

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE**



VIVIANE BOREL RIBEIRO DA MOTTA

**O FEMININO E O MASCULINO NO PERFIL DOCENTE DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: (DES)CONSTRUÇÕES**

**BRASÍLIA - DF**  
**2020**

Viviane Borel Ribeiro da Motta

**O FEMININO E O MASCULINO NO PERFIL DOCENTE DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: (DES)CONSTRUÇÕES**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia à banca examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup>. Monique Aparecida Voltarelli.

**BRASÍLIA - DF  
2020**

**O FEMININO E O MASCULINO NO PERFIL DOCENTE DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: (DES)CONSTRUÇÕES**

**Viviane Borel Ribeiro da Motta**

**Trabalho Final de Curso apresentado à comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Monique Aparecida Voltarelli**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Monique Aparecida Voltarelli - Orientadora**  
**Departamento de Métodos e Técnicas/ MTC**  
**Faculdade de Educação/FE/UnB**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Fernanda Müller**  
**Departamento de Métodos e Técnicas/ MTC**  
**Faculdade de Educação/FE/UnB**

---

**Prof. Dr. Flávio Santiago**  
**Pedagogo na Rede Municipal de Ribeirão Bonito**  
**Pós-doutorando na Universidade de São Paulo**

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, antes de tudo, agradeço à Deus por ter me proporcionado várias oportunidades dentro do ensino público, e dentre elas o acesso à Universidade de Brasília. Agradeço por sempre guiar meus passos e caminhos na vida em buscas de meus objetivos, e não sendo diferente, dentro da minha formação acadêmica.

Agradeço imensuravelmente aos meus pais, Kátia e Mauro, por terem investido em mim de todas as formas possíveis e por acreditarem e incentivarem os meus sonhos. Agradeço por todo apoio sempre, e por sempre serem meu ponto de equilíbrio todas as vezes em que pensei que não conseguiria. Agradeço por tudo que me ensinaram, ter fé, a ter força, a ser uma pessoa que vai atrás do que quer e por sempre me orientarem a priorizar os estudos. Vocês são parte essencial de todas as minhas conquistas. Vocês são meu exemplo. Vocês são minha vida!

Agradeço aos meus irmãos mais velhos, Michael e Mariana, por todo apoio emocional e pelos conselhos durante a minha trajetória acadêmica até a conclusão deste trabalho, e por todo incentivo em não desistir. Obrigada por compartilharem essa conquista comigo. Sem vocês eu não conseguiria.

Agradeço à minha tia (dinda) Karina, por todo apoio aos meus estudos e principalmente a minha graduação. Agradeço por ter me dado colo todas as vezes que eu precisei, por sempre me dizer que eu sou capaz e por ser uma tia, amiga, professora, mãe, me dando conselhos, broncas, palavras de conforto, carinho e muito amor. Você me fortaleceu durante essa trajetória.

Agradeço, mesmo acreditando que essas palavras não consigam representar a minha gratidão, à minha professora e orientadora Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Monique Aparecida Voltarelli por me conduzir na elaboração deste trabalho, pela paciência em me ensinar, me corrigir e me ajudar. Obrigada por todos os caminhos que você me apresentou durante essa trajetória e principalmente por acreditar em mim. Obrigada por me acalmar nos momentos de crise e sempre me ajudar achar soluções aos meus problemas. Eu te admiro muito como professora, pois é um exemplo de educadora comprometida, e acredito que todos os alunos que passarem por você, assim como eu, nunca te esquecerão.

Agradeço, sem exceções, a todos os professores da Faculdade de Educação, todos os conhecimentos e aprendizados compartilhados aos quais tive acesso durante a minha graduação, pois considero que todos foram essenciais na minha formação. Carrego comigo um pouco de cada um de vocês, bem como do que me ensinaram. Meus sinceros agradecimentos. É por causa de vocês que eu sinto orgulho de ser estudante da universidade pública!

Agradeço às minhas colegas de faculdade, Lauanda, Viviane, Nayara e Ana Jailane, que desde o início compartilham comigo a aventura que é a graduação. Agradeço pelos conhecimentos e saberes compartilhados, bem como as frustrações, os medos e as superações. Vocês caminharam junto comigo para que este trabalho fosse realizado.

Agradeço também, à minha amiga da vida, Danielli, por todo apoio, carinho, incentivo na elaboração deste trabalho. Que me deu força em momentos em que eu achei que não era capaz, que me ajudou na resoluções de muitos problemas e que esteve ao meu lado a cada momento decisivo da minha graduação. Sem palavras para descrever a sua importância.

Agradeço aos professores dos Jardins de Infância que cederam as entrevistas para que meu trabalho fosse realizado. A participação de vocês foi essencial para que esse trabalho acontecesse.

Agradeço a minha avó, Rosemary pela força, incentivo e apoio. Agradeço por você compartilhar comigo desde o início essa trajetória e saiba que esse sonho que está se realizando, é nosso. Amo você, vovó Rose.

Por fim, acredito que todas as pessoas que passaram por mim durante essa trajetória foram essenciais para o meu processo até chegada até aqui. Muito obrigada por viverem, construírem e compartilharem deste sonho comigo.

## **O FEMININO E O MASCULINO NO PERFIL DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: (DES)CONSTRUÇÕES**

O presente trabalho buscou investigar as construções relacionadas ao gênero e ao perfil docente da educação infantil de forma a compreender a escassez da atuação masculina nesta etapa da educação básica. Assim, foram trazidos alguns elementos que contribuem para a compreensão de como e porque a mulher foi sendo imbricada nessa função, contribuindo para que até os dias atuais, a profissão de educador infantil seja quase em sua totalidade exercida por mulheres, e quais seus reflexos na perpetuação da feminização desta profissão. Em paralelo, a presença dos homens também é especificada, de forma a dialogar com os aspectos históricos, ligados as representações de gênero, que há muito tempo abdicam os homens dos cuidados e educação de crianças. Por fim, foi realizada uma pesquisa qualitativa, fazendo uso de entrevista semi estruturada com professores do sexo masculino atuantes nos jardins de infância da rede pública de ensino do Plano Piloto de Brasília a fim de compreender os desafios e as perspectivas de atuação na educação infantil. A investigação possibilitou identificar que a atuação masculina apresenta elementos desconfortantes e desafiadores diante das relações estabelecidas com os familiares e responsáveis das crianças, principalmente no âmbito do cuidado físico dentro das instituições. Neste sentido rever preconceitos e estereótipos é urgente e necessário a fim de que se possam superar construções sócio-históricas e culturais que atribuem papéis aos gêneros, os quais acabam por limitar e restringir a atuação de professores de modo que esteja coerente com as especificidades desta etapa da educação básica, a qual prevê a indissociabilidade do cuidado e educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil; Gênero; Feminização docente; Atuação em creches e pré-escolas; Homens na educação infantil.

## **FEMALE AND MALE IN THE TEACHING PROFILE OF CHILD EDUCATION: (DE) CONSTRUCTIONS**

The present paper sought to investigate the constructions related to gender and teachers profile on child education to understand the scarcity of male performance at this stage of basic education. Thus, some elements have been brought up in order to contribute on understanding how and why woman was being interwoven in this role, contributing to the fact that until today, the profession of child educator is almost entirely exercised by women, and their effects on the perpetuation of the feminization of this profession. In parallel, the presence of men is also specified, to dialogue with the historical aspects, linked to the representations of gender, which have long abdicated men from the care and education of children. Finally, qualitative research was carried out, using a semi structured Interview with male teachers working on kindergartens from public education system of Plano Piloto de Brasília to understand the challenges and performance perspectives in early childhood education. The investigation made it possible to identify that male performance presents uncomfortable and challenging elements in the face of relationships established with the family members and guardians of the children, mainly in the scope of physical care within institutions. In this sense, reviewing prejudices and stereotypes is urgent and necessary to overcome socio-economic and historical constructions that assign roles to genders, which end up limiting and restricting the performance of teachers in a way that is consistent with the specificities of this stage of basic education, which provides the inseparability of care and education.

**KEYWORDS:** Early Childhood Education; Genre; Teaching feminization; Performance in daycare centers and preschools; Men in early childhood education

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1- Professores atuantes nas instituições de Educação Infantil no Plano Piloto – DF.....	14
Quadro 2 - Descritores utilizados na SCIELO.....	15
Quadro 3 – Descritores utilizados no CAPES.....	16
Quadro 4 – Consulta ao REPOSITÓRIO UnB - Faculdade de Educação.....	16
Quadro 5 – Levantamento bibliográfico localizado.....	17
Quadro 6 – Caracterização geral dos docentes.....	60

## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL</b> .....	10
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>CAPÍTULO 1 – PROFISSÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERFIL E IDENTIDADE</b> .....	15
<b>1.1. Compreendendo a educação infantil</b> .....	15
<b>1.2. Sobre a Formação e Atuação dos Professores de Educação Infantil</b> .....	23
<b>1.3. A feminização da docência</b> .....	27
<b>1.4. Tia ou professora</b> .....	31
<b>CAPÍTULO 2- HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	35
<b>2.1 Gênero e profissão docente</b> .....	36
<b>2.2. Professores homens nas creches e pré-escolas: espaços, dilemas e problemáticas</b> ....	43
<b>CAPÍTULO 3 – Docência masculina - concepções e práticas pedagógicas: em busca de respostas</b> .....	53
<b>3.1 Percursos metodológicos</b> .....	53
<b>3.2. Caracterização dos professores investigados</b> .....	61
<b>3.3. Relações com as famílias, crianças e demais professoras</b> .....	63
<b>3.4. A atuação com crianças na educação infantil</b> .....	68
<b>3.5. Perspectivas sobre a docência masculina na educação infantil</b> .....	73
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	86
<b>ANEXOS</b> .....	99

## MEMORIAL

Meu nome é Viviane Borel, sou estudante do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, ingressante no primeiro semestre do ano de 2017.

Durante toda a minha vida, fui apaixonada por compartilhar de forma recíproca todos os conhecimentos possíveis (científicos, de vida, de mundo). Quando no ensino médio me vi em posição de escolha sobre o meu futuro profissional, procurei uma área de estudo que se relacionasse com o ensino-aprendizagem, vivências, o eu e o outro, elementos que certamente queria que me acompanhassem ao longo da vida. Então, após muitas pesquisas na área educacional, interessei-me pelo curso de Pedagogia, entendendo-o como a ciência da educação, que estuda a mesma, em seu sentido amplo e de forma interdisciplinar, trabalhando conjuntamente com as ciências humanas e sociais. Logo, a escolha do curso foi pensando em ingressar na área educacional pela sua base, entendendo a Pedagogia como esta. O que eu não imaginava era o universo de possibilidades e conhecimentos que esse curso me abriria.

Na academia, obtive acesso a conhecimentos que jamais pensei, que vão do macro – contextos históricos, sociedade, política, tendências pedagógicas- ao micro – sujeito(s), formas de aprendizagem, interdisciplinaridade, instituições de ensino. Me identifiquei demasiadamente com as áreas de estudo que contextualizam a educação e suas instituições (história da educação, antropologia, sociologia da educação, didática fundamental, etc.), bem como as que estudam os indivíduos (nós) que perpassam as etapas educacionais de formas diferentes, tendo como objeto de estudo suas especificidades, saberes, relevância social (psicologia, estudos sociais da infância, ciência e tecnologia, educação especial e inclusiva, etc.) e suas relações com o processo de ensino-aprendizagem integral (humano, cognitivo, emocional, cidadão, social).

Além dos saberes teóricos, obtive experiências práticas significativas durante a graduação. Em espaços escolares, fiz estágio obrigatório e remunerado na Educação Infantil, onde pude ter a vivência de compilar teoria e prática com os sujeitos de aprendizagem em diversas atividades pedagógicas, bem como em situações de conflitos e dificuldades de aprendizagem. A educação inclusiva também fez parte desses momentos, tendo eu durante esse período de estágios, experiência com crianças com Necessidades Educacionais Especiais, em predominância com Transtorno do Espectro

Autista. Também tive oportunidade de vivenciar experiências na área de alfabetização com crianças do ensino fundamental e também em espaço não-escolar, através de um projeto de Leitura e Ação com crianças 4 a 10 anos em situação de vulnerabilidade social.

Obtive também, muitas experiências de saída de campo, onde a pesquisa foi bem enfatizada pela maioria das disciplinas nas quais fui discente. Com o passar do tempo, fui aprimorando minhas habilidades em observação focal e sistêmica, coleta e análise de dados, pesquisas com diferentes abordagens e que hoje considero cruciais tanto para a construção deste trabalho final de curso, como para a profissão docente, pois acredito que o professor é um eterno pesquisador.

Com a chegada da finalização do curso, iniciei os primeiros recortes do meu trabalho de conclusão de curso. Procurei rememorar todos os assuntos, vivências e questionamentos que me acompanharam ao longo da trajetória acadêmica (tanto teórica quanto prática) afim de delimitar o meu objeto de pesquisa de acordo com o meu maior interesse. Tentei transformar minhas ideias em perguntas centrais que eu desejava obter respostas. Foi então que, durante uma aula da disciplina de Educação Infantil, na qual procurávamos entender o contexto histórico desta etapa da educação básica, uma pergunta, em minha mente, obteve relevância entre todas as que foram levantadas até então: Por que a profissão de educador da primeira infância tem predominância feminina quase em sua totalidade? Desde então, meu trabalho foi pensado e estruturado seguindo esse raciocínio, procurando esta(s) resposta(s).

Em suma, minha vida tanto social quanto acadêmica é acompanhada pelo pensamento crítico e sistêmico sobre todas as coisas pensadas, em especial a educação e suas relações com o ser humano e a sociedade, pois entendo-a como inerente ao eterno desenvolvimento humano.

## INTRODUÇÃO

Pesquisar o perfil docente na educação infantil é pensar sobre como essa profissão ao longo do tempo foi sendo construída, compreendendo seus objetivos e aspirações docentes para atuar nesta etapa da educação básica. De acordo com a história, percebe-se que, diferente das demais etapas da educação, o gênero torna-se um fator importante para compreender a profissionalização docente com as crianças pequenas. Tanto em pesquisas quantitativas, quanto observando a própria realidade, a docência nesta faixa etária é majoritariamente exercida por mulheres.

Sendo assim, o objetivo geral deste trabalho é investigar as construções relacionadas ao gênero e ao perfil docente da educação infantil a partir de quatro objetivos específicos: pesquisar a historicidade da constituição da educação infantil e seus respectivos profissionais; compreender sobre o perfil docente do profissional de educação infantil; entender a razão da escassez de profissionais do sexo masculino na área e compreender a atuação e prática docente masculina na educação infantil. Nesse sentido, busca-se investigar através de um compilado entre dados, fontes bibliográficas e a própria pesquisa de campo realizada, as causas históricas e sociais que explicam a origem e o processo da constituição desse profissional e seus reflexos até os dias de hoje, principalmente na predominância das professoras mulheres nesta profissão em detrimento da baixa presença dos homens na área, assim como os elementos que perpassam a atuação masculina na educação infantil.

No primeiro capítulo almejou-se refletir sobre o lugar da mulher na educação infantil, fazendo um percurso histórico desde os primeiros atendimentos das crianças fora do ambiente doméstico, até os formatos propostos atualmente enquanto primeira etapa da educação básica (ARCE, 2002; ASSIS, 2009; BASTOS, 2001; GARANHANI, 2010; KUHLMANN JR., 2000; KUHLMANN JR., 2004; LIMA, 2018; OLIVEIRA, 1988; OLIVEIRA, 2010; SILVA, 2019; TELES, 1998;), e concomitantemente os motivos que levaram as mulheres ao protagonismo neste trabalho (ALMEIDA, 1998; ARCE, 2001; BATISTA; ROCHA, 2018; MANTOVANI; PERANI, 2016, TELES, 1981;). Também é demonstrado como hoje as legislações e diretrizes dispõem sobre a formação e o exercício da profissão de educador da primeira infância (MEC;SEB, 2010;

CNE/CP, 2006; MEC;SEF;DPE;COEDI, 1994). Em seguida, aprofunda-se as discussões na relação mulher na educação infantil, trazendo a relação do público-privado e do determinismo social como elementares para predominância feminina no cuidado e educação de crianças. Por último, traz-se a problematização do termo “tia”, utilizado principalmente pelas crianças, mas também por pais e entre os próprios profissionais das instituições para se referir as profissionais de educação infantil, trazendo as dimensões da feminização e da desvalorização que envolvem os significados desse termo e que precisam ser revistos (FREIRE, 1993; RODRIGUES, 2017).

O segundo capítulo adentra as discussões sobre a escassez dos homens enquanto professores atuantes na educação infantil, em uma abordagem que traz alguns motivos deste fato (RABELO, 2010; RODRIGUES, 2017; SANTANA, 2015; SAYÃO, 2004; SOUSA, 2015), envolvendo a própria historicidade do homem na rasa participação do cuidado de crianças, bem como estereótipos de gênero, construções e representações sociais que influenciam demasiadamente no afastamento dos homens nesta área (LOURO, 1997; SCOTT, 1989; SOUZA-LEITE, 2017; VIANA, 2001). Além disso, é dissertado a partir de pesquisas encontradas em artigos, teses e dissertações, que foram feitas com próprios professores homens e suas atuações, as questões que perpassam a atuação dos professores devido ao seu gênero (GONÇALVES; ANTUNES, 2015; GONÇALVES; FARIA, 2015, 2017; JAEGER; JACQUES, 2017; GONÇALVES; FARIA; REIS, 2016; MONTEIRO; ALTHMANN, 2014). Aspectos como pânico moral, medos e preconceitos de pais e familiares, profissionais da área e até do próprio Estado (verificado pelo o exemplo da PL 1174/2019<sup>1</sup>), limitam a atuação dos professores e interferem em suas práticas.

Por fim, na intenção de elucidar ainda mais essas questões, a pesquisa de campo deste trabalho, de natureza qualitativa, foi realizada com 4 professores homens regentes, encontrados nos jardins de infância localizados na região do Plano Piloto/Brasília. Entrevistas semi estruturadas, registradas através de gravação de áudio e posteriormente transcritas, foram realizadas com os docentes, a fim de entender na perspectivas dos mesmos, as questões de gênero que envolvem a inserção dos homens de modo geral na

---

<sup>1</sup>O projeto de lei “ Confere às profissionais do sexo feminino a exclusividade nos cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil e traz outras providências.” (São Paulo(SP), 2019).

educação infantil, bem como os desafios e as potencialidades que envolvem sua atuação na educação e cuidado com as crianças.

Contudo, o fato da presença majoritariamente feminina na educação infantil, desde o início da graduação me levantou certas dúvidas sobre a profissão, e a temática de gênero e educação infantil despertou o interesse da pesquisa a partir principalmente dos questionamentos sobre o porquê das mulheres assumirem essa responsabilidade e onde estariam os homens na educação das crianças. Sendo assim, acredito que entender essas questões é importante para o campo da educação infantil, pois elucida a compreensão de quem foi e é esse profissional da área e qual seu papel atuando com esta faixa etária, e desmitifica algumas relações de gênero feitas a ele, que de alguma forma confundem os objetivos da educação infantil e contribuem para a desvalorização do profissional e da própria etapa da educação básica (RODRIGUES, 2017).

## **CAPÍTULO 1 – PROFISSÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERFIL E IDENTIDADE**

A educação infantil hoje no Brasil, estabelecida como a primeira etapa da educação básica, teve um processo de constituição não-linear, reflexo da organização social em determinadas épocas, de movimentos da classe operária na luta pela educação infantil pública e de qualidade e também sobre suas diversas funções e objetivos no atendimento aos pequenos. Nesse percurso histórico, a investigação sobre as pessoas que atuaram/atuam como responsáveis no desenvolvimento deste atendimento está intrinsecamente ligada à história e a constituição desta etapa da educação.

A compreensão de quem foi e quem é o profissional de educação infantil, demanda olhar a sua linha do tempo que, uma vez perpassada pela variável de classe, que dicotomizou o atendimento às crianças das classes operárias e abastadas (CRUZ, 1996). O gênero também foi um fator que determinou consideravelmente quem seriam as pessoas que fariam este trabalho, sendo predominantemente as mulheres (ARCE, 2001; BADINTER, 1985; GONÇALVES; FARIA, 2015; KUHLMANN, 2004; MONTEIRO; ALTHMANN, 2014; PRADO; ANSELMO, 2019; ROCHA; BATISTA, 2017; RODRIGUES, 2017; SILVA, 2019; BRASIL 1994; 2006).

Portanto, para compreender a identidade desse profissional de educação infantil e como esta identidade veio se construindo, faz-se necessário perpassar a constituição da educação infantil, desde os primeiros atendimentos fora do lar para as crianças até a sua estatização e institucionalização, juntamente com os determinados educadores que fizeram este trabalho, como também compreender quais aspectos contribuíram para que desde sua origem até os dias de hoje, a mulher fosse protagonista no cuidado e educação dos pequenos.

### **1.1. Compreendendo a educação infantil**

A conquista da educação infantil reconhecida hoje é recente comparada às outras etapas de educação básica. A mesma já teve diversas características que a perpassaram e que contribuíram de alguma forma para sua construção e institucionalização, sendo que

nesse tópico, faz-se necessário retomar alguns aspectos históricos para compreender como se constituiu a educação infantil, bem como o perfil profissional dos que nesta etapa atuam.

Para a compreensão dessa dinâmica, é preciso entender que o pensamento de educação para crianças começa, não com este caráter pedagógico e educacional que possui hoje, mas pode ser caracterizado como os primeiros históricos de atendimento as crianças. Em diversas partes do mundo, as crianças abandonadas por seus pais possuíam lugares de acolhimento ou retenção, as amas de leite, as rodas dos expostos, os asilos são exemplos destes que de alguma forma abrigavam estas crianças consideradas em vulnerabilidade (KUHLMANN,2004; OLIVEIRA,2010;). Essas instituições, portanto, não possuíam responsabilidade estatal, tendo cunho principalmente religioso e filantrópico ou apenas sendo uma troca de cuidados por dinheiro. No Brasil, até o final do século XIX esse tipo de atendimento às crianças foi o único e predominante, como afirma Oliveira(1988, p. 44-45) que

Até o início do século, o atendimento de crianças em creches inexistia basicamente no Brasil. O que havia no sentido de cuidado da criança pequena longe da mãe no meio rural era a absorção natural das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, filhos bastardos originados em geral da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco, adotados por famílias de fazendeiros, ou o recolhimento das mesmas na “roda dos expostos” existentes em algumas cidades, criadas desde o início do século XVIII por entidades religiosas que procuravam fazer com que elas fossem conduzidas a um ofício.

Contudo, segundo a autora, entende-se que não havia espaços institucionais para esse atendimento, nem caráter pedagógico e nem garantia de que essas crianças abandonadas realmente sobreviveriam. E foram estas atividades que marcaram o início do atendimento fora do lar para as crianças, no Brasil, até o início do século XX.

Em contraponto, em meados do século XIX pela Europa uma ideia de educação dos pequenos vinha se difundindo. Na Alemanha, um educador chamado Friedrich Froebel foi o fundador da primeira instituição educativa prioritariamente para crianças, intitulada “*kindergarten*”, tendo uma abordagem totalmente diferente dos outros atendimentos até então mencionados, e que foi determinante para o início da

institucionalização e pedagogização da educação infantil. De acordo com Kuhlmann(2000, p.10):

Froebel, que abriu o primeiro *kindergarten* no alvorecer da década de 1840, em Blankenburgo, pretendia não apenas reformar a educação pré-escolar, mas por meio dela a estrutura familiar e os cuidados dedicados à infância, envolvendo a relação entre as esferas pública e privada.

O jardim-de-infância (*kindergarten*) foi a primeira instituição de educação infantil e que foi precursora internacionalmente como modelo. Froebel chamava de jardim, pois considerava as crianças como plantas diversas e com potencial para se desenvolver, sendo esta instituição o jardim que proporcionaria este “desabrochar” (ARCE, 2002).

Não obstante, tal mudança traz o questionamento sobre qual a principal diferença entre esta proposta e as outras maneiras de atendimento mencionadas. E a resposta está em seu caráter, ou seja, seu objetivo de formação com as crianças. Os jardins-de-infância possuíam caráter educacional, ou seja, procuravam desenvolver as habilidades e potencialidades das crianças através de várias atividades pedagógicas (GONÇALVES; ANTUNES, 2015). Enquanto isso, as instituições de caráter assistencial, como os asilos, e os cuidados informais prestados por adultos em troca de dinheiro, como as amas-de-leite, ainda eram muito presentes no atendimento a diversas crianças. Essa dicotomia se deu devido a um fator marcante que distinguiu os atendimentos na Educação Infantil: a classe. Cruz (1996, p.79), nos traz essa informação quando se refere a história da educação infantil, afirmando que

sempre foi marcada pela desigualdade: tanto as possibilidades de acesso a qualquer das formas de atendimento quanto a qualidade desse atendimento têm sido definidas prioritariamente pela classe social da criança.

