



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
CURSO DE MESTRADO

JOSÉ EDILMAR DE SOUSA

“POR ACASO EXISTEM HOMENS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL?”:
UM ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Fortaleza – CE

2011

JOSÉ EDILMAR DE SOUSA

**“POR ACASO EXISTEM HOMENS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL?”:
UM ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Helena Vieira Cruz

**Fortaleza – CE
2011**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- S713p Sousa, José Edilmar de.
 “Por acaso existem homens professores de educação infantil?” : um estudo de casos múltiplos em representações sociais / José Edilmar de Sousa. – 2011.
 207 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2011.
 Área de Concentração: Desenvolvimento, Linguagem e Educação de Criança.
 Orientação: Profa. Dra. Sílvia Helena Vieira Cruz.
- 1.Professores de ensino pré-escolar. 2.Homens. I. Título.

CDD 373.22098131

JOSÉ EDILMAR DE SOUSA

**“POR ACASO EXISTEM HOMENS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL?”:
UM ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação
Linha de Pesquisa: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança
Orientadora: Profa. Dra. Silvia Helena Vieira Cruz

Aprovada em ___ / ___ / _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Silvia Helena de Vieira Cruz (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará – UFC

Profa. Dra. Rosemeire Costa de Andrade Cruz
Universidade Federal do Ceará - UFC

Profa. Dra. Lia Matos de Brito Albuquerque
Universidade Estadual do Ceará – UECE

FORTALEZA – CE

2011

RESUMO

Esta dissertação resulta de uma pesquisa cujo objetivo foi investigar como se dá o ingresso e a trajetória de homens professores em duas instituições de educação infantil. Com base numa abordagem qualitativa, foram realizados procedimentos de análise documental, observações e entrevistas com diferentes sujeitos com a utilização de instrumentos específicos para a escuta das crianças. O estudo teve como base teórico-metodológica a Teoria das Representações Sociais (TRS) desenvolvida por Serge Moscovici e sistematizada por Denise Jodelet e as Teorias/Estudos de Gênero. Como resultados, foi possível constatar diferenças e semelhanças entre as duas instituições de educação infantil no que se refere ao ingresso e a trajetória dos professores. Entre as semelhanças, foi possível observar que existe uma representação social da educação infantil como uma fase preparatória para outras etapas fazendo com que a aceitação dos professores pela comunidade escolar seja influenciada pela satisfação ou insatisfação com o trabalho do professor. Existe também por um lado, uma representação do trabalho docente na educação infantil como uma profissão feminina partilhada por uma significativa parcela de sujeitos que entendem ser mais adequado que mulheres exerçam a função por terem mais jeito com crianças e os homens são considerados inadequados por causa dos inúmeros casos de pedofilia de que se ouve falar através da mídia. Por outro lado, existe uma representação do trabalho docente como uma profissão que exige formação profissional específica para atuar com crianças, fazendo com o gênero do/da docente tenha menos importância na avaliação sobre homens atuando na docência com crianças pequenas. Em ambas as instituições, os sujeitos consideram importante para aceitar ou não homens como professores, os conhecerem. Numa das instituições, cujo conhecimento a respeito do professor é mais superficial, há uma atitude mais negativa a respeito do professor. Na outra em que há um conhecimento mais amplo sobre o professor e uma decorrente relação mais estreita entre a comunidade e ele, há uma aceitação massiva da vinda do professor para a escola. Conhecer o professor, portanto é o principal critério para sua aceitação, principalmente entre aquelas/as que compreendem o trabalho docente na educação infantil como uma profissão feminina. Entre as crianças, porém, o grande elemento balizador das suas representações sobre homens na educação infantil diz respeito às experiências positiva e/ou negativas com o professor em sala. Assim, se a experiência é considerada positiva aceitam bem o professor ou o contrário quando a experiência é vista como negativa.

Palavras-chave: Homem professor; Educação Infantil; representações sociais; gênero

ABSTRACT

This paper results from a survey whose objective was to investigate how the two men entering and pathways of two teachers in early childhood institutions. Based on a qualitative approach, procedures were performed document analysis, observations and interviews and different subjects (school management, teachers, family and children). The study was based on theoretical and methodological Social Representations Theory (SRT) by Serge Moscovici developed and systematized by Denise Jodelet and Theories / Gender Studies. As a result, it was possible to see differences and similarities between the two early childhood institutions with regard to admission and course teachers. Among the similarities, it was noted that there is a social representation of early childhood education as a preparatory stage for other steps so that the acceptance of teachers by the school community is influenced by satisfaction or dissatisfaction with the teacher's work. There is also the one hand, a representation of teaching in early childhood education as a female profession shared by a significant proportion of subjects who perceive to be more appropriate for women to exercise the function to have a way with children and more men are considered inadequate because of numerous cases of pedophilia that you hear through the media. On the other hand, there is also a representation of teaching as a profession that requires specific training to work with children, making the genus of / the teacher has less importance in the evaluation of men working in teaching young children. In both institutions, the subjects considered important or not to accept the fact that men like teachers to know the teachers. In one of institutions, whose knowledge of the teacher is more superficial, there is a more negative attitude about the teacher. In another institution in which there is a knowledge and a closer relationship between the community and the teacher, there is a mass acceptance of the teacher coming to school. Meet the teacher, so is the main criterion for acceptance, especially among those / who understand the teaching in early childhood education as a female profession. Among children, however, the great element yardstick of representations of children on men in early childhood education with regard to positive experiences and / or negative with the teacher in the classroom. Thus, if the experience is as positive as well accept the teacher or the opposite when the experience is seen as negative.

Keywords: Male teacher, kindergarten, social representations, gender

Dedico a

(in memoriam)

Raimunda Pereira de Melo (minha mãe adotiva) e

Raimundo Valentin de Sousa (meu avô)

Pessoas que desde cedo apostaram em meus potenciais.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir esse trabalho e rememorando o processo de sua elaboração desde o início das minhas inquietações sobre o tema até esse momento que culmina com a escrita dessa dissertação, muitas situações e pessoas passam por minhas reminiscências. Daí não poder deixar de considerar as contribuições de tantas pessoas que colaboraram com o trabalho. Confesso que imaginei muitas vezes como seria redigida essa página por ter a consciência de que uma página apenas não seria suficiente para mencionar todos os colaboradores e colaboradoras. Arrisco-me, portanto a elencar alguns sujeitos mais significativos. Sei que poderia ser mais objetivo, mas faço questão de fazer alguns registros.

Agradeço a Deus pela inspiração perene, pela força constante. Dele aprendi valores que me impulsionaram ao respeito pelas pessoas, à busca incessante pela superação dos desafios e a solidariedade.

À minha esposa, Gilvana de Sousa Santos, que acompanhou toda a minha trajetória durante esse trabalho. Compartilhou comigo os momentos difíceis, as renúncias necessárias e me compreendeu em instantes de ansiedade, angustiantes e alegres. Além disso, me auxiliou na condução das entrevistas com as crianças.

Ao meu irmão José Edilberto de Sousa, que além de ter favorecido a minha comunicação com alguns sujeitos da pesquisa, dispensou bastante tempo e combustível para me conduzir aos locais necessários. Além disso, me hospedou em sua casa durante o período da coleta de dados.

À minha cunhada Raimunda Lúcia Pierre de Sousa, através de quem conheci um dos professores pesquisados e pude adentrar no contexto.

Aos amigos Antônio Aduino Carneiro, Tarsila Mota Lemos e Camila Nunes Feitosa com e através de quem pude entrar em contato com o tema do trabalho quando em nossa incipiente experiência de pesquisa na Graduação, nos ocupamos de começar a problematizar o tema em nosso contexto.

Aos colegas de turma do Curso de Pedagogia pelo incentivo, aposta e fomento ao debate. Foi no âmbito desse grupo que me dei conta da polêmica em torno do tema e me senti mais instigado a investigar.

Ao meu amigo Edson Dias de Noronha que transcreveu parte das entrevistas e desde que nos conhecemos sempre apostou em minhas potencialidades.

Ao casal José Gurgel Pinto Filho e Vera Lucia de Sousa Matos Gurgel que me ajudaram num momento difícil em que não sabia a quem recorrer para transcrever grande parte das entrevistas.

À professora Rosemeire Costa de Andrade Cruz, leitora em primeira mão de meu projeto carente de amadurecimento, reajustes e “afinações”, por ela apontadas. Ela ainda nem era professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC quando o leu pela primeira vez, no entanto, estava lendo e contribuindo informalmente com o projeto do qual mais tarde, sem que imaginássemos, seria membro da Banca Examinadora.

À Professora Lia Matos Brito de Albuquerque, pessoa experiente e comedida que não hesitou em dá opiniões incisivas que me ajudaram a tomar decisões mais coerentes e cabíveis. Suas orientações informais foram muito valiosas.

À Professora Sílvia Helena Vieira Cruz, minha orientadora, cuja competência e seriedade no trabalho contribuíram para que me preocupasse mais com a qualidade da pesquisa e da dissertação.

Ao Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq – pela bolsa concedida que me possibilitou abdicar do trabalho e dedicar com mais intensidade ao trabalho.

Ao desenhista Alisson Duarte Barbosa que me socorreu no momento em que procurava alguém para fazer os desenhos para a entrevista com as crianças.

À amiga Elizângela Amaral, inicialmente minha concorrente na seleção e posteriormente companheira de curso com quem partilhei dúvidas, angústias e momentos alegres.

À amiga Sinara Almeida, pela leitura questionadora do projeto, antes da submissão ao processo seletivo.

Aos funcionários da Max cópia, especialmente Antônio Claudio Ferreira da Silva e Moana Christine da Costa, pelos serviços prestados em relação à dissertação e o atendimento sempre cortês.

Aos funcionários da Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, sempre atenciosos, fornecendo orientações acerca dos procedimentos a serem tomados no curso.

Aos sujeitos participantes da pesquisa que cooperaram, permitindo que eu me inserisse em seu meio e respondendo prontamente às indagações que lhes fiz. Aqui eles estão anônimos devido ao compromisso que assumi de não os expor, porém, devo deixar bem claro que foram peças fundamentais para a concretização desse trabalho.

A todos e todas que direta ou indiretamente cooperaram para a realização deste trabalho. São tantos que não é possível citar todos aqui.

A Deus novamente por ter me presenteado com a amizade e o carinho dessas tantas pessoas que colaboraram para esse trabalho e, conseqüentemente, para o meu crescimento pessoal e profissional.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	Estrutura de uma Representação Social	60
FIGURA 2	Receita de alfabetização	103
FIGURA 3	Avaliação diagnóstica de aprendizagem para o Maternal	105
FIGURA 4	Avaliação diagnóstica de aprendizagem - Jardim I	106
FIGURA 5	Instrumento diagnóstico do professor para o Jardim II	107
FIGURA 6	Instrumento diagnóstico externo para crianças do Jardim II	108

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Sujeitos participantes da pesquisa	77
TABELA 2	Distribuição do pessoal docente da educação infantil no município, conforme as idades das crianças	93
TABELA 3	Profissionais do CEI Mundo da Fantasia	112
TABELA 4	Profissionais da Escola Maria Joana	115

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CEI – Centro de Educação Infantil

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EMEIF – Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental

ECA – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil

PAIC – Programa Alfabetização na Idade Certa

PCC – Plano de Cargos e Carreiras

SEDUC – Secretaria de Educação do Estado do Ceará

SME – Secretária Municipal de Educação

REAC – Rede Européia de Acolhimento à Criança

TRS – Teoria das Representações Sociais

Estudar não é um ato de consumir idéias, mas de criá-las e recriá-las.

(Paulo Freire)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1.....	23
HOMENS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUNS ESTUDOS SOBRE O TEMA.....	23
1.1. Educação Infantil: identificando suas especificidades.....	24
1.2. Homens professores de educação infantil.....	39
REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: LANTERNA DA EMPIRIA.....	51
2.1. A Teoria das Representações Sociais – TRS	53
2.2. Teorias de Gênero	64
CAPÍTULO 3.....	71
ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA PESQUISA	71
3.1. Sujeitos participantes.....	74
3.2. Procedimentos metodológicos	80
3.3. Breves considerações sobre itinerário metodológico.....	86
CAPÍTULO 4.....	88
HOMENS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	88
4.1. Educação infantil no município onde foi realizada a pesquisa.....	89
4.2 As instituições investigadas	108
4.2.1 Centro de Educação Infantil Mundo da Fantasia	108
4.2.2 Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Maria Joana.....	111
INGRESSO E TRAJETÓRIA DE HOMENS PROFESSORES EM DUAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA COMUNIDADE ESCOLAR.....	115
5.1 Professor Arnaldo – CEI Mundo da Fantasia	115
5.2 Professor André – Escola Maria Joana	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
REFERÊNCIAS.....	177
APÊNDICE I.....	187
APÊNDICE II.....	188
APÊNDICE III.....	189
APÊNDICE IV.....	190
APÊNDICE V.....	191
APÊNDICE VI.....	192
.....	194
CRIANÇAS SEM PROFESSOR.....	194
.....	194
.....	195
.....	195
.....	196
APÊNDICE VII.....	198
APÊNDICE VIII.....	199
APÊNDICE IX.....	200
APÊNDICE X.....	201
APÊNDICE XI.....	202

INTRODUÇÃO

Venho indagando-me ao longo de minha formação acadêmica sobre um fato facilmente notório no Curso de Pedagogia e mais ainda nos contextos em que a pauta é educação infantil. Inicialmente, quando ingressei na graduação em 2002, me deparei com o fato de que pouquíssimos homens se voltam para essa área. A experiência de cursar disciplinas relativas à mesma, sozinho em meio a um grande número de mulheres, já se revela um dado que confirma o distanciamento dos homens da área de educação infantil.

Porém, apenas nos idos de 2004 surgiu de forma mais veemente a inquietação pela necessidade de entender melhor esse fato e neste sentido passei a investir em leituras, reflexões e experiências diversas que propiciassem elementos para uma discussão mais cuidadosa. Um trabalho de término da disciplina Didática Geral, concomitante à de Fundamentos da Educação Infantil, foi o grande marco propulsor da busca por entender o processo de inserção de tão poucos homens no trabalho com crianças pequenas. O tema foi tornando-se mais inquietante.

O referido trabalho constava de um estudo de caso sobre um professor de uma escola de educação infantil de iniciativa privada num bairro de Fortaleza, que já há alguns anos atuava como professor de educação infantil. O referido professor iniciara seu trabalho como professor de crianças em meio à situação de desemprego em que foi convidado por uma amiga para substituí-la no período da licença maternidade, numa “turma de alfabetização.”¹ Ao final da licença, a amiga desistiu do emprego e ele passou a assumir não apenas aquela turma, mas também outras de pré-escola. No início sofreu repreensões de sua família e um pouco de rejeição por parte das famílias das crianças. Contudo, ao longo do tempo foi conquistando a comunidade escolar e ganhando espaço, de modo que atualmente é bastante admirado e até procurado por outras escolas do bairro.

No dia da exposição desse estudo, houve um intenso debate em torno da questão. A turma polarizou-se entre aqueles que concordavam com a presença masculina na docência com crianças e os que discordavam. Desde então, surgiu uma necessidade: entender como

¹ Esse era o termo utilizado pelos agentes da escola em referência ao último ano da pré-escola. Historicamente tem se observado uma forte tendência de se atribuir à educação infantil, principalmente à pré-escola, o papel de alfabetizar crianças de maneira que o último ano da pré-escola chegava a ser denominado de alfabetização. Há algumas décadas, estudiosos/as da área têm envidado esforços no sentido de desconstruir essa idéia e defender que sejam levadas em conta as especificidades da educação das crianças pequenas, tendo em vista o seu desenvolvimento integral. Vale destacar o papel importante do GT 07 (Grupo de Trabalho de Educação de Crianças de zero a seis anos) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED) que ao longo dos anos tem se articulado não apenas pela defesa dos direitos das crianças pequenas à educação, como também pelo reconhecimento de suas especificidades e a luta pela qualidade.

estas questões relativas à inserção do profissional de educação infantil do gênero masculino se processam no ambiente de trabalho com crianças pequenas. Inicialmente, não sabia da existência de homens que trabalhassem como docentes de educação infantil. Aos poucos, com um custo de esforço e em meio às atividades acadêmicas, passei a ficar atento às discussões em torno da presença masculina na docência com crianças. Assim, tomei conhecimento de uns poucos professores nessa etapa da Educação Básica.

Conheci um professor que fora aprovado em concurso público e, ao chegar à instituição para assumir o cargo, a diretora, contrária à idéia de homens trabalhando com crianças, mobilizou a comunidade de pais para que não se admitisse este “absurdo”. Não podendo ser demitido devido à sua aprovação, o professor teve de ser transferido para outra escola onde a reação não foi de recusa. Constata-se com esse exemplo que as reações à presença masculina na docência com crianças pequenas nem sempre têm as mesmas características. Pelo contrário, podem apresentar singularidades que demandem estudos para que seja possível entender melhor esse processo.

Também vivenciei um constrangimento semelhante e pude constatar algo parecido com a situação do referido professor. Iria ser indicado para trabalhar em uma das creches da Secretaria Executiva Regional I, em Fortaleza². Porém, ao deixar o currículo com a pessoa responsável pela indicação e revelar minha intenção de atuar como professor, o entrevistador salientou que só me indicaria e eu seria contratado se houvesse vaga para coordenador. Já havia uma vaga para turma de creche e, sendo assim, enfatizou o responsável pela seleção: _ *“só mulher, pois homem não leva jeito para cuidar de crianças. Neste caso, é melhor coordenação”*. Ora, aqui vi claramente a associação da função administrativa (coordenação) como própria para homem e a função de cuidar atrelada às mulheres.

Por outro lado, tive uma experiência de Professor Substituto³ numa escola da Rede Municipal de Fortaleza onde convivi, paralelamente, com a receptividade admirada e cortês de algumas professoras e a aversão de outras. As primeiras se aproximavam afirmando ser bom ter homens se interessando pela educação infantil. Já as últimas pediam desculpas por não concordarem com as colegas e diziam com veemência que não confiariam deixar as “suas” crianças aos cuidados de um homem.

² Este fato se deu no início de 2006 quando procurei um senhor que tinha forte influência política e na época fazia indicações de pessoas para trabalhar em creches daquela região.

³ Esta experiência consistiu num estágio remunerado pela Prefeitura Municipal de Fortaleza através de um convênio com as quatro universidades públicas cearenses em que foram contratados estudantes de Pedagogia para substituir docentes da Rede que participavam de um curso de formação continuada. Isto ocorreu no segundo semestre de 2006 e estagiei três meses em duas turmas de Infantil V, sendo 45 dias na primeira e outros 45 na última.

Tais fatos aguçaram o interesse em entender como se dá o processo de inserção de homens como professores na educação infantil a partir de sua história de vida profissional e das representações sociais dos sujeitos envolvidos em sua prática (professoras, gestores, as próprias crianças e suas famílias). Uma investigação mais acurada no cotidiano de uma instituição de educação infantil que tivesse um homem como professor podia ser um caminho para ir à busca de respostas sobre o processo de inserção de docentes do gênero masculino na educação infantil.

Por conseqüência, o que, de início, era apenas um trabalho final de disciplina ampliou-se para o interesse de saber quem são esses sujeitos, como foi seu ingresso na docência com crianças e como são vistos pela comunidade de sujeitos à sua volta, a saber: as crianças e suas famílias, os outros professores e professoras e a gestão escolar. O conjunto de vivências pessoais que tive em relação ao tema contribuiu para fomentar a reflexão e consolidar as questões a serem investigadas. Além disso, há outros aspectos que precisam ser considerados no que concerne à docência masculina na educação infantil.

A pesquisa envolvendo essa temática, por exemplo, é ainda bastante incipiente no Brasil. Há poucos trabalhos que se debruçam sobre o tema. Sendo um tema que pode ter fortes implicações para a área torna-se, portanto, relevante que se façam empreendimentos investigativos que se ocupem do tema para uma compreensão mais crítica sobre o assunto. Há uma vasta literatura sobre o processo de feminização do magistério, como os trabalhos pioneiros de Novaes (1991), Bruschini & Amado (1988), Apple (1988), Rosemberg & Amado (1992), Demartini & Antunes (1993) e Almeida (1996) dentre outros/as autores/as. Ocorre que esses trabalhos analisam a feminização do magistério nos anos iniciais do ensino fundamental. Cada um traz contribuições para a compreensão da escassez de homens na docência na educação infantil. Contudo, centrados na feminização, esses/as autores/as enfatizam o distanciamento dos homens do trabalho com crianças. Sobre os homens atuando na docência com crianças é bastante pequena a produção acadêmica. Saporoli (1997), Cardoso (2004:2007), Sayão (2005), Souza (2010) exemplificam alguns dos autores/as brasileiros/as que se voltaram para a questão da presença masculina na docência com crianças pequenas. Assim, torna-se relevante um estudo cujo foco seja a atuação masculina na docência com crianças.

Além disso, segundo Saparolli (1997), é necessário considerar que a profissão de educador⁴ infantil não é uma profissão que se feminizou, uma vez que é uma ocupação que já surge feminina. Portanto, no caso da docência na educação infantil não faz sentido falar em feminização, pois desde o surgimento das instituições de educação infantil, a profissão é composta por mulheres. Segundo Oliveira (2008), desde a criação dos jardins de infância, em meados do século XIX, já se contava com a mão-de-obra feminina em relação à educação/cuidado das crianças.

Cardoso (2007) chama atenção para o fato de que, por existirem poucos homens na docência com crianças pequenas, há uma tendência a ficarem na invisibilidade, chegando ao ponto de se pensar que não existem. Pude constatar não poucas vezes a veracidade dessa asserção quando falei e falo sobre o tema dessa investigação. As pessoas costumam perguntar se *por acaso existem homens professores na educação infantil* ou usam a expressão “eu nunca ouvi falar que tivesse homens na educação infantil, a gente só vê mulher”. Expressões como essa evidenciam certa invisibilidade dos docentes do gênero masculino na educação infantil. Assim, a pesquisa sobre os processos de inserção de homens como professores em instituições de educação infantil ganha mais sentido na medida em que pode contribuir para descobrir ou tornar mais visíveis a minoria masculina na profissão.

Em palestra intitulada *Nem tudo é tão natural quanto parece: a construção cotidiana do feminino*⁵, Vasconcelos (2011) propõe um exercício de estranhar os fenômenos supostamente naturais. Segundo a pesquisadora, existe uma tendência a se pensar que o estado atual das coisas é natural, entretanto, nenhum sentimento, pensamento ou representação humana é inato. Tudo é construído. “Amamos o que nos ensinaram a amar e a odiamos o que nos ensinaram a odiar”. A estranheza muitas vezes só se dá diante de fatos ou fenômenos extraordinários e os fatos comuns tendem a ser aceitos sem questionamentos. Aprende-se que é assim e o que é assim vai sendo tão reproduzido que chega ao ponto de se pensar que aquilo que na verdade foi construído socialmente seja algo natural. O amor materno, por exemplo, é visto como natural e não se questiona sobre a aprendizagem do ser mãe. Esse amor não seria, portanto, um sentimento natural e inerente à mãe, pois se assim o fosse, como explicar os casos de abandono e de outras formas de maus tratos por parte de mães que se revoltam por

⁴ Nesse trabalho utilizo com mais frequência os termos professor, profissional ou docente para referir-se àqueles/as que lidam diretamente com as crianças em instituições de educação infantil a fim de conferir-lhe um sentido mais profissional. O termo educador, que tem um sentido mais genérico e não-profissional será utilizado apenas quando/os/as autores/as citados fizerem esse uso.

⁵ Palestra proferida pela Professora Doutora Rejane Batista Vasconcelos no I Ciclo de Debates sobre Violência e Gênero, promovido pelo Ministério Público do Ceará, em 28/03/2011 no Auditório da Procuradoria Geral da República no Ceará.

ter engravidado sem desejar? O fato é que o pensamento social é uma construção sócio-histórica e o que é visto como natural deve ser questionado, indagado. Nesse sentido, estranhar implica em indagar, questionar ou procurar entender fenômenos ordinários que têm origens e explicações sócio-históricas.

Arce (2001) faz esse exercício em relação a um discurso corrente nos ambientes de formação de profissionais de educação infantil. Há uma visão ainda predominante de que para trabalhar nesta etapa da educação é mais fácil porque basta ser mulher, ter “jeitinho” e entender um pouco de psicologia tendo a formação profissional uma importância secundária. Utilizando a categoria mito não como uma inverdade, mas como “uma síntese simbólica de imagens, valores, sentimentos e aspirações coletivas” (ARCE, 2001, p. 169), a autora afirma que essa imagem do/a profissional de educação infantil tem sido impregnada do mito da maternidade. Para a autora, isso é uma produção sócio-histórica que vêm sendo reafirmada de longas datas até a contemporaneidade. Inclusive porque, segundo a autora, teóricos/as ou estudiosos/as que tiveram forte influência na institucionalização da educação de crianças pequenas como Rousseau, Froebel e Montessori contribuíram para que o mito ganhasse mais força. Posteriormente, o mito foi reproduzido em documentos oficiais que estimulam o trabalho voluntário, principalmente por parte de mães, dispensando formação profissional.

Em sua análise da influência do mito da maternidade sobre os documentos oficiais, Arce (2001) traz um trecho convidativo para a discussão sobre o processo de inserção de homens na educação infantil. O documento *Atendimento ao Pré-escolar* publicado pelo Ministério da Educação em 1977 estimula o recrutamento de homens para que ocupem cargos administrativos e as mulheres para o trabalho direto com as crianças. Diz o documento:

No recrutamento é aconselhável que se aceitem elementos do sexo masculino para alguns cargos (administrativos, de serviços gerais e outros), pois considera-se indispensável a presença de homens em programas pré-escolares. Para as atividades que implicam cuidados diretos e ininterruptos com as crianças, é preferível que se recrute mulheres, visando a formação de laços afetivos que permitam a melhor adaptação da criança à unidade pré-escolar, e o seu conseqüente afastamento da mãe. (Brasil, 1977, p.186), apud (ARCE, 2001, p.180).

Portanto, a predominância feminina na educação infantil e o distanciamento dos homens não é um fenômeno à parte. Interliga-se a constructos sócio-históricos cristalizados. Como se pode constatar, o trecho acima argumenta a favor da presença masculina na instituição de educação infantil, mas para que ocupe funções mais técnicas e diretivas, enquanto o contato direto com as crianças é tido como próprio das mulheres. Ou seja, o fato

de haver muitas mulheres e poucos homens na docência com crianças pequenas é visto como um fenômeno natural quando na verdade é uma construção sócio-histórica.

Assim, seguindo as indicações de Vasconcelos (2011), isto é razão suficiente para que se estranhe, aliás, para que se questione e se indague sobre essa suposta naturalidade. Seguir adiante com questionamentos sobre a notável disparidade numérica entre homens e mulheres na educação infantil implica, portanto, considerar o contexto atual da educação infantil no Brasil e algumas premissas acerca da presença masculina nessa etapa da educação.

No contexto atual, a educação infantil é definida como a primeira etapa da educação básica e, embora a realidade se mostre em muitos aspectos contrastantes, tem se alcançado alguns avanços na legislação educacional. Depois da Constituição Federal de 1988 ter definido a educação como um direito também das crianças de zero a seis anos de idade e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – haver estabelecido a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica, a profissão docente nessa etapa passou a ter uma configuração diferente daquela em que qualquer pessoa podia exercer a função docente com crianças bastando apenas que gostasse de crianças, não carecendo de formação como Cruz (1996) denuncia. Embora se tenha notícia de que muitas instituições ainda recrutem pessoas sem a formação adequada para trabalhar como professor/a de crianças, pelo menos isso não têm respaldo na legislação. Esta define que para atuar na educação infantil é necessário ter uma formação mínima: a graduação em Pedagogia ou o nível médio na modalidade normal, conforme o artigo 62 da LDBEN.

Não há nenhum documento oficial atual que defina o/a profissional de educação infantil do ponto de vista do gênero. A preocupação que permeia os documentos mais atuais tem em vista o respeito às especificidades da educação infantil bem como de seus/suas profissionais. Reconhece-se a predominância do gênero feminino na profissão, como em Brasil (2009a), o Censo de Professores da Educação Básica, mas atualmente não há nenhum texto oficial que incentive a permanência do feminino ou do masculino nem o seu distanciamento.

A pedagogia vem se consolidando como um campo profissional específico cuja atuação incide sobre os processos educativos, ou seja, o/a pedagogo/a é profissional de educação, que é objeto de estudo da ciência pedagógica (PIMENTA, 2006; FRANCO, 2008 e LIBÂNEO, 1994) ⁶. Uma provável consequência desse avanço da pedagogia em relação à

⁶ Esses atores defendem e definem a Pedagogia como a ciência que investiga a educação, o que leva a compreensão de que o/a pedagogo/a é um profissional de educação podendo em atuar em diversas instituições que lidem com processos educativos. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia corroboram essa compreensão.

definição do campo profissional é que mais homens podem interessar-se pela área, uma vez que a docência na educação infantil vem sendo reconhecida como profissão. De fato, tem sido possível observar que o número de homens que optam pela pedagogia vem aumentando de forma considerável⁷.

Dessa forma, aumentam-se as possibilidades de homens ingressarem na educação infantil, os que assim o desejarem. Se antes, como exemplificou Arce (2001), havia documentos oficiais tolhendo a atuação masculina na docência com crianças pequenas, hoje não há óbices nesse sentido. Pelo contrário, tem se formado um discurso a favor da participação masculina na educação das crianças (JENSEN, 1993; ROMÃO, 2008; ROCHA, 2000). Na iniciativa privada, em função das pressões sociais das famílias, é mais raro que os donos de escolas contratem homens como professores de crianças pequenas. Nas instituições públicas, pelo contrário, os concursos públicos⁸ são uma via de entrada legal tanto para homens como também para mulheres.

Enfim, existem sim homens professores de educação infantil, embora não seja em grande número e discutir sobre isso é instigante. Quem são eles? Onde estão e como estão se inserindo nesse campo profissional? Várias questões podem ser levantadas acerca do ingresso de homens em instituições de educação infantil como professores. Tem de se considerar também que ainda existem muitos preconceitos quanto à figura masculina na educação infantil. É preciso refletir sobre o que o imaginário social revela sobre isso. Imbuído dessas inquietações durante o meu percurso profissional não pude me furtar, parafraseando Vasconcelos (2011), ao exercício de estranhar, indagar, questionar e refletir sobre a presença masculina na docência com crianças.

A partir do momento em que despertei interesse pela compreensão das questões concernentes à presença de homens na educação infantil, a complexidade do tema aclarou-se ainda mais. Indagações diversas passaram a permear minha mente: como se tem dado o ingresso de homens na educação infantil? Que percepção tem ele de si mesmo e do seu trabalho? De que modo sua entrada no ambiente, eminentemente feminino, é vista pelos sujeitos à sua volta na comunidade escolar? Há muitas outras perguntas à espera de respostas. Contudo, dada a especificidade deste trabalho e sem desconsiderar a pertinência das questões

⁷ Embora não tenha dados estatísticos sobre o ingresso de homens na Pedagogia, a observação pessoal desde 2002 no âmbito do Curso de Pedagogia das Universidades Federal e Estadual do Ceará possibilita fazer essa afirmação.

⁸ Nos últimos anos, alguns concursos para o magistério têm especificado vagas para a docência na educação infantil. É o caso, por exemplo, de quatro municípios cearenses (Itapipoca, Horizonte, Pacatuba e Pacajús) nos quais houve inscritos e aprovados docentes homens para a educação infantil.

acima, importa delinear de modo mais direto e específico o que propus como objeto desta investigação.

Em linhas gerais, o objeto de estudo dessa dissertação é a presença masculina na docência com crianças pequenas. O **objetivo geral** deste trabalho foi compreender como se dá o processo de ingresso e trajetória profissional do professor do gênero masculino na docência na educação infantil a partir de sua própria percepção e das representações sociais de diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar.

Como **objetivos específicos**, este trabalho pretendeu:

- ❖ Entender os modos de reagir, perceber, compreender, pensar, sentir e valorar da comunidade escolar em torno da docência masculina na educação infantil, através das **representações sociais** dos sujeitos mais diretamente envolvidos na educação das crianças, a saber: as próprias crianças, os pais, a gestão escolar e o corpo docente.
- ❖ Conhecer as percepções do professor sobre a sua trajetória profissional, especialmente sobre o seu ingresso na educação infantil e mais especificamente na pré-escola.
- ❖ Conhecer as percepções do docente do gênero masculino acerca do trabalho que desenvolve na comunidade escolar em que está trabalhando atualmente.

Portanto, considerando as questões levantadas durante esse percurso de construção do objeto de estudo desta pesquisa, considereei significativo buscar nas representações sociais dos sujeitos envolvidos mais diretamente na educação das crianças dados que propiciem maior apropriação do tema, a fim de colaborar com a reflexão sobre o mesmo e a educação infantil de um modo geral. Buscar o entendimento sobre a presença de docentes do gênero masculino na educação infantil pode contribuir para o desenvolvimento de outras produções em torno do tema que poderão trazer benefício para a educação infantil. Além dessa provável contribuição para a área no que se refere ao tema, há um significado pessoal para mim a partir da posição profissional que ocupo. Na Pedagogia: um homem que, na contramão da maioria⁹, opta pela educação infantil é também um indicador da relevância da investigação proposta.

O trabalho está estruturado em cinco capítulos além desta introdução e mais as considerações finais.

⁹ Durante a graduação tive a oportunidade de estudar temáticas diversas na área de educação, inclusive com mais intensidade do que na educação infantil. Contudo, meu interesse pela educação infantil causou e causa espanto em grande parte de meus colegas e professores. Assim, tenho sofrido críticas por interessar-me por estudar uma área que, segundo discursos corriqueiros, não deveria. Por esta razão, meu intento investigativo assume uma maior relevância pessoal na medida em que eu mesmo (um homem), ao optar por essa área de estudo, contrariando alguns discursos, defino este mesmo como minha área de maior interesse acadêmico.

O primeiro capítulo, intitulado **Homens professores de educação: alguns estudos sobre o tema**, está dividido em duas seções. A primeira tem objetivo de discutir algumas especificidades da educação infantil a partir da literatura atual sobre o assunto e das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, em dezembro de 2009. Na segunda, encontrar-se-á uma descrição de alguns trabalhos com foco na presença masculina na docência com crianças pequenas objetivando situar a discussão sobre o tema no âmbito da educação infantil.

No segundo capítulo, **Referencial teórico-metodológico: lanterna da empiria**, o foco da discussão é a contribuição da Teoria das Representações Sociais (TRS) e das Teorias de Gênero como corpos teóricos que contribuíram para a coleta e análise dos dados coletados na pesquisa de campo. Dividido também em duas seções, a primeira apresenta alguns dados históricos sobre a TRS e alguns pontos centrais da Teoria argumentando sobre a viabilidade de sua aplicação ao problema proposto nesta investigação. A segunda seção traz um apanhado de leituras relacionadas às relações de gênero tomando como ponto de partida as proposições de Scott (1995) e algumas teorizações decorrentes em torno do conceito de gênero. Esta seção objetiva analisar como a especificidade da temática abordada na pesquisa não dispensa a categoria gênero, porque a problemática proposta passa pela compreensão do gênero como uma categoria útil de análise histórica de acordo com Scott (1995); Louro (1995; 1997; 2004) dentre outros/as autores.

No terceiro capítulo, **Itinerário metodológico da pesquisa**, procuro descrever o caminho percorrido para a coleta dos dados da investigação caracterizada como uma pesquisa qualitativa, constituindo-se como um estudo de casos múltiplos. Ao descrever o caminho são apresentados os sujeitos participantes da pesquisa e seu lócus, os procedimentos metodológicos utilizados para obtenção dos dados etc. Ao final do capítulo é feita uma breve reflexão sobre alguns desafios que tiveram de ser enfrentados durante a investigação.

No quarto capítulo, **Homens professores de educação infantil: o contexto de investigação das representações sociais**, o objetivo foi discutir a realidade educacional no município investigado no tocante à educação infantil. Com base nos dados fornecidos pelo pessoal da Secretaria Municipal de Educação (SME) são discutidos alguns desafios e avanços da área de educação infantil no município. Caracterizo também as duas instituições pesquisadas considerando o contexto social no seu entorno, onde residem as crianças atendidas. Há uma preocupação em considerar as peculiaridades de cada uma das suas instituições, uma vez que estão inseridas em contextos diferentes.

No quinto capítulo, **O ingresso e a trajetória de homens em instituições de educação infantil: representações sociais da comunidade escolar** procurei dá conta dos objetivos propostos para a investigação, analisando as representações sociais de gestores/as, professores/as¹⁰, familiares e as crianças atendidas pelos dois professores das instituições pesquisadas. Através dessas representações busquei compreender as singularidades do ingresso e da trajetória de dois homens como professores de educação infantil em duas instituições.

Por fim, nas **Considerações Finais**, apresento algumas reflexões sobre a pesquisa, as dificuldades enfrentadas no percurso e os avanços obtidos. Faço, também, algumas considerações sobre os objetivos propostos, apontando outras questões importantes que surgiram durante a pesquisa, mas, pelos limites desta investigação, não puderam ser contempladas, apenas oferecendo pistas para pesquisas futuras.

CAPÍTULO 1

HOMENS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUNS ESTUDOS SOBRE O TEMA

¹⁰ Usarei este formato cada vez que precisar utilizar algum vocábulo que faça referência tanto a homens como a mulheres. Quando o termo vier apenas no masculino isso indica que se refere especificamente aos homens de modo específico e não genérico. Do mesmo modo quando a palavra aparecer apenas no feminino é porque se trata especificamente de mulheres.

Qualquer projeto investigativo que intente contribuir para a ampliação dos conhecimentos e das discussões concernentes ao tema precisa estar bem situado frente aos estudos produzidos sobre o assunto e à área em que se insere. A educação infantil constitui uma área cujos estudos vêm se ampliando cada vez mais ao longo dos anos. Rocha (2006) faz uma síntese da evolução dos estudos voltados para a educação da criança de zero a seis anos ao longo de trinta anos do GT 07¹¹ da ANPED. Segundo a autora, o avanço na produção acadêmica da área de educação infantil está ligado à criação e desenvolvimento dos programas de pós-graduação em educação no Brasil nos anos 70. Nesse percurso marcado também pela militância, as pesquisas em educação infantil tiveram diferentes ênfases. Desde as pesquisas marcadas pela influência da teoria da privação cultural à luta pela consolidação do que se chama de uma pedagogia da educação infantil ou da infância. Esses estudos têm sido marcados pelo interesse e influência de diferentes disciplinas como a Psicologia, Sociologia, Filosofia dentre outras como demonstram Sarmiento & Gouveia *et al.* (2008).

O objetivo deste capítulo é traçar um breve apanhado de leituras relacionadas à educação infantil e as suas especificidades e ao tema da pesquisa. O intuito é situar o tema *homens professores de educação infantil* nesse campo de estudos. Embora se possa falar de uma vasta produção acadêmica na área de educação infantil, o mesmo não se pode afirmar em relação à docência masculina nessa etapa da educação. Como afirmam Sayão (2005) e Cardoso (2007), não são poucos apenas os homens que optam pela docência com crianças, mas também os estudos envolvendo-os. Assim, torna-se preponderante tentar esboçar um panorama do que já se tem produzido em torno da temática. Nesse sentido, o capítulo está dividido em duas seções: a primeira, procurando descrever especificidades da educação infantil, dialogando com estudiosos/as e documentos oficiais da área e a segunda trata da questão da docência masculina na educação infantil travando um diálogo com algumas produções que deram suporte à pesquisa.

1.1. Educação Infantil: identificando suas especificidades

Um ponto de partida interessante para a discussão sobre as especificidades da educação infantil é o que está definido no artigo 29 da LDBEN. Não apenas porque esse

¹¹ O GT 07 é o grupo de trabalho da ANPED que empreende pesquisas relacionadas à educação de crianças de zero a seis anos, participando das reuniões anuais dessa instituição desde o ano 1981 quando o então GT de educação pré-escolar, (hoje denominado educação de crianças de 0 a 6 anos) foi criado (ROCHA, 2006).

dispositivo representa um marco na história da educação infantil como também porque as concepções subjacentes a essa lei estão em consonância com estudos mais contemporâneos relacionados à educação das crianças pequenas. A inclusão da seção *Da educação Infantil* (artigos 29 a 31) na principal lei da educação do país é fruto de um movimento bastante anterior à sua promulgação. Recorrer à LDBEN para iniciar a discussão sobre as especificidades da educação infantil se justifica também pelo fato de que qualquer documento, programa ou projeto educacional oficial voltado para a educação infantil (e outras áreas também) deve considerar o que está definido nessa lei.

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica. Esta é a definição legal desde a aprovação da LDBEN em 1996. Compreender que a educação infantil é a primeira etapa de um processo educativo mais amplo (a educação básica) que inclui o ensino fundamental e o ensino médio não deve ser visto a partir de uma ótica hierárquica que caracterize certa relação de subserviência entre as etapas, ou seja, como se as duas últimas fossem mais importantes. Segundo Gisele de Souza (2009), a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio estão juntos compondo a base para um projeto de formação para emancipação humana. No entanto, cada uma dessas etapas tem suas especificidades que precisam ser consideradas no desenvolvimento de qualquer proposta pedagógica. Lutar para que estas especificidades sejam respeitadas no âmbito das práticas educativas e das políticas públicas tem sido uma constante para os estudiosos da área bem como para movimentos da sociedade civil organizada. Essa é uma luta, por exemplo, do Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (MIEIB)¹² que congrega fóruns estaduais de educação infantil e forma parcerias com diversas instituições que se dedicam a lutar pelo direito das crianças de zero a cinco anos a uma educação infantil de qualidade.

Entre a **educação** infantil e o **ensino** fundamental há aspectos similares, mas também há elementos que demarcam diferenças entre ambos. Observa-se que a própria terminologia utilizada pela legislação já instiga algumas reflexões sobre as diferenciações entre as duas etapas. Educação e ensino são dois conceitos distintos, embora haja uma estreita relação entre eles. O primeiro diz respeito aos processos globais de desenvolvimento do ser humano que se dá por meio das relações sociais entre os educandos e o ambiente social em que vivem. Segundo Libâneo (1994, p. 22):

“educação é um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento onilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas – físicas,

¹² Maiores informações sobre o MIEIB e os Fóruns estaduais de educação infantil podem ser encontradas no site www.mieib.org.br.

morais, intelectuais, estéticas – tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, num determinado contexto de relações sociais”.

Em consonância com a afirmação de Libâneo, Tardif (2002, p.31) afirma ser a educação “o conjunto de processos de formação e de aprendizagem elaborados socialmente”. Isto implica em reconhecer que educação tem uma maior abrangência do que o conceito de ensino no que diz respeito ao desenvolvimento humano.

Considerando a idéia de educação expressa por esses autores citados pode se afirmar que esta ocorre nas mais diversas situações de interação entre as crianças e o mundo social à sua volta. Torna-se compreensível porque o texto da LDBEN traz, em sua redação, o termo educação e não ensino ao referir-se à etapa cuja finalidade é o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos. Considerando que a expressão mais adequada é **educação** infantil e não **ensino** infantil, Barbosa (2006, p. 16) corrobora esta asserção:

A inclusão da educação infantil, como seção autônoma, foi uma importante resposta para as novas demandas e dinâmica da cultura e da sociedade e um passo importante para a valorização desse nível de ensino. É importante lembrar que, na nova LDBEN, a educação infantil está presente no capítulo da educação básica, isto é, juntamente com o ensino fundamental e médio, o que aponta para a necessidade de articulação e não de subordinação entre eles. Um importante marco foi a diferenciação entre eles ocorrer pelo **uso da palavra educação, e não ensino**, demonstrando uma visão mais ampla dos processos pedagógicos necessários nessa faixa etária. (grifos meus).

Além disso, é preciso considerar que as próprias características das crianças pequenas redundam na necessidade de pensar propostas pedagógicas coerentes com a sua faixa etária, ou seja, levando em conta as especificidades da sua educação. Assim, pensar o exercício da docência na educação infantil requer o respeito às peculiaridades dos educandos dessa etapa, as crianças de zero a cinco anos.

Garanhani (2010), dialogando com alguns autores que investigam a profissão docente, afirma que docentes da educação infantil (como de outras etapas) buscam no universo de suas vivências, histórias de vida e experiências em que aprendem o ser e fazer docente na relação com os saberes produzidos em diferentes espaços, elementos que contribuem para a sua formação profissional. Segundo a autora, a docência na educação infantil tem quatro dimensões características: 1) o/a professor/a de educação infantil é um/a analista simbólico na medida em que precisa conhecer o contexto sócio-cultural das crianças, suas linguagens, seus modos de ser, suas famílias dentre outros elementos do meio que contribuam para o desenvolvimento da prática pedagógica: 2) o/a professor/a é um/a

profissional da relação, ou seja, o envolvimento relacional entre docentes e educandos implica em reconhecer que lida com indivíduos e suas singularidades; 3) o/a professor/a é um artesão, pois tem a função de criar e recriar situações promotoras de desenvolvimento a partir do diálogo com as crianças em seu contexto sócio-cultural; 4) o/a professor/a é construtor/a de sentido, superando a mera transmissão de informações, deve está atento/a às crianças e suas linguagens, desejos e necessidades a fim de ressignificar a sua prática sendo o sentido de sua ação pedagógica o desenvolvimento das crianças considerando suas especificidades.

Uma vez considerando as especificidades da educação infantil, essa discussão precisa permear a formação de profissionais de educação infantil, o que na prática tem sido um desafio para estudiosos/as da área. Kishimoto (2002), refletindo sobre a formação de profissionais de educação infantil, chama atenção para o fato de a organização curricular dos cursos de Pedagogia não atentarem para as peculiaridades do trabalho com crianças, denunciando a superficialidade de uma formação que, simultaneamente, habilita para o trabalho na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo que este se distingue daquela tanto nos seus fins quanto nos meios.

Oliveira-Formosinho (2001, p.81) argumenta que o trabalho de professores/as de educação infantil é similar ao de outras etapas, no entanto, também se diferencia em função de características próprias das crianças pequenas, tais como sua “globalidade, vulnerabilidade e dependência da família”. Tais elementos influem diretamente no exercício profissional dos/as professores/as.

A globalidade diz respeito a uma concepção holística de criança como se subtende em Brasil (1996), no artigo 29 da LDBEN:

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

Já a vulnerabilidade e a dependência da família, vale ressaltar, não podem ser confundidas com incapacidade das crianças. Na verdade, a vulnerabilidade refere-se claramente às necessidades de cuidados das crianças. Elas precisam, por exemplo, ser assistidas nas questões relativas à sua saúde, ao seu desenvolvimento sócio-afetivo etc.

Sobre a dependência da família, como afirma o dispositivo legal, a educação infantil complementa a ação da família. Depreende-se daí que tanto os profissionais da educação infantil como as famílias estão de algum modo implicadas na educação das crianças.

Essa participação na educação da criança tanto da família como da instituição de educação infantil gera a necessidade de uma interlocução permanente entre ambas. Em síntese, na educação infantil, mais que em qualquer outra etapa, há uma necessidade maior de cooperação entre esses dois agentes que influenciam no desenvolvimento da criança. É interessante destacar que quanto menor a faixa etária da criança, mais esta relação se intensifica. Assim, evidencia-se que a educação infantil se diferencia de outras etapas do processo educativo. Nos moldes em que é pensada atualmente, ela requer ações de educação/cuidado¹³ como destaca Cerisara (1999).

As novas DCNEI, enquanto documento oficial recente¹⁴ contribui para a construção de uma síntese ou de uma visão panorâmica dos estudos mais contemporâneos na área de educação infantil. Segundo Oliveira (2010), o documento é fruto de amplas discussões e reflete um pouco do estado atual da literatura relacionada à área. Ao mesmo suscita reflexões e debates sobre questões peculiares à primeira etapa da educação básica. Dessa forma, é oportuno tomar pelo menos alguns pontos da resolução como subsídios para a discussão sobre temas pertinentes tais como currículo na educação infantil, propostas pedagógicas, finalidade da educação infantil, papel das instituições e sua relação com as famílias das crianças, avaliação, transição entre pré-escola e ensino fundamental dentre outros aspectos. Portanto, nesse momento do texto a intenção é discutir de forma breve alguns desses pontos elencados.

