesse contexto de formação, quando chega um estagiário do sexo masculino eu fico orgulhosa, eu acho que assim como a mulher, a figura feminina não nasceu pra ficar brincando só de casinha, cuidando de um lar, o homem não nasceu só pra gerenciar e cuidar da casa, ter profissão, que se julguem que é só masculina, muito pelo contrário, ele, assim como a mulher pode tudo, não pode ter essa coisa de professor homem só poder se for pro ensino fundamental, se for pra graduação, não. O professor do sexo masculino pode se for pra educação infantil, porque ele tem muita coisa pra ensinar, assim como eu tenho muita coisa pra ensinar. O campo tinha que ser mais amplamente divulgado, essa questão de gênero mais discutida, interessante demais a pesquisa, o que eu julgo é como fundamental, até pra que essa questão de gênero ser mais disseminada com as crianças na sala de aula.

**Teve alguma diferença antes de você trabalhar, pra depois dessa experiência? Tem alguma diferença antes e depois, houve alguma mudança com relação ao pensamento?**

Na verdade, eu nunca tive preconceito com relação a isso, porque eu sempre estudei em turmas desde o magistério, com o sexo masculino presente, pena que eu verifiquei nos meus arquivos, na minha vida, por onde eles andam, que eles não estejam exercendo a profissão, mas até acho que é por muito preconceito, ou porque encontraram outros caminhos, aqueles que chegam mesmo a exercer eu fico feliz de ver, assim eu nunca tive não, aí eu volto lá no Felipe e no Pedro, quando eles chegaram não estranhei, o meu estranhamento foi ausência de experiência, porque assim eu tinha que não me adaptar, porque ninguém se adapta a ninguém, eu tinha que interagir com as crianças, minha colega de trabalho e ele, então a gente tinha que formar uma boa equipe, o grupo

não é o grupo de crianças, é o grupo que tá ali, são professores, é uma formação, um conjunto, então isso foi complicado, né? Isso de você estar com presença masculina, muito pelo contrário, me sinto até hoje amparada por ele, eu e o Pedro quando a gente se esbarra por aí, pelas universidades, em uma roda bakhtiniana, é uma coisa muito prazerosa poder encontrar com essas pessoas, de vê-los subindo, fazendo concurso, tentando IBTT. Eu fico orgulhosa de ver, por exemplo, vou até voltar um pouquinho se você me permite, uma coisa bacana que o Pedro tinha, que ele trouxe pra escola, que as crianças sentem saudade, sãs as escaladas, ou seja, ele trouxe a vida pessoal dele pro espaço escolar, pra dentro da escola, muitas crianças que tinham medo, que eram travadas até pra fazer algumas coisas de movimento corporal, pô o Pedro conseguiu sinceramente, então assim, o Pedro se encontrou. A partir do momento que você tem parceiros de trabalho, outras pessoas da própria escola, da própria equipe que veja essa figura como enriquecedora, e não como uma ameaça, ao meu trabalho, ah, uma ameaça as crianças, quando você vê que aquela pessoa vai acrescentar, você vai enxergar essa pessoa como um profissional tão bom quanto você é, quanto outros colegas são, só tende a crescer, a ganhar, a escola, a instituição que tiver esse professor homem.

**Pra encerrar, Em sua opinião quais são as características fundamentais ao profissional da educação infantil?**

Formação, ainda que você não tenha experiência, você tem que ter uma boa formação. E eu costumo dizer que é uma coisa que poucos tem, não tá em nenhum livro, se chama vontade, vontade de fazer a diferença, você trabalha pra sobreviver, assim que a gente é criado, mas eu acredito que você sobrevive trabalhando, sobrevive culturalmente, sobrevive como pessoa, as relações fazem você crescer, é isso, Então não existe homem ou mulher, existe vontade, é isso que vai fazer a diferença, uma boa formação, um querer, um olhar político pra dentro daquele espaço que você está, porque você também tem que ter um olhar desse, e principalmente assumir-se responsivamente frente aquilo que você está fazendo, você é um professor de educação infantil, assumo-se, não só no sentido de gênero não, assumo essa profissão, responda por ela, fale sobre ela, divulgue, porque a pesquisa, a divulgação dessa pesquisa que vai disseminar o preconceito se é que existe em alguns outros lugares, eu não posso julgar, mas se existe o que dissemina é essa forma, essa forma de você divulgar, de você estar pesquisando, mostrando que existe campo, que esse campo pode ser investigado, pode ser aperfeiçoado.

