

PONTIFÍCIA **U**NIVERSIDADE **C**CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Maiara Isaias Mendes Gomes

**A identidade da professora da Educação Infantil: entre paradigmas,
pesquisas e novas concepções**

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Coordenação Central de Extensão

**Curso de Especialização em Educação Infantil:
Perspectivas de trabalho em Creches e Pré-Escolas**

Orientadora: Alexandra Pena

Rio de Janeiro,
Outubro de 2018

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Maiara Isaias Mendes Gomes

**A identidade da professora da Educação Infantil: entre paradigmas,
pesquisas e novas concepções**

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: Alexandra Pena

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

**Rio de Janeiro
Outubro de 2019**



Agradecimentos

Este é um dos momentos mais significativos da minha trajetória acadêmica, visto que jamais imaginei um dia apresentar um trabalho de conclusão de curso para o fechamento de mais um ciclo, e neste caso, o de especialização. Hoje escrevo, emocionada, os agradecimentos do trabalho de conclusão da especialização em Educação Infantil.

Minha jornada foi repleta de dificuldades, mas junto a isso muitos momentos de alegria e recomeços. Para bem comemorar este sonho que hoje se realiza não posso deixar de agradecer a minha maior base que é a Santíssima Trindade, o Pai, o Filho e o Espírito Santo, junto deste grande mistério está a Virgem Maria, Nossa Senhora Aparecida, minha grande intercessora e meu amado padroeiro Santo André, pescador e anunciador do Cristo. Tendo citado minha base espiritual e transcendental, agradeço ao meu alicerce humano, meus pais, José e Maria, sem o apoio de ambos, chegar até aqui teria sido impossível, os amo profundamente.

Também agradeço aos meus amigos, em especial aqueles que me acompanham desde a graduação, e aqueles que encontrei no curso de pós-graduação, principalmente a Stephanie Karoline, amiga pela qual tenho profundo apreço e respeito.

Agradeço ao meu namorado, João Paulo Mendes, por todo o companheirismo e amor. E minha afilhada, Clarice Gomes, por tanto amor, carinho e parceria.

Não posso deixar de mencionar a minha orientadora, Alexandra Pena, esta que me impulsionou e que tornou este momento de escrita mais leve mediante a toda minha ansiedade e medo de não realizar um trabalho profícuo.

Por fim, agradeço ao corpo docente que nos acompanhou nestes dezoito meses de caminhada, afirmo que tê-los em minha vida profissional e acadêmica fez com que eu modificasse meu eu, profissional e humano, nas palavras de Alexandre Arnoux, romancista e dramaturgo francês, veementemente afirmo, que tantas infâncias tive, que me perderia ao contá-las, pois nela houve momentos de muita alegria, ludicidades, terra, água, luz, escuridão, dor, choro, lágrima, esperança, inferno e céu... E, hoje, na adultez desejo que a poesia presente na infância seja uma força para cada passo que eu der galgando para ser uma profissional leve e humana.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo refletir sobre quais elementos constituem a identidade do docente da Educação Infantil. A discussão do tema se dá em diálogo com os desafios que marcam a trajetória de profissionais que atuam nesta área, como a falta de compreensão do seu papel, o gênero que ainda determina compreensões diversas acerca do profissional etc. A metodologia utilizada para este trabalho foi a pesquisa teórica, e o texto está dividido em três capítulos. O primeiro traz uma contextualização da figura do professor de Educação Infantil através dos documentos norteadores da Educação Brasileira. No segundo, é apresentado um apanhado histórico da presença da mulher na Educação Infantil. E o terceiro e último capítulo discute a identidade do professor da Educação Infantil a partir de três teorias, a de Madalena Freire, a filosofia de Reggio Emília e de Sonia Kramer.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil, identidade, docentes, gênero.

Sumário

1. Introdução.....	1
2. O que constitui a identidade da professora de educação infantil para os documentos norteadores da educação brasileira?.....	3
3. Mulher na Educação Infantil? Sim, é óbvio! Não, não é óbvio, Isso é histórico	11
4. Identidade do professor da Educação Infantil: contribuições teóricas	
4.1. Ser professor é educar a dor: Madalena Freire.....	15
4.2. Professor como co-construtor do conhecimento: a experiência de Reggio Emília.....	18
4.3. Educador como sujeito social e de cultura: Sonia Kramer.....	21
5. Conclusão.....	23
6. Referências Bibliográficas.....	25

1.

INTRODUÇÃO

O interesse pela temática desenvolvida neste trabalho surgiu através de uma imersão em minha própria história que fora marcada pelo grande interesse de atuar na Educação Infantil. A pergunta motivadora que sempre rondou minha atuação neste segmento foi: “Quem serei neste espaço educacional?”. Essa indagação surgiu em meu primeiro estágio, realizado numa instituição da zona sul do Rio de Janeiro. Essa incerteza ressurgiu em minha memória no momento em que eu pensava na temática desta pesquisa, lembrei-me de que eu não conseguia ter clareza de quem eu seria neste lugar de aprendizagens que eu tanto almejava, isto é, não havia em mim a compreensão da minha futura identidade docente. Ao rememorar estas angústias construí meu tema de pesquisa.

Enquanto construía o meu foco de pesquisa, a palavra *identidade* foi a que mais pareceu coerente para encaminhar o estudo. A palavra identidade segundo o significado do dicionário é um: “conjunto de características que diferencia uma pessoa e assim é possível individualizá-la”¹. Pergunto-me, o profissional da Educação Infantil tem algo que o diferencia de outro segmento? Quais as características que demarcam esta possível diferenciação? Os professores deste segmento têm clareza de quais são as similaridades que os unem? Será que conseguem ter clareza da ação pedagógica que corresponde à forma identitária?

Tais indagações surgem e marcam minha trajetória profissional e este é meu objetivo central - refletir sobre o sujeito que atua neste segmento, a Educação Infantil, e qual é a sua identidade.

Assim, o objetivo central deste estudo é compreender a identidade do professor da Educação Infantil deslocando o leitor de uma possível zona de conforto e convidando-o a lançar um olhar crítico, baseando-se na teoria, para si e para sua prática, a fim de melhor construir sua jornada profissional na Educação Infantil.

Nesta pesquisa, em que muitos olhares se lançam para a identidade do professor, podemos encontrar inúmeras perguntas, respostas, reflexões sobre este lugar, a fim de estabelecer o que é ser um professor deste segmento: quais são minhas competências? O que sou neste espaço? Estas perguntas permeiam uma construção quase filosófica deste fazer

¹ DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2018. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/identidade/>. Acesso em: 06/10/2018.

pedagógico, e por quê não? Por que não compreender essa discussão visando a qualidade² profissional na Educação Infantil?

