

**Pontifícia Universidade Católica**  
do Rio de Janeiro



**Tiago Santos de Araujo**

**VAI TER PROFESSOR-HOMEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL, SIM!  
ROMPENDO PARADIGMAS**

**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**Coordenação Central de Extensão  
Curso de Especialização em Educação Infantil:  
Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré-Escolas**

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alexandra Coelho Pena

Rio de Janeiro,  
Outubro de 2017



**Tiago Santos de Araujo**

**VAI TER PROFESSOR-HOMEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL, SIM!  
ROMPENDO PARADIGMAS**

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-RIO como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Infantil.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alexandra Coelho Pena

**Coordenação Central de Extensão  
Curso de Especialização em Educação Infantil:  
Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré-Escolas**

Rio de Janeiro,  
Outubro de 2017



*Dedico este trabalho às crianças que passaram por minha vida, àquelas que me motivaram buscar no dia a dia novos caminhos, horizontes, saberes e desafios. Crianças que trouxeram novos sentidos à minha prática docente pela troca de olhar, pelo choro, através das brincadeiras, pelos sorrisos e abraços, fazendo-me acreditar que a educação pode ser um lugar melhor.*

## **AGRADECIMENTOS**

*Primeiramente agradeço a Deus e a Nossa Senhora de Fátima pela proteção e orientação nesta caminhada da minha vida, pelo direcionamento e discernimento para seguir com confiança.*

*A toda minha família pelo apoio, carinho e compreensão nos momentos em que estive ausente.*

*Agradeço ao Diego Aleixo mais uma vez, por ser um companheiro fiel e que acreditou nos meus sonhos, portanto, com paciência soube compreender meus medos, inseguranças, me fazendo acreditar e prosseguir investindo nos estudos.*

*Agradeço à minha Professora Orientadora Dra. Alexandra Coelho por todas as orientações, incentivo e partilha na construção deste trabalho. Agradeço por sua dedicação e compromisso com a pesquisa, sua atenção e carinho fazendo assim deste trabalho sonho possível.*

*Agradeço a todo corpo docente do Curso de Especialização. Aos professores pelo exemplo humano e intelectual; participando ativamente na minha construção de vida profissional e conhecimento.*

*Aos amigos por proporcionar momentos de alegria inesquecíveis pelas experiências que vivemos juntos, as colegas de curso, em especial as Professoras Gabriela, Graci, Michelle, Renata, Helena, Elisa, Daniela, Esther e Patrícia.*

*Aos alunos de todos os tempos, pelos que passaram pela minha vida e para aqueles cujo dever e dedicação vou dividir experiências e saberes nos anos futuros.*

## **RESUMO**

O presente trabalho de pesquisa tem o objetivo de compreender qual a motivação dos professores homens para atuar na Educação Infantil. No primeiro capítulo, a pesquisa traz a experiência vivida pelo autor, ocorrida em uma Creche Comunitária na função de Coordenador. Em seguida, no segundo capítulo, o texto discute os aspectos que dizem respeito à história da educação, legislações, e sobre as discussões de gênero e docência no campo da educação, em especial, e traz autores que se debruçaram sobre os estudos de Gênero e como este se relaciona com a educação; no último, e terceiro capítulo, a ênfase está centrada nas entrevistas realizadas com professores homens que atuam na Educação infantil. Este estudo busca compreender se estar na Educação Infantil pode ser um ato de resistência, marcando assim sua prática pelas lutas que enfrenta para permanecer nesse território.

**Palavras-Chaves:** Educação Infantil, Professor-Homem, Gênero e Magistério.

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| <b>UM LUGAR SILENCIADO</b>   | 07 |
| <b>CAPÍTULO 1 – UM CORPO FORA DO LUGAR: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA DESAFIADORA</b>   | 10 |
| 1.1 <i>As pedras no caminho</i>  | 13 |
| 1.2 <i>Um corpo entre olhares</i>  | 15 |
| 1.3 <i>Perspectivas e Tensões</i>  | 17 |
| <b>CAPÍTULO 2 – HOMENS DE VERDADE, ENTRE O CUIDAR E O EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>  | 24 |
| 2.1. Professor-homem no cuidado e educação de crianças pequenas: <i>afetividade e gênero</i>                                   | 27 |
| 2.2. <i>Resistência ou Oportunidade?</i> Diferenças de Gênero na Educação Infantil   | 33 |
| <b>CAPÍTULO 3 – O DISCURSO DE PODER “VOCÊ NÃO VAI SER UM BOM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL, MELHOR PROCURAR OUTRA COISA.”</b> | 38 |
| 3.1. <i>Professor homem</i> precisa fazer-se presente na prática.  | 41 |
| 3.2. Um corpo localizador da ação – pelo <i>conhecimento</i> e pela <i>prática pedagógica</i> .                                | 45 |
| <b>VAI TER PROFESSOR-HOMEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL, SIM! Motivos para estar neste lugar: rompendo paradigmas.</b>                 | 52 |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>  | 55 |

## UM LUGAR SILENCIADO

*“Agora não quero saber mais nada, só quero aperfeiçoar o que não sei.”*  
Manoel de Barros

*“Temos de nos tornar na mudança que queremos ver.”*

*“Não tente adivinhar o que as pessoas pensam a seu respeito... Faça a sua parte, se doe sem medo. O que importa mesmo é o que você é.”*  
Mahatma Gandhi

O presente trabalho tem por objetivo de pesquisa trazer para o debate os lugares marcados e, talvez silenciados, ou seja, pouco discutidos, sobre o gênero masculino no magistério.

Pensar sobre a docência na Educação Infantil praticada por homens demanda entender quais são os sujeitos envolvidos com o *cuidar* e o *educar* de crianças pequenas, as motivações para estarem em um lugar marcado predominantemente por mulher, os fatores históricos que contribuíram para essa dominação feminina na docência brasileira, assim como, apresentar relatos de experiências de professores homens que atuam na Educação Infantil, em diálogo com teóricos e estudiosos da área.

Poucas, porém expressivas, são as pesquisas no campo da educação que evidenciam este debate. Sendo de grande relevância, a temática que, de fato, contribui para a desconstrução de tabus, mitos e preconceitos que circundam o assunto.

Na discussão do tema e em suas delimitações procurou-se entender o que *motiva* professores homens a adentrarem no espaço da Educação Infantil, sendo isto de certa forma eixo norteador da pesquisa.

A presença do homem na Educação Infantil, à primeira vista, gera um desconforto e estranhamento explícito, inúmeras vezes, que parte da equipe técnica da unidade de ensino, acrescidos das famílias, que logo exigem, como uma intimação, um esclarecimento da escola para a presença de um homem na creche ou pré-escola.

Um corpo estranho entre olhares faz alusão ao que o homem pode ou não fazer dentro desses espaços, isso porque, culturalmente, a presença do homem no magistério causa estranhamento quando está diretamente ligado ao trabalho com crianças pequenas, modificando-se ao assumir a posição docente em disciplinas das áreas de ciências exatas e tecnológicas.

As modificações atualmente são visíveis e a entrada do homem na Educação Infantil é crescente, como aponta Moreno (2017):

A Educação Infantil vem ganhando cada vez mais notoriedade e espaço em diferentes âmbitos, como nas políticas públicas e na academia. Olhando pelo viés dos discursos governamentais, a Educação Infantil, de acordo com a Constituição de 1988, se traduz como o atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças e um dever do Estado. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), esses espaços educacionais não domésticos devem educar e cuidar de crianças com idade de 0 a 5 anos durante o dia, podendo ter uma jornada integral ou parcial. Essa jornada deve ter no mínimo 4 horas, se em regime parcial, e igual ou superior a 7 horas, se integral. Ao total essa carga horária deve ter 800 horas por, no mínimo, 200 dias letivos durante todo o ano. Um marco importante desse processo político e conquista de espaço da Educação Infantil foi sua inserção na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (art. 21º), na qual, além de assegurar como primeira etapa da Educação Básica esclarece que sua finalidade está diretamente ligada ao desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade em diferentes aspectos, como: físico, psicológico, intelectual e social. (p, 22).

A ampliação do atendimento educacional na educação básica para Educação Infantil e a abertura de concursos públicos para esta etapa nos municípios e estados, possibilitou, de certa forma, o aumento de profissionais nas redes de ensino.

O professor, quando está à frente de um trabalho que envolve o cuidado com os pequenos, sofre, muitas vezes, com o preconceito, com os estigmas culturais que lhe são colocados por falta de conhecimento e compreensão de que, naquele momento, naquele espaço, o olhar deveria estar voltado para o profissional. A incredulidade de achar que o homem não possui habilidade para interagir com criança, só reforça a dicotomia de gênero, discursos de diferença pela linguagem, pensamento machista e a intolerância.

Partindo para uma discussão sobre os estigmas e paradigmas do homem docente no seio da Educação Infantil, Barbosa (2013), no entanto, aponta o estranhamento que a inserção deles causa. E esse estranhamento, é real e latente, revelado assim, logo quando o profissional chega a creches e pré-escolas, pois a desconfiança por parte da equipe, das famílias e da comunidade é tamanha que acaba por provocar muitos desentendimentos.

O presente estudo analisa, brevemente, as configurações e paradigmas construídos desde a Modernidade com recorte temporal no início do século XX até a atualidade que, de certa forma, justificaram historicamente o lugar do professor do gênero feminino, apontado como o mais adequado para docência na Educação Infantil, de acordo com as



últimas três décadas, as bases da manifestação do preconceito em relação à condição do profissional homem, que atua na Educação Infantil, refletindo sobre o preconceito relacionado ao gênero.

Com isso, buscou-se embasamentos através dos documentos referenciais da Educação Infantil a fim de analisar e comparar se há alguma indicação para a ação docente na Educação Infantil a ser exercida somente pela mulher. Sendo assim, a pesquisa procura entender se o professor homem de Educação Infantil, e o seu fazer pedagógico, apresenta-se como resistência ou oportunidade para estar nesse lugar.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que teve como estratégia metodológica entrevistas semiestruturadas. Para as entrevistas, algumas etapas foram adotadas, tais como, organização e elaboração das perguntas, identificação e seleção dos candidatos, local, instrumentos para o registro das entrevistas, o uso do Termo de Livre Consentimento, transcrição, seleção das categorias de análise e, por fim, a produção escrita. Nesse sentido, cabe frisar que no decorrer da escrita como escolha metodológica o autor opta pelo uso da primeira pessoa, aproximando-se do seu objeto e sujeitos de pesquisa.

No primeiro capítulo, a pesquisa traz a experiência vivida pelo autor, ocorrida em uma Creche Comunitária na função de Coordenador Educacional e Pedagógico, dividindo-se entre crianças, professores, equipe, pais e comunidade. Figura masculina, no enfrentamento de muitos preconceitos e estigmas, buscando dar sentido ao trabalho de cunho pedagógico em uma realidade adversa, desafiadora e contextual.

Em seguida, no segundo capítulo, o texto discute os aspectos que dizem respeito à história da educação, legislações, e sobre as discussões de gênero e docência no campo da educação, em especial, e traz autores que se debruçaram aos estudos de Gênero e como este se relaciona com a educação, enfatizando a reflexão sobre a afetividade e os discursos de poder socialmente construídos acerca do fazer docente para o perfil profissional da Educação Infantil.

A ênfase do terceiro capítulo está centrada nas entrevistas realizadas com professores homens que atuam na Educação infantil e traz, assim, um pouco das suas experiências e narrativas, reflexão sobre as motivações, resistências e enfrentamentos que estes encontram no campo.

## **CAPÍTULO 1 - UM CORPO FORA DO LUGAR: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA DESAFIADORA.**

*“O homem não tem um corpo separado da alma. Aquilo que chamamos de corpo é a parte da alma que se distingue pelos seus cinco sentidos.”*

William Blake

Na abertura deste texto, a epígrafe em destaque faz provocação sobre aquilo que se denomina corpo, de forma poética, parte da alma, e que se distingue pelos seus cinco sentidos. Penso que os sentidos não podem ser negados, parte de uma completude biológica do corpo humano. Um corpo, humano, biológico, em atividade, e em movimento traz a tônica para pensarmos os aspectos laborais do trabalho, aqui apresentados no fazer docente. Entender que no desenvolver da atividade docente o corpo do professor é cheio de sentidos, emoções, movimentos e expressões. E o porquê disso?

Porque a escola é um organismo vivo, cheio de vida, transformações, de cotidianos dos quais, em diversos casos, não se conseguiu prever um dia sequer. Para ampliar o diálogo, é viável, sim, elaborar um “planejamento”, ou seja, ideias, postas para ações, aquilo que se deseja cumprir, *ações pedagógicas* dentro desse espaço, porém, saber se esse plano de sugestões será cumprido ou não, é outra história.

As relações, interações, as visibilidades e/ou invisibilidades existentes nesse espaço caracterizam as identidades e o ambiente. E por falar em identidades, neste momento apresento o cenário principal da discussão.

Cabe ressaltar, que não se pretende nomear, como também expor ou mencionar nomes de crianças ou da própria instituição por questões éticas e políticas, e assim, manter a seriedade do trabalho e o direito reservado à discricção. O objetivo maior neste caso, por opção, volta-se para o registro e o compartilhamento de uma experiência vivida pelo autor, ocorrida em uma Creche Comunitária na função de Coordenador Educacional e Pedagógico, dividindo-se entre crianças, professores, equipe, pais e comunidade.

Em funcionamento desde 2003, a creche comunitária, unidade sem fins lucrativos, não governamental com o objetivo de prestar atendimento social, no ano 2011, atendia aproximadamente duzentos e trinta e seis crianças em horário integral, e estava localizada em uma comunidade no bairro de Sepetiba, Zona Oeste do Rio de Janeiro.

A instituição, com amplo prédio de dois andares, recebia crianças de zero a quatro anos. Conveniada a Prefeitura do Rio de Janeiro, desde o ano de 2009, a realização do atendimento à educação infantil, sendo uma Creche Comunitária, acontecia tendo em vista a grande demanda de crianças nessa faixa etária no território, motivo pelo qual a instituição presta serviço em parceria com a Prefeitura através de convênio.

Pelas características do espaço, local e suas peculiaridades no âmbito institucional no que diz a LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, a instituição se enquadra na esfera de Creche Comunitária e oferece serviço público e gratuito.

A unidade surge de movimentos da associação de pessoas da região que buscavam o atendimento de serviços para a comunidade. Assim, pais, moradores dos bairros vizinhos, representantes locais e políticos organizaram-se para a construção desses espaços como forma de enfrentamento e respostas às necessidades ali encontradas. Por isso, nada mais claro e real que a unidade fosse de criação de uma determinada Organização Social que se vinculasse a parceiros e estabelecesse convênio junto à Prefeitura.

O local no qual a Creche Comunitária estava inserida era de grande precariedade de equipamentos do Estado; comunidade que cresceu rapidamente devido às políticas de programas de habitação popular do governo vigente, invasão de movimentos do grupo MST - Movimento dos Sem Terra, grupos de assentamentos, e chegada de pessoas vindas de diferentes lugares do interior do estado do Rio de Janeiro, como também migrantes de outros estados do país.