Nesse sentido, crianças pobres e de famílias mais humildes, continuam tendo estes recursos como principais para deixar seus filhos, enquanto as crianças de classes mais abastadas teriam acesso aos jardins-de-infância. Sobre essa dualidade, Rodrigues (2017, p.335) comenta sobre a origem da identidade da educação infantil, na qual afirma ser “fortemente marcada por discrepâncias relativas à classe social à qual pertenciam as

crianças atendidas”. Tal fator acompanhará ainda por muito tempo a constituição da educação infantil, como será possível ver ao longo deste trabalho.

Ainda na proposta de Froebel, é possível encontrar quem são as pessoas responsáveis por desenvolver este trabalho junto às crianças nestes espaços, a quem são ninguém menos do que as mulheres. As chamadas “jardineiras” seriam as profissionais responsáveis ao auxílio no desenvolvimento das plantas dos jardins (as crianças), com toda doçura, delicadeza, paciência e atenção (GONÇALVES; ANTUNES, 2015; KUHLMANN, 1998). E por que as mulheres? Porque em uma sociedade patriarcal, marcada pela divisão das tarefas demarcadas femininas e masculinas, a mulher é sempre responsável pelo cuidado e educação dos filhos assim como a do lar (COUTINHO, 2005), logo o *kindergarten* seria uma extensão do trabalho no âmbito privado para aquelas mulheres que já o faziam com as crianças de seu próprio lar, seus filhos. Arce (2002, p. 114-115), em seu estudo sobre a metodologia de Froebel, aponta que o educador

dirigia-se sempre às mulheres enquanto educadoras. As mulheres, possuidoras da capacidade biológica da maternidade, possuiriam o amor na forma mais pura, sendo as únicas naturalmente aptas para educar com liberdade e amor, respeitando o desenvolvimento natural da criança, pois assim elas já o faziam há séculos em seus lares.

Portanto, a partir de Froebel é possível entender a origem dos profissionais de educação infantil, fundamentada em argumentos que criarão vertentes e que serão cruciais para a perpetuação da profissão de educador da primeira infância, sendo predominantemente as mulheres, até os dias de hoje.

Alguns anos depois, sua proposta foi interrompida por romper com a limitação da mulher à esfera privada, sendo os jardins-de-infância proibidos nos países que o aderiram. Entretanto, após a morte de seu pioneiro, a proposta pedagógica do *kindergarten* já havia sido difundida por muitos países, as quais podem ser vistas até os dias de hoje.

No Brasil, o primeiro jardim-de-infância foi implementado no Colégio Menezes Vieira, no Rio de Janeiro no fim do Brasil imperial, em 1875 pelo médico e educador Menezes Vieira, o qual procurou implementá-lo com a mesma proposta de Froebel e que obteve muito sucesso entre as classes abastadas (BASTOS, 2001). Tal instituição

foi tão bem aceita e aclamada pela elite brasileira, que tornou-se um modelo, sendo que o próprio pioneiro criou pareceres sobre “Organização dos Jardins-da-infância” e “Organização do professorado para os jardins-de-infância e para o ensino primário e secundário”(BASTOS, 2001, p. 37), os quais foram considerados norteadores para as instituições posteriores da educação infantil.

A mulher está muito presente na instituição de Menezes Vieira, que em seus pareceres ressalta a importância que a mesma tem nesta função, reafirmando seu caráter essencial materno, sensível e moral, o que seria fundamental para o trabalho com as crianças. Não obstante, a instrução da mesma e o conhecimento das teorias também estavam aliadas ao trabalho destas educadoras e Bastos (2001, p.59-60) traz um resumo do texto do autor que se refere à tais características docentes:

destaca como qualidades indispensáveis às físicas: boa constituição, aparelhos da voz, vista, do ouvido bem desenvolvidos e educados, fisionomia agradável; morais: amar às crianças, ser generosa, boa, indulgente, dedicada, de vontade calma e inquebrantável, de caráter firme e digno, ter apuradíssimo o sentimento de equidade, da retidão, da honestidade e do zelo; intelectuais: possuir o hábito de estudo, espírito observador e refletido. Além disso, deve ter instrução primária, conforme às exigências da pedagogia moderna; e ter estudado a teoria e a prática do método froebeliano. Reforça a necessidade dessas qualidades, pois elas devem “representar famílias e que as mocinhas presumidas, nervosas e histéricas nunca serão boas mães.

Alguns anos depois, em 1877, foi anexada a Escola Normal Caetano Campos outro jardim-de-infância, em São Paulo, onde seguia os mesmos preceitos da instituição de Menezes Vieira, porém era considerada pública. Mas esse título não fazia jus ao seu público, pois os mesmos eram filhos da elite atendidos (KUHLMANN, 2004).

Essa foi a realidade do atendimento dual entre as crianças até o início do século XX, porém, em suas duas primeiras décadas uma nova demanda foi requisitada pelo Estado. Com a industrialização, tornou-se necessária maior participação da população no trabalho operário e isso incluía as mulheres da classe baixa, que eram requisitadas ao mercado de trabalho. Essa demanda foi elementar para o início de uma mudança no atendimento às crianças das classes operárias, pois,

a urbanização e a industrialização nos centros urbanos maiores, intensificadas no início do século XX, produziram um conjunto de efeitos que modificaram a estrutura familiar tradicional no que se refere aos cuidados com os filhos pequenos. (OLIVEIRA, 1988, p.45)

Os efeitos dessa nova organização social se expressam na vida privada, pois até então as mães eram responsáveis pelo trabalho doméstico e isso incluía o cuidado e a educação de seus filhos, e com essa demanda ao âmbito público, há-se a necessidade de uma grande parte das mulheres terceirizar esse cuidado, que agora não seriam estritamente maternos, pois as mães se ausentariam para o trabalho (ARCE, 2002; KUHLMANN, 2000; OLIVEIRA, 2010, 1988).

Nesse movimento, aliado as pautas que os trabalhadores tinham na luta por seus direitos, a creche era uma delas pois, a necessidade da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho resultava, na maioria das vezes, por não ter com quem deixar seus filhos pequenos, e por isso acabavam recorrendo a

formas alternativas de atendimento” onde inexistiam critérios básicos relativos à infra-estrutura e à escolaridade das pessoas que lidavam diretamente com as crianças, em geral mulheres, sem formação específica, chamadas de crecheiras, pajens, babás, auxiliares, etc.(BRASIL, 2006, p. 8)

Entretanto, os trabalhadores (principalmente as mulheres operárias) entendiam que essa necessidade de um local seguro para que a criança ficasse durante o período de trabalho, deveria ser responsabilidade daqueles que precisavam de seus serviços, dos seus patrões, das indústrias. Oliveira (2010, p. 56) afirma que,

Entre às reivindicações por parte do movimento operário, na década de 20 e no início dos anos 30, por melhores condições de trabalho e de vida, estava a da existência de locais para guarda e atendimento das crianças durante o trabalho das mães.

Assim, até meados da década de 50, várias indústrias passaram a oferecer locais para que as mães deixassem seus filhos, incluindo parcerias com entidades filantrópicas, religiosas, entre outras, que as atendiam no horário de expediente de seus pais (TELES, 1981). Contudo, esse atendimento mantinha muita distância do caráter pedagógico dos

jardins-de-infância das elites e quanto a seus profissionais, não havia um responsável educador, como no caso das professoras dos jardins de infância, mas sim

Um corpo de profissionais que envolvia médicos puericultores, enfermeiras formadas ou auxiliares de enfermagem, assistentes sociais, atendentes treinados nos preceitos da higiene infantil. (VIEIRA, 1998, p.5).

Com o aumento da urbanização, o trabalho operário feminino cresceu demasiadamente a partir da década de 60, o que ascendeu novamente a questão das creches e da expansão de suas ofertas, além de sua estatização, gerando assim vários movimentos de luta operária, sendo um deles de tamanha importância, o Movimento de Luta por Creches, liderado por mulheres em 1970 (MANTAGUTE, 2013), que insistia na responsabilização do Estado na oferta e expansão das instituições de educação infantil para suas crianças, e não só isso, em suas pautas as mulheres traziam em suas reivindicações argumentos como:

creche não é depósito de crianças; creche não é caridade, é um direito! Creche não é estacionamento! Cabe ao estado garantir políticas públicas que propiciem espaços sociais e pedagógicos para que as crianças pequenas sejam acolhidas e socializadas. (TELES, 1981, p.25)

Ou seja, além do espaço público destinado a atender essas crianças como direito a ser garantido pelo Estado, que seja de qualidade e que abarquem as potencialidades educacionais e pedagógicas desta faixa etária.

Os movimentos operários e principalmente as lutas femininas foram muito importantes para a conquista de uma educação pública e consecutivamente de qualidade para as crianças, pois nas décadas seguintes, houve avanços significativos e garantias legais no que diz respeito a educação infantil pública. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 é um deles, quando em seu artigo 208 estabelece que

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade<sup>2</sup>;

Ou seja, além das outras etapas da Educação Básica, a Constituição Federal incluí a educação infantil como responsabilidade do Estado e em sua oferta gratuita à todas as crianças sem qualquer distinção.

Em 1996 tem-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que é um grande avanço para a pedagogização da educação infantil, pois a mesma traz no artigo 29 que

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

Desse modo, que além de incluir a educação infantil como primeira etapa da educação básica, integrando-a ao sistema de ensino e garantindo seu caráter educacional, traz um novo sentido para a educação de crianças, abarcando suas especificidades e seu desenvolvimento integral, sendo um avanço também ao atrelar o cuidado a educação das crianças nesta etapa da educação básica. Mais de uma década depois, inclui-se a educação das crianças à partir dos 4 anos como obrigatória.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil de 1998 traz consigo os aspectos educacionais no que se refere à atuação pedagógica com os pequenos, com conteúdos, objetivos e orientações que vieram a nortear a ação dos educadores, o que foi considerado um marco, pois reafirmou o cunho educativo da educação infantil (GONÇALVES; FARIA; REIS, 2016). Em 2010, passam a valer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) que estabelecem os princípios da educação infantil, e fornecem orientações para a ação pedagógica com as crianças pautada nas concepções de criança e infância atuais, apontando a necessidade da interação e brincadeira como essenciais, considerando que as propostas curriculares e pedagógicas devem

---

<sup>2</sup>Em 2006 a Lei nº 11.274 altera as diretrizes e bases da educação nacional passando de 8 para 9 anos de duração o ensino fundamental, diminuindo consecutivamente um ano da pré-escola. Logo, a Constituição Federal de 1988 também tem alterado seu inciso IV, substituindo de 6 para 5 anos de idade as crianças atendidas na educação infantil, através da Emenda Constitucional nº 14, de 1996.

garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2010, p. 13).

Além disso, as Diretrizes Curriculares são consideradas um avanço muito grande, pois abarcam no currículo e ações pedagógicas da educação infantil, além das especificidades e potencialidades educacionais das crianças, tendo como principal elemento os projetos pedagógicos como ponto de partida para a ação educativa, também enfatiza suas demandas de cuidado devido a sua faixa etária, prevendo

condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; (BRASIL, 2010, p.19)

Portanto, reafirma o cuidado e a educação como aliados concomitantemente na educação dos pequenos.

Em suma, partir das lutas, dos movimentos e dos avanços nos estudos de sobre criança e infância no fim do século XX, a educação infantil foi ganhando espaço e enfoque político e estatal, entrando nas pautas de políticas públicas no Estado, sendo valorizada em sua importância no desenvolvimento dos sujeitos e tendo garantia pedagógica aliada ao cuidado para todas as crianças, estando elas em instituições de educativas públicas e particulares e com esses avanços, a preocupação com os profissionais que atuam com essa educação, sua formação e qualificação também começaram a ser pensadas, de forma a tentar definir o perfil do docente da educação infantil.

## **1.2. Sobre a Formação e Atuação dos Professores de Educação Infantil**

Com a gradativa conquista da educação infantil para todas as crianças, em seus aspectos legais, curriculares, institucionais, políticos, etc., a preocupação sobre as pessoas que atuam com a educação dos pequenos também acompanhou a evolução e a discussão sobre esses fatores da educação infantil, entrando também como elemento de

qualidade nesta etapa de educação (BRASIL,1994). Portanto, faz-se necessário retomar alguns aspectos sobre a atuação e formação desses então profissionais, a fim de entender o papel fundamental destes na educação e cuidado das crianças.

Após a estatização da educação infantil através da nossa carta magna, a Constituição Federal do Brasil de 1988, a oferta de educação para crianças de 0 a 6 anos passa a ser de responsabilidade do Estado, de forma gratuita. Entretanto, a questão dos profissionais que serão responsáveis por desenvolver este trabalho ainda não é regulamentada e Moreno (2013, p.2) afirma que nesse sentido, “trabalhavam, em creches e pré-escolas, pessoas com baixa escolaridade, pois não havia nenhuma exigência de um curso profissionalizante para atuar nesse segmento”.

Contudo, no início dos anos 90 a criança ganha maior espaço e visibilidade social, sendo que o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 coloca a criança como cidadã, sendo abarcada nos direitos fundamentais aos cidadãos brasileiros, e a educação é um deles. Além disso, maiores estudos sobre a criança e seu desenvolvimento foram sendo difundidos, ampliando a discussão sobre a especificidade desta faixa etária e como a educação infantil para as crianças devia ser planejada a partir de suas necessidades, suas potencialidades, suas características e seu desenvolvimento global (MEC; SEB, 2006). Ao mesmo tempo, a preocupação com a atuação do profissional que fosse capaz de desenvolver e atender essas demandas foi crescendo e como afirma Cruz (1996, p.80) foi “evidente que essa nova concepção de educação infantil coloca em questão a formação dos profissionais que atuam nessa área”.

O documento “Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil” (BRASIL, 1994) foi resultado de diversas discussões com estudiosos da educação e da primeira infância para trazer aspectos referentes à relevância de uma profissionalização do adulto que viesse a trabalhar com as crianças, principalmente para entender integralmente as especificidades desta faixa etária e as potencialidades educacionais, e que pudesse nortear sua prática com os pequenos a partir de uma formação que os fornecesse esses subsídios. Nesse sentido, o documento traz que

em razão das particularidades desta etapa de desenvolvimento, a educação infantil deve cumprir duas funções complementares e indissociáveis cuidar e educar, complementando os cuidados e a educação realizados na família. Assim, o adulto que atua, seja na creche seja na pré-escola, deve ser reconhecido como profissional e a

ele devem ser garantidas condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação continuada condizentes com o papel que exerce. (BRASIL, 1994, p.12).

Outro aspecto relevante que este documento traz é a indissociabilidade entre o cuidado e a educação nesta etapa da educação, pois há-se o entendimento de que essa faixa etária possui demandas de cuidado que são referentes às emoções das crianças, higiene, condições físicas, dentre outras que são inerentes a condição das crianças, logo,

Se a educação infantil fundamenta-se no binômio educar/cuidar, a formação de seus profissionais deve também pautar-se nele. A conjugação dessas atividades, bem como o preparo para exercê-las, precisa necessariamente despir-se de uma visão hierarquizada das atividades de educar e cuidar, uma vez que ambas partilham de igual importância no cotidiano da educação infantil. (BRASIL, 1994, p.78)

Portanto, destaca-se a necessidade de uma formação profissional que abarque essas demandas tanto pedagógicas como assistenciais das crianças, considerando que, assim para as outras etapas de educação, a profissionalização docente é um fator que colabora intrinsecamente para a qualidade no atendimento dos pequenos (BARRETO, 1994).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) a educação infantil passa a ser a primeira etapa da educação básica, ou seja, ganha espaço na educação fundamental do ser humano tendo tanta importância quanto as outras etapas de ensino, principalmente no que se refere à formação de seus profissionais, pois, se para os demais professores era necessário uma formação individual e característica para atuar na docência, a lei “deixa claro que serão docentes os(as) profissionais que devem atuar junto às crianças pequenas, garantindo assim, em tese, uma certa especificidade na formação inicial e na prática pedagógica” (RODRIGUES, 2017, p.337). Essa exigência é esclarecida em seu artigo 62, que estabelece

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

Essa regulamentação para formação específica para docência com crianças foi um marco para a profissionalização da docência na educação infantil, pois a partir dela essa profissão foi sendo exigidos conhecimentos acadêmicos teóricos e práticos, para aperfeiçoar e tornar profissional o adulto que já atuava e que viesse atuar na educação dos pequenos (BRASIL, 1994, 2006; GUIMARÃES; ARENHART; SANTOS, 2017).

Uma década depois, o curso de Pedagogia em nível superior foi reestruturado de forma a abarcar especificamente a formação de profissionais para trabalhar na educação infantil e anos iniciais, tendo como foco o trabalho com estas etapas da educação básica, estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006). Contudo, com bastante foco na especialização do educador da primeira infância, essas diretrizes de acordo com Rodrigues (2017, p. 338) garantiram “o reconhecimento do legítimo espaço de formação de professores/as para/da Educação Infantil, exigindo a oferta de conteúdos teóricos específicos e estágio curricular em creches e pré-escolas”. Portanto, a partir dessa promulgação, fica responsável ao curso de Pedagogia formar os atuais e posteriores docentes que atuam e virão a atuar com a educação dos pequenos.

Desse modo, fica explícito a preocupação específica e unificada destes educadores, de forma que os mesmos tenham um conhecimento sistêmico sobre a dimensão desta etapa de educação, garantindo em sua formação todos os aspectos necessários para que se possa haver uma educação de qualidade em todas as regiões do país e para todas as crianças atendidas. Rodrigues (2017, p. 341) reafirma esse pensamento quando coloca que

o processo de formação profissional precisa favorecer a construção e elaboração de conhecimentos de diversas naturezas (legais, práticos e teóricos das mais variadas áreas), para que na ação cotidiana da educação infantil o professor saiba como organizar o ambiente e sua ação voltados à promoção de uma pedagogia que favoreça a efetiva participação das crianças, valorizando e incentivando o exercício da capacidade de comunicação, expressão e representação destas.

Destaca-se a importância da formação deste profissional assim como os professores das demais etapas da educação básica, pois assim como seus colegas “o professor de educação infantil tem a função de fazer a mediação da criança com os

conhecimentos historicamente produzidos e socialmente acumulados” (GARANHANI, 2010), entretanto, com a formação para as especificidades da educação nesta faixa etária, o educador de crianças tem conhecimento de como nortear esse processo educativo.

A educação infantil requer uma atenção maior à criança, pois esta é o centro da organização pedagógica. Logo, a leitura das crianças, a interação e o entendimento de suas diversas formas de expressão é fundamental para que o educador construa vivências pedagógicas significativas para a construção de seu conhecimento partindo dos interesses, necessidades e potencialidades das próprias crianças as quais eles são responsáveis (ARENARI, 2018; GUIMARÃES; BHERING; SGANDERLA, 2004; PRADO; ANSELMO, 2019; OLIVEIRA, 2008), pois como afirma Guimarães e Arenari (2018, p.11) na educação dos pequenos “o que se define como pedagógico não é vivido apenas através de propostas de atividades dirigidas, mas principalmente na imersão em experiências com pessoas e objetos”, portanto a atenção à criança é fundamental para nortear esse processo pedagógico.

Com isso, entende-se a importância da evolução na formação profissional do educador da primeira infância em seus aspectos diversos, colocando-o agora como profissional formado teórica e praticamente para trabalhar com essa faixa etária específica, com a principal finalidade de nortear uma ação pedagógica intencional, pautada nos objetivos da educação infantil e na criança, visando uma educação de qualidade desde a base da educação brasileira, a educação infantil.

### **1.3.A feminização da docência**

Com estudos mais a fundo sobre quem são esses profissionais da educação infantil e como seu perfil veio sendo constituindo, alguns dados acabam surgindo e levantando alguns questionamentos. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), divulgou uma pesquisa feita no ano de 2017 na qual a educação infantil contava com o total de 557.541 professores nesse respectivo ano. Entretanto, o que chama a atenção é o fato de somente 3,4% destes profissionais serem do sexo masculino, ou seja, quase em sua totalidade os educadores de crianças

são mulheres (INEP, 2018). Tais dados levantam um questionamento: por que a presença feminina na educação dos pequenos é tão predominante em detrimento da masculina? Pois, como foi trazido neste trabalho, a educação infantil evoluiu e juntamente a formação de seus profissionais, na qual legal e institucionalmente não há qualquer precedência de gênero quanto a eles. Logo, para começar a compreensão desta problemática, é necessário entender como o perfil docente na educação infantil veio se constituindo com a presença feminina desde o início e como possui reflexos até os dias de hoje.

Como é visto desde o início da história do cuidado e educação com os pequenos, a mulher está sempre responsável por este trabalho, sejam nas creches, ou com as criadeiras, ou nas próprias instituições, como o jardim-de-infância, a mulher é protagonista (GONÇALVES; ANTUNES, 2015; KUHLMANN, 2004; OLIVEIRA, 1988). Mas, por que esta responsabilidade foi concebida as mulheres? Quais aspectos contribuíram para que esta profissão fosse se constituindo socialmente feminina? Essas perguntas vão nortear este tópico na tentativa de discorrer sobre alguns elementos que foram essenciais na construção desta relação mulher-educadora de crianças, em outras palavras, na feminização da docência na educação infantil.

Um dos pontos importantes no entendimento dessa analogia é a educação infantil ser composta pelas dimensões educar e cuidar. Essa etapa da educação básica, comporta crianças de 0 a 3 anos em creches e de 4 e 5 anos em pré-escolas, e as crianças possuem demandas que vão desde cuidados higiênicos, como troca de fraldas/roupas, auxílio em banhos e limpeza íntima em banheiros, e alimentação, atenção emocional, adaptação e proteção. Ou seja, essas demandas precisam estar aliadas ao processo de educação nas instituições e o profissional deve ser apto a desenvolver essas diversas funções (BRASIL, 1994, 2006, 2010)

O cuidado das crianças sempre foi responsabilidade das mulheres no âmbito familiar, o que é uma característica da cultura patriarcal, que coloca o homem adulto como superior em todas as instâncias da sociedade desde os espaços públicos ao privado, e que define os papéis masculinos e femininos, ficando as mulheres com aqueles considerados de menor prestígio e reconhecimento social (SANTANA, 2015; SOUSA, 2015). Nesse sentido, o patriarcado coloca os trabalhos domésticos, que inclui

o cuidado e a educação dos filhos, a uma responsabilidade estritamente materna, como afirma Coutinho (2005, p.66) sobre as representações de gênero e seus reflexos na profissão docente na educação infantil: “na família patriarcal cabia à mãe cuidar da casa e dos/as filhos/as, enquanto ao pai não era permitido realizar tarefas domésticas, nem cuidar das crianças”.

Portanto, sendo a mulher responsável pelo cuidado com a casa e a educação e cuidado de seus filhos de modo integral, o homem é abdicado de todas estas atividades, logo, quando se pensado na atenção para as crianças fora do lar, ninguém melhor do que as próprias mulheres para dar continuidade a esse trabalho, que tem extensão familiar e que no privado já é considerado função feminina (PEREIRA, 2012; SOUSA,2017).

Outro elemento considerado pertinente para o entendimento da feminização da profissão de educador infantil é o entendimento social (quase universal) acerca do amor materno, pois considerando este inato, natural, biológico e essencial à toda mulher, o mesmo daria todos os subsídios para sua relação de cuidado e afeto com as crianças, como explica Badinter (1985, p.20):

O amor materno foi por tanto tempo concebido em termos de instinto que acreditamos facilmente que tal comportamento seja parte da natureza da mulher, seja qual for o tempo ou o meio que a cercam. Aos nossos olhos, toda mulher, ao se tornar mãe, encontra em si mesma todas as respostas à sua nova condição. Como se uma atividade pré-formada, automática e necessária esperasse apenas a ocasião de se exercer. Sendo a procriação natural, imaginamos que ao fenômeno biológico e fisiológico da gravidez deve corresponder determinada atitude maternal.