A metodologia utilizada para este trabalho foi a pesquisa teórica. O trabalho se dividiu em três capítulos. O primeiro faz uma contextualização da figura do professor de Educação Infantil através dos documentos norteadores da Educação Brasileira. No segundo, é apresentado um apanhado histórico da Mulher na Educação Infantil. E o terceiro e último capítulo se divide em três subcapítulos e discute a identidade do professor da Educação infantil a partir de três teorias presentes em Madalena Freire (2008), a filosofia de Reggio Emília (2016) e Sonia Kramer (2013).

² A qualidade na Educação Infantil, segundo CORSINO (2009), diz respeito a uma educação que contempla desde as políticas públicas para infância, condições físicas dos equipamentos, materiais educativos e formação dos professores. É preciso estar atento ao que está por trás de cada palavra. É comum se ouvir falar sobre “qualidade”, mas, infelizmente, é mais comum não ter consciência do que esta palavra reflete no cotidiano, assim, podemos afirmar que o cotidiano precisa estar respaldado de políticas públicas para que a qualidade seja garantida.

2.

O QUE CONSTITUI A IDENTIDADE DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA?

Para tratar do tema desse estudo foi feita uma pesquisa nos mais importantes documentos que dão respaldo às ações pedagógicas das escolas brasileiras, dentre eles a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em busca de encontrar indicativos dos elementos principais acerca da identidade do professor da Educação Infantil.

Pensar em identidade é pensar nas características comuns desses profissionais, quer dizer, particularidades que se diferenciam de qualquer outro segmento da Educação. Mas, ao mesmo tempo, esse trabalho busca apresentar aspectos que aproximam educadores de qualquer segmento.

No título do presente trabalho e deste capítulo foi intencional a colocação da palavra “professora” porque sugere uma reflexão inicial sobre a presença feminina que é massiva, e, por essa razão, a palavra está no gênero feminino.

PENA (2016) a partir dos dados do Censo Escolar de 2015 em seu artigo³, assim, apresenta que os professores do gênero masculino “somam 395.228 em todos os ciclos da Educação Básica, o que corresponde a 19,32% em um universo de mais de 2,045 milhões de profissionais, enquanto as professoras são a esmagadora maioria de mais de 1,65 milhão.” (INEP apud PENA, 2016, p.120). Lançando o olhar apenas para a Educação Infantil a discrepância percentual aumenta ainda mais, “somente 2,9% dos docentes que trabalham nessa etapa de ensino são do sexo masculino. Ou seja, somam 11.897 de um total de 408.739 docentes”. (INEP apud PENA, 2016, p.120)

As informações apresentadas anteriormente são a nível Brasil, segundo os dados⁴ apresentados no site da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, as unidades de EDI – Espaço de Desenvolvimento Infantil - tem o total de 528 escolas e 5.393 professores neste segmento. Desse total, quantos são homens e quantos são mulheres? Esta

³ PENA, Alexandra. 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.

⁴ Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>. Acesso em: 18/07/2018

indagação aponta para uma nova pesquisa, ainda mais aprofundada, a qual não me dedicarei neste momento.

Dando continuidade à reflexão - a que se daria esta presença desproporcional da mulher no segmento da Educação Infantil? A mulher por ser compreendida, no senso comum, como um ser “pronto” para a maternagem estaria mais apta para cuidar de crianças? Seria este o maior objetivo da Educação Infantil: ter mulheres que tenham em si estas aptidões relacionadas ao cuidar?

Antes de pensarmos nos conhecimentos necessários ao adulto que está no cotidiano com as crianças, pensemos a respeito do que as DCNEI's apresentam como concepção de criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 12).

As Diretrizes compreendem o currículo como um:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, p. 12).

O documento afirma que a proposta pedagógica da Educação Infantil contempla esta criança que é questionadora e construtora de sentidos imersa num espaço que deve articular saberes de diferentes naturezas. Assim, a educação e o cuidado são direitos das crianças e este compromisso deve ser assumido pela instituição e pelas famílias já que os saberes e conhecimentos são compartilhados e ampliados.

As DCNEI's apresentam, no decorrer de todo o documento, orientações, caminhos que levam as instituições a uma educação de qualidade. Em todo o documento, a criança é o principal foco e cada um dos itens aponta quais são os objetivos da Educação Infantil e os direitos das crianças, isto é, o que deve ser garantido a elas, e as experiências que devem vivenciar no âmbito educacional.

Em todo o documento, temos referências à figura do docente como: professor, educador e adulto. Esses substantivos aparecem em diferentes indicações, mas é possível corroborar com aquilo que está presente na BNCC (BRASIL, 2017), com a certeza de que não há diferenciação daquele que melhor realiza o trabalho na Educação Infantil, seja o homem ou a mulher.

Segundo a BNCC⁵, o educador tem por intencionalidade na Educação Infantil:

a organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BRASIL, 2017, p. 38).

A definição de gêneros garantiria tais competências de trabalho? Os campos de experiências são os “lugares” em que as atividades se localizam e neles se constroem os objetivos que permeiam todos os segmentos e cada um deles têm suas particularidades, em toda a BNCC são feitos esses apontamentos para que se construa uma educação de qualidade. Ainda pensando a respeito desta não atribuição de gênero para o docente da educação como um todo e aqui, especificamente, a Educação Infantil. Para completar o que é atribuído à função do educador da Educação Infantil o documento cita que:

O trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de *cada criança* e de *todo o grupo* (...). Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças (BRASIL, 2017, p. 38).

Isto é, o documento é claro no que diz respeito à garantia do direito de aprendizagens de todas as crianças. Na primeira citação, a natureza prática do cuidar aparece no que tange às práticas de cuidados pessoais, que não são nada mais do que fatores biológicos, cuidados que são aprendidos através da cultura local e atrelado a tudo isso e com a mesma importância relacionam-se à ampliação do repertório cultural e à produção científica. De novo, é possível

⁵ Base Nacional Comum Curricular - Documento que tem caráter normativo construído no ano de 2017 a partir da constituição de 1988, LDB de 1996, PNE e DCNEI dando respaldo para a formulação do mesmo.

questionar: para o desenvolvimento dessa gama de saberes existe um gênero mais competente? Na segunda, há uma ratificação desta intencionalidade e objetivo, o de que as crianças se desenvolvam plenamente⁶. Mais uma vez, reforçando a ideia de que não há uma explicitação de um gênero ideal para a realização de tais competências, já que o próprio documento não apresenta em nenhum dos seus capítulos qualquer evidência de um gênero que prevaleça sobre o outro.