### **Entrevistada 3**

#### **Você poderia fazer uma breve auto apresentação?**

Sou formada em pedagogia pela UERJ, com pós em Psicopedagogia pela UCAM, e sou intérprete de Libras pelo INES.

#### **E sua experiência profissional?**

Atuo há 6 anos como professora de educação infantil, há 2 como professora de EJA e um em turma de classe especial, com alunos que possuem deficiência intelectual. Também tenho um artigo publicado na área de história da educação, o título é: “Questão de gênero”: a mulher na educação, história de professoras.

#### **Por quanto tempo você esteve atuando na Escola de educação infantil da UFRJ?**

Foi de Julho de 2014 a Março de 2016.

#### **E por que você escolheu o campo da educação infantil?**

Minha escola na verdade foi, eu estava fazendo estágio em educação infantil, aí gostaram de mim e me contrataram, não foi muito escolha não.

#### **Como você avalia esse contexto da educação infantil em nosso país?**

Muito desvalorizado, sabe. Mas compreendido pela sociedade, principalmente pelos pais, que acham que é o antigo C.A (classe de alfabetização). Poucos sabem que o profissional tem nível superior e tudo mais. Ainda mais com as questões do cuidado como banho, troca de fralda e tudo mais, aí que não se leva o profissional a sério mesmo, e nem o espaço de aprendizagem. Porque o que parece é que é um lugar aonde se depositam as crianças, até os pais buscarem. Em sua maioria, né, existem pais que levam a sério e entendem a proposta, mas ainda são poucos.

#### **Como você costuma desenvolver o trabalho com as crianças? Qual a sua concepção pedagógica?**

Costumo “andar conforme a música”, cada escola por qual passei tem concepções bem diferentes de trabalhar. Na escola particular confessional era bastante tradicional, sabe, aqueles métodos tradicionais que deveriam culminar numa alfabetização precoce. Tudo era muito definido em questões de gênero, os materiais, banheiro, etc, assim a minha prática era exatamente o que a escola pedia. Quando fui pra EEI, tudo era diferente,

desconstruído. A educação infantil era mais voltada pra brincadeira e desenvolvimento em geral. Nada de alfabetização, assim, tudo partia mais do que a criança trazia e queria, bem diferente do particular que tem o conteúdo fixo e estruturado. Os banheiros eram mistos, materiais mistos, tudo era aberto a exploração. Assim eu me articulava segundo o regimento da escola. Agora já está tudo diferente no município, lá posso misturar o que achei positivo em cada experiência, pois sou mais livre pra fazer o que eu acho melhor, sabe. E nos outros dois eu não era. Sobre a concepção, assim, eu não sigo uma forma de trabalhar, gosto de misturar concepções. Adaptar de acordo com a necessidade da turma e a elasticidade do trabalho que a escola me dá.

**Você já teve a oportunidade de compartilhar a docência com homens, no contexto da educação infantil. Pode nos contar um pouco dessa experiência?**

Sim, tive sim. No início eu estava bem curiosa pra saber como seria. E na verdade gostei muitíssimo, achei dividir a sala com um professor homem muito tranquilo, e eficaz, pois o professor que estava comigo era prático, assim como eu. Tinha muito respeito por minhas opiniões e aceitava sugestões. As crianças respeitavam muito quando ele falava, só precisava falar uma vez, por ter a voz mais grossa as crianças o ouviam na hora (risos), enquanto nós tínhamos que falar mil vezes. Porém, no quesito paciência, eu tinha mais, assim, um equilibrava o outro. Pra mim não foi um estranhamento ver um homem atuar na educação infantil porque eu tinha um tio que era pei no município, então eu já estava acostumada, mas eu nunca tinha trabalhado com um, e gostei. Trabalharia de novo sem problemas, de preferência com o mesmo, o professor Edmundo.

**Nas demais entrevistas, aparecem algumas questões relativas a higienização das crianças, principalmente o período de banho, que certos professores não se sentiam a vontade nesse momento. Como era esse momento pro Edmundo?**

O Edmundo não tinha problema algum em dar banho. E nem as crianças em tomar banho com ele. Esse momento fazia parte da nossa rotina diária. Assim dividíamos, eu dava banho em todos em um dia, e ele no outro. Nós revezávamos.

**Qual o seu posicionamento a respeito da presença masculina em educação infantil?**

Acho ótimo, deveriam ter mais homens nessa área.