O currículo da educação infantil, para além de uma visão tradicional de currículo centrada nos conteúdos, também tem suas especificidades. Apropriar-se dos bens histórica e culturalmente acumulados pela humanidade tem sua relevância no desenvolvimento infantil, no entanto, não esgota as necessidades das crianças, cujo desenvolvimento integral engloba vários outros aspectos. Nesse sentido, em consonância com as características das crianças, as DCNEI definem em seu artigo terceiro o currículo da educação infantil como:

Um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009b, p.01).

Nessa perspectiva, o currículo deixa de ser compreendido como uma grade de conteúdos escolares expressos em expectativas de aprendizagem que se impõem às crianças.

¹³ O termo educação/cuidado aparece junto, para enfatizar a indissociabilidade dessas práticas, conforme destaca Cerisara (2002; 1999); Sayão (2005); Brasil (2006; 1998).

¹⁴ As novas Diretrizes Curriculares nacionais foram publicadas no Diário Oficial da União em 18 de dezembro de 2009 a partir da Resolução 05/2009 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

Na medida em que as aprendizagens e o desenvolvimento da criança pequena se dão a partir das interações que vivencia com os outros e o mundo, as práticas pedagógicas passam a ter um alcance mais amplo. As ações de cuidado e assistência às crianças nas suas necessidades físicas, intelectuais e afetivas fazem parte do currículo. Dessa forma, banhar uma criança e alimentá-la é tão importante quanto a utilização de jogos e atividades que visem à apropriação da língua escrita ou dos conceitos matemáticos, por exemplo. A criança como um sujeito de direitos é o foco em questão. As propostas pedagógicas das instituições de educação infantil, portanto, devem ser elaboradas considerando-se as necessidades e interesses das crianças.

De acordo com Oliveira (2010), o debate sobre currículo ainda é permeado por muitas controvérsias. Alguns/mas estudiosos/as da área têm restrições ao termo por estar ligado à escolarização semelhante ao ensino fundamental e médio. Por essa razão, têm preferido usar o termo *projeto pedagógico* a currículo, por entenderem que aquele estaria mais coerente com as especificidades da educação da criança pequena. Contudo, a autora afirma que as próprias concepções de currículo vêm sendo rediscutidas em diferentes segmentos educacionais. Nesse sentido, enaltece a definição de currículo que as novas DCNEI apresentam. Dessa forma, levando-se em consideração a clareza do documento no que se refere às especificidades da educação infantil, pode-se discutir a questão da organização curricular nesta etapa da educação básica tendo ciência de que a compreende como uma etapa diferenciada, cujas particularidades precisam ser esclarecidas, consideradas e respeitadas.

A proposta pedagógica das instituições de educação infantil, enquanto documento que expressa os objetivos, as metas e a estratégia de ação de uma instituição tem de considerar o contexto sócio-histórico cultural das crianças que atendem. Trata-se de um instrumento que deve guiar as ações dos/as profissionais envolvidos na educação das crianças, sendo elaborado, portanto, em regime de colaboração com as famílias das crianças respeitando-se as necessidades, os valores e identidades culturais das crianças a quem se dirige a proposta devendo tê-las como foco central. Segundo o artigo oitavo das novas DCNEI:

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança o 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.

Tavares & Garcia (2008) afirmam que pensar propostas pedagógicas para criança exige compreender quem ela é, ou seja, ser sensível às suas necessidades e interesses. As

autoras ainda esclarecem o necessário cuidado de não se pensar a população infantil de determinada instituição como se fosse homogênea. É preciso, portanto, considerar que elas fazem parte de contextos culturais e familiares distintos o que provoca a necessidade de considerar nas propostas pedagógicas, situações que respeitem a heterogeneidade dos grupos de crianças bem como estimulem o respeito à diversidade. Segundo as autoras, as propostas pedagógicas para a educação infantil têm se localizado em dois pólos: um que enfatiza aprendizagens ligadas à alfabetização e à matemática cuja concepção de educação infantil aponta para uma visão propedêutica dessa etapa e outra que valoriza as situações de interação e as brincadeiras como elementos que podem desencadear a construção de conhecimentos diversos pelas crianças, contemplando as ações de educação e cuidado como ações indissociáveis na educação infantil. Assim, as formas de organização do tempo e do ambiente da instituição de educação infantil expressam as concepções de criança e de educação infantil segundo os/as profissionais da instituição.

À instituição de educação infantil cabe o papel de promover situações de interação que propiciem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Esta incumbência só poderá se efetivar na medida em que a criança seja considerada como o foco central do trabalho nessa instituição. Considerar as crianças como foco do trabalho significa também dialogar com outros agentes educacionais das crianças: a família. Segundo a LDBEN, a educação infantil tem uma função de complementar à educação oferecida à criança pela família. Sobre essa questão é importante demarcar território (definir papéis), não no sentido de uma concorrer com a outra em relação à educação da criança, mas de reconhecer que ambas têm funções distintas.

A instituição de educação infantil não é a família da criança, ou seja, a instituição não substitui a família e suas funções. No entanto, Tavares & Garcia (2008) também destacam que embora a instituição não seja a família, o ambiente institucional precisa ser familiar no que tange ao acolhimento e inclusão das crianças, ao respeito às suas necessidades sócio-afetivas, físicas e cognitivas. Ali é preciso empreender ações que possibilitem às crianças se sentirem seguras, acolhidas e respeitadas. As famílias também precisam enxergar na instituição e nos/nas profissionais que a compõem, a certeza de que suas crianças estão protegidas e são tratadas com profissionalismo característico da educação/cuidado de crianças pequenas. Isso leva à constatação de que nessa etapa da educação das crianças, essa relação entre instituição e família se estreita cada vez mais. O diálogo com as famílias das crianças passa a ser não apenas um princípio pedagógico, mas, sobretudo, uma necessidade, uma exigência dessa etapa se a instituição se coloca numa postura de compromisso com o alcance

da finalidade prevista para a educação infantil na legislação vigente. Segundo o Parecer nº 20/2009 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação Infantil:

A família constitui o primeiro contexto de educação e cuidado do bebê. Nela ele recebe os cuidados materiais, afetivos e cognitivos necessários a seu bem-estar, e constrói suas primeiras formas de significar o mundo. Quando a criança passa a frequentar a Educação Infantil, é preciso refletir sobre a especificidade de cada contexto no desenvolvimento da criança e a forma de integrar as ações e projetos educacionais das famílias e das instituições. Essa integração com a família necessita ser mantida e desenvolvida ao longo da permanência da criança na creche e pré-escola, exigência inescapável frente às características das crianças de zero a cinco anos de idade, o que cria a necessidade de diálogo para que as práticas junto às crianças não se fragmentem. (BRASIL, 2009c, p.13).

Nesse sentido, as novas DCNEI estabelecem que o cumprimento do objetivo da educação infantil não prescinde o diálogo com as famílias no momento da elaboração da proposta pedagógica da instituição bem como no decorrer de sua execução partilhando da educação da criança. A instituição deve ter como um de seus princípios o respeito à identidade cultural, étnica ou religiosa da criança e de suas famílias. Dessa forma, deve prever ações que facilitem essa partilha com as famílias. Permitir e estimular a presença dos pais no ambiente institucional pode ser, por exemplo, uma forma de fazer com que, conhecendo o trabalho realizado pelos/as profissionais da instituição, as famílias se sintam mais seguras ao deixar suas crianças na instituição na medida em que creditam competência e compromisso profissional aos professores/as e demais profissionais.

A avaliação na educação infantil também tem suas especificidades. Diferente de como é vista e trabalhada em outras etapas, a avaliação na educação infantil não tem como alvo a promoção da criança nem mesmo ao ensino fundamental (BRASIL, 1996). Avaliar não tem para a educação de crianças de zero a cinco anos o sentido de aferição, classificação ou qualquer iniciativa de rotular as crianças segundo seus avanços ou não no curso de seu desenvolvimento. O sentido corrente de avaliação como uma forma de verificar se os educandos alcançaram determinados padrões pré-estabelecidos redundaria num desrespeito às singularidades de cada criança que têm formas e ritmos próprios de aprender e se desenvolver. A avaliação, ou melhor, o acompanhamento dos processos de desenvolvimento da criança deve ser feito visando fornecer elementos para que os/as profissionais possam refletir sobre sua ação mediadora na promoção do desenvolvimento das crianças e (re) inventar sua prática visando ao alcance do desenvolvimento integral da criança como está previsto na LDBEN. “A avaliação é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhorias para orientar as aprendizagens das crianças” (BRASIL, 2009c, p.16).

A avaliação na educação infantil não pode ser vista como uma prática isolada de outros elementos do trabalho pedagógico, como o planejamento, por exemplo. Se o objetivo da avaliação é fornecer pistas para os/as profissionais desenvolverem melhor o seu trabalho junto às crianças, não é a criança em si que deve ser avaliada, mas o conjunto de elementos que incidem sobre o seu desenvolvimento. Compreender como cada criança se insere na instituição, como se relaciona com os seus pares, conhecê-las mais de perto (seus gostos, suas características individuais, seu contexto cultural e familiar) se torna mais relevante do que verificar se a criança chegou ou não a determinado nível de aprendizagem e/ou desenvolvimento. Isso não significa dizer que a promoção das aprendizagens não seja importante, mas é justamente pensando na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que a prática avaliativa não pode se desconectar da postura sensível e aberta às necessidades e interesses das crianças.

Hoffmann (2005, p.17) afirma que “a avaliação é a reflexão transformada em ação”. Esta asserção converge para a concepção de avaliação defendida por estudiosos/as da área e expressa nos documentos oficiais relacionados à educação infantil nos últimos anos. A avaliação é um instrumento de trabalho do/a professor/a e não uma forma de classificar a criança como bem ou mal sucedida no percurso de seu desenvolvimento. Dessa forma, os instrumentos de avaliação na educação infantil não podem ser aqueles mesmos utilizados em outras etapas como as provinhas com o objetivo de aferir aprendizagens. Outros instrumentos que possibilitam a reflexão do/a profissional sobre o seu trabalho são mais viáveis.

A observação sobre o desenvolvimento da criança nas suas singularidades e o registro sistemático das observações pode conter informações valiosas não somente sobre as crianças, mas também sobre as intervenções do/a professor/a que, refletindo sobre suas práticas pode aprimorá-las, rever atividades propostas tendo em vistas as necessidades e interesses das crianças. No entanto, não bastam que mudem os instrumentos de avaliação. É necessário rever também as próprias concepções de avaliação, desenvolvimento, criança e educação infantil subjacentes à prática avaliativa. Mudando-se os instrumentos sem modificar as concepções, corre-se o risco de a prática avaliativa não considerar as especificidades da educação de crianças pequenas. Hoffman (1996,), enfatizando que a avaliação na educação infantil é diferente de outras etapas, sugere que a prática avaliativa nessa etapa se faça acompanhar de um olhar sensível e reflexivo do/a professor/a sobre a criança respeitando seu curso de desenvolvimento para dá sentido à ação mediadora:

A avaliação na educação infantil precisa resgatar urgentemente o sentido essencial de acompanhamento do desenvolvimento infantil, de reflexão permanente sobre as crianças em seu cotidiano como elo da continuidade da ação pedagógica. O conhecimento de uma criança é construído lentamente, pela sua própria ação e por suas idéias que se desenvolvem numa direção: para maior coerência, maior riqueza e maior precisão. Portanto, mediar a ação educativa significa para o educador a abertura de entendimento a essas permanentes possibilidades, consciente de que as suas expectativas podem não corresponder às formas peculiares e próprias da criança responder às situações (HOFFMANN, 1996, p.48).

Portanto, há coerência entre as proposições das novas DCNEI e os estudos na área de educação infantil que por sua vez, estão respaldados pela LDBEN. Inclusive, a avaliação na educação infantil pode ser um interessante meio de articulação entre essa etapa da educação básica e a etapa posterior, que é o ensino fundamental. A documentação das observações sobre a criança ao longo de sua trajetória na educação infantil pode ser entregue à escola de ensino fundamental no ato da matrícula da criança, possibilitando que os/as professoras/as da nova etapa possam tomar conhecimento da trajetória de aprendizagens da criança, dando continuidade ao processo educativo (BRASIL, 2009a). Dessa forma, a instituição de educação infantil não teria como foco central a preparação para o ensino fundamental. No entanto, centrada no desenvolvimento integral da criança, os registros que guardam sobre esse processo de desenvolvimento pode oferecer elementos relevantes para que a aprendizagem ganhe terreno para sua continuidade e não uma ruptura abrupta entre uma etapa e a outra.

Outra especificidade da educação infantil é que a prática pedagógica nessa etapa se expressa nas ações indissociáveis de educar/cuidar das crianças. Tendo em vista o desenvolvimento da criança nos seus vários aspectos, a função da educação infantil se expressa basicamente nas ações de educação/cuidado que nem sempre foram vistas de forma integrada, ou seja, como ações interdependentes que se entrelaçam no trabalho com crianças.

Essa questão tem sido um grande desafio para os estudos na área de educação infantil, dada a visão dicotômica sobre essas práticas, apesar de alguns documentos oficiais, como Brasil (2006; 1998), destacarem a indissociabilidade. Educar é visto ou praticado muitas vezes como a parte pedagógica, e cuidar se restringiria às ações voltadas para higiene, alimentação etc. Além da dicotomia, estas ações são hierarquizadas: a primeira é considerada mais importante que a segunda. Isto porque as ações de cuidado têm sido consideradas de menor prestígio como se não fosse necessária a formação adequada para o seu exercício. Basta “ter jeito” para lidar com crianças. Segundo o Parecer nº 20/2009 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, em termos éticos, a dimensão do

cuidado perpassa qualquer etapa do processo educativo, não sendo exclusividade da educação infantil.

Na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto. A definição e o aperfeiçoamento dos modos como a instituição organiza essas atividades são parte integrante de sua proposta curricular e devem ser realizadas sem fragmentar ações (BRASIL, 2009c, p.10).

Enfim, a educação infantil, enquanto primeira etapa da educação básica guarda particularidades que não podem ser desconsideradas em nenhum projeto investigativo que envolva a educação das crianças de zero a cinco anos. Além desses aspectos característicos dessa etapa, há também elementos da história dessa área da educação infantil que precisam ser considerados no tocante a essa pesquisa. Um desses aspectos é o fato de o conjunto de profissionais da área ser em sua maioria do gênero feminino. Isto não seria uma especificidade da educação infantil, porém, é uma característica histórica que não pode ser negada.

É fato irrefutável na história e na atualidade que as mulheres são maioria extrema em se tratando da docência na educação infantil. Porém, isto não deve ser visto como algo dado, mas como uma construção social e histórica. Não há uma essência nesse fato, mas múltiplos fatores que influenciaram em meio às práticas sociais, o estado atual da realidade em que se encontram homens e mulheres, professores/as pais e mães de meninos e meninas. Segundo Cerisara (2002, p.25-26),

[...] pode-se afirmar que elas [as professoras de educação infantil] tem sido mulheres de diferentes classes sociais, de diferentes idades, de diferentes raças, com diferentes trajetórias pessoais e profissionais, com diferentes expectativas frente à sua vida pessoal e profissional, e que trabalham em uma instituição que transita entre o espaço público e o espaço doméstico, em uma profissão que guarda o traço de ambigüidade entre a função materna e a função docente.

Essa configuração da instituição de educação infantil como um espaço onde predomina o feminino tem raízes históricas bem antigas. Ao longo da história, seja antes da institucionalização da educação das crianças pequenas, seja depois desse processo, foram as mulheres que estiveram responsabilizadas pelas ações de cuidado com as crianças. Antes, mesmo quando não se falava em educação das crianças, cabe a indagação: quem educava/cuidava? É a própria história que responde, assim como também diz o lugar que homens e mulheres ocuparam na educação das crianças. Sendo assim, cabe considerar também nesse processo as representações de gênero que foram sendo engendradas.

Esses constructos sobre os papéis de gênero são bastante antigos. Coutinho (2005, p.66) afirma que “na família patriarcal cabia à figura materna cuidar da casa e dos/as filhos/as, enquanto à figura paterna não era permitido realizar tarefas domésticas, nem cuidar das crianças”. Carvalho (1999; 1998) discute certa polarização dos gêneros que separa o que supostamente seria próprio de homem e de mulher.

No bojo das discussões sobre as relações de gênero, é possível então inferir que essa visão dicotômica sobre os gêneros foi sendo engendrada histórica e socialmente e influenciando os papéis de homens e mulheres. Neste sentido, não é possível afirmar que a docência na educação infantil seja naturalmente uma profissão feminina, contudo, não se pode negar que a predominância feminina e, paralelamente, o distanciamento masculino são conseqüência desse imaginário social que não se formou ontem, mas ao longo da história das relações entre os gêneros.

A construção cultural de que os homens são os sujeitos produtores que saem do espaço privado ao público em busca de prover o sustento familiar pressupõe nesse contexto que as mulheres fiquem circunscritas ao ambiente privado do lar, cuja função redundaria principalmente em cuidar dos filhos. O magistério, a escola (ou a instituição de educação infantil) seria o “reduto” onde a mulher, ao mesmo tempo em que se realizaria profissionalmente, continuaria exercendo atividades semelhantes às do lar, o que seria a sua função “predestinada” (BRUSCHINI & AMADO, 1988).

Assim, ao decidir investigar a docência masculina na educação infantil, aliás, as representações sociais da comunidade escolar em torno do ingresso e trajetória de professores na educação infantil, há necessidade de considerar esse processo de construção social e histórica em que se deram as definições de papéis, as concepções de ser homem e ser mulher e mesmo as configurações atuais que aí se formaram.

Dados do Censo de Professores da Educação Básica – Brasil (2009a) – revelam que a grande maioria dos/as profissionais que exercem a função docente na educação infantil são mulheres. Segundo o Censo, a lotação de mulheres docentes nos diferentes níveis de ensino aumenta numa proporção inversa à idade das crianças, ou seja, quanto menor a idade dos alunos, maior é o número de mulheres atuando na docência. Sendo assim, enquanto no ensino médio o percentual de docentes femininas é de 64,4 para 35,6 do masculino, nos anos finais do ensino fundamental a diferença é de 74,4% para 25%. Nos anos iniciais desse mesmo nível o número sobe para 91,8% sobre 8,2% de homens. Na educação infantil, etapa focada nesse estudo, o distanciamento de docentes homens na função docente fica mais acentuado: 3,9% de homens compõem o número de professores da pré-escola, e as

professoras 96,1. Na creche a diferença é de 97,9% de mulheres e 2,1% de homens. Vê-se como aumenta de forma significativa a presença feminina no magistério quanto menor seja a faixa etária da clientela.

As mulheres estão envolvidas na educação das crianças, direta ou indiretamente, inclusive no próprio surgimento das instituições educação infantil, que está ligado às modificações na sociedade e na estrutura familiar pelas demandas capitalistas que requereram a mão-de-obra feminina. Ocorre, conforme aponta Ruiz (2007, p.102), que

Entre as condições que contribuíram para o surgimento do atendimento à criança pequena, destaca-se: a entrada da mulher no mercado de trabalho; o fato do salário recebido do capitalista ser baixo e insuficiente para satisfazer as necessidades de sobrevivência da família, pensa-se em creches também como forma de aliviar a pobreza; o rápido processo de urbanização; a miséria se torna alarmante com o aumento do desemprego; a mortalidade infantil aumenta.

Vale ressaltar que o fato de as instituições de educação infantil terem sido criadas a partir de mudanças ligadas ao mercado de trabalho, esse fato não justifica que o trabalho com as crianças seja exercido por mulheres. Contudo, colabora para a compreensão de como a docência na educação infantil tem sido marcada como uma profissão feminina, na medida em que elas não apenas se ocuparam do trabalho na educação infantil, mas também este segmento surge de uma demanda de mulheres. Ou seja, elas se envolveram não somente no trabalho, mas também deixaram suas marcas no processo de institucionalização da educação das crianças pequenas, na medida em que a criação de instituições que atendessem as crianças pequenas era uma demanda de mulheres que, inseridas no mercado de trabalho, não tinham quem cuidassem dos seus filhos. Oliveira (2008, p.60) assinala que em resposta às condições sociais adversas em consequência da transformação da sociedade agrário-mercantil em urbano-manufatureira,

Foram se organizando serviços de atendimento, **coordenados por mulheres** da comunidade a crianças pequenas abandonadas por suas famílias ou cujos pais trabalhavam em fabricas, fundições e minas originadas da Revolução Industrial, que se implantava na Europa Ocidental (grifo meu).

O fato das mulheres constituírem a grande maioria de docentes na educação infantil reflete-se na produção acadêmica relacionada à educação infantil. Diversos/as autores/as referem-se às professoras, usando o termo no feminino. Isso acontece em diversas produções acadêmicas cujo objeto de estudo relaciona-se à educação infantil. Por exemplo, Dieb (2004, p.19) justifica o fato de utilizar o termo professora em seu trabalho pela

predominância do gênero feminino no trabalho com crianças. De modo similar, usando o termo “educadoras”, também Oliveira-Formosinho (2002, p. 43) explica que

Utiliza-se predominantemente o gênero feminino não porque se pretenda conceituar a profissão apenas no feminino, mas atendendo ao fato de que, sendo a feminização da profissão a realidade largamente majoritária, é artificial usar constantemente o gênero masculino.

Tendo em vista essa predominância do gênero feminino na docência com criança, há certa obviedade nesta forma de referir-se a profissão docente na educação infantil sempre no feminino. Ora, isso também ocorre com o gênero masculino em outras profissões em que é maioria, por exemplo, na área de engenharia. Contudo, ao utilizar sempre feminino ou masculino em qualquer um dos casos, isso contribui (em certa medida) para tornar invisíveis as minorias, que já têm pouca visibilidade ante o fato inegável da disparidade numérica entre os gêneros na profissão. Assim, considerando que as mulheres são realmente imensa maioria entre profissionais de educação infantil, seria inadequado o uso generalizado do masculino, pois seria artificial como bem afirma Oliveira-formosinho (2002).

Bonetti (2006, p.01) argumenta que utiliza “o termo **professor de educação infantil** no masculino para que cada vez mais a profissão se constitua numa opção também para os homens” (grifo da autora). É difícil, no entanto, acreditar que o simples uso no masculino seja capaz de surtir tal efeito, uma vez que há outros elementos bem mais complexos que precisam ser levados em conta para que a profissão se constitua numa opção também para os homens. Tem de se considerar também as próprias representações e papéis de gênero que interferem nessa realidade. Por exemplo, os preconceitos mais ou menos acentuados em torno da figura masculina no cuidado/educação de crianças são aspectos agravantes que influenciam na escolha ou não dos homens pela docência com crianças pequenas. Há ainda fatores como as condições de trabalho, melhores salários, prestígio da profissão que interferem mais na opção ou não dos homens pela educação infantil. De fato, não é a questão lingüística o cerne da discussão, ainda que, seja relevante discutir os modos como de referir-se a profissionais de educação infantil.

Não é interessante, porém, a generalização no feminino, pois, ainda que seja bastante pequeno o número de homens na profissão, eles existem e se a referência à profissão é feita apenas no feminino, isso ecoa como se eles não existissem e aí se tornam invisíveis. Isto foi possível evidenciar numa conversa informal sobre objeto dessa pesquisa com um aluno de Licenciatura em Geografia. Ao ouvir sobre a temática do projeto, o discente

perguntou: - *e por um acaso existem homens que sejam professores de crianças? Eu nunca ouvi falar.*¹⁵ Portanto, o mais coerente talvez seja usar o feminino quando se tratar de mulheres e masculino quando referir a homens. Esta é a opção feita para esta pesquisa conforme assinalado anteriormente.

Amado (2004) explica que a docência é uma das profissões em que é mais controverso o uso do masculino ou do feminino. Alguns/mas recorrem ao argumento quantitativo e optam por um ou outro. Outra forma usada é professores/as procurando mais coerência com os princípios de igualdade de gênero defendidos pelo movimento feminista. Esta última é adotada nesta dissertação, pois compreendo que o uso, seja no masculino por se tratar da norma gramatical, seja no feminino porque a profissão se compõe em sua maioria de mulheres, são excludentes. Assim, numa perspectiva de inclusão de homens e mulheres, procuro identificar tanto eles como elas quando me refiro a cada um dos gêneros ou a ambos. Se a referência for apenas a um dos sexos aí sim é coerente se falar somente de professor e de professora.

Esse fenômeno (muitas mulheres e poucos homens na docência com crianças) permeia diferentes sociedades e em várias culturas se repete. No contexto europeu, por exemplo, isto se explicita. Moss (2002a, p.18) evidencia isto quando assinala que, dentre as preocupações com o atendimento à criança abrangem quatro áreas, uma delas é “homens assumindo mais responsabilidade pelo cuidado dos filhos”. Malaguzzi, ao responder sobre as experiências de trabalho colegiado de professores em Reggio Emilia, na Itália, lamenta o fato de haver tão poucos homens no trabalho com crianças no contexto italiano:

Algo que lamentamos constantemente ao longo dos anos – também as crianças lamentam – tem sido nossa incapacidade de oferecer um número significativo de professores homens. Até há poucos anos, a lei italiana proibia homens de ensinar crianças pré-escolares – uma lei estúpida, a qual ignoramos abertamente, ignorando os avisos e as reprimendas do Ministério da Educação. Atualmente a proibição não existe mais, mas outras razões ainda tornam difícil contratar professores homens nas escolas para crianças pequenas. Piorando ainda mais as coisas na Itália e em vários países europeus, atualmente menos homens optam por serem professores de crianças pequenas. (EDWARDS, GANDINI & FORMAN, 1999, p.81).

Aqui bem mais perto, no contexto cearense, pelos estudos exploratórios que venho realizando, pude perceber que aqui também são raros os homens trabalhando com crianças. Guerreiro (2003), discorrendo sobre a história do Instituto de Educação do Ceará¹⁶,

¹⁵ Situação ocorrida entre os corredores da Universidade Estadual do Ceará – UECE quando de uma conversa informal sobre o projeto de pesquisa no Mestrado.

¹⁶ O Instituto de Educação do Ceará – IECE forma profissionais em nível Médio na modalidade normal para atuarem na educação infantil ou nos e nos anos iniciais do ensino fundamental em consonância com o Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN – Lei nº9394 de 20 de dezembro de 1996.

também enuncia a dificuldade de se ter homens nos cursos de formação de professores daquela instituição. Contudo, apesar de poucos, existem homens profissionais de educação infantil, e há poucos estudos que se ocupam da investigação referente à presença masculina na docência com crianças. E é nesta direção que o meu empreendimento investigativo se encaminha.

Quando surge um professor atuando nesta etapa da educação, isto soa como algo estranho, fora do padrão. Cardoso (2007) mostra que, quando um homem opta por ser professor de educação infantil, é visto como um sujeito desviante, fora de lugar, porque rompe com paradigmas consolidados. Para efeito ilustrativo, os filmes norte-americanos *A Creche do Papai* e *Um tira no Jardim-de-infância* junto a diversas experiências que vivenciei e tomei conhecimento revelam o embate existente quando se trata de admitir ou não professores na educação infantil. Obviamente, essas produções cinematográficas não são suficientes para incitar o debate teórico em torno do tema. Ainda vale ressaltar, porém, que os filmes citados, embora tenham o mérito de propiciar a reflexão sobre a temática, desconsideram a relevância da formação profissional para atuar na educação infantil, o que é inconcebível, dada a importância indiscutível deste elemento (a formação) ao oferecimento de uma educação infantil de qualidade, “pois este ponto adquire um destaque especial no âmbito do funcionamento das escolas” (ZABALZA 1998, p.59).

Finalmente, tem sido possível verificar que a discussão sobre homens como professores de educação infantil é um tema instigante que provoca questionamentos. Até que ponto uma profissão que é exercida em sua maioria por mulheres pode ser composta também por homens? Aliás, eles podem ser professores de crianças pequenas? Se existem homens trabalhando como professores de educação infantil, não seria o caso de questionar a sua sexualidade, afinal, de modo corriqueiro é considerado anormal um homem ser professor de educação infantil? Para discutir com mais propriedade, é interessante observar o que dizem os estudos contemporâneos sobre o assunto. É o que será descrito na próxima seção deste capítulo.

1.2. Homens professores de educação infantil

No contexto brasileiro, até onde foi possível tomar conhecimento, a investigação da literatura sobre homens como professores de educação infantil aponta o trabalho pioneiro de Saporoli (1997) como um estudo inaugural sobre o tema. A própria autora afirma o pioneirismo de seu trabalho e essa informação é atestada por vários autores que fazem

menção do tema como Carvalho, (1999; 1998). Outra evidência do ineditismo da autora é o fato de que na sua revisão de literatura, não localizando trabalhos em âmbito nacional sobre o tema, a autora tem de recorrer a autores/as estrangeiros/as.

Um estudo recente sobre o tema é o de Souza (2010) cujo objetivo foi entender os aspectos da inserção masculina num universo historicamente feminino e as implicações para os demais envolvidos. Trata-se de uma pesquisa com propósitos semelhantes aos deste trabalho. A autora também está interessada na inserção masculina na instituição de educação infantil. Procurando analisar como um homem se constitui professor de educação infantil a partir das relações que estabelece com a comunidade escolar, a autora pôde constatar como a presença masculina nas instituições de educação infantil é defendida argumentando-se que muitas crianças não têm uma referência masculina em seus contextos familiares. Ao mesmo tempo, observou dificuldades dos sujeitos da instituição de lidar com a atividade de conduzir as crianças ao banheiro. Conclui que a inserção masculina na instituição passa de um estranhamento inicial a uma (re) significação da presença masculina na instituição à medida que nas relações cotidianas entre a comunidade escolar e o professor, foi se criando um ambiente de confiança neste profissional. A autora faz um panorama histórico da educação infantil constituindo-se como um campo de trabalho feminino, podendo se constituir a partir de discursos mais contemporâneos sobre a participação masculina na educação das crianças como uma profissão também para homens. A autora conclui:

O estudo da inserção do homem em uma instituição de educação infantil, como professor, provoca a emergência de uma série de sentidos e significados relacionados a padrões estereotipados de gênero e de papéis associados ao masculino e ao feminino, geralmente fundamentados em argumentos biológicos que naturalizam características que são, na verdade, construídas histórica e culturalmente. Além disso, emergem sentidos e significados sobre família, sobre infância e sobre a responsabilidade do cuidado e educação da criança assim como sobre a própria função da educação infantil (SOUZA, 2010, p.115).

Depreende-se da leitura que se faz de Souza (2010) que as representações sociais da comunidade escolar têm muito a dizer da inserção de homens como professores em instituições de educação infantil. A presente dissertação caminha nessa direção, pautando-se na compreensão de que as representações podem ser reveladoras desse fenômeno, a saber, o ingresso e trajetória de professores na educação infantil.

Se no Brasil, a professora Eliana Saparolli (1997) dá o ponto de partida para a discussão, no contexto cearense ocorre algo semelhante. No Ceará, até o presente momento não foi possível identificar nenhum trabalho cujo foco recaia sobre homens na docência com

crianças. Este fato permite afirmar que a presente dissertação pode constituir uma primeira iniciativa de formulação de um problema investigativo que busque em experiências masculinas de docência com crianças pequenas as respostas às questões propostas.

Sendo uma profissional da área da saúde que trabalhava com crianças, a professora Eliana Saporoli sentiu a necessidade de adquirir conhecimentos pedagógicos que o subsidiassem no exercício da enfermagem pediátrica. Dessa forma ela se aproxima da área da educação onde, movida pelas inquietações sobre relações de gênero e educação infantil, empreendeu uma pesquisa cujo objetivo foi compreender e problematizar semelhanças e diferenças no perfil sócio-demográfico e nos relatos das práticas profissionais enunciadas por educadores infantis do sexo masculino e feminino, trabalhando em creches paulistanas. No momento em que se discutia a integração das creches aos sistemas de ensino e questões ligadas a regulamentação da profissão de educador infantil, era oportuno para a autora realizar a primeira pesquisa no contexto brasileiro que problematizasse as relações de gênero e trabalho docente na educação infantil. Para a autora, o campo da saúde e da educação infantil são complementares¹⁷, a partir de um conceito amplo de saúde. Em função disso busca conhecimentos na área de educação infantil fazendo um longo percurso de aproximação das creches paulistanas. Maranhão (2000, p. 117), compreende que o cuidado com a saúde é o elemento que se constitui no elo entre os campos da educação e da saúde.

O estudo de Saporoli (1997) dá contribuições relevantes aos estudos voltados para as experiências masculinas na docência com crianças pequenas e à área da educação infantil. Discute alguns desafios da área como a necessidade de qualificação profissional, a inclusão das creches nos sistemas de ensino, dentre outros. É interessante lembrar que o estudo feito no período das tramitações em torno da nova LDBEN, aprovada em 1996. A sua dissertação guarda uma coerência com esse contexto histórico de lutas na área de educação infantil. A concepção de educação infantil como um direito também da criança e não apenas das mães trabalhadoras estava em pauta. A valorização profissional é um dos temas abordados. E no que tange a docência masculina na educação infantil, isso é um aspecto importante, uma vez que, segundo a autora, alguns homens até desejavam trabalhar na educação infantil, mas hesitavam em função dos baixos salários.

A valorização profissional está ligada a outras duas questões importantes, que são a formação e a regulamentação/regularização da profissão até então não vista como uma profissão, mas apenas como uma ocupação. Segundo a autora, alguns critérios são necessários para que uma ocupação possa ser considerada uma profissão. Necessidade social, código de

¹⁷ Maranhão (2000)

ética, padrões de prática, treinamento prolongado, conhecimento especializado e associações de classes são algumas das exigências apontadas para que ocupação seja também considerada uma profissão. Assim, segundo esses critérios, o/a educador/a infantil estaria longe de ser um profissional. Na verdade seria um/a semi-profissional em busca do reconhecimento pela sociedade. Isso explica em parte porque a educação da criança pequena é relegada e por isso mesmo a tão buscada qualificação e valorização profissional¹⁸. Esse é um problema histórico do magistério da escola básica, principalmente da educação infantil.

Com base numa literatura internacional e nacional oriunda de vários campos, a autora afirma que o magistério tem sido exercido em sua maioria por mulheres. Autores como Apple (1988), Bruschini e Amado (1988), Rosemberg (1992) e Novaes (1984) têm destacado o processo de feminização da docência. Fato surpreendente é que, embora a docência seja exercida majoritariamente por mulheres, essa configuração não foi sempre assim. Na verdade até os fins do século XIX eram homens quem exerciam a docência. No entanto, a partir desse período quando as portas da escola se abrem para a entrada da mulher é que naquele momento começava a se criar um discurso da mulher como modelo ideal para o exercício da docência e isso é legitimado pela criação dos cursos Normais (CARDOSO, 2004). A diferenciação salarial e a distribuição desigual de homens e mulheres no sistema educacional seriam mais um dos fatos pelos quais se pode explicar essa feminização da docência. Principalmente, em se tratando da educação de crianças de idade menor, já que as mulheres recebiam baixos salários enquanto os homens se afastavam da docência ocupando funções técnico-administrativas onde recebiam salários mais altos. Assim, no processo de modernização do século XIX, os homens teriam se voltado para outras oportunidades profissionais cujos salários eram melhores e aberto mais oportunidades para as mulheres no ensino primário (SAPAROLLI, 1997).

Bruschini e Amado (1988) bem como Demartini e Antunes (1993) apontaram varias causas relacionadas à predominância das mulheres no magistério as quais Saparolli (1997) sintetiza segundo a seguinte ordem: 1) perda de prestígio ocupacional associada aos baixos salários que afastaram os homens; 2) Possibilidade de conciliar a profissão da mulher com o cuidado de seus filhos e o trabalho domestico; 3) Restrição de alternativas de trabalho para a mulher até o final da década de trinta; 4) As correntes de pensamento da época que defendiam as diferenças naturais entre os sexos, atribuindo biologicamente à mulher, e

¹⁸ É interessante notar que o trabalho da autora data de 1997, portanto, muitos dos avanços posteriores a essa data como a implantação do FUNDEB, por exemplo, não estão aí contemplados. Vale lembrar que, embora tenha havido avanços na área de educação infantil, muitos desafios similares àqueles apontados pela autora ainda persistem talvez em menor grau.

somente a ela, a capacidade de socializar crianças. (ideologia da domesticidade) 5) O sentido de vocação atribuído à docência.

Portanto, um conjunto de práticas e representações sociais convergia para que a docência passasse a se caracterizar como uma profissão feminina. Tanto é verdade que a partir de então, assiste-se a um processo acelerado de inserção de mulheres na profissão de forma paralela ao afastamento dos homens da sala de aula. Até os dias atuais são poucos os homens que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e ainda menos na educação infantil. Sobre essa última há um detalhe importante que Saparolli (1997) aponta: “a função de educador infantil nunca foi predominantemente exercida por homens, portanto, não se feminizou, tendo sempre se constituído em gueto feminino (SAPAROLLI 1997, p, 24). Dessa forma, embora se possam observar elementos semelhantes na história da docência com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, há também diferenças.

Entre as semelhanças, a autora aponta o fato de haverem poucos homens tanto numa etapa como na outra e o baixo prestígio que ambas tiveram ao longo da história da educação. A respeito das diferenças destaca-se o fato de que a educação infantil não era ocupada por homens e depois por mulheres. Pelo contrário, desde os primórdios de sua história no Brasil, que coincide com as transformações no fim do século XIX e início do século XX, a educação infantil é um espaço de atuação feminina. Outra diferença está no atendimento em função do sexo: enquanto nos anos iniciais do ensino fundamental, meninos e meninas estiveram por algum tempo separados até que se instituisse a escola mista, na educação infantil o atendimento sempre foi para crianças, independente do sexo. As atividades nos *Jardins de Infância* nasceram como uma vocação feminina. E esse espaço de atuação feminina constitui uma possibilidade de ascensão social para as mulheres das classes menos favorecidas. Enquanto as mulheres se utilizam desse espaço para ascender profissionalmente, os homens dele se afastam em função do salário e desprestígio da função. “Pesquisas e reflexões estrangeiras relatam que o contingente de homens que trabalham no atendimento à criança pequena diminuiu quanto menor seja a faixa etária da clientela” (SAPAROLLI, 1997, p.32).

Segundo Saparolli (1997), alguns obstáculos se impõem à participação masculina no atendimento a crianças pequenas. Mitos e déias arraigados sobre a masculinidade. Ora, diante da possibilidade de se inserir num espaço ocupado em sua maioria por mulheres, a maioria dos homens vê questionada a sua masculinidade, já que as tarefas próprias do trabalho com crianças são geralmente associadas ao feminino. Atuar profissionalmente numa área socialmente definida como feminina pode colocar em xeque a virilidade masculina. Afinal,

segundo o imaginário social, educar/cuidar de crianças é “coisa de mulher”. Além dessas influências culturais, ou seja, os constructos simbólicos que circulam no meio social, ainda há algumas questões objetivas que dificultam a inserção masculina na profissão. Os baixos salários, as condições inadequadas e o baixo status da profissão operam como desestímulos à participação dos homens na docência com crianças.

Outra questão que interfere na presença de profissionais do gênero masculino em creches e pré-escolas diz respeito a ansiedades quanto à hipótese de abuso contra as crianças. Apoiando-se nos estudos da autora americana Christine Williams, Saporolli (1997) afirma que as preocupações em torno da presença masculina em trabalhos com crianças vêm mais dos familiares das crianças e as apreensões está associada à idéia de perversão sexual desses homens que optam por trabalhar num espaço de predominância feminina.

A problematização sobre a presença masculina na docência com crianças não é nova. Saporolli (1997) afirma que depois da Segunda Guerra Mundial começaram a surgir preocupações com o possível impacto negativo do universo feminino na vida dos meninos escolares. Entre os anos 50 e 70 atribuía-se o desajuste escolar de meninos a ausência de homens na função docente. Na busca pela superação desse possível impasse desenvolvem-se duas correntes de pensamento que apóiam a entrada de homens no trabalho com crianças. A autora as denomina de tradicionalistas e não-tradicionalistas. Os primeiros procuram reforçar os papéis sexuais tradicionais e influenciaram bastante os norte-americanos entre 1960 e 1970 sobre a presença de homens na educação infantil. Além disso, temiam que a predominância de mulheres efeminasse os meninos. Os não-tradicionalistas defendem uma posição ideológica de construção dos papéis de gênero em ruptura com modelos bipolares. A presença de homens trabalhando com crianças oferecia a meninos e meninas modelos mais flexíveis e menos estereotipados.

Essas visões contribuíram para a formulação de programas de incentivos ao ingresso de homens no trabalho com crianças. É o caso de alguns países europeus que se preocuparam em estimular a contratação de homens como educadores infantis. A União Européia assume seu interesse pela educação infantil através da adoção de medidas que envolvam compromisso com a igualdade de oportunidades entre homens e mulheres (SAPAROLLI, 1997, p.35). A criação da Rede de Atendimento à Criança Pequena em 1986 exemplifica essas preocupações. Há ainda a aprovação de uma Recomendação para o Atendimento à Criança Pequena envolvendo quatro eixos dentre os quais, um diz respeito ao estímulo à participação do homem como provedor de cuidados para as crianças nos espaços domésticos e institucionais.

Saparolli (1997) ainda dialoga com o autor Kelvin Seifert para quem o impacto da participação masculina pode ter duas hipóteses explicativas, a saber, compensatória e a da equidade social. Tomando como base a explicação compensatória, a presença masculina contribuiria para “o desenvolvimento de papéis sexuais de duas formas: na construção do comportamento sexual apropriado e na autoconfiança dos meninos; e no fornecimento às crianças de ambos os sexos, de um modelo de cuidado exercido por um homem” (SAPAROLLI, 1997, p.36).

Essa hipótese remete aos estudos de Rocha (2000) sobre a Psicogênese da masculinidade. Este autor afirma que a atuação de homens como educadores infantis poderia compensar a ausência do envolvimento de homens na vida de algumas crianças, filhos/as de mãe solteira, por exemplo. De acordo com a segunda hipótese da equidade social de Kelvin Seifert, a participação masculina como educador infantil aumentaria as opções de carreira para os homens, atraindo-os para este campo, contribuindo para desconstruir a idéia de que a educação infantil é trabalho de mulher (SAPAROLLI, 1997, p. 37). Para a autora, esses argumentos foram fundados em alguns equívocos. Nem todos compartilham desse ideal andrógino cujo modelo masculino é tomado como referência.

Segundo Williams (1995), citado por Saparolli (1997), os homens que optam por profissões tidas como femininas são bem recebidos pelos membros da instituição. A inserção masculina nessas profissões é vista como algo positivo para a profissão. Os homens são, de certo modo, bem aceitos pelas colegas de trabalho. Inclusive os homens acabam tendo mais chances de ascensão na carreira. Para a autora os entraves ao ingresso de homens em profissões consideradas femininas advêm de preconceitos e discriminações dos clientes. Ao se inserirem nessas profissões, a sexualidade desses homens fica sob suspeita. Pelo simples fato de estarem nessas profissões, são considerados homossexuais. As pessoas têm medo da perversão sexual. Logo se vê que representações são criadas e/ou mobilizadas para se lidar com essa situação.

Sayão (2005) faz uma constatação diferente: quando homens optam por ingressar como docente numa instituição de educação infantil, passam por uma espécie de *ritual de passagem* expresso em situações em que os professores são postos à prova. Cardoso (2004) observa como a chegada de um homem para trabalhar como professor de crianças numa instituição suscita questionamentos acerca da sua sexualidade. No início são constantemente postos à prova e envidados a demonstrarem que têm competência. Ou seja, se no imaginário social acredita-se que apenas mulheres e não homens são hábeis na condução de atividades

com crianças pequenas, o homem que opte por essa função tem de mostrar na prática que tem capacidade para o exercício da função docente com crianças.

Williams (1995), citado por Saporoli (1997) aponta duas explicações para a escassez de homens em profissões consideradas femininas: a identificação feminina com o trabalho e os baixos salários. Sendo assim, considerando essas duas causas para o distanciamento dos homens dessas profissões, recrutar mais homens para esses postos de trabalhos significaria uma estratégia para dar mais *status* e maior valorização da profissão? A autora não vê dessa forma. Pelo contrário, analisa que isso tenderia a produzir uma hierarquia sexual e o privilégio masculino.

De acordo com Saporoli (1997), a especificidade do trabalho com crianças pequenas é o que o aproxima do gênero feminino. Inclusive, é possível inferir que este seja um dos fatores que explicam a predominância feminina, uma vez que as atividades demandadas pelo trabalho com as crianças são histórica e sócio-culturalmente associadas ao feminino. Problematizar a suposta naturalidade disso conforme veiculado nos discursos é uma postura coerente, contudo, não se pode negar que esse fato é uma construção sócio-histórica relacionada à própria história da educação¹⁹ da criança pequena. Quem tem sido responsável pelo cuidado/educação das crianças pequenas? De forma irrefutável, se sabe que tem sido as mulheres quem tem se incumbido dessa responsabilidade historicamente, conforme discute Cerisara (2002).

Isso não significa que homens não possam voltar-se para a educação/cuidado das crianças. Pelo contrário, existem argumentos, ainda que consensuais ou divergentes, em defesa de uma maior participação masculina na educação das crianças. Dessa forma, torna-se interessante um rápido mergulho na literatura sobre os homens na educação infantil e apontar alguns elementos que possibilitem uma leitura mais crítica sobre o tema **homens professores de educação infantil**.

Um primeiro elemento a destacar sobre os homens que ingressam na profissão docente com crianças é o estranhamento quase inevitável da comunidade escolar e por que não dizer da sociedade como um todo? De fato, como o mais óbvio, pela própria conjuntura sócio-histórica e cultural, é encontrar mulheres no exercício da docência com crianças, quando uma escola recebe um homem para trabalhar como professor de crianças pequenas, a reação de espanto se explicita. Segundo Cardoso (2004, 2007), é recorrente uma atitude de espanto diante de algo que parece fugir às regras socialmente estabelecidas. Se no imaginário

¹⁹ Educação aqui não se refere apenas à educação infantil no seu sentido institucional, mas inclusive aquela promovida pela família fora de qualquer instituição formal.

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 socialmente estabelecido. Segundo Sayão (2002a, p.02):

No caso brasileiro, apesar de numericamente ser insignificante o número de professores do sexo masculino atuando nessas instituições, sua presença, dada às especificidades que o trabalho com as crianças pequenas suscita, é motivo de **estranhamento** por parte não só das mulheres profissionais, como também das famílias das crianças que freqüentam estas instituições (grifo meu).

Pude evidenciar isso (o estranhamento) também na prática quando assumi uma turma de pré-escola da Rede Municipal de Pacatuba, onde fui aprovado em 2009 em concurso público para professor de educação infantil. Convivi com o olhar espantado do/as funcionário/as da escola e dos pais e mães das crianças. Algumas mães questionaram a diretora sobre quem levaria a sua filha ao banheiro. E aqui se encontra outro dado que discutirei mais adiante, pois a dificuldade de aceitação dos pais está muitas vezes associada aos inúmeros casos de pedofilia veiculados na mídia. O fato é que é consideravelmente normal a atitude de estranhamento das pessoas ante os homens professores de crianças. Às vezes isso é preconceito, mas nem sempre, mesmo porque até pessoas que se colocam de forma favorável à presença masculina na educação das crianças, não escapam dessa reação de espanto, pelo menos no primeiro momento.