Por fim, a LDB 9.394/1996 na qual se estabelece as diretrizes e bases da educação nacional em caráter de sanção, isto é, haverá penalidade mediante ao não cumprimento da mesma, em seu art.61 no Título VI do documento “Dos profissionais da Educação” se descreve o profissional da Educação se referindo à formação, que deve respeitar os objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica e assim apresenta os fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996, p.42).

E no art. 62 complementa:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, p.42).

Estaria a sociedade apta para aceitar esta realidade legal na qual o profissional da educação não se diferencia pelo gênero, mas sim pela formação? Pôde-se ver que na legislação brasileira a preocupação gira em torno da formação e que todos os documentos visitados se referem ao profissional a partir de um substantivo comum que sugere e designa as pessoas que exercem a mesma função de forma genérica, classificando-os dentro de uma classe, a de professores, sem distinguir se são homens ou mulheres para atuar nesta função.

⁶ CORSINO (2012, p.2) afirma que o desenvolvimento integral da criança consiste em ter o foco nas linguagens, na expressão, no espaço do brincar, na apropriação interdisciplinar de conhecimentos etc. Isto é, existem intencionalidades pedagógicas para o desenvolvimento pleno das crianças.

Toda essa realidade expressa na verdade um paradigma reforçado por inúmeros aspectos externos à realidade escolar, dentre eles estão o preconceito em relação à figura masculina lidando e convivendo com as crianças que necessitam muitas vezes de cuidados mais específicos e, também, a tida aptidão da mulher por ser única no que diz respeito à possibilidade de ser mãe, ela que “carrega” em si esse “dom” natural. Assim, falar da ausência ou pouca expressão da figura masculina na Educação Infantil é falar da mulher neste espaço.

Não podemos ignorar que existem inúmeras violências direcionadas às crianças, dentre elas a violência sexual. Este tema é delicado de se tratar, é sabido que existe um número superior de homens que cometem a violência sexual frente ao percentual feminino. Seria essa uma das razões pela qual ter a mulher na Educação Infantil traria maior segurança?

No ano de 2012 foi realizado um mapeamento das causas extremas de mortalidade das crianças e adolescentes no Brasil. Julio Jacobo Waiselfisz⁷ foi o responsável por este mapeamento coletado no SINAN⁸. Muitas são as causas de morte das crianças brasileiras, seja por acidente de trânsito e outros inúmeros acidentes, suicídios e homicídios. O documento apresenta os atendimentos realizados no SUS devido à violência física e sexual. A violência sexual é a que nos interessa no momento, pois a figura masculina no espaço educativo, por muitas vezes, é associada a de possibilidade de abuso sexual.

Vale ressaltar que o documento aponta como obrigatório e compulsório este tipo de levantamento para que ações sejam tomadas em proteção das nossas crianças. Uma das leis que dão força a essa obrigatoriedade são:

Lei 8.069 - Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) no art. 5º afirma:

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (BRASIL, 1990, p.20).

⁷ Formou-se em Sociologia pela Universidade de Buenos Aires e tem mestrado em Planejamento Educacional pela Universidade Federal de Rio Grande do Sul. Atuou como professor em diversas universidades da América Latina. Também atuou como consultor e especialista de diversos organismos internacionais, como o PNUD, OEA, e IICA, OEI, além de exercer funções de Coordenador Regional da UNESCO no Estado de Pernambuco e Coordenador de Pesquisa e Avaliação e do setor de Desenvolvimento Social da mesma instituição. Coordenador do Mapa da Violência no Brasil. Atualmente é Coordenador da Área Estudos sobre a Violência da FLACSO Brasil.

⁸ Sistema de Informação de Agravos de Notificação – SINAN - do Ministério da Saúde. Disponível em: https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/MapaViolencia2012_Crianças_e_Adolescentes.pdf. Acesso em: 23/07/2018.

A tabela a seguir traz informações sobre o número de atendimentos de crianças e adolescentes vítimas de violência segundo local de ocorrência e faixa etária.

Tabela 7.1.5. Número e % de atendimentos de crianças e adolescentes (<1 a 19 anos) por violências segundo local de ocorrência e faixa etária das vítimas. Brasil. 2011.

Local de ocorrência	Faixa etária (anos)											
	<1	1-4	5-9	10-14	15-19	Total	<1	1-4	5-9	10-14	15-19	Total
Residência	1.812	3.884	3.787	5.567	5.991	21.041	67,0	78,1	74,0	62,7	51,4	63,1
Escola	29	140	325	696	373	1.563	1,1	2,8	6,3	7,8	3,2	4,7
Bar	27	10	19	116	458	630	1,0	0,2	0,4	1,3	3,9	1,9
Via pública	207	241	442	1518	3629	6.037	7,7	4,8	8,6	17,1	31,2	18,1
Outros	630	701	547	984	1194	4.056	23,3	14,1	10,7	11,1	10,3	12,2
Total	2.705	4.976	5.120	8.881	11.645	33.327	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: SINAN/SVS/MS

Ao analisar os dados dispostos nesta tabela é possível ver claramente que a escola é o local em que menos ocorrem casos de violência. Estas violências prevalecem, segundo o documento, na violência física (40,5%) e sexual (20%).

A segunda tabela que compreendemos ser importante para uma leitura menos atravessada pelo senso comum é a que apresenta os diferentes tipos de violência e as respectivas faixas etárias:

Tabela 7.1.7. Número e % de atendimentos de crianças e adolescentes (<1 a 19 anos) por violências segundo tipo de violência e faixa etária das vítimas. Brasil. 2011.

Tipo de Violência	Faixa etária (anos)											
	<1	1-4	5-9	10-14	15-19	Total	<1	1-4	5-9	10-14	15-19	Total
Física	1.114	1.549	2.258	5.243	11.115	21.279	29,4	21,7	26,9	36,0	59,6	40,5
Moral	322	874	1.796	2.965	2.991	8.948	8,5	12,3	21,4	20,4	16,0	17,0
Tortura	41	67	170	287	427	992	1,1	0,9	2,0	2,0	2,3	1,9
Sexual	183	1.552	2.542	4.118	2.030	10.425	4,8	21,8	30,3	28,3	10,9	19,9
Abandono	1.893	2.846	1.425	1.281	830	8.275	49,9	39,9	17,0	8,8	4,5	15,8
Outras	240	244	198	667	1.247	2.596	6,3	3,4	2,4	4,6	6,7	4,9
Total*	3.793	7.132	8.389	14.561	18.640	52.515	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: SINAN/SVS/MS *Pode ser indicada mais de uma alternativa

Vê-se na tabela que o percentual de violência sexual chega a ser inexpressivo diante dos demais tipos de violência. Desejamos salientar que tais percentuais não servem para banalizar a violência, pois desejaríamos que elas não existissem em nenhum dos tipos. O que

interessa é pesquisar através de dados se a presença masculina na escola traz de fato um risco às crianças.