**Por que acredita nisso? Qual seria a importância de ter mais homens nessa área?**

A meu ver, seria pela carência da presença masculina na vida das crianças. Essa idade, educação infantil, a carência afetiva interfere muito na aprendizagem. Sem contar que o professor homem não precisa ficar repetindo a mesma coisa mil vezes, pois só o tom de voz mais grosso já intimida (risos). Os pais dos alunos também não perturbam tanto os professores homens, como perturbam as mulheres com bobagens, como uma mancha no uniforme, suco quente. Troca de objetos entre alunos, e etc.

**Em sua opinião, quais são as características fundamentais ao professor/a de educação infantil?**

Primeiramente tem que gostar da profissão, senão vira um fardo pesado. Mas acho que as características seriam bagagem acadêmica para entender o desenvolvimento da criança e seus comportamentos, paciência, disposição física, calma, ter boa atenção o tempo, ser flexível e ter bom relacionamento com a família do educando.

#### **Entrevistada 4**

##### **Você poderia fazer uma breve auto apresentação? Sua formação acadêmica? E experiência profissional?**

Sou formada pela UERJ, no curso de Pedagogia: habilitação em Gestão Educacional, Supervisão Escolar e Orientadora Pedagógica. Trabalhei por quatro anos e meio como Gestora de Escola Municipal no município de Duque de Caxias; atuei também como Orientadora Pedagógica numa escola da rede privada, atualmente estou como professora substituta na EEI-UFRJ.

##### **E há quanto tempo atua na EEI-UFRJ?**

Na EEI – UFRJ é a terceira vez em que trabalho atuando como professora substituta.

##### **Pode me explicar a sua escolha pelo campo da educação infantil?**

Por gostar de trabalhar nesse mundo infantil mesmo, onde é prazeroso acompanhar o processo de desenvolvimento e interação dos pequenos.

##### **Como você avalia o contexto da educação infantil em nosso país?**

Precário. Começando pela desvalorização do profissional da área da Educação Infantil.

##### **Como costuma desenvolver o trabalho com as crianças? Qual a sua concepção pedagógica?**

Trabalhamos em equipe, na construção de uma rotina diária, desenvolvendo projetos a partir dos interesses das crianças numa co-docência, valorizando a individualidade de cada uma.

##### **Então, você já trabalhou com homens no contexto da educação infantil, pode nos contar um pouco dessa experiência?**

Sim, tive a oportunidade de trabalhar com dois profissionais, Felipe e Pedro, seis meses com ambos. As duas vezes devido o horário no qual os colegas trabalhavam, no horário da tarde, eles não participavam da hora do banho e por ser grupos de crianças maiores não usavam fraldas, então não tenho como falar sobre esses momentos. Mas desenvolviam as atividades com grande riqueza.

**Como foi desenvolver esse trabalho com os dois, as contribuições pedagógicas, a relação cotidiana com as crianças? Pode contar um pouco mais dos dois, como era?**

Com o Pedro eu gostei mais, ele era mais comprometido com o planejamento, ele juntou o conhecimento que ele tinha com rapel, levou isso pra escola e as crianças gostavam bastante, ele criava um vínculo de respeito com as crianças, em alguns momentos chegou até a participar do momento do banho, que eu acho que existe um preconceito maior, acho que já partia deles e por não ser tão comum na época ter a docência masculina na Educação Infantil, eu sentia a recusa do próprio professor, já com o Felipe, pelo menos comigo eu não vi ele participar desse momento.

**Agora, falando mais especificamente das questões pedagógicas...**

Com o Pedro existia um planejamento, sentávamos juntos e existia um planejamento, desenvolvemos vários projetos, como culinária, entre outros, com o Felipe partia primeiro do interesse das crianças, não tinha um planejamento prévio, não que no outro não havia a escuta das crianças, com o Pedro havia um comprometimento maior, com o Felipe depois que iam surgindo o interesse das crianças, as coisas iam acontecendo. Foram dois momentos diferentes.

**Qual o seu posicionamento a respeito da presença masculina em educação infantil, no exercício da docência?**

É de grande valor e não vejo problema algum, o profissional tem que se aceitar e se posicionar em todos os momentos da rotina contribuindo para a formação de cidadãos críticos e autônomos.

**Em sua opinião, quais são as características fundamentais ao professor/a de educação infantil?**

Saber respeitar o tempo de cada criança, ser investigador e estar sempre proposto a escuta dos pequenos.