Numa breve pesquisa realizada em 2004, sobre a visão de alunos/as do Curso de Pedagogia sobre homens atuando como professores de educação infantil, pude constatar certa ambigüidade no pensamento de alguns sujeitos participantes. Algumas expressões foram bastante recorrentes entre /os/as estudantes evocando certa normalidade/anormalidade em relação a homens na docência com crianças. “Deveria ser normal” foi uma das expressões mais freqüentes indicando que considera normal a presença masculina na docência com crianças, mas ao mesmo tempo admitem a coexistência de visões divergentes que destacam implicitamente a anormalidade. Em muitos casos, parece que as pessoas ocultam suas reais impressões sobre o assunto e expressam aquilo que consideram politicamente correto perante o pesquisador ou outros sujeitos. A síntese desses achados pode ser encontrada em Sousa (2010).

Sayão (2005) faz um estudo sobre o trabalho de homens em creches da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. A autora valoriza as narrativas de vida dos professores como elementos que ajudam a compreender como estes homens se constituíram educadores

infantis. Faz uso da abordagem etnográfica por meio de observação participante, entrevistas e registros de imagens. Esta obra e outras da autora foram, significativamente, norteadoras para a definição do objeto de estudo a que venho me dedicando nos últimos anos. Ancorada na literatura sobre relações de gênero, a autora procura problematizar o trabalho docente na educação infantil, observando, por exemplo, que o trabalho docente, nessa etapa, sofre influência de concepções cristalizadas sobre masculinidades e feminilidades.

Jensen (1993) problematiza a participação de homens em serviços de cuidado de crianças chamando a atenção para a necessidade de relações mais iguais entre homens e mulheres no mundo do trabalho e principalmente na educação/cuidado de crianças. Segundo o autor, o que há na distribuição ocupacional dos gêneros na educação Infantil não é um número excessivo de mulheres, mas uma escassez de homens. E este fato tem explicações desde questões sócio-culturais a questões de ordem socioeconômica. Ou seja, os homens distanciam da docência com crianças não apenas pelos preconceitos culturalmente construídos, mas também pela histórica desvalorização profissional refletida nos baixos salários e nas precárias condições de trabalho. No sentido de superar esses obstáculos, o autor propõe que se desenvolvam estratégias que amplie a participação dos homens na educação/cuidado das crianças.

Sobre essas estratégias, Souza (2010) discorre sobre algumas iniciativas tomadas em alguns países europeus no sentido de estimular a participação masculina na educação/cuidado de crianças pequenas. A autora apresenta dados estatísticos mostrando que apesar desses esforços feitos para estimular o envolvimento de homens na educação de crianças, ainda é bastante pequeno o número de homens a participando dessa atividade. A autora discorda da argumentação que associa o distanciamento dos homens da profissão docente com crianças aos baixos salários e às más condições de trabalho. Sobre isto ela afirma:

O argumento que relaciona a escassez de homens, neste segmento, aos baixos salários e más condições de trabalho perde sua força ao verificarmos que esse fenômeno também ocorre em países cujas condições são melhores e os salários mais altos. Mesmo em países onde foram desenvolvidos programas específicos no sentido de atrair homens para o trabalho em instituições de educação e cuidado da primeira infância, como Noruega, Dinamarca e Reino Unido, a participação masculina ainda permanece irrisória (OCDE, 2002) apud (SOUZA, 2010, p.20).

Analisando as posições dos dois últimos autores supracitados é possível perceber um confronto de pontos de vista em relação ao baixo número de homens na docência com crianças pequenas. Assim, qual o argumento mais condizente com a realidade? Não se trata de polarizar a discussão pondo como duas únicas possibilidades de explicação para o fenômeno.

Isso não é aconselhável. Contudo, o que tem sido possível perceber de ambos os autores é que Jensen (1993) parece apresentar uma visão mais crítica, uma vez que não coloca o problema do afastamento dos homens apenas sob a influência da questão salarial e das condições de trabalho. De forma lúcida, o autor defende que há diversos fatores que interferem nessa realidade. Isso não significa dizer que Souza (2010) também não considere que há outros fatores, mas que a autora talvez esteja se precipitando na sua crítica apontando a ineficácia das políticas incrementadas no sentido de estimular a presença masculina na educação/cuidado de crianças em alguns países.

É necessário reconhecer que o problema tem muito mais amplitude. Olhar para a histórica desvalorização da educação infantil em geral e, por conseguinte dos seus profissionais faz sentido quando se observa que o segmento realmente sofre impactos na distribuição ocupacional dos gêneros. Vale considerar que historicamente a educação infantil tem sido desvalorizada mesmo. A herança do ideário de cunho assistencialista ainda pesa sobre a realidade da educação infantil. Sendo assim, não é aceitável, porém, explicável porque os recursos para a educação infantil sejam sempre mais escassos. A baixa escolaridade dos/as profissionais, a formação deficiente são alguns dos exemplos que evidenciam o quanto a educação infantil é relegada diante de outros segmentos educacionais. No Brasil, por exemplo, as ênfases das políticas públicas educacionais para o ensino fundamental são uma prova desse fato. Ressalte-se que tem havido conquistas importantes como a inclusão da educação infantil na Educação Básica e a exigência de formação específica, conforme a LDBEN, por exemplo.

Outro elemento que possibilita a reflexão sobre a escassez de homens na educação infantil é a associação das atividades educação/cuidado à maternidade e, paralelamente, das atitudes grosseiras aos homens. É bastante comum, por exemplo, famílias reagirem negativamente à chegada de um docente na educação infantil, por medo de que aconteçam casos de pedofilia, algo que é bastante difundido na mídia que não deixa de ser um veículo que influencia a opinião das pessoas, além dos casos realmente existentes.

Tal fato evidencia que o problema não pode ser analisado sob ângulos isolados, pois existe uma gama de fatores que o torna mais complexo e mais difícil de apreendê-lo em sua totalidade. Mais aconselhável talvez seja considerar que existe sim variados aspectos que se entrelaçam e procurar o mais possível, construir uma visão crítica sobre os fatos sem esbarrar em extremismos ingênuos que não resolvem, senão torna mais polêmica a discussão, tolhe o debate e ao invés de resolução do problema, tem-se mais ainda a sua agravação.

Tem-se observado também que os homens que optam pela docência na educação infantil, dificilmente, seguem carreira. Não se ouve falar de homens que tenham se aposentado como professores de educação infantil. Pelo contrário, ainda que passem algum tempo nessa função num momento oportuno encontram algum mecanismo de fuga e deixam o trabalho direto com as crianças. Geralmente, direcionam-se para outros cargos nas secretárias de educação como, por exemplo, coordenação ou supervisão pedagógica. E quando atuam na docência com crianças nem sempre assumem a condução efetiva de uma turma. Engajam-se em atividades de educação física, recreação etc..

Cardoso (2004) afirma que entre os nove professores participantes de sua pesquisa sobre a construção da identidade docente de professores de crianças pequenas, cada um narra como foi se distanciando da docência e assumindo outras funções no âmbito educacional. A não permanência na função docente é justificada pelos professores pelas condições de trabalho. Na docência, além dos salários serem mais baixos, as atividades expõe os/as trabalhadores/as ao trabalho árduo e por conseqüência ao cansaço e desgaste físico e psicológico. É daí que professores se voltam para cargos administrativos. Isso é tão obvio que as mulheres também mudam de função quando há uma oportunidade. Nesse sentido são poucos apenas os homens que optam pela docência como também são raros mais ainda os que traçam trajetória mais longa como docente de crianças pequenas.

Essa configuração descrita pela literatura sobre o assunto possibilita afirmar que é relevante a investigação sobre a atuação masculina na educação infantil ou como se dá o seu ingresso e a sua trajetória numa instituição de educação infantil. Adentrar na cotidianidade de uma instituição de educação infantil, portanto, pode ser uma importante via metodológica para tentar compreender a inserção de homens na docência com crianças. As leituras acima expostas contribuíram para a construção do objeto de estudo dessa dissertação, no entanto, a compreensão mais acurada do fenômeno, o seu desvelamento se dará à luz de um referencial teórico-metodológico que possibilite a o mergulho nos contextos institucionais para apreender os sentidos que as partes interessadas dão à questão dos homens professores de educação infantil. A seguir, apresento uma proposta de referencial teórico-metodológico que cooperou com o tratamento dos dados da pesquisa de campo.

CAPÍTULO 2

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: LANTERNA DA EMPÍRIA

No âmbito da produção do conhecimento científico, a compreensão de determinados fenômenos não é possível simplesmente no campo da percepção do pesquisador, pois assim tal conhecimento consistiria apenas em especulações deste acerca do objeto estudado. Se, pelo contrário, pretende-se uma produção mais heurística, surge a necessidade de o pesquisador procurar lentes, lanternas ou outros mecanismos que o permitam apreender melhor o objeto de estudo. As lentes ou lanternas são conceitos, proposições ou ideias pertencentes a um corpo teórico que fornece elementos para uma leitura mais acurada do fenômeno e uma consequente compreensão mais próxima da realidade que ora se investiga.

Neste sentido, as teorias científicas são como uma espécie de âncora nas quais o pesquisador apóia sua análise e desvela o fenômeno estudado. O conjunto de conceitos e proposições de uma teoria consolidada a partir de estudos e experiências múltiplas de seus propositores dá suporte a quem pesquisa para fazer constatações sobre o problema de investigação proposto. A teoria tem, portanto, a função de “iluminar” (orientar) o tratamento dos dados apreendidos na realidade estudada, para que, dessa forma, possa-se chegar a uma compreensão mais próxima da realidade.

Assim, o objetivo deste capítulo é refletir sobre as opções teóricas feitas para esta pesquisa, salientando a sua conformidade com os objetivos propostos. As escolhas estão relacionadas simultaneamente com as vivências subjetivas e com as dimensões objetivas em torno da problemática investigada.

Os primeiros passos para a proposição de uma pesquisa são a construção do objeto de estudo e a problemática pertinente, seguidos da clareza dos objetivos da investigação. Primeiro do pesquisador para ele próprio, para que possa compartilhar com outros sujeitos as inquietações/indagações elaboradas. Moroz & Gianfaldoni (2006, p. 16) afirmam que

A elaboração do conhecimento científico é um processo de busca de respostas: a pesquisa científica tem por objetivo elaborar explicações sobre a realidade, sendo possível tanto preencher lacunas num determinado sistema explicativo vigente num momento histórico quanto colocar em xeque dado sistema. É um processo que envolve algumas atividades quais sejam *a formulação do problema, o planejamento (ou plano de pesquisa), a coleta de dados, a análise dos dados e a interpretação dos dados e a comunicação da pesquisa* (grifos da autora).

No entanto, o êxito desse processo se torna inviável se não houver opção teórica que auxilie na compreensão da realidade, isto é, do fenômeno investigado. Esses dois últimos elementos citados pela autora, por exemplo, terão grandes chances de não se concretizarem se o pesquisador não lançar mão de uma abordagem teórica que o guie na compreensão da problemática proposta. É neste sentido que faz jus ao alcance dos objetivos propostos a exposição sobre as opções teóricas feitas no caminho metodológico percorrido, objetivando-se, assim, a compreensão do problema estudado à luz de determinados aportes teóricos.

Dessa forma, “a teoria é uma espécie de lanterna da empiria”²⁰ que ilumina e possibilita a interpretação dos dados às vezes obscuros, confusos e sincréticos. Para sair desse estado de obscurantismo (incompreensão, falta de clareza), torna-se necessária a apropriação de conceitos e postulações de uma ou outra (porque envolve opções) teoria, para finalmente compreender a realidade investigada e apresentar novas proposições sobre o tema, dando sentido à produção científica e ao seu prosseguimento.

Nesse sentido a Teoria das Representações Sociais e as Teorias de Gênero constituem dois aportes teóricos para a compreensão do ingresso e a trajetória de homens como professores em instituições de educação infantil. São duas abordagens distintas, contudo, o diálogo entre ambas é possível, segundo propõe Arruda (2002). A autora faz uma síntese da TRS e das Teorias de Gênero, destacando como ambas são sinais de uma transição paradigmática por que passa a produção científica atualmente. A firma a autora que

[...] a teoria da representação social é um produto típico dos nossos tempos e da transição paradigmática, tanto quanto as teorias feministas e outras que, a sua maneira, surgem como novas ferramentas conceituais para analisar ângulos da realidade postos em pauta por novos olhares, provindos das lutas dos movimentos sociais, da criatividade e dos questionamentos no seio da ciência. Sua contribuição é inegável para atravessar essa quadra, sem perder de vista que, como toda produção cultural, também será modificada e superada por outras, que a complementarão e corrigirão com o passar do tempo e o avanço do conhecimento. Mas, por enquanto, as duas teorias oferecem um bom instrumental para a compreensão do ser humano na sua complexidade e abrem portas para avançarmos na caminhada para futuras angulações [...] (ARRUDA, 2002, p. 144).

O capítulo estará organizado em duas seções: a primeira sintetiza a TRS e a segunda apresenta a/s Teoria/s de Gênero.

²⁰ Afirmação feita pelo Professor Luís Botelho em uma de suas aulas da disciplina Didática do Ensino Superior no dia 12/08/2010 no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira.

2.1. A Teoria das Representações Sociais – TRS

A formulação da TRS remonta ao fim dos anos 50 e início dos anos 60 do século passado pelo psicólogo social Serge Moscovici. Partindo do conceito de representações coletivas teorizado pelo sociólogo Emile Durkheim, no início do século passado, Moscovici dialoga com outras abordagens teóricas e propõe a TRS a partir de um estudo sobre a psicanálise na sociedade parisiense.

A propósito desse estudo, o autor teve como objetivo observar como as ideias e conceitos psicanalíticos adentravam no cotidiano dos/as parisienses ou dito de outro modo, como os cidadãos de Paris se apropriavam daquelas ideias (daquela ciência) e as incorporavam nas suas práticas sociais. Antes, porém, de discutir a TRS, faz-se necessário explicar, ainda que brevemente, a ideia de representações coletivas de Durkheim, para entender as proposições de Moscovici.

Emile Durkheim, um autor de tradição positivista, em consonância com os paradigmas vigentes em sua época, acreditava que existiam dois tipos de representações: as coletivas e as individuais. Para Durkheim, as representações coletivas correspondiam ao conjunto de crenças, mitos, valores etc. que constituíam o pensamento social de uma sociedade.

Segundo Nóbrega (2001), a noção de representações coletivas desenvolvida por Durkheim, a partir de seus estudos sobre as práticas religiosas, é uma espécie de amálgama que reúne crenças, mitos, religiões, ciência, opiniões etc. que integram o pensamento e os saberes partilhados por um determinado grupo.

A noção durkheiminiana das *representações coletivas* é uma espécie de guarda-chuva que reúne uma larga gama de diferentes formas de pensamento e saberes partilhados coletivamente (crenças, mitos, ciência, religiões, opiniões), cuja característica consiste em revelar o que há de irredutível à experiência individual e que se estende no tempo e no espaço social (NÓBREGA, 2001, p.57) (grifo da autora).

Ainda segundo Nóbrega (2001), as representações coletivas, enquanto conjunto de saberes partilhados coletivamente, carregam algumas características que lhes dão estabilidade, refletindo como um grupo se relaciona com os objetos e símbolos que os interligam. As representações coletivas exercem poder de coerção, na medida em que conduzem os indivíduos a agirem de forma homogênea. Transcendendo o individual, elas têm *status* de subjetividade. São como uma espécie de entidade transcendental, cuja produção se alheia às relações sociais. São estáveis na sua transmissão e reprodução, ou seja, são transmitidas

enquanto tal e reproduzidas pelos indivíduos de forma passiva, já que estes agem segundo o poder coercitivo da sociedade. São autônomas, regidas por leis próprias. Essas representações eram vistas como homogêneas e estáveis e com poder de coerção sobre os indivíduos.

As representações individuais, em oposição às coletivas, seriam as opiniões, as sensações e as percepções manifestas no indivíduo. Deviam ser objeto de estudo da Psicologia, enquanto as coletivas deviam ser estudadas pela Sociologia. Nesse sentido, Durkheim compreende as representações de forma dicotomizada. Essa dicotomia era também reflexo da cisão entre indivíduo e sociedade. Esta se impunha sobre os indivíduos sem possibilidade de interlocução, na visão durkheiminiana. Discorrendo sobre as representações coletivas como antecedente histórico da TRS, Andrade (2003, p. 23) afirma que

Tentando responder suas questões Durkheim (1984) definiu o conceito de “representações coletivas” como paralelo às representações individuais, estudadas pelos psicólogos. Em 1912, no seu trabalho “As formas elementares da vida religiosa”, usava o conceito de representações coletivas para explicar as práticas religiosas de tribos da Austrália: segundo Durkheim (1978), as representações coletivas seriam formas de pensamento comuns a todo o grupo, unitárias e cristalizadas, resultantes da longa tradição desse grupo. Nessa perspectiva, o indivíduo tenderia a assimilar, em suas representações individuais, as representações coletivas, já que sozinho, sem maiores poderes de persuasão, não teria forças de fazer prevalecer seus pensamentos.

Moscovici (2001) afirma que a noção de representação coletiva foi um dos fenômenos mais marcantes da Ciência Social na França. No entanto, por algum tempo, esse conceito caiu em desuso. Esse quase desaparecimento da noção tornou-se uma abertura para que Moscovici a reformulasse, construindo a TRS. Quando Moscovici retoma a noção de representação coletiva de Durkheim, ele o faz a partir de uma ruptura com essa visão da representação como algo homogêneo e estático e também de uma nova compreensão sobre a relação entre indivíduo e sociedade.

Na ótica de Moscovici, esses dois elementos interagem e formam representações. Estas não são uma justaposição da sociedade sobre o indivíduo, tampouco uma manifestação individual descolada de elementos sociais mais amplos. Estas são produto das comunicações e interações sociais. “Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. Representações, obviamente, não são criadas por indivíduo isoladamente” (MOSCOVICI, 2003, p. 41).

Assim, Moscovici (1978) explica que adjetivar uma representação de social equivale a considerar que ela foi engendrada coletivamente, ou seja, ela não se constrói de uma forma inexplicável, mas através das interações e comunicações sociais entre os

indivíduos ou grupos. Moscovici formulou sua teoria num diálogo com diversos autores de campos disciplinares distintos. A TRS, portanto, tem bases na Psicologia, com Jean Piaget e Lev Vigotski; na Antropologia, com Levy Brhul; na Linguística, com Ferdinand de Saussure, dentre outros. Este fato evidencia o caráter interdisciplinar da TRS.

A TRS, portanto, é uma teoria psicossociológica construída no âmbito da Psicologia Social, convergindo com um momento de transição paradigmática da ciência. A TRS nasceu nesse momento em que, por um lado, havia a concepção clássica de ciência fincada nos princípios e ideais da modernidade e, por outro, essa concepção sofre os questionamentos da perspectiva crítica histórico-epistemológica de um movimento que propõe um repensar sobre a própria concepção de ciência, como sugere Thomas Kuhn, por exemplo, (ANDRADE, 2003). A visão fragmentada de ciência imposta pela visão moderna e pelos ideais positivistas, de Auguste Comte, passa a ser questionada, e visões inter e transdisciplinar aparecem como novas possibilidades e novos olhares sobre a ciência. É nesse contexto que Moscovici propõe a TRS. Respondendo a Ivana Marková sobre questões relacionadas ao desenvolvimento da TRS, Moscovici (2003, p. 309) afirma que

Há um ponto que gostaria de discutir sobre esse período. Havia um problema que minha geração debateu amplamente: o problema da ciência. Era, ao final de contas o problema da modernidade. Nós estávamos todos interessados em compreender de que maneiras a ciência teve um impacto na mudança histórica, no nosso pensamento, em nossas perspectivas sociais. Nós estávamos interessados em como a ciência afeta nossa cultura, as idéias de cada um na vida cotidiana, ou como essas idéias podem se tornar parte das crenças das pessoas e assim por diante.

Imbuído desses pensamentos questionadores sobre a ciência, Moscovici construiu a teoria que possibilita articulação entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano, este comumente tido como conhecimento elementar, primitivo e desordenado, portanto desprezado. Ao voltar-se para os cidadãos parisienses de diferentes grupos, a fim de compreender como eles se apropriam da ciência psicanalítica e como esta se insere nas práticas sociais daquela sociedade, Moscovici reconhece esse conhecimento produzido no âmbito da vida comum como uma forma de conhecimento válida, portanto capaz de explicar determinados fenômenos sociais.

Trata-se de um conhecimento distinto do científico na sua gênese, forma e organização, porém capaz de fornecer pistas relevantes para a compreensão de questões que envolvem a vida social. O autor confere ao sujeito comum a capacidade cognoscitiva e sensitiva de pensar, sentir e agir sobre a realidade. O senso comum passa a ser visto sob um novo olhar que lhe confere autenticidade.

A ideia de representação social, em Moscovici, passa pelo entendimento de que, por meio das comunicações e interações sociais, os indivíduos e grupos produzem saberes que orientam as suas práticas frente ao enfrentamento dos fenômenos sociais. Esses saberes são “teorias” do senso comum acerca de algo que é objeto de partilha num determinado grupo. No caso do trabalho de Moscovici, esse objeto era a psicanálise.

Duas noções desenvolvidas por Moscovici tornam-se importantes para compreender essa relação entre o conhecimento oriundo da ciência e do senso comum: a de universos reificados e a de universos consensuais. A primeira se refere à produção científica particularizada a alguns na sociedade, os especialistas em diferentes áreas. O conhecimento produzido nesse universo é tido como verdadeiro. Nos universos consensuais, constam os conhecimentos cotidianos, produzidos a partir das interações sociais e necessidades práticas. Para Moscovici (2003, p. 52),

O contraste entre esses dois universos possui um impacto psicológico. Os limites entre eles dividem a realidade coletiva e, de fato, a realidade física em duas. É facilmente constatável que as ciências são os meios pelos quais nós compreendemos o universo reificado, enquanto as representações sociais tratam com o universo consensual.

Arruda (2002, p. 130) apresenta um quadro em que descreve características que distinguem um universo do outro. De um lado, nos universos consensuais se tem uma “sociedade de amadores” que, através de conversação e cumplicidade, produz conhecimentos a partir de necessidades comunicativas nos grupos e torna-se acessível a todos. De outro, nos universos reificados se tem uma “sociedade de especialistas”, cuja especialidade lhes confere o grau de participação nos grupos e a propriedade do discurso sobre os fenômenos.

Nesses universos, há uma divisão por áreas de competência. A proposta da teoria moscoviciana é, de certo modo, uma ruptura com essa separação entre o “sagrado” (ciência) e o “profano” (as representações sociais, o senso comum). Portanto, as representações sociais não seriam uma forma inferior ou inválida de explicar os fenômenos, mas distinta das explicações científicas.

Moscovici não apresenta uma definição hermética de representação social, mas fornece pistas para que não se confunda representação social com outras noções estudadas pela Psicologia e pela Sociologia. As noções de imagem, opinião, ideologia, atitude e mito, por exemplo, não podem ser confundidas com a noção de representação social. A representação social ultrapassa esses elementos e eles mesmos estão englobados na noção

(JODELET 2001; NÓBREGA; 2001). “Se a realidade das representações sociais é fácil de apreender, não o é o conceito” (MOSCOVICI, 1978, p. 41).

Ler ou escutar essa afirmação feita pelo fundador da teoria pode parecer angustiante para quem se atreve a estudá-la. Segundo Arruda (2002), a fluidez da conceituação de representação social é uma das críticas feitas à TRS. No entanto, um mergulho mais cuidadoso na obra do autor e de seus colaboradores leva a constatar que essa “indefinição” da representação não significa uma imprecisão da teoria, mas relaciona-se à plasticidade e à abertura próprias de uma teoria em construção.

(...) percebe-se que a representação social, na interface da psicologia e da sociologia, é uma alternativa de grande plasticidade, que busca captar um fenômeno móvel, por vezes volátil, por vezes rígido, cuja complexidade reforça a dificuldade da sua captação. Perceber uma representação social é fácil, mas defini-la, nem tanto (ARRUDA, 2002, p. 138).

Numa leitura atenta do texto de Moscovici (1978), é possível concluir que, em diversos momentos, o autor explicita a ideia de representação social que compreende. Um exemplo é quando afirma que as representações têm uma contextura psicológica e ao mesmo tempo se inscrevem numa realidade social em que os humanos se encontram, interagem e por meio das comunicações sociais comunicam e elaboram hipóteses e “teorias” através das quais procuram explicar e dar sentido aos fenômenos sociais. Noutro momento do texto, Moscovici (1978, p. 50) afirma que

As representações sociais são **conjuntos dinâmicos**, seu *status* é o de uma *produção* de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica aqueles e estas, e não de uma *reprodução* desses comportamentos ou dessas relações, de uma reação a um dado estímulo exterior. (grifos do autor) (grifos meus), respectivamente.

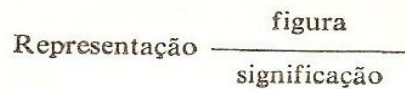
A ideia de conjuntos dinâmicos expressa pelo autor serve de base para argumentar que a noção não tem um caráter reducionista, mas múltiplo. Se esses conjuntos são dinâmicos, é porque as representações não são fixas e imutáveis, mas passam por transformações em função do contexto cultural e sócio-histórico. Se fosse fixa e imutável, não teria o *status* de uma produção, mas o de uma reprodução.

Segundo Nóbrega (2001), ao buscar compreender os modos como a sociedade parisiense se apropria da ciência psicanalítica, transformando o saber científico em *saber prático do senso comum*, Moscovici busca um social móvel e não um social pré-estabelecido, como propunha Emile Durkheim. O contexto de desigualdade na produção e circulação do

conhecimento que divide eruditos e “leigos” foi oportuno para Moscovici observar como a psicanálise penetra na vida cotidiana daquela sociedade.

No processo de formação das representações sociais há dois conceitos centrais na teoria de Moscovici: objetivação e ancoragem. Antes, porém, de explicar esses dois conceitos, é interessante observar, a figura abaixo, utilizada pelo autor para expressar a sua posição acerca da noção de representação social. De acordo com Moscovici (1978, p. 65), a representação se constitui de dois elementos como se observa na figura abaixo:

Figura 1 – Estrutura de uma representação social



De acordo com o autor, uma representação social se constitui de dois aspectos indissociáveis, como a frente e o verso de uma folha de papel, ou seja, são dois aspectos interdependentes: uma figura e a significação, ambas relacionadas ao objeto representado. A figura diz respeito a alguma imagem ou símbolo que o indivíduo ou grupo extrai da realidade social para representar o objeto. Ao mesmo tempo, esse objeto, que “ganha concretude” porque se conecta aos significados convencional e socialmente estabelecidos pelos grupos. Sendo assim, a atividade representacional não dispensa nem um nem outro desses aspectos.

Ao representar um objeto, o indivíduo ou grupo precisa se utilizar de algum elemento (imagem ou símbolo) que possa substituir o objeto. Em outras palavras, é necessário objetivar, dar certa materialidade ao objeto, torná-lo familiar. De forma sucinta isso corresponde ao processo de objetivação. Esse elemento figurativo tem de ter uma origem, um fundamento, porque precisa aportar-se em algum lugar, no caso a realidade social ou as convenções sociais que os grupos já têm consolidado ou construído. Estar-se, então, diante do processo de ancoragem.

Em síntese, a objetivação diz respeito ao processo pelo qual o indivíduo utiliza um símbolo (um ícone, uma imagem etc.) do seu cotidiano para comunicar suas abstrações sobre determinado objeto, ou seja, o processo em que o sujeito objetiva ou torna concreto o simbólico, suas representações de algo ou de alguém. A ancoragem se refere ao enraizamento sócio-histórico e cultural em que se apoiam as representações, porque são produzidas no âmago das interações sociais e circulam socialmente pelas diversas comunicações humanas. Segundo Sá (1996, p. 46),

A ancoragem consiste na integração cognitiva do objeto representado a um sistema de pensamento social pré-existente e nas transformações implicadas em tal processo

(Jodelet, 1984), ou, dizendo de outra maneira, na “incorporação de novos elementos de saber de uma rede de categorias mais familiares” (Doise, 1990:128).

Assim, ao desestabilizar-se do ponto de vista cognitivo acerca de algo, o indivíduo ou grupo tem de recorrer ao repertório de conceitos, noções ou categorias de que dispõe no seu contexto social, ou seja, ao representar é preciso **ancorar** e a âncora dessa atividade representacional é a realidade social com o conjunto de signos do sistema linguístico em que o sujeito se insere. Não é possível falar de algo sem lançar mão de uma rede conceitual que possibilite classificar o objeto representado. A ancoragem “é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser categorizada” (MOSCOVICI, 2003, p. 61). O processo de ancoragem é, portanto, um processo de classificar ou de categorizar as coisas porque a “representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e denotação, de alocação de categorias e nomes” (MOSCOVICI, 2003, p. 62).

O processo de objetivação, por outro lado, diz respeito à atividade imaginante segundo a qual o sujeito descobre a qualidade icônica de uma ideia. Ao representar determinado objeto, torna-se necessário também lançar mão de uma imagem, uma figura para ser posta no lugar desse objeto. Assim, quando alguém fala da seleção brasileira e utiliza a cor verde e amarela para referir-se a ela ou ainda quando se referindo-se à Amazônia faz uso da imagem de uma árvore, está buscando na realidade social algo (uma imagem) com que possa representar aquele objeto. Observa-se que a árvore não corresponde de forma exata ao objeto (à Amazônia, neste caso), no entanto é um elemento que o sujeito extrai da realidade social e o utiliza para aludir ao objeto. Segundo Moscovici (2003, p. 71), “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma idéia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem”. Ao mesmo tempo em que descobre essa dimensão simbólica do objeto, o sujeito ou grupo ancora numa rede de signos pré-definida socialmente pelo grupo.

A objetivação e ancoragem, portanto, são dois processos simultâneos que ocorrem na formação das representações. Por essa razão não é tão fácil compreendê-los num primeiro momento. De início, pode haver a tentação de querer separá-los, mas na verdade isso não é possível na atividade representacional, uma vez que os dois elementos (figura e significação) da representação são como o verso e a frente de uma folha de papel, conforme discutido acima, com base em Moscovici (1978). Grosso modo, a objetivação está relacionada ao primeiro elemento (a figura) e ancoragem ao segundo (a significação).

Outro dado que é importante assinalar em relação à TRS é o fato de que se trata de uma teoria em construção. Desde as suas proposições iniciais no início dos anos de 1960 até

os dias atuais, vários estudiosos vêm se ocupando em torná-la mais heurística, aprimorando-a, em termos teóricos, da construção de um aparato metodológico que lhe dê sustentação. Decorrente disso, a abordagem inicial de Moscovici é chamada de ‘a Grande Teoria’; além desta, existem outras abordagens complementares que se desenvolveram ao longo desses anos, constituindo o campo de estudos das representações sociais, conforme Sá (1996; 1998).

Jodelet (2001) assinala três características que acompanham o desenvolvimento do campo de estudo das representações sociais: vitalidade, transversalidade e complexidade. Segundo a autora, nenhum estudioso das representações sociais pode deixar de considerar essas três marcas do campo de estudos das representações sociais. Essas três marcas sinalizam o desenvolvimento expansivo do campo de estudos das representações, inicialmente circunscrito à Psicologia Social, para outros campos disciplinares, possibilitando uma pluralidade de formas de abordar a noção de representações sociais. Jodelet (1984) apud Sá (1996; 1998), apresenta pelo menos seis perspectivas de abordagem da noção de representações sociais. No entanto, há três vertentes que mantêm uma coerência com a perspectiva iniciada por Moscovici. Para os objetivos deste capítulo, porém, discorro apenas a respeito da abordagem inicial de Moscovici e das três abordagens complementares à dele.

As três abordagens principais que complementam a ‘Grande Teoria’ são aquelas desenvolvidas por Denise Jodelet, Jean Claude Abric e Willem Doise. De acordo com Sá (1995; 1998), uma das proposições de Moscovici, quando formulou a TRS, é a de que a representação possui três dimensões: informação, campo representacional e atitude. As três perspectivas complementares da TRS correspondem, respectivamente, ao aprofundamento de cada uma dessas dimensões. Jodelet tomou a dimensão da informação, Abric a do campo representacional e Doise a da atitude. Segundo Arruda (2002, p. 141), “as três perspectivas não se vêem como antagônicas, mas como frutos da grande teoria de Moscovici”. Nos limites dessa dissertação, cabe apenas descrever de forma bem sucinta cada uma dessas três abordagens e apontar entre elas aquela de qual esta investigação mais se aproxima.

Segundo Sá (1998), a perspectiva de Denise Jodelet é a que está mais próxima da ‘Grande Teoria’, ou seja, é a que guarda mais fidelidade com as proposições iniciais de Moscovici. Sendo uma das colaboradoras de Moscovici, cuidou não apenas de sistematizar, mas também de divulgar a TRS. Jodelet é também autora da conceituação mais aceita pela comunidade científica a respeito da noção de representação social (SÁ, 1995, 1996, 1998; ARRUDA, 2002; NÓBREGA, 2001). Para Jodelet (2001, p. 22), “a representação social é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático e que contribui para construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

A abordagem processual genética ou dinâmica (Arruda, 2002) de Denise Jodelet, mais atenta ao campo da informação da representação social, centra-se mais nos “suportes pelos quais as representações são veiculadas na vida cotidiana (SÁ, 1998, p. 73). Neste sentido, os discursos dos sujeitos presentes nas práticas sociais são a fonte metodológica mais rica nessa abordagem. Pesquisas com a utilização de métodos mais qualitativos têm sido mais viáveis nessa abordagem. Como exemplos, podem ser citadas as pesquisas de Castro (1995), que estuda as representações sociais da prostituição; Guareschi (1995), que estuda as representações sociais de autoridade e poder por crianças; dentre outras, que podem ser encontradas em Spink (1995).

Jodelet lembra que a representação social deve ser estudada articulando elementos afetivos, mentais e sociais, e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, as relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal (das idéias) sobre a qual elas vão intervir (Jodelet, 2002). (ARRUDA, 2002, p. 138).

Logo, pode-se concluir que a abordagem de Jodelet serve de fundamentação empírica para abordagens etnográficas, ou ainda investigações qualitativas que se utilizem de métodos de coleta, como a observação participante e realização de entrevistas em profundidade. Enfim, há uma gama de possibilidades de utilização de métodos e técnicas pelas quais o pesquisador pode usar a sua criatividade para procurar apreender esses elementos que compõem as representações que interessem ao objeto de estudo proposto.

A segunda abordagem complementar à TRS é conhecida como a Teoria do Núcleo Central e tem como principal pesquisador Jean Claude Abric, para quem a “representação é um conjunto organizado de opiniões, de crenças e de informações referentes a um objeto ou a uma situação” (ABRIC, 2001, p. 156). Mais interessado na dimensão do campo representacional, ou seja, como se organiza/estrutura a representação, Abric desenvolve a tese segundo a qual toda representação se organiza em torno de um núcleo central²¹ que pode variar conforme a situação. Nessa perspectiva, há mais abertura para pesquisas quantitativas, em que se tenta apreender o núcleo central da representação da forma mais precisa possível.

Diversas técnicas foram construídas nesse sentido, como a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), a Hierarquização de Termos etc., em que se procura observar uma

²¹ De acordo com a abordagem de Abric, toda representação se constitui de um Núcleo Central e outros elementos periféricos. O Núcleo Central da representação é então o elemento mais estável da representação através do qual a representação se organiza. “O núcleo central constitui a parte não-negociável da representação (...). É neste sentido que o núcleo central constitui a base comum e consensual de uma representação social” (ABRIC, 2003, p. 39).

hierarquização dos elementos para identificar qual é, de fato, o núcleo central da representação. Essas técnicas são utilizadas repetidas vezes para que o pesquisador possa se certificar de qual seja o núcleo central. Em complemento à Teoria do Núcleo Central, há outra abordagem desenvolvida por Claude Flament, que procura identificar os elementos periféricos. Flament (2001) faz uma síntese das proposições dessa teoria.

A terceira vertente teórica que complementa a teoria moscoviciana é a desenvolvida Willem Doise, que se voltou mais para a dimensão da atitude na representação social. Segundo Arruda (2002, p. 141), essa vertente dá “um peso maior aos processos de ancoragem, tomando os determinantes sociais como fundamentais e buscando encontrar o princípio organizador das representações a partir dessa perspectiva mais sociologizante”. De acordo com Doise (2001, p. 190), “estudar a ancoragem das atitudes nas relações sociais que as geram significa estudá-las como representações sociais”. Logo, pode-se inferir que aqueles pesquisadores, cujo interesse se volte para as relações entre ideologia e representações sociais, encontrarão nessa perspectiva fundamentos mais condizentes. Durante esse percurso de estudos sobre a TRS, essa última abordagem é aquela sobre a qual menos tenho me debruçado, razão por que discorro com mais brevidade ainda, para não correr o risco de fazer interpretações equivocadas.

Enfim, seguindo as orientações de Sá (1998), tive a necessidade de tentar identificar qual dessas abordagens daria mais suporte para a pesquisa sobre ingresso e trajetória de homens professores numa instituição de educação infantil. Na verdade, se houvesse mais tempo e mais condições favoráveis, todas essas abordagens proporcionariam múltiplas possibilidades de análise. No entanto, conforme Sá (1998), por mais ambiciosos que sejam os interesses investigativos do pesquisador iniciante, é sempre importante atenuar a ambição, considerando o curto período e a “solidão” em que o estudante de pós-graduação, principalmente de mestrado, tem de dar conta de responder a problemática a que se propôs. Nesse sentido, o autor salienta a importância de se delimitar bem o objeto de estudo, e isso inclui as opções teóricas e a viabilidade metodológica de realização da pesquisa.

Assim, desde o início das inquietações que levaram à construção do presente objeto de estudo, tinha claro a compreensão de que ele só poderia ser desvelado no âmbito da cotidianidade das instituições de educação infantil. Para compreender o processo de inserção de homens como professores na educação infantil, seria necessária a aproximação dos contextos educacionais, para auscultar os sujeitos envolvidos na educação das crianças, pois seriam eles quem melhor responderiam a essas indagações.

Diante dessa assertiva, foi crescendo a necessidade de encontrar um aporte teórico que cooperasse com esse processo. De início, num estado ainda sincrético de conhecimento em relação à TRS, tinha em mente que esta seria uma boa opção teórica. No entanto, ao mergulhar nas leituras referentes à teoria, surgiram alguns problemas. No âmbito da TRS, há várias abordagens, como foi visto, e cada uma tem implicações metodológicas bem diferentes.

Uma orientação acerca da quantidade de sujeitos, que devia ser numerosa, preocupava-me, pois, desconhecendo o contexto investigado e apenas ciente do objeto de pesquisa, isto se colocava como uma interrogação problemática. Alves-Mazzotti (1994, p.70), porém, forneceu contribuições significativas nesse sentido:

[...] o número de sujeitos envolvidos decorre, em grande parte, do paradigma metodológico em que se está operando: se o pesquisador adota uma abordagem qualitativa [...] o número de sujeitos é definido *a posteriori* (grifo da autora), em função de um “ponto de redundância” entre as respostas [...]

Moroz & Gianfaldoni (2006) também cooperaram quando afirmam que um dos aspectos mais importantes numa pesquisa é ter claro o objeto de estudo. Se os objetivos da pesquisa estão claros, os arranjos teóricos e metodológicos serão viabilizados. Caso contrário, é possível se perder no caminho. De fato, a clareza sobre a opção pelo objeto de estudo guiou em certa medida as outras opções a serem feitas.

Dessa forma, foi-se tornando possível identificar a viabilidade da TRS como aporte teórico principal dessa pesquisa. E entre as abordagens complementares à TRS, a abordagem inicial de Moscovici e a de Denise Jodelet foram se mostrando mais adequadas. Havendo interesse em auscultar os discursos dos sujeitos, por acreditar que eles poderiam fornecer pistas para a compreensão do problema investigado, isso convergia para a perspectiva defendida por essa autora. Não apenas isso fazia entender que estava no caminho certo, mas também a consonância com as indicações da autora sobre a necessidade de se levar em conta os componentes sócio-afetivos e culturais presentes nas práticas sociais.

Segundo Sá (1998), ao se propor um estudo em representações sociais, é preciso ter claro se está diante mesmo de um objeto de representação, ou seja, é preciso saber se o tal objeto é partilhado socialmente por um determinado grupo. Nesse sentido, é preciso distinguir entre objeto de estudo e objeto de representação social.

No caso desta pesquisa, está claro desde algum tempo significativo que o objeto de estudo era o ingresso e a trajetória de homens como professores numa instituição de educação infantil. Os objetos de representação neste caso eram a educação infantil e homens

como professores de educação infantil. Assim, as representações são um meio de tentar compreender a inserção dos homens como professores de educação infantil. Elas se tornaram importantes a partir do entendimento de que poderiam fornecer pistas para a compreensão daquele problema. O estudo não era das representações sociais em si, mas, tendo em vista a sua contribuição, elas também precisaram ser estudadas. Ou seja, o foco central não era as representações sociais, mas o ingresso e a trajetória de professores nas instituições de educação infantil e para compreender esse processo, as representações sociais constituem ferramentas auspiciosas.

O grupo social de **quem**²² se captariam as representações sociais tinha de ser a comunidade escolar, pois esta partilha de alguns interesses comuns. Gestores, pais, mães, professores e crianças estão envolvidos na educação da criança, e a presença masculina em seu meio é uma situação que lhes provoca a necessidade de elaborar representações sociais. Como afirma Jodelet (2001, p. 17),

Sempre há necessidade de estarmos informados sobre o mundo à nossa volta. Além de nos ajustar a ele, precisamos saber como nos comportar, dominá-lo física ou intelectualmente, identificar e resolver problemas que se apresentem; é por isso que criamos representações. Frente a esse mundo de objetos, pessoas, acontecimentos ou idéias não somos (apenas) automatismo, nem estamos isolados num vazio social: partilhamos esse mundo com os outros, que nos servem de apoio, às vezes de forma convergente, outras pelo conflito, para compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo. Eis porque as representações são sociais e tão importantes na vida cotidiana.

Seguindo uma das afirmações mais comuns e consensuais entre os estudiosos/as, a de que “toda representação é sempre uma representação de alguém tanto quanto de alguma coisa” (MOSCOVICI, 1978, p. 37; JODELET, 2001), pode-se afirmar que os sujeitos da representação são aqueles que compõem a comunidade escolar e que estão mais diretamente ligados à educação das crianças; os objetos de representação são a educação infantil e os homens como professores de educação infantil.

Com essa exposição sobre a TRS, objetivei salientar a sua contribuição para a compreensão do problema investigado, mas a TRS não é a única opção teórica. Estudos/Teorias de Gênero também ganham importância no desvelamento do problema investigado. Esse é o tema da próxima seção deste capítulo.

2.2. Teorias de Gênero

²² De acordo com Jodelet (2001, p. 29), ao se estudar os saberes sociais, é importante identificar **quem** são os sujeitos que sabem.

Compreendendo teorias como sistemas explicativos de determinados fenômenos, tornou-se necessário também tomar as teorias de gênero como base teórica que subsidia a compreensão sobre o ingresso e a trajetória de homens professores na educação infantil. Teorias, no plural, porque na verdade não há uma abordagem única sobre o gênero. Convergentes com o movimento feminista iniciado nos anos de 1960, há uma pluralidade de estudos ancorados na categoria gênero utilizada para explicar os constructos sociais em torno das relações entre os sexos.

Segundo Auad (2006), datam de 1964 os primeiros estudos de gênero através do psiquiatra Robert Stoller, que estudava masculinidade, feminilidade e questão da “identidade de gênero”. Nos anos de 1980, os estudos feministas foram ganhando mais força no mundo. No Brasil, entretanto, o campo de estudos de gênero começa a se consolidar a partir de 1990, com a publicação do artigo **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**, de Joan Scott. A partir de então, diversas estudiosas feministas brasileiras passam a empreender estudos ancorados na noção de gênero esclarecida por Joan Scott (1995). A título de exemplo, um dos nomes que mais se destaca entre as estudiosas brasileiras é o da professora Guacira Lopes Louro.

Margareth Rago (1998, p. 23) afirma que “ao menos no Brasil, é visível que não há nem clarezas nem certezas quanto a uma teoria feminista do conhecimento”. A questão é pouco discutida. Este é um dos argumentos que a autora utiliza para tecer algumas considerações em torno de um possível campo epistemológico feminista que vem se instaurando. Segundo a autora, o feminismo tem produzido crítica ao modo dominante de produção do conhecimento, embora não se possa afirmar que o feminismo tenha rompido de forma absoluta com esse modelo. A crítica feminista ancorada nos filósofos da diferença, como Michel Foucault, tem produzido um contradiscurso.

No contexto de difusão das ideias pós-modernistas/pós-estruturalistas, “a categoria do gênero encontrou aqui um terreno absolutamente favorável para ser abrigada, já que desnaturaliza as identidades sexuais e postula a dimensão relacional do movimento constitutivo das diferenças sexuais” (RAGO, 1998, p. 27). A autora conclui que há um projeto de ciência feminista em construção que constitui um novo modo de olhar feminista e “rompe com os modelos hierárquicos de funcionamento da ciência e com vários pressupostos da pesquisa científica” (RAGO, 1998, p. 31).

O **gênero** é um conceito utilizado pelo movimento feminista para referir-se aos constructos que as pessoas têm sobre ser homem ou ser mulher, contrapondo ao uso do termo sexo pautado em visões naturalistas, biológicas e deterministas sobre a distinção entre homens

e mulheres. O conceito de gênero é oriundo do movimento feminista, que, segundo Louro (2004), há dois grandes momentos marcantes, os quais a autora denomina de *primeira e segunda onda*. O primeiro remete ao início do século XX, primeiras décadas após a Proclamação da República no Brasil, em que as mulheres não tinham direito a votar, marcado pelo conhecido movimento chamado “sufragismo”. *A segunda onda* reporta-se à década de 1960, um período de grande efervescência dos movimentos sociais. E é nesta segunda fase que as feministas se utilizam do conceito de gênero como uma estratégia de substituição ao termo sexo, entendido por elas como determinista, baseando as diferenciações entre homem e mulher apenas em fatores biológicos.

O conceito de gênero também pode ser entendido a partir das contribuições de Joan Scott. Uma diversidade de autores segue a conceituação desta autora que utiliza o termo utilizado para referir-se à forma como os indivíduos representam (constroem historicamente) as diferenças em torno do sexo.

O campo de estudos sobre gênero tem-se mostrado um espaço fértil para estudar as relações entre homens e mulheres, suas representações e suas identidades. Tendo em vista que gênero é uma categoria criada para fazer referência aos modos como os indivíduos percebem os sexos, aí se engendram também os discursos fabricados e fabricantes de representações, identidades de gênero e papéis atribuídos a homens e a mulheres. “As identidades de gênero são sempre *construídas*, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento (LOURO, 2004, p.27, grifo da autora).

Portanto, é na cotidianidade das relações sociais que se formam os constructos sobre o ser homem e o ser mulher, imprimindo-lhes uma identidade que aos poucos vai se cristalizando como essência ou verdade, quando o que ocorre de fato é a fabricação de modos de viver e pensar que disciplinam os sujeitos e lhes ditam comportamentos tipificados nas representações que se dão aos gêneros. Segundo Louro (2004, p. 63),

Nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvo de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de *desconfiança*. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como natural (grifo da autora).

Estas práticas sociais em que se fabricam as identidades e representações de gênero remetem ao pensamento de Michel Foucault. Contudo, dada à escassa leitura em relação à obra deste autor, limito-me a discorrer sobre as suas contribuições a partir de

outros/as autores/as que adotam a perspectiva foucaultiana, como Louro (1995, 1997 e 2004) e Costa (1998).