Com intuito de evidenciar o percentual dos dados a partir das denúncias apresentaremos a última tabela que demonstra quais são as pessoas que realizam atos de violência em maior número dentro da faixa etária da Educação Infantil – considerando a creche e a pré-escola:

Tabela 7.3.6. Número e % de atendimentos de crianças e adolescentes (<1 a 19 anos) por violência sexual segundo relação com o agressor e faixa etária das vítimas. Brasil, 2011.

Relação com a vítima	n. de atendimentos						% de atendimentos					
	<1	1-4	5-9	10-14	15-19	Total	<1	1-4	5-9	10-14	15-19	Total
Pai	16	283	295	350	112	1.056	10,3	19,5	11,7	8,3	5,6	10,2
Mãe	8	50	57	91	25	231	5,2	3,4	2,3	2,2	1,2	2,2
Padrasto	11	124	316	473	137	1.061	7,1	8,5	12,5	11,3	6,8	10,3
Madrasta		5	5	13		23	0,0	0,3	0,2	0,3	0,0	0,2
Cônjuge				54	44	98	0,0	0,0	0,0	1,3	2,2	0,9
Ex cônjuge				10	7	17	0,0	0,0	0,0	0,2	0,3	0,2
Namorado				534	113	647	0,0	0,0	0,0	12,7	5,6	6,3
Ex namorado				43	41	84	0,0	0,0	0,0	1,0	2,0	0,8
Irmão	3	53	95	93	25	269	1,9	3,7	3,8	2,2	1,2	2,6
Amigo/ conh.	42	337	838	1.298	435	2.950	27,1	23,2	33,3	30,9	21,6	28,5
Desconhecido	38	106	193	620	891	1.848	24,5	7,3	7,7	14,8	44,2	17,9
Outros	37	494	719	615	185	2.050	23,9	34,0	28,6	14,7	9,2	19,8
Total	155	1.452	2.518	4.194	2.015	10.334	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: SINAN/SVS/MS

Assim como nas tabelas anteriores, a tabela 7 apresenta dados alarmantes. O ambiente doméstico nos primeiros anos de vida é o local em que as crianças mais sofrem violência sexual, assim apontam as justificativas no momento em que as crianças são atendidas no SUS⁹.

As tabelas se contrapõem ao artigo 5º do ECA, que evidencia um direito legal para todas as crianças nascidas em nosso território nacional. O senso comum se sobressai a dados verídicos, o imaginário popular muitas vezes pressiona as instituições. Olhar para as tabelas e os percentuais faz refletir sobre a figura masculina na Educação Infantil. Este cenário estereotipado construído urge ser repensado para que mais homens trabalhem nesse segmento e evidenciem suas capacidades.

⁹ Sistema Único de Saúde - [A Constituição brasileira de 1988 diz que a “Saúde é direito de todos e dever do Estado” e criou o Sistema Único de Saúde \(SUS\), um dos maiores sistemas públicos de saúde do mundo.](http://portalms.saude.gov.br/sistema-unico-de-saude) Disponível em: <http://portalms.saude.gov.br/sistema-unico-de-saude> . Acesso em: 24/07/2018.

Após este momento de olhar para os dados que se referem ao homem, é importante se perguntar de onde se originou, nesse espaço, uma presença massiva da mulher, mais uma vez investindo na ideia de confrontar o senso comum presente na ideia da mulher na educação, já que, como vimos nos documentos, não são apresentadas distinções de gênero. Quais são as razões que garantem essa presença das mulheres? O próximo capítulo apresenta como se construiu ao longo da história este lugar marcado pela presença feminina.

3.

MULHER NA EDUCAÇÃO INFANTIL? SIM, É ÓBVIO! NÃO, NÃO É ÓBVIO, ISSO É HISTÓRICO

É sabido que, no passado, a Educação Infantil se resumia a um espaço que atendia as crianças, filhos e filhas de trabalhadoras das classes populares, para que pudessem ser educados e cuidados. O caráter da Educação Infantil era, antes de qualquer coisa, assistencialista, uma educação compensatória e que, ao longo do tempo, ganhou novos significados mediante a construção de políticas públicas, pesquisas e militância em busca de qualidade. Antes de focarmos no tema principal desse capítulo, faz-se necessário contextualizar as conquistas e desafios presentes neste segmento.

Por esse motivo, apresentamos um quadro do cenário de cada fase histórica da Educação Infantil feito com base no apanhado histórico que Nunes (2009) faz no capítulo dois do livro “Educação Infantil – cotidianos e políticas” organizado por Corsino (2009):

CONQUISTAS E DESAFIOS PRESENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
DATA/PERÍODO	CONTEXTO
1988	Constituição Federal Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. A Educação Infantil não estava contemplada como parte da educação básica.
Era Vargas – 1930 mantendo até 1960	Discurso higienista e de saneamento nortearam práticas de tutela à família e à criança pobre. A creche ganha sentido de intervenção e regulação social
1970	As políticas educacionais de 0 a 6 anos eram voltadas para a Educação compensatória – compensação das carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares. Influência vinda dos EUA. A escola poderia salvar os problemas relativos ao fracasso escolar .
Anos de 1980 e 1990	A partir das gestões eleitas para municípios e estados, surgem propostas diferenciadas visando a melhoria da qualidade de vida da população. Assim, através dos movimentos sociais foi conquistado na Constituição de 1988 o direito a educação das crianças de 0 a 6

Anos de 1980 e 1990	anos e o dever do Estado de oferecer creches e pré-escolas sendo assegurada a opção da família. Reafirmado em 1990 no ECA e na LDB de 1996 a Educação Infantil é considerada a 1ª etapa da educação básica .
Anos 2000	A Educação Infantil é pauta em diversos fóruns de debate espalhados pelo Brasil, para que fosse vista como uma necessidade da sociedade contemporânea.
2014 a 2018	O Ministério da Educação elabora a Base Nacional Curricular na qual se define o que é básico-comum para a Educação Básica desde a Educação infantil ao Ensino Médio no que diz respeito ao desenvolvimento das competências e habilidades ¹⁰ comuns a todos contemplando a diversidade curricular de cada realidade educacional. Vale ressaltar que esta nova base está, neste momento histórico, convidando as instituições e professores a estudarem a BNCC para que ela seja homologada. O CNE ¹¹ e CONSED ¹² promovem estas audiências públicas para que sejam feitos aperfeiçoamentos no documento. Assim, será devolvido ao CNE para que seja realizada a homologação.

Fonte: CORSINO, P. (orgs.). Educação Infantil: cotidiano e políticas. Rio de Janeiro: Cortez, 2009.