Entretanto, Badinter (1985) desconstrói essa concepção em seu trabalho, quando estuda historicamente as manifestações de maternidade entre mães e filhos e suas mudanças e variações, a partir do século XVIII e coloca tal amor materno como “mito”, o qual é possível entendê-lo pelo fato de ser uma ideia culturalmente inventada e não necessariamente como regra ou acontecimento natural entre mulher e bebê. O amor materno é entendido como subjetivo devido a sua “extrema variabilidade de seus sentimentos, segundo sua cultura, ambições ou frustrações” (BADINTER, 1985, p.365), e construído através de relações, do desejo de se amar, entre outras características que fogem a ideia do amor materno como parte da essência feminina. Ela

coloca a questão “não teremos, com excessiva frequência, tendência a confundir determinismo social e imperativo biológico?”(BADINTER, 1985, p.16), pois justamente faz crítica a essa atribuição natural a relação mulher-mãe-amor, quando na verdade, entende que esses valores se tornam variáveis de acordo as condições pessoais e também com os padrões morais de uma determinada localidade e época. O determinismo social ao que ela se refere é a imposição externa a qual a mulher é encaminhada a dever amar e cuidar de seus próprios filhos, e conseqüentemente das crianças com as quais tem contato de um modo geral, na concepção de “mãe-professora” que a autora discorre, momento em que pontua que

dizia-se, que as duas palavras são sinônimas: "A vocação da mulher resume-se em duas palavras: mãe de família e professora." Esses dois tipos reduzem-se a um só: "a mãe deve ser a primeira professora dos filhos, e a professora não poderia ter ambição mais nobre do que a de ser mãe para seus alunos." (BADINTER, 1985, p.263)

Mesmo assim, esse fator se fez pertinente (e ainda se faz) e refletiu na educação infantil até a sua estatização e institucionalização, pois a mesma veio se constituindo como extensão do cuidado familiar principalmente a partir do século XX com a demanda do trabalho feminino no âmbito público (TELES, 1981), que desencadeou a ideia de que devido à ausência na esfera privada, as mães não cumpririam em sua totalidade o trabalho de cuidado e educação dos filhos. Sendo assim, a educação infantil é considerada como extensão de um trabalho que já é feminino, da mãe, da mulher. Rocha e Batista (2018, p.5) resumem essa ideia trazendo que

Trabalhar significa não poder zelar por seus filhos e isso implica na necessidade da 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.

Percebe-se então que as principais relações que colocam o feminino e o profissional entrelaçados é a relação entre os cuidados maternos privados e suas reproduções no âmbito público. Sayão (2002, p.2) aponta esse aspecto em seu estudo sobre as relações de gênero na creche quando coloca que:

A polêmica do trabalho docente masculino em creches se inscreve desta maneira porque historicamente, os cuidados, e eu incluo também a educação das crianças pequenas vem sendo, em grande parte das culturas, uma atribuição do universo feminino carregando assim, as marcas culturais da maternagem, ou seja, as marcas culturais do feminino.

Por isso, a docência na educação infantil carrega a função de extensão de um trabalho doméstico, que já é feminino, da mãe, da mulher, concebendo o exercício desta profissão ao sexo feminino.

Por esses motivos, ainda muito se ouve falar da vocação do profissional de educação infantil, sendo uma profissão que se é inclinado naturalmente a exercer, que está na essência da pessoa, que tem caráter metafísico e que está principalmente nas mulheres, devido à “essência” de maternidade, de cuidado e de amor pelas crianças na natureza do sexo feminino. Tal concepção ainda é muito vigente, o que sugere a explicação da demasiada presença de mulheres, em detrimento dos próprios homens, na docência com os pequenos.

#### **1.4.Tia ou professora**

Um dos principais reflexos da feminização da profissão de educador da primeira infância é o termo usualmente atribuído as professoras de educação infantil, o “tia”. Mesmo com a profissionalização do docente desta etapa da educação básica, ainda hoje se há essa dificuldade de referir-se como professores, tanto pelas crianças, quanto por pais e entre os profissionais que se relacionam dentro das instituições. Para Pereira (2012, p.69), tanto o termo “tia” quanto outros que são remetidos aos educadores da primeira infância, “revelam significados ligados ao feminino, culturalmente construídos, ora romantizados, ora desqualificados, que dizem respeito tanto ao adulto como à criança sob sua responsabilidade e, normalmente não denotam profissionalidade”.

Ser chamada de tia na educação infantil, para muitos na maioria das vezes remete a facilitação na relação entre o profissional e a criança, por proporcionar uma aproximação que podemos dizer “familiar”, e que traz uma segurança para a criança,

se tratando de uma pessoa que passa de um ser estranho para alguém “pseudo-próximo”.

No entanto, esse termo que para muitos passa como um gesto ingênuo, carinhoso e familiar, carrega em si alguns significados que são cruciais para o entendimento tanto da feminização da docência na educação infantil, quanto a desvalorização dessa etapa da educação básica e do profissional atuante nesta faixa etária.

Paulo Freire, em seu livro “Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar”(1993), traz alguns elementos políticos na docência que ajudam na compreensão desta problemática. Ele traz em forma de crítica o significado que o termo “tia” carrega dentro da educação, pois de acordo com o autor “ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco”(FREIRE, 1993, p.9).

Quando se remete a educação infantil, refere-se à educação de crianças em uma instituição que tem responsabilidade social e profissional com seu público. Assim, a educação infantil tem seu caráter educacional, estando aliado ao cuidado, bem como seus respectivos docentes devem se qualificar e profissionalizar, através de cursos normais e superiores, especificamente para atuar nesta faixa etária, se igualando em termos legais e institucionais, as demais etapas da educação básica (BRASIL,1996).

A reflexão sobre o termo “tia” na educação infantil, realmente faz-se analogia a um parentesco ilusório, que procura no profissional uma extensão familiar e na maioria das vezes, feminina. Mas por quê? Além do mencionado no segundo parágrafo, existem outras justificativas sociais que contribuem para o entendimento dessa classificação, e que de maneira intencional corrobora para que alguns estereótipos continuem se perpetuando na educação infantil.

Quando falamos da questão vocacional da educação infantil, nos referimos a concepção que se tem de a mulher ter, em sua natureza feminina, o gosto pela educação e pelo trabalho com crianças. Nesse sentido, o uso do termo “tia”, sendo de acordo com Arce (2001, p.174) a “fusão entre mãe e professora”, vem afirmando essa concepção (mesmo que de forma não-intencional), pois é uma mulher que totalmente inclinada para o amor pelas crianças por ter em seu sexo biológico o instinto materno, é

preparada instintivamente para cuidá-la e respectivamente educá-la (BADINTER, 1985) e Santana (2015, p.25), complementa essa compreensão:

o entendimento do binômio cuidado/educação, os/as profissionais que trabalham com as crianças pequenas, tendem a ter o caráter profissional de suas atribuições negado, as profissões que envolvem a educação dessas crianças continuam a ser vista como papel das mulheres, a creche ainda se posiciona como uma extensão do espaço familiar, o magistério e a “monitoria” das crianças pequenas, ainda são visto como uma extensão da mãe.

Portanto, ser “tia” diminuí tanto o caráter profissional do educador infantil (RODRIGUES, 2017), como desta etapa da educação básica, sendo o primeiro visto como cuidador nato apenas, e a segunda com função meramente assistencial, ideia que deve ser desconstruída, pois como visto, a pessoa que educa e cuida das crianças nas instituições de educação infantil, há mais de 20 anos, desde a LDB 9394/96, passa pelos mesmos processos de formação e seleção do que os outros profissionais da educação básica. Tal exigência de formação demonstra que o gostar e saber cuidar de crianças não é suficiente para ser professor das crianças pequenas, logo, o ser “tia” não fornece a competência necessária para assumir essa profissão.

Além disso, de acordo com Paulo Freire (1992, p.9), o título de tia apaga a função transformadora e o caráter político dos profissionais docentes, pois a professora como mulher, deve garantir sua conduta delicada, cordial, passiva e neutra, considerando tanto seu público quanto sua função, no qual o mesmo afirma que:

identificar professora com tia, o que foi e vem sendo ainda enfatizado, sobretudo na rede privada em todo o país, quase como proclamar que professoras, como boas tias, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve.

Por fim, apesar do termo “tia” muitas vezes ser usado de forma convencional, carrega significados que corroboram para que a profissão de educador da primeira infância continue sendo feminizada e ainda, para a manutenção da barreira que o docente que atua na educação infantil enfrenta para ser reconhecido como profissional, pois mesmo com todas as prescrições legais, essa visão assistencialista e maternal da

educação infantil ainda persiste. Desse modo, entende-se que a superação dessa concepção acerca da docência na educação dos pequenos, a reflexão desses termos atribuídos ao educador e ainda outras discussões nesse sentido são importantes tanto para a valorização de todos os profissionais que atuam ou pretendem atuar nela, sejam homens ou mulheres, quanto da própria educação infantil. Destaca-se a importância de se desconstruir a ideia assistencial e materna, que historicamente a ela foi atribuída, em busca da reafirmação de seu caráter educacional, legal, político, caminhando sempre para uma educação que tenha como parâmetros a qualidade no atendimento das crianças e a profissionalização do docente atuante.

## **CAPÍTULO 2- HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Que a profissão de docente na educação infantil se construiu e constituiu como feminina é um fato, devido a diversos fatores como os que foram apresentados no capítulo anterior. Portanto, não há dúvidas de que esta profissão até os dias de hoje é majoritariamente exercida por mulheres. Contudo, as mulheres não são sua totalidade e os professores homens têm, pouco a pouco, adentrado e contribuindo com a educação e cuidado das crianças pequenas.

O homem não teve participação na história da educação infantil como educador de forma significativa (KUHLMANN, 2004; OLIVEIRA, 2010), e por isso entende-se aqui que, ao mesmo tempo em que a compreensão do espaço da mulher na educação infantil em suas diversas dimensões é importante para o entendimento de quem é esse profissional e qual sua função, faz-se necessário entender também alguns dos fatores que corroboraram e ainda influenciam no afastamento dos homens na educação infantil.

Os estudos de Louro (1997), Sayão (2002) e Almeida (1998) trazem a questão das representações sociais de gênero, que são significativas para a compreensão desta problemática, pois o que se constrói e se espera do sexo feminino e masculino em determinadas sociedades, épocas e culturas interferem diretamente na padronização de suas respectivas ações tanto na vida privada, quanto na pública e em suas profissões. Esse aspecto contribuiu significativamente para a escassez dos homens em contraposto ao protagonismo predominante das mulheres ao longo da história da educação infantil e da constituição da docência nessa etapa da educação básica.

Outros aspectos também complementam essa discussão, como as manifestações e limitações que essas representações sociais acarretam na docência, dicotomizando a ação de professores homens e mulheres, que apesar de há mais de duas décadas, ambos vêm sendo sujeitos aos mesmos processos de formação.

Como concluído no capítulo anterior, com a revisão legal dos documentos vigentes, que norteiam a educação infantil não foram encontrados indicativos sobre qualquer exigência acerca da preferência por mulheres enquanto profissionais atuantes nesta etapa da educação básica, entretanto nota-se que o gênero continua sendo um

elemento decisivo na dissociação das ações masculinas dentro das instituições, principalmente as que se referem aos cuidados das crianças.

Nesse sentido, também são expostos alguns fatores tais como pânico moral, preconceitos e medos que implicam e reafirmam essa separação do educar e cuidar com os docentes do sexo masculino, tanto no interior das instituições, da gestão, do corpo docente, como também dos pais das crianças, submetidas ou não à responsabilidade desse profissional, e até mesmo por parte de representantes estaduais, que de certa forma impõe desafios tanto para a entrada e permanência, quanto para a prática cotidiana desses professores.

Não obstante, apesar das barreiras e desafios sócio-históricos enfrentados, os professores do sexo masculino estão presentes na educação de crianças, e esta presença traz possibilidades e potencialidades na educação e cuidados de crianças que precisam ser consideradas.

## **2.1 Gênero e profissão docente**

Historicamente as funções e espaços ocupados pelos homens e mulheres, nos âmbitos públicos e privados, foram demarcados e diferenciados de acordo com seu sexo biológico. Essas diferenciações pautavam-se principalmente em justificativas do que era natural para cada sexo, atribuindo características que socialmente eram esperadas de homens e mulheres em determinadas épocas e momentos, com o argumento de que as mesmas são inerentes às naturezas femininas e masculinas e que a partir delas devia-se pensar quais os lugares ocupantes dos homens e das mulheres (LOURO, 1997; SCOTT; 1989).

Contudo, a partir das contribuições dos estudos e lutas femininas, o conceito de gênero emerge resignificando essas diferenças biológicas entre os sexos, que influenciam diretamente na organização social e na determinação do lugar de cada um. De acordo com Scott (1989, p.7),

O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais” – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se

referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres.

Ou seja, o conceito de gênero desconstrói as justificativas de cunho biológico, trazendo uma discussão que envolve muito mais pensar as relações entre sociedade, cultura, e período histórico nas características tidas como femininas ou masculinas, pois o que se entende por ser inerente ao gênero, na verdade, são construções e expectativas sociais que envolvem ambos os sexos (LOURO, 1997).

Observa-se que mesmo com a ascensão das ideias relativas ao gênero, a forma de organização social de muitas sociedades foi construída pautando-se nessas justificativas biológicas e até hoje influenciam em diversos fatores da vida humana, pois

as relações de gênero são resultado de um processo pedagógico que se inicia no nascimento e segue ao longo de toda a vida. Na nossa sociedade, esse processo vem reforçando a desigualdade existente entre homens e mulheres, principalmente em torno da sexualidade, da reprodução, da divisão sexual do trabalho e do âmbito público/cidadania.(GONÇALVES et al, 2016, p. 990)

Ou seja, tal fator é enraizado nas sociedades e culturas de tal maneira que, mesmo com a evolução nas discussões de paradigmas de gênero, bem como suas desconstruções, ainda são significativas em nossa sociedade as indicações de funções pautadas no gênero, mesmo que de forma muitas vezes indireta e naturalizada.

Destacando principalmente a questão da divisão sexual do trabalho, em relação às ocupações das profissões, no âmbito público, não foi diferente. Essa demarcação por gênero, foi ressaltada por Praça e Souza-Leite (2017, p.51) quando afirmam que:

Tal fenômeno, o da ligação de determinadas profissões e gêneros, parece nascer da aproximação dos comportamentos requeridos pela profissão ao conjunto de hábitos que é, ou deveria ser, segundo a sociedade, padrão do gênero.

Nesse sentido, as profissões também foram historicamente associadas ao sexo de acordo com os padrões femininos e masculinos hegemônicos sociais esperados de ambos. Essas concepções derivam principalmente do âmbito privado, pois foi atribuído o cuidado do lar e as tarefas domésticas a função das mulheres e ao homem foi designado o trabalho fora de casa e o sustento da família, sendo que essas características

impostas influenciaram diretamente nas atividades que os mesmos desenvolveriam no âmbito público, pois “o homem, idealizado como provedor da família foi designado para o trabalho da produção e a mulher, designada para o trabalho de reprodução, ocorrendo uma separação entre o público (masculino) e o privado (feminino)” (STANCKI, 2003, p.2).

Em relação à profissão de educador, como foi apresentado neste trabalho até então, a profissão docente na educação infantil é demarcada historicamente por uma forte presença feminina. A educação infantil, ao contrário de outras etapas da educação básica, originou-se com a presença intrínseca da mulher como sua principal responsável (OLIVEIRA, 1988). Este fato leva a discussão de gênero no perfil docente da educação infantil, pois através do que se entende pelo conceito e de suas representações sociais, é que se pode aproximar da compreensão do lugar, socialmente constituído do homem e da mulher nesta etapa da educação básica e como as noções biologicistas influenciaram e influenciam até os dias de hoje para que a educação infantil seja considerada um espaço feminino.

Dessa maneira, pode-se pensar na seguinte questão: como os gêneros, feminino e masculino, se expressam e manifestam na profissão de educador da primeira infância? Ao longo deste capítulo, pretende-se discorrer sobre alguns elementos que são marcantes para a compreensão dessa problemática.

Os primeiros recortes feitos sobre essa temática neste trabalho foi quando abordou-se sobre a feminização da docência na educação infantil e foram encontrados vários elementos para esta discussão. Como o “mito do amor materno” trazido por Badinter (1985) que se aponta a ideia, quase que universalmente difundida, de que o amor é o jeito para lidar com crianças está na natureza da mulher. Sendo assim, durante o século XIX, com a ascensão dos jardins de infância, a docência com esta faixa etária seria uma extensão de algo que já é inato à natureza feminina, que antes expressada somente em casa, também seria útil no âmbito público, conforme observa-se nessa passagem:

A tal ponto, dizia-se, que as duas palavras são sinônimas: "A vocação da mulher resume-se em duas palavras: mãe de família e professora." Esses dois tipos reduzem-se a um só: "a mãe deve ser a primeira professora dos filhos, e a professora não poderia ter ambição mais nobre do que a de ser mãe para seus alunos." Aliás, a escola materna

criada em 1848 tem por função remediar a maternidade deficiente das mulheres obrigadas a trabalhar. Como a mãe, a professora se impõe pela ternura e pelo amor. Como a mãe, deve dar, em primeiro lugar, o bom exemplo, e suscitar nas crianças o desejo de imitá-la.(BADINTER, 1985, p.263)

Essa ideia é algo relativo ao gênero que Sayão (2002) coloca em discussão, pois é uma atividade socialmente esperada do sexo feminino. Contudo, não se pretende aqui diminuir ou anular o amor que as mães sentem pelos filhos, uma vez que ao trazer essa perspectiva de que o amor não é característica inerente à mulher por seu sexo biológico, mas sim por vários elementos como o desejo de se amar, as diversas formas de expressar esse amor que fazem parte das relações humanas, e a forma como foi atribuído aos sexos traz implicações para a forma de se relacionar com as crianças no âmbito profissional.

Continuando na perspectiva das representações sociais de gênero, sendo a marcação de atividades, lugares e funções que se espera da manifestação do homem e da mulher na sociedade, nas instituições de educação infantil, a compreensão de que a mulher é apta naturalmente para educar e ensinar as crianças tem sido predominante até os dias de hoje. Juntamente à essa representação do gênero feminino nas instituições educativas, existe também uma padronização no comportamento das mulheres, e na docência com crianças, que se manifesta principalmente aos cuidados com os pequenos, pois como afirma Jaeger e Jacques (2017, p.546-547):

Especificamente, a Educação Infantil busca se firmar e se manter como uma profissão de mulheres, ancorando as suas justificativas em noções biologicistas, as quais afirmam que as mulheres são, por natureza, mais delicadas, dóceis e aptas ao cuidado de crianças do que os homens. Esses, por sua vez, são representados pela virilidade, força e coragem, atributos desnecessários à educação e ao zelo por crianças.

Portanto, o entendimento em relação ao papel atribuído ao gênero feminino, está relacionado a maternidade, docilidade, a passividade e também a moral. A representação social do gênero feminino no final do século XIX e início do século XX se funde a partir de compreensões cristã religiosas, de que a essência feminina se assemelharia a de Maria, mãe de Jesus, pois além de pureza e bondade, Maria seria um

exemplo de honra, caráter e princípios que seriam fundamentais que se passassem as crianças (ALMEIDA,1998; GONÇALVES; FARIA, 2015). Tais construções, influenciadas principalmente pela religião, foram fatores determinantes na demarcação do lugar, função, poder e valor de homens e mulheres na sociedade e Louro (2012, p.447) explica que

se esperava que as meninas e jovens construíssem suas vidas pela imagem de pureza da Virgem. Através do símbolo mariano se apelava tanto para a sagrada missão da maternidade quanto para a manutenção da pureza feminina. Esse ideal feminino implicava o recato e o pudor, a busca constante de uma perfeição moral, a aceitação de sacrifícios, a ação educadora dos filhos e filhas.

Tais manifestações comportamentais e morais esperadas pelo gênero feminino influenciam também na caracterização das mulheres como as educadoras de crianças, pois o magistério é associado à

caraterísticas tidas como “tipicamente femininas”: paciência, minuciosidade, afetividade, doação. Características que, por sua vez, vão se articular à tradição religiosa da atividade docente, reforçando ainda a ideia de que a docência deve ser percebida mais como sacerdócio do que como profissão. (LOURO, 2012, p.450)

Contudo, através desses fatos, percebe-se que a entrada e a permanência da mulher têm total semelhança ao seu trabalho privado, doméstico, fruto da família nuclear e da sociedade patriarcal, que demarcam os papéis e as funções dos respectivos gêneros no âmbito privado, e que refletem diretamente em sua representação e atuação no âmbito público, que refletiu demasiadamente na constituição do profissional de educação infantil (ARCE, 2002; SOUSA, 2015). Entretanto, não somente as mulheres, mas também os homens, tem suas devidas representações sociais, e no que se refere à educação infantil, eles são o oposto, o estranho, o visto como sem-lugar perante a essa etapa da educação básica.

Se para as mulheres, há-se um estigma sobre seu gênero que conseqüentemente reflete na profissão docente da educação infantil, para o homem não é diferente. O gênero masculino, diante de todas essas representações, normalmente se difere nos papéis, nas funções sociais e nos comportamentos do gênero oposto, sendo que na docência com crianças, essa disparidade se revela de maneira explícita.

Na sociedade patriarcal a mulher tem seu papel bem delimitado quanto às suas responsabilidades e deveres, e também ao homem lhe é definido. De acordo com Coutinho (2005, p.66) “na família patriarcal cabia à mãe cuidar da casa e dos/as filhos/as, enquanto ao pai não era permitido realizar tarefas domésticas, nem cuidar das crianças”.

O homem, historicamente e até os dias atuais, teve suas responsabilidades e trabalhos atribuídos trabalhos fora do lar e consecutivamente foram mais prestigiados socialmente, o que implicou também na abdicação de tarefas relacionadas ao trabalho de casa e a educação e cuidado dos filhos. Entretanto, esse vem a ser um dos fatores que até hoje vão influenciar o afastamento e o preconceito em relação ao desejo ou trabalho dos homens na educação infantil, pois como afirma Sousa (2015, p.3),

é também recorrente uma atitude de espanto diante de algo que parece fugir às regras socialmente estabelecidas. Se no imaginário social há uma convenção de que educar/cuidar de crianças é uma atividade feminina e não masculina, é compreensível que quando homens optam pela docência com crianças sejam vistos como sujeitos desviantes que fogem ao padrão convencional.

Como o homem sempre se manteve afastado das atividades relacionadas ao cuidado das crianças, ou pelo menos não o tinham como principal responsabilidade, sua presença agora como educador, causa certo estranhamento e estigmas negativos por uma parte significativa da sociedade, das famílias e da comunidade escolar como um todo (pais, gestão, corpo docente, etc.) o que são determinantes para o afastamento de professores homens desta profissão (GONÇALVES; FARIA, 2015, 2017, 2018; JAEGER; JACQUES, 2017; MONTEIRO; ALTMANN, 2014; SOUSA, 2017).

Um dos fatores que corroboram com esses estereótipos referentes ao gênero masculino, é o fato de o comportamento do homem ser o oposto da mulher. Se a dita essência feminina traz consigo características como pureza, paciência, bondade e moral, ao homem todo o contrário destes é presente: “A figura masculina ainda está muito moldada na figura do provedor, na figura do masculino estereotipado, cristalizado, disciplinador”. (SILVA, P. R., 2011, p.2). Ainda sobre o padrão hegemônico masculino, Monteiro e Altmann (2014, p.731-732) completam este pensamento ao trazerem que:

A masculinidade hegemônica, nessa perspectiva, é construção social e inerentemente relacional, sendo pensada em contraste com a feminilidade. Trata-se de um conjunto de práticas que indicam, de maneira normativa, a forma mais honrada de ser um homem em determinada sociedade, exigindo que todos os outros sujeitos se posicionem em relação a ela.

Nesse sentido, a atuação do homem é tida como fora de contexto, pois os atributos relacionados ao papel masculino na sociedade não estiveram relacionados ao cuidado e educação das crianças pequenas, e desta forma a atuação dos mesmos não contempla as características desejadas para um profissional que atua com a pequena infância

Além disso, a educação infantil é ainda muito desvalorizada e mal remunerada, pois historicamente esteve ligada a assistência, e para cuidar de crianças não precisa de um salário grande pois já é algo que as mulheres sabem fazer e não demandaria uma formação específica. Compreensão que persiste mesmo diante de uma legislação atual e que demanda um preparo em nível superior nota-se, ainda, que a educação infantil hoje possui profissionais sem formação adequada atuando nesta faixa etária, pois de acordo com o Censo Escolar de 2016 a porcentagens de docentes que trabalham em creches e pré-escolas variam entre 61 e 63%, sendo que quase 40% destes profissionais ainda trabalham com formação apenas em cursos normais/magistério (entre 18 e 20%), ou possuem apenas o ensino médio (entre 5 e 7%) e fundamental (entre 0,3 a 0,5%) completos. Este é outro fator que contribui para a compreensão sobre o afastamento dos homens a essa profissão, pois se historicamente a ele é atribuído o trabalho fora de casa e o sustento principal da família, uma profissão como esta, foge do lugar e das profissões que o homem deve ocupar socialmente, sendo principalmente as profissões de mais prestígio, e remuneração (SILVA,2014). Sayão (2002, p.2) explica essa questão quando afirma que,

Os baixos salários pagos ao magistério, também são um fator determinante da presença feminina nesta carreira. Se, historicamente, coube ao homem o papel de provedor está, em parte, justificada sua quase ausência nesta profissão. Ainda no caso da educação das crianças pequenas na qual, sabidamente os salários são menores e estão associados a baixa valorização desta função, a presença masculina, quando existe, assim como já ressaltai, é motivo

de indagações e questionamentos do tipo “o que faz um homem aqui na creche?”.