As leituras foucaultianas nos dão luzes para a compreensão do fenômeno à luz das relações de poder presentes nas práticas sociais em que estão submersos homens e mulheres carregados de representações que se fazem instituidoras, ao mesmo tempo em que são nestas e por estas praticas instituídas. No entanto, a análise do tema sob a orientação do referencial de Michel Foucault demandaria uma leitura também aprofundada e que pudesse dar conta da apropriação das categorias utilizadas por este autor. Uma vez, não tendo tal leitura, proponho-me a investir numa reflexão em torno **dos estudos de gêneros**, que se baseiam em Michel Foucault. Sendo mais preciso, refiro-me à Joan Scott, historiadora americana reconhecida internacionalmente por difundir o conceito de gênero. Seu clássico artigo *Gênero como categoria útil de análise histórica*, publicado no Brasil pelo periódico *Educação e realidade*, em 1990, e republicado em 1995, indica a identificação da autora com os escritos foucaultianos. Assim, torna-se interessante discutir um pouco o gênero na perspectiva da referida autora e de outros, que, estudando questões de gênero, pautam-se nas proposições de Scott.

Na análise de Louro (1995), sobre as bases teóricas de Joan Scott, quando essa autora discute sobre o conceito de gênero como categoria de análise histórica, reporta-se a uma perspectiva pós-estruturalista da qual a principal referência é Michel Foucault, a partir da ideia de relações de poder²³, já que estas têm fortes implicações na fabricação do pensar e do agir dos gêneros. Louro (1995) faz ainda uma interessante discussão sobre o método da desconstrução, que consiste em reconhecer o que foi produzido social e historicamente e ao mesmo tempo lançar bases para o questionamento das “verdades” essencializadas e propor mudanças paradigmáticas.

No campo da educação, Arce (2001) mostra como o pensamento moderno foi historicamente legitimando um discurso do trabalho da professora às funções de maternagem, de certo modo naturalizando algo impresso no imaginário social. A ideia de que as mulheres, pela sua delicadeza, singeleza e sensibilidade, estão aptas para o trabalho com crianças leva a uma valorização dos seus atributos pessoais em detrimento da formação e do caráter profissional do trabalho com esse público. Exemplo disso são as concepções naturalistas de Rousseau, defendendo que a educação “natural” das crianças deve ser deixada a cargo das mulheres.

²³ Segundo Louro (2004), numa perspectiva foucaultiana não há poder como se fosse algo externo aos indivíduos, sendo mais adequado falar em relações ou exercício de poder.

Esta é uma ideia social e historicamente construída que se cristalizou e, sendo uma verdade produzida, é vista como uma verdade essencial (axiomática) sem que se questione o fato de isto ser uma produção social. Inclusive, a ciência moderna colaborou para a sua corroboração. A autora utiliza o termo mito para aclarar esse caráter de ideia tida como verdade em essência, quando se trata de uma verdade fabricada historicamente. A autora afirma que

A categoria mito neste trabalho não como algo fabuloso, fantástico, como oposição ao real (mito é ficção) e ao racional (mito é absurdo), mas sim como algo verdadeiro, uma vez que construído socialmente, história que envolve entidades e faculdades sagradas, que não pertencem ao nosso cotidiano, mas são inseridas e respaldadas por esse cotidiano. Sendo sempre produto de uma coletivização de imagens e vivido ritualmente, o mito traz dentro de si as “origens” das coisas, dos fatos e das pessoas (ARCE, 2001, p.169).

Costa (1998) faz uma análise do poder midiático no sentido de ser fabricado por e fabricar identidades e representações em torno da docência enquanto profissão tida como feminina. A autora questiona as concepções de realidade impressas pela modernidade. Segundo ela, as concepções modernas veem a realidade como algo independente do sujeito e este tem o poder de apreendê-la como tal e comunicá-la através da linguagem. Baseando-se no pensamento de Michel Foucault, a autora se contrapõe a essas visões modernas, pois entende que não existe uma realidade a parte para ser apreendida e comunicada. A realidade ou a verdade são fruto das práticas discursivas que, num certo jogo de forças, fabricam realidades/verdades. Ela destaca que, numa visão pós-estruturalista, a noção de um real pré-existente que será inferido pelo sujeito em sua essência é desconstruída. Não se trata mais de uma verdade que é descoberta pelo sujeito, mas de práticas discursivas que se dão no interior das práticas sociais e procuram estabelecer constantemente supostas verdades. Há, portanto, um jogo de forças em que se fabricam as verdades. Com base nesses pressupostos, a autora analisa como a Revista Nova Escola tem se tornado, em meio a outros instrumentos midiáticos, um meio de fabricação da identidade docente como uma profissão feminina.

Assim, os discursos em torno da presença masculina na educação/cuidado de crianças pequenas, favoráveis ou contrários, não se alheiam às práticas sociais em que as representações de gênero entram em disputa. E o que seria uma instituição de educação infantil (creche, pré-escola, escola etc.), senão um espaço onde os sujeitos que o ocupam estão entrelaçados pelas práticas sociais em que estão envolvidos? É também no contexto dessas práticas que circulam e são produzidas representações sociais.

Quando um ou outro sujeito argumenta que não se devem admitir homens como professores de crianças pequenas porque essa profissão é propriamente feminina, ele está na verdade expressando representações do trabalho docente, de homem, de mundo etc. E de onde viriam tais representações senão das interações sociais que sofrem influências e ao mesmo tempo influenciam, de acordo com a posição que ocupam? O cotidiano de uma instituição de educação infantil pode ser, portanto, revelador das compreensões e relações entre os gêneros e das representações sociais dos papéis profissionais, do trabalho, de crianças dentre inúmeras outras.

Pereira (2010) argumenta que o cotidiano escolar está relacionado a estruturas sociais mais amplas, e isso significa reconhecer que há diversos condicionantes sociais nas tramas vividas ali. Contudo, não se trata de um espaço de mera reprodução ou repetição de algo que já esteja posto verticalmente. Segundo o autor, o cotidiano escolar é um espaço de (re) invenção e criação, ou ainda espaço de embates entre estratégias e táticas. As primeiras estariam ligadas aos dispositivos reguladores do contexto e vêm como de cima para baixo, ou dos mais poderosos para os mais fracos. As táticas, por sua vez, são espécies de contrapartidas dos outros sujeitos, os mais “fracos” como ação de resistência. Aí residiria a (re) invenção do cotidiano. “Assim, para pesquisar o cotidiano da escola infantil, é preciso conhecer o sujeito nas condições sociais em que atua e nas relações que estabelece com os outros” (PEREIRA, 2010, p. 61).

Seria correto, então, afirmar que os atores sociais que compõem a instituição estão imersos nas práticas e discursos sociais, produtores e reprodutores de representações de gênero. Se a instituição escolar no seu conjunto se faz de pessoas, isto é, de homens e mulheres, meninos e meninas, e o gênero é um constructo social sobre o que significa ser homem ou ser mulher, como uma investigação que envolve essas concepções não ancoraria também nos estudos sobre os quais se debruça tais questões (de gênero)? Considerar a perspectiva do gênero torna-se, para além de uma opção, uma necessidade, como fez Sayão (2002a; 2002b; 2005).

Desse modo, a minoria de homens e a maioria de mulheres atuando como docentes na educação infantil é um fenômeno de grande pertinência para os estudos de gênero. O fato de os homens se distanciarem do trabalho docente na educação infantil passa muito perto de questões muito mais amplas do que simplesmente a descrição quantitativa de quantos homens ou mulheres que optam pela docência com crianças pequenas.

E sabe-se da complexidade que representa compreender essas questões na sua abrangência. Compreender, por exemplo, como se dá a formação profissional docente e como

as questões de gênero são trabalhadas durante a formação seria outro estudo interessante. Contudo, começar por buscar compreender como se dá o ingresso e a trajetória de homens como docentes de crianças é um bom ponto de partida para adentrar nesse universo complexo e procurar desvelar mais questões. E nesse sentido as Teorias de Gênero, aliadas à TRS, constituem ferramentas bastante interessantes para subsidiar reflexões e proposições sobre o tema.

Ainda que, historicamente, o campo de estudos de gênero tenha se especializado como um campo que estuda as questões femininas, questões ligadas à masculinidade também têm sido enriquecidas a partir da perspectiva de gênero. Ao invés de simplesmente falar em estudos de gênero, o percurso evolutivo do campo talvez hoje deva ser chamado de campo das relações de gênero, como possibilita inferir Rago (1998, p.37):

Em relação aos estudos feministas, e a despeito das inúmeras polêmicas em curso, vale notar que a categoria do gênero abre, ainda, possibilidade da constituição dos *estudos sobre os homens*, num campo teórico e temático bastante renovado e radicalmente dimensionado (grifos da autora).

Um exemplo de pesquisa sobre homens, ancorada nas teorias de gênero, é a de Boris (2000, 2002), que investiga a construção da subjetividade masculina a partir da análise de falas de homens da cidade de Fortaleza sobre o que é ser homem. Segundo o autor, a subjetividade e os papéis masculinos são pontos de referência para o questionamento de uma possível crise da masculinidade ou das transformações do homem na atualidade.

Dessa forma, a opção pelas teorias de gênero como aporte teórico foi feita a partir do entendimento de que a instituição de educação infantil é um espaço genereificado, como afirma Louro (1997; 2004). Na medida em que as mulheres predominam no exercício profissional nesse ambiente, torna-se instigante o estudo sobre ingresso e trajetória de um homem que ousa atuar nesse espaço. A categoria gênero, portanto, não pode deixar de ser considerada, porque está claro que essa realidade passa pelas representações do que é ser homem ou ser mulher, ou seja, pelos constructos que se fazem em torno dos gêneros.

CAPÍTULO 3

ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O objetivo deste capítulo é descrever o caminho metodológico percorrido na pesquisa e justificar algumas opções feitas em consonância com o referencial teórico adotado, com as características do objeto de estudo e ainda em função das necessidades circunstanciais durante a investigação.

Esta pesquisa se caracteriza como uma investigação eminentemente qualitativa, uma vez que a preocupação central foi apreender as representações sociais da comunidade escolar sobre homens como professores de educação infantil, entendendo-as como um instrumento que possibilita compreender o ingresso e a trajetória de dois homens como professores em duas instituições de educação infantil. A opção pela pesquisa qualitativa pode ser justificada também pelo fato de que nessa perspectiva abrem-se mais possibilidades de criação e utilização de variadas técnicas e instrumentos de coleta, análise e interpretação dos dados.

Segundo Oliveira-Formosinho (2002b, p. 97), “entendida como um *conjunto de práticas interpretativas*, a investigação qualitativa não privilegia nenhuma metodologia, nem uma teoria, nem uma disciplina” (grifos da autora). Dessa forma, o pesquisador tem mais condições de inventar e reinventar estratégias metodológicas de apreensão da realidade pesquisada, adequando-se ao contexto investigado e aos sujeitos envolvidos. Assim, mais que a precisão de técnicas e instrumentos a serem aplicados, o pesquisador tem claro e definido o objeto de estudo para o qual se submete às condições do contexto, tendo em vista o alcance dos objetivos previamente definidos.

Outra justificativa para a adoção da pesquisa qualitativa advém do fato de que esse modelo possibilita a focalização dos eventos particulares dos contextos investigados sem a pretensão de formulações nomotéticas. Segundo Minayo (2007, p. 21),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. [...]. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade é objeto da pesquisa qualitativa e dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos [...].

Além disso, a pesquisa qualitativa se mostra mais adequada à investigação proposta, porque, no conjunto de minhas experiências na área da pesquisa educacional, a maioria das vivências foi com esse tipo de investigação. Tais experiências possibilitaram mais traquejo com técnicas e métodos qualitativos, o que, portanto, facilitaria o melhor andamento da pesquisa. A opção pela pesquisa qualitativa não significa uma oposição à abordagem quantitativa, típica de visões que dicotomizam as duas abordagens. Seria um equívoco fazer esta cisão, pois, segundo Santos Filho (1995, p. 51), “[...]os métodos quantitativo e qualitativo não são incompatíveis; pelo contrário, estão intimamente imbricados e, portanto, podem ser usados pelos pesquisadores sem caírem na contradição epistemológica”. Assim, a decisão pela abordagem qualitativa se deu em consonância com as conveniências da pesquisa, pois “o pesquisador que deve optar por um enfoque, precisa ter clareza das limitações e das implicações da sua escolha” (GAMBOA, 1995, p. 99).

Em decorrência da opção pela pesquisa do tipo qualitativa, o método escolhido teria de ser também dessa natureza. Compreendendo o método como o caminho para o desvelamento da realidade investigada, o estudo de caso se enquadra como um desses caminhos mais adequados para o alcance dos objetivos propostos, embora esse método também possa ser utilizado em pesquisas quantitativas (LUDKE & ANDRÉ, 1986; YIN, 2005). Oliveira-Formosinho (2002b) afirma que definir estudo de caso é uma tarefa complexa. A autora recorre a Robert Yan, Shara Merrian e Robert Stake, outros três autores que apresentam, cada um, uma definição de estudo de caso, segundo a ordem a seguir, respectivamente: 1) uma investigação empírica que se debruça sobre um fenômeno contemporâneo em seu contexto real; 2) o estudo de um de um caso em sua complexidade e particularidade; 3) “o estudo de um fenômeno específico, seja ele um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição, um grupo social” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002b, p. 92). Em consonância com essas conceituações de estudo de caso, é possível afirmar que a presente pesquisa se utiliza do método de estudo de caso como estratégia de investigação qualitativa. O caso específico investigado é o ingresso e a trajetória de homens como professores numa instituição de educação infantil.

Yin (2005) afirma que uma das formas de definir o estudo de caso como um método investigativo consiste em analisar o tipo de pergunta que se faz sobre o fenômeno investigado. Assim, **como e por que** relacionado ao problema de pesquisa leva a entender que o estudo de caso é um dos métodos mais eficazes para pesquisas, cujas indagações vão nesse sentido. Dessa forma, tendo em vista o objetivo de saber **como** se dão o ingresso e a trajetória

de homens como professores numa instituição de educação infantil, este é o método adequado.

O fato de ter tomado duas instituições para a pesquisa, uma localizada no contexto urbano e outra na zona rural pode causar estranheza em considerar esta pesquisa como um estudo de caso. Sendo dois contextos, como falar de estudo de caso, considerando as definições clássicas de estudo de caso? Lüdke e André (1986) cooperam para a solução dessa questão quando afirmam que um estudo de caso tem cinco características, a saber: 1) o fato de o ambiente natural ser a fonte direta dos dados coletados pelo próprio pesquisador; 2) a predominância da descrição como função atribuída aos dados; 3) o fato de o pesquisador preocupar-se mais com os processos do que com os produtos; 4) a atenção que o pesquisador dá às significações dos sujeitos aos fenômenos e às coisas; e 5) o processo indutivo de análise que leva o pesquisador a preocupar-se mais com o desvelamento da realidade (ou do fenômeno) do que com a comprovação de hipóteses previamente definidas.

Todas essas características estão presentes nesta pesquisa, possibilitando afirmar que ela se utiliza do método de estudo de caso. Assim, é correto afirmar que se está diante de um estudo de casos múltiplos, porque se trata de uma investigação em dois contextos distintos sobre um mesmo fenômeno: o ingresso e a trajetória de homens como professores de educação infantil. Yin (2005, p. 33) ajuda a corroborar essa compreensão quando afirma que “a pesquisa de estudo de caso inclui tanto estudos de um caso único quanto de casos múltiplos”. Em se tratando desta pesquisa, nela ocorrem casos múltiplos.

O lócus da pesquisa se constitui de duas instituições no município de Jaguarão: o Centro de Educação Infantil Mundo da Fantasia e a Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Maria Joana²⁴. A primeira fica localizada na zona urbana do município; a segunda, na rural. Não houve critérios pré-estabelecidos para a escolha desse município e dessas duas instituições, exceto o fato de ali existirem dois homens, Arnaldo e André, atuando como professores de educação infantil.

Tendo em vista a escassez de professores nessa etapa da educação, a simples informação sobre a existência desses professores foi fundamental para que as duas instituições fossem escolhidas. Além disso, a aceitação por parte da unidade escolar e, especialmente, dos dois professores foi decisiva na definição desses dois ambientes como lócus da pesquisa²⁵. O

²⁴ Nomes fictícios, assim como todos os nomes próprios referentes ao município, às instituições e aos sujeitos participantes da pesquisa.

²⁵ No mesmo município avia uma terceira instituição com um professor, no entanto, a observação inicial sobre as dificuldades de espaço para a realização dos procedimentos de coleta de dados, em especial as entrevistas com as crianças, levaram à conclusão de que seria muito difícil realizar a pesquisa nessa instituição. Por essa razão, foi descartada a possibilidade de que ali fosse realizada a pesquisa

próximo capítulo dessa dissertação tratará de caracterizar o contexto de educação infantil nesse município, as duas instituições e os professores investigados.

Durante o período compreendido entre setembro e dezembro de 2010, transitei entre o CEI Mundo da Fantasia e a Escola Maria Joana, realizando observações, conhecendo as pessoas e seu contexto e aplicando técnicas e instrumentos, que permitissem apreender representações sociais dessas duas comunidades escolares, a fim de compreender como se dão o ingresso e a trajetória de dois homens como professores numa instituição de educação infantil. Assim, justificadas algumas opções metodológicas desta pesquisa, é interessante descrever o percurso e a metodologia utilizada. Descrever-se-ão os sujeitos participantes e, em seguida, os instrumentos aplicados para a coleta de dados.

3.1. Sujeitos participantes

Participaram dessa pesquisa 84 pessoas, distribuídas entre as duas instituições pesquisadas e as duas pessoas da SME que forneceram informações relativas à realidade da educação infantil no município e sobre as duas instituições das quais os professores Arnaldo e André faziam parte do corpo docente. O quadro abaixo resume a distribuição desses sujeitos:

TABELA 1 – Sujeitos participantes da pesquisa

INSTITUIÇÕES	CEI MUNDO DA FANTASIA		ESCOLA MARIA JOANA		SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUJEITOS					
GESTOR/A MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	-		-		2
GESTORA ESCOLAR	1		2		
DOCENTES	HOMEM	MULHER	HOMEM	MULHER	
	1	3	1	2	
FAMILIARES	HOMEM	MULHER	HOMEM	MULHER	
	1	17	4	14	
CRIANÇAS	MENINO	MENINA	MENINO	MENINA	
	10	7	9	10	

TOTAL	40	42	2
--------------	----	----	---

a) Gestor/a Municipal de Educação

A inclusão do secretário municipal de educação e da coordenadora de educação infantil do município na pesquisa se justifica porque são pessoas com condições de dar uma visão panorâmica da realidade da educação infantil no município e disponibilizar informações sobre o contexto em que se inserem as duas instituições inseridas na pesquisa. A localização dos dois professores e das instituições só foi possível graças à contribuição dessas pessoas. Além disso, como responsáveis pela gestão municipal da educação, poderiam autorizar a realização da pesquisa naquelas instituições.

Conforme as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa da UFC, foi necessária a apresentação inicial da proposta de pesquisa, visando à cooperação dos gestores para a realização do trabalho. Esse procedimento foi realizado inicialmente na SME, depois nas duas instituições. Todos os sujeitos participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento, informando ciência dos objetivos da investigação e autorizando o uso dos dados na pesquisa²⁶. A Coordenadora de educação infantil, autorizada pelo Secretário, também forneceu documentos relativos a essa etapa da educação básica no município, tais como a proposta pedagógica para a educação infantil e outros documentos utilizados pelas instituições de educação infantil²⁷.

As entrevistas com o Secretário de Educação e com a Coordenadora de educação infantil também serviram de base para a caracterização do contexto em que circulam as informações relativas à educação infantil e aos homens professores dessa etapa, pois, segundo as orientações de Spink (1995) e Jodelet (2001), é importante conhecer o contexto de produção e circulação das representações sociais. Nesse sentido, foi importante a contribuição

²⁶ No caso das crianças, os pais assinaram o referido termo.

²⁷ Um termo de compromisso foi assinado, conforme modelo fornecido pelo Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos da UFC pelo secretário de educação e pelas diretoras das duas instituições. O termo de consentimento de livre e esclarecido que cada sujeito participante assinou, também foi feito segundo as recomendações do Comitê.

da gestão municipal da educação, representada pelo Secretário Municipal de Educação e a Coordenadora de Educação Infantil do município.

b) Gestoras Escolares

Seguindo a lógica de que é importante conhecer o contexto de produção e circulação das representações sociais, foi necessário incluir também na pesquisa as pessoas diretamente responsáveis pela gestão das instituições. No caso do CEI Mundo da Fantasia, havia apenas uma diretora e uma secretária, que, na ausência daquela, responde pela instituição, mas informalmente. Na escola Maria Joana, que atende a crianças da educação infantil e do ensino fundamental, além da diretora, há uma coordenadora pedagógica. Três gestoras escolares, portanto, participaram da pesquisa, uma do CEI Mundo da Fantasia e duas da Escola Maria Joana.

A gestão escolar também exerce influência sobre o trabalho docente, a educação das crianças e questões outras que envolvem a sua função. Trata-se de um cargo que possibilita visão panorâmica da instituição, incluindo-se aí todos os demais componentes da comunidade escolar. Em relação ao tema da presente pesquisa, tem sido possível constatar que a gestão interfere de forma positiva ou negativa sobre ingresso e trajetória de homens como professores de educação infantil²⁸. Nesse sentido, não podia deixar de incluir a gestão como uma categoria de sujeitos importante para a apreensão das representações sociais da comunidade escolar.

c) Docentes

Os/as docentes são os sujeitos mais diretamente responsáveis pela condução das atividades educativas no âmbito da instituição de educação infantil e aparecem, neste cenário, como sujeitos igualmente relevantes. Suas representações de gênero, trabalho docente, aprendizagem, criança etc. surtem efeitos sobre o processo de inserção e sobre a presença de uma pessoa do gênero masculino que exerça a função docente na educação infantil.

²⁸ Entre as experiências, que contribuíram para a construção do objeto de estudo desta investigação, está o relato de um professor de outro município que foi aprovado em concurso público para professor de educação infantil sofreu a rejeição de uma diretora. Essa diretora mobilizou as famílias das crianças, fazendo com que o referido professor fosse transferido para outra instituição de educação infantil, onde a situação não foi de recusa.

O exercício docente está longe de ser um trabalho isolado de um contexto sócio-cultural mais amplo, ou seja, o profissional docente é também um sujeito inserido numa cultura que lhe possibilitou a construção de representações, sentimentos, valores e concepções que, de alguma forma, refletem em sua atuação profissional. Toda prática pedagógica pressupõe concepções de homem, sociedade e trabalho pedagógico. “Toda prática educativa implica numa concepção dos seres humanos e do mundo” (FREIRE, (1981, p. 35). O exercício da docência na educação infantil, portanto, implica também em concepções subjacentes.

As concepções, valores e representações do corpo docente de uma instituição de educação infantil são histórica, cultural e socialmente construídas. E estas construções incidem sobre o “que fazer” e cotidiano da instituição. Como as representações dos profissionais docentes influenciam o dia a dia na e da instituição, terão também muito a revelar sobre como são percebidos o ingresso e trajetória de um docente do gênero masculino na educação infantil e podem dar informações importantes sobre como interferem nesse processo. Enfim, fica clara a razão de ter incluído os docentes como uma das categorias de sujeitos que contribuem para o alcance dos objetivos propostos nesta investigação.

Sete docentes participaram da pesquisa: três professoras e um professor do CEI Mundo da Fantasia e duas professoras e um professor da Escola Maria Joana. Nesta, o número representa a totalidade do corpo docente da educação infantil. Por ser também uma escola de ensino fundamental, o corpo docente total é bem maior, no entanto, para os objetivos dessa pesquisa, somente foram incluídos os docentes da educação infantil.

d) Familiares das crianças

Segundo Williams (1995), apud Saporoli (1997), tem sido as famílias quem mais apresenta objeções à presença masculina em instituições de trabalho com crianças. Essa afirmação leva à constatação de que é importante ouvir as famílias das crianças no que se refere ao ingresso e à trajetória dos professores no CEI Mundo da Fantasia e na Escola Maria Joana.

Ouvir as famílias significa atentar para as representações de outros agentes educacionais da criança. Conforme orienta a LDBEN, a educação das crianças deve ser um processo partilhado entre a família e o Estado. Este, representado pela instituição educacional

que mantém, deve oferecer o atendimento em creches e pré-escolas. Estas, ainda segundo a LDBEN, têm o papel de complementar à educação dada pela família. Sendo assim, trata-se de dois agentes (instituição e famílias) envolvidos no processo educativo das crianças, cada um com papéis e funções delimitadas. Essa partilha gera a necessidade de uma interlocução entre os profissionais da instituição e as famílias das crianças. Essa interlocução, por sua vez, é um dos meios de produção e comunicação de representações sociais, segundo Moscovici (1978; 2003). Partindo dessa compreensão, portanto, tornou-se fundamental nessa pesquisa a participação de familiares das crianças.

Trinta e seis familiares participaram da pesquisa: um pai e 17 mães no CEI Mundo da Fantasia e quatro pais e 14 mães²⁹ na Escola Maria Joana. A abordagem inicial a essas pessoas se deu, em sua maioria, na própria instituição. Observa-se com facilidade a participação maciça das mulheres na educação das crianças. No CEI Mundo da Fantasia, participaram familiares das crianças das duas turmas do Jardim II da tarde, uma do professor Arnaldo e a outra da professora Damiana. Na Escola Maria Joana, foram entrevistados familiares das turmas do Jardim I (manhã) e Jardim II (à tarde), ambas do professor André.

e) Crianças

A inclusão das crianças como sujeitos participantes da investigação talvez seja um dos diferenciadores mais significativos no desenvolvimento metodológico dessa pesquisa. Comumente, pesquisas relacionadas a crianças costumam ouvir docentes, pais, gestores dentre outros. Procura-se ouvir sobre as crianças, mas dificilmente elas são ouvidas. Segundo Campos (2008), a presença de crianças em pesquisas não é uma novidade recente, haja vista que, desde muito tempo, elas são alvo de pesquisas. No entanto, elas geralmente foram tomadas como objetos e não como sujeitos de pesquisa. Nos últimos anos, porém, têm aumentado as pesquisas, cuja atenção se volta para as expressões das crianças, os seus modos de ver o mundo e seus fenômenos. Farias & Cruz (2011) fazem um levantamento de algumas pesquisas nos últimos cinco anos que consideraram as crianças como sujeitos capazes de falar sobre questões que lhes envolvem. As autoras destacam que, a partir da contribuição de

²⁹ Tanto no CEI Mundo da Fantasia como na Escola Maria Joana algumas pessoas responsáveis pelas crianças não são as mães propriamente, mas avós que cuidam dos netos, cujos pais são separados e/ou trabalham o dia inteiro.

diversas áreas de conhecimento, tem-se construído o novo olhar sobre a infância, que enxerga a criança como sujeito ativo e criativo, competente, inserida num contexto sócio-cultural (CRUZ, 1996).

Por que incluir as **crianças** nessa investigação? O desejo de escutá-las partiu de uma experiência ao substituir uma professora de educação infantil. Naquela ocasião, quando apresentado às crianças pela professora que se ausentaria por 45 dias, uma criança fez observações bastante expressivas sobre aquela figura presente ali: - *Tia quem é esse homem? Ele é porteiro? Ele vai fazer a merenda?* Chamou-me a atenção o fato de que ela apontou diversas profissões para o homem que estava ali, exceto a de professor. Isto só confirma o entendimento de que as crianças são **sujeitos pensantes** que leem o mundo, interagem, são capazes e têm algo a falar sobre homens professores de educação infantil.

A compreensão de que a criança é um **sujeito competente**, capaz de agir, pensar e refletir sobre o mundo à sua volta é bastante consensual entre os estudiosos da área. Oliveira-Formosinho (2008) e Cruz (2008) apresentam diversos trabalhos que salientam esse olhar para a criança como **sujeito**, em contraposição às visões que a tratam como mero objeto. Moss (2002b), discutindo sobre as concepções de criança construídas no mundo ocidental, propõe uma reconceitualização da ideia de criança que, sob a ótica da sociologia ou estudos da infância, tem sido construída social e historicamente. Neste sentido, a criança não é um sujeito que simplesmente reproduz as informações do meio. Ao representar o mundo, a criança não simplesmente o reproduz, mas **reinterpreta-o** e faz sua leitura a partir de suas potencialidades de interação com a realidade (MOSS, 2002b).

A concepção de criança expressa por esses autores dá margem para a argumentação de que crianças podem ser incluídas nas pesquisas, não simplesmente como meros objetos de estudo, mas como sujeitos partícipes. Assim, desde o momento em que o objeto de estudo de investigação estava sendo gestado, já havia a clara compreensão de que as crianças tinham de ser ouvidas. Afinal, são elas que vivenciam a experiência de conviver com um professor. Sendo assim, são quem melhor pode explicar como se deu essa experiência para elas, nas suas concepções.

Trinta e seis crianças participaram da pesquisa, com a autorização escrita pelos pais. De acordo com Solon, Costa & Rosseti-Ferreira (2008), há questões éticas que precisam ser consideradas na pesquisa com crianças, como, por exemplo, a criança só deve participar da pesquisa se for de sua livre e expressa vontade. A possibilidade de participar ou não deve ser facultada à criança e de forma alguma deve ser uma imposição unilateral do pesquisador

ou de qualquer outra pessoa. Isso não é apenas um princípio, mas é, sobretudo, um direito, conforme determina da o artigo 16 da Lei nº 8069/ 1990 – o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Assim, de acordo com esse entendimento, todas as crianças que participaram dessa pesquisa foram esclarecidas e indagadas sobre o desejo de participar ou não, expressando isso de forma verbal.

No CEI Mundo da Fantasia, participaram 17 crianças: seis meninos e três meninas da turma do Jardim II sob a responsabilidade do professor Arnaldo e quatro meninos e quatro meninas da sala do Jardim II, da professora Damiana. Estas foram incluídas a fim de que se pudesse comparar a visão das crianças que têm experiência com o professor com aquelas que não a têm, ou seja, aquelas cuja sala estava sob a responsabilidade da professora Damiana.

Na Escola Maria Joana, participaram da pesquisa quatro meninos e três meninas do Jardim I e cinco meninos e oito meninas do Jardim II. Todas as crianças do Jardim I e II estão sob a responsabilidade do professor André. Nessa escola, não foi possível incluir outra turma de crianças que não tivesse professor, como foi feito no CEI Mundo da Fantasia, pois, havendo apenas três turmas de educação infantil, uma era de crianças de dois anos e meio e três anos (Maternal) e as outras duas (Jardim I e II) eram do professor André.

A decisão de escutar todos esses sujeitos da comunidade escolar (gestoras, docentes, familiares e crianças) se justifica pelo entendimento de que informações, saberes, opiniões, atitudes etc. (as representações sociais) desses sujeitos possibilitam compreender como se dá o ingresso e a trajetória do professor Arnaldo no CEI Mundo da Fantasia e do professor André na Escola Maria Joana. Para tanto, foi necessária a utilização de algumas técnicas e a aplicação de instrumentos que pudessem captar essas representações, conforme será descrito a seguir.

3.2. Procedimentos metodológicos

a) Consulta a documentos

A consulta a documentos foi um procedimento tomado a partir do entendimento de que as informações contidas nos documentos possibilitariam uma visão do contexto da

educação infantil no município e inclusive de algumas representações sobre educação infantil, criança, trabalho docente etc. Os documentos consultados foram a proposta pedagógica de educação infantil para o município, os instrumentos de avaliação diagnóstico da Coordenadoria de Educação Infantil voltados para a aquisição da linguagem escrita e os três livros didáticos adotados para a educação infantil no município. Parte da análise desse material é apresentada no próximo capítulo, cujo objetivo é caracterizar o contexto de educação infantil naquele município.

No CEI Mundo da Fantasia, a consulta a pastas de matrículas das crianças foi necessária para chegar aos familiares, uma vez que nem todos os pais ou mães vêm à escola. Diante da dificuldade de entrar em contato com as famílias, consultar essas pastas para anotar endereço e/ou telefone foi indispensável.

b) Observação

De acordo com Vianna (2007), a observação pode ser um método central de coleta de dados e servir de forma preliminar e/ou complementar a outros instrumentos metodológicos. No caso desta pesquisa, o uso da observação foi feito de acordo com a última dessas duas indicações do autor. Esse procedimento subsidiou a coleta de dados referentes ao contexto de produção das representações sociais, conforme assinala Spink (1995, p. 103) ao afirmar que “a observação tem um papel proeminente no estudo das Representações Sociais, dado que nos liberta da quantificação e da experimentação prematura com a conseqüente fragmentação do fenômeno estudado”.

No caso desse estudo, foi necessária certa inserção no lócus, a fim de observar o contexto de produção e circulação das representações e os sujeitos que as produziram. A observação propiciou também a aproximação com os sujeitos, o que de certo modo “abriu caminho” para a aplicação dos outros procedimentos. A observação tem um caráter preliminar, mas também possibilitou o acesso a dados que informam as representações sociais das comunidades escolares investigadas.

Como as representações são saberes socialmente partilhados (Jodelet, 2001; Moscovici, 2003), tornava-se imprescindível conhecer o lugar de onde os sujeitos se expressam, pois ali são elaboradas e circulam pelas diversas comunicações e interações humanas as representações a que esse trabalho se refere. Jodelet (2001, p. 28) enumera três questões no bojo do estudo das Representações Sociais. São elas:

“Quem sabe e de onde sabe?”; “ O que sabe e como sabe?”“ Sobre o que sabe e com que efeitos?” Estas perguntas desembocam em três ordens de problemáticas [...] a) as condições de produção e de circulação; b) processos e estados; c) estatuto epistemológico das representações sociais. Estas problemáticas são interdependentes e abrangem os temas dos trabalhos teóricos e empíricos.

Assim, conforme essas orientações, nesse trabalho foi importante conhecer os sujeitos que estão imbricados na educação das crianças e o contexto em que estão inseridos. Dentre eles, a escola tem (por convenção social) a primazia de ser um dos espaços educativos das crianças. Nas duas instituições enfocadas nesta pesquisa e na sua cotidianidade, busquei captar as representações sociais desses sujeitos sobre outro sujeito, que passa a ser também objeto da representação: o docente de gênero masculino que trabalha com crianças.

A observação sobre vivências diárias no âmbito das instituições pesquisadas possibilitou perceber ações e reações dos sujeitos frente à figura do docente do gênero masculino que atua em sala com as crianças. O procedimento da observação teve também, além das finalidades supracitadas, a de criar uma ambiência entre o pesquisador e os sujeitos participantes, de modo que aquele pudesse se instalar na instituição e estabelecer contato com a comunidade escolar, captando suas atitudes, comportamentos, valores etc.

A observação teve maior importância não só na fase inicial da pesquisa, mas também durante toda a pesquisa ela foi um instrumento rico, ocorrendo inclusive de forma concomitante à aplicação dos outros instrumentos. Através da observação, por exemplo, foi possível perceber algumas mães insatisfeitas com atrasos do professor Arnaldo, no CEI Mundo da Fantasia, e notar as relações de empatia das famílias com o professor André, na Escola Maria Joana.

c) Entrevistas

A realização de entrevistas foi um procedimento importante nesta pesquisa e desde o início já era certo que seria necessário utilizá-las. De fato, foi uma das técnicas mais ricas. Conforme assinala Matos (2001, p. 61), “a entrevista é uma das técnicas mais simples, conhecidas e utilizadas na pesquisa educacional. Assim como a observação permite o contato direto do pesquisador com o entrevistado, para que um possa responder às perguntas feitas pelo outro”.

Chamon M. Q. O. & Chamon M. A. (2007, p. 07) salientam que “no estudo das Representações Sociais, a entrevista assume grande importância, tendo em vista que as representações circulam e se constroem na comunicação entre os membros do grupo”. Os

autores informam ainda que a entrevista tem sido um instrumento bastante utilizado em diversas pesquisas de caráter qualitativo.

De início, foi necessário realizar duas entrevistas com o pessoal da SME: o Secretário Municipal de educação e a Coordenadora de educação infantil do município. Além das informações referentes à localização dos professores nas instituições, essas duas entrevistas tiveram como objetivo coletar dados sobre as políticas de educação infantil no município, avanços e dificuldades enfrentadas e a visão dos gestores municipais sobre a educação infantil em seu município. Entrevistados os representantes da gestão municipal da educação, que forneceram informações sobre o contexto da educação infantil no município, seguiu-se a realização de entrevistas com as diretoras e professores das instituições participantes.

Para entrevistar os familiares e obter autorização para entrevistar as crianças, localizei as residências, de posse de endereços e/ou telefones. A grande maioria das entrevistas com os familiares do CEI Mundo da Fantasia foi feita nas residências dos sujeitos, após a combinação de horário segundo as conveniências dos entrevistados. Outras entrevistas foram feitas na própria instituição, com algumas mães que iam deixar e/ou pegar seus filhos.

As entrevistas com as crianças aconteceriam em grupo de quatro crianças, dois meninos e duas meninas³⁰. Pretendia-se fazer as entrevistas com as crianças em dois momentos, por entender que elas poderiam se cansar se a conversa se alongasse. No entanto, foi possível realizar de uma só vez.

No primeiro momento, era colocada uma situação fictícia para as crianças: utilizando a imagem de uma creche e de algumas crianças, falava da existência de uma creche/pré-escola ou escola³¹ recém construída que ainda não tinha professores e por isso algumas crianças não podiam ir à creche. A tarefa que se colocou para elas era ajudar a escolher cinco professores da nova creche. Eram apresentados desenhos de homens e mulheres para que as crianças escolhessem quem seriam os profissionais da nova creche. Depois que elas escolhiam os/as professores/as, eram inquiridas sobre o porquê da escolha e depois se tomava aqueles que não foram escolhidos e indagava-lhes sobre por que não escolheram esses.

³⁰ Havia a intenção de entrevistar um número igual de meninos e meninas, no entanto, a recusa ou ausência de algumas meninas no dia da entrevista fez com que houvesse uma disparidade numérica.

³¹ A terminologia utilizada variou em função da linguagem das crianças. O termo usado era sempre em função de como elas chamavam (creche ou escola), inclusive porque as duas instituições tinham nomenclaturas diferentes. Uma era escola e a outra era Centro Educação Infantil chamado pelas crianças e suas famílias de creche.

No segundo momento, foi colocada outra situação hipotética: uma instituição só com professores, outra só com professoras e outra com ambos³². As crianças escolhiam e eram convidadas a justificar suas escolhas.

Na terceira parte da entrevista eram feitas perguntas sobre o professor delas. Como conheceram? O que acharam? Se pudessem mudar mudariam? E outras questões que buscavam entender como se deu o ingresso e a trajetória do professor sob o olhar das crianças. (ver Apêndice VI).

Ao final de cada entrevista, colocava-se o áudio para as crianças ouvirem e verificarem se gostariam de mudar alguma coisa sobre o que disseram. Em nenhum dos casos as crianças quiseram modificar, apenas riam e mencionavam de quem era a voz. Tanto no CEI Mundo da Fantasia como na Escola Maria Joana, o procedimento seguiu a mesma ordem. No CEI Mundo da Fantasia, as entrevistas foram feitas numa sala desocupada no turno da tarde; na Escola Maria Joana foram aplicadas numa grande quadra coberta a certa distância do prédio da escola.

A realização das entrevistas no CEI Mundo da Fantasia enfrentou alguns entraves. Observava-se certa apreensão por parte da diretora, das professoras e do professor Arnaldo. Os sujeitos pareciam fugir da entrevista, pois, sempre que eram abordados com esse objetivo, davam alguma desculpa para não realizá-la³³. Compreendendo que é natural este receio quando alguém de fora se insere na escola para observar e fazer perguntas, decidi investir em observações e conversações informais com diversos/as profissionais da escola. Em alguns momentos, cheguei a ajudar na distribuição do lanche das crianças quando a merendeira faltou. Dispus-me a conquistar a confiança dos sujeitos com atitudes desse tipo, mas ainda assim percebi certa apreensão. Entre o/as seis docentes do CEI, só foi possível entrevistar quatro, além da diretora. Nessas cinco entrevistas, em apenas duas obtive autorização para gravar. Apenas a professora Damiana e o professor Arnaldo permitiram. As demais entrevistas tiveram de ser anotadas.

Na Escola Maria Joana, a abordagem dos sujeitos foi bastante facilitada. A recepção por parte da diretora e pelas demais pessoas da escola foi acompanhada de atitudes de cortesia. A diretora prontificou-se a cooperar no que fosse preciso, e o professor André

³² Esta segunda situação hipotética não havia sido cogitada no momento da construção dos instrumentais. Portanto, foi acrescentada no momento da aplicação daqueles previamente planejados.

³³ Num certo dia, por exemplo, tendo combinado previamente a entrevista com o professor Arnaldo numa sexta-feira livre para planejamento no CEI, na hora prevista o professor afirmou que não poderia concedê-la porque teria muitos planos e relatórios para fazer e iria aproveitar aquele tempo. No entanto, observei o professor passar a manhã inteira conversando com profissionais da cozinha, derrubando mangas e caju no terreno do CEI não tendo sequer manuseado o seu material de trabalho (diários, livros, fichas de avaliação, etc.).

agiu de forma similar. Todas as entrevistas foram gravadas e não houve qualquer apreensão. Foram realizadas cinco entrevistas com profissionais da escola (diretora, coordenadora pedagógica, professor André, professora Áurea e professora Catarina). Além disso, nas situações de partilha de lanche e transporte para o centro da cidade, a troca de informações foi facilitada pela diretora e pelo professor André.

O acesso aos familiares foi feito em boa parte na escola com aqueles que iam deixar e pegar os filhos. A abordagem daqueles que não iam muito à escola foi facilitada pelo professor André, que ensinava como chegar a algumas residências. Houve ainda uma reunião com pais para a qual fui convidado, a fim de que fosse apresentado às famílias. No dia da referida reunião, só consegui chegar ao final e mesmo assim fui apresentado pelo professor André aos que ainda se faziam presentes e depois, no dia a dia, ele continuou me apresentando aos familiares que vinham à escola e explicando o motivo de minha presença ali.

Como se esperava, as entrevistas foram o principal meio de coleta dos dados, uma vez que o contato direto com os sujeitos permitiu captar suas formas de pensar sobre homens como professores de crianças pequenas, suas reações e informações relativas ao ingresso e a trajetória dos professores nas duas instituições. Ao todo foram realizadas 57 entrevistas com os 86 participantes da pesquisa, 29 no CEI Mundo da Fantasia, 28 na Escola Maria Joana e mais duas entrevistas com o pessoal da SME (o Secretário de Educação e a Coordenadora de educação infantil do município).

d) Registro e análise dos dados

Toda a riqueza do material coletado se perderia se não fosse registrada. As observações foram registradas caderno/diário de campo; foram anotados desde informações relacionadas ao acesso às instituições e aos sujeitos (endereços, telefones, disponibilidade de horário etc.), quantidade de profissionais, agendamentos de entrevistas até reflexões e/ou descrições de situações que chamavam a atenção no cotidiano das instituições. As entrevistas, em sua maioria, foram gravadas. Depois foram feitas cópias das gravações em mais de um computador e *pendrives*, a fim de que não se perdesse nenhuma delas.

Os documentos foram arquivados numa pasta destinada para esse fim. Após e em alguns momentos, paralelamente à realização da coleta, iniciou-se a leitura dos documentos e a transcrição das entrevistas. Inicialmente tentei transcrever algumas entrevistas, por

entender que fazer essa atividade facilitaria a análise, no entanto, devido à grande quantidade de dados, essa tarefa teve de ser terceirizada para que pudesse avançar na análise do material.

Para a análise, recorri a algumas estratégias, como a leitura flutuante, conforme sugere Lopes (2004), que consiste em escutar mais de uma vez as entrevistas, procurando captar elementos significativos para a análise. No segundo momento, recorri à análise de conteúdo, a partir das indicações de Franco (2008), que por sua vez segue as orientações de Laurence Bardin (1977). A seguir, foi realizada a categorização dos dados, procurando sistematizar as informações de modo a buscar aspectos semelhantes, destacar temas etc. Essa parte foi a mais laboriosa, uma vez que há a necessidade de retornar às bases teóricas para rever ou ampliar as leituras e fazer as articulações com os dados coletados. Foi um processo tenso e envolveu a ansiedade pela conclusão do trabalho e a pressão do tempo e de uma série de outros fatores subjetivos e objetivos que interferem. Torna-se, portanto, pertinente encerrar o capítulo tecendo algumas considerações sobre o itinerário metodológico percorrido.

3.3. Breves considerações sobre itinerário metodológico

Durante essa pesquisa, alguns desafios teóricos e operacionais se impuseram. O primeiro diz respeito a uma dificuldade de adotar a TRS como aporte teórico para a pesquisa. Se, por um lado, havia a compreensão de que esta teoria ajudaria a responder às questões propostas, por outro, a recomendação de que a pesquisa em representações sociais deve ter um grande número de sujeitos se impunha como um óbice. Não seria possível, portanto, uma pesquisa qualitativa com base na TRS? Algumas leituras serviram para mostrar que isto era um equívoco, pois existem pesquisas com números reduzidos de sujeitos participantes, ainda que muitos trabalhos operem com uma grande quantidade. Alves-Mazzotti (1994) contribuiu para superar esse problema, conforme discutido no capítulo anterior.

Dieb (2004, p.46-47) recorre ao critério da saturação para justificar o uso de entrevistas com dez sujeitos na sua dissertação de mestrado sobre representações sociais de professores de educação infantil acerca da formação docente. De modo similar, Ferreira & Alves (2006) recorrem a este mesmo argumento, justificando uma amostra de 30 sujeitos numa investigação em representações sociais de um determinado grupo social em Natal – Rio Grande do Norte, sobre os sentidos da boca.

Na presente pesquisa, porém, essa questão numérica foi resolvida a partir do entendimento de que se estava realizando uma pesquisa qualitativa e, neste caso, os números são secundários. Dessa forma, predispus-me à pesquisa de campo cômico de que o mais

importante era estar atento aos discursos sobre os homens professores de educação infantil e às relações estabelecidas entre eles e a comunidade escolar em que estão inseridos para entender seu ingresso e sua trajetória nas instituições. Não utilizei o critério da saturação, pois procurei ouvir o maior número de sujeitos que foi possível.

Se a relativa despreocupação com o quantitativo de sujeitos for utilizada como argumento para pôr em xeque a qualidade heurística desta pesquisa, é possível refutar com o argumento da triangulação metodológica (SPINK, 1998), uma vez que várias técnicas de coleta e análise de dados foram combinadas: entrevista com gestores municipais, gestores, escolares, famílias e crianças, observação em campo e consulta a documentos. Enfim, procurei adequar o desenvolvimento metodológico dessa pesquisa aos objetivos propostos, dando maior importância aos processos do que aos produtos, aos aspectos qualitativos do que os quantitativos.

CAPÍTULO 4

HOMENS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.

Segundo Spink (1995), as representações sociais não podem ser compreendidas sem que também se tome conhecimento do contexto em que foram engendradas. É na cotidianidade, que se produzem, circulam e comunicam-se representações sociais, Ou seja, é na concretude de práticas e relações sociais que elas são formadas.

Moscovici (1978) afirma que um dos critérios que permite adjetivar as representações de sociais é o fato de que elas se formam no seio da coletividade. Nesse sentido, conhecer as características desse coletivo em que se constroem e circulam as representações sociais torna-se um requisito para compreendê-las. Assim, apreendê-las pressupõe mergulhar no seu contexto de produção para acessar informações que influenciam e se cruzam com as representações em torno do ingresso e da trajetória de homens numa instituição de educação infantil. O objetivo deste capítulo é caracterizar os contextos investigados em busca de pistas que ajudem a elucidar a problemática proposta.

A utilização de **contextos** no plural se apoia na compreensão de que estes são ambientes de interação social nos quais os sujeitos influenciam e são influenciados, transformando e sendo transformados continuamente (BRONFENBRENNER 1996). Para esse autor, os contextos são sistemas articulados que possibilitam aos indivíduos neles inseridos desenvolverem-se por meio das interações sociais que vivenciam. Sendo assim, é apropriado afirmar que os contextos são lócus de produção de representações sociais. Portanto, considerar os diferentes níveis/esferas do contexto torna-se uma estratégia para melhor compreender as representações sociais.