Olhar para este panorama histórico é compreender a luta por uma Educação Infantil que contemplasse, de fato, o que lhe compete, a qualidade. Também é importante frisar, conforme propõe o presente capítulo, que, por trás da análise do histórico deste segmento, é possível observar a presença da mulher na educação brasileira.

Falando a respeito da mulher neste segmento educacional, segundo, Batista e Rocha (2018) esta atividade carrega em si desafios:

Uma profissão que desenvolve atividades relativas ao educar e ao cuidar de forma indissociável e complementar à família ainda ocasiona tensões no que diz respeito à influência das experiências maternas e domésticas no contexto

¹⁰ Em 2017, com a alteração da LDB por força da Lei nº 13.415/2017, a legislação brasileira passa a utilizar, concomitantemente, duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação: Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017).

¹¹ Conselho Nacional de Educação.

¹² Conselho Nacional de Secretários de Educação

educacional-pedagógico, dificultando a consolidação de uma cultura própria e específica da profissão (ROCHA e BATISTA, 2018, p.96).

Continuando esta reflexão que vem sendo feita ao longo de todo trabalho, Rocha e Batista (2018) apresentam o que para este estudo sobre a identidade do professor da Educação infantil se revela como o ponto principal - o fato dessa profissão vincular de forma tão inseparável o educar e o cuidar. Isso se constitui como um dos principais pressupostos para a identidade do profissional deste segmento, a complementaridade da função educadora da família nesse complexo processo que se desenvolve durante os 200 dias letivos de um ano. Assim, é possível verificar confusões geradas nas famílias e, muitas vezes, no profissional acerca da incompreensão do papel do educador, ou seja, da *identidade* deste profissional.

Como pontuar de forma objetiva sem constranger as famílias que, por exemplo, o corpo docente não se constitui por um grupo de profissionais que são “mães” substitutas? Por isso, “este segmento profissional ainda depende de melhores definições de suas funções no âmbito das instituições educativas, e vem exigindo maior conhecimento de suas origens e de seu percurso histórico” (ROCHA e BATISTA, 2018, p.96).

Aqui está outro ponto fundamental, a urgente compreensão de que não são somente os profissionais que estão mais próximos dos responsáveis que devem orientar quais são as competências do educador da Educação Infantil, as instituições, em um trabalho de equipe, precisam apresentar aos pais quais são os limites desta atuação, dando contorno e reforçando quais são as características deste profissional atribuindo ao educar a mesma importância do cuidar, ou seja, são realidades complementares, não hierárquicas.

Olhar para as questões que atravessam esse segmento educacional é tomar consciência de que a temática de gênero, numa perspectiva determinista, toma a mulher como capacitada para cuidar das crianças por ter em si a potencialidade da maternidade. Rocha e Batista (2018), com base na pesquisa de Sayão (2005), reafirmam que as funções femininas se deslocam para a caracterização e limitação da mulher como “cuidadora” e o homem como o “provedor”; homens que seriam incapazes de realizar as mesmas responsabilidades que a mulher, pois, a mulher “tem em si” a maternagem.

Como podemos verificar nestes apontamentos, a figura feminina na Educação, principalmente, a Infantil, diz respeito a uma capacidade estritamente voltada para esta habilidade presente naquelas que através de suas características consideradas naturais têm melhor perfil para lidar com as crianças. Isto é, o homem “provedor”, por não ter essas características femininas, não tem condições de cumprir

bem essas tarefas. A mulher é compreendida como a mais indicada para a função, isso responderia a um desprestígio social de tal profissão? É mais fácil cuidar/educar de crianças por ser mulher? O que levaria um homem a atuar neste segmento educacional, se não tem em si tais características pertencentes às mulheres? – Essas são indagações ouvidas por muitos educadores.

Pensar sobre isto na contemporaneidade não é difícil, mas cabe a nós refletir sobre como foi o início de tudo isso. Rocha e Batista (2018) citam Ferreira (2000), que afirma:

[...] o ideal veiculado ideologicamente pelos discursos científicos, da mãe devotada ao cuidado e educação dos filhos, apresenta-se como um sonho impossível face à precariedade das condições de vida e assistenciais das mulheres operárias, que se vêm obrigadas a deixar essas funções a outras mulheres. Trabalhar significa não poder zelar por seus filhos e isso implica na necessidade de a criança ser educada no interior de instituições públicas por profissionais adequados/as para o efeito. É decorrente deste contexto que emerge a necessidade de uma nova profissão, as educadoras de infância, as quais vão ser consideradas, na ausência das mães, as suas substitutas mais imediatas da família (FERREIRA apud ROCHA e BATISTA, 2018, p.101).

Mediante tal esclarecimento é possível refletir que, primeiro, trata-se de um ideal que se vincula a uma ideologia que emerge a partir da saída da mulher para o mercado de trabalho, e que, não há ninguém melhor do que outra mulher para substituir seus cuidados de mãe. De fato, a história aponta para uma reflexão de que somente as mães de outros filhos poderiam realizar bem a tarefa de cuidar, dar amor, carinho, aos filhos que se distanciavam de suas mães.

Assim, conclui-se que essa perspectiva de compreender a mulher como cuidadora na Educação Infantil é resultado da perpetuação do senso comum construído ideologicamente. Rocha e Batista (2018) apresentam uma indicação feita por Farias:

Impedidas de acessar os espaços de poder na hierarquia das Igrejas, às mulheres, foram reservados lugares que reforçavam as habilidades tipicamente femininas, pois prevalecia junto aos protestantes a certeza de que —mulheres com boa educação religiosa seriam mais aptas para o lar, para as escolas, para os trabalhos assistenciais e para o missionarismo. (ROCHA e BATISTA, 2018, p.103)

4.

A IDENTIDADE DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

Nesse capítulo são apresentadas três teorias para pensar a identidade do professor da Educação Infantil com o intuito de contribuir para o aprofundamento do tema. Para isso, a pesquisa traz as principais contribuições de Madalena Freire, de Sonia Kramer e a filosofia de Reggio Emília.

4.1. SER PROFESSOR É EDUCAR A DOR: MADALENA FREIRE

Madalena Freire¹³, em seu livro “O educador” (2008), propõe uma reflexão acerca do indivíduo que Educa a Dor. Freire (2008) é comprometida em apresentar a prática docente desvinculada do ranço do “pedagogês” carregado de vícios. Dessa forma, é possível perguntar-se: no que consiste pensar na identidade do educador à luz da compreensão de que um educador educa a dor?

Freire (2008) aponta uma reflexão profunda sobre o professor, a formação, a prática e a relação professor-aluno. Nesse capítulo, o estudo traz ampla referência sobre aquilo que é ou precisa ser o educador a fim de destacar pontos que se refiram ao profissional da Educação Infantil. Dessa forma, buscou-se pensar se há alguma particularidade específica ao sujeito deste segmento, isto quer dizer, persiste a busca de encontrar elementos constituintes desta identidade.