O Rio de Janeiro, uma das metrópoles do Brasil e, na época, estado de grande visibilidade para grandes indústrias e eventos, teve em algumas áreas, principalmente na Zona Oeste, um inchaço populacional.

A população da cidade do Rio de Janeiro não para de crescer. Na primeira década deste milênio a cidade registrou um aumento de 8% no seu número de habitantes e nos últimos 40 anos um ganho de 49%. Este crescimento veio acompanhado de profundas mudanças demográficas na cidade como a queda de fecundidade, o envelhecimento da população e a mudança do perfil das famílias onde, por exemplo, os domicílios com cônjuge sem filhos já superam em números que vivem com dois filhos (IPP, Cadernos do Rio: Demografia) (TOVAR, 2014, p. 13).

Com poucas escolas ao redor, a demanda pelo atendimento às crianças na primeira infância crescia vertiginosamente. A comunidade, desprovida de equipamentos de

assistência à saúde, educação e composta por famílias de baixa renda e poucos recursos, tinha nas unidades educativas locais os únicos suportes para a mãe trabalhadora. Digo mãe, porque na composição familiar e, segundo as pesquisas do senso realizado pelo IBGE (2010), o principal responsável familiar em áreas como a da Zona Oeste do Rio, e em determinadas comunidades, são mulheres.

A educação infantil não está universalizada na cidade do Rio de Janeiro e, portanto, há mais crianças do que vagas disponíveis. Além do indicador de atendimento, é necessário conhecer o tamanho da fila de espera. É este o número efetivo que irá nortear o planejamento de vagas para atender àquelas crianças que ainda não conseguiram entrar na rede de ensino. Se a “Meta 1” do PNE for considerada como referência para se estimar a fila de espera no ano de 2013, haveria 49 mil crianças de 0 a 3 anos esperando para entrar nas creches e 13,5 mil crianças esperando para entrar na pré-escola. Em outras palavras, provavelmente 2 a cada 3 crianças estariam fora das creches em 2013 e pelo menos 1 a cada 10 da pré-escola. (TOVAR, 2014, p, 20).

Nesse cenário, era grande a disputa por uma vaga em uma unidade escolar, em especial vagas destinadas à Educação Infantil; no período de 2010 a 2014, particularmente do que trata a minha experiência, a Prefeitura do Rio de Janeiro iniciava um movimento de ampliação das unidades de Educação Infantil, porém, ainda, não o suficiente para atender à demanda de crianças e, de acordo com pesquisadores e estudiosos do campo das políticas educacionais, não era e ainda não é.

A cidade do Rio de Janeiro está entre as capitais investigadas pelo BM, e, portanto, suscetível a tais influências na formulação das políticas públicas cariocas para a Educação Infantil. A primeira medida voltada para a educação infantil por parte da gestão que tomou posse em 2009, foi denominada “Plano de expansão e salto de qualidade”. Em virtude da alta demanda por vagas em educação infantil, foi elaborado um planejamento estratégico para gerar mais de 40 mil vagas, sendo 30 mil em creches e 10 mil em pré-escola, ao longo de três anos<sup>6</sup> (2010-2012). A criação do cargo de Professor de Educação Infantil nasce nesse processo, como um passo em prol da qualidade do serviço. (GIL; RAMOS, 2014, p, 03).

Nesse contexto, entro para a equipe da Creche Comunitária em 2012, agora formado em Pedagogia, a convite da Direção para assumir, na unidade, a Coordenação.

E, a partir de então, inicia-se uma jornada encantadora e desafiadora na Educação Infantil.

Oriundo de outro espaço e com outras experiências, o medo e o receio eram perceptíveis, porém, não tão controlador, tendo em vista, de certo modo, que passava a integrar uma nova equipe de trabalho e a adquirir novos conhecimentos enriquecedores à minha prática no magistério.

À primeira vista, o estranhamento se torna cartão de visita no rosto da equipe, sem falar das famílias que logo exigiram da unidade uma reunião para explicar a presença de um homem na Creche que observa crianças, circula entre elas, ensaia brincadeiras e busca uma interação.

### ***1.1 As pedras no caminho***

Não poderia deixar de registrar as dificuldades e limitações encontradas, pelo homem, ao adentrar um espaço de educação infantil.

Na creche, quando foram iniciadas as atividades, por inúmeras vezes fui testado. Isso acontecia na tentativa de averiguar se, de fato, os conhecimentos pedagógicos que possuía estavam de acordo com a realidade, ou se poderiam solucionar as questões que se apresentavam no cuidado com as crianças. A descrença, e pensamento de que algo poderia sair errado por não ter filhos, vivência esta que oferece base para melhor entender as necessidades de uma criança, como também, não possuir habilidade para lidar com as famílias no tratamento das demandas pedagógicas, se faziam presentes no cotidiano.

Ramos (2011, p.113), menciona, em seu estudo, que o homem passa por algumas etapas ao atuar com crianças, e chama esse processo de *período probatório* e *comprobatório*, ou seja, é preciso provar, tanto para equipe como para a comunidade, não só capacidade técnica, mas a habilidade para lidar com crianças e resolver as problemáticas relacionadas a elas.

Com certo tempo, e ganhando experiência, nota-se que a presença do homem, passa a ser considerada necessária quando associada à ideia de “paternagem”<sup>1</sup>, o que justifica a importância da minha presença, considerando que algumas crianças não tinham referência de pai ou de qualquer figura masculina no contexto domiciliar, situação causadora de incômodo. Todas essas questões geravam desconfiança e inquietude sobre o meu fazer pedagógico; as falas, a postura, nas relações que foram construídas.

Houve momentos de insegurança, como também de muitas aprendizagens. Posicionar-se de forma ética, respeitosa, sem subjugar o discurso do outro, suas

---

<sup>1</sup> O termo paternagem vincula-se ao campo afetivo e emocional. Ao ato de paternar. E na educação infantil, o binômio cuidar e educar segundo Ramos (2011), em sua pesquisa alerta sobre esta uma linha tênue, visto que na relação de o cuidado o apelo e o afeto são percebidos nas crianças para com os professores homens, pela ausência em alguns casos, no seio familiar a presença da figura masculina.

vivências e saberes construídos acerca do fazer na educação de crianças pequenas, trouxeram-me experiências e entendimentos necessários para estar naquele lugar.

De certa forma, acredito ter encontrado um caminho para, no cotidiano, construir interações com a equipe, a fim de procurar e construir uma identidade que fosse parte da instituição com vistas para um trabalho pedagógico de qualidade, para além das divergências que antes foram impostas pela dúvida de gênero, habilidade e competência para estar na coordenação de creche com tantas fragilidades.

*Um corpo entre olhares* faz alusão ao que o homem pode ou não fazer dentro de um espaço escolar, isso, porque, culturalmente, a presença do homem no magistério não causa estranhamento quando está diretamente ligado a disciplinas das áreas das ciências exatas e tecnológicas, mas quando se trata do trabalho com crianças, isso pode ser uma grande problemática.

Ao pesquisar sobre a presença masculina em sala de aula em Estudos sobre Gênero, por autores e pesquisadores sobre a temática, e em trabalhos acadêmicos de Teses de Doutorados e Dissertações de Mestrados em educação, evidencia-se que a presença dos homens em números maiores, está em disciplinas como: Matemática, Química, Física, Biologia, Educação Física, Geografia e História.

Nota-se que a presença dos homens no magistério, na Educação Básica, está voltada para as licenciaturas, ou seja, em disciplinas que atendem os anos finais do Ensino Fundamental (segundo segmento), e no Ensino Médio, ou em áreas tecnológicas, como da informática e das engenharias (ciências exatas).

Outro fator que distingue o Sudeste é no número de homens na Educação Infantil que é o maior em praticamente todos os anos, tendo como exceção apenas o ano de 2007. Sua média de educadores do sexo masculino equiparado ao seu total é de 2,4%, assim não alcançando a porcentagem nacional, apesar de seu número bruto ser o maior em contexto nacional [...] Estado Fluminense corresponde, em média, a 16,2% do total de educadores que trabalham na Educação Infantil na presente região e a 7,1% dos que atuam no Brasil no total dos anos analisados. Ressalta-se que o Rio de Janeiro teve um crescimento de 68,1% no número de professores de 2007 a 2014. (MORENO, 2017, págs. 89-90).

Ao contrário disso, o homem que se volta para a educação de pequenos ou aquele que está envolto em atividades para a primeira infância gera desconforto tanto para equipe escolar como para as famílias.

Carvalho (1998), trazendo a história, ajuda a compreender as transformações sociais que levaram à feminização<sup>2</sup> do magistério:

No caso brasileiro, ao longo das primeiras décadas do século XX, já se encontra a hegemonia de um discurso que associa o ensino primário com características consideradas femininas, tais como o amor às crianças, a abnegação e a delicadeza, e que relaciona cada vez mais enfaticamente a docência e a maternidade (Louro, 1997; Lopes, 1991). Na década de 1920, de acordo com Marta Carvalho (1989), produz-se um deslocamento no discurso educacional dominante no país, que passa a enfatizar não mais a escola como templo da ciência, que instrui pelo intelecto o cidadão, mas uma escola de caráter formador, entendida aqui a formação como moralização, civilização, disciplina e higiene. Isto é numa sociedade profundamente hierarquizada e racista, em que as elites consideram o povo mestiço e ignorante como principal obstáculo à modernização, a educação integral e formadora que se propõe antes de mais nada um caráter de controle: controle dos corpos, disciplina para o trabalho, aquisição de hábitos higiênicos. Uma educação cívica que buscava construir mentes e corações disciplinados em corpos saudáveis para assim forjar a nacionalidade brasileira. (1998, p, 03).

O ideal pedagógico da época e desde perfil docência perpassa por uma visão higienista, pensamento doutrinal, levando a domesticidade da escola. E isso, se reverte inicialmente, sobre o ideal de professora, mulheres no papel de *cuidar e educar* crianças.

Com isso, *um corpo*, masculino, em uma unidade de instituição de Educação infantil soa como contrário a tudo àquilo que foi construído nos últimos tempos.

Assim, trazer, neste primeiro capítulo, a experiência vivida pelo autor, com intuito de potencializar a discussão do tema, traz a responsabilidade e a necessidade de aprofundar o debate, bem como, problematizar a discussão em relação à presença de professores homens na Educação Infantil.

## ***1.2 Um corpo entre olhares***

As modificações eram visíveis, e a entrada no espaço exigiu muita observação e escuta. Isso porque entrar em uma creche sendo homem e na função de coordenador

---

<sup>2</sup> O termo utilizado está de acordo com o entendimento de Carvalho sobre feminização, no que diz: não é apenas a entrada de mulheres na ocupação de professora, mas ao lado da mudança na composição sexual da ocupação, também um processo de deslocamento de significados – de escola, ocupação, ensino, mulher, feminilidade, maternidade, masculinidade, criança – que resultou na contiguidade observada hoje entre representações de mulher, mãe e professora.

exigia bastante cautela para a construção de um trabalho afetivo, efetivo e gerador de resultados.

O professor, quando está à frente de um trabalho que envolve o cuidado com pequenos, sofre na maioria das vezes com o preconceito, com os estigmas culturais que lhe são colocados por falta de conhecimento e compreensão, quando naquele momento, naquele espaço, o olhar deveria estar voltado para o profissional.

A incredulidade de achar que o homem não dispõe de habilidade para atuar com criança somente reforça a dicotomia de gênero, o pensamento machista e a intolerância. Barbosa (2013), ao discutir os estigmas e paradigmas do homem docente no âmbito da Educação Infantil, aborda que o estranhamento a inserção deles causa é tamanha que, não raras vezes, gera celeuma, forçando muitas discussões e rearranjos para que estes possam manter-se nos postos em que atuam. Esse estranhamento apontado por Barbosa (2013) é real e latente, revelado logo que o profissional chega às creches e pré-escolas, pois a desconfiança por parte da equipe, das famílias e da comunidade é tamanha a ponto de provocar inúmeros desentendimentos.

Ocupar um lugar que historicamente, é de mulher causa mesmo estranhamento, mas isso parece ter acontecido devido ao fato de todos os olhares para o homem estarem voltados para o sexo em si, e não para a perspectiva profissional.

A principal formulação é que, em consequência de uma propalada preocupação com a pedofilia e a ocorrência de abusos sexuais, há uma “falofobia” que se expressa em relação à criança. A presença dos homens nas atividades de cuidado direto com bebês, a partir dos três meses de vida, e crianças até cinco anos de idade não é vista, via de regra, com bons olhos. Há, por parte da criança, uma impossibilidade de defesa, e uma ingenuidade que, associada ao afeto característico feminino, não podem ser postas em risco, assumindo-se que as mulheres são mais confiáveis para a realização da tarefa de educação e cuidado com os pequenos. (BARBOSA, 2013, p, 09).

A partir deste fragmento é possível perguntar: homens não educam? Não têm capacidade para cuidar? Nas relações sociais, não estão nas funções e nos papéis de pais, avôs, tios, irmãos?

O profissional é posto de lado em primeira instância, mas é, nesse processo, que se iniciam as contradições. A exigência para que esse profissional esteja em ação com crianças é tão grande que se gasta muito tempo para mostrar que ele é profissional, para além de ser visto como um corpo estranho.



A afetividade e as interações são subestimadas pelo gênero que se apresenta, como se o homem por si unicamente, e em sua natureza, pudesse oferecer risco no cuidado em contato com uma criança. E quanto às mulheres? Estão isentas de oferecer riscos às crianças?

O presente texto não tem propósito e comparar homens ou mulheres, sequer provocar questões relacionadas aos discursos de gênero, amplo, de deveras importância para se entender como se desdobram nas relações sociais, e que escapam ao objetivo deste trabalho.

Mas cabe destacar, a razão das dicotomias? Estaria a dicotomia vivida na escola associada ao tema do cuidado? Pensar, neste caso, a hora do banho, momento de cuidado do corpo na educação infantil, seria então o causador de tanto desconforto? Como ocorre com outras profissões? O médico, o enfermeiro, o cuidador? Para tais funções somente caberia à figura do gênero feminino ou masculino?

Com isso, a pesquisa traz uma experiência vivida por um professor-homem na coordenação de uma unidade de Educação Infantil, em busca de melhores respostas para o enfrentamento dos preconceitos, paradigmas e diversidades que se apresentam em uma determinada realidade; questões para uma reflexão sobre o trabalho em uma comunidade de área periférica, equipe despreparada para o trabalho com Educação Infantil, qualidade política e pedagógica no atendimento às crianças e às famílias.

### ***1.3 Perspectivas e Tensões***

Em um processo longo de ressignificação surge o Orientador Educacional e Pedagógico, dois em um, a convite de representantes legais da Creche Comunitária, por já conhecerem meu trabalho como Professor.