As definições apresentadas por Bronfenbrenner (1996, p. 14-33) para os sistemas em que os indivíduos interagem e se desenvolvem mostram-se adequadas para refletir sobre o entrelaçamento, ou seja, articulações entre as diferentes esferas sistêmicas que se influenciam reciprocamente.

Um **microssistema**, enquanto ambiente mais imediato de relações interpessoais, encontra-se num contexto mais amplo de interações entre ambientes: o **mesossistema**. Este, por sua vez, insere-se num **exossistema**, que não corresponde a ambientes imediatos de

relações interpessoais ou mesmo entre ambientes, mas a eventos ou fenômenos que afetam as relações nas outras esferas do contexto. Essas esferas ou níveis de abrangência contextual sofrem a influência e influenciam o **macrossistema**, e este indica a dimensão mais expansiva do contexto (BRONFENBRENNER, 1996, p.20-21).

Assim, considerando essas conceituações, pode-se afirmar que as turmas escolares corresponderiam a microsistemas, na medida em que ali acontecem interações entre as crianças e o professor, modificando e sendo modificados (desenvolvendo-se) a partir dessas relações. Porém, esse contexto da sala interage com as outras salas (outros microcontextos), ampliando as relações. Dessa forma a instituição de educação infantil seria um mesocontexto/mesosistema que reúne as interações entre aqueles pequenos ambientes e mais a gestão escolar, a cozinha etc.

Questões e relações familiares repercutem também no contexto da instituição educativa, embora não decidam diretamente sobre o cotidiano na/da instituição. E de modo talvez ainda mais incisivo, o poder público municipal, estadual e federal e as políticas públicas em geral exercem influências sobre o micro e meso-contextos/mesosistemas, provocando rupturas e/ou continuidades. As famílias e o poder público fazem parte então do exossistema, pois interferem nos meso-contextos, ainda que numa relação mais externa. O certo é que esses contextos se entrelaçam de tal forma que se influenciam mutuamente nos macrossistemas.

Finalmente, é interessante esclarecer que a tipologia acima descrita não tem como critério simplesmente a distribuição/organização espacial dos contextos. Porém, em consonância com a perspectiva ecológica de desenvolvimento humano defendida pelo autor, relaciona-se também e principalmente às interações entre os sujeitos e os ambientes em que se inserem e mesmo à relação entre esses ambientes.

4.1. Educação infantil no município onde foi realizada a pesquisa

O município conta com 16 instituições de educação infantil denominadas de CEIs – Centros de Educação Infantil – e ainda há 19 escolas de ensino fundamental que têm turmas de educação infantil. Um desses CEIs funciona em tempo integral e foi construído numa parceria entre os governos municipal e estadual. São 160 docentes: 158 mulheres e apenas dois homens. No momento, circunstancialmente, há três professores de educação infantil, em

função de um professor de ensino fundamental II estar temporariamente numa sala de pré-escola, cuja professora se encontra de licença prêmio.

TABELA 2 – Distribuição do pessoal docente da educação infantil no município, conforme as idades das crianças

		Nº DE DOCENTES
CRECHE	Maternal (2 1/2 e 3 anos)	53
PRÉ-ESCOLA	Jardim I (4 anos)	64
	Jardim II (5 anos).	55
TOTAL		172 ³⁴

Fonte: SME

As instituições atendem crianças de dois anos e meio até cinco anos, distribuídas nos agrupamentos denominados de Maternal para crianças de dois anos e meio e três anos, Jardim I para as de quatro anos e Jardim II para as de cinco anos.

A SME conta com uma equipe pedagógica de educação infantil, cuja função consiste em coordenar programas e projetos na área de educação infantil e oferecer formação continuada para os docentes. A Coordenadoria de Educação Infantil também é responsável pelo arquivamento de dados relativos a matrículas, instituições e docentes. A formulação da proposta pedagógica municipal para a educação infantil é outra atribuição dessa equipe.

A educação infantil no município conta com estruturas físicas bastante precárias, uma vez que grande parte dos prédios é alugada, não atendendo qualitativamente às necessidades das crianças. O CEI Mundo da Fantasia, uma das instituições onde foi realizada a pesquisa, era um antigo sítio de um senhor abastado da cidade. Para uma casa de veraneio talvez seja uma estrutura arquitetônica interessante. Mas, ao transformar-se num CEI, o que se observa são salas pequenas com grande número de crianças, que se atropelam naquele espaço quente e desconfortável. Em conversas com outros docentes em muitos dos percursos de volta para casa, no período da coleta de dados, foi possível constatar que essa precariedade se repete muitas vezes naquele município, exceto no CEI de tempo integral bastante divulgado pela SME. Relatando as dificuldades encontradas no município no que se refere à educação infantil, afirma o secretário municipal de educação:

³⁴ O quantitativo de docentes na verdade é de 160. No entanto, o quadro informado soma 172 porque leva em conta a quantidade de turmas. Sendo assim, um/a mesmo/a professor/a pode assumir uma turma de creche pela manhã e de pré-escola à tarde como acontece com o professor Arnaldo, por exemplo,

A gente enfrenta as dificuldades das estruturas alugadas, prédios não adaptados, como eu te falei há pouco tempo. Só temos dois. E aí a gente vem tentando junto com o Governo Federal conseguir o Proinfância e junto com o Governo estadual conseguir agora esse CEI que ainda não começou a construção.

Essa problemática da infraestrutura das instituições de educação infantil é algo fácil de constatar ao se observarem as instituições pesquisadas, e é também citada pela pessoa responsável por coordenar as ações ligadas à educação infantil no município como um dos desafios a serem superados:

Então nós temos a questão da realidade das estruturas físicas. Nós precisamos de espaços mais amplos, espaços onde a crianças elas possam desenvolver mais essa competência, esse trabalho. E a gente assim, dentro da nossa realidade, a gente tenta fazer a parte pedagógica acontecer, seja ela num espaço adequado, seja ela num espaço onde ela tem que se adequar dentro da realidade, no espaço. Mas o trabalho pedagógico vem acontecendo. Acho que umas das nossas maiores dificuldades hoje é a questão da estrutura física. A gente precisa de espaços mais amplos, instituições mais equipadas. (coordenadora de educação infantil do município).

Na gestão municipal, tanto o secretário de educação quanto a coordenadora de educação infantil dão bastante ênfase ao CEI de tempo integral, construído recentemente, segundo as orientações do Ministério da Educação. O destaque é dado em função da relevância da infraestrutura do prédio, por possibilitar a realização de vários tipos de atividades com as crianças.

Quanto à organização dos espaços, segundo Campos (2010), não se trata apenas de uma mudança na organização da estrutura física, mas envolve também concepções de crianças e educação infantil subjacentes ao trabalho com as crianças. Sendo assim, não basta apenas modificar as estruturas físicas, mas também é necessário o trabalho formativo com os educadores, no sentido de problematizar as concepções de criança, infância e educação, de modo que esses espaços sejam organizados para atender às necessidades e desejos da criança, que incluem também as suas potencialidades.

Esses dois prédios correspondem a um CEI de tempo integral com um ano de funcionamento e outro ainda em construção. Segundo o Secretário, seu desejo era que todos os CEIs tivessem esse formato. Contudo, esbarra-se na dificuldade relacionada ao financiamento da educação infantil. A questão dos recursos é, de fato, um dos “gargalos” não apenas da educação infantil, mas também de toda a educação básica.

Se, por um lado, a inclusão da educação infantil no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação –

FUNDEB – representa um avanço para a área, por outro, sabe-se que isso não significa a efetivação de investimentos suficientes para uma educação infantil de qualidade.

Historicamente a educação infantil vem sendo relegada em detrimento de outros setores educacionais e, se atualmente galgou algumas conquistas, isso ainda não faz com que seja tratada com equidade nas políticas públicas de educação. Em 2006, por exemplo, quando tramitava no Congresso Nacional o projeto de lei que criava o FUNDEB, alguns grupos cogitaram a exclusão da creche do referido fundo. Não fosse o esforço da militância na área, contraditoriamente, era provável que a primeira etapa da Educação Básica ficasse de fora de um fundo para este nível.

Para o secretário de educação, era necessário haver rubrica específica para a educação infantil. Segundo ele, o problema do financiamento tem a ver com o fato de que o dinheiro continua sendo dividido entre a educação infantil e o ensino fundamental. Dos vinte e cinco por cento que a Constituição obriga o município a investir na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988), não se define quanto se investirá na educação infantil. O mesmo acontece com os recursos do FUNDEB. Assim, os investimentos em educação infantil dependerão da prioridade que os governantes lhe dão. A realidade tem mostrado que, na maioria das vezes, a educação infantil tem ficado em segundo, terceiro ou outro plano.

Como já referido, no município investigado, como em muitos outros no Brasil, o problema do financiamento da educação infantil é um dos principais problemas a serem superados. Isso é algo já sabido por quem atua na área da educação infantil. Algo surpreendente acontece nesse município: a causa e a solução que a gestão municipal da educação aponta para o problema do financiamento.

O plano de cargos e carreiras – PCC – dos profissionais de educação é considerado um dos principais entraves na questão do financiamento. Segundo o secretário de educação, alguns direitos adquiridos pela categoria oneram muito a folha de pagamento, obstaculizando iniciativas de melhoria salarial e outras aquisições para a educação infantil. Ao mesmo tempo ele afirma que o PCC em sua formatação antiga representa a causa do problema; enfatiza, ainda, que a reformulação do documento em lei é uma das saídas encontradas para diminuir o ônus da folha de pagamento e poder aumentar os investimentos.

Direitos como a licença prêmio³⁵ e a redução de carga horária³⁶ são considerados os grandes “vilões” do financiamento, porque em função deles a prefeitura contrata mais pessoal e, conseqüentemente, aumenta os gastos, tornando-se mais difícil fazer investimentos necessários na educação infantil.

Tem um plano de cargos e carreiras que era muito ultrapassado que tem redução de carga horária, licença prêmio. Não que eu não concordasse que o professor tivesse esses direitos. Agora a gente tem que analisar o seguinte: a questão de contrapartida. Quem fez o plano de cargos e carreiras que colocou licença prêmio, redução de carga horária, há vinte anos atrás, não imaginou que o salário fosse aonde está hoje, no nível que está agora que não é o ideal, porém, que muitas pessoas... Tinha que ter existido um estudo cronológico porque hoje o que é que acontece? Nós temos mais de cento e oitenta professores com carga horária reduzida. Significa dizer que esses professores ganham duzentas horas e só trabalham cem. E o município tem que contratar as outras cem. Num momento desses, matematicamente é impossível você aumentar o salário de todos. Quem já está com a carga horária reduzida, praticamente já tem o salário dobrado porque só trabalha as cem. Mas quem está com as duzentas anseia por um trabalho melhor que é digno. Só que a gente não pode. Então para isto a gente teve que reformular um plano de cargos e carreiras eliminando esses direitos, porque senão ia ser inviável no futuro qualquer reajuste como está sendo difícil hoje no município cumprir, inclusive o terço por essas questões que foram colocadas no plano de cargos e carreiras irreal... Não vou falar irresponsável, mas que as pessoas não estudaram o presente, porque tudo que a gente vai fazer hoje a gente tem que ver o passado, o presente e o futuro pra saber se não vai quebrar (secretário de educação do município).

O discurso do gestor sobre a necessidade de reformulação do PCC aponta como saída para os impasses financeiros na educação infantil, a retirada de alguns direitos dos professores. Essas afirmações parecem indicar implícita ou explicitamente que a culpa pelas dificuldades de recursos é dos professores e, portanto, eles devem ser responsabilizados pelos grandes ônus da folha de pagamento. Tal postura desloca a responsabilidade pela promoção de uma educação de qualidade do poder público para os trabalhadores/as. Surge aí uma contradição no discurso da gestão municipal da educação: enquanto aponta a valorização dos/as professor/as como um avanço, ao tentar retirar os seus direitos adquiridos, revela a histórica desvalorização dos profissionais da educação.

Embora não seja o foco desse trabalho analisar as questões ligadas ao financiamento da educação infantil, alguns questionamentos são oportunos. Qual seria a real causa do problema do financiamento? Sendo os professores sujeitos centrais no desenvolvimento do trabalho pedagógico, seriam os direitos desses profissionais argumentos

³⁵ A licença prêmio diz respeito a um direito que cada professor/a tem a cada dez anos de serviço prestado ao município que consiste em gozar seis meses de afastamento das atividades recebendo a sua remuneração normal.

³⁶ A redução de carga horária consiste em cada professor/a que tenha vinte anos trabalhados no município poder reduzir a sua carga horária de trabalho pela metade sem a redução do salário. Assim, quem tem mais de vinte anos no exercício docente passa a trabalhar um expediente, mas continua recebendo o equivalente aos dois períodos.

cabíveis para a dificuldade de investimentos? E a sua retirada constituiria realmente uma solução ainda que paliativa?

O que se pode observar é certo deslocamento das consequências para as causas. Os direitos são vistos como problema e a sua perda como solução. Enquanto a falta de recursos dificulta a efetivação dos direitos, estes são colocados como a raiz do problema. Não seria isto uma questão de prioridade? Que lugar a educação infantil ocupa no âmbito das políticas públicas de educação? Não é possível pelos limites desse trabalho apontar uma resposta final. Importa prosseguir na tentativa de melhor caracterizar o contexto ora investigado. Vale lembrar que, segundo Jensen (1993) e Saporoli (1997), o desprestígio profissional é um dos fatores que levam os homens a se afastarem da profissão.

Diretamente ligada ao financiamento está a questão dos salários, que envolve um dos temas centrais da fala do Secretário de Educação: a reformulação do PCC, anteriormente mencionada. Há um avanço nesse sentido: o fato de os/as docentes de educação infantil receberem remuneração igual aos professores de ensino fundamental. Atualmente o PCC inclui todos docentes, inclusive da educação infantil. Antes havia uma diferença, e eles não eram considerados professores. Eram denominados monitores.

Era uma coisa a parte não fazia parte da Educação Básica. Então, com isso a folha de pagamento dos professores de educação infantil que geralmente eram tratados como monitores, eram diferenciados do ensino fundamental. A gente avançou com isso. Hoje, o professor de educação infantil ganha igual ao professor de ensino fundamental, não tem distinção entre eles (secretário municipal de educação).

A fala da Coordenadora de educação infantil também converge para essa conquista da área:

Há um tempo a gente a nossa classe era muito desvalorizada. Nós tínhamos o menor salário do município. Éramos conhecidos como monitores de creches. Então assim a gente tinha uma desvalorização muito grande e isso refletia muito no trabalho do professor porque ele não se sentia motivado. Então eu acho que um dos avanços é esse reconhecimento (coordenadora de educação infantil).

Essa reformulação, ressaltando-se a retirada de alguns direitos, conforme assinalados anteriormente resultou, de fato, em valorização e qualificação docente na educação infantil. Inclusive, porque de acordo com o novo PCC, há uma diferenciação salarial entre aqueles que têm formação em nível médio e os que já possuem curso de nível superior.

A possibilidade de aumentar a remuneração motiva os profissionais a investirem na formação, o que redundará de alguma forma em melhorias para a área. Este é outro elemento importante nesse processo de adentrar no contexto para conhecê-lo e melhor compreender as

representações sociais que nele circulam e são produzidas. A formação profissional docente inicial e continuada pode ser reveladora das concepções e visões desses sujeitos. As informações sobre esse aspecto foram fornecidas principalmente nas entrevistas com os professores e com a coordenadora de educação infantil do município.

A formação inicial e a continuada são apontadas por essa equipe e pelo Secretário como um dos avanços na área de educação Infantil, por força das determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBENEN – de 1996. Em seu artigo 62, a lei determina a formação de profissionais de educação em nível superior, embora, no caso da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, admita uma possível formação em nível médio na modalidade normal. O fato é que, a partir desse dispositivo, há diversas articulações no sentido de que profissionais de educação básica tenham formação em nível superior. E este ponto tem sua relevância, pois, segundo Zabalza (1998, p. 59) “adquire um destaque especial no âmbito do funcionamento das escolas”. Agora cabe o questionamento sobre como se tem dado essa formação.

De acordo com a coordenadora de educação infantil do município, a maioria dos docentes tem procurado cursar Pedagogia. Alguns têm licenciatura em outras áreas; outros, a formação em nível médio, porém a tendência é procurarem a formação adequada, pois as exigências vão aumentando e a formação em Pedagogia passa a ser uma necessidade.

Nesse sentido, muitos têm procurado formações aligeiradas que lhes proporcionem diploma e licença para atuar na educação infantil. Não se sabe se por entender da relevância ou se simplesmente pelas exigências da lei. O que se pode observar é que o tipo de formação que recebem nem sempre é eficiente, no sentido de propiciar a construção de competências e habilidades necessárias para trabalho com as crianças pequenas. Kishimoto (2002a) critica a organização curricular dos cursos de Pedagogia, afirmando que estes não levam em conta as especificidades da educação de crianças pequenas, uma vez que formam profissionais tanto para a educação infantil como para os anos iniciais do ensino fundamental, sem fazer a necessária distinção entre essas duas etapas.

Outro problema desses cursos diz respeito à pouca articulação entre teoria e prática. Soares (1999, p. 24) afirma que os currículos dos cursos de Pedagogia têm excedido teoria em detrimento da prática. É verdade que há necessidade de maior articulação entre teoria e prática, no entanto, ao criticar a “muita teoria” e a pouca prática, presente e ausente nos cursos, respectivamente, o autor apresenta uma visão muito simplista da relação teoria e prática. Essa relação é vista de forma dicotômica. E o que tem sido possível constatar é que, seja num plano teórico ou prático, ambos os aspectos são superficialmente tratados. Dessa

forma, um dos primeiros desafios talvez seja o de superar essa visão dicotômica, uma vez que tanto é importante uma boa fundamentação teórica para a leitura e compreensão da realidade (a prática) como esta traz em si uma concepção teórica subjacente. “Toda prática educativa implica numa teoria educativa (FREIRE, 1981, p. 14).

No que tange especificamente à formação de profissionais de educação infantil também são necessárias essas articulações entre teoria e prática. Essa articulação pode ser viabilizada nas atividades de pesquisa e aproximação dos contextos educativos institucionais por ser uma estratégia interessante. Kishimoto (2002b, p. 154) afirma que “por muito tempo, na educação infantil, teorias e perspectivas empíricas, que separam teoria e prática, afastaram a pesquisa educacional do contexto real”. Logo, esta seria uma alternativa nos cursos de formação inicial e continuada, nos contextos educativos. Não poderia ser esse diálogo entre as produções teóricas e a prática educativa, propriamente dita, uma estratégia que propicia o desenvolvimento de profissionais mais críticos e competentes capazes de refletir sobre sua prática e dessa forma realizar um trabalho de mais qualidade? Há muitas outras questões envolvidas. Como síntese dessa reflexão sobre a formação inicial de profissionais de educação infantil torna-se oportuno as indicações de Kramer (2002, p. 121):

(...) os processos de formação devem ser percebidos como prática social de reflexão contínua e coerente com a prática que se pretende implementar. Aprendemos com a história da formação que cursos esporádicos e emergenciais não resultam em mudanças significativas, nem do ponto de vista pedagógico, nem do ponto de vista da carreira.

A formação continuada é outro elemento apontado como avanço na área de educação infantil no município. Segundo a coordenadora de educação infantil, mensalmente são realizadas formações/capacitações³⁷, que se constituem de oficinas em diversas áreas de conhecimento voltadas para os docentes de educação infantil. Existe uma parceria entre a SME e a Secretaria Estadual – SEDUC, através do Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC – que é uma das principais políticas públicas de educação implementadas atualmente pelo governo do Estado do Ceará.

O referido programa conta com uma equipe de formadores distribuídos em diferentes eixos temáticos, que dão formação para técnicos da SME. Estes, por sua vez, repassam a formação para o corpo docente. A partir dessa formação e por algumas iniciativas

³⁷ Formação é o termo mais coerente com a literatura atual sobre a formação docente ao invés de capacitação. No entanto, aqui se menciona uma única vez o termo capacitações porque é um termo bastante utilizado no contexto investigado, o que não significa a concordância com o mesmo. No decorrer de toda a dissertação venho utilizando o termo formação.

próprias da Coordenação de Educação Infantil, repassa-se uma rotina semanal diversificada, contendo, por exemplo, o momento da história e da psicomotricidade.

Pela observação, é possível perceber que nessas formações são repassadas as tais rotinas que têm de ser cumpridas durante o mês. As formações parecem funcionar como uma espécie de receituário para a prática pedagógica, que se volta enfaticamente para a questão da aquisição da linguagem escrita. Há ênfase também sobre crianças do Jardim II (crianças de cinco anos), tentando pressionar para que elas aprendam a ler e a escrever. Como se trata do último ano da pré-escola, a pressão sobre o Jardim II se intensifica ainda mais.

Iniciativas e preocupações com a formação continuada de profissionais de educação infantil são louváveis na medida em que estão em consonância com as orientações da LDBENEN e a produção acadêmica sobre o assunto. É quase irrefutável atualmente o argumento de relevância da formação inicial e contínua, para a promoção de uma educação infantil de mais qualidade. Isto parece ser consensual entre estudiosos/as e profissionais da educação. O que parece ser mais necessário problematizar não é o oferecimento de formação contínua, mas os modelos de formação, como a ideia de formação como simples repasse de informações ou determinações sobre o trabalho do/a professor/a. No entanto, não sendo o foco desde trabalho, convém apenas situar a formação como um dos vários lócus de produção e circulação de representações sociais de criança, infância, trabalho docente, educação infantil etc.

Uma representação de educação infantil bastante presente nos discursos dos sujeitos investigados³⁸ é a que a compreende como uma fase propedêutica. A finalidade dessa etapa, de acordo com observações realizadas e relatos, é preparar as crianças para o ingresso no ensino fundamental, entendendo que o mais importante para isto é a alfabetização. Há, portanto, um destaque para o processo de aquisição da língua escrita. Nesse sentido, a prática pedagógica é, prioritariamente, voltada para esse aspecto. Outros aspectos do desenvolvimento das crianças são considerados, mas a grande maioria das atividades se volta para a linguagem. Mesmo quando se trabalha, por exemplo, a psicomotricidade, isso é considerado relevante para que a criança possa conduzir bem a mão, o lápis, em função da escrita a aprender doravante no ensino fundamental.

Diante desse quadro de representações que atribuem uma função propedêutica à educação infantil, observa-se que influências contextuais se interpõem. Desde uma visão macrossistêmica, é possível constatar a ânsia por aprendizagens básicas para a inserção no

³⁸ Tanto os gestores municipais, como os gestores escolares, os docentes e as famílias atribuem à educação infantil a função de ensinar ou preparar a criança para aprender a ler e escrever. “A Educação é a base de tudo” é uma frase bastante repetida nas falas dos/as entrevistados/as, principalmente, dos/as docentes.

mercado de trabalho. Dentre estas, a aquisição da língua escrita ocupa um lugar destacado. E é inegável a importância desse aspecto para o desenvolvimento das crianças. No entanto, é questionável a forma como se dá o trabalho relacionado à linguagem na educação infantil, relegando na maior parte das vezes outros aspectos do desenvolvimento infantil. Segundo Dias (2010, p. 76), se “tem priorizado as atividades de cunho intelectual, visando ao desenvolvimento cognitivo em detrimento de outras dimensões (social, psicomotora e afetiva) tão necessárias para a formação integral do educando”. E esta realidade é algo que se vê com bastante frequência nas instituições de educação infantil, tanto no contexto investigado como em outras realidades institucionais públicas ou privadas.

Considerando-se, portanto, a contextura dessas representações, não se deve fazer uma interpretação isolada desses dados encontrados no microcontexto. É necessário analisar com lucidez e perceber que essa discussão extrapola os muros da creche ou da pré-escola e mesmo os limites do município. Há uma conjuntura macrosistêmica que incide sobre o cotidiano das instituições de educação infantil.

No Ceará, por exemplo, o PAIC, principal programa educacional do governo estadual, não deixa de ser um forte incremento nesse destaque que a aprendizagem da língua escrita recebe. Envolvendo repasses de recursos e condições diversas nos convênios feitos entre os governos municipais e o estadual, é compreensível que as preocupações dos secretários municipais de educação se voltem para a alfabetização. Desse modo, a educação infantil passa a ser visada como o lócus mais propício para a alfabetização quanto mais cedo seja possível. Assim, a prática pedagógica passa a se orientar em função do objetivo de forçar que as crianças aprendam a ler e a escrever o mais cedo possível. Vale ressaltar que, do ponto de vista de sua idealização, o Programa não necessariamente defende essa supervalorização da aprendizagem da linguagem escrita, mesmo porque isso contraria o que os documentos oficiais como a LDBEN e outras publicações do MEC defendem. No entanto, é certo que, na prática, o PAIC surte efeitos sobre a educação infantil nos municípios cearenses.

Portanto, embora o Ministério da Educação já tenha publicado diversos documentos para considerar as especificidades da educação infantil, o que se pode observar na prática é uma espécie de acomodação dessa etapa da educação aos moldes da etapa seguinte: o ensino fundamental. Em síntese, as especificidades das crianças pequenas e sua educação na prática não são consideradas.

Ao que tudo indica, imprimir uma prática pedagógica ou uma pedagogia da infância que sejam sensíveis a necessidades, desejos e especificidades das crianças pequenas continua sendo um desafio atravessado por inúmeras representações sociais em disputa e

contradições que tornam essa tarefa ainda mais complexa. Certo é que a luta por uma educação infantil de qualidade passa pelo esclarecimento das especificidades da educação da criança pequena, pela ruptura com as concepções reducionistas e pela construção de uma pedagogia da infância. Reconhecer a importância da iniciação dos processos de letramento e alfabetização desde os primeiros anos da educação da criança é uma questão importante. Colocá-la como o grande objetivo da educação infantil, no entanto, significa enfatizar um aspecto dentre tantos outros que precisam ser contemplados, numa prática pedagógica que vise ao desenvolvimento **integral** da criança, como preconiza a LDBEN.

Essa ênfase na aprendizagem da leitura e da escrita se evidencia por outro investimento da gestão municipal, que se refere ao livro didático para a educação infantil. A prefeitura fez uma grande aquisição de livros didáticos para cada um dos três agrupamentos (Maternal, Jardim I e Jardim II³⁹). Cada criança recebe um livro didático para ser utilizado diariamente em sala. Esse investimento é considerado uma política pública que inclusive já foi aprovada em lei, segundo o secretário. Uma observação superficial sobre o material já mostra a ênfase sobre a aprendizagem da linguagem escrita. A prática pedagógica dos educadores também atesta essa representação da educação infantil como uma fase em que as crianças devem aprender a ler e a escrever, preparando-se para o ensino fundamental. Ao responder sobre a existência de políticas específicas para a educação infantil o Secretário afirma:

Uma seria a principal que há dois anos atrás nós implantamos a questão do livro didático que inclusive nós colocamos na lei, essa daí nós já colocamos na lei. Só que graças a Deus o Governo Federal, da mesma forma que faz com o ensino fundamental vai colocar também o livro da educação infantil à disposição junto ao Ministério da Educação financiado pelo FNDE. Então, essa é uma política nossa do livro didático da educação infantil (secretário de educação).

Ancoradas nessa visão de educação infantil, cuja ênfase é preparar as crianças para ingresso no ensino fundamental, as propostas curriculares e as práticas pedagógicas no contexto investigado são orientadas por essa representação. O cotidiano das instituições e o discurso dos sujeitos participantes evidenciam a subordinação da educação infantil aos moldes do ensino fundamental.

O próprio documento da proposta curricular para a educação infantil do município explicita uma perspectiva propedêutica da educação infantil. Sobre a primeira etapa da

³⁹ Os termos Maternal, Jardim I e Jardim II trazem atrás de si concepções de criança e educação infantil arcaicas e consoantes com uma visão que considera a criança como sujeito passivo. O uso dos termos nestas dissertações, porém, são usados em respeito ao contexto investigado, não significando que eu endosse as concepções que lhes são subjacentes.

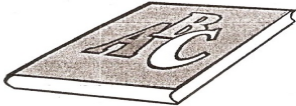
educação básica, é posta a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso nos anos posteriores. O referido documento, em suas páginas iniciais, reproduz trechos do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI – (BRASIL, 1998). Na sequência, alguns textos se voltam para os processos de alfabetização. Ao final, são delineados numa espécie de grade curricular os conteúdos que as crianças devem dominar voltados para a aprendizagem da língua escrita.

A imagem a seguir contribui para evidenciar como esse aspecto dos processos de aprendizagens da criança é priorizado em detrimento do desenvolvimento integral dela, como está previsto na LDBEN. Depois de apresentar o receituário para alfabetização, se o resultado não for o sucesso, mas o fracasso escolar da criança, o texto encerra com a seguinte frase: “a culpa foi da educação infantil”. Pesquisando na internet, foi possível constatar que o referido texto é uma adaptação de postagens em blogs e *web sites*, cujo conteúdo volta-se para professores, procurando informar-lhes estratégias que façam as crianças aprenderem.

Figura 2 – Receita de Alfabetização


Receita de Alfabetização

Ingredientes:
Crianças de 03 a 05 anos;
Uniforme escolar;
Uma sala de aula decorada;
Uma atividade mimeografada;
Um caderno;
Um conjunto de mesa e cadeira.



Preparo:
Pegue as crianças da educação infantil, limpe bem, lave e enxágüe com cuidado. Enfie a criança dentro do uniforme e coloque-a sentadinha, junto às outras, no conjunto de mesa e cadeiras, numa sala decorada com motivos infantis.
Em seguida, sirva como alimentação exercícios de coordenação motora no caderno ou na folhinha.
Depois mostre as vogais cursivas.

Atenção!!!
Tome cuidado para que ela não se contamine pelo contato de outras crianças, além de livros, jornais, revistas e outros materiais impressos.



Abra bem a boca da criança e faça que ela engula as vogais.
Depois de dirigida as vogais, mande-a mastigar uma a uma as palavras exploradas.
Cada palavra deve ser mastigada no mínimo 70 vezes.
Se houver dificuldade para engolir separe as palavras em pedacinhos.
Mantenha a criança em banho-maria, fazendo exercícios de cópia de vogais e sílabas. Mexa com cuidado para não arrebolar.
Assim como, trabalhe muito para que ela consiga transcrever da lousa para o caderno.
Ao final do ano letivo espete a criança com um palito, ou melhor, aplique uma tarefa especial e verifique se ela devolve pelo menos 70% das vogais e sílabas engolidas.

SE ISSO ACONTECER: Considere a criança pronta para ser alfabetizada, enrole-a em um bonito papel de presente.

SE ISSO NÃO ACONTECER: Recomece a receita quantas vezes for necessário. Se não der resultado ao final do Ensino Fundamental I, enrole a criança no papel pardo e coloque um rótulo: “Aluno renitente”. A culpa foi da Educação Infantil.

Fonte: Proposta Curricular para Educação Infantil do Município (p. 23)

Segundo as novas DCNEI, o trabalho na educação infantil deve preocupar-se com a promoção de situações de interação diversificadas em que as crianças possam construir sua identidade e relacionar-se com o mundo. E, respeitando as suas peculiaridades sócio-culturais e etárias, as instituições devem complementar a educação provida pela família e com ela dialogar, tendo em vista os variados aspectos indivisíveis do desenvolvimento das crianças. Em seu artigo décimo, as diretrizes esclarecem que não é função da educação infantil antecipar conteúdos a serem trabalhados doravante no ensino fundamental:

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2009b, p. 05)

A transição da educação infantil para o ensino fundamental é um elemento importante no desenvolvimento da criança. Na sua passagem da pré-escola para as séries iniciais, é importante pensar estratégias de articulação que garantam à criança prosseguir no processo de apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. As suas aprendizagens na creche ou na pré-escola devem ser frutos das inúmeras vivências positivas a ela proporcionadas e não uma antecipação desnecessária daquilo que será ensinado nos anos posteriores.

No contexto investigado, porém, foi possível observar certo “atropelamento” nesse sentido. Crianças bem pequenas, como as de três anos, já são forçadas a dominar as primeiras letras. Antes os professores já sofrem a pressão por órgãos gestores para que as crianças dominem o alfabeto, os algarismos numéricos etc.

A figura a seguir é um dentre os vários instrumentos diagnósticos utilizados ao longo do ano com a preocupação preponderante sobre a aprendizagem da língua escrita. Este instrumento é utilizado com as crianças de dois anos e meio e/ou três anos, correspondente ao Maternal. Os professores/as são rigorosamente cobrados para que apresentem resultados. Estes são visualizados através dessas avaliações.

De acordo com a proposta curricular da educação infantil no município, no primeiro bimestre a criança deve dominar a vogal “A” em bastão; no segundo, as vogais “E” e “I”; no terceiro o “O” e o “U”. Ao final do ano, deve conhecer as cinco vogais. Durante todo o ano deve aprender a escrever o pré-nome.

Conforme se pode observar na figura abaixo, o instrumento diagnóstico visa verificar se a criança conseguiu ou não apreender aquelas letras.

Figura 3 - Avaliação diagnóstica de aprendizagem para o Maternal

Prefeitura de Jaguarão

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE APRENDIZAGEM - MATERNAL

Aluno (a): _____

Professor (a): _____ Data: ____ / ____ / ____

01- Circule seu nome:

--	--	--

() Não reconhece () Reconhece

Leu cada letra: () conseguiu () não conseguiu. () algumas

*Quais? _____

02- Mostre seu desenho abaixo:

Fase no grafismo: _____

Fonte: SME

Tanto mais vá se aproximando do ensino fundamental, as exigências vão aumentando. As crianças do Jardim I (quatro anos) já devem conhecer todas as vogais no primeiro bimestre. No segundo, os encontros vocálicos. O alfabeto no terceiro (as consoantes de B a N). Ao final do ano, devem ter se apropriado das consoantes de P a Z. A prática pedagógica, portanto, consiste em desenvolver atividades repetitivas, a fim de que as crianças memorizem as letras. Procuram-se verificar se as crianças alcançaram ou não essas aprendizagens a partir do seguinte instrumento:

Figura 4 - Avaliação diagnóstica de aprendizagem - Jardim I

Prefeitura de Jaguarão
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE APRENDIZAGEM – JARDIM I

Aluno (a): _____


Professor (a): _____ Data: ____/____/____

01- Escreva seu pré-nome: _____

() Não escreve () Escreve () Escreve incompleto

Leu cada letra: () conseguiu () não conseguiu

02- Leia e circule os encontros vocálicos que você já reconhece:



() Reconhece () Não reconhece () Reconhece algumas () Reconhece a maioria

03- Mostre seu desenho numa folha em anexo:

Fase no grafismo: _____

Fonte: SME

Aos cinco anos, as crianças do Jardim II são as que sofrem maior pressão para que dominem as vogais, os encontros vocálicos e todo o alfabeto no primeiro bimestre; as sílabas de B a N no segundo bimestre; as sílabas de P a Z no terceiro; ao chegar ao quarto bimestre, elas já devem formar palavras simples. Para isto são feitos testes semanais ou pelo menos mensais para assegurar essas aprendizagens. No caso das crianças dessa faixa etária, boa parte dos exames diagnósticos não é feita pelo professor, mas por alguém da escola (diretor ou coordenador), a fim de garantir a lisura da avaliação e para o professor não interferir ou influenciar os resultados.

Essas avaliações visam na verdade o controle da prática pedagógica dos professores. Procura-se verificar se o professor está realmente cumprindo a rotina pré-

estabelecida pela SME e se está alcançando os resultados previstos, no que concerne à aquisição da língua escrita. No caso do Jardim II, há o instrumento do professor e outro externo, conforme são, respectivamente, apresentados abaixo:

Figura 5 – Instrumento diagnóstico do professor para o Jardim II

Prefeitura de Jaguarão

**AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE APRENDIZAGEM
QUADRO RESUMO DO ALUNO (A) - JARDIM II-2010**

ESCOLA/CEI: PROFESSOR(A): ALUNO (A):	BIMESTRES			
	1º	2º	3º	4º
NOME				
NÃO ESCRIVE				
ESCREVE APENAS O PRÉ-NOME				
ESCREVE COMPLETO				
RECONHECE ORALMENTE AS LETRAS				
GRAFISMO				
GARATUJA DESORDENADA				
GARATUJA ORDENADA				
GARATUJA NOMEADA				
TRANSIÇÃO À FASE PRÉ-ESQUEMÁTICA				
FASE PRÉ-ESQUEMÁTICA				
ALFABETO				
NÃO RECONHECE				
SOMENTE AS VOGAIS				
RECONHECE ALGUMAS (MENOS DA METADE)				
RECONHECE A MAIORIA (MAIS DA METADE)				
RECONHECE TODAS				
SILABAS				
NÃO RECONHECE				
RECONHECE ALGUMAS (MENOS DA METADE)				
RECONHECE A MAIORIA (MAIS DA METADE)				
RECONHECE TODAS				
NÍVEL DE ESCRITA				
NÍVEL 1				
FASE PICTÓRICA				
FASE GRÁFICA PRIMITIVA				
FASE PRÉ-SILÁBICA				
NÍVEL 2 - INTERMEDIÁRIO I				
NÍVEL 3 - SILÁBICO				
NÍVEL 4 - SILÁBICO ALFABÉTICO				
NÍVEL 5 - ALFABÉTICO				
PALAVRAS				
NÃO LEU				
LEU ALGUMAS				
LEU A MAIORIA				
LEU TODAS				

Fonte: SME

Como é possível observar, a atenção do instrumento se volta para o conhecimento da situação em que a criança se encontra em relação à aprendizagem da língua escrita. Isso porque, dependendo de como ela se encontra, deverá haver ações mais intensivas no sentido de conduzi-la ao domínio desejável de leitura e escrita. Para não perder de vista esse intento, há o controle externo, a fim de pressionar os docentes a aumentarem seus cuidados com esse aspecto. Para tanto, são aplicados instrumentos de avaliação externa, como o que se vê a seguir:

Figura 6 – Instrumento diagnóstico externo para crianças do Jardim II (cinco anos)

Prefeitura de Jaguarão

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE APRENDIZAGEM – JARDIM II

Aluno(a): _____

Professor(a): _____ Data: ____/____/____

01- Escreva seu nome: _____

Obs: Reconhece oralmente as letras: () conseguiu () não conseguiu
 Obs: () Não escreve/ Escreve: () apenas o pré- nome () completo

02- Leia e circule de canetinha as letras que você já reconhece:

B	F	E	C	A	D	H	G	J	I	M	K	L
O	Q	N	P	T	R	U	S	Z	X	V	Y	W

Obs: () Não reconhece Reconhece: () somente as vogais () algumas () a maioria () todas

03- Copie as palavras e uma frase ditada:

1. _____ 3. _____

2. _____ 4. _____

5. _____

Nível de escrita: _____

04- Leia e circule de canetinha as sílabas simples que você já reconhece:

MA
FI
DO
GU
BO
NE

PE
LI
RA
JA
CA

Obs: () Não reconhece Reconhece: () algumas () a maioria () todas

05- Leia as palavras:

PATO
FOCA
DEDO
CUCA

LOBO
FITA

Obs: Leu cada palavra: () Não conseguiu () Algumas () A maioria () Todas

06- Mostre seu desenho numa folha em anexo:

Fase no grafismo: _____

Fonte: SME

Dessa forma, as especificidades da educação infantil vão sendo relegadas ou até desconsideradas, e as crianças sofrem desde cedo a pressão para dominar um ou outro conhecimento. E à medida que conseguem ou não tal proeza, são rotuladas de mais ou de

menos inteligentes que poderá obter sucesso ou fracasso escolar, futuramente. A educação infantil, portanto, vai deixando de ser a primeira etapa da educação básica, cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança, para ser compreendida como uma espécie de série ou nível que não apenas precede, mas prepara para os seguintes.

Sobre essa questão há controvérsias: por um lado, há autores que evocam essa função propedêutica para a educação infantil; por outro, estudiosos da área de educação infantil militam para que a educação infantil seja trabalhada em coerência com o disposto na LDBEN, através da construção de uma pedagogia da infância, numa perspectiva relacional que respeite os ritmos e processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Há um choque de representações em disputa entre a educação infantil propedêutica e aquela que visa o desenvolvimento integral da criança expressos na função de educar/cuidar.

Nascimento (1999) defende que, se a educação infantil é parte da educação básica junto com o ensino fundamental e médio, logo deve ser considerada como um nível de ensino por força da lei. A autora critica alguns documentos oficiais que enfatizam o binômio educar e cuidar como funções indissociáveis da educação infantil. Ela menciona a histórica priorização do ensino fundamental pelas políticas públicas educacionais e afirma que “isto significa que o ensino fundamental é a grande prioridade, estratégia com a qual concordamos e que reafirmamos nesse momento” (NASCIMENTO, 1999, p. 100).

Há posições que divergem dessa ideia da educação infantil com um fim preparatório que impõe a ela o modelo escolarizante do ensino fundamental. Cerisara (1999) reflete sobre a histórica desvalorização da educação infantil, que esteve por muito tempo vinculado a ações de cunho assistencialista e era tratada como sendo inferior, desconsiderando-se o seu caráter educativo. Para esta autora, uma vez superada essa visão dicotômica sobre educação/cuidado, a luta dos estudiosos da área foi para que a educação infantil se integrasse aos sistemas de ensino, o que não significa conformá-la aos moldes escolarizante do ensino fundamental. As lutas eram para que se reconhecesse o caráter educativo das instituições de educação infantil e ultrapassasse a visão que separa educação de cuidado. A militância se deu para que o trabalho em creches e pré-escolas tivesse seu valor reconhecido e não para que se impusesse à educação infantil um modelo escolarizante como pretendem algumas posições.

Nessa mesma perspectiva, Kuhlmann Jr. (1999, p. 57), ao refletir sobre educação infantil e currículo, contrapõe-se à ideia da visão escolarizante de educação infantil e afirma que

Se na nova lei educacional, a educação básica envolve a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, apenas o ensino fundamental é obrigatório, destinado a todas as crianças brasileiras, a partir dos sete anos de idade. A educação infantil é de outra ordem, pois não se destina a todos. Assim, seria um equívoco engessá-la nos moldes do ensino fundamental, em uma perspectiva preparatória, propedêutica.

O autor entende que é preciso respeitar as crianças e, ao invés de apressar o conhecimento de mundo de forma sistematizada para ela, o importante é promover interações e experiências dela com o mundo, de forma que possa, gradativamente, compreendê-lo e dele apropriar-se.

Vale ressaltar que, atualmente, essa concepção escolarizante denunciada pelo autor tem ganhado cada vez mais força e legalidade. É o que se pode depreender da aprovação da Lei do ensino fundamental de nove anos (Lei 11.114, de maio de 2005) e da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que torna a escolaridade obrigatória dos quatro aos dezessete anos.

A aprovação dessas duas leis apresenta sérias implicações para a educação infantil. A primeira reduz um ano da educação infantil e antecipa a escolarização obrigatória da criança, que antes se dava aos sete anos e depois da lei passa a ser aos seis anos. A segunda torna a pré-escola igualmente obrigatória, como o ensino fundamental, o que pode servir para reforçar essa perspectiva propedêutica da pré-escola, relegando ou até desconsiderando as especificidades dessa faixa etária. Sobre essa última, há duas implicações sérias para a educação infantil: a possível imposição de um modelo escolarizante para a pré-escola e a possibilidade de as creches serem cada vez mais relegadas nos programas e políticas educacionais como já o é historicamente.

A concepção mais adequada de educação infantil é aquela que converge com o artigo 29 da LDBENEN, que a define como “primeira etapa da educação básica” (BRASIL, 1996). O desenvolvimento integral da criança é o que deve estar em jogo na realização da prática pedagógica. Esta, portanto, deve ser planejada e executada, conforme as necessidades das crianças em seus diversos aspectos. Assim sendo, atividades relacionadas à higiene, à alimentação das crianças e à brincadeira livre ou dirigida são tão importantes quanto as atividades que visem à aquisição de conteúdos historicamente acumulados pela humanidade. Se a formação de conceitos, a construção de habilidades psicomotoras e a aquisição da linguagem oral escrita são elementos importantes para o desenvolvimento infantil, também é igualmente importante que a criança vivencie experiências que lhe possibilitem desenvolver boa auto-estima, na medida em que constrói a própria identidade.

É nesse contexto amplo de embates entre as diversas representações de criança e de educação infantil que o presente trabalho se insere e procura apreender as representações sociais em torno do ingresso e da trajetória de docentes do gênero masculino na educação infantil. No contexto municipal, estão as instituições de educação infantil, que sofrem direta ou indiretamente a sua influência. Por isso, nesse momento importa discorrer sobre cada uma delas, para que se possa apreender e compreender⁴⁰ melhor as representações sociais que nelas são produzidas e circulam.

4.2 As instituições investigadas

4.2.1 Centro de Educação Infantil Mundo da Fantasia

O Centro de Educação Infantil Mundo da Fantasia se localiza numa área urbana e periférica da cidade: um bairro popular cuja área geográfica se caracteriza por desordenamento imobiliário consequente da ocupação desorganizada dos terrenos ainda existentes. Um exemplo que evidencia isto é a dificuldade de encontrar endereços na comunidade, pois muitas ruas ainda não têm nome. Elas são geralmente conhecidas como ruas projetadas, pois ainda não foram registradas num projeto de criação. Boa parte dos pais e mães das crianças trabalha numa indústria de grande porte localizada numa cidade vizinha. Outros se dispersam em ocupações como pedreiro, serventes, funcionários públicos por indicação política etc. O entorno do CEI é, portanto, marcado pela desigualdade social que assola as crianças e suas famílias no país inteiro.

O CEI Mundo da Fantasia atende a crianças de dois anos e meio a cinco anos, nos turnos manhã e tarde, distribuídas em dez turmas. Pela manhã, funcionam três turmas de Maternal, duas de Jardim I e duas de Jardim II. À tarde, existem duas turmas de Maternal, uma de Jardim I e duas de Jardim II. Essas turmas têm em média entre quinze e vinte crianças.

O CEI funciona num sítio alugado pela prefeitura. Há um grande terreno ao redor da casa, que é circundada pelo alpendre. Lá também funciona um projeto de esporte para crianças de ensino fundamental nos fins de semana ou na semana, nos intervalos de funcionamento do CEI. Existe uma piscina ao lado da casa, cercada por um muro de média altura, onde são ministradas aulas de natação, normalmente entre onze e treze horas e de

⁴⁰ Aprender e compreender porque num primeiro momento o trabalho consiste em captar, as representações sociais e à medida que se adentra no contexto estando atento aos processos em que se engendram as representações, torna-se possível compreendê-las melhor.

dezessete às dezenove horas. Esses horários foram assim estabelecidos para que não interfiram nas atividades do CEI, desviando a atenção das crianças.

A infraestrutura do prédio não é adequada para as crianças. As salas são bastante pequenas e, ao receberem mesas e cadeiras, o espaço fica ainda mais apertado dificultando inclusive a locomoção das crianças e dos professores. Há dois banheiros, mas nenhum atende às necessidades das crianças. Um fica ao lado da piscina, não tem porta e possui apenas um chuveiro e um aparelho sanitário de adultos. O outro fica na sala da diretora e é usado pelos funcionários e pelas meninas alunas do professor Arnaldo. Elas são recomendadas a ir apenas a este banheiro e sempre pedir ajuda de alguma das professoras ou funcionárias da creche. Existe ainda uma sala ao lado da casa onde são guardados vários brinquedos e outra, onde é guardada a merenda das crianças.

O quadro de profissionais do CEI Mundo da Criança é composto pela diretora, uma secretária, docentes, vigilantes diurnos e noturnos, merendeiras e serventes, conforme descrito no quadro abaixo. Alguns desses profissionais são concursados, outros são contratados temporariamente em cargos comissionados, normalmente nomeados pelo poder executivo com afinidades políticas. Esporadicamente, se e quando falta algum/a docente, essas pessoas (não docentes) assumem também as salas das crianças, conforme a necessidade do momento.