Madalena Freire em suas experiências pelo Brasil afora escreveu este livro, que se desenha a partir de suas experiências atravessadas pela arte da palavra nos poemas que permeiam toda a obra.

É válido ressaltar que para a poesia não existe uma explicação muito menos a utilização da mesma para que possa servir para algo explicitamente distanciado da fruição e deleite do leitor, porém, acreditando ter sido intencional a colocação do poema “Vida de Educador” no início do livro, apresento este aprofundamento do que é o educador que educa a dor, para responder à dúvida reflexiva apontada no início deste capítulo. Freire (2008) escreveu:

Educador

¹³ Madalena Freire é professora primária e atua na formação dos professores desde 1981. Filha do grande educador Paulo Freire, é arte-educadora e Pedagoga.

Educa a dor da falta
a dor cognitiva
Educando a dor do conhecimento
Educador
Educa a dor do limite
a dor afetiva
Educando o desejo.
Educador
Educa a dor da frustração
A dor da perda
Educando o humano na sua capacidade de amar.
Educador
Educa a dor do diferenciar-se
A dor da frustração
A dor da perda
Educando o humano, na sua capacidade de amar.
Educador
Educa a dor

Olhar para o educador e concebê-lo como este ser que tem a capacidade de ajudar a viver e a lidar com as demandas da vida, seria uma demanda injusta para esta profissão? O entrecruzamento das delícias e dores de ser educador e educando é o que se explicita neste poema.

No decorrer do livro, Freire (2008) destaca que uma característica singular de todo e qualquer educador, consiste na capacidade de sorrir, brincar e conhecer. Essa sutileza de brincar, jogar, sorrir, criar, imaginar é inerente ao homem, somos seres lúdicos, contudo, o crescimento das demandas “sérias” da vida não podem retirar de nós esta disponibilidade, pois esta leveza ocorre a partir de uma permissão que damos a nós mesmos. A leveza é a primeira característica do educador e que deveria ser um sinônimo de educadores da Educação Infantil já que ela humaniza, reúne, traz alegria, conhecimentos compartilhados, em síntese, a leveza proporciona, segundo Freire (2008) a capacidade de dar risada do erro, garante o recomeço, idas e vindas presentes numa Educação que propicia o desenvolvimento do cidadão tolerante e democrático.

Freire (2008) afirma que para a constituição deste educador que educa a dor faz-se necessária a elaboração de uma metodologia e de instrumentos metodológicos¹⁴ que dão base ao processo de construção e consciência deste ser em formação. A reflexão é um dos instrumentos metodológicos e possibilita:

o rompimento da anestesia do cotidiano, rotineiro, acelerado, passivo, cego; o distanciamento necessário para tomar consciência do que se sabe (e pensa que não sabia) e do que ainda não se conhece; tecer diagnósticos das hipóteses adequadas e inadequadas na prática pedagógica; a sistematização do estudo da realidade pedagógica, (...) que possibilita o casamento entre prática e teoria.(...) (FREIRE, 2008, p.32).

Quão rica é esta possibilidade de autorreflexão, que se dá a partir de encontros de formação continuada, quando o educador se desloca e pensa em sua prática. A reflexão, segundo Freire (2008) aponta para o desejo, para o reconhecimento de que somos sujeitos e de que somos construtores da Educação. Em suma, educação é movimentar-se, é alimentar a paixão, rompendo e educando as dores da vida e das aprendizagens.

Estender a compreensão e a metodologia da autora para a Educação Infantil é permitir uma experiência intensa na primeira infância e leva a refletir diariamente na corresponsabilidade que temos junto às famílias, proporcionando o desafio do rompimento com a anestesia da rotina, que é um grande desafio. Sem dúvida, um educador deste segmento deve se colocar num lugar de possibilitar experiências significativas, avaliando quais são os momentos oportunos de potencializar encontros, brincadeiras, indagações ou ser um observador, colocando-se num lugar que olha com curiosidade e proporciona momentos de pesquisas, boas perguntas, inquietude, menos certezas, muitas dúvidas etc.

Em outro momento do livro, Freire (2008) afirma que para ensinar é preciso aprender a ensinar. Ela se utiliza de uma bela epígrafe – citando a artista Fayga Ostrower - para iniciar seu capítulo, que diz:

Criar é um processo existencial. Não lida apenas com pensamentos, nem somente com emoções, mas se origina nas profundezas de nosso ser, onde a emoção permeia os pensamentos ao mesmo tempo que a inteligência

¹⁴ OS instrumentos metodológicos têm um papel fundamental para Madalena Freire; elas os elabora para potencializar a análise crítica da atuação do docente e de forma democrática o estudante pode avaliar a atuação do professor e do grupo. Assim, utilizando essa metodologia estabelecendo os pontos de observação, aprendizagem e coordenação há possibilidade de uma avaliação complexa e conjunta do professor e dos estudantes.

estrutura, as emoções. A ação criadora dá forma, torna inteligível, compreensível o mundo das emoções (FREIRE, 2008, p. 63).

Neste mar das aprendizagens, nas ondas que conduzem as idas e vindas do processo criativo, somos o barco, conduzidos pelo vento das emoções e das imprevisibilidades, se apresentam tão profundas quanto as necessidades de compreender a urgência do educador trabalhar o equilíbrio em toda a ação pedagógica, e, assim, importa que o educador se coloque num lugar de aprendiz antes de tudo.

4.2. PROFESSOR COMO CO-CONSTRUTOR DO CONHECIMENTO: A EXPERIÊNCIA DE REGGIO EMÍLIA

Reggio Emília localiza-se no norte da Itália e inaugurou uma nova educação após a Segunda Guerra Mundial, tendo Loris Malaguzzi, professor e intelectual, como idealizador dessa escola.

A filosofia de Reggio é admirada por educadores do mundo inteiro. O propósito da escola de Reggio é de possibilitar que neste lugar diferenciado se construa uma educação com base na tríade *filosofia, escola e prática*. Essa junção proporciona um olhar diferenciado à criança. Reggio é conhecida por ser uma cidade que exprime gentileza, curiosidade e imaginação.

O objetivo desse sub-capítulo é compreender como em Reggio a figura do educador é concebida. Na parte II do livro estudado¹⁵ se destaca o título “Ensinando e aprendendo por meio da relação”, que é um dos princípios fundamentais da filosofia Reggio Emilia. Desde o primeiro momento é apresentado nesta discussão que a participação dos pais na governança da escola é postura que garante uma gestão democrática e igualitária. Tal perspectiva se deu ao longo da história desta instituição, mas esta questão não será aprofundada já que o ponto central deste capítulo é olhar para o professor.