Recém-formado em Pedagogia surge o convite para compor o quadro da instituição, no desafio então posto, para o trabalho com crianças e com uma equipe em desenvolvimento. Estar na posição de Orientador Educacional e Pedagógico, no suporte tanto às crianças e às famílias, como orientador das professoras, exigia um posicionamento e capacidade para mediar conflitos e urgências.

Com as atenções voltadas para o trabalho pedagógico, as práticas de rodas de formação foram necessárias para traçar uma linha de aproximação com o corpo docente, a equipe em geral e a comunidade.

A identidade institucional pôde se configurar com tranquilidade na medida em que as discussões aconteciam. O fazer da Orientação Educacional, no sentido de escuta dos pais através do diálogo constante, com vistas para ouvir as necessidades para posicionar com fundamentação teórica sobre o trabalho pedagógico e apresentar argumentação a respeito do desenvolvimento das crianças e dos desdobramentos cotidianos da creche, além de participar diretamente das intervenções, fizeram do trabalho uma ponte para a construção segura para este fazer.

Penso, assim, que o Coordenador e/ou Orientador denominado “gabinete e carimbo”, aquele sujeito imerso apenas no burocrático corre o risco de não perceber a dinâmica institucional, que se apresenta pelas relações cotidianas, como a da merendeira com a criança, do porteiro com os pais, das crianças com as professoras, entre outras. Entende-se que é preciso que o Orientador esteja vivo dentro deste organismo – espaço educativo, para ver e vivenciar as relações do dia a dia.

Segundo Grinspun (2012), a Orientação, com suas características principais, em uma dimensão nitidamente pedagógica, deve ser contextualizada e, portanto, envolvida com o cotidiano da escola, dos seus alunos e de suas representações. Sendo isso fundamental para uma prática catalisadora de singularidades que se tornam combustível para o trabalho com todos.

A finalidade de toda ação educativa deve estar pautada na criança. A partir disso, como fazer com que os pais e professores estejam afinados, alinhados e envolvidos com a instituição? A resposta que se deseja, talvez, venha do trabalho construído pela Orientação Educacional cujo papel fundamental é mediar as relações, não no sentido de “psicologizar” com ideologias e achismos pondo a trato das informações e das relações, encharcando os discursos de proposições vagas sem sentido de articulação pedagógica. A fundamentação teórica é necessária para compor o trabalho junto à equipe e trazer seriedade sobre o que é feito, ao que se pensa, e ao que se deseja, para o bem comum de todos no âmbito político e pedagógico.

O papel do Orientador Educacional na dimensão contextualizada diz respeito, basicamente, ao estudo da realidade do aluno, trazendo-a para dentro da escola, no sentido da melhor promoção do seu desenvolvimento. A Orientação Educacional, como abordamos, não existe para padronizar os alunos nos paradigmas escolhidos como ajustados, disciplinados ou responsáveis. O importante é a singularidade dentro da pluralidade, do coletivo. (GRINSPUN, 2012, p, 44).

Para além de entender as relações que se estabelecem no cotidiano, a função da Orientação atravessa a condição humana de estar frente à responsabilidade de promover e provocar na equipe a necessária formação continuada.

Neste momento destaca-se uma experiência marcante que demandou um árduo trabalho em busca de uma consonância pedagógica para a equipe da creche, composta por doze profissionais sem formação para o magistério, no entanto, conhecedora da causa da instituição estar em funcionamento e com vontade de trabalhar. Na função de Coordenador, me lancei a pensar e buscar arcabouços teóricos para, na própria creche, propor formação em serviço às professoras e auxiliares.

Ao avaliar os perfis, foi possível identificar que oito professoras possuíam o Ensino Médio e quatro professoras o Ensino Fundamental completo. Com isso, como oferecer um mínimo de conhecimento pedagógico, em serviço, e ao mesmo tempo pensar em uma proposta pedagógica que atendesse àquela comunidade?

O desafio era fazer surgir um Projeto Político Pedagógico, um currículo capaz de atender àquele público e àquela realidade, discutir rotinas, planejamentos e tantos outros assuntos de demanda administrativa, necessários para o trabalho com as crianças, e ainda mostrar que toda a iniciativa era necessária para o avanço profissional, e que, de alguma forma, a sistematização de toda a proposta resultaria e/ou “garantiria” uma melhora no trabalho, com o objetivo de desenvolver as crianças, sem que fosse excludente, taxativo, impositivo.

É de fundamental que todos trabalhem juntos e que os objetivos, ao serem definidos coletivamente, sejam compreendidos por todos e por eles defendidos. Sendo a educação uma prática social, constitui-se em uma direção determinada. É preciso, portanto, definir em que sentido se pretende transformar o sujeito e interferir na sua aprendizagem, e quais os conteúdos e meios que devem ser utilizados para isso. (GRINSPUN, 2012, p, 160).

Nessa perspectiva, vale registrar que é fato, em algumas creches, a permanência de profissionais que trabalham com crianças sem formação mínima para o magistério. Isso, entre tantos aspectos, acontece porque a professora não detém de condições para dar continuidade aos seus estudos e custear sua formação por causa dos baixos salários que recebem, ou ainda de a creche estar localizada dentro de comunidades, o que não torna atrativo o trabalho.

Para, além disso, pensar em sair do entorno da comunidade, se deslocar para outro espaço distante demandaria tempo, custo com passagem, tempo, ausência em relação aos filhos, família, etc.

Cabe destacar, ainda que, em outros casos, as mães confiam em uma menina jovem dita “responsável” indicada para o trabalho, ou aquela senhora que antes tomava conta dos filhos dos vizinhos e, em virtude da idade e experiência, entra para o trabalho como “crecheira”, mas que nunca teve acesso a uma educação formal, para magistério ou não.

Enfim, são inúmeros contextos e perfis das professoras e auxiliares de creche que atuam nas comunidades e periferias da cidade do Rio de Janeiro, bem como regiões metropolitanas do Grande Rio, Baixada Fluminense. Acredita-se que essa realidade não se resume apenas ao contexto das creches comunitárias, mas isso não invalida ou define que todo o trabalho desenvolvido em creche comunitária seja de baixa qualidade, pois, a referência para esta produção monográfica é uma determinada realidade constatada na equipe da creche apresentada na discussão deste texto, em especial pelo seu contexto.

Atualmente as formas de organização, estrutura e de atuação das creches estão sendo modificadas pelas políticas a nível Municipal, Estadual e Federal para qualidade no atendimento à Educação Infantil, e que incluem formação dos seus profissionais.

Vale ressaltar que segundo as legislações vigentes, atualmente, para atuar como professora ou professor de Educação Infantil e/ou como auxiliar em creches e pré-escolas, é necessário, no mínimo, curso de nível Médio na modalidade de Formação de Professores, ou Graduação em Pedagogia, e ou Licenciatura Plena com Habilitação para Educação Infantil.

Assim, fazendo uma retomada do discurso sobre as ações a serem desenvolvidas, traz-se à baila Grinspun (2012)

Para que a escola possa dar sua contribuição real na formação dos filhos trabalhadores, seria essencial uma mudança de postura do educador, tornando-se ele próprio um cidadão capaz de trabalhar pela transformação do seu meio e, sobretudo, da escola em que trabalha. A escola deveria tornar-se um local de participação coletiva de professores e alunos, no seu planejamento, na sua organização, nas decisões do dia a dia, um local onde todos pudessem exercitar a sua cidadania, na busca do crescimento de toda a equipe docente e discente. Para isso, novas concepções precisam ser desenvolvidas (p, 107).

E foi assim, partindo de inquietudes e vendo a necessidade de se planejar ações que trouxessem um sentido no fazer pedagógico, atendendo ao contexto social daquela comunidade nos enfrentamentos aos dilemas que ali se apresentavam - de violência, descaso para com algumas crianças, falta de estrutura básica do bairro (falta de luz e água, asfaltamento em determinadas ruas, ausência de assistência de saúde, precariedade no transporte público, falta de espaços públicos para cultura e lazer) - que se consolidou o grupo de estudos.

No fazer da Orientação foram propostas reuniões mensais com os pais e responsáveis, e para a equipe, grupos de estudos para leituras e estudos de diferentes temáticas e áreas relacionadas à educação e ao cuidado de crianças.

As discussões foram iniciadas pelos documentos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (MEC/SEB, 2009) e aconteceu entre coordenação, professores, e equipe de apoio, em caráter colaborativo e dinâmico para que todos pudessem falar sobre as expectativas, anseios, inquietudes, pontos positivos e negativos relacionados à instituição, assim como suas funções, na tentativa de enxergar as fragilidades do trabalho para encontrar pontos que influenciavam, direta ou indiretamente, a ação de toda a equipe no atendimento às crianças, nosso principal foco de atenção e cuidado.

A iniciativa tinha também o objetivo de dar tom de acolhimento à equipe que, por vezes, se apresentava desmotivada, para, enfim, levar à discussão o verdadeiro sentido institucional daquele espaço.

Feita a primeira ação, construímos um quadro de acordo com a proposta do próprio documento, no qual pudéssemos perceber as faltas e o que estava caminhando bem. Lembro-me, ao término da atividade, da fala surpresa de uma professora: *“Através dessa dinâmica e proposta, foi possível enxergar os colegas e a instituição; ainda precisamos lutar por muitas coisas para não perder o ritmo, acredito que agora as coisas estavam tomando sentido”*.

Ao ouvir esta fala, fiquei muito entusiasmado e feliz, vibrando com a possibilidade de ter encontrado um caminho para atingir a todos, encontrar um ritmo para as atividades da unidade, uma luz que começaria a ascender.

A partir disso, feita a organização de um cronograma para as rodas de formação, levando em consideração a escuta de todos os presentes, Direção, Coordenação, Professores, Auxiliares, Merendeira e alguns pais e responsáveis; nesse plano, era previsto e reservado, no mínimo um dia no mês, em horário integral, um encontro para as discussões.

Para essas rodas de conversa, foram pensados temas relacionados às necessidades das crianças, das professoras, dos pais e da creche como um todo. Mês a mês, durante um ano, através das rodas de discussões, os focos primordiais estavam centrados na melhoria do atendimento às crianças, surgiu uma proposta curricular que fizesse sentido para as crianças, com a exclusão de datas comemorativas do plano de ação pedagógica como última e única possibilidade de se ampliar o conhecimento de mundo das crianças, baseados nos estudos de Vygotsky, Piaget, Wallon, Foucault, Paulo Freire, Freinet, Anísio Teixeira, entre outros autores fundamentais para a formação pedagógica.

Com o apoio de vídeos de experiências educativas com crianças pelo Brasil afora, acerca do lúdico, do brincar, dos brinquedos, das brincadeiras, das interações e dos cotidianos de creches e pré-escolas, assim como rotinas, espaços e ambientes para Educação Infantil; a tentativa visava buscar entendimentos relativos às concepções de alfabetização dentro do município a partir do diálogo com colegas professores da rede e visitas a algumas unidades escolares comunitárias locais, bem como leituras e discussões das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs), do Referencial Curricular Nacional Educacional para Educação Infantil (RCNEI), dos documentos da rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro e dos cadernos do PROINFANTIL do MEC.

Junto às famílias, os temas eram variados, pois, a começar pelo interesse e movimento da instituição para escutá-los e, de alguma forma, incluí-los nas propostas da instituição, diversos membros surpreenderam-se, a ponto de revelar que o atendimento proposto pela equipe era pouco visto.

Os encontros organizados mensalmente ganharam força e a presença da comunidade era grande. Quando o responsável direto pela criança não estava presente por algum motivo, outros eram envolvidos, tais como, tios, avós, madrinhas e até vizinhos. Todos interessados em saber o que seria abordado e como estavam as crianças.

O movimento fez emergir discursos construídos sobre as camadas populares, aqueles que de certa forma subjugam o atendimento dado às crianças e em relação às suas famílias. Uma família da classe popular é, na maior parcela das vezes, julgada por não oferecer condições dignas de qualidade de vida, em virtude da falta de formação, das condições econômicas precárias, de uma desestrutura familiar, porém, isso não justifica que tais famílias, pobres, não se interessem pela educação e cuidado dos seus filhos. Existem contextos que devem ser entendidos e não julgados.

Sobre o homem ser professor na Educação Infantil, no trabalho com crianças pequenas, é necessário que se passe por um período de estágio *comprobatório* para mostrar aos outros, quer seja a família, as professoras e até a mesmo as crianças, que é possível, sim, estar em um espaço historicamente pertencente à mulher. Essas questões serão discutidas no próximo capítulo.

## **CAPÍTULO 2 – HOMENS DE VERDADE, ENTRE O *CUIDAR* E O *EDUCAR* NA EDUCAÇÃO INFANTIL.**

No primeiro capítulo deste trabalho, foi apresentada uma experiência, que trouxe motivações para ampliá-la pela pesquisa, de certo buscar caminhos e aberturas para uma investigação mais profunda a respeito do tema do professor homem no trabalho com crianças.

O segundo capítulo, em suma, a ênfase da discussão está centralizada no contexto histórico, cenário para os caminhos da profissão docente, as causas da *feminização*<sup>3</sup> e da *feminilização*<sup>4</sup> do magistério, a relação do *cuidar* e *educar* na educação infantil. O objetivo é abordar o percurso histórico da educação no Brasil no início do século XX, e a relação das professoras no âmbito da educação infantil, assim como a profissionalização, as concepções dessas docentes no trabalho com as crianças pequenas e as relações do magistério imbricadas por questões que estão atravessadas por gênero – professores e professoras, e suas teorias.

Além disso, pretende-se refletir sobre marcos histórico e acerca dos impactos da interpretação dos conceitos *cuidar* e *educar* no campo das políticas educacionais para Educação Infantil e das legislações que pautam esses eixos norteadores para o trabalho com crianças na educação infantil.

A escola como espaço e centro das transformações sociais, sendo palco para intervenções do Estado e de políticas no campo educacional, passa por grandes modificações ao longo do século XX, mais precisamente no período republicano e de pós-revolução industrial.

Os processos de industrialização, desde os finais do século XIX, movidos pelo capitalismo, apontavam, em termos sociais e econômicos, grandes modificações no campo de produção e profissionalização e, de certa forma, atravessariam a educação.

Diante da industrialização que começava a despontar no final do século XIX, movidos pelo capitalismo e pela vontade de aumentar a produção, faz-se necessário maior número de profissionais qualificados, aumentando a necessidade de educação. Inicialmente aumentou-se o número de professores homens e após o número de

---

<sup>3</sup> O termo aqui empregado está de acordo com Carvalho (1999), que se entende por feminização do magistério, os processos pelo quais viabilizaram a entrada das mulheres em sala de aula, associados à educação moral e a maternagem, em vista de uma educação pela higienização da família e progressão cidadã.