TABELA 3 - Profissionais do CEI Mundo da Fantasia

FUNÇÃO	QUANTIDADE	HOMEM	MULHER
Diretora	01	-	01
Docentes	06	01	05
Secretaria	01	-	01
Serviço de cozinha	02	-	02
Serviços gerais	02	-	02
Vigilância	04	04	-

Os vigilantes, todos do gênero masculino, trabalham num sistema de rodízio: um à noite e outro durante o dia⁴¹, que também fica na portaria controlando entrada e saída de pessoas. As funcionárias da cozinha e da limpeza trabalham durante os dois expedientes de funcionamento do CEI.

A maioria dos/as docentes possui nível superior em Pedagogia, são concursados/as da Rede Municipal e trabalham numa carga horária de 40 horas semanais. Duas professoras trabalham apenas pela manhã. Uma porque já tem mais de vinte anos de

⁴¹ Cada vigilante trabalha em dias e noites intercalados. Por essa razão são quatro, dois diurnos e dois noturnos.

docência e teve a carga horária reduzida. A outra porque tem contrato de apenas cem horas mensais⁴². Do ponto de vista da formação profissional, apenas uma ainda não tem formação em Pedagogia, mas está cursando e possui o nível médio na modalidade normal. Esta professora é contratada temporariamente. Uma docente do Maternal possui graduação em Letras e está fazendo um curso de complementação pedagógica para legalizar sua lotação na educação infantil. Não foi possível identificar a formação de uma das docentes pelo pouco contato e porque ela se recusou a participar da entrevista.

A rotina no CEI Mundo da Fantasia começa com a chegada das crianças pela manhã, por volta das sete horas, e às treze horas, à tarde. Ao chegarem, normalmente é feito um momento de oração, uma roda de conversas para cantarem algumas canções infantis. Esse momento é chamado de acolhida e é feito normalmente no alpendre da casa, uma vez que nas salas o espaço não é suficiente para a formação de círculos.

Às vezes, esse momento se amplia com alguma atividade motora ou com contação de história. Depois elas voltam para as suas salas. As crianças do Maternal e do Jardim I costumam receber alguma tarefa mimeografada, com objetivo de trabalhar letras, no caso da primeira; o nome, no caso do Jardim I. Já as crianças do Jardim II são ordenadas a copiar famílias silábicas do quadro. Quando terminam de copiar, o/a docente repete com as crianças, explicando a sílaba que forma (B + A= BA, por exemplo) e apresentando palavras com a família do dia. Quando faltam quinze minutos para o recreio, a merendeira distribui o lanche em cada sala; ao terminar normalmente as crianças estão liberadas para o recreio.

Nesse momento, as crianças correm pelo terreno, manuseiam objetos, sobem nas árvores e fazem uma série de “travessuras” (brincadeiras aventureiras), até que alguém os impeça e os obrigue a voltarem à sala. Esses momentos do recreio foram interessantes para a pesquisa, porque possibilitaram o contato com as crianças. Muitas delas, admiradas com a minha presença ali, aproximavam-se curiosas, perguntando quem eu era, o que havia na minha bolsa etc. Após o recreio, as crianças voltavam para as salas e ficavam quase sempre ociosas, esperando o momento de volta para casa. Às onze horas, pela manhã, e às dezessete horas, à tarde, os pais ou algum responsável chegavam para pegar as crianças. Às sextas-feiras, as crianças são liberadas para recreação. São dispostos alguns brinquedos que o CEI recebeu como doação e elas brincam livremente até as nove horas, pela manhã, e até as quinze horas, no período da tarde. Em seguida, vão para as suas casas.

⁴² A carga horária de trabalhos dos/as docentes no município pode ser de cem ou duzentas horas, o que equivale a vinte (um expediente) e quarenta horas semanais (dois expedientes), respectivamente.

Esse momento da sexta-feira é reservado para os docentes planejarem suas atividades semanais. Nesse tempo reservado à brincadeira, as crianças brincam umas com as outras, correndo pelo terreno do sítio e subindo em algumas árvores. Os professores apenas observam atentos para agirem caso aconteça algum evento indesejado, como quedas, brigas etc.

A participação da família reduz-se na maioria das vezes à entrega e ao recebimento das crianças, respectivamente, no início e fim do expediente. A maior parte das pessoas que vêm deixar as crianças são mães. São raros os pais que comparecem e ainda há crianças que são deixadas por algum parente mais velho, porque seus pais estão no trabalho. Ouve-se diversos relatos sobre famílias com dificuldades de relacionamento⁴³, cujos pais são separados ou não têm uma relação estável. Nestes casos, a criança fica sob a responsabilidade de algum parente mais próximo, geralmente avós.

4.2.2 Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Maria Joana

A Escola Maria Joana pertence à Rede Municipal e localiza-se numa comunidade da zona rural. Trata-se de um lugarejo situado em área afastada do centro da cidade onde a principal atividade econômica é a agricultura. Em meio à escassez de alguns bens materiais, como transporte, telefone, internet e água tratada, a comunidade se caracteriza pela simplicidade e boa receptividade bastante comuns no ambiente do campo. Boa parte das pessoas tem residência própria e a maioria se conhece. O sistema educacional é bastante precário, pois na comunidade há apenas a Escola Maria Joana, que oferece turmas até o quinto ano do ensino fundamental. Para cursar séries posteriores, os adolescentes têm de se deslocar para o centro da cidade ou para alguma outra localidade onde haja as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio.

Na Escola Maria Joana funciona apenas três turmas de educação infantil: duas pela manhã (Maternal e Jardim I) e uma à tarde (Jardim II). Além delas, funcionam ainda algumas turmas de ensino fundamental: primeiro e terceiro ano pela manhã e o segundo, quarto e quinto anos à tarde.

A estrutura física da escola é bastante ampla. As salas são grandes, há uma quadra de esportes e o terreno da escola é ainda espaçoso. No entanto, esse espaço amplo ainda não atende adequadamente as necessidades e desejos das crianças pequenas. Nos dois banheiros

⁴³ A Diretora Andrea e o Professor Arnaldo narraram várias vezes em conversas informais históricos de crianças inseridas em contextos familiares com essas dificuldades.

para as crianças (masculino e feminino), por exemplo, as pias e os vasos sanitários são altos e inviabilizam o uso autônomo pelas crianças menores. Existe outro para os funcionários, junto à sala da secretaria. Existe ainda um laboratório de informática onde as crianças do ensino fundamental têm aulas de noções básicas de informática, com uma instrutora, e utilizam em alguns momentos para realizar pesquisas na *web*.

Essa escola conta com profissionais concursados e outros com contratos temporários, geralmente por indicação política e quatro vigilantes (dois diurnos e dois noturnos).

TABELA 4 – Profissionais da Escola Maria Joana

FUNÇÃO	QUANTIDADE	HOMEM	MULHER
Diretora	01	-	01
Coordenadora Pedagógica	01	-	01
Docentes	07	03	04
Secretaria	01	-	01
Serviço de cozinha	02	-	02
Serviços gerais	02	-	02
Vigilância	04	04	-

Todos os docentes dessa escola possuem nível superior, a maioria é concursada da Rede Municipal e alguns têm contrato temporário. Há duas vagas de docentes na educação infantil ocupadas por duas professoras. No entanto, uma delas se encontra de licença prêmio e por essa razão o professor André está temporariamente substituindo a professora do Jardim I e Jardim II. A professora do Maternal é uma senhora com mais de vinte anos na docência, conseguiu recentemente a redução de sua carga horária e está a poucos anos de se aposentar.

O cotidiano da educação infantil nessa escola se caracteriza pelo momento da acolhida, quando fazem oração, cantam algumas canções e conversam sobre o que será feito naquele dia; depois realizam alguma tarefa no livro didático. Às vezes, as atividades são intercaladas por alguma atividade de contação de histórias ou brincadeira voltada para o desenvolvimento da psicomotricidade. O professor André, do Jardim I e II, geralmente realiza alguma brincadeira através das quais pretende ensinar letras ou números, como por exemplo, boliche das letras ou números.

Finalmente, é possível elaborar uma síntese da educação infantil, tanto no CEI Mundo da Fantasia como na Escola Maria Joana, focalizando o ingresso e a trajetória de dois homens nessas instituições, que conformam elementos comuns e aspectos díspares

influenciadores das representações sociais dos sujeitos que compõem esse mosaico⁴⁴ no qual se entrecruzam atitudes, sentimentos, concepções e valores em torno da presença masculina na educação das crianças pequenas.

Dois professores em duas realidades

Os dois professores investigados vivem e trabalham em contextos bastante distintos, como também o é seu ingresso na educação infantil. O professor Arnaldo reside num bairro urbano-periférico onde vive desde que nasceu. É também bastante conhecido na comunidade pelo seu envolvimento em movimentos políticos e religiosos. O Professor André mora numa comunidade da zona rural, na qual se localiza a Escola Maria Joana e onde vive desde pequeno, quando veio de outra cidade, com a sua família. Ali cresceu, estudou e foi, paulatinamente, tornando-se referência intelectual na comunidade. Assim, o modo como cada um se relaciona com a sua comunidade escolar e desenvolve sua prática pedagógica carrega marcas e das suas histórias dos contextos distintos.

Na zona urbana, talvez pela numerosa população e pelo fato de as famílias estarem mais dispersas em um bairro de periferia onde há certo desordenamento imobiliário⁴⁵, fica difícil uma relação mais próxima entre o professor Arnaldo e as famílias das crianças. Muitos o conhecem mais a partir dos comentários que ouvem, de outras escolas. O professor tem relação mais próxima com algumas famílias, por algum tipo de parentesco ou por já se conhecerem de longas datas. Um de seus alunos (Jarbas) do Jardim II, por exemplo, é seu afiliado⁴⁶.

Na comunidade rural, no entanto, as aproximações entre as pessoas são mais fortes. O professor André é conhecido praticamente por todos. Alguns, inclusive já foram seus alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Há uma relação de bastante empatia entre o professor, a comunidade escolar e as famílias das crianças. A simplicidade do lugar, que possui apenas uma escola e uma pequena praça sem grandes ornamentos, converge para a

⁴⁴ A utilização do termo mosaico refere-se de forma metafórica ao contexto de educação infantil, especialmente nas duas instituições investigadas. É um termo apropriado para indicar que as representações sociais que circulam e são produzidas não são totalmente heterogêneas nem homogêneas. Pelo contrário são atravessadas por similaridades e heterogeneidades semelhantemente mesmo a um mosaico.

⁴⁵ Pude constatar esse fato ao caminhar por diversas ruas do bairro a procura das famílias das crianças para a realização de entrevistas e solicitar autorização para entrevistar as crianças. Ao caminhar pelo bairro depara-se com inúmeras ruas, becos que ainda não são registradas e vários terrenos cuja ocupação está se dando sem um ordenamento contribuindo para a formação de áreas de vulnerabilidade social.

⁴⁶ O Professor Arnaldo professa a religião católica e é padrinho de Jarbas, uma criança do Jardim II, cujo pai morreu quando ele ainda era bebê.

postura receptiva e hospitaleira da população, cujo acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade ainda se dá de forma tímida e lenta.

Essas duas instituições onde trabalham os professores Arnaldo e André constituem o lócus da pesquisa, cuja questão principal diz respeito a como se dá o ingresso e a trajetória de um homem como professor numa instituição de educação infantil. Ali circulam e são produzidas representações sociais que podem contribuir para elucidar o problema proposto. Ali foram realizados procedimentos de observação e escuta dos sujeitos que têm condições de fornecer pistas para a compreensão do ingresso e da trajetória dos dois professores.

CAPÍTULO 5

INGRESSO E TRAJETÓRIA DE HOMENS PROFESSORES EM DUAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA COMUNIDADE ESCOLAR

O objetivo deste capítulo é discutir as percepções dos professores Arnaldo e André a cerca de sua trajetória nas instituições em que cada um trabalha, bem como as percepções, atitudes, crenças, valores etc. (as representações sociais) da comunidade escolar em torno do ingresso e da trajetória desses professores. O capítulo será dividido em duas seções. Na primeira será discutido o ingresso e a trajetória do professor Arnaldo no CEI Mundo da Fantasia. Na segunda seção a discussão será sobre o ingresso e a trajetória do professor André na Escola Maria Joana.

5.1 Professor Arnaldo – CEI Mundo da Fantasia

a) Professor Arnaldo

O professor Arnaldo tem 40 anos, é concursado no município há aproximadamente doze anos. Sua opção pela docência com crianças se deu em função da influência de sua esposa que já é professora há cerca de 20 anos. Trata-se de um sujeito inserido em movimentos políticos e religiosos, sendo bastante conhecido no município, embora nem todos na comunidade o conheçam mais de perto. Conhecem mais em função de suas manifestações políticas e religiosas. Ele participa de algumas atividades religiosas sob sua coordenação e de sua esposa.

Segundo o professor, ele começou a se interessar pelo magistério a partir da experiência de substituir a esposa em sala de aula esporadicamente. Ficava em sala algumas vezes e aprendeu a gostar do trabalho de maneira que, ao surgir o concurso para professor de educação infantil no fim da década de 90, ele decidiu fazê-lo e foi aprovado. Durante esses doze anos em que é professor do município, o professor Arnaldo já trabalhou tanto em turmas de educação infantil como também de ensino fundamental. No entanto, o professor enfatiza que sua preferência sempre foi pela educação infantil. Indagado se mudaria para o ensino fundamental ou outras etapas o professor afirma:

E agora esse ano eu já fui convidado pra ir pro fundamental que eu antes já trabalhei no fundamental com matemática, mas aí eu não quis. Fiquei, preferi ficar na educação infantil porque eu fiz o meu concurso pra educação infantil. Aí gosto da educação infantil. (Professor Arnaldo).

De acordo com o professor, sua preferência pela educação infantil se justifica pelo fato de ser mais fácil trabalhar com crianças pequenas. Para ele, as crianças obedecem com mais facilidade que adolescentes e adultos.

Eu acho que lutar com criança é bom. As crianças são muito obedientes, diferente dos adultos. Você está numa sala com trinta ou quarenta adultos, quer dizer, jovens e muito... Às vezes não querem e a gente vê aí a situação como é que é. (Professor Arnaldo).

Essa fala do Professor Arnaldo suscita algumas reflexões e indagações. Que representação de criança orienta o trabalho do professor? Se lutar com crianças é bom porque elas obedecem com mais facilidade que os adultos, as crianças seriam para o professor sujeitos passivos e fáceis de controlar? Ao que indica a fala do professor e a observação sobre sua prática, é possível afirmar que ele compreende criança como sujeito passível que aceita imposições verticais sem muito questionamento. Típico de uma visão autocêntrica, essa visão acerca da criança pode ter influenciado na opção do Professor Arnaldo pela educação infantil, uma vez que, segundo a sua concepção de criança, é mais fácil trabalhar com elas. É provável que essa forma de pensar esteja relacionada a uma representação da docência na educação infantil como sendo mais fácil, expressando uma visão simplista do trabalho com crianças pequenas.

Seu percurso profissional como professor de educação infantil é marcado pela passagem em várias instituições⁴⁷. No CEI Mundo da Fantasia, o professor está lotado no ano de 2010. Antes já havia trabalhado neste CEI como professor de tempo pedagógico⁴⁸, tendo apenas recentemente assumido de forma efetiva uma turma de creche pela manhã (Maternal) e de pré-escola (Jardim II) à tarde.

Entre os desafios e dificuldades de sua trajetória profissional, o professor destacou que no início teve dificuldades na condução de atividades como cantar, brincar etc., atividades características do trabalho com crianças na educação infantil. Segundo ele, a superação dessas dificuldades vem com o planejamento da ação docente. A própria vivência no cotidiano também fornece elementos para a aprendizagem do fazer docente.

⁴⁷ Em virtude questões políticas e/ou administrativas, os/as professores/as do município investigado mudam muito de instituição em função de conveniências da SME.

⁴⁸ Professor de tempo pedagógico é uma espécie de professor itinerante que a cada dia da semana assume uma turma diferente para que o/a titular possa planejar sua prática pedagógica semanal.

:- a gente tem o conteúdo, mas a dificuldade do conteúdo não é tanto que trabalhar com jogos, com brincadeiras, com músicas e danças, essas coisas. No começo eu tinha de... **O pessoal dizia ‘rapaz como é que o professor e tal homem? Como é que vai cantar dançar com as crianças, brincar de rodas e tal e aquele negócio todo. Tem aquelas rotinas todas que tem que seguir.** Aí no começo eu tive um pouco assim de dificuldade, mas hoje o povo já fica até admirado já com o que eu faço. Às vezes eu canto eles passam e tudo e eu tô cantando, tô dançando. (Professor Arnaldo). (grifos meus)

Cantar, dançar, brincar de rodas são algumas atividades características da prática pedagógica na educação infantil e um homem realizar essas atividades é motivo de espanto para as pessoas, de acordo com o professor. Essa situação lembra o estudo de Sayão (2005) em que a autora ouve nos relatos dos sujeitos de sua pesquisa, a atitude de estranhamento quando se vê um homem conduzindo atividades desse tipo. É como se o imaginário social dissesse que isso não é coisa de homem.

Na expressão “o pessoal dizia” se constata como um homem professor de educação infantil se vê observado pelos/as que estão à sua volta. Esse olhar parece influenciar o trabalho do professor tanto que, se no início havia esses questionamentos por parte das pessoas, hoje o professor afirma que as pessoas passam e ele realiza essas atividades sem tanta preocupação. O estranhamento então seria fruto do diferente, da novidade (um homem fazendo aquelas atividades), uma vez que isso não é comum. No entanto, à medida que essa situação vai se instaurando (homem trabalhando com crianças), o espanto vai arrefecendo dando lugar à aceitação. Logo se constata que o ingresso e a trajetória de um homem como professor de educação infantil numa instituição não pode ser concluído *a priori*, se não observando o desenrolar da história das relações do professor com o mundo à sua volta. Segundo o professor Arnaldo, no dia-a-dia e através do planejamento é que consegue superar as dificuldades que vão surgindo.

No dia-a-dia você tem uma rotina a seguir, você tem o seu planejamento. Você planeja você tem o seu dia de planejamento e tudo. E naquele planejamento você vai botando o que você tem que fazer. Você quer dá uma boa aula, você quer que seus alunos adquiram melhores conhecimentos né? Que tenham um nível de aprendizagem melhor, você tem que seguir o seu planejamento e trabalhar de acordo com a realidade de cada um. (Professor Arnaldo).

Segundo o professor Arnaldo, as dificuldades que vão surgindo podem ser superadas através do planejamento. Planejar é uma espécie de segredo do sucesso para que o professor desenvolva melhor o seu trabalho. Com o foco na aprendizagem, ele desenvolve seu

trabalho. E no CEI Mundo da Fantasia, o professor aponta as diferenças de faixa etária entre as duas turmas como um de suas dificuldades principais.

Com um pouco [tempo] que eu tô aqui. Tenho duas turmas diferentes. Tem o Maternal que são bebês ainda pequenos e tem o Jardim II. Quer dizer eu num... Assim o Maternal são bebês muito pequenos e tudo. Mas o Jardim II já são criancinhas de seis anos já chegando aos sete anos. O Maternal é três anos. Mas, é ruim assim porque você faz dois planejamentos, você tem dois diários. Você tem que ter dois diários, mais coisas. Mais diários mais relatórios. O relatório do Jardim II já é diferente do Maternal. E o planejamento você vai ter que planejar o Maternal pras crianças de três anos. Aí já tem que planejar outra aula, o planejamento do Jardim II. Aí são séries iguais? Não. Se eu tivesse em dois Jardim II ou em dois Maternal seria um planejamento e já era menos trabalho pra você. (Professor Arnaldo).

Lidar com turmas de faixas etárias diferentes é um elemento que interfere no trabalho do professor. As crianças do Maternal (dois anos e meio e três anos) são diferentes das crianças do Jardim II (cinco anos) em suas necessidades e, portanto, o trabalho não pode ser padronizado, uma vez que precisa considerar as características próprias de cada um dos grupos etários. Se por um lado, o professor reconhece a diferença etária e suas implicações, por outro deixa entender que o trabalho com um único grupo etário (Maternal ou Jardim II) facilitaria o seu trabalho por ter de fazer apenas um planejamento. Qual a importância seria dada então à diversidade de interesses e necessidades das crianças num mesmo grupo etário? O planejamento da rotina contemplaria as necessidades de todas as crianças ou seria um modelo padronizado? Pelo que foi possível observar nas práticas de educação infantil no município investigado, o que tem ocorrido é a imposição de uma rotina pré-estabelecida pela SME. Reconhecer que a faixa etária é um fator de diferenciação no planejamento do trabalho é importante, no entanto, esse não deve ser o único elemento a ser considerado.

Segundo o professor Arnaldo, a reação da escola a sua chegada foi boa. Para o pessoal da escola não teria nenhuma novidade, uma vez que a diretora e /os/as demais profissionais da escola já estavam cientes de sua vinda desde o início do ano, uma vez que a carta da SME que o encaminhava para ser lotado no CEI, já havia sido entregue⁴⁹. Em relação às famílias das crianças, o professor afirma que reagiram bem e ele atribui isso ao fato de ser uma pessoa conhecida pela comunidade desde muito tempo. Ele acredita que as pessoas estão satisfeitas com o seu trabalho.

⁴⁹ Embora o professor tenha sido lotado desde o início do ano de 2010 no CEI Mundo da Fantasia, só iniciou suas atividades em agosto em virtude da concessão de sua licença prêmio.

Eu, como já moro aqui na comunidade, nasci e me criei aqui. Então, quase praticamente cem por cento das mães dos meninos já me conhecem e nem tive tanta dificuldade não. Eu criei amizade com os pais e com as mães e até hoje tenho um bom relacionamento. Aí eles estão gostando, eu acho que eles estão gostando do meu trabalho (Professor Arnaldo).

Em relação às crianças, o professor Arnaldo aponta que houve algumas dificuldades iniciais de adaptação, mas, segundo ele, isso foi uma questão de tempo para que se adaptassem. Para facilitar esse processo, a professora anterior ainda ficara alguns dias junto com ele em sala para que as crianças não sentissem o impacto de uma mudança abrupta.

Aos poucos uns vão querendo, outros não vão querendo ir, mas no final elas vão se adaptando e quando vai chegando já em duas, três semanas, já estão adaptadas, já participam, já acham bom, já pedem para cantar música e tem a hora da história. A gente senta e conta a historinha. Então, no começo quando eu cheguei, a professora ainda mais ou menos uns quatro ou cinco dias. Eu na sala e ela. Aí foi indo e os alunos ficaram comigo e ela 'rapaz agora vocês vão ficar com o tio e não é mais a tia' e tal e eles não tiveram essas reação não. E eu fui adquirindo amizade com eles, abraçando e tal e brincando, pronto. E eles rapidamente se adaptaram. (Professor Arnaldo).

Segundo o professor Arnaldo, portanto, há uma avaliação positiva de seu ingresso no CEI Mundo da Fantasia por parte de suas colegas de trabalho, das crianças e de suas famílias. Cabe indagar se sua percepção converge para o que esses outros sujeitos afirmam acerca de seu ingresso e trajetória no CEI Mundo da Fantasia. Neste sentido ganha importância a análise paralela dos relatos da diretora, das professoras, das famílias e das crianças, o que será exposto nas linhas que seguem.

b) A Diretora

De acordo com a diretora do CEI Mundo da Fantasia, o ingresso do professor Arnaldo na instituição gerou algumas apreensões na turma do Maternal, a turma das crianças de dois anos e meio no turno da manhã, cujo maior número é de meninas. Ao saberem que o professor assumiria a turma do Maternal, algumas mães fizeram especulações sobre como seria a condução de suas filhas quando precisar ir ao banheiro. A diretora considera que as mães ficaram apreensivas em função dos muitos casos de pedofilia veiculados na mídia.

A minha opinião. Acredito que qualquer pessoa pode desenvolver esse trabalho desde que se esforce. Agora, as mães têm muito preconceito, por conta dos muitos casos de pedofilia. Mas, o bom desenvolvimento dele não é por ser homem, depende do profissional. Várias informações positivas da outra escola porque seguia as atividades impostas pela Secretária Municipal de Educação (Diretora Andrea).

Essa situação assemelha-se ao que constatou Souza (2010) num estudo cujo objetivo foi investigar como o homem se constitui educador infantil a partir das relações que estabelece com os demais sujeitos de uma comunidade escolar em Ribeirão Preto (São Paulo). A autora identificou em sua pesquisa que um dos momentos mais tensos no cotidiano da instituição é quando um homem tem de levar as crianças ao banheiro. “A diretora reconhece que há um temor por parte dos pais, e que considera isso compreensível, dados os fatos que têm estado presentes na mídia de maneira recorrente” (SOUZA, 2010, p.81).

Neste caso, o papel da diretora foi importante no sentido de facilitar o processo de inserção do professor na creche na medida em que aceitou bem o professor interagindo com ele dando suporte e integrando-o ao corpo docente. No entanto, utilizando o argumento de que a direção tem de transmitir segurança para as famílias, a informação de que as crianças teriam um homem como professor não foi revelada no ato da matrícula. Somente depois que a criança começava a frequentar a escola é que as famílias tomaram conhecimento. Essa iniciativa pode ter uma conotação positiva e outra negativa. Pode ser positivo o fato de a diretora ter um pensamento mais aberto sobre a presença masculina na creche e saber justificar a sua opinião. O aspecto negativo está em esconder a verdade (pelo menos no início) das famílias, pois é questionável se isso lhes transmite segurança. Essa atitude não seria uma fuga dos possíveis conflitos que viessem a existir? Como articulador de boa parte das relações na creche, o cargo de diretora pode ser uma posição interessante para problematizar a questão e construir um diálogo com as famílias a fim de mediar a relação entre o profissional e as famílias e facilitar a sua inserção na creche. No entanto, ao esconder o fato, restam dúvidas sobre a coerência entre a atitude da diretora com a necessária relação de confiança que deve se estabelecer entre famílias e as creches.

Essa tensão que existe em torno do contato dos homens professores com as crianças pequenas, principalmente as meninas, é ressonância de uma problemática mais ampla na sociedade, pois, de fato, há uma grande incidência de casos de pedofilia veiculados na mídia televisiva, impressa e na internet. Casos envolvendo homens de renome como autoridades políticas e religiosas⁵⁰ são freqüentemente noticiados nos meios de comunicação de massa. Isso não explica, mas fornece pistas para compreender as dificuldades das famílias aceitarem homens trabalhando no cuidado de crianças. Podem-se problematizar as generalizações e as concepções cristalizadas do que é ser homem ou mulher. Entretanto, é inegável que se trata de uma questão complexa que pode gerar insegurança, dúvida e como

⁵⁰ No dia 30 de dezembro de 2010, por exemplo, o Jornal Diário do Nordeste publicou no seu caderno policial a notícia de um padre belga que confessou ser pedófilo depois de ter sido indicado para o prêmio Nobel da paz. Na mídia televisiva aparecem ainda mais casos de pedofilia quase sempre tendo homens como protagonistas.

consequência o medo das famílias de que suas crianças, especialmente as meninas, fiquem sob os cuidados de um homem.

No caso do CEI Mundo da Fantasia, a reação da diretora em relação ao ingresso do professor Arnaldo se diferencia bastante daquela analisada por Souza (2010) tanto pelas atitudes como pelo próprio contexto. A diretora, que ocupa um cargo comissionado por meio de indicações políticas, teme pela reação das famílias e consequente evasão de crianças do CEI. No entanto, sua postura foi de enfrentamento da situação e, por conseguinte dos possíveis conflitos que surgissem. Logo que soube da lotação do professor no CEI convocou uma reunião com as famílias comunicando o fato salientando a dimensão profissional do trabalho do professor.

O fato de o professor Arnaldo ser concursado e ter sido encaminhado pela SME pode ter sido um elemento facilitador de seu ingresso na instituição. Inclusive, ao falar da reação do corpo docente do CEI em relação à vinda do professor, a diretora afirma que não houve espanto, nenhuma novidade porque no início ele já havia entregado a carta de encaminhamento da SME e sabiam que ele era um professor de educação infantil.

Na avaliação da diretora, as reações à chegada do professor ao CEI não foram de espanto. As professoras reagiram com mais facilidade por já o conhecerem de anos anteriores na função de professor de tempo pedagógico. Ressalvando-se o receio inicial das mães das crianças do Maternal, as famílias também reagiram bem. A respeito da reação das mães afirma a diretora:

Elas reagiram da mesma forma porque já conheciam ele. Ele já havia trabalhado aqui como professor de tempo pedagógico e agora ele assumiu a sala. Elas reagiram normal. Algumas mães do Maternal vieram perguntar como seria feito quando as crianças fossem ao banheiro. Elas tomaram um susto, mas viram que deu certo e não houve nenhuma reclamação. (Diretora Andrea).

Respondendo sobre como percebeu a reação das crianças, a diretora afirma que houve um estranhamento, mas não pelo fato de ser um homem a assumir a sala, mas porque as crianças sentiram falta da professora anterior. Dessa forma, a razão do estranhamento das crianças seria o apego à professora e não a chegada do professor. Segundo a diretora, a turma do Jardim II (crianças de cinco anos) reagiu de forma mais tranquila. A partir desse dado pode-se inferir que, na concepção da diretora, a faixa etária das crianças pode ser um elemento que influencia no ingresso e na trajetória do professor na instituição. O trabalho desenvolvido pelo professor é, sob a ótica da diretora, um trabalho que requer maior uso da

criatividade que ele possui, mas conforme a gestora afirma, ele não está fazendo um uso efetivo. Sua criatividade estaria de alguma forma inibida.

Ele já trabalhou aqui uns quatro ou cinco meses como professor de tempo pedagógico (substituto) e desenvolvia bem as funções. Hoje está em sala com crianças de diferentes idades, há uns dois meses e está dando certo até agora. Ele é um professor muito criativo. Ele amplia o que a gente precisa, desenha muito bem. Mas acho que não está colocando muito isso em prática. Mas é criativo, um artista mesmo. Não sei se é porque ele pegou o bonde andando. É difícil por ser o segundo semestre (Diretora Andrea).

A observação mais atenta sobre o trabalho desenvolvido pelo professor pode ser mais incisiva para desvelar as questões envoltas no seu ingresso e trajetória na instituição. Numa sala bem ao lado da diretoria, onde se ouve praticamente tudo o que se fala na sala do professor, ele realiza seu trabalho em muitas das vezes preocupando-se em justificar suas ações para a diretora.

Quando não consegue conter as crianças, utiliza-se de expressões do tipo: “menino/a eu vou te mandar para a diretoria”. Às vezes, da sala mesmo ele grita:- “Andrea, olha aqui o/a fulano/a não quer fazer a tarefa” ou “está arengando com os/as outros/as”. Quando tem de tomar uma decisão em relação a sua sala, muitas vezes o professor recorre à diretora ou à secretária. É como se o seu trabalho estivesse sob a tutela da diretora. Um exemplo concreto foi quando precisei realizar as entrevistas com as crianças. Mesmo já tendo sido tudo acertado com a diretora e com ele próprio, ao chegar para realizar as entrevistas e fazer o sorteio das crianças participantes da pesquisa, o professor afirmou que tinha que ver com a diretora. Uma funcionária é que resolveu a questão reafirmando o que já estava acertado. O professor, portanto, parece precisar sempre do aval da diretora e de alguma outra pessoa do gênero feminino.

Num primeiro momento, tomando-se por base a representação social de que os homens são inaptos ao trabalho com crianças em contraste às mulheres que são naturalmente hábeis nesse trabalho, podia se pensar que essa submissão do professor à diretora se desse em razão de sua inabilidade para lidar com crianças o que seria, portanto, uma questão de gênero. No entanto, ao se observar o contexto municipal em que a SME impõe uma rotina a ser seguida à risca pelos professores e os/as gestores/as nomeados por ela funcionam como agentes fiscalizadores é mais adequado afirmar que se trata de relações de poder. A posição que a diretora ocupa enquanto representante da SME no CEI pode ser o elemento ativador de certa subserviência do professor. Por outro lado, também não se pode descartar a

possibilidade de o comportamento do professor ser explicado pela sua dificuldade de condução mesmo das atividades com as crianças.

c) Professoras

As três professoras entrevistadas do CEI Mundo da Fantasia têm em média entre doze e dezessete anos de experiência na educação infantil. Afirmam que estão na educação infantil porque gostam. A professora Damiana é concursada da rede municipal e possui dezessete anos de experiência com essa etapa. Tendo iniciado como auxiliar de sala numa escola particular, já atuou como diretora em escolas da rede pública há alguns anos. Possui formação pedagógica em nível médio e nível superior em Pedagogia. A professora Graça, também efetiva da rede municipal, tem a formação em nível médio Normal, o nível superior em Letras e atualmente está fazendo um curso de complementação pedagógica⁵¹ para ficar plenamente amparada por lei e poder continuar trabalhando na educação infantil, segmento educacional de que mais gosta. A professora Zeza trabalha no CEI com contrato temporário, tem formação pedagógica em nível médio e atualmente está cursando Pedagogia. As três informam pontos consensuais e divergentes quanto à educação infantil e ao ingresso do professor Arnaldo no CEI.

O discurso das professoras revela que possuem uma representação social da educação infantil como uma fase propedêutica para o ensino fundamental convergindo para o que se observa em suas práticas pedagógicas, atividades semelhantes às do ensino fundamental com ênfase na aquisição da linguagem escrita. Base ou alicerce é a figura que utilizam para objetivar a ideia da educação infantil como um momento de preparação. Por ser a primeira etapa, à educação infantil atribui-se o sentido de suporte para o que a criança vivenciará nas etapas posteriores, como se pode constatar na fala da professora Damiana:

Eu acho que a educação Infantil é tudo, é a base de tudo. Porque se a criança tiver uma boa... Se ela fizer uma pré-escola bem feita. Se ela passar por todas as suas fases. Na educação infantil passa pelo Maternal, Jardim I, Jardim II e sai para escola pra fazer o primeiro ano. Se ela tiver, se ela fizer uma boa educação infantil então, quando ela chegar ao ensino fundamental, ela vai está bem preparada para ter um sucesso maior. É diferente daquela criança (que tem pais que já [só] coloca a criança já com cinco ou seis anos de idade) e nunca foi à escola. E devido à idade ele já tem que ir pro primeiro ano. Aí perdeu as fases, que ele tinha pra trás né? Ele perdeu as fases. Então vai ficar mais difícil de ele ser uma criança alfabetizada. Vai chegar talvez no... Tem adolescente que chega que termina o segundo grau que não sabe lê.

⁵¹ A professora não forneceu informações mais precisas sobre esse curso, afirmando apenas que era feito numa faculdade particular e que o objetivo era adquirir formação pedagógica para que possa continuar atuando na educação infantil. Ao que indica as afirmações da professora, parece tratar-se de um curso de aperfeiçoamento.

Porque saber ler não é só escrever não. Você saber ler é você ler e interpretar o que você leu. E isso acontece muito no ensino médio. Até no ensino médio. Os adolescentes eles lêem, mas não interpretam. Entendeu? Então eu acho que a educação infantil é a base de tudo, de tudo (professora Damiana).

A professora Damiana em especial, destaca não apenas o caráter propedêutico, mas aponta também a educação infantil como uma espécie de passaporte para o sucesso ou para o fracasso escolar, conforme foi possível constatar na proposta pedagógica para a educação infantil do município e nos discursos dos/as gestores/as municipais, discutidos no capítulo anterior. As outras duas professoras também compartilham a ideia da educação infantil como base, embora não tenham enfatizado a questão da aquisição da linguagem escrita. Vale lembrar que essa é uma ideia defendida também pelo professor Arnaldo.

A representação do trabalho docente na educação infantil como uma profissão feminina aparece como elemento explicativo da predominância do gênero feminino. Na visão das professoras, se existem poucos homens, na função de professor de educação infantil, é porque, realmente, o trabalho é mais apropriado às mulheres, que já seriam socialmente preparadas para lidar com crianças. Tal visão pode ser constada, na fala da Professora Zeza, que traz clara uma representação social, circulante na sociedade, de que as mulheres têm jeito para cuidar de crianças, ao contrário dos homens:

As pessoas falam que a educação infantil é trabalho de mulher porque a mulher tem mais jeito com a criança. É tanto que ela vai aprendendo as coisas desde menina. Há preconceitos por parte dos pais. A mulher realmente tem mais jeito que o homem. Sabe limpar, quando cai tem mais jeito que o homem. Eu não acho legal ter homem na educação infantil, principalmente se for Maternal, porque até mesmo as crianças têm vergonha quando precisa se limpar.

A professora que afirma que “não acha legal” homem na educação infantil, em consonância com a representação da docência na educação infantil como um campo de trabalho mais apropriado para mulheres, é também uma professora temporária que se sente incomodada com o fato de ter de concorrer com mais pessoas no mercado de trabalho. Numa conversa informal sobre os concursos para professores no município investigado e em outros circunvizinhos, a professora afirma sentir-se incomodada com o aumento de concorrentes de outras cidades, inclusive homens.

Quando afirma que as mulheres vão “aprendendo as coisas desde meninas”, a professora fala do processo de socialização feminina que é uma das explicações dadas ao processo de feminização do magistério. Num estudo sobre o que professoras de educação infantil pensam acerca da predominância feminina na profissão docente neste segmento,

Zibetti (2007) constatou que as professoras participantes da investigação davam quatro diferentes explicações para o fato de esta profissão ser ocupada de forma majoritária por mulheres. Dentre as explicações dessas professoras estão: 1) a representação de que as mulheres têm aptidão natural para lidar com crianças; 2) a diferença entre a sexualidade masculina e a feminina (os homens são mais descontrolados ao contrário das mulheres); 3) associação de características femininas à docência e 4) a questão salarial que justificaria o distanciamento dos homens enquanto que as mulheres mais reprimidas aceitam os baixos salários e que isso tem a ver com a histórica discriminação da educação infantil entre outros segmentos educacionais.

Assim, a profissão docente na educação infantil seria inerente ao gênero feminino, seja pelo próprio processo de socialização feminina que direciona as meninas para ações de cuidado de crianças, seja por uma compreensão naturalista sobre os papéis atribuídos aos homens e às mulheres. Segundo Sayão (2002b), as identidades e papéis de gênero começam ser engendradas desde cedo pelas crianças a partir da interação com os seus pares e com adultos. A instituição escolar como também a família reforça as representações de gênero cristalizadas demarcando lugar para homens e mulheres e para meninos e meninas na sociedade.

Como explica Coutinho (2005), essa é uma representação que remete aos tempos do patriarcado. Desde muito tempo, as mulheres têm sido incumbidas da educação/cuidado das crianças, seja no lar, quando não se tinha ainda as instituições educacionais como a creche, a pré-escola (ou similares), seja quando essas instituições foram criadas. Podem-se questionar as cristalizações dessas formas de representar quem trabalha/deve trabalhar com crianças, porém não se pode negar que essa representação tenha um pano de fundo histórico que não se restringe apenas ao passado remoto, mas ainda se revelando bastante influente na contemporaneidade. Ou seja, essa representação, tem uma gênese social que pode está relacionada a um passado mais recente ou mais longínquo. Discorrendo sobre a representação social da AIDS que se formaram durante os anos 80, Jodelet (2001, p. 20) explica: “elaboradas com o que se apresenta, estas representações se inscrevem nos quadros de pensamento pré-existentes e enveredam por uma moral social”. De modo semelhante, pode-se afirmar que a representação do trabalho com crianças como sendo trabalho de mulher pode ter suas raízes no passado distante ou próximo em que socialmente se demarcava os papéis de homens e mulheres (papeis de gênero) na sociedade.

As professoras do CEI Mundo da Fantasia ainda apresentam outros elementos que enfatizam a ideia de que o trabalho docente na educação infantil é uma tarefa feminina. O

contato físico com as crianças, especialmente com as meninas, como no discurso da diretora, é visto como um óbice para que atividades de cuidado de crianças sejam realizadas por homens conforme destaca as professoras Zeza e Damiana. Se os homens optam pela docência, o ideal é que se volte para o ensino fundamental segundo pensa a professora Damiana. Observam-se então dois argumentos das professoras que confirmam representação pelas professoras da docência na educação infantil como uma profissão feminina, como se pode observar na fala seguinte da professora Damiana:

Eu acho assim que realmente a educação Infantil é... [trabalho de mulher]. Se você for reparar mesmo assim e pensar mesmo o certo é o trabalho tem que ser feito com mulher mesmo porque o homem ele fica mais assim preso. Por exemplo, uma criança precisa ir ao banheiro né? Aí sendo o professor, sendo uma menina o professor já vai ficar inibido de levar e até mesmo ele não deve levar. Já tem que ocupar outras pessoas ou da cozinha ou da secretaria para levar né? Mas não é que eu seja contra um homem na educação infantil não. Mas, eu acho assim que o homem deveria ensinar lá no ensino fundamental onde as crianças são maiores, mais independentes, né? Mas eu num sou contra não.

O discurso dessa professora apresenta uma contradição: ao mesmo tempo em que afirma com veemência que não é contra homem na educação infantil, ela afirma que é mais adequado homem trabalhar no ensino fundamental com crianças maiores. Isso evidencia que a representação que possui a cerca da docência na educação infantil é de que se trata de uma profissão feminina e inadequada para homens. No entanto, a situação faz que ela afirme que não é contra homem na educação infantil, pois ela está diante de um homem (o pesquisador) sendo entrevistada a respeito de homem como professor de educação infantil e na mesma instituição ela tem um colega (homem). Afirmar que seria contra homens na educação infantil significaria discordar da vinda de seu colega para aquela instituição, o que redundaria num comportamento discriminatório em relação ao colega. Provavelmente, por uma questão ética, a professora não falaria de forma explícita que seria contra homem ser professor de educação infantil.

Além disso, tem de se considerar também as informações que circulam na sociedade rebatendo as diferentes formas de discriminação. Há um discurso que vindica igualdade entre os gêneros, portanto, não seria politicamente correto para a professora revelar o que realmente pensa na situação de entrevista com alguém (o pesquisador) de fora da instituição. Talvez noutro momento de mais espontaneidade, a professora respondesse de forma diferente às perguntas que lhe foram feitas.

O contato físico proibido dos homens com as crianças é expresso pela professora Damiana como uma das razões para que sejam as mulheres que devam sempre realizar as

atividades que exijam alguma aproximação física entre docente e crianças. O cuidado em demasia com o corpo das meninas remete a uma representação de gênero que opõem homens e mulheres sendo os primeiros sexuados e as últimas assexuadas.

O homem que fica inibido e preso quando tem de levar meninas ao banheiro assim o é porque sofre a pressão dos “olhos vigilantes” que o cercam apreensivos quanto as suas possíveis condutas inadequadas. Por outro lado, as mulheres funcionárias, professoras, diretora ou qualquer outra tem aval para conduzir as crianças sem que haja qualquer questionamento sobre como procede junto à criança. É como se elas fossem sujeitos assexuados, incapazes de tomar qualquer atitude inadequada. Essas representações cristalizadas acerca do ser homem e do ser mulher e seus supostos atributos naturais escondem que a inibição masculina como a habilidade feminina no que concernem a aproximações corporais entre docentes e crianças são social e historicamente construídas. São vistas como naturais, no entanto, se formam no âmago das práticas sociais em que se inserem esses sujeitos tomando (pré) conceitos como sendo verdades absolutas. Sobre isso, Sayão (2005, p.16) afirma:

São evidentes os preconceitos e estigmas originários de ideias que vêem a profissão como eminentemente feminina porque lida diretamente com os cuidados corporais de meninos e meninas. Dado que, historicamente, e como uma continuação da maternidade, os cuidados com o corpo foram atributos das mulheres, a proximidade entre um homem lidando com o corpo de meninos e/ou meninas de pouca idade provoca conflitos, dúvidas e questionamentos, estigmas e preconceitos.

Portanto, o discurso das professoras do CEI Mundo da Fantasia afirmando que a docência na educação infantil é trabalho de mulher não está isolado do pensamento social sobre os papéis masculinos e femininos. Ancoradas na experiência de conviver num ambiente com predominância feminina, as professoras expressam representações que não estão circunscritas ao seu ambiente de trabalho. Trata-se de representações sociais, ou seja, de saberes, valores, atitudes, sentimentos que carregam também o crivo de uma coletividade mais ampla.

d) Famílias

Para a maioria das famílias, a razão de suas crianças terem sido matriculadas naquele CEI deve-se ao fato de ser o mais próximo de suas residências. Além disso, o

ingresso na instituição educacional representa uma possibilidade de assegurar um futuro para as suas crianças. Há um consenso entre os familiares entrevistados sobre a importância do ingresso de seus/suas filhos/as numa instituição educativa. O CEI Mundo da Fantasia constitui, para as famílias cujas crianças estão ali matriculadas, um **espaço onde elas aprenderão**. Promover aprendizagens, portanto, é a principal atribuição do CEI, segundo respondem os sujeitos familiares das crianças (a maioria mães). A fala da Dona Eliane, mãe de uma criança de cinco anos da turma do Jardim II, sob responsabilidade do professor Arnaldo, é bastante ilustrativa e elucidativa dessa afirmação. Ao responder sobre a razão de sua filha estar matriculada no CEI, Dona Eliane afirma: “porque precisa estudar pra ser alguém na vida e desde cedo é importante colocar o filho na escola”. A instituição escolar aparece no discurso das famílias das crianças do CEI Mundo da Fantasia como uma instituição importante através da qual as crianças obterão aprendizagens relevantes para a sua ascensão social. Dentre essas aprendizagens, a leitura e a escrita é a que aparece com mais frequência. *Aprender para ser alguém na vida* é quase uma máxima popular em que as famílias entrevistadas expressam desejos e expectativas de uma vida melhor para as suas crianças. Para dona Valéria, por exemplo, ao matricular a sua filha no CEI, ela está oportunizando que a filha tenha condições de alcançar o grau de estudos que ela (Dona Valéria) e o esposo não alcançaram.

Pra ela [a criança], eu acho que deve ser tudo. É um ensino e é uma coisa que vai servir no futuro. Tanto pra ela quanto pra mim, eu sei que vai servir também pra mim, já que eu e o pai não tivemos estudo, algo prolongado. Eu fiz só ate a quinta série, mas ainda consegui fazer uma coisinha, já o pai não tem o estudo adequado. (Dona Valéria).

Analisando as dez entrevistas realizadas com mães de crianças matriculadas na turma do Jardim II, sob a responsabilidade do Professor Arnaldo, pude constatar que a ideia da instituição escolar, como um espaço educativo indispensável para a vida das crianças é o elemento chave do conteúdo dos discursos daquelas mães entrevistadas, quando incitadas a falar sobre o papel da instituição na vida de seus/suas filhos/as. Mudam-se as palavras, mas a ideia expressa é a mesma. E nas seis entrevistas realizadas com familiares das crianças da outra turma do Jardim II, sob a responsabilidade da professora Damiana, a mesma ideia se repete. Assim, a representação que o grupo de familiares das crianças possui acerca do CEI e das instituições escolares de um modo geral é a de que são espaços de aprendizagens importantes para o futuro, principalmente para a vida profissional dessas crianças.

Sobre homem como professor de educação infantil, as famílias se dividem em suas opiniões⁵². Entre as dez⁵³ mães entrevistadas que têm crianças matriculadas nas turmas do professor Arnaldo, cinco afirmam que não vêem nenhum problema, desde que saiba ensinar. Para essas mães, o importante é que o professor atenda àquilo que é esperado dele que é a promoção da aprendizagem das crianças. Duas mães afirmam que homem não tem jeito para ensinar crianças e que as mulheres é que são aptas por serem mais pacientes e carinhosas com as crianças. Outra mãe afirma o contrário: homem é que tem mais jeito do que mulher fazendo referência a experiências escolares em que ela aprendia com mais facilidade com homens do que com as mulheres. Duas mães consideram estranho ver homens como professores de educação infantil.