O professor de Reggio conta com uma equipe plural e com larga formação. Ao final de cada dia, a equipe lança olhar ao cotidiano e discute as experiências do dia. Ou seja, a partir

¹⁵ EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016. 399 p.-v.2.

de uma discussão densa através de uma prática não distanciada é possível elaborar a documentação pedagógica, logo, ela nasce da observação e ganha solidez.

A escola é vista como um organismo vivo e os professores em equipe descobrem juntos diariamente o que emerge das crianças a partir de imagens, filmagens, fotos... Assim, se aproximando da concepção de Madalena Freire (2008), este seria para Reggio um instrumento metodológico de observação que compreende o professor como um debatedor ativo que, junto aos demais profissionais, transforma o projeto em andamento e o vê como um possível lugar de desdobramentos de habilidades narrativas e interpretativas. Além disso, o desenvolvimento profissional é um aspecto muito valorizado em Reggio.

Outro ponto a ser destacado é a compreensão de que o professor é um aprendiz que cumpre seu papel como um parceiro e um guia. Neste sentido, é possível visualizar quem é este educador – é aquele que precisa enxergar a criança como um ser potente que se conecta com o adulto e com as outras crianças. Então, ser um parceiro e ao mesmo tempo um guia, mais uma vez, remete à ideia apresentada por Madalena Freire (2008), de que o professor é aquele que ensina, mas que também aprende, nesse sentido, utilizando a linguagem de Reggio, o mesmo que guia, isto é, ensina, é aquele que é parceiro, companheiro das aprendizagens e descobertas.

No livro, há uma importante contribuição para este trabalho de pesquisa. Ele apresenta as principais atribuições dos professores em Reggio Emilia, estabelecendo um comparativo ao educador americano:

Papel do Educador

América do Norte	Reggio Emilia
Planejamento do currículo para promover o desenvolvimento das crianças em todos os domínios.	O papel do professor como planejador do currículo muda para o papel do professor como <i>coconstrutor de conhecimento</i>.
Planejamento do programa geral e preparação do ambiente.	O papel do professor como planejador do programa enfatiza o papel criador do <i>ambiente como terceiro professor</i>.
Interação com crianças para promover a aprendizagem por meio de brincadeiras e de	O papel do professor como facilitador das brincadeiras muda

instrução adequada.

para o papel do professor *intercambista de entendimentos*.

Promoção de cuidado e orientação para as crianças.

O papel de orientação muda para o papel do professor como *apoiador da criança competente*.

Observação das crianças e avaliação do seu progresso.

O papel do professor como observador é aumentado para *documentarista e pesquisador*.

Educação dos pais e promoção da participação familiar.

O papel do professor como educador dos pais muda para o papel do professor como *parceiro dos pais*.

Defesa da comunicação dos valores da educação infantil para públicos externos.

O papel de comunicador com públicos externos muda para o papel do professor como *ouvinte, provocador e negociador de significado*

Planejador do currículo

Fonte: EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

Ao analisar este paralelo entre as duas realidades por intermédio da tabela é possível problematizar a educação brasileira, visto que, “americanizou” sua forma de atuar. O educador brasileiro, muitas vezes, é aquele que prepara tudo, esmiúça os conhecimentos que, muitas vezes, não fazem parte daquilo que as crianças estão curiosas em pesquisar.

Em tudo isto se revela que, na perspectiva italiana, o guia e parceiro diz respeito àquele que observa e documenta, se relaciona e dá possibilidades da criança exercer sua potência, além disso, escuta, co-constrói o conhecimento, toma o ambiente como um lugar de aprendizagens e pesquisas, e mediante tudo isso, o projeto da escola ganha vida e contornos decorrentes de uma atuação democrática.

A escola e a filosofia que inspiram educadores em muitas partes do mundo também evidenciam as dificuldades presentes nesta abordagem de ensino, que, mesmo sendo compreendida como provocadora, não deixa de ser considerada desafiadora e de qualidade. Uma das dificuldades encontradas consiste no currículo emergente, pois a complexidade e

dedicação à pesquisa precisa ter em si um trabalho que resulte num engajamento para ser um problema para ser pesquisado e que emerge da criança. A linha tênue entre o olhar lançado às crianças e o que de fato ela deseja é um assunto sempre discutido.

Dessa forma, outra dificuldade citada é o quão delicada precisa ser a intervenção do professor. Logo, faz-se necessária a constante ponderação do educador para que aquilo que surja como uma intervenção não modifique o curso das pesquisas que as crianças desejam fazer. Ademais, estas são dificuldades que não paralisam os educadores de Reggio Emilia, pelo contrário, eles enfatizam a ideia de que ter esta consciência garante um cuidado ainda maior para com o fazer pedagógico no cotidiano desta escola.

E o texto encerra afirmando que o professor italiano busca “provocar ocasiões” de crescimento intelectual, compreendendo que esta filosofia não é simples de ser realizada – nem pode ser simplesmente transposta de um contexto para outro -, ao contrário, é complexo e delicado de se construir, mas não impossível.

4.3. EDUCADOR COMO SUJEITO SOCIAL E DE CULTURA: SONIA KRAMER?

A cada capítulo esta pesquisa busca evidenciar a identidade do professor da Educação Infantil. Nos dois últimos subcapítulos, através do trabalho desenvolvido com Madalena Freire (2008) e em Reggio Emilia, buscamos olhar criticamente para nossos educadores e, com isso, apontar para uma nova concepção do professor da Educação Infantil.

Agora, com as contribuições de Sonia Kramer, educadora brasileira e estudiosa da Educação Infantil e da infância, damos continuidade a essa investigação. Em toda a pesquisa, buscamos aspectos que contribuam para pensar a identidade do educador brasileiro, este sujeito social e da cultura, que precisa ser comprometido em garantir os direitos das crianças brasileiras, elas que são sujeitos sociais e também da cultura.

Em seu texto¹⁶, Kramer (2008) defende a infância como categoria social e cultural e diz que, na medida em que se compreende a criança como um ser de direitos, precisamos garantir que a criança brinque, crie, aprenda, cabendo a nós educadores, gestores, famílias enfrentar os desafios de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural:

¹⁶ KRAMER, S.. De que professor precisamos para a educação infantil? Uma pergunta, várias respostas. Pátio. Revista Pedagógica (Porto Alegre), v. 2, p. 10-13, 2003.

Na educação infantil o trabalho coletivo é requisito básico, é condição para construir e consolidar os projetos, para atuar com as crianças, para lidar com famílias e pessoas da comunidade em que se insere a creche, pré-escola ou escola. Ao mesmo tempo, um projeto sério, competente, fortalece o trabalho coletivo (KRAMER, 2008, p.11).