<sup>4</sup> Termo utilizado no sentido de destacar ao sexo, aos aspectos do comportamento feminino, características, habilidades das mulheres, tais como reprodução e produção desses no ambiente escolar.



mulheres para atenderem a demanda da Escola Normal, único local profissional em que estavam autorizadas pela sociedade a frequentar. (MARTINS; RABELO, 2006 *apud* HENTGES, 2015, p. 13).

Pensar as fundamentações histórias do magistério tendo em vista as transformações ocorridas no início do século XX, leva à constatação de que os espaços, tanto para os homens quanto para mulheres, estavam bem delimitados. Pesquisas relativas aos desdobramentos da educação para o acesso à escolarização e referente à organização escolar, influenciados pela regulação do Estado nas políticas educacionais, desde sempre apontavam para um interesse progressista que visava o desenvolvimento da nação, em termos econômicos e de avanços com fins de modernização.

As relações entre o público e o privado aparecem como fator crucial para pensarmos o arrolamento da docência com a educação a partir dos aspectos da história educacional, e indagações respeito do papel do homem e da mulher na educação.

A *feminização* e a *feminilização* do magistério são conceitos, embora distintos, estudados pela questão de gênero; pauta para a discussão sobre o acesso, entrada e a garantia das mulheres no campo da educação como também no mundo do trabalho.

Pelas legislações vigentes, percebe-se que a abordagem sobre *gênero docente*, pouco tem significado no âmbito das políticas, contudo, trazer para a discussão as construções com relação a este fazer docente, pelo homem e/ou pela mulher na Educação Infantil é de grande relevância.

Na pesquisa realizada por Hetges (2015), tais afirmações são apresentadas

Ao observar a LBD (BRASIL, 1996a), lei que rege a educação no país, assim como o RCNEI (BRASIL, 1998), documento base para a atuação na Educação Infantil, pode-se perceber que em nenhum momento, nem na descrição do perfil profissional do/a professor/a, é demonstrada alguma preferência de que o profissional da Educação Infantil seja do sexo feminino ou masculino. Já no Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil, denominado “Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares”, em sua introdução, traz em nota de rodapé que o projeto foi criado tendo em vista as professoras de Educação Infantil e também como um “convite para que os homens assumam maior compromisso com a educação das crianças pequenas, especialmente nos estabelecimentos escolares” (BRASIL, 2009b, p. 5). Mesmo que em nota de rodapé, essa referência denota a mudança de concepções que estamos vivenciando nas escolas, e a importância dos homens também se inserirem nesse espaço (HENTGES, 2015, p. 17).

Os aspectos que discorrem sobre o *cuidar* e o *educar* na educação infantil evocam variados debates, na compreensão, sobre *o quê, como, e quem* poderá fazê-lo.

E, tratando-se do *cuidado* e da educação na educação infantil realizado por professores homens, esse atendimento é motivo de discussão e divisão de opiniões pelas instituições, pela cultura escolar, pelas famílias, pela relação tempo-histórico que foi dado a esse cuidado na docência em que era realizada apenas por mulheres, que marca assim uma dicotomia de gênero na educação.

Cuidar do corpo de crianças pequenas faz parte da necessidade que todas elas têm de serem atendidas em suas singularidades, independentemente de classe social, gênero, etnia ou credo religioso, porque isso se constitui em um elemento cultural que está na base da formação humana (SAYÃO, 2003, p. 45).

De certa forma, o *cuidado* visto como um direito da criança, as interpretações acerca de suas práticas no âmbito da educação infantil não podem estar resumidas apenas às funções do professor – *educa* e auxiliar – *cuida*. Qual é a relação de *cuidado* que se estabelece no espaço da educação infantil?

A respeito da discussão sobre cuidado, Tiriba (2005) comenta que

Visões contraditórias ou mesmo antagônicas sobre o significado de cuidar e educar não aparece apenas em falas de professoras. De forma não explícita, muitas vezes, estão presentes em textos acadêmicos ou documentos oficiais. De fato, quando digo que estou cuidando de uma criança, posso estar me referindo a ações que envolvem proteção física e saúde. Posso estar, também, fazendo referência a atividades que complementam as que a família cotidianamente lhe oferece, como colocá-la para dormir. Mas, posso, ainda, estar falando de cuidados individuais que lhe dedico, como atenção à fala, aos desejos, consolo, colo... Esta diversidade de sentidos interfere e traz desafios aos que pretendem atribuir funções distintas aos profissionais que atuam junto a crianças de 0 a 6 anos (p. 6).

No que se refere ao debate de gênero, este capítulo aborda questões sobre a temática de *resistências e oportunidades*, no diálogo com pesquisas na esfera da educação, fundamentadas por autores como Guacira Lopes Louro, Marília Pinto de Carvalho, entre outros, de relevância para a discussão. Em especial, a pesquisa pretende olhar para construção imposta pela história para esses profissionais homens que atuam na educação infantil, além de apresentar indagações que perpassam pelas subjetivações nos discursos de diferenças de gêneros.

Sousa (2015), trazendo algumas proposições sobre a importância do profissional que atua na educação infantil, comenta que

O gênero é um fator de influência, no entanto, para as crianças o mais importante não é ter um professor ou professora, mas um profissional que lhes propicie experiências significativas. (p, 15).

Certamente, a maneira como os professores homens na educação infantil são vistos, a interpretação dada pelos discursos cultural e social, é a da incapacidade, que leva à inferiorização desses no trabalho com crianças, sob pretexto de que a mulher é a mais habilitada. E, por consequência disso, os discursos da insegurança e da desconfiança entram em pauta sobre o trabalho desenvolvido por professores homens, nesta primeira etapa da educação básica.

Pelo fato do cuidado ainda ser identificado como uma tarefa do âmbito doméstico, ele também é reconhecido como um afazer feminino. Por mais que se tenha caminhado na direção da equidade entre os gêneros, os cuidados dedicados ao corpo da criança ainda estão associados a um trabalho realizado por mulheres. (PENA, 2016 págs. 123 – 124).

Essa reflexão se faz necessária no campo dos estudos de gênero, infância e políticas para a formação do magistério, com intento de contribuir para a desconstrução de paradigmas e estereótipos relacionados aos professores homens que atuam na educação infantil.

## **2.1 Professor-homem na educação de crianças pequenas: *afetividade e gênero*.**

Frente aos novos caminhos da educação no cenário social e às transformações ocorridas pelos processos de emancipação da nação em vista das mudanças globais no início do século passado, a escola torna-se pauta para as políticas públicas na época que visavam o crescimento econômico, como também demográfico, muito fomentado pela industrialização, o positivismo, localizando na escola, uma forte valorização da ciência.

Cabe ressaltar, que mesmo diante de um movimento que almejava mudanças nos aspectos políticos e sociais, a escola apresentava-se de forma dualista, ainda inacessível aos que necessitavam. Em síntese, tratava-se de uma escola que atendia aos interesses de uma classe elitista e burguesa.

O espaço escolar vira alvo de um discurso salvacionista, tornando-se, uma instituição que, de certa forma, poderia responder a uma sociedade que olhava para o futuro e apostava em um otimismo pedagógico para a resolução de problemas sociais, políticos, econômicos e de desenvolvimento nacional.

O processo civilizatório estava em pauta. Os movimentos da industrialização, as grandes reformas do Estado nas escolas, à transposição do ensino tradicional para um ensino defendido pelas reformas educacionais impulsionados pelos escolanovistas<sup>2</sup> são marcas na história política e educacional do país, que influenciaram os percursos da educação no século XX.

Ao olhar para o presente, se faz necessária a visita ao passado. A discussão relativa aos rumos da profissão docente no Brasil perpassa pela construção desse perfil elaborado. E, de alguma maneira, não se pode negar a história, recurso para compreender a constituição de uma profissão e os rumos que sucederam a formação dos profissionais da educação. Como o homem é gerado na cultura da mesma forma que a produz, ele pode fazer e contar a história. É possível, então, repensar o passado para dar um novo significado à história (Kramer, 2003 p, 03).

Na perspectiva de instituir um projeto de educação que pudesse atender as mazelas sociais, a exigência por uma nova escola era necessária à época dada as transformações sociais vigentes. Ao olhar para a história da educação, mais precisamente para o início do século, décadas de 20 e 30, constata-se que a educação brasileira passa por um processo antagônico atravessado por políticas e reformas de ensino com o objetivo de garantir educação laica, gratuita e de qualidade que respondesse às necessidades da época. Embora as reformas fomentassem a emancipação da escola, e do povo, o dualismo imperava: para a classe média voltava-se para um ensino clássico, de formação geral, e o proletariado, os mais pobres, era encaminhado para uma profissionalização precoce.

Nesse cenário, se instauram as reformas para o ensino, sustentadas pelas correntes positivistas - “mito do progresso”- a partir das quais a valorização da ciência predominava como conhecimento puro e verdadeiro, pelo método, eficiência e experimentação. O conhecimento era respeitado pela razão e experiência.

As propostas educacionais voltam-se para a instrução e para o aperfeiçoamento de habilidades. O ideário de Escola Nova, ou seja, escola realista e de educação ativa, funda-se em meio a teorias progressistas. E pensar a educação rumo à modernização, decorre de um movimento também iniciado por intelectuais da época, de cunho higienista e sanitarista.

A abertura de um ensino que fosse voltado para a organização social, na perspectiva higienista, demonstra o pensamento vigente da época de controle do corpo,

limpeza social, e que, em virtude disso, faz surgir creches e espaços de educação infantil, e paralelamente, um lugar para atender os filhos das mulheres trabalhadoras.

A creche nesse período foi útil instrumento de socorro às mulheres pobres e desamparadas. Ela era um recurso ligado à pobreza. A ela recorriam às mulheres forçadas a trabalhar: mães solteiras, mulheres abandonadas por seus companheiros, viúvas e mulheres casadas que contribuía com seu trabalho para aumentar o orçamento familiar (VIEIRA, 1988. *Apud* RAMOS, 2005, p, 39).

A partir daí, avançar nos aspectos que se relacionam com a formação docente, pode-se identificar uma das causas para a *feminização* do magistério e a entrada das mulheres no cuidado e atendimento às crianças pequenas.

Segundo Ramos,

As primeiras creches apresentavam características de atendimento que se assemelhavam ao modelo familiar. O trabalho com crianças, geralmente realizado em espaços domiciliares, improvisados e pouco adequados ao atendimento coletivo, era realizado pelas denominadas crecheiras ou educadoras. Essas mulheres não mantinham vínculo empregatício com as creches e realizavam trabalho voluntário ou recebendo pequenas gratificações. O fato de não terem experiência com o magistério ou formação específica para o trabalho institucional com crianças contribuía para que elas pautassem o trabalho nas próprias referências como mães ou pelas lembranças fragmentadas do período em que frequentavam a escola. Desse modo, a atuação delas oscilava entre as referências familiares e as tentativas de reprodução do modelo escolar (2005, págs., 48-49).

A relação de cuidado, muito imbricada e relacionada à maternagem, funda-se como elemento de uma prática pedagógica.

E essa dimensão, relacionada ao afeito e à consciência moral, consiste na capacidade humana de agir em função do bem estar do outro, físico e psíquico. Apesar de o termo cuidado não girar em torno de consensos e estar ainda muito vinculado à ideia de assistência, ele surgiu em documento oficial, pela primeira vez, em 1993, nas diretrizes de política de educação infantil, elaborado e difundido pela Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) e esse termo é em geral utilizado quando se faz referência às funções consideradas importantes para as crianças, divididas entre as de natureza afetiva e as de ação prática, como aconchegar e responder às necessidades corporais, como alimentar e limpar (MONTENEGRO, 2001 págs., 28-29 *apud* RAMOS, 2005 p. 74).

As relações entre o espaço doméstico e não doméstico muito influenciaram as formas de trabalho com crianças na educação, visto que o público e o privado se

misturavam, por isso, é interessante pensar o que estudiosos apontam. Sendo assim, ao homem era reservado o espaço público, e à mulher apenas o espaço doméstico.

Logo, cabe pensar sobre a forma como as mulheres, com o tempo, construíram sua identidade docente. É um equívoco relacionar que a mulher no magistério, em especial, ao longo da educação infantil as suas práticas estejam pautadas por um viés doméstico. A mulher, após as lutas que surgiram pelos movimentos feministas, pela busca de direitos, passou a assumir na sociedade postos de trabalhos que não apenas do campo doméstico. . Estudos sobre a história das mulheres e dos movimentos feministas provam a importância das lutas por igualdade de gênero e reconhecimento do gênero feminino no campo social, das ciências, das políticas da educação entre outros.

Embora reconheçamos hoje que não houve feminismo, mas feminismos foi à divisão dos papéis sociais entre homens e mulheres e a reivindicação de uma cidadania feminina em igualdade com a masculina o ponto nodal de aproximação das mulheres que procuraram resgatar a posse de seus próprios corpos e/ou de sua sexualidade como no caso da luta pela descriminalização do aborto e as denúncias contra todas as formas de violência. Elas reivindicavam a comercialização e utilização da pílula anticoncepcional como forma de exercerem o domínio sobre a reprodução, a maternidade e suas consequências. Igualmente debatiu, de forma ampla, o lugar da mulher na sociedade, as questões trabalhistas, os estereótipos femininos que a mídia, a escola e a religião veiculavam, entre outros temas. Ou seja, as mulheres tornam público que, se elas foram oprimidas durante séculos pelo regime patriarcal, chegou a hora de ocupar espaços públicos exigindo igualdade de direitos com os homens. (SAYÃO, 2005, p, 49).

Pensar a relação de cuidado na educação implica compreender o debate sobre *cuidar* e *educar* na educação infantil. Na tentativa de buscar melhor compreensão a respeito destes conceitos no campo acadêmico, a discussão acaba por gerar divergências de opinião e conflitos. Por isso, falar de *educar* e *cuidar* é adentrar um espaço de tensão e de polêmica.

Sayão, na tentativa de encontrar conceitos para os termos *educar* e *cuidar* em sua pesquisa destaca Kramer:

Ampliando ainda mais o debate acerca do tema Kramer (2003), ao buscar a origem dos termos cuidado e educação na Língua Portuguesa, assinala que o cuidado, em inglês *care*, que corresponde a cuidar aparece sob duas formas: *to take care* significa cuidar e *to care for* que significa pensar. Além disso, o vocábulo educar possui sua origem no latim *educare* e cuidar origina-se do termo latino *cogitare* que corresponde a pensar. Para essa autora a associação feita no Brasil dos dois termos constituiu-se em uma tautologia porque o significado mais

amplo do vocábulo educação inclui o processo de desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais e morais dos seres humanos em geral. (KRAMER, 2003 *apud* SAYÃO, 2005, p. 160).

A importância desse debate não pode se esgotar, visto que a implicação para a compreensão dos conceitos no campo educacional perpassa por diferentes esferas, tendo em vista que entender a relação do *cuidar* e *educar*, na perspectiva de uma qualidade no atendimento às crianças, diz respeito às políticas públicas, instituições, práticas pedagógicas, cultura escolar e, principalmente, à formação de professores, considerando que esses profissionais necessitam de suporte para desenvolver o trabalho com crianças.