Contudo, é possível perceber que a docência na educação infantil, ainda é muito marcada por estereótipos de gêneros e representações sociais que influenciam o perfil docente desta etapa da educação básica. Não obstante, apesar de ainda ser considerada uma profissão majoritariamente feminina, professores homens que desejam atuar com a educação de crianças têm transposto esses paradigmas de gênero e seguindo suas carreiras de acordo com seu gosto e perfil e aumentando gradativamente sua presença nessa área. Essa discussão de gênero tem sido cada vez mais completa e desconstruída, principalmente em relação às profissões demarcadas pelo sexo e em relação à docência na educação infantil. Silva (2011, p.12) completa essa discussão trazendo que

em vista essa construção histórica das profissões, a docência na educação infantil é algo que está sendo reconstruído, gerando outros olhares que se entrelaçam nesse movimento da pedagogia da educação infantil.

Nesse sentido, todos os avanços e mudanças no que se refere aos objetivos da educação infantil e a formação de seus profissionais tem desconstruído, na teoria, o paradigma de que a docência na educação infantil está ligada ao feminino e a maternidade, abrindo e ampliando o leque de discussão e espaços de atuação para as diversas identidades docentes em seu trabalho.

## **2.2. Professores homens nas creches e pré-escolas: espaços, dilemas e problemáticas**

A maior presença de educadores do sexo masculino atuando na educação infantil, ainda que relativamente pequena em comparação aos profissionais mulheres, é um fato. Esses profissionais têm transposto às barreiras de gênero imbricadas nesta profissão e se mostrando cada vez mais presentes e capazes profissionalmente para atuar com a educação dos pequenos. No entanto, ainda são muitos os desafios que os esperam na carreira, na qual se fazem muito presentes ainda, alguns preconceitos relativos ao gênero que de certa forma limitam a sua prática e que relativizam sua responsabilidade.

Retomando alguns aspectos sobre o perfil do educador para a educação infantil, é fato que o professor que venha atuar nesta área, seja formado teórica e praticamente para desenvolver todas as atividades que envolvem essa etapa da educação básica, relativas tanto ao cuidado quanto a educação. Contudo, um dos principais desafios que os professores do sexo masculino encontram ao adentrarem o universo da educação dos pequenos, é relativo ao cuidado, pois o cuidado é negado ou transferido para outros profissionais da instituição do sexo feminino (não necessitando muitas das vezes ser um educador) ou até eles mesmos preferem evitar, devido ao pânico moral que se tem relacionado ao homem tocar o corpo das crianças (ALEGRE, 2014; GONÇALVES; ANTUNES, 2015; GONÇALVES; FARIA, 2015, 2017; JAEGER; JACQUES, 2017; MONTEIRO; ALTMANN, 2014; SCIOTTI; PEREZ; BELLIDO, 2019; SILVA, 2014, SOUSA, 2017; XAVIER; ALMEIDA, 2016).

Diante do exposto, a pergunta que norteará essa reflexão é: por que essa dimensão indissociável da prática educativa é segregada na atuação por parte dos professores homens? Tal pergunta coloca em confronto a normatização deste trabalho que já é feito há séculos por profissionais do gênero feminino e não é questionada.

O homem se afirma como “bravo, forte e disciplinador (JAEGER; JACQUES, 2017), e essas competências são consideradas desnecessárias e até perigosas para atuação com crianças, por isso ainda causa pânico e medo por parte dos pais e demais profissionais que atuam na área. Mas afinal, quais são esses medos? Porque o contato de professores homens com crianças causa tanta estranheza? Silva (2019, p.164) esclarece ao afirmar que

o homem na docência da educação infantil, que ainda é vista com certo estranhamento e medo (pedofilia, violência física, entre outros), resulta de uma construção histórica, política, econômica, cultural e social permeada pelas desigualdades de gênero, o que acentuam a importância desta temática na área da pequena infância.

Portanto, o medo se reflete no cuidado, principalmente referente ao contato físico do homem com as crianças, pois a representação social que se tem é que esse

toque pode ser malicioso, violento e que venha a agredir ou prejudicar a criança de alguma forma.

Um medo mais predominante pelos pais, que é derivado desta relação entre o homem e a criança, é o medo relacionado à pedofilia. Uma das representações sociais de que se tem do homem é o que Santana (2015) chama de abusador em potencial, ou seja, uma das características socialmente criada ao sexo masculino é a selvageria, o não controle sobre os instintos sexuais, logo, confiá-lo a esses cuidados íntimos às crianças é arriscado. Essa ideia absurdamente fantasiosa sobre os professores homens ainda é um preconceito muito pertinente e os estudos (ALEGRE, 2014; MONTEIRO, ALTHMANN, 2014; GONÇALVES; FARIA; REIS, 2016; SILVA, 2014; SOUSA, 2016; XAVIER; ALMEIDA, 2016;) feitos com a participação de pais de crianças que já tiveram/tem professores homens atuando com crianças ou não, apontam que em sua maioria os responsáveis estranham e por sua vez, não concordam com um professor homem sendo educador de crianças.

Essas opiniões são pautadas em estereótipos de gênero, com justificativas como “isso é trabalho de mulher”, bem como no pânico moral relacionado ao toque no corpo das crianças, pois este toque, no imaginário social, remete na maioria das vezes à pedofilia. Tais fatores, atrelados ao senso comum, acabam prevalecendo em detrimento da competência e responsabilidade deste profissional, que é submetido aos mesmos processos de formação que as mulheres, causando certa rejeição por parte dos pais e gerando manifestações tais como a mudança de seus filhos para uma turma com professoras mulheres e abaixo-assinado para tirar os professores homens das instituições. As exceções quanto às opiniões positivas de pais com relações aos professores são quando em alguns casos os pais têm alguma familiaridade com essa situação de homens como docentes em algum momento da educação de seus filhos, porém nas pesquisas esses casos são muito raros.

Mas se a relação com esses cuidados desencadeia olhares suspeitos, por que o contato das mulheres com as crianças não é questionado? Sayão (2010,p.32) afirma que elementos que excluiriam essas suspeitas está relacionado ao

que “capacita” as mulheres a tocarem nos corpos das crianças e gera a desconfiança quanto ao abuso dos homens é que as primeiras controlariam sua sexualidade, enquanto os homens seriam

incontroláveis. Mesmo nas mulheres e, pelas representações que emitiram, evidenciei a incorporação da crença de que os homens são sempre ativos sexualmente, pois são educados para esse fim, reproduzindo essas posturas no cotidiano da creche.

Sendo assim, entende-se que a mulher seria capaz de controlar os seus impulsos sexuais, enquanto o homem não, e por essas e outras, o cuidado das crianças deve estar como responsabilidade das mulheres.

Em razão disto, os homens que atuam na educação infantil, frequentemente são afastados das atividades de cuidado corporal. A própria instituição, os gestores e as demais docentes do gênero feminino ajustam as rotinas dentro das instituições para que as atividades de higiene, como dar banho, trocar a roupa e auxiliar no banheiro, sejam feitas por mulheres, sendo os professores em sua maioria são abdicados destas tarefas. Ainda de acordo com estudos (ALEGRE, 2014; GONÇALVES; FARIA; REIS, 2016; JAEGER; JACQUES, 2017; MONTEIRO; ALTHMANN, 2014; SILVA, 2014, SOUSA, 2016; XAVIER; ALMEIDA, 2016, entre outros) apesar de uma considerável parte dos profissionais da instituição afirmarem não possuir nenhuma diferença com relação aos educadores homens, os mesmos transferem essas atividades de contato físico citadas para as demais profissionais da instituições, sendo professoras, diretoras ou até mesmo auxiliares de serviços gerais que não competem essa responsabilidade ao seu trabalho. As justificativas variam entre evitar possíveis acusações dos pais e certa preferência de que as mulheres executassem este trabalho. Portanto, a própria instituição acaba criando meios para que o cuidado seja o mais restrito possível aos homens.

Outro exemplo pertinente em alguns estudos (JAEGER; JACQUES, 2017; MONTEIRO; ALTHMANN, 2014; SILVA, 2011; SOUSA, 2019) é a indicação pela própria instituição, destes profissionais para turmas de crianças maiores, que demandam quase nenhum cuidado corporal, salvo exceções. Conforme pontuam Jaeger e Jacques (2017, p. 556-557):

assim, notamos que diante do receio e do incômodo do/as diretores/as e professores/as das escolas sobre as potencialidades no cuidado dos docentes com as crianças menores, a equipe diretiva opta por designar os professores homens às turmas de crianças maiores. Com essa decisão, evita-se que o professor tenha que efetuar a troca de fraldas e/ou dar possíveis banhos nos bebês. Assegura-se, portanto, que o contato corporal professor/criança seja o mais restrito possível.

Essa estratégia da designação de turmas maiores para professores homens, além de ter como intenção afastá-los das crianças que requerem mais cuidados, também está pautada na representação de masculinidade hegemônica tendo como características disciplina, a bravura, etc. (JAEGER; JACQUES, 2017; SAYÃO, 2002). Nesse sentido, nas turmas de crianças maiores, nas quais o potencial de indisciplina por parte das crianças costuma ser considerado maior<sup>3</sup>, o professor homem encaixa-se perfeitamente bem, pois

diferentemente do cuidado, o ato de disciplinar se apresenta nas concepções sociais como uma das características inerentes a atividade masculina, ideal para o trabalho de pedagogo do gênero masculino em turmas com alunos de idades maiores. Entende-se que homens tendem a ser mais respeitados que mulheres e que estes possuem um forte apelo e facilidade na autoridade —exigida a professoras e professores no trato com casos de indisciplina, por exemplo, mais comuns em turmas de alunos maiores(SOUSA,2017, p.170).

Outro estigma que o professor homem de educação infantil frequentemente carrega é a questão da sua sexualidade. Silva (2011, p.9) em seu estudo sobre a presença masculina na educação infantil, conclui que:

quando o homem atua em uma profissão que possui como características o cuidado, a sensibilidade, o afetivo, surgem diversos questionamentos tanto sobre sua sexualidade quanto a desconfiança de o homem cometer algum abuso sexual.

Essa ideia se dá em razão da irracional analogia da profissão predominantemente feminina a um estereotipo homossexual.

Estes são alguns preconceitos que cercam a atuação docente masculina com crianças pequenas influentes na sociedade, que acabam influenciando direta ou indiretamente o afastamento do profissional homem a esta etapa da Educação Básica ou limitando sua atuação enquanto educador. No entanto, como trazido anteriormente sobre os aspectos legais da educação infantil, tanto gerais quanto à formação de seus profissionais, reafirma-se o fato de que não há nenhum tipo de diferença com relação ao

---

<sup>3</sup>Visto que a visão de alfabetização precoce tem feito a leitura das crianças como alunos na educação infantil, silenciando e disciplinando os corpos, como já diria Foucault (1999), com o objetivo do preparo da alfabetização.

gênero expressa legalmente que defina ou segregue a docência com os pequenos a pessoas do sexo feminino. O gênero do educador não é mencionado, logo é possível perceber o avanço no que diz respeito à profissionalização do educador, desvinculando sua atuação ao gênero e características biológicas e priorizando a formação acadêmica aliada à teoria e prática. Estes se colocam como elementos indispensáveis para que o professor caminhe junto com as crianças para uma educação de qualidade (AMORIM; DIAS, 2013; BRASIL, 2006; MORENO, 2013, OLIVEIRA, 2008).

Diante do exposto reflete-se sobre qual seria opinião das crianças em relação à presença de professores homens como seus educadores? No estudo de caso feito por Sousa(2015) mostra que as crianças possuem maior preferência sobre seus educadores principalmente pela prática cotidiana e experiências pedagógicas que as mesmas têm com eles, da maneira que os professores lidam com eles em situações que eles tem em suas memórias. Nesta pesquisa, apenas pequena quantidade de crianças apontou suas escolhas de acordo com os gêneros que se identificavam aos seus (meninas preferiram professoras mulheres e meninos professores homens), porém a escolha é influenciada pelas experiências vividas com os educadores em detrimento das escolhas por gênero. Ou seja, as próprias crianças, sujeitos desse processo, centro desta etapa de educação, mostram que o que o gênero do educador é o que menos importa.

Com isso, infere-se que existem potencialidades com relação à presença masculina nos ambientes de educação infantil, pois sendo considerada como o primeiro espaço de socialização criança fora do ambiente privado do lar, a criança tem a oportunidade de ter referências adultas diversas na instituição, tanto masculinas como femininas, ampliando suas convivências e, suas referências sendo fatos que eles viverão ao longo da vida, na sociedade, nas relações sociais, entre outros (SAYÃO, 2002; SILVA, 2011). Conforme acrescenta Pereira (2012, p.74) a presença masculina na educação dos pequenos

abre possibilidades de reflexão e discussão de temas sobre a sexualidade, relações de gênero, preconceitos, valores e tantos outros temas que, muitas vezes, não são explicitados de forma clara e, conseqüentemente não favorecem transformações.

Além destes aspectos Silva (2011, p.7) traz também as potencialidades com a presença de homens na educação infantil como bastante influentes, pois

um espaço em que se haja homens e mulheres como docentes, e crianças pequenas, se torna um ambiente rico, pois as diferenças estarão também nesse contexto, e assim os pequenos vão aprender a respeitar diferentes identidades, porque a sociedade é formada por ambos os sexos.

E isso se mostra no estudo de Xavier e Almeida (2016) quando captam as opiniões das crianças sobre determinados papéis sociais de homens e mulheres, através de uma história as crianças expressam o que elas acham sobre as atividades que os homens ou mulheres podem fazer de acordo com suas experiências dentro e fora de casa. As autoras afirmam a partir disso que “o pensamento infantil, como reflexo do pensamento adulto, é construído aos poucos por meio das relações sociais e tornando-se “reais” a medida que a criança passa a compartilhar tal visão “(XAVIER; ALMEIDA, 2016, p. 118). Logo, entende-se que a presença masculina nas instituições agrega o trabalho com as crianças, pois sendo uma fase determinante no desenvolvimento social delas, a convivência com ambos os gêneros, desenvolvendo ambas atividades, tende a desmistificar alguns paradigmas de gênero com o ser humano, desde a tenra infância.

Contudo, apesar de alguns avanços na presença de professores homens na atuação da educação infantil, os preconceitos acerca da atuação masculina ainda são reafirmados por uma parte da sociedade, que preferem que estes estejam distante da educação dos pequenos, e principalmente nos cuidados, que envolvam contatos físicos entre professor homem e crianças. Um exemplo recente acerca dessa ideia é o Projeto de Lei nº1174, de 2019, elaborado por três deputadas do Estado de São Paulo que “confere as profissionais do sexo feminino à exclusividade nos cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil e trazem outras providências”(São Paulo (SP), 2019, p.1). As deputadas preveem tudo que se refere aos cuidados íntimos (como auxiliar no banheiro, trocar a fralda, dar banho, etc.) são trabalhos a serem realizados estritamente por profissionais do sexo feminino, de forma que a atuação dos educadores do sexo masculino seja limitada a atividades educacionais e de gestão, que não envolvem contato físico com as crianças. Nesse sentido, visualizam-se mais uma tentativa de afastamento do profissional as dimensões completas da educação infantil, pois uma vez

que o mesmo é privado de suas responsabilidades que por sinal são feitas de forma completa por profissionais mulheres, corrobora ainda mais para a disseminação do preconceito da população em relação a presença masculina na instituição, desconsiderando todo processo de profissionalização do educador.

Além disso, o Projeto de Lei 1174/2019 (2019, p.1) tem como justificativa que

a primeira subscritora da presente propositura recebeu mensagem de uma mãe, noticiando que, em Araçatuba, por força de lei municipal, homens haviam sido admitidos em concurso, para tratar dos cuidados íntimos com crianças nas instituições públicas de ensino infantil. Na mensagem, a mãe se dizia insegura para trabalhar e solicitava auxílio, por temer ser sua criança vítima de algum tipo de abuso sexual.[...] Em busca na imprensa, constatou-se que o desconforto não se restringia a uma única mãe, tendo a Deputada, que recebeu o e-mail, abordado o tema em Plenário, aduzindo que o Prefeito poderia tentar redistribuir as funções, de forma a tirar os homens de atividades como banhos, troca de fraldas, atribuindo-lhes as demais missões previstas na lei.

No entanto, não basta somente acatar uma demanda, que por vezes sem embasamento e conhecimento teórico e científico sobre as especificidades da educação infantil atrelados a relação ao sexo biológico do educador, faz-se necessário a realização de uma ampla discussão sobre o tema com a população no geral, pois tal inconformidade por parte dos pais é fruto destas representações sociais do gênero masculino e do desconhecimento profissional desta área.

Apesar da vigência da P.L 1174/19, muitas pessoas, principalmente da área da educação, se mostram contra a esta decisão. O Fórum Paulista de Educação Infantil lançou manifesto de repúdio titulado “Manifesto Indignado - Profissionais homens na Educação Infantil” contra o Projeto de Lei, considerando um retrocesso na constituição e valorização do profissional da educação infantil, e está até os dias de hoje recolhendo assinaturas contra a mesma para a tentativa de revogação do texto. A nota afirma que

O Fórum Paulista de Educação Infantil vem apresentar o seu terceiro Manifesto Indignado, sobre a visão binária e sexista, diante dos profissionais homens na educação infantil. Os discursos hegemônicos e homogeneizadores que oferecem modelos únicos e universais, de masculinidade e de feminilidade, são produtos do capitalismo contemporâneo, do conservadorismo, do patriarcado que normatiza e controla a sociedade. A atual conjuntura política que vivemos marcam os corpos e educam para submissão e o medo de uma sociedade, ainda

pautada, em valores do patriarcado, do machismo naturalizado nas relações sociais. O PL 1174/2019 apresentado pela Deputada Estadual Janaína Paschoal, que trata de profissionais da Educação Infantil, só reforça o processo de desigualdade de gênero, delineando a exclusão.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) em seu site, divulgou também um evento que aconteceu no final do ano de 2019, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na qual a proposta era o debate crítico, em oposição a P.L. mencionada.

Por fim, apesar de a presença masculina na educação infantil ser cada vez maior e cheia de possibilidades e potencialidades, como os estudos nessa área tem apontado, entende-se que ainda existem muitas dicotomias nas práticas destes profissionais homens que desejam atuar e dos que já atuam na educação infantil, principalmente em relação aos cuidados das crianças. Verificou-se que o gênero dos profissionais não interfere na competência em relação à docência com os pequenos (em seu significado integral), e que os professores não tem questionado e/ou demonstrado resistência quanto a separação do educar e do cuidar nas instituições, aceitando que sejam transferidas as principais atividades de cuidados às mulheres.

Sabe-se que as representações sociais de gênero ainda são muito fortes, principalmente na sociedade brasileira e que se refletem não só indiretamente, como na dissociação do trabalho dos professores homens, mas também diretamente, como visto em projetos como o Projeto de Lei 1174/19 (São Paulo(SP), 2019). Estas ações anseiam dicotomizar a atuação do profissional pelo gênero, limitando sua atuação e aumentando ainda mais os preconceitos e desafios dos educadores homens na área da educação infantil. Porém, percebe-se a urgência em um posicionamento tanto dos profissionais homens quanto mulheres, no que se refere ao tratamento integral dos professores ao educar e cuidar, pois as instituições como um todo (gestores, professores e profissionais no geral) tem acreditado que isso é tarefa do profissional e que deve ser desenvolvida por quem estiver regendo as turmas.

Destaca-se a existência de uma possibilidade maior acerca da confiança a ser transmitida para os pais e os demais integrantes da comunidade escolar, contribuindo para as desconstruções dos paradigmas de gênero no perfil docente do educador da primeira infância, visando cada vez maior aceitação e senso crítico, embasados por fatos

empíricos e teóricos, por parte da sociedade, tanto do micro (como as famílias) como do macro (em relação às políticas e seus legisladores) e desenvolvendo assim, a profissionalização docente na educação infantil.

### **CAPÍTULO 3 – Docência masculina - concepções e práticas pedagógicas: em busca de respostas**

Com o intuito de trazer de forma mais concreta a discussão sobre o gênero e o perfil docente da educação infantil, e como ele reflete nas práticas dos professores, finaliza-se o trabalho com este capítulo que traz os resultados da pesquisa feita no mês de outubro de 2019, na Região Administrativa Plano Piloto do Distrito Federal, com professores do gênero masculino atuando como regentes nos Jardins de Infância. Também se apresenta o percurso metodológico para localizar os docentes participantes da pesquisa e elaborar as perguntas para a entrevista. Neste tópico, a fala dos professores permite compreender elementos da ação docente na educação infantil, no que se refere às atividades de cuidado e educação das crianças, as quais expressam os desafios enfrentados, as relações com a comunidade e com as próprias crianças, dentre outros elementos que perpassam a atuação pelo recorte de gênero.

#### **3.1 Percursos metodológicos**

A pesquisa, de natureza qualitativa, buscou investigar as construções relacionadas ao gênero e ao perfil docente da educação infantil por meio de entrevistas com professores do sexo masculino atuantes nas instituições de educação infantil do Distrito Federal, no intuito de compreender as concepções, atitudes e experiências nesta etapa da educação básica.

O percurso metodológico desta pesquisa iniciou com o objetivo de realizar entrevistas com os docentes. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados entrevistas semi estruturadas com professores do sexo masculino que atuam na Rede Pública de Ensino do Plano Piloto de Brasília. Para tanto, foram mapeados os jardins de infância da região e assim, foi feito o primeiro contato para filtrar quais delas tinham na composição do seu corpo docente professores homens. Na tabela abaixo se pode visualizar as instituições organizadas por ordem de contato, as quais foram substituídas seus nomes reais para manter o sigilo das instituições pesquisadas:

Quadro 1-Professores atuantes nas instituições de Educação Infantil no Plano Piloto- DF

<b>Data de Contato</b>	<b>Instituições de Educação Infantil – Plano Piloto</b>	<b>Docentes</b>	<b>Estagiários/ Monitores</b>
09/06/2019	Jardim de Infância 1 sul	0	0
09/06/2019	Jardim de Infância 2 sul	0	0
09/06/2019	Jardim de Infância 3 sul	1	1
09/06/2019	Jardim de Infância 4 sul	0	0
09/06/2016	Jardim de Infância 5 sul	0	0
09/06/2019	Jardim de Infância 6 sul	1	0
09/06/2019	Jardim de Infância 7 sul	1	0
09/06/2019	Jardim de Infância 8 sul	1	0
09/06/2019	Jardim de Infância 9 sul	0	0
09/06/2019	Jardim de Infância 10 sul	0	0
09/06/2019	Jardim de Infância 1 norte	0	1
09/06/2019	Jardim de Infância 2 norte	0	0
09/06/2019	Jardim de Infância 3 norte	0	1
09/06/2019	Jardim de Infância 4 norte	0	2
09/06/2019	Jardim de Infância 5 norte	0	0

Fonte: Elaborado pela autora

Dentro dessas 15 instituições, foram encontrados apenas 4 professores do sexo masculino regentes, sendo todos contratados temporariamente pela Secretaria de Educação. Dois deles estavam atuando desde o início do ano com as turmas da pré-escola e os outros dois estavam substituindo professoras em licença maternidade. Dentre os estagiários e monitores, 5 de 6 eram estudantes de outros cursos de licenciatura, sendo apenas um da pedagogia, e por isso não participaram das entrevistas, pois além da maioria não ter como área de atuação profissional a educação infantil, o foco da pesquisa foi a atuação docente masculina nesta etapa da educação básica.

Após o mapeamento dos professores, o próximo passo foi encaminhar a Regional de Ensino do Plano Piloto, que é a responsável por estas instituições, o pedido de autorização para realização da pesquisa nos Jardins de Infância. Em seguida, foi

realizado o contato com os docentes, convidando-os à contribuírem com a pesquisa, a qual todos concordaram em participar.