Entre os seis familiares das crianças da turma da professora Damiana, todos utilizam o termo **normal** fazendo referência a homens como professores de educação infantil. Segundo a maioria, tanto faz um homem como uma mulher ensinando crianças, o importante é que tenha formação para isso, como exemplifica a fala da Dona Rosa: “eu acho assim se ele fez o mesmo é... o mesmo curso que uma professora, então se ele tem o mesmo direito que uma professora tem de exercer a sua função”. Dona Mara, no entanto, apesar de considerar que homens podem ensinar crianças, afirma que as mulheres têm mais jeito com crianças, mas considera que os homens também podem educar as crianças. Ao opinar sobre a expressão *educação infantil é trabalho de mulher*, Dona Mara afirma:

Acho isso às vezes. É certo também porque mulher tem mais jeito com criança, mais jeito assim... Mas também tem homens também que educa mais ainda mesmo que as mulheres, às vezes, na maioria das vezes.

Ao afirmar que as mulheres têm mais jeito com criança e que os homens às vezes educam mais, dona Mara lança mão de um repertório de crenças, saberes e valores socialmente construídos. A ideia de que às vezes os homens educam pode está ancorada numa visão de educação como disciplinamento e em visões estereotipadas de homem e de mulher, sendo ele o que impõe a disciplina e ela um sujeito delicado que consegue com sua doçura e paciência educar as crianças. No entanto, um mergulho mais profundo no contexto histórico e social em que se insere dona Mara se faz necessário para poder se afirmar mais seguramente

⁵² É interessante esclarecer que quando uso o termo opiniões aqui não o igualo a representação social, uma vez que esta noção, segundo Moscovici (1978), é muito mais abrangente que aquela. As opiniões são um aspecto da representação social mais diretamente ligado à dimensão da informação na representação social.

⁵³ Foram entrevistadas dez mães de crianças matriculadas em turmas do professor Arnaldo, sendo nove mães de crianças do Jardim II e uma que tem uma filha na turma do Maternal pela manhã. Esta mesma mãe tem um filho matriculado à tarde na turma do Jardim II, da professora Damiana.

qual representação social partilha com seu/s grupo/s. O comentário de dona Mara parece está ligado a antigas representações de gênero e mais próximas de visões cristalizadas.

Por outro lado, dona Neuma e seu Dario⁵⁴ trazem novos elementos para se discutir a presença masculina na docência com crianças quando afirmam que tanto homem como mulher podem trabalhar com crianças. Se trabalhar com crianças exige paciência, então o homem que trabalha com criança terá de ser paciente como afirma o senhor Dario:

Eu acho assim normal, mas tem aquela questão porque com a educação de adulto tudo bem, é super normal o homem ensinar, mas com criança é mais complicado né? O professor ta ali naquele espaço com as crianças vai ter paciência pra aguentar trabalhar com aquelas crianças. (senhor Dario).

A fala do senhor Dario põe em xeque a visão cristalizada de que apenas mulheres são pacientes e homens o oposto. De modo semelhante, Dona Neuma fornece pistas para se questionar a associação das práticas de violência ao homem. Respondendo à mesma pergunta feita ao esposo sobre o que acha de homens como professores de educação infantil, ela afirma imediatamente após o esposo:

Eu acredito que assim: tanto como homem como a mulher, tem aquele medo. Eu como mãe tenho muito medo das professoras judiarem como já aconteceu da criança chegar e falar alguma coisa assim e a gente fica assim esperto, então da mesma forma que eu tenho medo pela professora eu também tenho pelo professor, não dizendo tudo que ser avaliado o trabalho dele eu acredito que seja assim.

O comportamento grosseiro de quem “judia⁵⁵”, comumente associado aos homens é posto por Dona Neuma como uma possibilidade também de mulheres, pois se ela tem medo de que maltratem seu filho, ela o tem tanto de homens quanto de mulheres. Seu Dario e dona Neuma parecem estar sintonizados com informações que sinalizam o questionamento de visões cristalizadas. Quando opina sobre a expressão *educação infantil é trabalho de mulher*, dona Neuma afirma: “no mundo que a gente vive hoje, não existe mais isso. eu acredito que tanto homem faz o que a mulher faz como mulher assume papel que homem faz”. *No mundo em que a gente vive hoje* é uma expressão que faz lembrar que as representações estão sempre em processo de transformação. Elas não são fixas e homogêneas.

Dessa forma, as experiências, a produção científica oriunda dos estudos de gênero, por exemplo, e uma série de outros fatores pode está (ou já estão) influenciando a

⁵⁴ Senhor Dário foi o único participante da pesquisa do gênero masculino entre os familiares entrevistados no CEI Mundo da Fantasia. A entrevista foi em sua residência onde ele e a esposa responderam conjuntamente às questões.

⁵⁵ O verbo judiar é um vocábulo bastante usado no contexto popular cearense e significa maltratar.

forma de as pessoas verem os fenômenos sociais que envolvem as relações entre os gêneros. Boris (2002), por exemplo, constata em sua pesquisa sobre a construção da subjetividade masculina sinais de uma crise do modelo hegemônico de masculinidade, fazendo com que novos paradigmas de masculinidade estejam sendo construídos (e vividos) e os homens se aproximem de atividades tidas como femininas e as mulheres vice-versa.

Vale lembrar que esses sujeitos que estão evocando a normalidade da presença masculina na docência com crianças não têm seus filhos sob a responsabilidade de um professor. No CEI Mundo da Fantasia, as crianças desses seis familiares entrevistados, estão todas matriculadas na sala de uma professora. Seria interessante saber como seriam suas reações diante da experiência de ver seu/sua filho/a matriculado/a em uma turma sob a responsabilidade de um professor, qual seriam as suas reações? Como não vivenciaram essa experiência, não se pode prejulgar como seria. Já em relação àquelas dez mães de crianças da sala do professor Arnaldo é possível apreender alguns dados interessantes nesse sentido, uma vez que elas estiveram /estão em confronto com a realidade de ter um homem como professor de seus/suas filhos/as.

Entre as dez entrevistadas, três mães afirmam não ter gostado ao saber que a turma do/a filho/a a partir de então passava a ser conduzida por um homem. Dona Eliane não gostou porque entende que a professora anterior, por ela ser mulher é mais paciente e carinhosa, o filho vinha trazendo melhores resultados, ocorrendo o contrário com o professor. Por essa razão, segundo dona Eliane, ela não gostou no início e continua não gostando. Já a dona Eveline salienta que achou estranho e não gostou no início, no entanto, ao se certificar de quem era e saber que era uma pessoa conhecida, não viu problema. Inclusive porque, segundo ela, se ele foi posto na escola é porque tem competência. Depois ela aceitou melhor a situação, pois o professor tem respeitado sua filha e tem cumprido o seu papel de “ensinar direitinho”. Dona Iara foi a que mais manifestou indignação ao saber da chegada do professor à turma de sua filha. Ficou preocupada, compartilhou com o marido e orientou a filha a que jamais sentasse no colo do professor nem o deixasse tocá-la. Seu relato foi tão espontâneo e tão incisivo e esclarecedor que é melhor transcrever, ainda que extenso.

Iara:- Sobre homem... Eu acho isso errado. Criança né? Porque... Adolescente tudo bem... Nem adolescente, não é certo. Porque você vê ai nos casos ai no 190⁵⁶, os professores seduzindo as alunas, levando as jovens pras coisas que não é pra ser. Ai eu acho errado. Não é pra colocar professor na escola pra ta ensinando criancinhas não, viu?

⁵⁶ Cidade 190 é um programa policial veiculado pela TV Cidade de Fortaleza (canal 08) que vai ao ar de segunda a sexta ao meio dia nessa emissora. É um programa com bastante audiência entre as camadas populares da Região Metropolitana de Fortaleza.

Edilmar: Como é que foi o momento que a senhora soube que a sua filha ia ter um homem como professor?

Iara: Eu não soube, eu cheguei aqui e vi. Não me avisaram. Quem me e avisou foi a Vera, a professora dela. Ai eu fui e vi ele... Ele chegou e eu até estranhei quando ele chegou. Eu disse: “ai vai! É você que é o professor das crianças?” Ele disse: “sou eu”. Ai eu fui embora preocupada. Não vou mentir pra você. Ai eu cheguei pro meu esposo e disse: “Vitor eu estou preocupada”, ai ele disse: “com o que? Tem algum gay ensinando a Virginia? Com a nossa filha?” Ai eu disse: “não, é porque o professor é um homem”. Ai eu fiquei preocupada porque eu tenho muito cuidado com as minhas filhas. Eu venho deixar, eu venho buscar, viu? Meu cuidado é imenso, essa diretora aqui ela sabe quem é eu, a Andrea. Ela sabe que eu sou desse jeito. Inclusive eu não botei ele aqui (aponta o filho mais novo) porque ele é especial. Ela disse: Iara ele já tem quatro anos e vai fazer cinco. Mas a minha preocupação é grande com ele. Ele é danadinho, é teimoso. Ele sai lá de casa. Se o portão tiver sem cadeado ele abre ó... Ganha a rua e a gente tem que ta atenta.

Edilmar: A senhora disse que falou pro seu esposo e o que seu esposo achou?

Iara: Meu esposo?

Edilmar: Sim. Quando a senhora falou isso.

Iara: Ele não gostou. Pra ser sincera, ele não gostou. Mas a gente não vai tirar o filho do colégio, porque é ordem do colégio botar um professor. Mas que eu acho errado é. Porque é pra ser uma mulher.

Dona Iara, uma senhora telespectadora de programas policiais da televisão cearense, trouxe à tona uma preocupação que pode ter sido gerada pelos inúmeros casos de pedofilia de que se ouve falar no cotidiano e bastante veiculados na mídia. No momento em que dona Iara me respondia àquelas perguntas, me perguntei se ela não estaria ali sendo uma espécie de porta-voz de outros sujeitos que podem ter pensado nessa questão, no entanto, em função da delicadeza e complexidade do problema, podem ter o ocultado. Porque as questões colocadas por dona Iara não são de sua mente isolada, mas são trazidas de um arranjo social mais amplo. Dona Iara tocou num tema já mencionado pela diretora do CEI Mundo da Fantasia e pela professora Damiana.

Apesar de sua preocupação com a filha, dona Iara afirma que com o passar do tempo, ela pôde aceitar a situação, embora não esconda que preferiria uma professora ao invés do professor. Ao mesmo tempo em que dona Iara revela em seu discurso uma problemática importante, ela também fornece pistas para entender que o ingresso e a trajetória de um professor na educação infantil e as reações negativas que esse fato provoca, podem ser atenuadas a partir das interações entre os sujeitos.

Iara: Eu estranhei. Eu não gostei no primeiro dia. Que a Vera saiu que era a professora dela, mais ela comunicou primeiro: “gente! Vai entrar aqui um professor no meu lugar”, ai eu fui e não gostei. Eu falei até pra Andrea a diretora: “Andrea, não dá certo homem ensinar criança”.

Edilmar: Porque que a senhora acha assim?

Iara: Porque o que, os casos que tem na televisão né? O professor...

Edilmar: Os casos de pedofilia?

Iara: É. Ai eu estranhei né? A Andrea disse: “Iara não tem nada haver, ele é uma pessoa formada”. Ai me disse tudo isso. Ai eu fui percebendo que ele é uma boa

pessoa, uma pessoa maravilhosa. Nem tudo que a gente pensa é, né? A gente tem que vê realmente convivendo, assistindo. Ai não tenho nada contra ele mais.

Observa-se como a diretora tem um papel importante no desenrolar da história de um homem como professor numa instituição de educação infantil. A mãe apela para a liderança do CEI. Esta, porém, chama atenção para um aspecto relevante: a formação. Além disso, a observação sobre o trabalho do professor e a interação com ele podem ser elementos pelos quais as famílias podem passar a ter mais confiança naquele profissional.

É necessário considerar também a heterogeneidade das reações. Enquanto dona Iara reage de forma temerosa, outras mães não vêem problema ou pelo menos não alardeiam diante do novo fato: um homem professor de crianças pequenas. As outras mães, considerando o fato de conhecerem o professor, encararam a situação de forma tranqüila. Dona Áurea, inclusive avalia que com a chegada do professor tem sido melhor, pois percebe que ele conversa com as crianças e é atencioso. É interessante destacar que dona Áurea mora bem próximo à creche numa posição geográfica que possibilita observar acontecimentos no CEI. Portanto, a trajetória do professor Arnaldo se dá a partir do discurso das mães entrevistadas, em meio ao embate de formas de pensar sobre e reagir ao fenômeno. É auspicioso conhecer também a perspectiva das crianças.

e) As crianças

As crianças falam de um lugar não apenas de quem observa, mas também de quem vivencia a experiência de ter ou não ter um professor em sua sala. Embora as crianças estejam inseridas num contexto sócio-cultural em que circulam representações sociais sobre o ser professor, o ser homem, o ser mulher etc., o que lhes dá mais autoridade para falar a respeito de homens na educação infantil é a sua experiência.

As 17 crianças entrevistadas no CEI Mundo da Fantasia apresentam diferentes opiniões sobre homem como professor de educação infantil. Dessas 17, nove são da turma do professor Arnaldo e oito da professora Damiana, ambas as turmas são do Jardim II no turno da tarde.

Diante da situação hipotética posta para as crianças em que foram solicitadas a selecionarem docentes para uma escola recém construída, as crianças fizeram diferentes escolhas. As nove crianças da turma do professor Arnaldo foram entrevistadas em três grupos: o primeiro, composto por dois meninos e duas meninas, o segundo formado por dois meninos e uma menina e o último por dois meninos.

Das quatro crianças entrevistadas no primeiro grupo, três delas (William, Fabrício e Carla) escolhem um professor para as crianças da creche fictícia. Apenas uma criança (Virginia) escolheu uma professora e justificou de forma consistente com suas experiências em sala, a sua escolha. Para ela, professora é melhor do que professor porque esse último as põe de castigo. As demais crianças tiveram certa dificuldade de argumentar porque escolheram um professor. Depois de ouvirem a argumentação de Virginia, restringiram-se a repetir que sua escolha pautava-se no fato de o professor colocá-las ou não de castigo.

Este tema passou a ser o fio condutor da conversa com as crianças. Elas entraram num embate questionando Virginia, pois segundo elas, “as mulheres também botam de castigo”, remetendo-se a experiências anteriores com professoras e com o professor Arnaldo. Ao responder porque escolheu uma professora, Virginia afirmou “é porque meu professor me bota de castigo que eu não faço dever”. Em seguida Fábio, que escolheu um professor, justificou de forma semelhante:- “porque o professor não botou eu de castigo”. Depois que Virginia expôs seu argumento, as outras crianças confirmaram que o professor as põe mesmo de castigo. Dai em diante as crianças ficam impregnadas pelo argumento de Virginia. Ao que parece indicar o discurso das crianças, essa experiência é muito presente em seu cotidiano. Virginia então associa as punições /castigos aos professores, mas, ao ser questionada por seus/suas colegas, recorda experiências de castigo também com professoras.

Quando as crianças são incitadas a escolher uma opção de creche caso tivessem de escolher entre as três que lhe foram apresentadas (entre uma creche com apenas professores, somente com professoras ou com ambos), essas quatro crianças se dividem em suas opiniões orientando suas escolhas pela experiência de castigo que elas têm vivenciado. William e Fabrício escolheriam a creche só com homens porque eles não os põem de castigo. Carla escolheria uma creche com professores e professoras, pois, segundo ela, tanto homens como mulheres põem de castigo. Já para Virginia seria melhor creche só com professoras, pois “elas não botam de castigo e eles botam”.

No segundo momento em que as crianças são indagadas acerca da experiência com o professor, afirmam que “acharam legal” quando souberam que teriam um professor no lugar da professora. As crianças afirmaram gostar do professor. Inicialmente afirmam que se tivessem a possibilidade de mudar para uma professora não mudariam porque gostam dele. No entanto, Carla afirmou que mudaria para uma professora, porque gostou primeiro de uma professora, mas também gosta do professor. Carla ainda faz menção de um castigo em que

ficara sem recreio, por essa razão, ela (Carla) e William mudariam para uma professora. Virginia e Fabrício, porém, permaneceriam com o professor.

Portanto, para essas quatro crianças, o fato de o professor colocá-las ou não de castigo é o critério que utilizaram para avaliar o ingresso e a trajetória do professor Arnaldo em sua turma. Fabrício, por exemplo, demonstra preferência e satisfação quanto ao professor o tempo todo, pois é uma criança que “não se dana” segundo confirmam as outras três crianças que, diferentemente “se danam⁵⁷” e, por conseguinte são postas de castigo. Sendo os castigos, critérios utilizados pelas crianças para avaliar o ingresso e trajetória do professor na instituição, é possível inferir que, pelo menos para essas quatro crianças, não é o gênero um elemento definidor das suas escolhas, mas a prática pedagógica que vivenciam, ou seja, o modo como o professor interage com elas no dia-a-dia das atividades no CEI Mundo da Fantasia. Essa alusão ao castigo vivenciado pelas crianças do CEI Mundo da Fantasia, não é uma novidade desta pesquisa. Num estudo sobre a organização das rotinas em pré-escolas na perspectiva das crianças, Cruz (2009) constata que a aplicação de castigos pelo descumprimento de tarefas impostas pela professora é bastante focalizada pelas crianças em grande parte dos instrumentos que a autora utiliza para apreender as visões das crianças sobre a pré-escola.

O segundo grupo, composto por dois meninos e uma menina, também da turma do Jardim II sob a responsabilidade do Professor Arnaldo, na seleção de professores/as para a creche fictícia, os dois meninos escolheram dois professores e a menina escolheu uma professora. Ao justificarem suas escolhas, argumentaram que escolheram em função da cor da roupa do/a professor/a que coincide com as suas cores prediletas. Jarbas escolheu o professor de blusa verde, Edmar escolheu o professor de blusa laranja e Hívina escolheu a professora de blusa rosa. Jarbas iniciou afirmando: “– o meu é o verde” e em seguida Edmar e Hívina seguiram repetindo o mesmo argumento com relação à cor laranja e rosa, respectivamente. Ocorre que havia também uma mulher de blusa laranja o que gerou a necessidade de perguntar para Edmar porque escolheu o homem se havia também uma mulher de blusa laranja. Edmar apresentou outro argumento: “eu num gosto de mulher não, eu gosto de homem”. Influenciados pela resposta de Edmar, Jarbas e Hívina acrescentam que sua escolha se deu também por que ele gosta mais de homens e ela gosta mais de mulheres. Logo se percebe que a cor não foi elemento definidor das escolhas das crianças. Os meninos escolhem

⁵⁷ “Se danar” significa não atender às expectativas do professor, como por exemplo, não fazer as tarefas estabelecidas ou ainda levantar da cadeira, mexer com colegas etc.

professores e a menina escolhe professora. A identificação de gênero aparece nas entrelinhas do discurso das crianças. Louro (2004) afirma que essa bipolarização dos gêneros está presente nas relações sociais entre homens e mulheres e é uma construção social e histórica. Esse fato reflete de algum modo no processo de construção da identidade de gênero das crianças (SAYÃO 2002b). Portanto, as escolhas das crianças já refletem a noção de pertença das crianças a um (menino → homem) e a outro gênero (menina → mulher).

Na outra situação em que foram impelidas a escolher uma creche apenas com professores, apenas com professoras ou com ambos, as três crianças se dividiram. Edmar e Hívina prefeririam a creche que tivesse tanto professores como professoras, argumentando que na creche há meninos e meninas sendo, portanto, necessário homem e mulher. Jarbas é incisivo ao escolher uma creche apenas com professores chegando a sugerir uma creche com professores para os meninos e outra com professoras para as meninas. “Porque tu num coloca homem com homem e mulher com mulher?”. Depois de ouvir o argumento de Hívina e Edmar, Jarbas muda de ideia e diz que também quer a creche que tem professores e professoras.

No momento de perguntas específicas sobre o professor Arnaldo, as crianças afirmaram não se lembrar de quando começaram a estudar com o professor. Jarbas apenas afirmou que o professor Arnaldo é seu padrinho. As três crianças afirmaram gostar do professor Arnaldo. E ao serem indagadas se mudariam de professor para professora, somente Hívina mudaria reafirmando que gosta mais de professoras. Enquanto isso, os meninos também reafirmaram que não mudariam porque gostam muito do professor. Constata-se que a noção de pertença ao gênero para essas três crianças é que orienta as suas escolhas.

O terceiro e último grupo de crianças entrevistadas na turma do professor Arnaldo é composto apenas por dois meninos: Ulisses e Joel. Na seleção de docentes para a creche fictícia, Ulisses escolheu uma professora. Joel mostrou-se bastante confuso: escolheu um professor, depois mudou para professora e por fim optou por um professor novamente. Eles também tiveram bastante dificuldade de explicar o motivo de suas escolhas. Eles se limitaram a responder que fizeram tais escolhas simplesmente porque quiseram. Essa justificativa repetida me inquietava um pouco porque parecia haver algo mais por trás dessas escolhas, porém, eles não explicitaram.

Na continuação do procedimento, outras informações que explicam a opção de Ulisses e Joel foram sendo desveladas. Se tivesse de escolher entre uma creche só com

professores, só com professoras ou com ambos, Ulisses escolheria uma creche apenas com docentes homens enquanto Joel escolheria a creche com docentes mulheres. Como na escolha inicial de docentes para a creche fictícia, as duas crianças apresentaram como explicação para as suas escolhas o simples fato de assim o desejar.

Como as demais crianças entrevistadas, Ulisses e Joel afirmaram não se lembrar do momento inicial em que o Professor Arnaldo assumiu a turma. Ulisses tem lembrança de ter conhecido o professor na casa dele⁵⁸. Joel conheceu o professor na rua e isso pode ter sido não apenas pelo fato de o professor morar no mesmo bairro, mas também porque, como liderança política, em épocas de campanha eleitoral percorre toda a região procurando angariar votos para os seus candidatos. Em 2010, por exemplo, trabalhou com empenho nas eleições presidenciais para adquirir votos para alguns deputados que apoiava⁵⁹.

Joel forneceu uma informação que talvez explique sua indecisão inicial no momento da escolha do/a docente para a creche fictícia e para a sua escolha por creches apenas com docentes mulheres conforme foi dito anteriormente. Logo depois de falar que conheceu o professor na rua, Joel afirmou que acha ruim porque o professor “bota para escrever muito nome” fazendo alusão às inúmeras tarefas repetitivas em que tem de copiar palavras do quadro, fazer atividades mimeografadas e outras próprias de uma postura tradicional de ensino. Depois que o colega expressou sua insatisfação com a prática pedagógica do professor, Ulisses pareceu se sentir mais livre para falar de seu parecer a respeito do trabalho cotidiano do professor em sala. Se tivesse a oportunidade de mudar de professor para professora, Ulisses mudaria porque, segundo ele, a professora “bota pouco nome” e, além disso, ela deixava brincar.

Ulisses trouxe uma informação que até então me era alheia: na sala das crianças havia uma caixa cheia de brinquedos guardada no último degrau da estante e as crianças, apesar de desejarem muito, não tinham acesso aos brinquedos guardados dentro dela. Segundo Ulisses, a professora anterior os deixava brincar à medida que completavam as tarefas e o professor Arnaldo não permitia isso nem mesmo sob essa condição. Joel também mudaria de professor para professora e repete que a professora seria melhor porque quer que “bote menos nome”, isto é, menos tarefas cansativas como, por exemplo, copiar palavras do

⁵⁸ O Professor Arnaldo é proprietário de uma casa com piscina e espaço amplo que aluga nos fins de semana para eventos tais como aniversários, casamentos, confraternizações etc. Além disso, o professor é uma liderança religiosa e disponibiliza sua casa para reuniões de sua comunidade católica. É possível que Ulisses o tenha conhecido numa dessas reuniões e/ou eventos.

⁵⁹ Essas informações foram obtidas através de conversas informais com o professor, funcionários da escola e pessoas da comunidade.

quadro⁶⁰. Essas informações foram surpreendentes principalmente porque os meninos se mostraram bastante tímidos no início da entrevista, mas é provável que à medida que foram se sentindo mais seguros, foram revelando suas inquietações sobre a prática pedagógica do professor que inclusive consistem nos critérios que utilizam para ter preferência por professoras a professores. Um pequeno trecho da entrevista com Joel e Ulisses é bastante ilustrativo a respeito dessas informações que eles trouxeram a respeito da prática pedagógica do professor Arnaldo:

Edilmar: Digam-me uma coisa: quando vocês chegaram aqui na escola que viram assim: ah agora o professor vai ser o professor Arnaldo. Como foi que vocês pensaram ou o que foi que vocês pensaram?

Ulisses: ruim.

Edilmar: por quê? Por que que vocês acharam ruim, Ulisses? E o Joel o que achou?

Ulisses: Por causa que o professor botava muito.

Edilmar: Botava muito o quê?

Ulisses: Nome.

Edilmar: Nome? Como é nome?

Ulisses: Eu num já disse?

Edilmar: ah foi, eu esqueci. É verdade. E me digam outra coisa: se vocês pudessem hoje mudar pra uma professora, vocês mudariam ou continuaria com o professor Arnaldo?

Ulisses: mudaria.

Edilmar:- Mudaria?

Ulisses: Haham. (balança a cabeça afirmando que sim).

Edilmar: por que vocês mudariam?

Ulisses: De mulher.

Joel: Porque a gente quer.

Edilmar: Vocês querem mulher, é isso?

Ulisses: Huhum.

Ulisses: Ela bota pouco nome.

Edilmar: Ah é? Bota pouco nome? Deixa eu só perguntar para vê se eu entendi: botar pouco nome é botar poucas tarefas é?

Ulisses: É.

A longa conversa com os dois meninos continuou com afirmações acerca das concessões feitas pela professora anterior comparada ao professor Arnaldo que, ao contrário dela, passava mais X (mais nomes para fazer) e ainda as impedia de brincar.

As opiniões das crianças em torno do ingresso e da trajetória do professor Arnaldo no CEI Mundo da Fantasia estão bastante impregnadas da experiência que elas têm tido durante esse ano em que passaram um semestre com uma professora e mudaram para um professor há cerca de quatro meses. Carregam singularidades da prática pedagógica do

⁶⁰ Durante as observações no CEI, praticamente todos os dias foi possível observar que depois do chamado momento da acolhida o professor ia ao quadro e escrevia uma família silábica, depois escrevia palavras contendo as sílabas estudadas e as repetia com as crianças seguindo-se alguma tarefa repetindo as palavras como ligar, cobrir ou mesmo copiar.

professor e da própria subjetividade das crianças. Assim, se elas se identificam com o professor ou o conhecem melhor e ficam satisfeitas, tendem a aceitar de forma mais positiva a sua inserção no CEI. Se, pelo contrário, elas o conhecem menos e/ou vivenciam experiências negativas como as punições a que fizeram referência, inclinam-se a rejeitar o professor reivindicando a figura feminina da professora anterior ao professor.

As respostas das crianças evidenciam que elas são sensíveis às práticas pedagógicas de que participam. Vivenciar experiências positivas ou negativas tem implicações nas suas escolhas. O gênero pode ser um elemento que influencia nas decisões das crianças como foi possível observar no segundo grupo entrevistado na turma do professor Arnaldo. No entanto, mais que isso, o que leva as crianças a aceitarem bem o/a docente não é tanto o gênero quanto o fato de terem ou não experiências positivas em sala independente de o/a docente ser um homem ou uma mulher.

Torna-se relevante ouvir também crianças que não vivenciam a experiência de está numa turma com um professor, mas com uma professora. Ouvir as crianças da turma do Jardim II da professora Damiana, da mesma faixa etária pode ajudar a compreender melhor a perspectiva das crianças sobre homens professores de educação infantil. Dois grupos de crianças foram entrevistados nessa turma, cada um composto por dois meninos e duas meninas.

No primeiro grupo (Valter, Lucio, Vivian e Ana), diante da situação de selecionarem professores/as para a creche fictícia, os dois meninos escolhem uma professora e as duas meninas escolhem um professor. Ao serem solicitadas a justificarem as suas escolhas, as crianças afirmam várias vezes que não sabem dizer o porquê de terem escolhidos os professores no caso das meninas e os professores no caso das meninas. Apenas Valter faz um comentário admirado acerca das escolhas: “homem escolhe a mulher e mulher escolhe homem”.

As escolhas das crianças parecem desconstruir o que comumente se espera: que menino escolhesse professor e menina escolhesse professora. As crianças invertem e, como elas não justificaram as escolhas, uma tentativa de explicar isto seria mera especulação. No segundo instante em que foram convidadas a opinar sobre o que achavam de uma creche só com homens, depois de uma creche só com mulheres, as duplas de meninos e meninas se polarizaram em suas opiniões. Segundo as meninas “não seria legal uma creche só com homens”, enquanto os meninos dizem o contrário. A polarização se confirmou quando

opinaram sobre o que achariam de uma creche só com mulheres. As respostas são as mesmas invertendo-se apenas a posição. Os meninos afirmam que “não seria legal” uma creche só com mulheres e as meninas afirmam exatamente o contrário. Desta vez as crianças justificaram afirmando que pensam assim porque gostam mais de homens (os meninos) e porque gostam mais de mulheres (as meninas). A creche que contém tanto professores como professoras não foi apontada nas escolhas dessas crianças.

Indagadas se mudariam de professora para professor caso tivesse oportunidade, das quatro crianças, apenas Valter mudaria. Vivian e Ana continuariam com a professora por gostarem dela e a considerarem uma pessoa legal. Lucio afirma que gosta tanto de professor como de professoras, o que pode se depreender de sua fala uma suposta neutralidade quanto à mudança.

O segundo e último grupo de crianças entrevistadas da turma da professora Damiana, como o primeiro, também foi constituído dois meninos e duas meninas: Paulo, Denis, Dalila e Jessica. A seleção de professores/as para a creche fictícia foi caracterizada pela polarização de gêneros: meninos → professores e meninas → professoras. Segundo as crianças, a justificativa para as suas escolhas está na beleza de seus/suas escolhidos/as. Dalila começou argumentando que escolheu uma professora “porque essa era mais bonita” e as demais crianças repetem o mesmo argumento para as suas escolhas. Na segunda situação de escolha de uma creche só com professores, outra só com professoras e uma terceira com ambos, Dalila afirma que queria uma creche só com mulheres “porque eu sou mulher”, diz ela. Jéssica aponta para a creche só com mulheres e diz que “é porque é mais bonita”. Danilo aponta para a creche com professores e professoras e diz que não sabe explicar o porquê. Paulo afirma que a creche só com professores “ia ser mais legal”. Depois do comentário de Paulo, quando indagadas sobre a probabilidade de uma mudança da professora para um professor, duas crianças mudariam e duas continuariam com a professora. Paulo afirma que continuaria “porque ela é legal”. Dalila afirma que “seria legal tanto um como outro”, embora prefira continuar com a professora. Denis mudaria porque “[deve] ser mais legal” e Jessica mudaria porque “ele [o professor] é mais bonito e legal”. Em relação a essa última não se sabe se ela fez referência ao Professor Arnaldo ou se estava pautando sua comparação (mais legal e mais bonito) apenas nas figuras.

Uma análise geral das escolhas e considerações desses dois grupos de crianças da sala da professora Damiana leva a constatar que as crianças pautaram suas escolhas na

distinção e identificação de gênero. Ou seja, na medida em que escolheram ou comentaram, a tendência é mais comum é escolher pelo gênero com que se identificam. Como não foram feitas perguntas acerca da professora, como no caso das crianças da turma do professor Arnaldo, não é possível associar as respostas das crianças à prática pedagógica da professora Damiana, pois não há dados que identifique a satisfação ou insatisfação das crianças em relação à prática pedagógica da professora. Isso pode ter sido uma falha metodológica que impossibilitou uma comparação mais acurada entre as respostas das crianças da turma do professor Arnaldo e da professora Damiana.

Enfim, o que dizer do ingresso e da trajetória do professor Arnaldo no CEI Mundo da Fantasia a partir de sua própria visão e da comunidade escolar que participa desse processo? O professor concursado para a área de educação infantil chega ao CEI para assumir a turma do Maternal e do Jardim II. O próprio professor avalia que houve uma avaliação positiva por parte das famílias porque já o conheciam e do corpo docente e administrativo porque já sabiam de seu encaminhamento para o CEI pela SME.

A diretora, encontrando-se na encruzilhada entre a SME (instância superior a quem se submete), as famílias das crianças, o professor, as professoras e as próprias crianças, assinala que não houve problemas, exceto o estranhamento de crianças do Maternal quanto à mudança (de professora para professor) e a apreensão inicial de algumas mães quanto à condução das meninas ao banheiro. Em função disso, ficou estabelecido que as meninas da sala do professor Arnaldo usariam apenas o banheiro da diretoria sendo sempre conduzidas por uma mulher.

As professoras não se arriscam a falar muito do professor propriamente, detendo-se mais em discorrer sobre a docência na educação infantil como uma profissão mais adequada para mulheres, embora afirmem que não são contra homens serem professores de educação infantil. Há algumas ambigüidades no discurso das docentes que ao mesmo tempo em que afirmam que o trabalho na educação infantil se adéqua mais ao feminino, têm o cuidado de dizer que não são contra o masculino atuando como docente nessa etapa.

Entre as famílias, as mães entrevistadas salientam a importância de o professor atender às expectativas relacionadas à aprendizagem das crianças. Elas se dividem entre as que entendem a profissão docente nessa etapa como uma profissão feminina e aqueles/as que consideram normal a presença do professor na instituição e fazem uma avaliação positiva do ingresso e da trajetória do professor, no curto período compreendido entre agosto e dezembro de 2010.

As crianças, finalmente, pautando-se na experiência concreta com o professor em sala ou na noção de pertença ao gênero (masculino ou feminino) tendem a avaliar o ingresso e a trajetória do professor de forma positiva ou negativa, de acordo com o que vivenciaram ou estão vivenciando com ele. Assim, se vivem uma experiência positiva, tendem a avaliar bem e vice-versa. Para as crianças, as experiências (positivas ou negativas) influenciam muito mais suas escolhas, sentimentos e opiniões (representações) do que a distinção de gênero, embora esta não deixe de ser levada em conta.

5.2 Professor André – Escola Maria Joana

a) O professor André

O professor André é um sujeito bastante carismático, envolvido com movimentos sociais e religiosos em sua comunidade. É formado em Letras com habilitação em Língua portuguesa, possui formação também em nível médio na modalidade Normal e ao longo de seu percurso profissional como professor tem atuado no ensino fundamental, no ensino médio e em turmas de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Antes disso já vem trabalhando como professor de reforço escolar com crianças. Tem 34 anos e passou a trabalhar na educação infantil nos últimos meses a partir de maio de 2010 ocupando a vaga de uma colega que se encontrava de licença prêmio.

Oficialmente não é professor de educação infantil, pois é concursado para as séries finais do ensino fundamental. Na verdade, ele está nessa condição circunstancialmente em função de necessidades pessoais e algumas articulações da gestão escolar. Por ter sofrido um acidente, teve de passar cerca de um ano afastado de suas atividades e ao voltar de sua licença saúde, havia perdido a vaga na escola de ensino fundamental onde trabalhava anteriormente.

Nesse contexto em que estava sem escola, de forma oportuna havia a vaga temporária para professor de educação infantil na EMEIF Maria Joana, que fica próximo de sua residência e onde já lecionou anteriormente em turmas de ensino fundamental. Seu desejo era ser lotado em turmas deste segmento, porém, isso era inviável, pois o quadro de lotação do pessoal docente já estava formado. Hesitando trabalhar na educação infantil, aceitou o convite da gestão da escola para atuar junto às crianças de quatro e cinco anos, (Jardim I e II respectivamente).

Eu nunca fui lotado em educação infantil. O meu ingresso foi o seguinte: eu sofri um acidente muito grave e passei alguns meses de licença e ao retornar, a escola só tinha vaga no momento para a educação infantil. Então a minha diretora me fez um convite se eu não queria atuar na educação infantil durante seis meses que é o tempo da licença da antiga professora. Inicialmente eu não queria, mas era justamente devido a isso: assim a questão de eu nunca ter trabalhado. Mas resolvi aceitar o desafio. Então o meu ingresso se deu através disso: de um convite que me foi feito para assumir a sala de uma professora que estava de licença. E devido à minha situação, como eu não podia me locomover para outra escola, então eu resolvi ficar. (Professor André).

Para o professor André, a função da educação infantil é contribuir para a formação da personalidade das crianças e prepará-las para os anos escolares posteriores. Como os demais sujeitos, ele também compreende a educação infantil numa perspectiva propedêutica. Em decorrência disso, a função do professor é trabalhar a personalidade da criança e prepará-la para o ingresso no ensino fundamental e etapas subsequentes.

Experiências informais de trabalho com crianças diferem de assumir oficialmente a condução de uma turma. O professor André tem trabalhado com reforço escolar há alguns anos e dessa forma tem ensinado crianças da educação infantil e do ensino fundamental. No entanto, para ele, a experiência de ser professor efetivo de um grupo numeroso de crianças implica numa maior responsabilidade de prestar conta do trabalho desenvolvido com agentes externos como as famílias e a SME, por exemplo.

Antes de eu ensinar aqui nessa escola eu já tinha uma certa experiência com a questão de reforço escolar. Já faz mais ou menos uns dez anos que eu dou reforço para crianças de diferentes idades e entre elas eu já ensinei educação infantil. Assim, as crianças com cinco anos, com quatro ou cinco anos. Eu já tenho essa experiência faz mais ou menos uns dez anos com a questão do reforço e na escola como professor atuante na sala mesmo eu tenho essa experiência há seis meses. Há seis meses que eu estou assumindo a sala de outra professora que está de licença prêmio.

(...) inicialmente foi assim: como eu já havia falado anteriormente, eu tenho experiência com reforço com uma ou duas crianças em minha casa. Outra coisa é você assumir uma sala com dez ou com quinze alunos pra você ministrar aula para aquela sala. Inicialmente, eu achei um pouco difícil porque nós temos toda uma rotina. É diferente do fundamental certo? Mas tem sido um percurso muito gratificante. Inicialmente, confesso [que] pedi ajuda a coordenadora, pedi ajuda às outras colegas que já ensinam educação infantil na orientação do próprio planejamento que nós trabalhamos sempre em cima de um determinado projeto, de um determinado tema. Mas tem sido um percurso muito gratificante.

A organização da rotina é um elemento importante na educação infantil porque significa a criação e planejamento de situações de interação com e entre as crianças tendo em vista o seu desenvolvimento global. Reconhecer essa importância é fundamental. No entanto, no contexto investigado a rotina nem sempre tem esse sentido na medida em que há certo

engessamento das ações pedagógicas por determinações da SME. Segundo Barbosa (2006), um dos desafios do campo de estudos da pedagogia da educação infantil é questionar essas práticas de homogeneização do trabalho desenvolvido com as crianças e pensar práticas que respeitem as necessidades e a diversidade cultural de cada grupo de crianças. O trabalho desenvolvido pelo professor sofre então interferências do ambiente em que se realiza.

Numa perspectiva ecológica do desenvolvimento profissional, as interferências nesse processo (de desenvolvimento profissional) ocorrem em diferentes esferas sistêmicas, ou seja, em microssistemas, mesossistemas, exossistemas e macrossistemas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002). Assim, ao nível das interações entre o professor e as crianças e entre elas em sala está o microssistema. As interações com as colegas, a diretora e outras pessoas se daria no mesossistema, a escola onde o professor recorre às colegas quando precisa de ajuda. Além do mesossistema, há também os exossistemas que neste caso pode se apontar, por exemplo, a interação com as famílias das crianças que exercem alguma influência sobre o trabalho e ainda as exigências de órgãos administrativos como a SME ou outros órgãos administrativos. Todos esses níveis sistêmicos estão inseridos no macrossistema, um contexto mais amplo de “crenças, valores, hábitos, formas de agir, estilos de vida que caracterizam uma determinada sociedade e são veiculados pelas outras estruturas do ambiente ecológico” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002a, p.52).

Assim, a trajetória do professor André na Escola Maria Joana não se dá sem as interferências das relações estabelecidas entre os sujeitos e os contextos envolvidos. Ao falar da reação de algumas mães, por exemplo, o professor fornece uma informação que nenhuma das outras pessoas entrevistadas mencionou. Segundo o Professor André, algumas mães, que moram um pouco mais distante da Escola Maria Joana, ficaram um pouco apreensivas no início. E a explicação para isto é o fato de não o **conhecerem** tão bem quanto as demais pessoas.

Para algumas mães, (a minoria), foi um impacto pela questão assim, pela questão de eu ser homem. Porque a gente sabe que a questão de pedofilia está aí crescendo. Então, quando você vai trabalhar na educação infantil, você vai lidar com crianças e essas crianças são muito dependentes do professor para ir a um banheiro, na saída. E no começo, realmente teve algumas mães que ficaram assim porque como eu moro na comunidade, a maioria me conhece. Mas também tem algumas mães que são de fora, elas não moram aqui na comunidade. Então, quando a professora saiu que foi para eu entrar, algumas mães, eu acredito que elas se sentiram impactadas e até mesmo receosas. E até escutei que algumas mães andaram perguntando sobre a minha índole aqui na comunidade, sobre a minha vida, justamente por uma questão

de segurança. Eu não me agravei com isso porque é pra ser assim mesmo. Mas depois que elas foram vendo o meu trabalho, o meu jeito, elas passaram a ver que realmente eu estava aqui para desenvolver o meu trabalho. E hoje a minha relação com essas mães é a melhor possível. Me dou com todas elas, a gente conversa, a gente faz reuniões e creio que elas estão gostando. (Professor André).

O apoio e a confiança dos/as colegas de trabalho e familiares das crianças que o conhecem contribui para que o professor se sinta mais acolhido no ambiente institucional da escola. Se, pelo contrário, fosse desconhecido é provável que tivesse mais dificuldades de inserção na escola. Ter recebido convite para assumir as turmas pode ser (ou já é) um precedente para que sua inserção na escola se dê de forma mais tranqüila como se pode depreender do relato do Professor André:

Ah! Aqui eu fui muito bem vindo, inclusive o grupo gestor foi que me fez o convite. É porque assim eu tinha outra escola para ir. Quando eu acabei a minha licença também eu tinha outra escola para ir, mas como eu já tinha desenvolvido aqui um trabalho que elas dizem que foi bom no ensino fundamental I e II, então com certeza elas me fizeram o convite. Na questão da escola, eu fui muito bem recebido. Não teve objeção, de jeito nenhum! Pelo contrário, houve foi incentivo para que eu ficasse atuando naquela série. A minha diretora falou: “vá, você tem capacidade, você é capaz”.

No conjunto dessas interações, que marca o ingresso e a trajetória do professor na escola, estão também as crianças. A maneira como o professor percebe as reações delas pode fornecer mais pistas para a compreensão do ingresso e da trajetória dele na instituição. Nas interações que estabelece com as crianças pode encontrar elementos que o possibilitem desenvolver o trabalho de forma mais ou menos adequado. Sobre a reação das crianças, o professor percebe certa apreensão e planeja o seu trabalho inicial com elas considerando os possíveis estranhamentos das crianças como se pode verificar no seguinte trecho em que descreve a reação das crianças à sua chegada:

Inicialmente, eu tive que prepará-las. Por quê? Porque a professora deles a gente vê que ela trabalhava muito com eles, a questão do lúdico. Então, quando se diz assim um **professor, um professor**, e algumas mães diziam assim: “cuidado, agora é um professor e professor não é como a professora, **olha, olha, olha**”. Então as crianças estavam um pouco apreensivas. Tanto é que nos primeiros dias eu notei que eles ficavam muito quietos, muito calados, aquela questão de aproximação, de adaptação mesmo. Mas aí eu comecei a trabalhar muito com o lúdico, com aquilo que a professora deles trabalhava com eles, com o lúdico com uma música infantil, trazendo violão pra sala e brincando, trazendo brincadeiras. Primeiro eu fui conviver com elas, chamar cada uma, conversar, perguntar de quem era filho, mesmo sabendo de quem era. Pronto. Passando esse período de adaptação, acabou-se esse problema. Hoje eles têm livre acesso, não tem mais aquela apreensão que eles tiveram no começo. Mas no início, foi um impacto também.

A atitude de espanto das crianças chama a atenção do professor que procura sondar alternativas de modificar o estado da turma. Procurar conhecer as formas de trabalho da antiga professora pode ser uma via para quebrar o gelo na relação com as crianças. Neste sentido, o professor procurou desenvolver atividades lúdicas que propiciem a interação com as crianças. Cantar, brincar, contar histórias, conversar faz parte do rol de estratégias que o professor utiliza para se aproximar das crianças e ganhar a sua confiança. Ao que parece, há uma disponibilidade para a escuta e observação das crianças que foi necessária para o desenrolar dos fatos naquele microsistema da sala com as crianças.

b) Gestão escolar

Em relação à visão da gestão escolar acerca do ingresso e trajetória do professor André, na Escola Maria Joana acontece algo inusitado em se tratando do ingresso de docentes homens na educação infantil: a própria gestão da escola articula-se para que o professor assuma duas turmas de pré-escola. Contrariando a vontade do professor de ensino fundamental, que não gostaria de ir para a educação infantil, a diretora e sua equipe mobilizaram esforços para que o professor André aceitasse o convite para assumir a turma de crianças de quatro anos (Jardim I) pela manhã e a turma das crianças de cinco anos (Jardim II) à tarde.

A diretora justifica essa mobilização para que o Professor André assumisse as duas turmas de pré-escola com duas razões. O primeiro motivo seria o fato de o professor ter um histórico de êxito como alfabetizador. Alguns pais das crianças, inclusive, chegaram a ser alfabetizados pelo professor em programas de alfabetização de jovens e adultos em que trabalhou no passado. Essa habilidade para alfabetizar seria uma boa razão para que a escola o recebesse, uma vez que há uma forte preocupação em fazer com que as crianças da pré-escola cheguem ao ensino fundamental alfabetizadas ou pelo menos bem iniciadas no processo de aquisição da linguagem escrita. O segundo motivo plausível das articulações favoráveis à vinda do professor para a escola, segundo a gestão da escola, seria o fato de ser uma pessoa bastante conhecida da comunidade. Ser reconhecido como bom alfabetizador pela própria comunidade onde reside, faz com que o professor seja requisitado para aquela função docente.

Homens trabalhando com crianças não é uma vivência tão freqüente na vida profissional da diretora da Escola Maria Joana. Segundo ela, enquanto professora não tinha visto homens nessa função, senão quando começou atuar como diretora. A essa época

conheceu um professor de educação infantil que em sua avaliação não se identificava com a área, conforme responde no seguinte trecho:

Edilmar: - Qual a sua opinião sobre homens trabalhando como professores de crianças pequenas?

Diretora: - assim, eu, sinceramente, eu não me identificava eu não me via assim um homem trabalhando na educação infantil. Não, não quer dizer que eu esteja discriminando, por conta de a mulher em si, ela, por ser mulher, ela tem aquele instinto Maternal: é mais carinhosa, é mais... Ela cativa mais as crianças. Agora assim, no caso do nosso professor, porque eu observei... Porque eu já fui professora de educação infantil e assim eu não me lembro na minha época de dois anos que eu ensinei na educação infantil de ter professores homens na Educação Infantil. [isso] na minha época não tinha. Tinha coordenador, coordenador de CEI, de creche, homem, mas, professor em sala de aula, homem não existia. Quando passei a ser diretora de escola de [ensino] fundamental foi que eu fui observar. Teve um que eu observei que não se identificava não com a sala de aula, com as crianças. Não se identificava não. Não aqui nessa escola, mas em outras instituições. Eu observei assim e dizia: ‘ não, tá totalmente fora da praia dele ai’.

Uma representação do gênero feminino como um sujeito carinhoso, delicado em função do instinto Maternal aparece na fala da gestora sobre suas observações acerca do professor que observara no passado. Para ela, esse professor não estava “na sua praia”, ou seja, estava num lugar que era mais devido às mulheres por aquelas características. Para ela, o professor de educação infantil tem de ser extrovertido e essa qualidade aparece como um dos motivos pelos quais fez o convite ao professor André para assumir as duas turmas referidas. Ser uma pessoa extrovertida e experiente o tornaria capaz de dar conta do recado ainda que ele estivesse apreensivo.