Pensar as relações de “cuidado” infantil na sociedade brasileira implicaria em estudar um conjunto de dinâmicas ligadas à família, à infância, às relações de gênero, à escola e a outras instituições voltadas para a criança. (Carvalho, 1999 p, 90).

A relação do *cuidar* sempre esteve ligada à ideia da moral e da ética, bastante inclinada sobre a bondade. Portanto, o sentimento que permeia o cuidado com as crianças é atravessado pela necessidade da natureza humana, impulso básico, essencial, que sentimentos dos seres humanos.

Segundo Carvalho (1999), no que tange à concepção de “cuidado”:

Não se trata de um valor universal dos seres humanos, nem de uma tendência inata ou instintiva das mulheres, nem mesmo de uma expressão de necessidades inerentes às crianças, pois que, se entender a certas necessidades básicas do ser humano durante seus primeiros meses de vida é uma questão de sobrevivência, determinada características biológicas, tudo o mais nessa relação é histórica e culturalmente determinado: o tempo de duração dessa atenção, as pessoas mais indicadas para provê-la, o tipo de relação interpessoal que se estabelece entre os envolvidos, as formas e práticas de atendimento etc. (1999 p, 59).

Sobretudo, o trabalho realizado por professores homens na educação infantil, principalmente no *cuidar* e *educar*, está muito atravessado por paradigmas e preconceitos. O professor, ao chegar a um espaço dominado por mulheres, gera incômodo, incerteza, desconfiança e estranhamento. Acabam sendo estereotipados, pondo a prova a sua sexualidade, por estarem em ambiente predominantemente feminino e assumirem atividades profissionais consideradas femininas.

Além disso, nos estudos apontados por Sayão (2005), o do *ritual de passagem* muito se evidencia quando um professor homem inicia o trabalho na instituição de

educação infantil, visto que, colocar à prova sua competência e habilidade para o trabalho, é um fator de grande importância para a permanência na instituição.

Este Ritual de Passagem imbrica-se com a ideia de Ritual de Instituição, descrito por Bourdieu, porque prescreve comportamentos desejáveis em creches, uma adesão ou não à cultura da creche. Várias provas são postas aos docentes, dentre elas: assumir turmas consideradas “difíceis” porque agregam crianças de pouca idade ou porque há crianças “violentas” ou “indisciplinadas”; colocação dos docentes para atuarem com os bens pequeninhos/as (SAYÃO, 2005, p, 137).

Vista como tabu, a relação de cuidado para higiene, alimentação ou afetividade, acaba reduzindo o caráter profissional do trabalho desses profissionais e, dessa forma, tanto o professor quanto a professora, acabam enfrentando uma desvalorização da qualificação e formação por fazerem um trabalho com crianças. Trata-se de ideia errônea que cuidar e educar não exige preparo. Exige sim, pois demandam conhecimento científico em níveis de educação.

Para além do ritual de passagem, Sayão (2005) aponta para a existência do *estágio probatório*<sup>5</sup> e do *estágio comprobatório*<sup>6</sup>, constituídos por outras formas de, não tão somente avaliar, mas confirmar se o professor é capaz de assumir uma turma de crianças pequenas<sup>7</sup>.

As diferenças de gênero no trabalho com a educação infantil são evidenciadas quando o trabalho é realizado por um professor homem. A relevância desse assunto acaba por revelar resistências na contratação desses profissionais e o preconceito acaba por tirar a oportunidade de o trabalho com crianças ser feito tanto por homens como por mulheres. O fundamento deste discurso tem suas implicações históricas, que não podem ser negadas, e voltaram à tona quando as políticas para educação infantil foram reformuladas nas últimas décadas. As formas de acesso, democratização e oferta desta etapa da educação básica foram modificadas com o passar dos tempos.

---

<sup>5</sup> Estágio probatório refere-se ao período estipulado para a efetivação para cumprimento e efetivação no serviço público.

<sup>6</sup> Estágio comprobatório refere-se a período de aceitação e adaptação desses professores homens no campo das relações sociais, quando estão inseridos no espaço de educação infantil segundo os estudos de Sayão (2005).

<sup>7</sup> Compreende-se neste estudo que o termo utilizado para crianças pequenas, são aquelas que estão na faixa etária prevista pelas legislações educacionais atuais para educação infantil e que abrange a idade de 0 a 5 anos.



No século XIX a maciça entrada das mulheres no mercado de trabalho começa a ameaçar a ordem patriarcal estabelecida. As ciências, em especial a medicina, respondem a esta ameaça com um detalhado exame das diferenças entre homens e mulheres. O consenso, a partir de estudos da anatomia fisiológica, da biologia evolucionária, assim como de outras ciências era de que homens e mulheres têm diferenças relativas à anatomia, ao temperamento, à fisiologia e ao intelecto. (TIRIBA, 2005, p, 03).

Atualmente, é possível perceber o aumento de professores homens em atuação nesta etapa da educação, ainda que seja desproporcional a taxa entre professores e professoras. O aumento pode ter relação com os concursos públicos para a Educação Infantil realizados por municípios brasileiros nas últimas décadas, sobretudo pelo fato de o ingresso para essa fase da educação não considerar o gênero, como realizado no passado, mas, sim, exigira necessária formação para o posto.

## **2.2 Resistência ou Oportunidade? Diferenças de Gênero na Educação Infantil.**

Será que, assim, as professoras de educação infantil vão se tornando, se formando, se fazendo meninas mais do que adultas, meninas, mais do que profissionais, pessoas pequenas, como os sujeitos de que cuidam, com quem lidam que educam? Que significados são expressos na ideologia do cotidiano com esta palavra “meninas”? O que está reservado ou destinado a estas meninas, crianças no feminino, nem professoras, nem mulheres? (KRAMER, 2003, p, 13).

Na história da docência, verifica-se que o trabalho com crianças pequenas foi fundamentado na questão de gênero, na concepção de que a mulher, pelos seus atributos, habilidades e características, adequava-se para o exercício da profissão docente. Esse ideário foi construído com base nos modelos de masculino e feminino da época.

No fragmento de Kramer (2003), encontra-se relevantes apontamentos sobre o perfil dessas professoras, pois, tratando-se de um público majoritariamente feminino, que identidades essas professoras assumem no trabalho com as crianças? Professoras meninas, ou professoras mulheres?

A partir de então, a interpretação relativa ao perfil de docentes que atuam com educação infantil, lugar menor, os significados a eles atribuídos apontam para uma *feminização do magistério*. Ideal profissional regido por uma lógica pedagógica capaz de fazer da educação lugar de reprodução da moral, civilização, e da higiene.

A esse respeito, aponta Carvalho (1999):

Mas quem deverá cumprir a sagrada missão civilizadora e higienizadora? Quem irá aplicar no dia a dia, no interior das salas de aula, os novos métodos, alcançar a disciplina da obediência moral? Ao colocar em segundo plano a instrução e o saber, esse discurso pedagógico ressalta na escola primária elementos compatíveis com o que se pressupunha ser a feminilidade: um baixo desempenho intelectual ao lado de princípios morais mais elevados, maior disciplina, contenção, controle, pudor. Isto é, a concepção de educação primária pública que começa a predominar no país, então, em seu caráter controlador e elitista, permite a exaltação das capacidades docentes das mulheres, consideradas boas educadoras, embora frágeis intelectualmente. A imagem do magistério primário passa a ser solidamente associada à ideia de maternidade (1999, p, 92).

Os discursos higienista, profundamente enraizados nas políticas de Estado, estavam diretamente imbricados com o projeto educacional, que entevia a educação como ponte para as transformações sociais. *A educação cívica que busca construir mentes e corações disciplinados em corpos saudáveis para assim forjar a nacionalidade brasileira.* (Carvalho, 1999 p, 91).

Desse modo, nota-se que a associação da mulher à maternagem é determinante para o exercício da função. A construção dada pelo âmbito social à professora extremamente ligada à reprodução de valores, de doutrinação dos corpos, mostra a separação entre o que é de ordem masculina e o que é de ordem feminina. Logo, pressupõe que o espaço entre o público e o privado também estão bem delimitado: ao homem o espaço público; à mulher o espaço privado.

E nesse sentido, a pesquisa de Ramos (2005) contribui para a discussão acerca do público e do privado, colabora para pensar tanto a organização da educação infantil quanto o trabalho docente realizado nesses espaços.

Discursos como esses, que associam a instituição de educação infantil ao espaço doméstico, mostram que a linha divisória que separa as duas instituições é muito tênue. Isso faz com que os profissionais que atuam nessas instituições educacionais sejam tratados na perspectiva do doméstico e recebam, recorrentemente, o tratamento de tias e mães. Tal realidade terá reflexo na forma de tratamento dada pelas crianças aos professores investigados nesta pesquisa que serão chamados de pais, papais, vô ou vovô. O exemplo do que ocorre na esfera doméstica – onde não se remunera quem executa as tarefas da casa ou se remunera, é com baixos salários – os profissionais da educação infantil também recebem tratamento similar. Eles constituem, dentro da carreira do magistério, a categoria que recebe menores salários (RAMOS, 2005, p, 107).

A construção social acerca de a mulher e o trabalho docente pela sua natureza diz muito sobre que acontece hoje no âmbito da educação infantil. Os discursos de que à mulher caberia o cuidado e a educação, marcam uma história pela dicotomia de gênero e desconsideram que as atividades desempenhadas no seio de uma escola são inteiramente sociais. E isso reverte em discursos de preconceito, inferiorização<sup>8</sup>, desprestígio e falta de incentivo político para este campo da educação por anos. Além disso, pesquisadores dos estudos sobre gênero fundamentam que este distingue-se de corpo, pois, não se refere apenas ao corpo natural e biológico. “Assim, o sexo de um indivíduo é uma entidade à parte e com existência em si mesmo” (Sayão, 2005 p, 54).

E, para melhor compreensão,

O conceito “gênero” é abordado por Joan Scott (1995), proporcionando importantes reflexões no campo dos estudos de gênero. Ao trabalhar com o termo “gênero”, a autora expõe que inicialmente esse termo foi utilizado como sinônimo de “mulheres”, em uma busca por legitimidade dos estudos feministas nos anos 80. A autora acrescenta que tal palavra indica a rejeição do determinismo biológico implícito em termos como “sexo” ou “diferença sexual”, introduzindo uma perspectiva relacional, a partir da qual “as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e não se poderia compreender qualquer um dos sexos por meio de um estudo inteiramente separado” (SCOTT, 1995 p, 72 *apud* MONTEIRO e ALTMANN, 2013, p, 07).

A interpretação inicialmente dada ao gênero estava relacionada às construções sociais atribuídas ao homem e à mulher. Cabe ressaltar que as pesquisas atualmente relacionadas aos estudos de gênero e suas teorias vêm ganhando destaque. As discussões sobre os temas multiculturais, no campo da educação, nos aspectos da cultura escolar e do currículo e nas políticas públicas são de extrema relevância para compreensão dessas categorias, que não mais estão pautadas apenas no debate entre ser homem e ser mulher, mas que promovem uma ampliação do olhar para além da nomenclatura gênero, sexo, corpo, comportamentos, as relações com o social e suas representações nos contextos da cultura e na sociedade.

No âmbito da educação infantil, Ramos (2005) comenta que

Conclui-se, assim, a partir das análises das discussões realizadas com os diferentes grupos que há, efetivamente, dois tempos diferenciados para a incorporação dos professores homens na educação infantil: o período probatório e o outro comprobatório. O segundo, somente é cumprido quando esses professores conseguem “provar” que possuem

---

<sup>8</sup> Inferiorização aqui empregado no sentido de lugar menor, ou seja, posição menos valorizada pela função desempenhada.

capacidade, habilidade e competência para educar e cuidar de crianças pequenas e que não representam ameaças, nem são capazes de cometer abusos de qualquer natureza contra as mesmas. A vigilância dos familiares das crianças e profissionais das instituições somente se atenua quando esses professores homens passam a ter o aval de todos ou de grande parte dos segmentos da instituição para exercer, com inteireza, o cargo para o qual foi aprovado em concurso público. No entanto, para além da aprovação em concursos e do cumprimento do estágio probatório, esses sujeitos são avaliados também nas instituições a partir desses múltiplos aspectos (2005, p, 113).

Isso leva a pensar a questão do dualismo entre *oportunidade* e *resistência*. Seriam esses complementares ou opostos? A resistência para com o trabalho dos professores em espaços de educação infantil real e potente pode gerar para esses profissionais, uma tensão em relação ao trabalho que é desenvolvido?

Como pode um professor desenvolver com êxito seu trabalho se a todo momento está sendo vigiado, tendo sua competência questionada? Quais seriam os impactos dessa relação e que tipo de ambiente institucional pode ser desencadeado por essas questões?

As oportunidades de trabalho acabam por se tornar escassas aos professores que desejam ingressar no magistério, visto que, homens, quando escolhem a carreira do magistério, em sua maioria, optam pelas licenciaturas, com atuação no Ensino Fundamental, Ensino Médio e/ou Ensino Superior.

Por que existem poucos profissionais homens na educação infantil? Indagações estas que faço na tentativa de compreender os motivos pelos quais ainda encontramos *resistências* para o trabalho desses na educação infantil. É irrisório o número de professores que permanecem no trabalho nesta etapa da educação. Mesmo passando por um período de estágios aos quais são submetidos, pergunto, por que não se encontram os professores homens em espaços de educação infantil?

Talvez, a resposta para essa questão esteja no desprestígio da carreira docente ou pelas vias de um não reconhecimento tanto pelas instituições como pelas políticas públicas educacionais.

Conhecer as histórias de vida desses sujeitos professores da Educação Infantil que convivem com as crianças em creches e pré-escolas é poder reconhecer as marcas deixadas por eles que, justamente por se constituírem, social e ideologicamente, por dispositivos, muitas vezes tão distintos dos das mulheres, podem contribuir sensivelmente para a superação de estereótipos, preconceitos e outras questões na relação com as crianças. Talvez seja a possibilidade de viver o cotidiano sem definir o que é de homem e o que é de mulher, mas, centrados no que é uma relação de inteireza. (PENA, 2016, p, 126).

Sendo assim, os professores que atuam com crianças marcam a história da educação pela sua entrada, assim pela sua permanência na educação infantil. E, acredita-se, por isso, que as marcas deles estarão registradas neste trabalho de pesquisa pelas entrevistas realizadas, como será visto no próximo capítulo. Sejam quais forem as motivações para estarem na educação infantil, elas ultrapassam os limites de qualquer *resistência*.

### **CAPÍTULO 3 – O DISCURSO DE PODER - “VOCÊ NÃO VAI SER UM BOM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL, MELHOR PROCURAR OUTRA COISA”.**

Neste capítulo, faço uma partilha com colegas de profissão, professores que assim como eu, lançaram-se ao trabalho docente, com crianças. As experiências destes profissionais ajudam a compreender quais são as *motivações* para ser professor de educação infantil. Como essa escolha aconteceu e porque este fazer ainda é carregado de estigmas e estereótipos, talvez desvelar preconceitos para entender se o gênero é um fator para os discursos que separam professores e professoras de educação infantil.