A coletividade, a parceria, o projeto são trazidos à tona, em consonância com a filosofia de Reggio, para definir que o trabalho do educador precisa ser atravessado por estas possibilidades. E, quando se refere ao educador da Educação Infantil, Kramer (2008) ressalta a importância de lembrar que falar de professores e professoras:

(...) é tratar de homens e mulheres no plural, muitos ainda adolescentes, que têm histórias singulares, experiências acumuladas de vida e de formação, diferenças. (...). Neste contexto, precisamos de professores dispostos a repensar a sua identidade e a história coletiva que vai se constituindo. Refiro-me aqueles que, atuando na educação infantil, se percebem como profissionais, entendendo ao mesmo tempo, que se somos professores, as pessoas de pouca idade com as quais atuamos, muito mais que alunos, são crianças (KRAMER, 2008, p.11).

Essa concepção de educador conversa com aquilo que buscamos assumir nesta pesquisa - a ênfase dada ao professor do sexo feminino e masculino, apontando para um conjunto de habilidades, posturas, concepções que formam uma identidade profissional que não diz respeito ao gênero do sujeito.

Kramer (2008) destaca, ainda, a relevância da história coletiva, permitindo que os professores repensem sua identidade e sua prática à luz das experiências junto às crianças, que não podem ser reduzidas a alunos.

Este foi o grande desafio desta pesquisa, a busca de que ao ler este trabalho o educador esteja mais capacitado para olhar para si e para sua prática docente, com o fim de ser crítico e construir um trabalho coerente, com paixão e desejo de propor experiências diferenciadas e permitindo que as crianças sejam autoras, críticas experienciando uma educação humanizadora.

5.

CONCLUSÃO

A pesquisa se desenvolveu a partir de uma investigação em que se buscou entender, primeiro, o que os documentos legais da Educação Brasileira falam sobre a identidade do professor, depois, analisou-se a história da mulher na Educação Brasileira perante a sua presença expressiva e a não obviedade presente nesta atuação. E por fim, três teorias, que nos auxiliam na reflexão e na construção de novas concepções acerca desta temática - de compreender a identidade do professor da Educação Infantil.

Pesquisar a respeito deste tema garantiu pessoalmente um novo horizonte de criticidade e maior capacidade argumentativa perante este tema; a identidade do professor da Educação Infantil, conforme citam ROCHA e BATISTA (2018) se desenvolve:

No enfrentamento da tarefa de constituição da área da Educação Infantil como um segmento da Educação Básica, que tem suas especificidades, tem-se procurado construir referências, para a docência, orientadas pela complexidade das ações da educação das crianças pequenas, na medida em que o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, físico, social, e cultural é concebido como um processo marcado por diferentes dimensões imersas no interior das relações entre adultos e crianças, e das crianças entre si. Não obstante, compreender as dimensões especificamente pedagógicas do trabalho docente na educação de 0 a 6 anos continua sendo um desafio, pois, como indicam Mantovani e Perani (1999), educador(a) da primeira infância é uma profissão em construção (ROCHA e BATISTA,2018,p.96)

É urgente a necessidade de que os profissionais se posicionem contrapondo-se àquilo que se perpetua em nossa sociedade, isto que não condiz com a identidade do professor deste segmento tão importante para os cidadãos brasileiros.

Pensar em referências para os docentes é pensar em formação de qualidade que conduzam a problematizações não corroborando ao que está posto no senso comum como verdade absoluta.

O educador da primeira infância é um profissional em constante descoberta, em constante construção, em contínua resistência. Faz-se necessária a conscientização de que trabalhar com a primeira infância não se define por uma questão de gênero. Contudo, os educadores precisam se posicionar contra esta ideia e enfatizar que o papel deste profissional é de se colocar numa postura de coprodução de saberes - escola, família e comunidade - para

desenvolver aquilo que é fundamental para possibilitar as aprendizagens das crianças, nos aspectos cognitivo, afetivo, físico, social e cultural.

Outro ponto fundamental que esta pesquisa possibilitou discutir foi que o preconceito direcionado ao homem nesta profissão responde a não aceitação desse sujeito nesse espaço, historicamente, “destinado” às mulheres. Conforme visto no decorrer do trabalho, a mulher em sua feminilidade consegue realizar esta tarefa porque cumpre sua “missão” que é compreendida como inerente a ela e, assim, naturalizando-a como a mais competente cuidadora.

Em uma sociedade patriarcal como a nossa, a figura masculina não se adequa a este lugar marcado pela educação, cuidado e complexidades. A quase ausência desta figura na Educação Infantil não se dá pelo excesso de mulheres, mas sim, pelo entendimento de que elas são as mais capacitadas e determinadas para isso. Cabe a nós geração que busca um novo amanhã e que utopicamente almeja tantas quebras de paradigmas, como estes perpetuados e reproduzidos até hoje, questionar e estudar para que aos poucos o cenário da Educação Infantil não se diferencie quanto ao gênero, mas sim na busca de profissionais bem formados, humanos, leves, que compreendam as dimensões que abarcam este segmento onde esta gente de pouca idade e de direitos se insere.

6.

Referências Bibliográficas

DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2018. Disponível em: [https://www.dicio.com.br/identidade/]. Acesso em: 06/10/2018.

EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016. 399 p.-v.2.

BATISTA, Rosa Rosa; ROCHA, Eloisa Candal. Docência na educação infantil: origens de uma constituição profissional feminina. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 20, n. 37, p. 95-111, maio 2018. ISSN 1980-4512. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2018v20n37p95/36714>>. Acesso em: 25 jul. 2018. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2018v20n37p95>.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

BRASIL. Lei nº 9.394. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Brasília, DF

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

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

CORSINO, P. (Org.). Educação infantil: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

FREIRE, Madalena. Educador, educa a dor. São Paulo: Paz e Terra, 2008. 214p.

FARIAS, M. N. de. **Liga de Senhoras Luteranas do Brasil (LSLB):** relações de gênero e poder no protestantismo brasileiro. 2016. 249f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

FERREIRA, M. M. **Salvar Corpos, forjar a razão:** contributo para uma análise crítica da criança e da infância como construção social em Portugal: 1880-1940. Porto-PT: Instituto de Inovação Nacional, 2000.

KRAMER, S.. De que professor precisamos para a educação infantil? Uma pergunta, várias respostas. Pátio. Revista Pedagógica (Porto Alegre), v. 2, p. 10-13, 2003.

PENA, Alexandra. 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.

SAYÃO, D. T. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil:** um estudo de professores em creche. 2005. 273 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina: PPGE, Florianópolis, 2005.