Como instrumento de coleta de dados foi utilizada a entrevista semi estruturada, composta por um roteiro de 17 perguntas (ANEXO 1). Para construir o roteiro da entrevista, foi realizado um levantamento acerca das publicações que se aproximavam da temática em algumas bases de dados acadêmicos para fundamentar a discussão teórica deste trabalho, bem como contribuir para a elaboração das questões de acordo com o foco da investigação.

A primeira base de dados consultada foi o *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), que por meio dos descritores, apontados no quadro abaixo, foram pesquisados textos que pudessem servir de referência tanto para a entrevista propriamente dita, quanto para a construção teórica do trabalho, posteriormente.

Quadro 2- Descritores utilizados na SCIELO

<b>Descritores</b>	<b>Total localizados</b>	<b>Total relacionados à pesquisa</b>
Professor - Educação Infantil	36	2
Perfil Docente - Educação Infantil	0	0
Perfil Docente – Profissional - Educação Infantil	0	0
Profissional - Educação Infantil	29	6
Gênero - Educação Infantil	21	3
Homens - Educação Infantil	3	2

Fonte: Elaborado pela autora

Outra base de dados pesquisada, foi a base de dados da Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na qual foi feita a pesquisa com todos os descritores citados acima utilizados para a procura no SCIELO, exceto o perfil docente- profissional- educação infantil, pois a base limita a pesquisa a 2 palavras-chaves para a procura dos títulos.

Quadro 3- Descritores utilizados na CAPES

<b>Descritores</b>	<b>Total localizados</b>	<b>Total relacionados à pesquisa</b>
Professor - Educação Infantil	0	0
Docente - Educação Infantil	62	4
Profissional - Educação Infantil	35	2
Gênero - Educação Infantil	55	10
Homens - Educação Infantil	3	3

Fonte: Elaborado pela autora

A última fonte bibliográfica consultada foi o Repositório Institucional da Universidade de Brasília, por meio da consulta dos trabalhos produzidos na Faculdade de Educação, em suas Teses e Dissertações. Nela não foram utilizados descritores, pois foram revisitados todos os títulos de cada tipo de publicação disponibilizada pelo Repositório.

Quadro 4 – Consulta ao REPOSITÓRIO UnB – Faculdade de Educação

<b>Filtro</b>	<b>Total localizados</b>	<b>Total relacionados à pesquisa</b>
Teses	249	0
Dissertações	759	3

Fonte: Elaborado pela autora

Das 249 teses disponibilizadas pelo site, nenhuma se refere ao tema de estudo. Já às dissertações, de um total de 759, foram encontradas 3 publicações que são relevantes à pesquisa.

Contudo, segue abaixo o quadro organizado com os títulos encontrados em todas bases investigadas. Vale ressaltar que, alguns títulos se repetem por base e descritor.

Quadro 5 – Levantamento bibliográfico localizado

<b>Fonte</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor (es)</b>	<b>Tipo de publicação</b>
Repositório UnB - Faculdade de Educação	Gênero no trabalho pedagógico da educação infantil	2008	PAZ; Cláudia Denis Alves da	Dissertação
Repositório UnB - Faculdade de Educação	A construção da profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino iniciante/ingressante na educação infantil e na alfabetização	2017	SOUSA, Fernando Santos	Dissertação
Repositório UnB - Faculdade de Educação	Escuta sensível do professor: uma dimensão da qualidade da educação infantil	2009	NUNES, Leonília de Souza	Dissertação
SciELO BR e Periódicos CAPes	Masculinidades e docência na educação infantil.	2017	JAEGER; Angelita Alice JACQUES; Karine	Artigo
SciELO BR e Periódicos CAPes	Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação	2014	MONTEIRO; Mariana Kubilius ALTHMANN; Helena	Artigo
SciELO BR e Periódicos CAPes	Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil.	2001	ARCE; Alessandra	Artigo
SciELO BR	O imperativo do afeto na educação infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação	2014	CARVALHO; Rodrigo Saballa de	Artigo
SciELO BR	Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior.	1999	KISHIMOTO; Tizuko Morchida	Artigo

SciELOBR	Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil.	2007	KRAMER; Sonia NUNES; Maria Fernanda	Artigo
SciELO BR	A escala de interação professor/criança	2004	BHERING; Eliana SGANDERLA; Ana Paola	Nota Técnica
SciELOBR	Na creche, cuidados corporais, afetividade e dialogia.	2018	GUIMARÃES; Daniela ARENARI; Rachel	Artigo
Periódicos CAPes	Teacher education child looks men: achievements and prejudice (Formação de professores criança parece homem: conquistas e preconceitos)	2017	GONÇALVES; Josiane Peres FARIA; Ariana Horta de REIS; Maria das Graças Fernandes de Amorim dos	Dissertação
Periódicos CAPes	Memórias de professores homens que trabalharam como docentes de educação infantil e suas representações sociais	2015	GONÇALVES; Josiane Peres ANTUNES; Jessica Barbosa	Artigo
Periódicos CAPes	Representações sociais de pais sobre atuação de homens como educadores de crianças de 0-3 anos	2015	GONÇALVES; Josiane Peres FARIA; Adriana Horta de	Artigo
Periódicos CAPes	Gênero no cotidiano da creche: mãe, mulher ou educadora infantil?	2004	GOMES; Renata F. Fernandes ARAÚJO; Maria de Fátima	Artigo
Periódicos CAPes	O ensino na educação infantil: origens da constituição profissional das mulheres	2017	ROCHA; Eloisa AcíresCandal BATISTA; Rosa	Artigo
Periódicos CAPes	A feminização da docência na educação infantil da rede municipal de ensino de imperatriz: uma discussão panorâmica	2014	MOURA; Jónata Ferreira de	Artigo
Periódicos CAPes	Igualdad de género en las instituciones educativas de la primera infancia brasileña	2001	FINCO; Daniela	Artigo

Periódicos CAPes	Ser professor na educação infantil: gênero e docência	2019	SCIOTTI; Fernanda Ferrari Ruis  PEREZ; Marcia CrisitinaArgenti  BELLIDO; Luciana Ponce	Artigo
Periódicos CAPes	Mudanças e persistências na formação para docência em creches e pré-escolas	2017	RODRIGUES; Silvia Adriana	Artigo
Periódicos CAPes	Educação infantil: legislação e prática pedagógica	2008	OLIVEIRA; Maria Izete	Artigo
Periódicos CAPes	Militância na educação infantil e formação docente: em busca de um caminho	2018	CANAVIEIRA; Fabiana Oliveira	Artigo
Periódicos CAPes	Infâncias e formação docente: gestos, sentidos e começos	2018	LIMA; Camila Machado de	Ensaio
Periódicos CAPes	Infância, imagem e formação docente: Entre experiências, saberes e poderes na Educação Infantil.	2018	LEITE; Cezar Donizetti  CAMARGO; Andréia Regina de Oliveira	Artigo

Fonte: Elaborado pela autora

Em relação a esta busca bibliográfica feita no início da pesquisa, foram encontrados 24 trabalhos que foram relacionados a pesquisa. Destaca-se que destes 24 trabalhos, 16 se aproximam diretamente do tema desta investigação tratando da relação gênero e perfil docente, sendo os anos de 2014, 2017 e 2019 foram localizados maior quantidade de publicações sobre o assunto, e que foram norteadores para a contextualização e elaboração do questionário para entrevista dos docentes. Sobre os demais trabalhos encontrados aponta-se que os estudos feitos estavam relacionados à legislação, história, currículo, saberes e conhecimentos sobre a educação infantil.

Após a conclusão do roteiro da entrevista, foi feito o primeiro contato com as instituições e respectivamente com os docentes para o esclarecimento da finalidade da

pesquisa e da participação dos professores na mesma. Em seguida sua concordância por todos, o agendamento das entrevistas foi realizado.

Todos os professores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO 2), no qual concordaram que houvesse a gravação de áudio da entrevista bem como seu uso para os fins dessa pesquisa. Para preservar o anonimato dos participantes, foram usados nomes fictícios, assim como das instituições.

A primeira entrevista foi realizada no Jardim de Infância 8 sul, no dia 03 de outubro de 2019, com o professor nomeado aqui na pesquisa de Rodrigo. O diálogo durou em torno de 23 minutos, o qual ocorreu de forma tranquila mesmo identificando momentos de certa imparcialidade em relação aos assuntos abordados.

A segunda entrevista foi realizada no dia 22 de outubro de 2019, no Jardim de Infância 6 sul com o professor nomeado de Henrique. O diálogo durou cerca de 28 minutos e as perguntas foram respondidas com muito entusiasmo, demonstrando interesse e preocupação em relação a temática.

A terceira entrevista foi realizada no dia posterior, 23 de outubro de 2019, no Jardim de Infância 7 sul, com o professor nomeado nesta pesquisa de Felipe. O diálogo durou 20 minutos. Apesar de ter aceitado participar por livre e espontânea vontade e tendo ciência sobre o tema a ser investigado, percebeu-se diferenças entre as perguntas que eram mais redundantes sobre a profissão e o profissional de Educação Infantil, as quais foram respondidas com demonstração de animação, porém nas questões que adentravam mais especificamente ao aspecto de gênero foi demonstrado um pouco mais de desconforto, pelo fato de ter que abordar aspectos da prática docente com as crianças.

E a última entrevista foi realizada com o professor Júlio, no dia 31 de outubro de 2019, no Jardim de Infância 3 sul. O mesmo se mostrou interessado em participar da pesquisa e a entrevista durou por volta de 30 minutos, sendo as perguntas respondidas com bastante disposição e detalhes.

Com os dois professores que estavam no primeiro ano de atuação, identificou-se que às respostas não foram tão completas acerca do assunto, principalmente nas questões que exigiam mais reflexão sobre o gênero e a profissão, supostamente associada pela falta de experiência aliada à reflexão da prática e respectivamente do assunto. Já os outros com mais tempo de atuação, houve respostas com mais elementos

sobre o tema. Entretanto, considera-se todas as entrevistas como fundamentais e de igual importância para o desenvolvimento deste trabalho.

As entrevistas foram registradas através de gravação de áudio e posteriormente transcritas, foram realizadas com os docentes, a fim de entender na perspectiva dos mesmos, as questões de gênero que envolvem a inserção dos homens de modo geral na educação infantil, bem como os desafios e as potencialidades que envolvem sua atuação na educação e cuidado com as crianças.

### 3.2. Caracterização dos professores investigados

As entrevistas foram realizadas com os 4 professores regentes que atuavam nos Jardins de Infância da Região Administrativa do Plano Piloto no Distrito Federal, no segundo semestre do ano de 2019.

Segue abaixo a caracterização geral dos professores:

Quadro 6 – Caracterização geral dos docentes

NOME FICTÍCIO	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO DE CARREIRA NA E.I
Felipe	27 anos	Pedagogia	1 ano
Rodrigo	33 anos	Letras e Pedagogia	1 ano e 4 meses
Henrique	37 anos	Pedagogia	6 anos
Júlio	32 anos	Secretariado e Pedagogia	1 ano

Fonte: elaborado pela autora

Os professores investigados possuem entre 27 e 37 anos, sendo em sua maioria, a primeira experiência concreta na docência com crianças na educação infantil. Alguns deles relataram terem feito substituições de professoras em licença maternidade em algum momento da carreira, porém não obtiveram muitos meses de atuação e por isso consideram sua primeira experiência completa no ano em que foram entrevistados, pois foi quando assumiram efetivamente, e durante todo o ano letivo, uma turma de

educação infantil. O único professor que afirma possuir experiência com esta etapa da educação básica atua desde o ano de 2013 na educação infantil. Em relação às suas turmas atuais, todos trabalham no segundo período da pré-escola, com crianças entre 4 e 5 anos.

Todos os professores possuem formação em pedagogia, e afirmaram ter tido suporte teórico prático durante a formação para atuar na educação infantil. Disciplinas como Sociologia da infância, Educação Infantil, Ludicidade e Jogos, Práticas de Ensino em Educação Infantil foram citadas como importantes para embasar suas práticas, como vemos na fala do professor Rodrigo:

*Sim, sim. Tive sociologia da criança e da infância, tive práticas de ensino em educação infantil e já no meu primeiro ano de graduação, eu já comecei a entrar nas escolas. [...]Então, eu tive sim bastante disciplinas na área de educação infantil, e foi o que me deu bastante direcionamento teórico e prático muito significativo para que eu pudesse atuar nessa área.*(ENTREVISTA, Rodrigo, 03/10/2019)

Contudo, a docência na educação infantil não foi a primeira opção da maioria dos professores, sendo que dois deles fizeram suas primeiras graduações nas áreas de Secretariado e Letras e atuaram, a princípio, nessas respectivas áreas e um deles ingressou na pedagogia visando a área empresarial. Somente um professor afirmou ter a pedagogia, e especificamente a educação infantil como carreira almejada. Os professores que não optaram a priori pela docência na educação infantil, cursaram posteriormente pedagogia pelo interesse em trabalhar na etapa do ensino fundamental ou para complementar seus conhecimentos sobre ensino e práticas pedagógicas gerais.

Quando perguntado aos professores sobre como ocorreu sua inserção nos Jardins de Infância, todos afirmaram ser contratados pelas Secretarias de Educação através de contratos temporários, por meio dos quais possuem essa flexibilidade de realocação pelo órgão, dentro da sua área de formação, para a etapa da educação que a rede de ensino demandar. Com isso, os professores afirmaram terem sido designados desta forma para a docência com crianças pequenas, sendo esse o principal fator externo que influencia a decisão daqueles que não optaram a princípio pela educação infantil. Entretanto, cabe mencionar que os professores entrevistados afirmam gostar da docência com esta faixa etária, como se nota na fala de um dos entrevistados: “*Em 2017, surgiu*

*uma vaga no lugar de uma professora que saiu de licença maternidade e eu fiquei até dezembro, foram 2 meses de experiência e eu me encantei*”(ENTREVISTA, Rodrigo, 03/10/2019)

### **3.3. Relações com as famílias, crianças e demais professoras**

Sobre a relação estabelecida com as demais professoras da instituição, todos os docentes afirmaram terem sido bem recebidos pelas docentes do gênero feminino e também receberem grande ajuda por parte delas em diversos momentos, com trocas de experiências e até mesmo certas adaptações como traz o professor Felipe em sua fala:

*Assim, aqui na escola não tem nenhuma dificuldade, todos são respeitosos comigo, me ajudam bastante né. Tá fluindo bem, tá tudo bem. Não há nenhuma diferença por eu ser homem, pelo contrário, algumas adaptações foram feitas. Por exemplo, aqui algumas tarefas e bilhetes já vinha assim professora, né, aí a diretora “não, agora tem que mudar né, agora tem professor, aí colocamos agora professor(a). Eles foram se adaptando. (ENTREVISTA, Felipe, 23/10/2019)*

No que tange ao contato com as famílias, dois deles afirmam não terem tido qualquer tipo de problema, e outros dois afirmaram haver desconfiança e insegurança por parte de alguns pais sobre sua presença como professor de educação infantil. Sobre a reação negativa dos pais, Gonçalves, Faria e Reis (2016, p. 1009) indicam:

*Essa estranheza pode ser atribuída ao fato de a sociedade estar acostumada à grande presença feminina nas salas de aula da educação infantil, o que lhes é familiar. A aceitação de homens atuando com essa faixa de ensino implicaria tornar o não familiar em familiar.*

Ainda, sobre a recepção e relação dos pais com os professores, todos afirmaram haver certa surpresa por parte dos pais, a princípio, com sua chegada às instituições, porém, apesar do espanto, dois dos professores afirmaram estar acontecendo de maneira tranquila, sem quaisquer problemas ou empecilhos. Já outros dois afirmam terem problemas com poucas famílias específicas: o professor Henrique afirma que algumas famílias possuem certa resistência em aceitá-lo com a justificativa de que “mulheres

cuidam melhor”; o professor Felipe afirmou que atualmente, só tem uma família que por ter adentrado na escola fora do início do período letivo, ainda possui certa insegurança em relação ao professor, porém no início do ano ele citou duas situações de deslocamento de crianças da sua turma pelo seu sexo biológico, e o professor conta que:

*uma mãe tava chegando com um aluno e falou “aqui é a sala azul?” e responderam “sim” a sala do professor [...]” e ela respondeu com espanto “Professor?”, e a pessoa afirmou “sim”, e por fim a mãe respondeu “é, então não é mais não”. E ela nem chegou a ir na sala de aula. E tem outro aluno também que a gente acredita que tenha saído também por eu ser homem e foi pra uma outra escola, porque as argumentações da mãe não foram muito convincentes nem para mim e nem para a direção. Mas não deixou claro por eu ser homem.(ENTREVISTA, Felipe,23/10/2019)*

Tais reações dos pais em relação aos professores, segundo a pesquisa feita por Gonçalves e Faria (2015) está ligada a profissão de professor da educação infantil como atividade feminina, bem como o medo no que se refere ao possível abuso sexual que as crianças possam sofrer por parte de professores homens. Essa troca de salas bem como de instituições que o professor Henrique relata, exemplifica bem a desconfiança dos pais ao ponto de nem sequer dar uma chance aos professores para realizarem seus trabalhos, pois a desconfiança, o medo e o preconceito se sobrepõem.

Contudo, é possível identificar que o número de professores homens atuando na educação infantil ainda é pequeno, e em muitas das vezes, esta etapa da educação básica não se configura como primeira opção de atuação profissional. Mas a permanência dos mesmos na área e seus comentários positivos sobre, são indicativos de que professores do gênero masculino também podem se sentir aptos e confortáveis na atuação com a educação dos pequenos. Sobre esse sentimento relativo à profissão, Rabelo (2010, p. 169) traz que

*é preciso ter amor e aptidão pela docência, mas é indispensável que os professores sejam conscientes das construções sociais sobre as representações de vocação e amor pela docência: que elas não são inatas e podem ser construídas.*

Ou seja, observa-se que a maior parte destes docentes homens não almejou desde sempre a carreira profissional como professor, porém com a formação adequada e

que contemplou os conhecimentos necessários, junto com a prática do dia a dia, essa “aptidão” foi e vem sendo construída, capacitando os docentes para atuar nesta etapa da educação básica.

Os professores pontuaram que a relação com as crianças envolve cuidado, afeto, higiene, sensibilidade, mas que na prática os toques e afetos foram destacados como restritos. Esse afeto restrito, segundo os professores, está ligado às manifestações carinhosas que as crianças possuem ter com as professoras, ligadas a abraços, beijos na bochecha, sentar no colo, etc. Todos os professores afirmam que limitam e até evitam esses contatos físicos com as crianças com as mesmas justificativas: pelos tabus que se tem em relação ao toque do homem ao corpo de crianças e pelo preconceito da família sobre estes e pelo medo de possíveis acusações contra eles. O professor Felipe exemplifica bem:

*Bom, o afeto é aquele afeto com um pouco de restrição, tem o abraço eu falo ‘o tio gosta muito de você’ né. Mas sem beijo, sem colocar a criança no colo, evitar muito esse contato. Porque por exemplo, por mais que não tenha nenhuma maldade em mim, por exemplo, vou falar da criança, ela chega para os pais e diz: ‘ah o tio [...] me deu um beijo’. Como esse beijo vai chegar na casa da criança né? Então pode ser mal visto, logo eu evito ao máximo. (ENTREVISTA, Felipe, 23/10/2019)*

Contudo, os professores afirmam não cortarem essa afetividade com as crianças totalmente, e a restrição está ligada a limitar a frequência ou o tempo em que esses momentos de afeto ocorrem, como trazem dois professores em suas falas:

*Por exemplo, eu tenho um olhar de um pai ou de uma mãe como se eles tivessem uma maldade no coração, então eu tenho que me precaver de certas coisas. Por exemplo, é normal uma criança subir na gente e sentar no colo, mas, apesar de as crianças virem e sentar no meu colo, mas assim, sentou eu já viro e ponho do lado. elas são afetivas, querem sentar, tocar, cheirar, então quando elas vem em cima de mim como normalmente fazem com às professoras de ficar abraçada, ficar beijando, comigo chegou, abraçou e beijou, eu já coloco ao lado sentada. (ENTREVISTA, Henrique, 22/10/ 2019)*

*Eu controlo o abraço deles, só na entrada ou na saída. (ENTREVISTA, Júlio, 31/10/2019)*

Por isso mais uma vez nota-se o quanto os pais ainda estão com suas concepções arraigadas em preconceitos e no pânico moral em relação a aproximação física do professor aos seus filhos em momentos que são feitos desde sempre por professoras mulheres, sem qualquer questionamento.

Em relação aos cuidados físicos das crianças, os quais geravam polêmicas acerca do toque no corpo das crianças e envolvia a confiança do trabalho perante as famílias, os professores afirmaram não realizarem estas tarefas. Um deles somente afirmou que a política da escola era de autonomia e que a orientação era não tocar nas crianças, porém não especificou quem costumava assumir esse papel em seu lugar, se necessário. Os outros três professores afirmaram que estas funções de cuidado são terceirizadas a outras profissionais do sexo feminino, como demonstra a fala do professor Felipe:

*é que nem eu te falei, é um cuidado que eu tenho ali com a saúde da criança. Mas eu não posso, acredito eu né, eu evito, pra falar a verdade eu não faço. Então ter uma assistente ali é primordial, se eu não a tivesse sinceramente eu não saberia como lidar com isso. (ENTREVISTA, Felipe, 23/10/2019)*

As justificativas dos professores para passarem essa função para profissionais do sexo feminino estavam pautadas também nos preconceitos e pânico moral que os pais, e a sociedade no geral, tem de possíveis acusações. O professor Henrique afirma que é constantemente vigiado:

*Porque infelizmente, até os funcionários da limpeza, a porteira, eles ficam de olho pra ver que tipo de pessoa está chegando na escola, se não é uma pessoa doente, um pedófilo, algo assim. Então eu acho que sendo professor, a gente acaba tendo esse tipo de comportamento. (ENTREVISTA, Henrique, 22/10/2019)*

Ainda tem-se a resposta do professor Rodrigo onde afirma que:

*Olha, aqui nenhuma criança necessita de auxílio para ir no banheiro. [...]Então, aqui a gente é orientado a não tocar nas crianças, então se ela está no banheiro precisa aprender a se limpar sozinha. Os pais já são orientados a ensiná-los a se limparem para que não precise que outra pessoa intervenha nesse sentido. (ENTREVISTA, Rodrigo, 03/10/2019)*

Entretanto, pensa-se que é impossível que essas situações não ocorram com algumas crianças, pois mesmo tendo a orientação de aprender em casa a serem independentes e a escola incentivar, há situações de acidentes e o professor com sua fala demonstra não lidar com essas situações. Logo, se ocorrer, deduz-se que é destinado á uma mulher essa tarefa. Além de tudo, essa orientação não parece geral e tampouco coerente, pois se algo acontecer com a crianças e necessitar do toque para fins de ajuda, é responsabilidade do educador e da instituição educativa lidar com essas questões, cuidar dessas crianças que estão sobre sua responsabilidade.

Com todas essas respostas, percebe-se que, nessas situações concretas, o educar e o cuidar é dicotomizado quando se refere à docência de homens na educação infantil, pois “as questões de gênero se apresentam enquanto importantes definidoras dos limites da atuação profissional”(SOUSA, 2017, p.89), com isso, a função do cuidado em sua totalidade é abdicado aos professores.

Com a fala dos professores em relação a dicotomização ao cuidado das crianças, percebe-se que em nenhum momento se é expressado uma resistência dos mesmos quanto a esse fato. Entende-se aqui, que o medo das acusações prevalece, por isso de acordo com Paz (2009, p.85), é comum que os educadores do sexo masculino “acabam também por assumir as hierarquias sociais de gênero, por vezes negando o cuidando, naturalizando a ação das professoras e assumindo posturas de autoridade e distanciamento afetivo”.

Os professores demonstraram também a preferência para atuar nas turmas da pré-escola, uma vez que as crianças são mais independentes em relação aos cuidados físicos, apenas o professor Felipe afirmou gostar dos menores devido ao seu maior potencial afetivo. Entretanto, nota-se que esta escolha está pautada na convivência com as crianças de forma a garantir um bom relacionamento com as famílias, evitando eventuais atritos que possam surgir devido ao sexo dos docentes. Mesmo não pontuando com estas palavras, ficou evidente nas entrevistas a necessidade de estabelecer relações respeitadas com a comunidade escolar, mesmo que tenham que abdicar das trocas afetivas e das preferências de atuação com as crianças pequenas, além do fato de não terem a oportunidade de ter experiência com o trabalho na creche devido as questões e dilemas aqui pontuados.