Ouvir de uma colega de faculdade “*Você não vai ser um bom professor de Educação Infantil, melhor procurar outra coisa*” diz muito sobre como é ser professor homem em uma sociedade que valoriza somente o trabalho docente quando realizado por professoras, o que provoca indagações sobre o tipo de olhar lançado para estes professores e professoras. A ênfase do trabalho docente estaria reduzida apenas a uma relação de gênero? Para estar na educação infantil, o homem estaria submetido à inferiorização posta pela dominação predominante do sexo feminino? Estariam assim as professoras marcando pelos discursos de diferença seu campo e território de trabalho? São perguntas que faço, na tentativa de encontrar respostas, e que não se esgotam neste trabalho monográfico.

Neste capítulo aponto, sobretudo, a metodologia de pesquisa adotada para análise dessas perguntas, bem como a apresentação dos sujeitos envolvidos na pesquisa por meio das entrevistas realizadas, dos procedimentos metodológicos admitidos e das categorias de análise para interpretar e refletir sobre as narrativas que surgiram ao longo desta produção monográfica.

Os métodos eleitos para a realização desta investigação privilegia a abordagem qualitativa, bem como a seleção e organização de perguntas de modo que seja possível efetivar entrevistas semiestruturadas com os professores.

Visto que os critérios de pesquisa acabam por influenciar a investigação e análise das informações e, consoante à reflexão de Duarte (2002),

A definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado. A descrição e delimitação da população base, ou seja, dos sujeitos a serem entrevistados, assim como o seu grau de representatividade no grupo social em estudo, constituem um problema a ser imediatamente enfrentado, já

que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo será assentado. (p, 03).

Os critérios selecionados para organização das perguntas que compõem o roteiro de entrevista estão relacionados à área de atuação, formação, regência, faixa etária das crianças e o sexo. Portanto, com ênfase na educação infantil, primeira etapa da educação básica, seleção dos entrevistados considerou a atuação de professores homens, regentes em turmas de crianças de zero a seis anos completos, com atuação tanto em instituições privadas quanto em unidades públicas de educação, do estado do Rio de Janeiro.

As entrevistas sucederam no decorrer do primeiro semestre de 2017, no município do Rio de Janeiro; dois professores são residentes do município, entre eles, um reside no município do Grande Rio. Todos os entrevistados estão em sala de aula, porém um deles, na época, estava em processo de migração para o Departamento de Gerência de Educação Infantil, saindo da sala de aula para atuação em nível estratégico de supervisão.

Todos os entrevistados estão de acordo com a proposta e o objetivo da pesquisa, concordância realizada mediante autorização prévia e assinatura do termo de consentimento de publicação das informações, em colaboração ao estudo e trabalho monográfico.

No quadro abaixo apresento dados coletados nas entrevistas realizadas entre 28 de março e 30 maio de 2017. Neste processo foram entrevistados três (03) professores<sup>9</sup>.

| <b>Nomes Fictícios</b> | <b>Idade</b> | <b>Formação</b>                                 | <b>Função</b>     | <b>Instituição</b> | <b>Faixa etária das crianças</b> | <b>Tempo em exercício</b> |
|------------------------|--------------|---|-------------------|--------------------|----------------------------------|---------------------------|
| FLÁVIO                 | 29           | Graduação em Letras-Literatura (UERJ)           | Professor Regente | Privado            | 4 anos                           | 3 anos                    |
| MIGUEL                 | 22           | Formação de Professores nível médio e Graduação | Professor Regente | Público SME/Rio    | 4 anos                           | 4 anos                    |

<sup>9</sup> Todos os nomes são fictícios para preservar a confidencialidade dos entrevistados.

|        |    |   |                              |                        |        |               |
|--------|----|---|------------------------------|------------------------|--------|---------------|
|        |    | Pedagogia (UFRJ)  | PEI <sup>10</sup>            |                        |        |               |
| DANIEL | 24 | Formação de Professores nível médio, Graduação em Pedagogia (UERJ), com Especialização em Administração e Supervisão Escolar. | Professor Regente<br><br>PEI | Público<br><br>SME/Rio | 3 anos | 3 anos e meio |

Na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, segundo pesquisas realizadas por Moreno (2017)

A Rede de Educação da Cidade conta com Professores de Educação Infantil (PEIs) e Agentes de Educação Infantil (AEI) para o trabalho com as crianças pequenas. Esses profissionais foram introduzidos na rede por concurso público com habilitações, formações e editais distintos. A rede municipal tem cerca de 5.017 PEIs e 5.534 AEIs. (p.36)

Durante as entrevistas, foi utilizado o recurso de audiogravação<sup>11</sup> para registro das narrativas, a fim de facilitar, posteriormente, a transcrição para melhor compreensão e análise dos dados coletados. O total em minutos referente ao tempo de conversa soma aproximadamente três horas de gravações. Acerca do processo de pesquisa e organização dos dados para leitura e interpretação, Duarte (2002) comenta que

Assim, fragmentos de discursos, imagens, trechos de entrevistas, expressões recorrentes e significativas, registros de práticas e de indicadores de sistemas classificatórios constituem traços, elementos em torno dos quais se construirão hipóteses e reflexões, serão levantadas dúvidas ou reafirmadas convicções (p, 152).

No processo de coleta de dados, composto pelas gravações, notação em diário de campo e observações sobre as impressões do contato, principalmente no tocante ao

---

<sup>10</sup> PEI – Professor de Educação Infantil, cargo previsto plano de carreira da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, com exigência mínima para exercício em qualificação nível médio - curso modalidade normal, ou curso normal superior ou licenciatura plena em Pedagogia, com habilitação para docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental ou específica para Educação Infantil.

<sup>11</sup> Audiogravação recurso utilizado para o registro da entrevista feito através de equipamentos eletrônicos de gravação de som e voz.



comportamento, tais como, nível de entusiasmo, expressões e posicionamento<sup>12</sup> frente às perguntas, momento deveras enriquecedor para a pesquisa, também foram contempladas neste trabalho analítico.

Sobre o número de professores entrevistados, após as duas primeiras entrevistas foi possível identificar que eles traziam questões necessárias à reflexão, e que não poderiam deixar de ser discutidas neste capítulo. Portanto, a partir desse acontecimento, houve necessidade de restringir o número de entrevistas.

Métodos qualitativos fornecem dados muito significativos e densos, mas, também, muito difíceis de analisarem. Sempre se lê isso em textos sobre metodologias de pesquisa em ciências sociais, entretanto só se tem ideia da dimensão dessa afirmação quando se está diante de seu próprio material de pesquisa e se sabe que é preciso dar conta dele. (DUARTE, 2002, p, 151).

As narrativas dos professores evidenciaram o posicionamento político pedagógico sobre o que é Educação Infantil, através de experiências que vivenciaram, exposição de saberes pertencentes a uma ação política sobre educação, concepções de infância, e referente à prática pedagógica do professor no espaço infantil.

Contudo, pelas entrevistas, foi possível identificar categorias que marcam a discussão desta pesquisa, sobre o professor homem no magistério e as motivações para este trabalho relacionadas à *formação, à prática docente e ao gênero*.

### **3.1 Professor homem precisa fazer-se presente na prática.**

Quando eu entrei eu comecei a trabalhar muito em cima das minhas experiências que eu já tinha, claro, fui entrevistado, perguntaram se eu tinha essas vivências e experiências, e a partir disso eles acharam satisfatório e quando eu fui trabalhar é que fui descobrindo e desenvolvendo. Na faculdade de Português e Literatura, e eu que fui buscar pela minha curiosidade disciplinas pedagógicas, aulas pedagógicas que me ajudaram, mas não sei se foi suficiente. (PROFESSOR FLÁVIO).

Mas eu acho que conforme eu fui adquirindo experiências e fui buscando outras fontes de conhecimento, fui lendo cada vez mais e fui buscando cada vez mais outras realidades acho que aí sim eu fui chegando a um nível em que eu consiga desenvolver um trabalho com a mínima qualidade possível. [...] Estudar, sem dúvida nenhuma. Ler, estudar, pesquisar outras realidades porque isso me fez ver em várias situações. Entender que eu não estava sozinho e que não tinha mistério para resolver certas coisas. Acho que é isso (PROFESSOR MIGUEL).

---

<sup>12</sup> Posicionamento frente o desenvolvimento do trabalho, práticas e organização das propostas educativas propostas pela instituição.

Formação. Porque que acho que a formação conseguiu abrir a minha cabeça, me abrir e me fazer refletir sobre várias questões do trabalho e do fazer pedagógico com educação infantil, me tirou um pouco da roupa, do ranço, daquela coisa de escola e do que eu pensava enquanto educação infantil, né? Porque eu tinha as ideias que a gente traz com a nossa trajetória, da nossa história, até mesmo de nossa formação, da minha primeira formação (PROFESSOR DANIEL).

Percebe-se nas falas dos professores que a prática docente está diretamente relacionada com a importância de ter uma formação acadêmica. A busca pelo conhecimento e a constante necessidade de aprendizado, mostram uma real compreensão de que para estar na educação infantil não basta ter experiência, disposição e gostar de crianças. Para, além disso, é exigido dos profissionais conhecimentos inerentes ao fazer pedagógico acerca do que é educação.

A formação, como bem colocada pelos professores, além de ser a oportunidade de ingresso na carreira docente, é o fator preponderante para o desenvolvimento de uma ação prática que tenha sentido para as crianças. Por essa razão, a *formação* foi eleita para análise, um dos principais eixos apontados para compreensão da prática dos entrevistados na primeira etapa da educação básica.

Quando questionados se a formação acadêmica foi suficiente para desenvolver um trabalho para crianças e, sobre o que mais contribuiu no processo de adaptação para o trabalho com educação infantil, todos os professores foram enfáticos ao dizer que o conhecimento contribuiu bastante para um melhor desempenho em atividades com crianças.

Libâneo (2007) traz a seguinte reflexão acerca da docência e ação pedagógica:

A base da identidade profissional do educador é a ação pedagógica, não a ação docente. Com efeito, a Pedagogia corresponde aos objetivos e processos do educativo. Justamente em razão do vínculo necessário entre a ação educativa intencional e a dinâmica das relações entre classes e grupos sociais, é que ela investiga os fatores que contribuem para a formação humana em cada contexto histórico-social, pelo que vai constituindo e recriando seu objeto próprio de estudo e seu conteúdo – a educação. (p, 55)

A escolha por uma formação e profissionalização, desde o ensino médio, aparece como um ponto de grande relevância na fala dos professores. A afirmação de que o curso para o magistério, de certa maneira, contribuiu para uma preparação para o “chão da sala de aula” surgiu na fala do professor Miguel:

Às vezes existem umas histórias assim... Que a gente só quando está na sala de aula encara, assim que são mesmo pra mexer com a gente e

tirar de um lugar comum e dar uma pesquisada. Eu acho que fiz um curso normal em comparação com a maioria das outras pessoas bem diferentes, e que me ensinou bastante coisa, eu conheci o chão da escola pública no curso normal, então, não cheguei tão alienado na sala de aula assim. (PROFESSOR MIGUEL)

Em relação às motivações para a escolha da profissão e entrada no magistério, todos os professores relataram que o particular interesse pela área dada da infância devido à relação com os estudos na escola assim como o contato com práticas marcantes de seus antigos professores e de suas relações com a educação. Assim, as experiências narradas pelos entrevistados, e os caminhos que percorreram desde a fase escolar, influenciam a escolha do curso de Magistério e da docência.

Ao serem perguntados sobre como se deu a escolha pela profissão, ou como foi o despertar pela carreira educacional, Flávio e Miguel foram efusivos em dizer a respeito do vínculo docente com as experiências vividas na infância, e as referências dos professores e/ou escolas que estudaram.

Eu sempre gostei e depois de um tempo eu tentei parar e pensar o que tinha me levado a isso. Como eu cresci sozinho em casa e não tinha outra criança pra brincar comigo a experiência escolar foi muito marcante na minha vida, então o ambiente escolar é bastante marcante desde o início (PROFESSOR MIGUEL).

Eu sempre tive interesse desde criança na carreira do magistério por ser professor... Então desde a minha infância eu já despertava esse interesse nas brincadeiras, brincar de escolinha e quando eu terminei o ensino fundamental já pra entrar no ensino médio eu queria fazer normal, mas por coisa na época não compreender muito, eu achava que normal era coisa pra mulher e que homem não fazia magistério. Mas até então depois me explicaram que eu poderia fazer tudo e tal, então meus primeiros passos no magistério foi o curso de formação, mas eu já tinha mesmo interesse de ser professor. (PROFESSOR DANIEL)

Nesse sentido, identificamos na fala dos professores que existia um interesse pela carreira desde a infância, contudo pensar a abrangência desta profissão, pois, na fala do professor Daniel, houve, em algum momento no passado, certa dúvida em relação ao curso, em virtude da falta de compreensão a respeito do que seria cursar o Ensino Médio em Formação de Professores. Ao refletir a partir desta fala, surge a seguinte indagação: Quantos alunos deixaram de cursar e/ou ingressar no curso de formação de professores para o magistério por falta de orientação ou explicação acerca de sua proposta?

Kramer (2003) diz que

Refletir sobre os professores de que precisamos para atuar com crianças de 0 a 6 anos na educação infantil é tratar de homens e mulheres no plural, muitos ainda adolescentes, que têm histórias singulares, experiências acumuladas de vida e de formação, diferenças. Nessas trajetórias percorridas, construíram maneiras de ver o mundo, as crianças e a si próprias que precisam ser levadas em consideração nos processos de formação e trabalho cotidiano (p, 01).

Na perspectiva de entender as motivações para a escolha da carreira, e os processos que levaram à trajetória docente e busca pela formação no magistério, outro aspecto de relevância deveras pontuado pelos professores, refere-se à possibilidade de, na educação infantil, encontrar abertura para ressignificar<sup>13</sup> as práticas, ou seja, espaço no qual o professor pode agir de forma mais autônoma, para por em prática os conhecimentos adquiridos na formação.

Desse modo, Corsino (2012) aponta para as possibilidades para o trabalho com crianças pequenas

Quanto menores as crianças, mais importantes são as observações e interações do professor com as ações, sentimentos e interesses delas. Acreditar nas crianças como produtoras de cultura é agir com elas com a certeza e a confiança de suas capacidades. O adulto é um importante mediador das relações que as crianças estabelecem, além de apresentá-las o mundo, vai interpretando suas ações e partilhando seus significados (2012, p, 116).

Portanto, a educação infantil, entendida como espaço para abertura se justifica pelas experiências que os professores relatam e pelas narrativas que trazem no que concerne ao olhar para este campo, e encontrarem na infância uma oportunidade para desenvolver um trabalho pedagógico junto às crianças de modo que não seja institucionalizado e meramente conteudista. As motivações apresentam-se nas falas abaixo, quando questionados sobre as causas para estar neste lugar – espaço de educação infantil.

Eu acho que é trabalhar com a criança mesmo, porque, não é para qualquer um, não é fácil trabalhar com criança assim, sabe. Entrar no mundo da criança, ter paciência com a criança, uma coisa que eu sempre tive é vontade de ter contato e trabalhar com crianças. Acho que foi isso, e o teatro também me fez, ajudou bastante (PROFESSOR FLÁVIO).

Eu acho que é uma etapa em que a gente tem muitas possibilidades ainda, as crianças vêm com menos cobranças do que se deve ser feito,

---

<sup>13</sup> Possibilidade que atribuir novos sentidos à prática pedagógica pela pesquisa e reflexão, trazendo a concepção de professor pesquisador.

e existe pouco conhecimento do que se deve ser feito da parte de muita gente, então eu acho que é o lugar onde você pode criar com mais propriedade, e construir com mais coisas, assim eu acho que existe uma fórmula de como fazer ensino fundamental e acho que isso ainda não chegou à educação infantil, eu acho que a liberdade de poder fazer aquilo que eu estudei pra fazer e aquilo que eu acredito ser o correto, eu tenho mais na educação infantil, do que eu teria numa turma de ensino fundamental. (PROFESSOR MIGUEL).

A ressignificar as práticas. O que me fez realmente estar na educação infantil é que eu acredito que a educação infantil é um espaço de luta, um espaço de conquista, e que a gente precisa lutar para ressignificar nossas práticas. E aí quando eu falo de querer estar na educação infantil é realmente pelo movimento de querer fazer diferente, de propor mais experiências significativas para as crianças, de propor interações (PROFESSOR DANIEL).

Ao analisar as narrativas supramencionadas, identifica-se que os docentes encontraram na educação infantil possibilidades para desenvolver um trabalho político e pedagógico a começar pelas autorias que assumem nesse fazer por meio da prática, uma ação que expresse uma aprendizagem significativa para crianças, e que seja realizada por cotidiano partilhado entre adultos e crianças.

Através dos relatos dos professores homens, nota-se que estes compreendem que o fazer docente na educação infantil, no que tange à importância de entender as concepções de infância e o modo de agir com responsabilidade e ética, bem como as práticas adotadas, alicerçadas no respeito e nos direitos da criança, contribuem para que se sintam reconhecidos e valorizados.

### **3.2 Um corpo localizador da ação – pelo *conhecimento* e pela *prática pedagógica*.**

Eu acho que na educação infantil somos conteudistas. As pessoas querem ensinar as cores e as formas, só que temos crianças pouco autônomas, e que crescem adultos pouco autônomos, que não conseguem participar do social por conta disso, porque a gente não trabalha certas perspectivas mais social assim, que pra mim é o foco da educação infantil. A gente tem adultos que não sabem tomar decisões, adultos que não pensam no coletivo e eu acho que o momento que a gente deveria ter ensinado isso é na educação infantil e a gente fica preocupado em ensinar o verde ou azul ou amarelo, e isso é o conhecimento que tá no mundo e que mesmo que não tenha ninguém para ensinar eles irão aprender [...] eles irão aprender de uma maneira ou de outra. (PROFESSOR MIGUEL).

O relato potente do professor anuncia que ainda encontramos em muitos espaços de educação infantil práticas pedagógicas permeadas por ações mecanizadas e que, de certa forma, pouco contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Neste sentido, o centro da reflexão precisa estar em práticas especialmente desenvolvidas para ambientes de educação infantil, de modo a considerar os interesses das crianças e seu conhecimento prévio. Afinal, a criança é produtora de cultura e lê o mundo antes mesmo de ingressar em contexto escolar. O que ocorre, de acordo com a análise, são ações adotadas por professores que não reconhecem as potencialidades que emergem de espaços infantis, terrenos férteis que privilegiam a construção de saberes a partir das brincadeiras, interações, diálogo e escuta.

O entrevistado Miguel compreende o espaço de educação infantil e o critica fazendo menção aos conteúdos que são privilegiados, que segundo ele, (...) *é o conhecimento que tá no mundo e que mesmo que não tenha ninguém para ensinar eles irão aprender (...)*. Embora Miguel reflita sobre o caráter conteudista ainda presente na educação infantil, e reconheça que o conhecimento necessário tem relação com outros aspectos, sobretudo as de caráter social e autônoma, ele não se percebe pesquisador, autor e produtor de conhecimento. A partir do momento que o professor tem sua escuta atenta para as necessidades e prepara atividades que privilegiem as necessidades que emergem da turma, ele é sim, produtor de conhecimento e, portanto, autor de suas produções. A criança nessa faixa etária está vivendo uma experiência louca de aprendizagem e ao mesmo tempo ela está sendo colocada numa experiência de tortura, porque é uma tortura para ela ser tirada da família dela e ficar lá presa dez horas por dia, naqueles espaços, e a gente quer a todo o momento impor a nossas ideias, nossas regras, as nossas leis aquelas pessoas a todo o momento, porque são pessoas. E às vezes a gente nem vê como pessoas. (PROFESSOR MIGUEL).

Sob o mesmo ponto de vista, a afirmativa abaixo é apresentada na fala do professor Daniel, que diz:

Eu tive problema depois com a coordenadora, mas foi por que a galera queria fazer um trabalho de datas comemorativas, sem pensar no respeito e singularidades de cada criança, danças, e eu não concordava com algo do tipo desse viés, de algo que não era significativo pra crianças, de que naquele lugar e espaço, para aquelas crianças “aquela criança” naquela turma e naquele momento [...] O trabalho da educação infantil, e da escola como um todo não deve pautado e configurado em datas comemorativas. (PROFESSOR DANIEL)

Em relação à concepção de criança e de educação infantil, Flávio entende que esta refere-se à etapa da vida do sujeito em que precisa brincar, compreendendo a brincadeira como momento em que estabelecerá diálogos e, na experiência prática,

aprenderá a gerenciar conflitos, aprendizagem deveras importante para viver em sociedade. Em relação à criança, o entrevistado percebe ser a protagonista de suas aprendizagens e tem sede de aprender, pois para ele as crianças “(...) *absorvem muitas coisas e aprendem muito rápido, (...) pegam muito rápido as informações (...)*”. Sobretudo os professores apresentam pelos discursos um posicionamento sobre as concepções de infância, assim, compreensão sobre a importância da educação infantil como uma etapa educacional de grande relevância para do desenvolvimento das crianças.

A minha concepção de educação infantil, é de que nessa fase a criança precisa brincar, socializar, estar com o outro, entender conflitos e poder dialogar. É importante para as crianças essas quatro coisas: brincar, dialogar, socializar e, trabalhar o lado lúdico; pois eles absorvem muitas coisas e aprendem muito rápido, as crianças pegam muito rápido as informações. E eu acho que a concepção é essa. A criança precisa ser ouvida, é preciso dialogar com ela e também dar a possibilidade dela ser livre, e *brincar* e de ter o *tempo* dela. (PROFESSOR FLÁVIO).

No entendimento de que a mente humana é social e que através das interações que a linguagem é inaugurada então, ao olhar para a criança, é preciso perceber sua essência e os aspectos que estão envoltos pelos contextos culturais.

Dessa forma, pensar a *cultura lúdica* e suas contribuições para a construção da infância, é de grande relevância para nossa reflexão sobre o que fazer na educação infantil com vistas para enxergar e compreender as culturas infantis, que são elaboradas pelas crianças.

Segundo Borba,

As crianças apropriam-se das referências culturais das experiências cotidianas familiares e dos outros espaços, bem como da mídia, hoje tão presente em suas vidas, como conteúdo de seus processos de imaginação e de criação, não apenas as reproduzindo, mas recriando-as (2009, p, 70).

As crianças, pelas interações e experiências, conseguem dar novos sentidos e significados aos elementos culturais, são atravessadas pela cultura, e por ela são ressignificadas. Brincar, em concordância com Borba, é

Um processo de reinterpretação ativa dessas referências, possibilitado por complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória, e a imaginação que implicam novas possibilidades de compreensão, expressão e ação (2009, p, 70).

A brincadeira é uma mutação de sentidos articulados pelas crianças que evocam os *tempos, espaços e sujeitos* a participarem desse movimento. O processo de criação

proporcionado pela brincadeira é dado pelo tempo, espaço e sujeitos envolvidos, bem como pela cultura.

Considerando, o tempo e espaço, pode-se inferir que acerca do tempo da infância é, de certa forma, crucial para pensarmos as formas de interpretação e a relação da criança com a brincadeira de modo que a tempo específico da infância diferencie-se pelas relações, visto que não é o tempo cronológico quem determina a construção de sentidos, o que é singular ao universo da criança, vai originar especificidades, pelas relações, ambientes, e os elementos da cultura ao qual ela está inserida passam designar uma cultura lúdica.

Brougère acredita que

A cultura lúdica não é um bloco monolítico, mas um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais (1998, p, 106).

Assim, pensar que a cultura lúdica torna possível refletir os modos e fazeres da brincadeira é entender que o brincar tem uma intencionalidade pedagógica e, que esta relação do brincar aproxima-se da vida real, pelo qual ganha forma e uma significação social para a criança. O faz de conta, assim como o brincar enquanto ação lúdica e o jogo são interpretados como atividades que se opõem ao trabalho, portanto, qualquer ação criativa derivada da cultura lúdica não é apenas uma elaboração da criança, além disto, está atravessada pela cultura.

Nesse sentido, a diferença de gênero professora e professor, pouco influencia o pensar sobre as intervenções pedagógicas, visto que, pelos relatos o gênero não é o mais importante nesta relação com as crianças.

Para as crianças o mais importante não é ter um professor ou professora, mas um profissional que lhes propicie experiências significativas. Para elas, poder brincar e diminuir as tarefas enfadonhas, por exemplo, é bastante decisivo para fundamentar as suas escolhas. (SOUSA, 2015, p, 15).

Tal afirmativa apontada por Sousa (2015) torna-se evidente nas entrevistas quando pergunto aos professores como é a relação deles com as crianças, e se por acaso, encontraram dificuldades para lidar com as crianças pelo fato de serem professores homens.

Não por conta do gênero. Eu acho que tem diferenças por conta das experiências. Temos a figura masculina e a feminina, mas assim, no geral a experiência acaba vindo à frente, porque afeto os dois podem



dar, tanto homem como a mulher. Acho que fica no lugar da experiência, assim o que o outro pode ter de vivências ou de métodos para aplicar que vão ser diferentes. (PROFESSOR FLÁVIO).

Eu acho que existe uma diferença que não está relacionada ao gênero; mas existe uma diferença em porque você ingressou no magistério? Que é a qualidade da sua formação, é a qualidade do seu trabalho, independente do gênero que eu acho que marca as diferenças. (PROFESSOR MIGUEL).

Bom... eu acredito que não. Não tem diferença não, entre ser homem e entre ser mulher. Na minha concepção, aquilo que eu vejo. Não vejo diferença que o gênero vai definir algo ou alguma diferença em ser professor. A única diferença que eu falava, era de que eu tinha pelos e elas não tinham muito pelos. (PROFESSOR DANIEL).

É interessante perceber como os professores entrevistados, foram categóricos nas respostas. Dizer que a diferença não está no gênero, e que isso não é um fator que impossibilita a sua atuação como professor no trabalho com crianças pequenas. A grande questão nessa discussão volta-se para as experiências, estas sim, marcam o modo como esse professor vai conduzir o seu fazer docente; a formação, sendo esta relevante para o desenvolvimento de um trabalho político-pedagógico que seja minimamente de qualidade, como também as formas de interações que se estabelecem nesses espaços.

Os professores mencionaram ter um bom relacionamento com as crianças, e que elas gostam da presença do professor homem nos espaços. As buscas pelo diálogo e afeto que os docentes demonstram, marcam as experiências vividas na construção de uma relação ancorada na escuta, na prática de observação, em síntese, faz parte de uma construção e identidade docente.

Atenção, interesse, encorajamento são atitudes básicas de um professor ante as ações das crianças, fundamentais para que se estabeleça uma relação de confiança e para que se favoreça a autonomia. A autonomia do agir, do pensar, do buscar formas de expressar-se é um dos objetivos da educação e instaurar-se na segurança e na certeza de que é possível ousar e transformar. Na segurança de quem confia e se sente valorizado pelo outro. (CORSINO, 2012, págs. 116-117).

No relato do professor Flávio, a seguir, foi possível compreender o caminho encontrado (...) para uma aproximação e, assim, manter uma relação amistosa com as crianças *eu tento criar uma relação de afeto e também do diálogo para ela poder estar se expressando* (...). E isso se repete nos relatos dos professores Miguel e Daniel

É boa. Se não fosse não estaria mais trabalhando... E eu acho que é diferente. Mas eu tento particularmente construir uma relação de que eles são meus parceiros de trabalho, principalmente quando você trabalha sozinho, entendo que eles têm que me ajudar senão a gente não consegue fazer um trabalho de qualidade, não é uma relação de eu mando e vocês fazem, porque se eles não quiserem fazer eles não fazem. Aí, vai ser um contra vinte. (PROFESSOR MIGUEL).

E falo para você, eu sinto muita falta, quando eu vou fazer visita, ou quando estou no espaço da escola, daquele lugar, daquela relação com as crianças, das conversas, do diálogo que estabelecia no dia a dia, de você olhar no olho da criança. De você poder conversar e, de você poder dialogar, de você poder contribuir de forma significativa para educação daquela criança que está ali, sempre tive uma boa relação com as crianças. (PROFESSOR DANIEL).

Na medida em que esta relação entre criança e adulto é construída pelas vias do diálogo e pela escuta, o corpo localizador da ação, do professor ou da professora, assume a central função educativa pelo *conhecimento* e por *prática pedagógica*. O gênero não é um determinante para uma ação de responsabilidade na educação de crianças. Contudo, é preciso entender porque ainda existem resistências de instituições em assumir que professor homem pode, sim, educar e cuidar na educação infantil. Admitir o posto de trabalho com crianças no papel de professor é compreendido e interpretado como um ato de resistência?

Dessa forma, ouvir dos professores que estar neste lugar, historicamente ocupado pelas mulheres, atualmente é, sim, um ato político e de resistência, porém justificado por uma “oposição” em busca de reconhecimento e oportunidade de trabalho desses professores homens no espaço na primeira etapa da educação básica.

Os professores homens apontam que os sentimentos de maternagem e assistencialismo anunciam que derivam das práticas adotadas por professoras que entendiam a educação infantil como extensão do espaço doméstico. Este dado contribui para pensarmos a respeito de práticas que ainda são adotadas no trabalho com crianças.

Moreno (2017) contribui para essa reflexão ao dizer que

Discorrer sobre masculinidade não é opor e/ou sobressair sobre o feminino, ou vice e versa, mas pensar junto é desconstruir a oposição binária, de polos opostos, sobre esses termos e refletir sobre a sociedade e padrões que são impostos pela sociedade (p, 30).