### 3.4. A atuação com crianças na educação infantil

Em relação as suas práticas na educação com crianças, os professores foram questionados sobre alguns elementos que pudessem fornecer indicativos sobre como suas atividades educativas eram desenvolvidas e o que as embasava.

Quando interpelados sobre quais seriam os saberes necessários para trabalhar com crianças em creches e pré-escolas, todos os professores indicaram elementos legais como dos currículos que norteiam as ações educativas a serem desenvolvidas na educação infantil, legislações nacionais, estaduais, municipais, bem como os conhecimentos teóricos e pedagógicos proporcionados pela formação em Pedagogia, como a adaptação destes saberes para a faixa etária com experiências significativas, ludicidade, e conhecimento das diversas formas de expressão dos pequenos, como vemos nas falas abaixo:

*Essa parte é a mais complicada, pois você sabe a matéria e têm que pensar todas às formas possíveis de se dar essa matéria. Os níveis de desenvolvimento variam, então têm que saber acompanhar, adaptar a aula de forma que todos entendam.(ENTREVISTA, Júlio, 31/10/2019)*

*Tem a questão de saber planejar, entender o aluno, as demandas que eles trazem e a partir disso propor situações didáticas que promovam a construção de conhecimentos. Tem que ter essa sensibilidade para entender aquilo que ele precisa e aquilo que você precisa trazer para que ele se desenvolva de uma forma adequada. Então tem a parte teórica, mas tem muito da vivência, da interação, daquilo que eles trazem no dia-a-dia para a gente pode elaborar e reelaborar a nossa prática.(ENTREVISTA, Rodrigo, 03/10/2019)*

*Acho que são os teóricos pedagógicos mesmo, Piaget, Wallon. Porque você na verdade vai ter uma ideia por alto do que seria, porque lá eles colocam as idades, tem aquele também do espelhamento, e enfim.(ENTREVISTA, Henrique, 22/10/ 2019)*

O professor Júlio demonstra uma preocupação importante quanto à inclusão de todas as crianças, que ele nomeia como alunos, no entendimento do que está sendo desenvolvido, considerando avaliar as atividades de forma que “todos entendam”, em uma compreensão de que as crianças são plurais, e se expressam e aprendem de formas diversas e que é responsabilidade do professor pensar e incluir a todas as crianças

quando planejar suas atividades. Por outro lado, destaca-se esse viés escolarizante, herdado do ensino fundamental, que se preocupa com matérias e conteúdos na educação infantil, demonstrando lacunas no entendimento na forma como se realiza o trabalho pedagógico com as crianças pequenas.

O professor Rodrigo também destaca a questão de perceber o que as crianças trazem para o Jardim de Infância e a partir dessas demandas, ‘reelaborar a prática’, entendendo que as crianças não são tabulas rasas, mas possuem conhecimentos e que estes devem ser o ponto de partida para a educação infantil.

Sobre o que os professores compreendem ser o objetivo da educação infantil para a formação das crianças, os professores destacaram a importância da formação cidadã aliada à socialização, o entendimento das regras da sociedade através desta inserção em um ambiente público, da interação com crianças e adultos, com outros costumes, tempos, expressões, rotinas, entre outras experiências proporcionadas por esta etapa da educação básica, como vemos abaixo:

*São 3 pilares: A socialização: Eles precisam entender que não são o centro do universo, apesar de serem importantes. Os conhecimentos básicos: Saber segurar um lápis, uma tesoura, saber escrever que dia é hoje, o tempo a natureza. E eles em si: eles, o convívio deles com os colegas e esse conhecimento básico.*(ENTREVISTA, Júlio, 31/10/2019)

*É, a gente trabalha muitos os valores éticos delas, mais a coordenação motora fina e coordenação global. Então assim, a gente não tem expectativa de alfabetizá-los né, isso cabe ao 1º ao 3º ano. Essa é a nossa meta, trabalhar bem a coordenação motora fina, utilizando diversos materiais, massa de modelar, eu também uso muito canudinho, encaixe, separação, classificação de objetos. Então é mais um desenvolvimento de coordenação e um desenvolvimento como pessoa, como cidadão, sair daqui sabendo de princípios éticos. Valorizamos muito a vida e a escola enfatiza muito isso. Então é uma formação cidadã.*(ENTREVISTA, Felipe, 23/10/2019)

*Bom, o principal é a formação integral, cidadã, a formação para vida, principalmente nesse momento.* (ENTREVISTA, Rodrigo, 03/10/2019)

*O jardim de infância é importante porque ele é o primeiro contato da crianças com a sociedade, que vai além da família. [...]No caso da criação os pais às vezes dão muitos limites e na escola você pode um pouquinho a mais ou um pouco a menos. Então a importância da educação infantil pra mim é isso, é o contato com a sociedade, o*

*contato com as regras, preparar para o que é diferente, sair do ambiente, e aprender com os pares e com o professor que é a nova autoridade.*(ENTREVISTA, Henrique, 22/10/2019)

Destaca-se que nenhum dos professores citou a alfabetização como objetivo de formação na educação infantil, sendo um aspecto importante, pois demonstram entender as particularidades desta etapa da educação.

Os professores demonstraram durante a entrevista conhecimentos acerca da dimensão do educar na educação infantil, relacionado aos conhecimentos teóricos e curriculares que envolvem esta etapa da educação básica. Porém, o cuidado especificamente como parte inerente à educação de crianças, e tão importante quanto, não foi mencionado na fala dos professores até que fosse perguntado.

Durante a entrevista, os professores foram interpelados sobre qual o entendimento do cuidado na educação infantil, sendo esta característica indissociável da educação dos pequenos. Alguns aspectos nas respostas dos professores foram unânimes, como, por exemplo, o cuidado emocional e afetivo das crianças, atenção diante da alimentação, proteção quanto a situações de risco, e o olhar atento para as manifestações das crianças. Destaca-se algumas falas dos professores acerca da temática:

*No caso cuidado é zelo né. Zelar pela criança, pela afetividade da criança, pela higiene. Por exemplo, é que nem eu te falei, é um cuidado que eu tenho ali com a saúde da criança.*(ENTREVISTA,23/10/ 2019)

*Cuidado é ouvido e olhar atento. A criança vai trazer muita informação de casa, do mundo dela e você têm que saber ouvir. Até a questão corporal, se ela se machucou, se ficou muito calada. Por que ela está tão calada? É aquele ouvir e observar atento. Então o cuidado é isso, é você estar prestando atenção na criança, perceber se ela saiu do padrão e perguntar o que está acontecendo e ela dar um feedback, trazer a resposta, e você ver o que pode fazer. Porque nesse cuidar às vezes você descobre uma violência doméstica, descobre que uma criança é mais tímida porque apanha. Então o cuidado envolve muito isso, esse olhar e essas intervenções que você vai fazer a partir desse olhar.* (ENTREVISTA, Henrique, 22/10/2019)

*Ah, o cuidado é a observação da criança como um todo. Você olhar como ela chega, se está com uma roupa adequada, se está bem cuidada, se o nariz está limpo, ajudá-la a se limpar quando necessário, lavar as mãos, esses cuidados básicos que a gente tem no dia-a-dia, se alimentou-se corretamente, se tomou água*

*adequadamente, a maneira como ela se porta nos espaços, a maneira como movimenta o corpo. Então o cuidado tem esse sentido mais amplo né, a criança como um todo.*(ENTREVISTA, Rodrigo, 23/10/2019)

*O cuidar está ligado a você entender o aluno e intervir com eles de maneiras diferentes, respeitando seus jeitos. [...] Então o cuidar têm a ver com as emoções e como eles lidam com elas.* (ENTREVISTA, Júlio, 31/10/2019)

Na definição de cuidado na educação infantil, os professores demonstram bastante ligação com o bem estar da criança, seus sentimentos, suas formas de expressão, a partir de um olhar atento. Porém, em relação atividades que requerem mais contato físico, como aspectos de higiene, só foram citados pelo professor Felipe e Rodrigo, falas nas quais se percebe que os professores não entendem como parte do cuidado ou não vêem como sua responsabilidade cuidar destes aspectos, como auxiliá-las ao banheiro, troca de roupas e fraldas quando necessário, dentre outras ações que de acordo com Gonçalves e Antunes (2015) estão imersas na dimensão do cuidado na educação infantil.

E por fim, quando perguntado sobre as aprendizagens que a docência com crianças proporcionaram, as respostas apresentaram percepções sobre o que é singular da infância, bem como concepções da infância ideal:

*Ah! Várias. Entre elas, a valorização da vida né, por exemplo as vezes você tá ali chateado, triste por algo que aconteceu na sua vida pessoal e só pelo fato de uma criança dar um sorriso, você ver a inocência deles brincando, de uma forma tão leve, tão pura. Você fica assim “ai que gostoso, como a infância é boa, é leve”. Essa pureza, essa espontaneidade a inocência é algo muito bonito da infância.*(ENTREVISTA, Felipe, 23/10/2019)

*A mim, muitos. A questão do lúdico tem sido bastante forte, eu tenho aprendido bastante sobre arte, música, dança, tenho me aperfeiçoado muito nessa área artística e lúdica.*(ENTREVISTA, Rodrigo, 03/11/2019)

*Nossa, muitos! Acho que eu vou elencar a paciência, o saber ouvir [...] Você às vezes têm um problema com alguma pessoa, amigo ou namorado que você percebe que se certas coisas tivessem sido trabalhadas na infância, quando você está atuando você percebe*

*claramente: isso não foi trabalhado.*(ENTREVISTA, Henrique, 22/10/2019)

*Ser mais calmo (risos). Paciência né, você lida com às crianças e muitas coisas elas não fazem por maldade né, então você não pode explodir com a criança. Muitas coisas elas não sabem o porquê. Então você tem que respirar fundo e entender que você não pode agir como se fosse uma pessoa normal, uma pessoa completa. Então aprendi a ser mais harmônico também, valorizando os acertos, incentivando a evolução.* (ENTREVISTA, Júlio, 31/10/2019)

Percebe-se que os professores elencam aspectos variados e subjetivos sobre seus aprendizados na docência com crianças, porém alguns chamam atenção. O professor Felipe traz a ideia de infância idealizada e romantizada, na qual a pureza, a inocência e a leveza são elementos intrínsecos das crianças, desconsiderando que, as crianças em suas subjetividades vivem a infância de formas plurais com diferentes significados e formas de expressão.

Outro aspecto que vale destacar, é a questão da paciência, citada pelos professores Henrique e Júlio, pois qual seria o motivo que requer tanta paciência dos professores no trabalho com as crianças pequenas? Muito se remete à possível agitação característica das crianças, pois sendo o movimento umas de suas formas de expressão (PATUZZO; GONÇALVES, 2019), quando se tem uma visão disciplinar dos corpos, o movimento se torna um inimigo da ordem, tendo de haver muita paciência para lidar com estas ações.

Ainda podemos trazer a fala do professor Júlio quando cita que ‘*você não pode agir como se fosse uma pessoa normal, uma pessoa completa*’. Essa fala do professor mostra que a ideia da criança como “vir-a-ser”, entendendo que até então ela é incompleta e “anormal” em seus diversos sentidos por ser criança, trazendo o entendimento de que provavelmente somente quando se é mais velho, é que se alcança a completude. Entretanto, hoje os estudos sobre criança e infância, principalmente com a área de Sociologia da Infância trazem que o estado de formação, de desenvolvimento não está ligado somente a uma determinada faixa etária, mas sim são estados inerentes ao ser humano, como apontam Delgado e Muller (2005, p.352):

o caráter inacabado da vida dos adultos é tão evidente quanto o das crianças. Assim, as crianças e os adultos devem ser vistos como uma

multiplicidade de seres em formação, incompletos e dependentes, e é preciso superar o mito da pessoa autônoma e independente, como se fosse possível não pertencermos a uma complexa teia de interdependências.

Com a fala dos professores, percebe-se que suas ações ainda possuem certa dicotomia entre o educar e o cuidar, pois como enfatizado bastante por eles, os conhecimentos teórico-curriculares são essenciais e norteiam suas ações pedagógicas, para o educar, mas as questões do cuidado se mostram restritas, porque apesar dos professores demonstrarem em suas respostas bastante preocupação com o bem estar das crianças, os elementos que envolvem não se aproximam tanto das questões de higiene, auxílio ao banheiro, colo, etc., enfim, questões que as crianças demandam, ligadas a um maior contato físico e que precisam estar envolvidas nas práticas pedagógicas, junto às preocupações emocionais, físicas, pedagógicas, pois também fazem parte do educar.

### **3.5. Perspectivas sobre a docência masculina na educação infantil**

Apesar da ciência de que, professores do sexo masculino, tem se mostrado pouco a pouco, presentes em maior quantidade na educação infantil, sabe-se que existem muitos desafios e particularidades em relação à suas práticas e relações com a comunidade escolar e principalmente com as próprias crianças, devido ao gênero, como trazido no capítulo 2 deste trabalho. Sendo assim, procurou-se entender parte dos entrevistados, quais aspectos eles vivenciam com a prática docente e como isso interfere na atuação com os pequenos.

Perguntamos aos professores como eles costumavam ser chamados pelas crianças, pais ou responsáveis e demais docentes na instituição educativa, e todos afirmaram que o termo “Tio” está presente principalmente no vocabulário das crianças dirigido a eles, e que entre demais docentes e pais também é frequente. Quando indagados sobre o significado que eles atribuíam a este termo, todos, em unanimidade, relacionaram a questão afetiva da própria criança, levando a uma relação de maior proximidade entre docente e criança. Nenhum professor afirma incômodo ser chamado assim por parte das crianças, pois como traz o professor Henrique:

*Tio. Tio [Henrique]. As crianças às vezes me chamam de pai, às vezes falam ‘‘Pai! Ops, tio [Henrique]’’, então é um tratamento afetivo e eu não corto isso. Nós brasileiros, Darcy Ribeiro fala isso, somos muito afetivos, mesmo adultos agora imagina a criança. Então eu acho que é por aí, deixar o contato afetivo e o que elas conhecem é o tio e a tia, então bora fluir. [...] A criança, como para ela é muito concreto, e o concreto é o que ela pode pegar, que ela pode visualizar é o tio, que é o irmão do pai ou da mãe. Quando eles se referem a gente, se não é o pai, a mãe e nem o irmão, então é o que? É tio. E sabemos também que o aprendizado da criança está ligado também à essas coisas, ao afetivo.(ENTREVISTA, Henrique, 22/10/2019.)*

Com a fala do professor infere-se que esse termo remete a uma familiarização do ambiente educativo com o ambiente familiar, visto que é o primeiro espaço social que a criança frequenta fora do lar. Essa assimilação entre as pessoas que ela se relaciona, principalmente o docente, facilitaria a adaptação e traria certa segurança para a criança dentro deste espaço, sendo algo convencional dentro da educação infantil. Entretanto, diante dos adultos que se referem aos docentes como ‘‘tio’’, somente um professor citou incômodo, trazendo que:

*Me incomoda quando outras pessoas, pessoas de fora chegam até nós como tio ou tia, não vendo esse profissional da educação infantil como de fato profissional, responsável pela educação e pelo cuidado, né. Não é só o cuidado, tem a educação também, então eu acho que quando alguém de fora nos chamam de tio ou tia o profissionalismo acaba se perdendo. As crianças ok.(ENTREVISTA, Rodrigo, 03/10/2019)*

Quando perguntado sobre a relação com as demais docentes na instituição, como trazido na caracterização, os professores afirmaram terem tido uma boa recepção bem como terem um bom relacionamento com as mesmas, contudo, foi perguntado se havia alguma dificuldade ou facilidade no trabalho em um ambiente majoritariamente feminino. Três dos professores afirmam não haver nenhuma dificuldade, porém a fala do professor Rodrigo nos chama atenção, pois de acordo com ele

*Se tem muitas expectativas né? As pessoas, quando chega um professor homem, acham que o homem tem uma autoridade maior, que a mulher talvez não tenha. Então há essa expectativa, essa visão e por vezes essa cobrança. [...] Então assim, espera-se determinadas posturas que o homem não necessariamente vá ter, em relação ao*

*trato com as crianças, em relação ao encaminhamento de determinadas questões. Em geral eu mantenho o mesmo tom para falar com as crianças, em geral eu não grito, eu falo alto quando necessário, mas eu não tenho uma postura que as mulheres às vezes têm em relação ao trato com as crianças. Eu demonstro minha autoridade de outras formas né, tento não demonstrar de forma autoritária. Então, as vezes de mim esperariam isso e eu não tenho essa postura. Enfim, há uma série de expectativas que eu não sei se é algo que acaba dificultando.*(ENTREVISTA, Rodrigo, 03/10/2019)

Esse relato chama atenção, pois se vê como as representações de gênero que Sousa (2015) traz sobre as ações que se esperam dos determinados gênero se manifestam em certas expectativas sobre a docência masculina, que como o professor comenta, atitudes de maior rigidez, controle, insensibilidade, disciplina, entre outros. Porém, sabe-se que essas características não são exclusivas do gênero masculino, pois como afirma Jaeger e Jacques (2017, p.560) “tanto homens quanto mulheres podem exercer um papel disciplinador, se assim for necessário”. Todavia, é interessante como o professor Rodrigo se coloca em posição de negação quanto a essas atitudes, afirmando que demonstra sua autoridade de outras formas, e não daquelas que causam certo medo nas crianças.

Quanto as facilidades de se trabalhar em um ambiente predominantemente feminino, todos os professores afirmaram não haver nenhuma, e o professor Rodrigo pondera: ‘*Acredito que as facilidades, dificuldades, dilemas e dramas que eu tenho são os mesmos que as professoras têm.*’ (ENTREVISTA, Rodrigo, 03/10/2019.)

Aos professores também foi perguntado se havia alguma alteração na dinâmica de sala, sendo eles homens, comparado as salas das educadoras mulheres. Os professores Felipe e Rodrigo afirmam não haver diferença alguma. Já os professores Henrique e Júlio apresentam alguns elementos interessantes para a discussão, tais como se observa abaixo:

*A gente vê que as crianças começam a responder mais do que a professora, e às vezes quando chega outro professor os meninos não respondem desse jeito, assim não tem um trabalho que ela tenha maior do que eu falar com a voz, por mais que seja carinhosa, uma voz assim... Tem uma questão de construção da sociedade que às crianças nesse sentido do homem falando, elas tendem a dar uma resposta maior.* (ENTREVISTA, Henrique, 22/10/2019)

*Então, eu tenho uma sala muito agitada, alunos mais agitados que eu peguei do primeiro período, então acaba que eu tenho que falar um pouco mais alto, reforçar os combinados mais vezes. [...] Muda também porque eu costumo ter uma postura mais firme com os meninos e eles terminam tudo antes, agora as meninas quando elas olham pra mim, eu não consigo ter uma postura muito rígida e acaba que elas conversam mais e demora mais para terminar as tarefas.(ENTREVISTA, Júlio, 31/10/2019)*

O professor Henrique relata a questão das crianças responderem mais aos comandos do professor, explicitamente por ser homem. O docente afirma que ser homem traz um diferencial ao que se refere à disciplina das crianças, o que demonstra tanto que o mesmo acredita passar uma imagem mais disciplinadora, enquanto que se há analogamente a ideia de que as mulheres naturalmente são mais dóceis e passivas (VIANA, 2001), logo, não tem o mesmo controle como ele, sendo homem. O professor Júlio traz outro fator, apontando que costuma tratar as meninas de forma diferente que os meninos, principalmente no momento de chamar a atenção das crianças, o que, segundo o professor, acaba sendo mais difícil em “manter a firmeza” com as meninas do que com os meninos.

Ainda sobre este aspecto, destacam-se mais duas falas dos professores entrevistados:

*Então sempre quando têm esses dias de troca de roupas, eu levo os meninos para se trocarem e às meninas se trocam na sala, e elas já sabem que eu não entro na sala quando elas estão se trocando, isso dá até margem para que elas façam bagunça (risos). E aí sempre eu tenho que ir na sala ao lado e pedir pra alguma colega para me ajudar nesse sentido. Mas acho que só isso.(ENTREVISTA, Júlio, 31/10/2019)*

*Por exemplo, eu tenho um olhar de um pai ou de uma mãe como se eles tivessem uma maldade no coração, então eu tenho que me precaver de certas coisas. Por exemplo, é normal uma criança subir na gente e sentar no colo, mas, apesar de as crianças virem e sentar no meu colo, mas assim, sentou eu já viro e ponho do lado. Elas são afetivas, querem sentar, tocar, cheirar, então quando elas vem em cima de mim como normalmente fazem com as professoras de ficar abraçada, ficar beijando, comigo chegou, abraçou e beijou, eu já coloco ao lado sentada.(ENTREVISTA, Henrique, 22/10/2019)*

Essas outras situações que os professores relataram estão relacionadas à mudança na rotina, que realizada por uma professora mulher são atitudes normais, em relação a momentos que demandam um maior contato físico, tanto afetivamente, quanto em momentos de higiene. Por exemplo, quando o professor Henrique traz a questão do acolhimento, da criança chegar ao Jardim de Infância e querer demonstrar seu afeto ou procurar segurança no professor, seja abraçando, sentando no colo, beijando a bochecha, ele automaticamente tem uma reação de afeto restrito<sup>4</sup>, porque atende rapidamente a manifestação da criança, mas já a coloca sentada do lado para evitar possíveis acusações, porque como ele fala ‘*eu tenho que me precaver*’, porque infelizmente como pontua Peeters (2012, p. 19) “os pais consideram normal e até carinhoso que as profissionais do sexo feminino fizessem festas ou abraçassem as crianças, mas o mesmo comportamento em profissionais do sexo masculino provoca suspeitas”.

A mesma situação é identificada na fala no professor Júlio, quando afirma que só troca os meninos e tem que pedir ajuda de uma profissional mulher para fazer este trabalho, que no lugar de uma professora mulher, ajudaria na troca de ambos os sexos sem quaisquer problemas. Mas sabemos que se há um pânico moral relacionado ao toque do homem no corpo das crianças, ainda mais sendo das meninas.

Os professores apontaram que elementos da prática tais como escuta sensível, afetividade e sensibilidade geralmente são associados a características do sexo feminino e de acordo com o professor Rodrigo: ‘*a sociedade ainda tenta impedir que professores homens atuem na educação infantil com crianças menores, que exigem outros cuidados.*’ (ENTREVISTA, Rodrigo, 03/10/2019.). Entretanto o professor Júlio acredita que estas características estão de fato atribuídas as mulheres, quando destaca:

*Olha, pra ser sincero eu acredito que está ligado um pouco ao fato da mulher mesmo. Porque assim, quando eu cheguei eu tive contato na secretaria com professores homens do ensino médio e de ensino fundamental que não tinham tantos cuidados assim, eram mais frios. Já às professoras normalmente têm essa sensibilidade, carregam até kit de higiene no carro caso os alunos precisem, travesseiro, lençol para caso eles precisem usar. Acredito que isso reflete no número de*

---

<sup>4</sup> Esse termo foi usado pelo professor Felipe para designar os momentos em que ele limita o afeto e o contato físico com as crianças, devido aos olhares, suspeitas e possíveis acusações. Esse termo será utilizado neste trabalho, em todos os momentos em que os professores manifestarem essas situações.

*professores homens que atuam na educação infantil, que são poucos.*  
(ENTREVISTA, Júlio, 31/10/2019)

Logo, o professor afirma explicitamente que essas tarefas relacionadas ao cuidado são realizadas com maior excelência por parte das mulheres, pois as mesmas percebem mais as necessidades das crianças. Contudo, fica difícil entender qual o lugar que ele se enxerga e que ele ocupa como professor de educação infantil, pois se ele considera essas características femininas, ele não as faz? Ele dicotomiza o educar e o cuidar sempre? Esses aspectos são importantes para se pensar o que foi criticado no final do capítulo 2, na questão de não haver muito movimento dos professores homens para mudar essa ideia socialmente enraizada que o lugar deles não é na educação infantil. Pois, se o professor se acomoda a essas ideias, não crítica, não questiona, não exige, e não se impõe para que sua prática pedagógica envolva todos esses elementos, esse debate sempre ficará somente no papel. Além disso, os elementos citados por ele, como as professoras terem mais sensibilidade, carregar kits de higiene caso as crianças precisem são demandas que devem ser observadas por qualquer educador responsável e atendidas. Não é uma questão de ser mulher ou homem, mas observar os pequenos, perceberem suas manifestações e necessidades de educação e cuidado, e inseri-los em sua prática pedagógica.