Assim, é possível pensar que o homem, pelas vias de resistência ao adentrar e permanecer no campo da educação, em ação no papel de professor da educação infantil

é um diferencial pela relação de gênero, assim sobrepondo-se ao trabalho realizado pelas professoras?

## **VAI TER PROFESSOR-HOMEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL, SIM! Motivos para estar neste lugar: rompendo paradigmas.**

*Se o diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer, já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso.*  
Paulo Freire

A abertura para chegada do professor homem em um espaço predominantemente feminino, diz muito acerca do posicionamento destes frente ao trabalho com crianças. Nas pesquisas realizadas em relação ao tema, é possível encontrar significativas questões de pesquisas sobre professores homens no magistério.

O caminho de investigação escolhido neste trabalho de pesquisa está para além de entender os fatos históricos que marcam a entrada da mulher no magistério, busca, inclusive, entender o processo de feminização docente. As indagações e proposições que são apresentadas nesta monografia não se esgotam aqui e buscam, de certa forma, compreender tais aspectos, e o que levou estes professores nos últimos tempos a retomar um lugar que historicamente vinculado a uma prática feminina.

Os motivos para as resistências e permanência desses professores no trabalho com crianças estão evidenciados nas entrevistas. Contudo, entender os enfrentamentos que eles encontraram ao longo da trajetória profissional e de formação docente, foi de suma importância para olhar o campo e as construções sociais relativas ao perfil desses docentes.

Ao indagá-los sobre as dificuldades encontradas no trabalho e o estranhamento presente na aceitação por serem do sexo masculino, pelo menos dois professores verbalizaram diretamente encontraram, sim, dificuldades no trabalho. Quando a dificuldade não era dita de forma explícita, surgia nas relações cotidianas de forma subjetiva. A esta dificuldade estava relacionada à concepção de infância, educar e cuidar na educação infantil, divergências que encontraram com a gestão da instituição.

Os questionamentos que surgem dizem respeito à falta de autonomia do professor para desenvolver um trabalho de qualidade, de acordo com as suas concepções e entendimentos do que é educação infantil e como pautam as orientações curriculares para esta etapa. Muitos questionamentos partem da direção da instituição, por apresentar, segundo os relatos dos professores, uma visão limitadora e/ou

controladora, apresentada de forma impositiva. Referente ao gênero, a desconfiança e resistência existe, e está dividida entre equipe de trabalho e família, pelo fato de culturalmente encontrarem nesses espaços a figura feminina, embora este aspecto não interfira diretamente no trabalho com as crianças. A família inicialmente, quando encontra um professor, na maioria das vezes demonstra uma resistência e insegurança, mas isso é desconstruído ao longo do tempo.

Cabe ressaltar, que dos três entrevistados, apenas um mencionou ser bem tratado na instituição e ter encontrado uma boa receptividade no trabalho, entretanto, percebeu algumas vezes um estranhamento visível por parte das famílias, mas que não afetou a sua relação com as crianças nem o desenvolvimento da sua função.

E sobre as dificuldades encontradas através dos relatos o professor Miguel traz na sua fala durante a entrevista um posicionamento que se relaciona a sua prática, ou seja, ao controle e vigilância existentes do seu trabalho. A imposição por parte da gestão acaba por influenciar no desdobramento do trabalho deste professor, retirando-lhe a autonomia, possibilidade de por em prática aquilo que estudou. Quando perguntados se existiria algum motivo que fizesse desistir desse trabalho, as respostas foram bem diversas, o que chama atenção por dizer muito sobre o tempo e experiências que o professor está passando no momento.

Através deste trabalho foi possível ampliar o olhar sobre a temática, fazer reflexões no decorrer da pesquisa, a partir do contato com os professores para, então, entender que este tema precisa ser discutido nos meios acadêmicos, por notar que os professores homens nos espaços de educação infantil, marcam presença pelas suas histórias, formação e pelas práticas que desenvolvem. Portanto, é necessário ampliar as discussões para elucidar porque ainda existe o estranhamento à chegada desses profissionais e por qual razão estes estão na educação infantil por um ato de resistência.

Então, será possível afirmar que todos estão na EI<sup>14</sup> por ato de resistência? Rompendo com paradigmas impostos pela social e pela cultura escolar? Por fim, abro o espaço para atender um pedido dos meus colegas professores entrevistados a fim de reforçar a importância de dar visibilidade ao debate proposto nesta produção monográfica, certo de que não encerraremos a conversa nestas linhas.

*Eu acho que a mensagem é... ouvir mais as crianças, mas também sabendo mediar o que você vai estar trazendo de resposta pra ela. Atenção nesse cuidar e nessa educação é importante assim ter isso na nossa cabeça na hora de estar lidando com a criança, e*

---

<sup>14</sup> Sigla usada para abreviação Educação Infantil.

*principalmente dar segurança para a criança, acho importante.*  
(PROFESSOR FLÁVIO).

*O mais importante e o que eu levo na minha experiência profissional da educação infantil, é isso, um estágio muito importante, mas que é muito, mas muito mal feito no nosso país. Justamente porque a gente acredita que ser mulher é muito mais importante que você estudar e entender o que você está fazendo. Isso são ranços históricos é que a gente carrega até hoje no ano em que nós estamos, pensar que estamos vivendo alguns retrocessos, porque a gente avançou e voltou, porque, eu vejo na história da educação um discurso de uma educação democrática de trinta anos, e ainda assim democrática que não é para todo mundo. Mas que tem condições de se desenvolver. Acho que ainda temos muito ainda que avançar, e acho que tem muita gente que carrega com muito carinho esses ranços.* (PROFESSOR MIGUEL).

*Eu acho que esse movimento que você faz de querer pesquisar e querer discutir, isso com a educação, e principalmente em educação infantil que tem uma trajetória muito curta, se a gente for pensar em termos de educação, se for para pra pensar, a gente já caminhou muito, mas ainda temos muitas coisas pra caminhar. O que eu pediria a você é que depois de concluir a sua pesquisa levasse isso para o campo e que pudesse discutir isso nos espaços de educação infantil e propor mesmo formação com essa galera que esta nesses espaços e é uma discussão muito pertinente e precisa fazer parte do nosso cotidiano e da escola enquanto espaço de formação. Era isso, pra você não deixar a esquecido e levasse para o campo. Uma frase da Lídia Orthof “**As crianças não sabem nada, elas sabem outras coisas.**” É o que eu posso deixar pra você, e o que me vem à cabeça.* (PROFESSOR DANIEL).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Miguel Vale de. *Gênero, masculinidade e poder: revendo um caso do sul de Portugal*, Anuário Antropológico / 95, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1996, p. 161-189.

ALTMANN, Helena; MONTEIRO, Mariana Kubilius. *Trajetórias na docência: professores homens na educação infantil*. 36ª Reunião Nacional da ANPED - 29 de Setembro de 2013, Goiânia-GO

BARBOSA, Ana Paula Tatagiba. *Há guardas nas fronteiras: discursos e relações de poder na resistência ao trabalho masculino na educação da infância*. Tese Doutorado - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Serviço Social, 2013.

BORBA, Ângela Meyer. *A brincadeira como experiência de cultura*. In: Corsino, Patrícia. (Org.) *Educação Infantil: cotidiano e práticas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BRASIL/ MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº Lei 9.394, de 20 Dezembro de 1996*.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Nacional Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BROUGÈRE, Gilles. *A criança e a cultura lúdica*. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v.24, n.2, pp. 103-116. Julho, 1998.

CAMPOS, Maria Malta. *Crêcheros para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. 6ª ed. Brasília, MEC, SEB, 2009.

CARVALHO, Marília Pinto de. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã/FAPESP, 1998.

CARVALHO, Marília Pinto de. *Vozes masculinas numa profissão feminina*. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 6, n.2, p. 406-424, 1998.

CARVALHO, Marília Pinto de. *Novas reflexões sobre a dominação masculina*. In: LOPES, Marta (Org.). *Gênero e Saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CARVALHO, Marília Pinto de. *Entre a casa e a escola: educadoras de 1º grau na periferia de São Paulo*, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 76, n. 184, p. 407-444, set./dez. 1995.

CARVALHO, Marília Pinto de. *Mestra sim, tia também: professoras de 1º grau na periferia de São Paulo*. *Projeto História*, São Paulo, n. 11, p. 91-100, nov. 1994.

CONNELL, Robert W. *Masculinities: knowledge, power and social change*, Berkeley / Los Angeles, University of California Press, 1995a.

CONNELL, Robert W. *Políticas da masculinidade. Educação e Realidade*, Porto Alegre, n. 20, v. 2, jul./ dez. 1995b, p. 185-206.

CORSARO, William A. *A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças*. Educação, Sociedade e Culturas. N.17, pp. 113-134. Portugal, 2002.

CORSINO, Patrícia. *Educação Infantil: cotidiano e políticas (Org.)* – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

DUARTE, Rosália. *Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo. Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro*. Cadernos de Pesquisa, n.115, p.139-154, Março 2002.

ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges. *Professora-pesquisadora – uma prática em construção. (Orgs.)* – 2ª ed. Rio de Janeiro:DP&A, 2002.

FALCIANO, Bruno Tavor. *Políticas Públicas para Educação: O Acesso à Educação Infantil na Cidade do Rio de Janeiro*. Monografia. Curso de Especialização em Educação Infantil, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FRANCHETO, Bruna; CAVALCANTI, Maria Laura; HEILBORN, Maria Luiza (Org.). *Antropologia e Feminismo. Perspectivas Antropológicas da Mulher*, Rio de Janeiro, n.1,1981.

GIBIM, Robson; LESSA, Patrícia. *Homens que cuidam: por uma política de igualdade de Gênero no cuidado com crianças pequenas*. ANAIS II Simpósio Gênero e Políticas Públicas. Universidade Estadual de Londrina, 18 a 19 de Agosto de 2011.

GALBRAITH, Michael. *Understanding career choices of men in elementary education, Journal of Education Research*, v. 85, n. 4, mar. apr. 1992, p. 246-53.

GIL, Márcia de Oliveira Gomes; RAMOS, Bruno Felipe. *Professores de educação infantil do município do rio de janeiro nas tecituras políticas - quem são e o que dizem*. ANPED Sudeste, 2014.

IZQUIERDO, María Jesús. *Uso y abuso del concepto de género*. IN: VILANOVA, Mercedes (comp.). *Pensar las diferencias*, Universitat de Barcelona/ Institut Catalá de la Dona, Barcelona, 1994.

JACQUES, Karine Hentges. *Homens na Educação Infantil: O que pensam as Diretoras sobre isso?* Dissertação de Mestrado. UFP, 2015.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, CARVALHO, Cristina. *Educação Infantil: Formação e responsabilidade (Orgs.)*. – 1ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2013.



KRAMER, Sonia. *Na gestão da educação Infantil, nós temos meninas no lugar de professoras?* 28ª Reunião Anual da Anped. Caxambu/ MG, 2005a.

KRAMER, Sonia. *De que professores precisamos para a educação infantil? Uma pergunta, várias respostas.* Pátio. Revista Pedagógica (Porto Alegre) Vol.02 p. 10-13, 2003.

KRAMER, Sonia. *Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie.* IN: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Marta Fernanda e GUIMARÃES, Daniela. *Infância e Educação Infantil.* São Paulo: Papyrus, 1999.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.* Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos, pra quê?* 9. ed.- São Paulo, Cortez, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. *Pedagogias da Sexualidade.* In: LOURO, Guacira Lopes et al. (Org.). *O corpo educado - pedagogias da sexualidade.* Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MORENO, Rodrigo Ruan Merat. *"Essa turma precisa de uma figura masculina!": Diálogos e práticas afetivas da docência masculina na Educação Infantil.* 2013. 53f. Monografia. Curso de Especialização em Educação Infantil, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MORENO, Rodrigo Ruan Merat. *Professores homens na educação infantil do Município do Rio de Janeiro: vozes, experiências, memórias e histórias* Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2017.

OLIVEIRA, Zilma R. de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos.* São Paulo: Cortês, 2002.

PENA, Alexandra Coelho. *Para explicar o presente tem que estudar a história do passado. Narrativas de profissionais de escolas comunitárias de Educação Infantil da Baixada Fluminense.* Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2015.

PENA, Alexandra Coelho. *Histórias de Vida de Professores Homens na Educação Infantil.* Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, Salvador , V.01, N.01,P.118-131, Jan./Abr.2016.

PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. *Que homem é esse?* IN: NOLASCO, Sócrates, (org.). *A desconstrução do masculino,* Rio de Janeiro, Rocco, 1995.

RAMOS, Joaquim. *Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte.* 2011. 140f. Dissertação

(Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

RAGO, Margareth. *Trabalho feminino e sexualidade*. IN: PRIORE, Mary del. (org.) *História das mulheres no Brasil*, São Paulo, Contexto, 1997.

RAMIREZ, Rafael L. *Ideologias masculinas: sexualidade e poder* IN: NOLASCO, Sócrates, (org.). *A desconstrução do masculino*, Rio de Janeiro, Rocco, 1995.

RIO DE JANEIRO/SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Orientações Curriculares para a Educação Infantil*. Rio de Janeiro: SME, 2010.

RIO DE JANEIRO/SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Caderno de Planejamento na Educação Infantil*. Rio de Janeiro: SME, 2011.

RIO DE JANEIRO/SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Orientações para os profissionais da educação infantil*. Rio de Janeiro: SME, 2010.

RIO DE JANEIRO/SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Orientações para a organização da sala na Educação Infantil: ambiente para a criança criar, mexer, interagir e aprender*. Rio de Janeiro: SME, 2010.

RIO DE JANEIRO/SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *A avaliação na educação Infantil*. SME, 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Educação Formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo*. Revista Estudos Feministas, ano 9, 2º semestre /2000.

SAPAROLLI, Eliana. *Educador infantil: uma ocupação de gênero feminino*.1997. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

SAYÃO, Débora Thomé. *Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creche*. Dissertação (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis,2005.

SEIFERT, Kelvin. *The achievement of care: men who teach young children* (ERIC Document Reproduction Service n. ED 231 542), 1983.

SKELTON, Christine. *A study of the career perspectives of male teachers of young children*, United Kingdom, School of Education, University of New Castle Upon Tyne, 1991.

SORJ, Bila. *O feminismo e os dilemas da sociedade brasileira*. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra. *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo: FCC/Ed. 34, 2002. p. 97-108.

SOUSA, José Edilmar. *Homem docência com crianças pequenas: o olhar das crianças de um centro de educação infantil*. 37ª Reunião da ANPED 04 a 08 de Outubro de 2015, UFSC Florianópolis.

TIRIBA, Léa. *Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender os discursos e práticas*. In: KRAMER, Sonia. (Org.). Profissionais de educação infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005, p.66-86.

WILLIAMS, Christine L. *Still a man' s world: men who do "women's work"*, Bekerley, University of California Press, 1995.