Continuando a entrevista no intuito de compreender a percepção dos próprios docentes, através de suas experiências sobre suas práticas, buscou-se entender também, quais eram as concepções dos professores em relação à algumas questões gerais que cercam esta profissão. Os professores foram perguntados sobre, o que para eles era ser professor de educação infantil como vemos nas respostas abaixo:

*Ah! é muito gratificante. Desde pequeno eu sempre tive vontade de ser professor, e eu sempre me identifiquei com essa faixa etária. Quando eu era pequeno, brincava de escolinha e tudo. No ensino médio eu até tentei lutar contra isso né, ser professor, por conta da desvalorização da carreira e pelo gênero também né, por eu ser homem, pois geralmente a gente encontra mais mulheres nesse ramo. Mas aí não teve jeito, quando a gente gosta, não tem como fugir. Sendo assim, ser professor é algo muito gratificante pra mim, educação infantil é o que eu mais me identifico.* (ENTREVISTA, Felipe, 23/11/2019)

Percebe-se que o professor identifica a vocação como elemento para sua escolha na profissão de educador infantil. Já o professor Rodrigo destaca que:

*Bom, ser professor de educação infantil é ser um profissional com muita disposição, com muita energia para encarar cada dia, os desafios que chegam para nós. É tudo muito complexo, é uma diversidade muito grande das crianças, nos campos de interesse e a gente tem que se reinventar todos os dias, tem que fazer coisas novas. Então é uma prática bastante dinâmica, que exige bastante do profissional, mas é muito gratificante porque a gente vê os resultados, vê a maneira como eles interagem com os conhecimentos com os saberes né, vê eles crescendo e se desenvolvendo. Esse ano eu estou tendo a oportunidade de acompanhar uma turma desde o início até o fim, então tem sido bastante interessante acompanhar todo esse processo. É uma responsabilidade muito grande começar com esse processo de formação, formação para a cidadania, de conscientizá-los em relação a uma série de questões pertinentes a nossa sociedade, então é um trabalho de muita responsabilidade. (ENTREVISTA, Rodrigo, 03/10/2019)*

Professor demonstra conhecimentos acerca da complexidade do trabalho com a infância, a questão do lúdico, da diversidade de crianças e demanda de uma educação mais dinâmica e plural, que requer dele esse movimento para que as coisas aconteçam, é sua responsabilidade, visando um fim, um objetivo.

O professor Henrique enfatiza o desafio de ser professor de educação infantil, principalmente pelo seu gênero:

*Pra mim é um desafio muito grande, porque envolve bem esse ponto da sua pesquisa, a questão de gênero. Praticamente entre os colegas eu não tenho problema, mas a sociedade enxerga muito a professora, a tia. O professor ela tem muita dificuldade. Talvez quem tem menos dificuldade sejam aqueles pais mais esclarecidos, mas a educação infantil pra mim hoje, é importante, mas a palavra pra mim é desafio, justamente por causa dessas interferências externas. (ENTREVISTA, Henrique, 22/10/2019)*

A falado professor Henrique traz um elemento a ser discutido, acercado receio relacionado às leituras sociais e o preconceito que vive, pois quando ele fala sobre a docência na educação infantil sendo um desafio para ele por causa das interferências externas relaciona-se ao desafio de ser professor de crianças por ser homem. Isto pode ocorrer devido à existência de um pensamento social arcaico sobre quem é a professora de educação infantil e porque deve ser mulher, baseado em preconceitos, estereótipos e

na própria falta de conhecimento acerca do que é a educação infantil, e quais seus objetivos, tal como seu potencial educativo aliado ao cuidado, pois quando se entende que a educação infantil restrita ao cuidar de crianças, traduz-se ao atendimento de caráter assistencialista prático, e assimila historicamente o cuidado das crianças no público e no privado as mulheres. Logo, essas concepções tornam o trabalho do docente homem mais desafiador, interferindo em sua prática.

Adentrando na questão da pouca presença de professores homens na educação infantil, os professores foram questionados sobre qual seriam os possíveis motivos para este fato. Todos os professores, entre suas respostas, citaram o fato do cuidado de crianças ser historicamente e socialmente atribuído as mulheres, o que se reflete nas instituições, uma vez que

acredita-se ainda que a função natural materna é essencialmente amar os seus filhos e filhas e mediante a esse amor cuidá-los, criá-los e educá-los, as mulheres naturalmente possuem atributos necessários para desempenhar esse papel. (SANTANA, 2015, p.16)

O professor Felipe exemplifica bem essa trajetória histórica da presença fundamentalmente feminina na educação de crianças:

*Eu acredito que nos anos 80 ali teve muito a questão tecnicista né, de deixar mais ou menos encaminhado os trabalhos das pessoas. Então acredito eu que em relação a essa faixa etária, muitas mulheres se interessavam mais pelo curso, mas eu acho que é algo mais histórico, há muitos e muitos anos atrás, a mulher, pela questão de zelo pela criança, pelo cuidado. Por exemplo, educação infantil é a primeira experiência com a escola e acredito que tanto as crianças como os pais chegam naquela expectativa de ‘primeiro dia de aula com a professora’, né, e quando chega é um homem (risos) aí já olham assim.... Então assim, é normal, não por eu ser homem, mas por exemplo, na fase de adaptação (que agora chamamos de acolhimento), eles chegavam até mim né e eu não podia..... e por exemplo, é muito fácil para uma mulher chegar e da um carinho ali, confortar, colocar no braço, na perna e a criança se acalmar. E eu com aquelas 6 e 7 crianças ali chorando e eu pensei ‘meu Deus o que eu vou fazer?’. Porque assim, eu não tenho nenhum tipo de maldade né, na minha profissão e tudo, mas como é que as pessoas vão enxergar eu pegando em uma criança e dando carinho para confortá-la né, tem um tabu aí muito grande. E na escola tem uma Educadora Social, que me auxilia nas tarefas em sala, então assim, quando ela chegou, ela foi dando um auxílio, e dá até hoje, nas partes de ir ao banheiro e algo do gênero, então ela me ajuda bastante. Agora, se*

*esse eu sozinho em sala, pela faixa etária deles na educação infantil, acredito que seria mais difícil de conquistar a confiança dos pais.*(ENTREVISTA, Felipe, 23/10/2019)

Sendo assim, ele entende que um dos motivos seria a dificuldade de reconhecerem a educação infantil como primeira etapa da educação básica, tendo como objetivos não somente o cuidado, como também a educação, e que sendo esta tarefa de grande responsabilidade e complexa, exige que o profissional não apenas goste e saiba cuidar de crianças, mas que tenha formação teórica e prática em nível superior para exercer essa profissão (RABELO, 2010).

O machismo também é citado pelo professor Henrique, que é sofrido também pelos homens, pois se espera e condiciona características socialmente construídas a justificativas de cunho biológico ilusórias para homens e mulheres, e ambos sofrem com as mesmas quando transgridem esses padrões impostos. O professor traz que:

*os homens se afastam, porque nossa sociedade latina é machista e espera que os homens exerçam determinados tipos de papel com mais força e outros tipos de habilidade. Quando vai pra docência é atribuído a um trabalho tido como feminino, quando se trata da educação infantil, os pais mesmo que não tiveram professores, sempre professoras, acabam reproduzindo esse papel. Então eles acham que é a professora mulher que tá pronta pra dar aula.* (ENTREVISTA, Henrique, 22/10/2019)

Então a falta de conhecimento por parte da sociedade, essas concepções históricas que ainda não foram desconstruídas ele aponta serem elementos fundamentais para o afastamento dos homens dessa área. Neste sentido, o professor Júlio novamente deu uma resposta curiosa sobre a questão:

*Isso na minha opinião vem da parte biológica, porque o homem geralmente é mais sério, mais rígido e não combina com a educação infantil. Igual já me falaram “ah, você é muito bonzinho”. Então ser calmo e saber lidar de uma forma mais suave com às crianças porque elas precisam disso, elas são assim. Enquanto às mulheres já estão ligadas com esse lado porque quando uma mulher costuma ver uma criança ela se sente mais à vontade, ela é um pouco mais carinhosa que o homem.* (ENTREVISTA, Júlio, 31/10/2019)

Contudo, no geral, as respostas dos professores tanto estão ligadas com as construções sociais que se tem a respeito da educação e cuidado das crianças ligadas ao gênero feminino, e consecutivamente ao que eles chamam de preconceito com a presença de homens, que ao longo da história foram abdicados das tarefas de cuidado (COUTINHO, 2005).

Em relação às características necessárias para ser professor de educação infantil, os professores indicaram elementos como paciência, gostar de crianças, disposição para o lúdico (cantar, dançar, brincar, etc), didática, ser flexível e adaptável e aprender com a prática, dia após dia.

*A questão da disposição pro lúdico também né, tem coisas que a gente chega aqui e precisa fazer mas que não tivemos na formação momentos voltados necessariamente pra isso. Essa disposição pra aprender a cantar, pra aprender a musiquinha, pra aprender a dançar, pra aprender esses aspectos lúdicos né, que são pertinentes a prática e a gente precisa. Enfim, tá aí e fazer tudo isso, tem que ter essa disposição.(ENTREVISTA, Rodrigo, 03/10/2019)*

Além destes aspectos, o professor Júlio destaca outro elemento importante para a atuação:

*Ser professor de educação infantil é quase como ser um psicólogo(risos). Porque às crianças ficam em conflito porque elas estão naquela fase de saber quem são e que lugar elas ocupam na sociedade, então elas ficam muito em conflitos sobre o que elas querem e também sobre o que podem ter ou não. Ai elas entram em conflitos com as ordens em sala, com os colegas, com elas mesmas, e você têm que saber conversar "olha, não tá certo. Tenha paciência. Não faça isso." Então têm que saber falar com cada criança de um jeito diferente, pois se você agir da mesma forma com todos, não funciona. Então é saber lidar com cada criança por completo.(ENTREVISTA, Júlio, 31/10 2019.)*

O aspecto que chama a atenção é o fato do professor relacionar a profissão de professor com a de psicólogo por ter de lidar com as crianças, com seus conflitos, com sua construção de identidade, de lugar. Mas ora, se essas manifestações estão ocorrendo dentro das instituições educativas, não seria responsabilidade do professor lidar com elas? Não está imbricada na prática pedagógica? Fica esse questionamento sobre qual a dimensão de atuação que o professor entende que é sua responsabilidade.

Finalizando essas questões gerais, perguntamos aos professores sobre qual seriam os motivos para a desvalorização desta etapa da educação básica. As respostas dos professores são aproximadas, pois citam simultaneamente elementos como: a educação infantil ainda ter uma visão assistencial na qual a sociedade não reconhece o seu potencial educativo; de ser um trabalho ligado às mulheres, logo possui maior desvalorização; e que a profissão docente do Brasil no geral é desvalorizada:

*Hum, acho que a questão do machismo né, essa proximidade de "ah esse é um trabalho tipicamente feminino" e tudo aquilo que é feminino na nossa sociedade tende a ser desvalorizado, então é uma questão cultural que a gente tem que quebrar e que precisamos começar aqui, desde a educação infantil. Talvez esse seja o principal motivo, o machismo.(ENTREVISTA, Rodrigo, 03/10/2019)*

*As pessoas e a sociedade não valorizam a educação infantil como etapa da educação básica. Às crianças faltam muito. Não se dá a importância necessária para essa etapa de ensino. Você vê em países mais desenvolvidos que o Brasil segue uma pirâmide, eles gastam mais dinheiro com a educação infantil e vai afunilando até chegar na faculdade. No Brasil essa pirâmide inverte, há pouquíssimo dinheiro para a educação infantil e muito concentrado na faculdade. Uma educação infantil bem feita dá uma base excelente para você fazer o que quiser no futuro. Então é cultural do Brasil não valorizar.(ENTREVISTA, Júlio, 31/10/2019)*

Com essas entrevistas, observa-se que docentes do sexo masculino na educação infantil são poucos em quantidade e todos recentemente começaram a atuar com as crianças pequenas. Além disso, a atuação dos professores é atravessada por vários aspectos que são decorrentes do gênero, sendo que os dilemas que foram apresentados por todos eles apontam a complexidade que perpassam suas práticas.

Destaca-se principalmente o preconceito e as representações sociais externas ao Jardim de Infância que alteram a dinâmica de sala dos professores, principalmente em relação aos pais das crianças, o que também é reflexo das percepções sociais em um âmbito geral. Estas são pautadas em estereótipos ligados ao sexo masculino e feminino, associando docência com crianças pequenas ao papel feminino, desconfiança acerca da conduta dos homens com as crianças, uma vez que o preconceito se sobrepõe a visão do profissional de educação, afetando diretamente o contato dos professores com as crianças, limitando seu afeto com as mesmas, dicotomizando ações de educação aliada

ao cuidado, sempre dissociando esses elementos, e terceirizando a uma pessoa do sexo feminino. O homem continua sendo abdicado das tarefas de cuidado com crianças, até mesmo quando esta compõe a função de sua profissão reforçando o afastamento de responsabilidades em relação ao contato físico e afetivo com as crianças.

As instituições educativas, o corpo docente, a gestão e os demais funcionários da instituição, apesar de acolherem e apoiarem as práticas docentes dos homens, não se movimentam para que os mesmos tenham participação efetiva no cuidado com as crianças, principalmente no que se refere aos momentos de maior contato físico, como a higienização, ação que resulta na modificação da própria dinâmica e rotina do Jardim Infância e de demais professoras para que essas atividades não sejam realizadas por eles. Não foi citado em nenhum momento pelos professores, iniciativas da instituição educativa para dialogar com os pais sobre a presença dos mesmos, na tentativa de esclarecer os pontos relativos à docência com as crianças, sendo responsabilidade do professor regente de sala independente de gênero, e a desconstrução de preconceitos.

Os professores em si, apesar de demonstrarem ciência e compreensões sobre a importância do trabalho unindo cuidado e educação, acabaram limitados em suas atuações a fim de evitar desconfortos diante de tantos preconceitos e concepções do senso comum, se isentando de muitas tarefas relativas ao cuidado e reprimindo muitos momentos de afeto e contato com as crianças. Os professores demonstraram receio e preocupação com possíveis acusações de abuso sexual, pedofilia e violência contra as crianças, logo os a terceirização destas atividades se torna mecanismo de defesa dos docentes diante destas possíveis situações prejudiciais.

Em suma, entende-se que a docência masculina na educação infantil é desafiadora e complexa, apontando a necessidade de desconstruir diversos estigmas em torno das práticas profissionais para que possam trabalhar sem receios de acusações futuras, o que envolve esforços e trabalhos coletivos na reconstrução do papel masculino na sociedade em diversos âmbitos a fim de que estas transformações de percepções possam refletir na educação infantil. Se a educação infantil é a primeira etapa da formação cidadã dos brasileiros e brasileiras, entende-se que justamente aí deveria iniciar-se este processo de desconstrução, mesmo sabendo que essa projeção

demonstra uma ambição futura para nossa sociedade, mas que precisa começar o quanto antes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho permitiu elucidar algumas questões sobre as relações de gênero que perpassam o perfil docente da educação infantil e que ainda são determinantes, mesmo que de maneira indireta, para que a diversidade de homens e mulheres trabalhando como docentes ainda seja muito pequena, tendo as mulheres sobrepondo muito mais em quantidade os homens nessa profissão.

As construções propostas neste trabalho pretenderam com que se compreendesse como a profissão do educador da primeira infância foi construída e como esse papel considerado feminino se estabeleceu, com os fatos trazidos sobre o processo histórico da educação das crianças pequenas e do papel social atribuído as mulheres ainda reflete muito na profissão docente dos dias atuais, pois como observado desde a origem dos atendimentos fora do lar para as crianças, até a criação dos jardins de infância a mulher sempre foi protagonista, refletindo suas ações do privado (de atividades domésticas, como cuidar dos filhos) no público, nos cuidados e educação de outras crianças.

Observa-se que esta profissão foi construída em uma base estereotipada e patriarcal, que coloca a mulher como naturalmente capaz de cuidar de crianças, bem como educar, entendo que a mesma deve assumir essa profissão por já ser uma extensão de suas atividades do lar. Essas concepções têm peso até os dias de hoje, pois como visto neste trabalho, as mulheres ainda são quase a totalidade de professoras dos jardins de infância do Brasil, e diversas estruturas da sociedade reforçam essa concepção doméstica e vocacional da profissão de educador da primeira infância.

Sabe-se que hoje, com as legislações e políticas públicas voltadas para a educação infantil e para a formação do profissional para trabalhar nesta área, requer-se diversos aspectos que independem do gênero do educador. Sendo assim, o perfil para se trabalhar nesta área está totalmente ligado a uma formação específica, sem distinção de gênero, que englobe conhecimentos teórico-práticos sobre as particularidades desta etapa da educação básica, exigindo conhecimentos, competências, saberes, dentre outros que não são inatas, mas construídas e aperfeiçoadas ao longo do tempo, assim como as demais etapas de educação. Logo, os conhecimentos científicos e empíricos que se tem hoje sobre educação infantil, gênero e profissão, desfazem a relação mulher-educação,

demonstrando que homens e mulheres podem ser profissionais de educação infantil qualificados para trabalhar na área e atender todas suas demandas, sendo estas algumas das perspectivas de desconstruções dos paradigmas de gênero que permeiam essa profissão, que foram trazidas neste trabalho.

Mesmo diante desses fatos, a presença masculina nesta profissão ainda é escassa, pois como dito anteriormente, ainda carrega preconceitos e estereótipos históricos e que refletem no afastamento dos homens desta área. As representações de gênero estão imbricadas em toda essa discussão, pois quando se pensa nas características acerca do papel das mulheres, e que são ligadas a educação infantil, automaticamente os dos homens são esperadas o contrário, sendo atitudes que normalmente não envolvam cuidado, sensibilidade, atenção, ludicidade e que de certa forma reprimem também o desejo dos homens que desejam trabalhar na educação infantil. Nesse caso o homem sofre com o próprio machismo.

Nesse sentido, além da profissão despertar pouco interesse por parte dos homens, os poucos que transcendem estes padrões e seguindo a carreira que escolheram, enfrentam muitos desafios nas instituições derivados do seu gênero, como foi abordado durante o trabalho. Tanto nas revisões bibliográficas de pesquisas feitas, como na própria pesquisa de campo deste trabalho, encontram-se muitas barreiras na atuação docente masculina, com as famílias e seus preconceitos e medos pautados em uma cultura machista, e entre os próprios profissionais, que apesar de demonstrarem colaboração para com os professores, ainda reproduzem dentro das instituições essas concepções, pois limitam a prática do professor principalmente nas atividades relativas ao cuidado. Além disso, não foram observadas movimentações para a desconstrução destes papéis e preconceitos, nem advindas entre os profissionais, tampouco das instituições e a comunidade.

Outra dificuldade encontrada para se quebrar esse paradigma, é o próprio Estado ao propor ações pautadas no senso comum e reforçadoras de um pânico moral, pois como foi dado o exemplo da PL 1174/2019, que atribui os cuidados íntimos dentro das instituições à profissionais mulheres, isentando totalmente os profissionais homens deste trabalho, e ainda com uma justificativa que leva as reivindicações de determinada parcela da população que na maioria das vezes são alimentadas por esse

desconhecimento legal, sobre a responsabilidade total do professor regente pelas crianças do cuidado e da educação dos pequenos.

Todos esses elementos citados, tanto a relação criada e estabelecida entre mulher e educação infantil, quanto as representações de gênero sociais e os próprios desafios enfrentados por eles são quase unânimes quando assumem seu cargo, como pôde ser percebido tanto nos materiais teóricos quanto na própria pesquisa de campo, sendo estes alguns dos elementos que com certeza corroboram para que o número de homens na educação infantil continue muito baixo.

Contudo, toda essa discussão reforça ainda mais a importância desse debate tanto politicamente, academicamente e socialmente, pois a preocupação com esse desprendimento da “maternagem” com a profissão de educador infantil traz bastantes avanços no que se refere a valorização desta etapa da educação básica, reconhecendo seu caráter educacional e também valorizando a profissão e os educadores no geral, reconhecendo-os como profissionais formados, qualificados para atuar com qualidade na educação infantil, deixando de ser uma atividade aliada à essência feminina, mas que exige formação e competência para sua atuação, independente do sexo do educador.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e Educação: A paixão pelo possível**. 1.ed. São Paulo: UNESP, 1998.

AMORIM, A. L. N. de; DIAS, A. A. Formação do professor de educação infantil: políticas e processos. **Revista de Educação**, v.18, n1, p. 37-45, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/1896>>. Acesso em: 17 jan. 2020.

ANYON, J. Interseções de gênero e classe: acomodação e resistência de mulheres e meninas às ideologias de papéis sexuais. **Cad. Pesq.**, n.73, mai. 1990. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1093/1098>>. Acesso em: 8 jan. 2020.

ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 2, n. 113, p. 167-184, jul. 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a09n113.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2019.

ASSIS, M. S. S. Professor de educação infantil: uma profissão em construção. In: PEREZ, M.C.A. **Educação: Políticas e Práticas**. São Carlos: Suprema, 2007. p. 62-73.

BADINTER, E. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. Tradução de Waltensir Dutra.

BATISTA, R.; ROCHA, E. A. C. Docência na Educação Infantil: origens de uma constituição profissional feminina. **Zero-a-seis**, v.20, n.37, p.95-111, jan./jun. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2018v20n37p95>>. Acesso em: 16 set. 2019.

BHERING, E.; SGANDERLA, A. P. A escala de interação professor/criança. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v.14, n.29, p.381-386, set. 2004. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2004000300013&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2004000300013&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 6 set. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº. 01/2006. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 11 maio 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988, BRASIL.

BRASIL. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de dezembro de 1996b. Disponível em:

<<https://legis.senado.leg.br/norma/551270#:~:text=ESTABELECE%20AS%20DIRETRIZES%20E%20BASES%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20NACIONAL.&text=AUTOR%3A%20DEPUTADO%20OCTAVIO%20ELISIO%20%2D%20PL,1258%20DE%201988.>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

BRASIL. MEC. Lei nº11.274. **Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental.** Diário Oficial da União, Brasília, Sessão 1, página 1. De 06 de fevereiro de 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/ato2004-2006/2006/lei/111274.htm#:~:text=Altera%20a%20reda%C3%A7%C3%A3o%20dos%20arts,\(seis\)%20anos%20de%20idade.](http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/ato2004-2006/2006/lei/111274.htm#:~:text=Altera%20a%20reda%C3%A7%C3%A3o%20dos%20arts,(seis)%20anos%20de%20idade.)> Acesso em: 6 set. 2019.

BRASIL. MEC.SEB. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos á educação.** Brasília: MEC, SEB, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol\\_inf\\_eduinf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf)>. Acesso em: 8 mar. 2020.

BRASIL. MEC.SEF.COEDI. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002343.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2019

BRASIL. MEC. SEF. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)>. Acesso em: 19 jan. 2020  
BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 5/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf)>. Acesso em: 19 jan. 2020.

CAETANO, E.; NEVES, P. E. C. Feminização do magistério: algumas questões. VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil, Campinas, 2009. **Anais eletrônicos [...].** VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil. Campinas: UNICAMP, 2009. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html)>. Acesso em: 26 jul. 2020.

CANAVIEIRA, O. F. MILITÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DOCENTE: EM BUSCA DE UM CAMINHO. **Laplage em Revista**, vol. 4, n. especial, p. 135-147, set./dez. 2018. Disponível em: <<https://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/591/830>>. Acesso em: 15 mai. 2020.

CARDOSO, F. A. **Homens fora de lugar? A identidade de professores homens na docência com crianças.** Dissertação de Mestrado em Educação, Belo Horizonte: UFMG, 2004. Disponível em:

<<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8954>>. Acesso em: 13 abr. 2020.

CARVALHO, M. R. V. de. **Perfil do professor da educação básica** – Brasília, DF : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/486324/Perfil+do+Professor+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica/6b636752-855f-4402-b7d7-b9a43ccffd3e?version=1.2>>. Acesso em: 4 abr. 2020.

CARVALHO, R. S. de. O imperativo do afeto na educação infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação. **Educação e Pesquisa**, vol.40, n.1, p.231-246, jan./mar. 2014. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/298/29830062015.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2019.

CERISARA, A. B. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CHAVES, A. M. Q.; et al. FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: INFÂNCIA, CRIANÇA E LUDICIDADE. In: Congresso Nacional de Educação EDUCERE, 6º, 2013. **Anais eletrônicos [...]**. Curitiba/PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/10134\\_6085.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/10134_6085.pdf)>. Acesso em: 19 fev. 2020.

CRUZ, S. H. V..Reflexões acerca da formação do educador infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 97, p. 79-89, mai. 1996. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/806>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

DUARTE, G.; SPINELLI, L. M. Estereótipos de gênero, divisão sexual do trabalho e dupla jornada. **Revista Sociais & Humanas**, v.32, n.2, p. 126-145, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/36316>>. Acesso em: 11 abr. 2020.

FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. **Educação Infantil pós-LDB**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

FINCO, D. A igualdade de gênero nas instituições de educação infantil brasileiras. **Rev.latinoam.cienc.soc.niñezjuv**, Manizales, v. 13, n. 1, p. 85-96, Jan. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-715X2015000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2015000100004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 28 fev. 2020.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 35. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GARANHANI, M. C. A docência na educação infantil. In: SOUZA, G. de (Org.). **Educar na infância perspectivas histórico-sociais**. Editora Contexto, 2010.

GOMES, R. F. F.; ARAÚJO, M de F. Gênero no cotidiano da creche: mãe, mulher ou educadora? **Temas em educ. e Saúde**, v.4, p-97-112, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/9914>>. Acesso em: 16 set. 2019.

GONÇALVES, J. P.; FARIA, A. H. de; REIS, M. das G. F. de A. dos. Olhares de professores homens de Educação Infantil: Conquistas e Preconceitos. **PERSPECTIVA**, v.34, n.3, p.988-1014, set./dez. 2016. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/318484104\\_Olhares\\_de\\_professores\\_homens\\_de\\_Educacao\\_Infantil\\_conquistas\\_e\\_preconceitos](https://www.researchgate.net/publication/318484104_Olhares_de_professores_homens_de_Educacao_Infantil_conquistas_e_preconceitos)>. Acesso em: 4 set. 2019.

GONÇALVES, J. P.; FARIA, A. H. de. Representações sociais de pais sobre atuação de homens como educadores de crianças de 0-3 anos. **Educação: teoria e prática**, v.25, n.49, p. 282-297, mai./ago. 2015. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/8040>>. Acesso em: 6 set. 2019.

GUIMARAES, D.; ARENARI, R. Na creche, cuidados corporais, afetividade e dialogia. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, set. 2018. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982018000100155&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100155&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 27 mar. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Mulheres continuam a cuidar mais de pessoas e afazeres domésticos que homens**. Disponível em: <<https://valor.globo.com/brasil/noticia/2020/06/04/ibge-mesmo-empregadas-mulheres-dedicam-8-horas-a-mais-do-que-homens-nos-afazeres-da-casa.ghtml>>. Acesso em: 28 jun. 2018.

JAEGER, A. A; JACQUES, K. Masculinidades e docência na educação infantil. **Revista Estudos Feministas**, vol.25 n.2, p.545-570, mai./ago. 2017. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/381/38151031007.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2020.

KISHIMOTO, T. M. O sentido da profissionalidade para o educador da infância. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004. p. 329-345.

KISHIMOTO, T. M. Pedagogia e a formação de professores(as) de Educação Infantil. **ProPosições**, Campinas. v. 16, n. 3 (48), set./dez. 2005. Disponível em: <[https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2333/48\\_artigos\\_kishimototm.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2333/48_artigos_kishimototm.pdf)>. Acesso em: 14 fev. 2020.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, vol.20, n.68, p.61-79, dez. 1999. Disponível em:

<[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0101-73301999000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73301999000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 13 abr. 2019.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v.37, n.131, p.423-454, mai./ago. 2007. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742007000200010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742007000200010&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 6 set. 2019.

KUHLMANN JR, M. Educação Infantil e Currículo (2000). In:FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (orgs.). **A Educação Infantil Pós –LDB:rumos e desafios**. Campinas, S.P: Autores Associados, 2007.

KUHLMANN JR, M. Histórias da educação Infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 5-18, mai./ago. 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>>. Acesso em: 11 fev. 2020.

KUHLMANN JR., M.**Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

KUHLMANN JR., M. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 78, p. 17-26, 1991. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1027>>. Acesso em: 16 mai. 2020.

LEITE, C. D., et. al. infância, imagem e formação docente: entre experiências, saberes e poderes na educação infantil. **Childhood&philosophy**, rio de janeiro, v. 14, n. 30, p. 277-296 mai./ago. 2018. Disponível em: <[file:///C:/Users/Home/Downloads/32042-113526-4-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Home/Downloads/32042-113526-4-PB%20(2).pdf)>. Acesso em: 19 abr. 2020.

LIMA, C. M. de. Infâncias e formação docente: gestos, sentidos e começos. **Childhood&philosophy**, v.14, n. 30, p.297-315, mai./ago. 2015. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/jatsRepo/5120/512057166005/512057166005.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2020.

LOURO, G. L.**Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. Mulheres na Sala de Aula. In: PRIORE. M. D.; PINSK. B. C. (Orgs.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012, p.441-481.

MANTAGUTE, E I. I. Os movimentos sociais femininos em busca do atendimento público em creches para crianças de 0 a 6 anos na cidade de Curitiba/PR. In: Congresso Nacional de Educação EDUCERE, 6º, 2013. **Anais eletrônicos [...]**. Curitiba/PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. 22000-22014 p. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7611\\_4474.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7611_4474.pdf)>. Acesso em: 25 jan. 2020.

MANTOVANI, S.; PERANI, R. M. (1999). Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Pro-posições**, vol. 10, n. 1 [28]. Campinas: UNICAMP, p. 75-98. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacaoinfantil.files.wordpress.com/2016/06/uma-profissao-a-ser-inventada.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2019.

MARCILIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 51-76.

MONTEIRO, M. K.; ALTHMANN, H. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. **Cadernos de Pesquisa**, vol.44, n.153, p. 720-741, Jul./Set. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053142824>. Acesso em: 9 set. 2019.

MORENO, G. L. História da profissionalização docente do professor de educação infantil após a Lei de Diretrizes e Bases Nacional Brasileira nº 9394/96 á luz da imprensa periódica educacional. In: Congresso Nacional de Educação EDUCERE, 6º, 2013. **Anais eletrônicos [...]**. Curitiba/PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7412\\_4500.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7412_4500.pdf)>. Acesso em : 25 jan. 2020.

MOURA, J. F. de. A feminização da docência na educação infantil da rede municipal de ensino de imperatriz: uma discussão panorâmica. **INTERESPAÇO**, v.2, n.5, p.490-513, jan./abr. 2016. Disponível em <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/interespaco/article/view/5296/3226>>. Acesso em 05 mai. 2020.

NUNES, L. de S. **Escuta sensível do professor: uma dimensão da qualidade da educação infantil**. 2009. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/4820>>. Acesso em: 8 set. 2020.

OLIVEIRA, M. I. de. Educação infantil: legislação e prática pedagógica. **Psicol. educ.**, São Paulo , n. 27, p. 53-70, dez. 2008 . Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752008000200004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000200004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 28 jul. 2020.

OLIVEIRA, R. da C. Docência Masculina Na Educação Infantil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v.1, n. 12, p. 80-94, dez. 2018. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/pedagogia/docencia-masculina>>. Acesso em: 15 set. 2019.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. **Fac. Educ.**, v.14, n.1, p. 43-52, jan./jun 1988. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33402#:~:text=Mapear%20a%20trajet%C3%B3ria%20da%20creche,contexto%20hist%C3%B3rico%20da%20sociedade%20brasileira.>>. Acesso em: 7 fev. 2020.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação infantil fundamentos e métodos**. 7. Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

ONOFRE, M. R.; MARTINS, A. de O.; TOMAZZETTI, C. M. A creche como espaço de aprendizagem de professoras da educação infantil. **Educação: Teoria e Prática**, v.27, n.55, p.347-368, mai./ago. 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/9874>>. Acesso em: 14 jun. 2020.

OSTETTO, L. E. Articular saberes, qualificar práticas: contribuições da universidade à formação dos profissionais de educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 15, p. 11-20, jul./dez. 1997. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10613/10147>>. Acesso em: 08 fev. 2020.

PATTUZZO, Y. G. GONÇALVES, É. dos S. As múltiplas linguagens na Educação Infantil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v.1, n.8, p. 53-71, ago. 2019. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/multiplas-linguagens>>. Acesso em: 05 mai. 2020.

PAZ, C. D. A. da. Gênero no trabalho pedagógico da educação infantil. 2008. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/1872>>. Acesso em: 15 set. 2019.

PEREIRA, M. A. B. **Professor homem na educação infantil: a construção de uma identidade**. 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/9980>>. Acesso em 11 fev. 2020.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. Nuances. **Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp - Presidente Prudente**. v 3, n. 3, p. 5-14, set. 1997. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50/46>>. Acesso em: 5 mai. 2020.

PRAÇA, M.; SOUZA-LEITE, C. R. V. de. A relação profissão e gênero, a sociedade e sua cultura. **Revista Plures Humanidades**, v.18, n.1, p.50-64, 2017. Disponível em: <<http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/332/228>>. Acesso em: 15 de mar. 2020.

PRADO, P. D.; ANSELMO, V. S. Masculinidades, feminilidades e dimensão brincalhona: reflexões sobre gênero e docência na Educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v.30, e20170137, 2019. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072019000100555&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072019000100555&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 02 abr. 2020.

RABELO, A. “Eu gosto de ser professor e gosto de crianças - A escolha profissional dos homens pela docência na escola primária”. **Revista Lusófona de Educação**, v. 15, n. 15, p. 163-173, 2010. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/262586699\\_Eu\\_gosto\\_de\\_ser\\_professor\\_e\\_gosto\\_de\\_crianças\\_-\\_A\\_escolha\\_profissional\\_dos\\_homens\\_pela\\_docência\\_na\\_escola\\_primária](https://www.researchgate.net/publication/262586699_Eu_gosto_de_ser_professor_e_gosto_de_crianças_-_A_escolha_profissional_dos_homens_pela_docência_na_escola_primária)>. Acesso em: 07 jul. 2019.

RODRIGUES, S. A. Mudanças e persistências na formação para docência em creches e pré-escolas. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 328-348, dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n36p328>>. Acesso em: 19 mar. 2020.

SANTANA, S. G. **Homens na educação infantil?! Reflexões sobre a atuação masculina no contexto da educação infantil**. Campinas, 2015. Disponível em: </folders/1Ckp8vPdnty0yViTetzPUO8pjJwJt5BD9f>. Acesso em: 18 jan. 2020.

SÃO PAULO. PROJETO DE LEI Nº 1174, DE 2019. **Confere a profissionais do sexo feminino a exclusividade nos cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil e traz outras providências**. São Paulo: Câmara Municipal de Campinas, [2019]. Disponível em: <<https://referenciabibliografica.net/a/pt-br/example/index/abnt/legislation>>. Acesso em: 18 abr. 2020.

SAYÃO, D. T. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/106572>>. Acesso em: 8 set. 2020.

SAYÃO, D. T. Relações de gênero na creche: os homens no cuidado e educação das crianças. In: 25<sup>a</sup>. Reunião Anual da Anped, 2002, Caxambu. **Anais eletrônicos [...]**. Minas Gerais: Anped, 2002<sup>a</sup>. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4232.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2020.

SCIOTTI, F. F. R.; PEREZ, M. C. A.; BELLIDO, L. P. Ser professor na educação infantil: gênero e docência. **RIAAE**, v.4, n.2, p.1569-1579, Jul. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12616/8349>>. Acesso em: 13 Jan. 2020.

SCOTT, J. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <[https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4820/1/2009\\_LeoniliadeSouzaNunes.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4820/1/2009_LeoniliadeSouzaNunes.pdf)>. Acesso em: 07 set. 2019.

SILVA, P. R. da. A presença masculina na Educação Infantil: diversidade e identidades na docência. In: FARIA, A. L. G. de e FINCO, D. (orgs). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados, 2011, p. 105-120.

SILVA, P. R. da. Fissuras – masculinidades e feminilidades na construção da docência na educação infantil. In: SILVA, A. A.; FARIA, A. L. G. de; FINCO, Daniela. **‘Isso aí é rachismo!’** [...]. São Paulo: Editora Pedro e João, 2019.

SOUSA, J. E. de. Homem docência com crianças pequenas: o olhar das crianças de um centro de educação infantil. In:<sup>a</sup> REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37<sup>a</sup>. 2015. **Anais eletrônicos** [...] Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4232.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2020.

SOUSA, F. S. **A construção da profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino iniciante/ingressante na educação infantil e na alfabetização**. 2017. 208 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/31583>>. Acesso em: 07 set. 2019.

STANCKI, N. Divisão sexual do trabalho: a sua constante reprodução. In: I Ciclo de Debates em Economia Industrial, Trabalho e Tecnologia, PUC-SP. 2003. **Anais eletrônicos** [...] São Paulo: 2003. Disponível em: <[www.pucsp.br/eitt/downloads/eitt2003\\_nancistancki.pdf](http://www.pucsp.br/eitt/downloads/eitt2003_nancistancki.pdf)>. Acesso em 12 maio de 2016.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes/Unicamp, v. 21, n. 73, dez. 2000, p. 209-244. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>> Acesso em: 14 mar. 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-R J.: Vozes, 2002.

TELES, M. A. de A. A participação feminista na luta por creches! In: FINCO; D.; GOBBI, M. A.; FARIA, A. L. G. de (Org.). **Creche e Feminismo**. Campinas, SP: Leitura crítica, 2015, p.21-33.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 17-18, p. 81-103, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-83332002000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332002000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 12 fev. 2020.

VIEIRA, L. M. F. Mal necessário: Creches no departamento nacional da criança (1940-1970). **Cad. Pesq.**, 67, p.3-16, nov. 1988. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1215>>. Acesso em: 4 mar. 2020.

XAVIER, N. R.; ALMEIDA, B. C. de. Homens na educação infantil: reflexões acerca da docência masculina. **Revista de Educação**, v.4, n.7, p. 109-120, jan./jun. 2016. Disponível em: <[file:///C:/Users/Home/Downloads/5958-18127-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Home/Downloads/5958-18127-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 8 abr. 2020.

## ANEXOS

### ANEXO 1 – Roteiro de Entrevista

#### Questionário para entrevista semi-estruturada

1. O que é ser professor de educação infantil?
2. Qual a sua formação? Durante a graduação cursou disciplinas que abordassem a educação infantil, crianças e a infância? Se sim, quais?
3. Quais características são necessárias para o perfil docente nesta etapa da educação básica?
4. O que o(a) motivou a ser educador(a) de crianças? Quais elementos influenciaram sua escolha?
5. Quais saberes são necessários para trabalhar com crianças nas creches e pré-escolas?
6. Quais os objetivos da instituição na formação das crianças?
7. Como você costuma ser chamado pelas crianças e profissionais neste espaço? Tio, professor, educador? Quais significados você atribui a esta nomenclatura?
8. Quais elementos você pontuaria para a escassa presença de homens na educação Infantil?
9. Como é ser profissional do gênero masculino em um ambiente predominantemente feminino?
  - Quais dilemas?
  - Quais dificuldades?
  - Quais facilidades
10. Como foi a inserção neste espaço do JI?
11. Como foi/ está sendo a relação com as famílias? Com as demais professoras?
12. Você acredita que há alguma alteração na dinâmica de sala (relacionamento professor-criança, comportamento das crianças) de professores e professoras?
13. o que você entende por cuidado? E por educação em creches e pré-escolas?
14. De acordo com vários estudos, características como cuidado, sensibilidade, escuta sensível, higiene e afeto são elementos essenciais na atuação com crianças. Nesse sentido, você acredita que tais características são restritas a docência feminina? Como você lida com essas questões? Como esses elementos se manifestam na sua ação?
15. Você tem preferência por alguma faixa etária dentro da educação Infantil? Por que?

16. Quais elementos você pontuaria como causadores da desvalorização dos profissionais da educação infantil?

17. Quais aprendizados a docência com crianças o proporcionou?

## ANEXO 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Departamento de Métodos e Técnicas  
Campus Darcy Ribeiro  
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso intitulada "O FEMININO E O MASCULINO NO PERFIL DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: (DES)CONSTRUÇÕES", desenvolvida junto à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília pela discente e pesquisadora Viviane Borel Ribeiro da Motta (RG) 3524379 orientada pela Profa. Dra. Monique Aparecida Voltarelli.

O presente trabalho tem por objetivo geral: investigar as relações de gênero envolvidas no perfil docente na Educação Infantil. E como objetivos específicos:

- Investigar a historicidade da constituição da Educação Infantil e seus respectivos profissionais;
- Compreender qual o perfil docente do profissional da Educação Infantil;
- Entender a razão da escassez de profissionais do gênero masculino na área.

Os instrumentos utilizados para realização da pesquisa são: entrevistas, gravação de áudio, observação, fotografia.

Seu consentimento em participar não acarretará desconfortos, gastos financeiros ou riscos de ordem psicológica, física, moral, acadêmica ou de outra natureza. O seu nome não aparecerá no estudo. A intenção é compreender, a partir de uma pesquisa qualitativa nas instituições de educação infantil do plano piloto do Distrito Federal, como o perfil docente de professores do gênero masculino é constituído.

Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de trabalhos apresentados em reuniões científicas, congressos, seminários, encontros, de artigo e o próprio trabalho de conclusão de curso. Você receberá uma cópia deste termo no qual constam os dados para contato com a pesquisadora e com sua orientadora. Você poderá entrar em contato a qualquer momento, a fim de retirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação na pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Viviane Borel Ribeiro da Motta  
(Pesquisadora e discente da UnB)

Eu, \_\_\_\_\_, portador do RG \_\_\_\_\_, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Sujeito da Pesquisa

Pesquisadora: Viviane Borel Ribeiro da Motta  
Graduada do curso de Pedagogia na UnB  
Contatos: [vivianeborel22@gmail.com](mailto:vivianeborel22@gmail.com) / Telefone: (61) 993982721

Orientadora: Profa. Dra. Monique Aparecida Voltarelli  
Contato: [mvoltarelli@unb.br](mailto:mvoltarelli@unb.br)



## ANEXO 3 – Autorização para as pesquisas nos Jardins de Infância



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL  
Plano Piloto  
(nome da Coordenação Regional de Ensino)

**CARTA DE ENCAMINHAMENTO DE ESTUDANTE**  
**Atividades Pedagógicas e de Pesquisa de Cursos de Licenciaturas**

À Direção da Escola: \_\_\_\_\_

Encaminhamos o(s) estudante(s) abaixo relacionado(s), da Instituição de Ensino Superior Uiriane Borel R. da Matta - Universidade de Brasília, do curso de Pedagogia, para realizar atividades pedagógicas da disciplina / do projeto 5 - Trabalho de Conclusão de Cursos nessa escola.

A atividade deverá ser realizada no 2 semestre do ano de 2019.

Solicitamos que a direção confira a identificação do(s) estudante(s) com um documento pessoal de identificação.

Nome do(s) Estudante(s)	Matrícula
<u>Uiriane Borel Ribeiro da Matta</u>	<u>1710024059</u>
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Descrição da(s) atividade(s) a serem realizadas*	Carga Horária
<u>Entrevista com docentes</u>	<u>5hrs</u>
_____	_____
_____	_____
_____	_____
<b>TOTAL:</b>	<b>5hrs</b>

\* Atividades de disciplinas específicas da graduação, EXCETO ESTÁGIO SUPERVISIONADO. A carga horária total das atividades não poderá ser superior a 20 horas. Em caso de projetos maiores como PIBID e TCC, deverá estar anexado o projeto ou plano de atividades detalhado quanto aos objetivos e ao que será desenvolvido na escola.

Este documento **NÃO autoriza** registros audiovisuais ou fotográficos de pessoas (alunos, pais, professores e demais funcionários da escola) e também **NÃO autoriza** a fazer qualquer menção dos nomes ou referência que identifique esses representantes/membros da comunidade escolar.

É permitido ao(s) estudante(s), sob consentimento e anuência da Direção Escolar, fazer observações, registros fotográficos de espaços, recursos e materiais da rotina pedagógica da escola, bem como realizar entrevistas com registros escritos de rodas de conversas, oficinas, entre outras atividades especificadas neste documento, com a comunidade escolar, desde que preserve suas respectivas identidades pessoais e não comprometa os processos escolares.

Atenciosamente,

Brasília, 25 de setembro de \_\_\_\_\_.

GDF - SEEDF  
CREPP/UNIEB

6.11.2019  
Coordenação Regional de Ensino  
(nome, matrícula, assinatura e carimbo)



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL  
Rilana Ribeiro  
(nome da Coordenação Regional de Ensino)

**CARTA DE ENCAMINHAMENTO DE ESTUDANTE**  
Atividades Pedagógicas e de Pesquisa de Cursos de Licenciaturas

A Direção da Escola: \_\_\_\_\_  
Encaminhamos o(s) estudante(s) abaixo relacionado(s), da Instituição de Ensino Superior Universidade de Brasília - UnB, do curso de \_\_\_\_\_, para realizar atividades pedagógicas da disciplina / do projeto 5- Trabalho de Conclusão de Curso nessa escola. A atividade deverá ser realizada no 2 semestre do ano de 2019.

Solicitamos que a direção confira a identificação do(s) estudante(s) com um documento pessoal de identificação.

Nome do(a) Estudante(s)	Matrícula
<u>Uisionne Rabel Ribeiro da Matta</u>	<u>176224059</u>
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Descrição da(s) atividade(s) a serem realizadas*	Carga Horária
<u>Entrevista com docentes</u>	<u>5.h/a</u>
_____	_____
_____	_____
<b>TOTAL:</b>	<u>5.h/a</u>

\* Atividades de disciplinas específicas da graduação, EXCETO ESTÁGIO SUPERVISIONADO. A carga horária total das atividades não poderá ser superior a 20 horas. Em caso de projetos maiores como PIBID e TCC, deverá estar anexado o projeto ou plano de atividades detalhado quanto aos objetivos e ao que será desenvolvido na escola.

Este documento **NÃO autoriza registros audiovisuais** ou **fotográficos de pessoas** (alunos, pais, professores e demais funcionários da escola) e também **NÃO autoriza a fazer qualquer menção dos nomes ou referência que identifique esses representantes/membros da comunidade escolar.**

É permitido ao(s) estudante(s), sob consentimento e anuência da Direção Escolar, fazer observações, registros fotográficos de espaços, recursos e materiais da rotina pedagógica da escola, bem como realizar entrevistas com registros escritos de rodas de conversas, oficinas, entre outras atividades especificadas neste documento, com a comunidade escolar, desde que preserve suas respectivas identidades pessoais e não comprometa os processos escolares.

Atenciosamente,

Brasília, 25 de setembro de 2019.

GDF - SEEDF

CREPPC/UNIEB

Coordenação Regional de Ensino  
(nome, matrícula, assinatura e carimbo)

6144013



**GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL**  
**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL**  
Ronaldo Ribeiro  
 (nome da Coordenação Regional de Ensino)

**CARTA DE ENCAMINHAMENTO DE ESTUDANTE**  
**Atividades Pedagógicas e de Pesquisa de Cursos de Licenciaturas**

A Direção da Escola: \_\_\_\_\_  
 Encaminhamos o(a) estudante(s) abaixo relacionado(s), da Instituição de Ensino Superior \_\_\_\_\_ do curso de Pedagogia, para realizar atividades pedagógicas da disciplina / do projeto 5-Trabalho de Conclusão de Curso nessa escola. A atividade deverá ser realizada no 2 semestre do ano de 2019.

Solicitamos que a direção confira a identificação do(s) estudante(s) com um documento pessoal de identificação.

Nome do(s) Estudante(s)	Matrícula
<u>Uiriane Barcel Ribeiro da Matta</u>	<u>1710024059</u>
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Descrição da(s) atividade(s) a serem realizadas	Carga Horária
<u>Entrevista com docentes</u>	<u>5h/a</u>
_____	_____
_____	_____
<b>TOTAL:</b>	

\* Atividades de disciplinas específicas da graduação, EXCETO ESTÁGIO SUPERVISIONADO. A carga horária total das atividades não poderá ser superior a 20 horas. Em caso de projetos maiores como PIBID e TCC, deverá estar anexado o projeto ou plano de atividades detalhado quanto aos objetivos e ao que será desenvolvido na escola.

Este documento **NÃO** autoriza registros audiovisuais ou fotográficos de pessoas (alunos, pais, professores e demais funcionários da escola) e também **NÃO** autoriza a fazer qualquer menção dos nomes ou referência que identifique esses representantes/membros da comunidade escolar.

É permitido ao(s) estudante(s), sob consentimento e anuência da Direção Escolar, fazer observações, registros fotográficos de espaços, recursos e materiais da rotina pedagógica da escola, bem como realizar entrevistas com registros escritos de rodas de conversas, oficinas, entre outras atividades especificadas neste documento, com a comunidade escolar, desde que preserve suas respectivas identidades pessoais e não comprometa os processos escolares.

Atenciosamente,

Brasília, 25 de setembro de 2019.



614499  
 Coordenação Regional de Ensino  
 (nome, matrícula, assinatura e carimbo)