Já no caso do nosso professor aqui da nossa escola, ele me surpreendeu por conta de ser... Ele é uma pessoa muito..., muito... Ele é muito extrovertido. Ele já vem de uma bagagem já de vários anos de professor de reforço. Então ele não estranhou as crianças porque já ensina crianças já em reforço, numa faixa etária de quatro anos acima, ele já ensinava. Quando eu fiz o convite a ele, ele disse: “Aldaíza, será que eu vou dá conta?”. Então eu disse: “com certeza, porque você já tem experiência”. Então foi uma surpresa. Foi e não foi pra gente porque quando ele chegou, ele ficou um pouco inibido, mas aí quando ele se viu mesmo assim perante aquelas crianças, você pode chegar pra ele, hoje ele diz que é tudo a educação infantil. É uma pessoa altamente competente para ensinar educação infantil, pena que só seis meses. (Diretora Aldaíza)

Pode se indagar então: o que se espera de um professor de educação infantil?Do ponto de vista das pessoas que fazem a gestão escolar, espera-se um profissional que carregue marcas do feminino ou que ao menos se aproxime daquelas características tidas como próprias do gênero feminino. Sensibilidade, carinho afeto, carisma dentre outras características são importantes no trabalho com crianças, no entanto, é questionável se são características naturais e se são próprias de mulheres.

Ao mesmo tempo em que a diretora reclama que o professor de educação infantil deve ser carinhoso, requer-se também que tenha “pulso firme”, ou seja, que saiba conduzir a turma colocando limite. Nos ambientes escolares, isso é denominado geralmente como “jogo de cintura” ou “domínio de sala”. Portanto, observam-se traços de ambigüidade quando se reflete sobre o perfil do professor de educação infantil. Seu desempenho deve contemplar, portanto, a autoridade e a delicadeza, vistas como necessárias ao fazer docente. Para a diretora da Escola Maria Joana, o professor André atende a essas expectativas, conforme expressa no seguinte trecho:

Quando a gente fez um convite a ele, é... Ele hesitou um pouco por medo de não dá conta do recado, no caso as salas do Jardim I e Jardim II. Só que é como eu te disse, quando ele se viu perante aquelas crianças, ele disse que se encantou por conta de ser assim (pausa) chega, já corre, já abraça você e a turma dele é muito boa, muito boa. Porque o professor André tem isso: ele dá carinho na hora de dá, mas também pulso firme na hora de ensinar. Está entendendo? Ele é muito bom por conta disso também. Ele assim ‘ah! O aluno não quer fazer, faz, faz sim’. E ele não agride com palavras de jeito nenhum, é a maneira dele. Ele tem todo ali um jogo de cintura com elas que não tem como a criança dizer não a ele. Está entendendo? E os pais também, só elogios pra ele (Diretora Aldaíza).

Assim, com o apoio da comunidade que conhece o professor e avaliando de forma positiva as suas experiências anteriores na escola e na comunidade, a diretora afirma que ele foi recebido com bastante aceitação pelos pais e mães das crianças. Discorrendo sobre a reação dos pais, mães e das próprias crianças, a diretora afirma que reagiram bem pelo fato de o conhecerem. Conhecer o professor e desenvolver com ele uma relação de empatia, respeito e confiança em seu trabalho se caracteriza como o principal motivo para a boa aceitação do professor pelas crianças, suas famílias e o restante do corpo docente como se pode evidenciar no discurso da diretora:

É que nem eu estou te dizendo: ele é uma pessoa muito **conhecida** aqui na comunidade. Ele já tem toda uma bagagem, muito respeitado pela comunidade, pelos pais. Muito querido também. Ele foi de uma aceitação total. Por quê? Porque já é conhecido e já tem toda uma bagagem.

Edilmar: - de todos os professores e professoras?

Diretora: - de todos, todos. Ele já tem toda uma bagagem e todo mundo na comunidade... Eu como diretora, eles como professores, a comunidade em si, pais já **conhecem** o trabalho do professor André. Já **conhece** porque não é d’agora. São muitos anos de magistério, pouco em instituição. Não sei te dizer bem se é uns quatro ou cinco anos, mas fora isso ele já ensinava desde muito tempo reforço escolar, quer dizer, ele já tem toda uma bagagem ai que todos já **conhecem**. Então a aceitação foi cem por cento na escola.

Edilmar: - E em relação às famílias das crianças, o que você diria?

Diretora:- da mesma forma

Edilmar: - Agora em relação às crianças, o que a senhora pôde observar? Como reagiram?

Diretora: - pronto. Elas reagiram muito bem porque também já **conheciam** porque aqui é assim: comunidade pequena todo mundo **conhece** todo mundo. Nasceu já, o dia-a-dia ali olhando para a cara daquela pessoa. Nem que não veja um [todo] dia, mas vê nem que seja umas duas vezes na semana. Então é assim todo mundo conhece todo mundo. Quando foi pra ele ir pra sala delas, todo mundo já sabia quem era. Não tem como porque é uma pessoa que mora aqui desde quando nasceu nessa comunidade. Então as crianças já conhecem, já **conheciam** ele e a aceitação também foi excelente. Não houve rejeição de nenhum.

Constata-se que o gênero nesse caso da diretora não é um elemento definidor da boa aceitação pelo menos no que se explicita na fala dos sujeitos e na observação em campo. **Conhecer** o professor e acreditar que ele pode atender a demanda do que a diretora e a comunidade escolar entendem que seja a função da educação infantil é suficiente para que julguem apropriada a vinda do professor para a escola. A diretora, assim como a coordenadora pedagógica e as famílias entrevistadas destacam que o fato de **conhecer** o professor é razão para que seu ingresso nas turmas de educação infantil e sua trajetória naquela instituição seja bem visto por esses atores sociais. A entrevista com a coordenadora pedagógica não foi discutida aqui porque não trouxe novos elementos à discussão, apenas repetindo, embora com outras palavras as mesmas ideias da diretora.

c) Professoras

As duas professoras de educação infantil da Escola Maria Joana têm um longo percurso de atuação na primeira etapa da educação básica. Dona Catarina tem aproximadamente 14 anos em sala de aula, possui o Curso Normal e graduação em Pedagogia. Antes, porém, havia sido coordenadora de uma creche. Dona Áurea tem aproximadamente 12 anos e está na educação infantil desde que fez o concurso em 1998. Era funcionária de uma indústria quando surgiu o concurso e como tinha o curso Normal prontificou-se a fazê-lo e tendo sido aprovada, se tornou professora de educação infantil, embora não esperasse que um dia isso acontecesse em sua vida. Hoje ela também possui graduação em Pedagogia. A Professora Áurea trabalha há vários anos junto com a Professora Catarina desde quando esta ainda era coordenadora de creche. Áurea é a professora substituída pelo Professor André em virtude de sua licença prêmio no período de maio a novembro de 2010.

Para ambas, a função da educação infantil é preparar as crianças para o ensino fundamental. Segundo a Professora Áurea a educação infantil é a base de tudo. De modo similar pensa a Professora Catarina que lamenta que antigamente não houvesse preparação para o ingresso no primeiro ano. Agora, porém, segundo a docente, na educação infantil existe essa preocupação em preparar para o ensino fundamental. Discorrendo sobre a função da educação infantil afirma a professora Catarina:

Eu acho muito importante, porque antigamente não tinha essa preparação. Chegava ao primeiro ano sem saber, às vezes sem nem saber segurar no lápis. Eles não sabiam. E é muito importante a educação infantil porque ela tá reiniciando as crianças a se comportar na sala de aula, a segurar o lápis, né. Conhecer as pessoas. Eu pego crianças de dois anos e oito meses e de três anos. Já chega no primeiro ano já bem desasnado, quer dizer, Maternal, Jardim e Jardim II. No primeiro ano já chega bem desasnado e é muito importante.

Edilmar: - então, a senhora está me dizendo que a função da educação infantil seria preparar para os anos posteriores?

Professora Catarina: - preparar para os anos posteriores, exatamente

A representação da educação infantil como fase propedêutica para o processo de alfabetização das crianças aparece de forma nítida nos discursos das docentes, assim como também vem sendo expressos pelos demais sujeitos participantes dessa investigação. Isto é uma evidência de como as marcas de uma pedagogia centrada na instrução e na mera transmissão de conteúdos se fazem presentes na prática pedagógica da educação infantil no contexto investigado. O que significa chegar ao ensino fundamental “bem desasnado”? A escuta das concepções dessa professora e as observações sobre seu o trabalho pedagógico responderiam melhor a essa indagação. No entanto, uma análise mais exaustiva seria necessária.

Para a Professora Áurea a educação infantil é a base de tudo, porém, é desvalorizada . Somente nos últimos anos tem recebido um pouco mais de atenção das políticas de educação do município. Sabe-se que a educação infantil tem sido historicamente relegada em relação a outros setores da educação em geral. Portanto, como aponta a Professora Áurea, é verdade que a educação infantil vem enfrentando inúmeros desafios frente á desvalorização. Contudo, mesmo na defesa da educação infantil, a professora expressa a representação da educação infantil como uma etapa responsável pelo sucesso das etapas seguintes.

A função da educação infantil é a base. É um alicerce de tudo, porque se não tiver uma boa educação infantil, se não tiver a base bem feita vai até o final sem ter aquele alicerce, sem ter aquela coisa bem feita. Todos nós sabemos que a educação infantil é a base de tudo. Só que nem é valorizada. Ninguém valoriza a educação infantil. Agora é que o município tá passando a valorizar mais a educação infantil. Mas antes, a gente não era valorizada. E a gente tem que ser valorizado porque é a base. É tudo. Nós é que temos o poder de construir e ao mesmo tempo de destruir, como é que se diz? A mentalidade. Sei lá, como é que é uma palavra que eu quero dizer, meu Deus? A formação da criança [vai] dependendo da educação infantil.

Como conseqüência dessa representação da educação infantil como fase preparatória, a função do professor dessa etapa e o trabalho pedagógico reduz-se ao ensino de conteúdos. Para as duas professoras entrevistadas o/a professor/a de educação infantil tem como função transmitir conhecimento visando à preparação das crianças para os anos seguintes como fica claro nos seus depoimentos. Catarina, preocupada com a resposta a dar sobre a função do/a professor/a de educação infantil responde:

Vala-me Deus! Bom, na minha opinião: pra começar tem que ter muita paciência, muuuuita paciência né. E acho que é muito importante o professor de educação infantil. É como eu disse anterior é assim uma preparação para as séries seguintes (**professora Catarina**).

Áurea, como Catarina reflete um pouco sobre o que dizer da função docente na educação infantil e depois de alguns instantes afirma:

Em minha opinião, a função do professor de educação infantil? (pausa), (a professora está um pouco pensativa). Risos. A função do professor de educação infantil é meio complicada assim. Eu acho complicada porque como eu já disse a educação infantil é a base. Nós temos que ter a segurança do que nós estamos repassando para as crianças, não é? Porque vai que de repente a gente repassa uma coisa errada, a gente está formando aquela criança de forma errada, num é assim? Nós estamos fazendo uma coisa errada. E... Mas dá pra levar, dá pra conciliar. A gente vai procurando fazer o melhor, dar o melhor de si, que é isso que a gente faz mesmo. Todos nós fazemos. Quem trabalha assim porque gosta mesmo é isso que a gente faz.

As Professoras Áurea e Catarina pensam de forma semelhante em relação à ideia da docência na educação infantil como uma profissão feminina. Para a primeira, a profissão de professor/a de educação infantil pode ser exercida tanto por homens como também por mulheres. No entanto, os homens devem contar com a ajuda de alguma mulher quando houver necessidade de levar alguma menina ao banheiro. Os homens podem exercer o trabalho, no entanto, uma vez que os pais têm alguns preconceitos, devem evitar levar meninas ao banheiro como se pode observar no comentário da professora Áurea sobre a expressão *educação infantil é trabalho de mulher*.

Eu não acho que a educação infantil seja trabalho de mulher não. A educação infantil pode ser trabalho de um homem também, de um professor. Agora tem muitos pais que não querem. Assim eu não vejo um empecilho nenhum o professor, um homem ser um professor de educação infantil porque não tem nada demais assim. Porque se for para levar uma criança no banheiro, ele pode muito bem pedir ajuda da servente ou de uma merendeira, ou da auxiliar, ou da secretária ou até mesmo da diretora, porque a gente pode fazer isso também. No caso, se ele se sentir inibido [de] levar a criança no banheiro. Mas agora tem pais que não aceitam que não querem né? Homem como professor, mas eu não vejo nenhum empecilho. Não vejo nada de anormal. Pra mim não.

Observa-se nas entrelinhas do discurso da professora, uma visão do homem como uma pessoa com dificuldades para a função docente na educação infantil, pois ao mesmo tempo em que se afirma que tanto homem como mulher podem exercer a função, para aquele, no entanto, segundo a professora, existe um obstáculo: a condução das meninas ao banheiro, porque os pais têm preconceito. A fala da professora lembra os estudos de Williams (1995), apud Saporolli (1997). A autora constatou que a vinda de homens para uma profissão tida como feminina é normalmente bem aceita pelas colegas por estas acreditarem que a entrada de homens na profissão traria mais status e valorizaria mais a profissão. Já no caso da clientela atendida (as famílias), costuma haver mais rejeição e preconceito em função do imaginário social que associa homens à perversão sexual. Para a professora Áurea, é verdade que existem poucos homens na educação infantil, mas se eles começam a se aproximar da profissão, é sinal de que as coisas estão evoluindo. Expondo sua opinião sobre o que acha de homens como professores de educação infantil, ela afirma:

Em minha opinião tem poucos né?! Pelo menos aqui no município tem poucos homens professores na educação infantil. Mas, é sinal de que estamos evoluindo, que as coisas estão mudando, que as pessoas estão ficando mais passivas, estão ficando mais compreensivas né? (Professora Áurea).

Nessa fala a, professora Áurea chama atenção para um fato: existem poucos homens na educação infantil, porém, se existem é um sinal de evolução. Esta afirmação demarca de certa forma uma linha do tempo em que não existiam homens como professores de educação infantil e um tempo que parece recente em que homens, embora em número pequeno com relação às mulheres, optam pela docência na educação infantil. Segundo Saporolli (1997), é interessante considerar que a profissão de educador⁶¹ infantil nunca foi uma profissão masculina. É uma profissão que desde o seu nascedouro é ocupada por

⁶¹ Termo utilizado pela autora.

mulheres. No entanto, ao longo de sua evolução histórica os homens têm de forma muito tímida ingressado na profissão.

A afirmação da professora Áurea de que “estamos evoluindo” e “as coisas estão mudando”, faz lembrar o estudo de Boris (2002) sobre a construção da subjetividade masculina em que o autor constata que a ideia de masculinidade⁶² hegemônica vem sendo posta em xeque, possibilitando que outras formas de masculinidade possam ser exercitadas e aceitas. Dessa forma, pode-se indagar se esta inserção ainda que pequena dos homens na docência com crianças, não seriam efeitos dessas transformações no âmbito das masculinidades? É uma hipótese explicativa, no entanto, apenas através de um estudo mais focado sobre a masculinidade talvez se possa responder com mais precisão a essa questão.

De modo similar, a Professora Catarina argumenta que o trabalho docente na educação infantil é mesmo mais apropriado ao gênero feminino em função dessa dificuldade quanto a levar as meninas ao banheiro. Ela enfatiza que não tem nada contra homens serem professores de educação infantil, mas destaca também o problema da condução ao banheiro relacionado às crianças do gênero feminino. Há uma contradição na opinião da professora Catarina: ela afirma não ter nada contra homens sendo professores de educação infantil, entretanto, ela destaca o problema de levar as meninas ao banheiro, afirmando inclusive que se tivesse uma filha de zero a cinco anos, não a colocaria sob os cuidados de um professor. Colocaria um menino, mas não uma menina. O discurso da professora Catarina confirma que ela compreende a docência na educação infantil como um trabalho mais apropriado para mulheres.

Sobre o ingresso e a trajetória do professor André na Escola Maria Joana, as professoras Áurea e Catarina fazem uma avaliação positiva, apesar de não estarem em exercício no momento em que o professor chegou à escola. A Professora Áurea estava iniciando a sua licença prêmio e a professora Catarina ainda encerraria a sua em julho de 2010, iniciada no começo desse ano.

A Professora Catarina, que mora na comunidade, afirma que se surpreendeu com o fato de o professor ter aceitado o convite, pois seu concurso era para o ensino fundamental e não para a educação infantil. Ao analisar o trabalho realizado pelo professor, a professora Catarina avalia como gratificante porque segundo ela, o professor trabalha com o coração. Ela

⁶² Segundo Robert Connell (1995, p. 188), “masculinidade é uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero”. Ainda segundo esse autor, no interior de um mesmo gênero, existiria aí diferentes configurações (masculinidades) em que se tem um modelo socialmente legitimado (hegemônico) que prepondera sobre outras formas de masculinidade também presentes na sociedade.

faz menção do fato de o professor ter ido ensinar mesmo com ferros inseridos nas pernas devido a um acidente que sofreu. Comparando o discurso da Professora Catarina com as observações realizadas sobre a prática pedagógica do professor foi possível constatar o que ela ressalta no contexto das suas representações acerca do trabalho docente: o professor André devota-se, de fato, às atividades pedagógicas. O cuidado de planejar as rotinas, segundo a orientação que recebe da direção da escola e da SME, é característica do trabalho do Professor. Portanto, as afirmações da Professora Catarina derivam de suas vivências com o Professor e dos conhecimentos que ela tem sobre o trabalho dele tanto na experiência atual como professor de educação infantil como também em experiências anteriores na escola com outras etapas.

A Professora Áurea não tem muitos elementos para falar do trabalho realizado pelo professor. Ela é a titular da turma e voltou da licença, mas não reassumiu as suas duas turmas⁶³. No entanto, ela afirma que o professor está “se saindo bem” para quem achava que não ia “dá conta do recado”.

Sendo as professoras favoráveis ou não à presença masculina na docência com crianças em seus discursos, qual seria a sua atitude diante da possibilidade real de seu/sua filho/a de zero a cinco anos terem um homem como professor? Identificar qual atitude das professoras quanto a esta questão pode ser uma estratégia para melhor conhecer as representações sociais acerca de homens atuando na docência com crianças. Dessa forma, indagá-las sobre qual a sua provável atitude diante de uma situação como essa foi uma decisão metodológica interessante.

Ambas as professoras têm filhos/as, mas não mais na faixa etária de zero a cinco anos. Se, no entanto, tivessem filhos/as com essa idade tomariam atitudes distintas, como já referido. Catarina deixaria um filho depois de um diálogo com o professor. No entanto, não deixaria uma filha, pelos receios em função dos casos de pedofilia de que ouve falar. Se fosse o professor André, ela deixaria porque o **conhece** bem e conhecer para ela é muito importante, principalmente se tratar de um docente homem. A professora Áurea não vê problemas em deixar filhos/as pequenos/as sob a responsabilidade de um docente do gênero masculino.

Analisando os discursos das professoras de educação infantil da Escola Maria Joana, pode-se constatar semelhanças e diferenças na forma de pensar sobre homens professores de educação infantil. Um tema em comum é a questão da condução de meninas ao

⁶³ Para não ter de fazer uma mudança no quadro de lotação de professores/as às vésperas do término do ano letivo, a diretora conseguiu autorização da SME para que a Professora Áurea ficasse apenas auxiliando o Professor André e a Professora Catarina ou a escola em alguma situação necessária. A professora Áurea, que é habilidosa para fazer decorações, ficou responsável por ajudar nas decorações natalinas e “festinhas” de fim de ano.

banheiro. Ambas apontam isto como uma questão delicada no trabalho do professor. No entanto, a professora Áurea, ainda que aponte essa dificuldade não a considera impeditiva de que homens atuem como professores de educação infantil. Ela aponta como saída para esse impasse que o professor recorra a alguma mulher na escola (merendeira, professora, zeladora etc.). Nas entrelinhas do discurso da professora Áurea é possível constatar que tem uma visão mais aberta acerca da questão, embora isso não signifique a ausência total de algum preconceito. A professora Catarina é um pouco avessa à ideia de homens sendo professores de crianças pequenas e aponta como o motivo principal a necessidade de condução das meninas ao banheiro. Pode ainda admitir que homens sejam professores de educação infantil, sob a condição de serem conhecidos e de boa índole. Assim, o que é central nesses discursos das professoras como da gestão da escola e das famílias das crianças é o **conhecimento** que se tem a respeito do docente, especialmente acerca do seu caráter. Se não conhecem o docente fica mais difícil a aceitação, pois há reservas quanto ao caráter do profissional e à possibilidade de praticar algum mal contra as crianças. Se, pelo contrário, é alguém conhecido e de caráter não duvidoso, é aceito sem grandes problemas como tem sido o caso do professor André na Escola Maria Joana.

d) Famílias

As famílias das crianças do Jardim I e II da Escola Maria Joana, em geral fazem uma avaliação positiva da inserção do professor André na escola. Apontando a posição geográfica⁶⁴ da escola, como o motivo de suas crianças lá estarem matriculadas e o fato de conhecerem bem o corpo docente e administrativo, elas destacam que conhecer o Professor André foi um dos principais elementos que as levaram a aceitar sem grandes problemas que o professor assumisse as duas turmas de pré-escola da Escola Maria Joana.

As expectativas das famílias em relação à instituição escolar redundam nas representações sociais que possuem acerca dessa instituição. A escola é lugar do aprendizado, um lugar onde elas (as crianças) deverão ter acesso a aprendizagens que serão úteis para a vida delas no futuro, como ilustra a fala da dona Lucimar ao afirmar como entende que seja o papel da escola na vida da sua filha: “É um papel bom porque vai ensinar pro futuro, né? Quando ela sair daqui sair com um estudo bom pra ir pra outra escola né?”. Entre os 19

⁶⁴ Sendo a única escola da comunidade, as famílias não têm alternativa senão matricular as crianças nessa escola mais próxima de suas residências. Outra opção seria matricular em escolas do centro da cidade ou comunidades mais próximas, no entanto, isso demandaria maiores cuidados e gastos com transporte para as crianças, o que seria incompatível com as condições sócio-econômicas dessas famílias.

familiares das crianças da Escola Maria Joana entrevistados, pelo menos 12 fazem menção direta da escola como um lugar de aprender. Dentre essas aprendizagens, uma das mais citadas na fala dos familiares é a aprendizagem da linguagem escrita, como se pode depreender da fala da dona Marjorie:

É porque aqui a escola daqui agora ficou a escola e a creche tudo num local só, aí elas estão freqüentando pra que elas cresçam umas crianças no aprendizado pra ficar no alfabetismo, que tem muitas crianças que não tem a oportunidade de estudar. (dona Marjorie).

Dona Fabrícia traz em sua fala algo semelhante em relação ao que entende como função da instituição escolar. Segundo ela, seu filho está na creche “pra ser alguém, pra aprender a ler a escrever e ser alguém né? E aprender a lidar com as pessoas, e aprender ser, a conversar a lidar com pessoas né?”. Estudar e aprender para ser alguém na vida ou para ter um bom futuro profissional aparecem com bastante frequência nas falas dos sujeitos entrevistados. A instituição escolar é também, segundo os familiares entrevistados, uma instituição que educa as crianças para que sejam pessoas de bem, como afirma dona Augusta a respeito da função da escola na vida de seu neto: “pra ele mais tarde crescer, aprender e ser alguém de bem né? Uma pessoa de bem”. A educação infantil, ou seja, a educação oferecida naquela instituição é vista como uma educação para a vida, para o futuro das crianças.

Em relação a homens como professores de educação infantil, entre os/as 19 entrevistados/as, 12 pessoas afirmam não vê problema algum no fato de homem trabalhar como professor de crianças. Dessas 12, sete afirmam que tanto homens quanto mulheres podem desenvolver a função sem problemas. Três delas ressaltam que o importante é a capacidade de ensinar: se foi formado para a função, não há problemas. Sobre esses últimos a fala do senhor Ulisses é bastante elucidativa:

O que importa é a capacidade dele, se ele ensinar bem pra mim já tá legal (...) pra mim tanto faz homem como mulher. Como eu disse: o que importa é a capacidade dele, da maneira dele ensinar como é que vai ficar o ensino da minha filha entendeu? O que vale é isso aí.

As outras sete pessoas discordam das primeiras entendendo que o trabalho com crianças pequenas é mais apropriado para mulheres. Para dona Mariquinha, “é melhor se fosse professora, porque é melhor pra ensinar. mulher é mais fácil de ensinar, as crianças têm mais intimidade com mulher”. A dona Marjorie, uma senhora evangélica da mesma Igreja que o Professor André, expressa uma preocupação com relação às meninas.

Pra falar assim sério, eu acho que não é de acordo. Assim, por causa das crianças né? Porque tem a maioria das crianças são crianças que são feminina, né? Não são tudo masculino porque nas vezes não... (pausa) Mas pode sugerir também no caso, mas não tamo agravando o professor. É nesse sistema que nós acha assim. Nós não tamo dizendo que o irmão André seja capaz de acontecer alguma coisa, mas nós achamos, eu achava de acordo que fosse as professoras, né, ensinar as crianças pequena da creche.

Em relação ao fato de o professor André ter assumido as duas turmas, 18 pessoas entre as 19 entrevistadas foram unânimes quanto à satisfação pelo professor André ter assumido as turmas. Apenas uma pessoa, afirmou que achou um pouco estranho, mas ficou observando alguns dias iniciais e, vendo que seu filho estava aprendendo, concluiu que o professor podia realizar seu trabalho tão bem quanto a professora.

Pode parecer contraditória essa unanimidade entre os/as entrevistados/as quanto à boa aceitação do professor André, considerando que boa parte das pessoas apresentou restrições ao fato de homens trabalharem como professor de educação infantil e ter afirmado que o mais adequado seria mulher no exercício da docência com crianças pequenas. Na verdade, essa aceitação tem uma explicação: o fato de o professor André ser bastante conhecido na comunidade, sendo considerado inclusive uma referência intelectual e de boa índole. Dona Celina, que tem parentesco com o professor, afirma: “Eu não acho nada demais não. Logo a gente conhece ele, alguém muito conhecido aqui, é meu primo ele. A mãe dele morreu. [É] meu primo, [é] da minha família, [é] da família da minha mãe, primo segundo”. Dona Marjorie, que partilha da representação da educação infantil como um campo de trabalho feminino e não concorda que homens assumam turmas de crianças pequenas, explica porque aceitou bem o professor André, apesar de sua forma de pensar:

Naquele momento nós pensamos assim: eu acho que muitas mães pensou nesse sentido: “Ah! Mas, se fosse outro professor, até que a gente não ia admitir não, mas como é o professor André..”. Ele foi criado desde pequeno com a gente. A gente acha que era uma boa pessoa pra ensinar os filhos da gente, porque a gente já conhecia. Agora se fosse outro professor mais desconhecido, podia nós ter recorrido pra não aceitar, mas como foi o André e ele a gente conhece desde pequeno, ai a gente concordou (dona Marjorie).

Observa-se com clareza na entrevista de Dona Marjorie, o entendimento ou a representação de que as mulheres é que devem trabalhar como professoras de educação infantil e os homens são inadequados na função. No entanto, **conhecer** o professor André e confiar na seriedade de seu trabalho, alterou o comportamento ou mesmo a atitude de dona Marjorie. De modo semelhante, dona Vânia afirma que quando a professora Áurea entrou de licença, ela queria que viesse uma mulher, mas como veio o professor André, ela ficou muito

satisfeita, inclusive porque outros filhos mais velhos já haviam estudado com ele e ela, pessoalmente, gosta muito dele.

Essas situações lembram a afirmação de Jodelet (2001) de que ao estudar representações sociais deve-se atentar também para os aspectos afetivos, culturais, éticos e estéticos, pois tais elementos estão presentes e podem interferir na representação. Neste caso, se pode ver que as pessoas partilham de uma representação, no entanto, elementos de natureza afetiva, fazem com que elas reajam de uma forma diferente da esperada, considerando a representação social do trabalho com crianças como sendo um trabalho feminino.

As falas das outras pessoas que já haviam afirmado não vê nenhum problema quanto a homens na docência com crianças também são carregadas de elementos afetivos e culturais. Dona Fabrícia, uma jovem mãe solteira de cerca de vinte e cinco anos, que tem no professor André uma referência em termos intelectuais e profissionais, afirma que não houve nenhum constrangimento em relação a ele ser o professor de seu filho. Segundo ela, se fosse outro homem, analisaria no decorrer do ano, e à medida que o conhecesse poderia aceitar também.

Em minha opinião, não tive nenhum constrangimento porque eu conhecia a pessoa. Sei que é um bom professor, estudou, é capacitado, tinha mais autoridade na sala de aula né?! Eu achei ótimo. (...) se eu não conhecesse, né?! Não. Mas, assim a gente quando vai matricular, a gente pergunta os professores, conhece os professores. Se tiver algum problema no decorrer do ano, a gente vai saber como resolver (Dona Fabrícia).

Há uma evidência de como as questões contextuais não podem deixar de ser consideradas num estudo que envolve sujeitos de diferentes idades, religiões, valores etc. Considerando as heterogeneidades e similaridades entre os sujeitos, é possível identificar consensos e dissensos. O modo como enfrentam o mundo e para isso elaboram representações (JODELET (2001).

Existe um consenso entre os familiares entrevistados quanto à relevância da instituição escolar e de sua função de propiciar aprendizagens que sirvam para a vida das crianças. Entretanto, as pessoas reagem de diferentes formas ao homem como professor de educação infantil. Se este é um homem qualquer, a aceitação é mais difícil. Caso contrário, se é alguém em quem se pode confiar, pelo bom comportamento ético que vem apresentando e dependendo de como é visto pela comunidade escolar, as reações das pessoas podem ter uma

significativa diferença. Entre esses sujeitos estão também as crianças de quem é importante também conhecer a perspectiva.

e) Crianças

Entre as vinte crianças entrevistadas na Escola Maria Joana, foi possível observar que a maioria já conhecia o Professor André da própria comunidade, conforme a diretora, a coordenadora pedagógica e as professoras já haviam sinalizado em suas entrevistas. Boa parte das crianças faz menção do Professor André em outros ambientes além da escola. A casa, a rua e a igreja, por exemplo, são alguns dos outros espaços de onde as crianças o conhecem. Dois grupos de crianças de quatro anos (Jardim I) e três grupos de cinco anos (Jardim II) expressam que, se por um lado há crianças têm mais afinidade com o professor, por outro, há outras mais distantes que não têm muito apreço pelo docente.

As crianças do primeiro grupo (Jardim I) entrevistado pensam diferente umas das outras quanto à presença masculina na docência com crianças pequenas e o ingresso e a trajetória do professor André na escola. A própria composição de gênero do grupo (dois meninos e uma menina) no momento da entrevista pode ter sido um elemento que tenha influenciado as suas respostas. A menina Natasha, bastante tímida, expressou sua preferência por docentes do gênero feminino. Beto e Vianeí optariam por professores, pois segundo o primeiro, ele escolheu homem porque é homem. O último apresenta como explicação para a sua escolha o simples fato de que era o seu querer. Se pudessem escolher entre uma escola só com professores, só com professoras ou com ambos, os três apresentam opiniões diferentes. Beto, expressando sua insatisfação em vir para a escola, afirmou de forma categórica que preferia nenhuma. Sua preferência mesmo era ficar em casa brincando ou assistindo TV.⁶⁵ Sendo a brincadeira uma especificidade da criança pequena, é compreensível sua rejeição à escola se esta lhe “rouba” o interessante espaço de representar e explorar o mundo através da brincadeira. As outras duas crianças, Vianeí e Natasha, escolheriam uma escola só com homens e só mulheres, respectivamente. Entre as três crianças, apenas Beto falou a respeito do professor André. Numa determinada festinha, ele teria conhecido primeiro a professora Áurea e depois o professor André. Vianeí e Natasha não se lembram de quando conheceram o professor.

⁶⁵ Na entrevista com a avó de Beto, sua responsável, ela relatou que ele não gosta de vir à escola e que se pudesse ficaria em casa assistindo TV ou brincando. Inclusive no dia da entrevista (com a avó) ele teria posto algumas dificuldades para vir. Ela, no entanto, o obrigou a vir porque considera importante não perder nenhum dia de aula, a menos que esteja doente.

Observa-se certa obviedade peculiar ao processo de construção da identidade de gênero: meninos escolhem professores e a menina escolhe professora. Não seria isto uma implicação de gênero? Sayão (2002b) explica que desde cedo as crianças estabelecem relações com os seus pares e com adultos e estas relações estão no rol de experiências objetivas e subjetivas que contribuem para sua construção da identidade de gênero. No caso dessas três crianças, talvez seja mais prudente falar de identificação, pois estando elas nesse processo de construção da personalidade, se identificam com o gênero a que pertencem: masculino e/ou feminino.

O segundo e último grupo de crianças entrevistadas da sala do Jardim I leva em conta outros fatores para além do gênero na escolha do/a professor/a para a creche fictícia: a cor da roupa ou interesse pessoal. Davi de início escolhera uma professora, mas mudou de ideia escolhendo um professor. Pode ser que sua mudança tenha sido influenciada pela escolha de seu colega Paulo que escolheu um professor por causa da blusa verde, sua cor predileta. Os dois meninos, portanto, escolheram um professor. As duas meninas, porém, divergiram nas suas escolhas. Alice escolheu um professor e Marjorie, uma professora. A justificativa das quatro crianças acerca da escolha também se diferencia. Davi não justificou, apenas escolheu. Para Paulo, a cor da blusa (verde) o levou a escolher um professor. Alice silenciou a respeito do porquê de sua opção por um professor e Marjorie, de forma enfática, afirmou que escolheu uma professora porque quis, ou seja, por que essa era a sua vontade.

Se no primeiro momento as crianças divergiram quanto à seleção de um/a professor/a para a escola, noutra instante elas foram consensuais quanto a uma possível mudança de seu professor (André) para uma professora. Se pudesse mudar para uma professora as quatro crianças mudariam. Elas explicam sua preferência por uma professora: segundo Davi, o professor não sabe falar direito. Marjorie, pondo-se como porta-voz do grupo, afirma que não agüentam mais o professor. Alice encerra sua explicação afirmando que mudaria para uma mulher porque queria, ou seja, porque esse seria o seu desejo.

Pelo depoimento acima, constata-se a preferência das crianças por docentes do gênero feminino. No entanto, não é possível afirmar se o gênero é o fator decisivo para as suas escolhas porque elas apóiam-se nas práticas cotidianas e não no ser homem ou ser mulher. Quando afirmam que não agüentam mais o professor André, fica claro que isso se refere ao cotidiano com o professor. Se “ele não sabe falar direito” então é o seu modo de falar que leva essas crianças a desejarem a mudança para professora. Portanto, as experiências com o professor são o suporte para a elaboração de representações pelas crianças.

No terceiro grupo de crianças entrevistadas na Escola Maria Joana e primeiro da turma do Jardim II, as duplas de meninos e meninas, polarizam-se em suas escolhas. Luana e Edna escolheram professoras para a creche fictícia, enquanto para Antônio e Alex, os professores foram alvo de sua preferência. Luana, que parece ser tímida, escolheu mulher simplesmente por querer. Edna, desinibida em seu falar, argumentou que escolheu a professora porque esta é bonita. A escolha de Antônio se deu em função de sua vontade: ele escolheu professor porque assim o quis. Alex, na timidez que lhe é particular, não justificou suas escolhas, tendo apenas indicado o docente do gênero masculino para a escola fictícia.

Diante da situação em que tivessem de escolher entre uma escola com docentes apenas homens, apenas mulheres ou com ambos, as crianças também se dividem em suas opiniões. Edna ficaria numa escola onde tivesse apenas professoras porque ela também é mulher. Segundo Edna, o ideal é que se tenha professores para os meninos e professoras para as meninas. Luana confirma que concorda com a sua colega. Os meninos se mostraram mais confusos. Alex de início ficaria na escola onde tivessem apenas professoras, mas depois mudou de ideia e decidiu ficar com a escola onde os docentes fossem todos do gênero masculino. Antônio, também confuso, reflete um pouco e sua escolha evolui em três momentos. Primeiro escolheu a escola com professoras, depois com professores e ao final concluiu que o melhor seria a escola tanto com professoras como também com professoras. Para ele, “só um não daria certo.”

Em relação ao professor André, as crianças demonstram ter bastante conhecimento a respeito dele. Descrevendo como elas o conheceram, fazem alusão ao falecimento da mãe do professor e a um acidente que ele sofrera impedindo-o de subir escadas e ensinar nas escolas do centro da cidade. Segundo Antônio, o professor já havia ensinado a alguns de seus irmãos em anos anteriores⁶⁶.

As escolhas de professores/as para o quarto grupo de crianças foram as primeiras que não se caracterizaram pelos pólos menina – professora versus menino – professor. Houve menino que escolheu professora e menina que escolheu professor. Beto escolheu uma professora. Nairla escolheu professora, porque segundo ela, é melhor e a professora estava sorrindo. Rivaldo escolheu professor repetindo o argumento de sua colega de que o professor estava sorrindo. Mariana escolheu professor porque em sua opinião, é melhor. Além disso,

⁶⁶ Em sua entrevista, a mãe de Antônio (Dona Vânia) já havia afirmado sua satisfação pelo fato de o professor ter assumido a turma de seu filho e por conhecê-lo da comunidade e de ter sido professor de alguns/mas filhos/as mais velhos/as.

escolheu por causa do rosto do professor, ele usa óculos e está sorrindo. Percebe-se que a imagem do professor/a como alguém que deve ser simpático aparece no discurso das crianças. Durante alguns instantes da entrevista, Mariana e Rivaldo chamam atenção para o fato de o professor/a escolhido está sorrindo.

Entre uma escola somente com docentes homens, mulheres ou com ambos, as crianças também fariam escolhas diferenciadas. Os meninos são unânimes quanto à escola apenas com professores. As meninas, no entanto, divergem. Enquanto Nairla escolhe a escola com professoras, Mariana ficaria com a escola apenas com homens. A justificativa de cada uma delas instiga a reflexão sobre as representações de professores/as pelas crianças.

Nairla escolhera a escola com mulheres porque são diretoras. Esse argumento não parece muito consistente ou tem um sentido particular para Nairla que não foi possível apreender durante a pesquisa. Estaria ela evocando sua afinidade com a diretora, a coordenadora ou outras profissionais da escola? Não é possível afirmar com certeza isto, no entanto, é importante considerar que um ambiente onde a maioria dos/as profissionais é mulher e exerce alguma função de liderança⁶⁷ pode influenciar as escolhas de uma menina que convive com essa configuração ambiental⁶⁸ dos gêneros.

A justificativa de Mariana é ainda mais convidativa à reflexão, considerando o campo de estudos das relações de gênero. Ela escolheria uma escola apenas com docentes homens porque “os homens são mais inteligentes que as mulheres”. Essa afirmação provoca algumas inquietações.

Ao escutar essa afirmação de Mariana muitas indagações me vieram à mente. O que a fez entender que homens seriam mais inteligentes que as mulheres? O que essa menina, vivenciando o processo de construção de sua personalidade, tem aprendido o que é ser homem ou ser mulher? Essas perguntas ecoam sem uma resposta clara e definida, pois seria necessário ter aprofundado mais o diálogo e a vivência com Mariana e o seu contexto sócio-cultural para entender como essa representação foi formada (ou está sendo formada). Não é possível fechar a questão, no entanto, pode se afirmar com segurança que foi construída no âmbito das práticas sociais no contexto histórico em que ela se insere. São elas (as práticas sociais), o lócus privilegiado de produção das representações sociais.

⁶⁷ Mesmo as mulheres que não são professoras, diretora ou coordenadora também exercem função de liderança sobre as crianças, pois na ausência do professor qualquer uma delas (professoras, merendeira, zeladora, coordenadora ou a diretora) assume a condução da turma. Isso é bastante comum nas duas instituições pesquisadas.

⁶⁸ Neste caso refiro-me de forma restrita ao ambiente da Escola Maria Joana.

A ideia de que os homens seriam mais inteligentes que as mulheres aparece historicamente com grande força. Segundo Auad (2006), de tempos em tempos se noticiam estudos alardeando que homens têm mais ou menos neurônios que as mulheres ou vice-versa. A maior parte desses estudos ancora-se numa visão determinista das relações entre os sexos. Daí o conceito de gênero aparecer como uma alternativa na análise dessas relações, apoiando-se numa compreensão do gênero como uma categoria social, histórica e culturalmente construída.

Esse mesmo grupo de crianças demonstra ter bastante afinidade com o Professor André. Sabem inclusive explicar a razão de o professor ter vindo para a escola substituir a professora Áurea. Mariana explica que ele veio para a escola porque não podia subir as escadas da escola para onde deveria ter voltado depois de sua licença médica. Rivaldo, Nairla e Beto também fazem menção a momentos vivenciados pelo professor antes de assumir as duas turmas de educação infantil da Escola Maria Joana.

As crianças demonstram conhecer o professor para além dos muros da escola e expressam satisfação pelo trabalho realizado. Mariana avalia que o André é um bom professor porque em sua opinião ele ensina bem. “Quando a gente não sabe a letra o professor ensina”. Os relatos das crianças confirmam o que o pessoal da escola (núcleo gestor e corpo docente) afirmou: por conhecerem o professor, as crianças reagiram bem à mudança da professora para o professor. Depois de as crianças narrarem a situações em que recordavam do professor fora da escola, foi perguntado o que elas acharam quando souberam que o Professor André iria ser o professor delas. As crianças fizeram menção do acidente que ele havia sofrido há algum tempo e sem entender inicialmente se a reação foi positiva ou negativa em relação à vinda do professor tive de indagar mais para confirmar as resposta compreendendo ao final que elas haviam gostado e o que elas tinham chamado de ruim era o fato de ele ter sofrido o acidente. Mariana, expressa satisfação pela vinda do professor conforme expressa no trecho a seguir:

Mariana:- achava que ele era um professor bom.

Edilmar:- porque tu achava que ele era um professor bom?

Mariana:- quando a gente não sabe o dever ele ensina pra gente.

A satisfação dessas quatro crianças em relação ao trabalho do professor se confirma com a sua resposta delas à indagação sobre uma possível mudança de professor para professora. De forma unânime, as quatro afirmam que se tivessem de escolher entre

permanecer com o professor ou mudar para uma professora, elas prefeririam continuar com o professor.

O quinto e último grupo teve uma composição diferente dos demais. Constituído por quatro meninas e um menino, o grupo utiliza como argumentos para as suas escolhas, aspectos estéticos dos/as professores/as escolhidos. As três meninas escolheram uma professora para a escola fictícia porque acharam bonitas. Mudando apenas o gênero, Dedé repete o argumento, ao escolher um professor. Compreende-se que, sendo sujeitos ativos e criativos, as crianças observam o mundo ao seu redor incluindo os/as docentes com suas indumentárias. Nágela, por exemplo, escolheu uma professora que usa óculos porque acha bonito. Constata-se que além do gênero, outros elementos são considerados pelas crianças no momento da escolha dos/as docentes. Para estas crianças não basta ser homem ou mulher. É necessário também ser bonito/a.

Se tivessem de escolher entre uma escola com docentes homens, mulheres ou com ambos, esse grupo foi o que mais escolheu uma escola que se compusesse tanto de professores como também de professoras. Magali se isentou de escolher e Taís escolheu uma professora. Dedé, Ellen e Nágela escolheram uma escola em que tivesse docentes tanto do gênero masculino como também do feminino.

Ellen escolheu a escola que tinha docentes homens e mulheres e argumentou que mulher não briga. Teria essa afirmação alguma relação com uma representação mais ampla de mulher? Mulher seria então um sujeito passivo cuja vocação seria a submissão aos homens? Não se pode afirmar isto com exatidão. Contudo, a forma de Ellen pensar está relacionada às suas experiências, aos seus aprendizados e representações sobre o que é ser ou ser mulher, a partir de seu contexto. Este, por sua vez conecta-se com representações sociais que circulam num contexto mais amplo da sociedade.

É bom que tenha professores e professoras numa escola infantil, eis a afirmação de uma criança. É bom que tenha os dois. Ouvir essas crianças afirmarem isto remete à leitura de Rocha (2000), que afirma que a escola infantil precisa atentar para o fato de que muitas crianças, (principalmente meninos) não têm uma efetiva participação masculina nos processos de construção de sua personalidade. A afirmação de Nágela, Dedé e Ellen estaria de alguma forma fazendo um apelo à presença masculina e feminina na sua formação, considerando a falta de um/a ou de outro/a? Seria imprudente fazer essa asserção, contudo, não se pode negar que o convívio salutar com o gênero masculino e feminino nem sempre é facultado às crianças frente aos problemas sociais que afetam as famílias. Por outro lado, a afirmação de

que é bom que tenha os dois pode ser também a expressão de crianças cuja convivência agradável com pais e mães a faz entender que numa escola deve ter professores e professoras. Em tese essa já é a configuração existente: uma escola com professores e professoras. Entretanto, ao se tratar da educação infantil, a própria realidade, diversos autores e o decorrer de todo esse trabalho leva à constatação da escassez do gênero masculino na docência com crianças da educação infantil.

A afirmação de uma criança de que seria bom que tivesse homens e mulheres na docência com crianças encontra respaldo na literatura que trata da atuação masculina na educação infantil. Souza (2010, p. 29), discutindo alguns documentos emitidos pela Rede Europeia de Acolhimento à Criança – REAC afirma que

Os registros apontam para conclusões no sentido de que mudanças em relação à participação dos homens, nestes cuidados, teriam potenciais benefícios a todos, homens, mulheres e crianças, salientando para a existência de potenciais riscos também. Discutem que estas mudanças implicam novos papéis, identidades e relações, tanto para homens como para mulheres, e conclamam os diversos segmentos sociais a apoiarem as mudanças necessárias, que devem se dar em vários níveis e diversificados contextos sociais.

Esse grupo de crianças expressa uma afeição pelo professor André. Se tivessem de escolher entre a permanência com ele ou mudar para uma professora, entre as cinco, apenas Nágela mudaria. As demais continuariam com ele.

Uma das justificativas mais comuns das crianças entrevistadas na Escola Maria Joana para as suas escolhas é o simples fato de querer, ou seja, é o fato de desejarem, de ser a sua vontade. No início da análise das entrevistas com as crianças, tratei as escolhas das crianças como se fossem isentas de justificativa. Escolher um homem ou mulher para a função docente porque **queria** soava como uma resposta sem justificativa. Num dado momento, porém, remeti à concepção de criança⁶⁹ que defendo e tomei consciência do equívoco dessa análise. **Querer** não podia ser a justificativa das crianças para as suas escolhas? Para as crianças, querer homens ou mulheres na docência tem muitos sentidos que para os adultos nem sempre são claros.

Os sentidos de **querer** para as crianças podem ter origens e direções diversas. Uma menina pode escolher uma professora porque se identifica com a professora e, da mesma forma, isso pode acontecer com os meninos. Pode ser ainda que as escolhas das crianças

⁶⁹ A noção de criança que defendo coaduna-se com a visão de Cruz (1996) que afirma que a criança é um sujeito ativo e criativo que produz e reproduz cultura e ainda com Sarmiento (2008, p.30) para quem as crianças participam coletivamente da sociedade dela sendo sujeitos ativos e não meramente passivos.

“subvertam” essa ordem. Durante as entrevistas houve crianças que escolheram docentes do sexo apostado ao seu. As relações afetivas têm um grande peso nessas escolhas. Assim, uma criança pode ter escolhido um professor ou uma professora influenciada pelo afeto que tem por ele/a. Enfim, há várias possibilidades de explicação para as afirmações das crianças que fogem ao controle dos adultos evidenciando que elas são capazes de dá sentido às práticas e fenômenos a que estão expostas.

Na contramão de uma representação de crianças como pessoas que não têm querer⁷⁰, as crianças da Escola Maria Joana e do CEI Mundo da Fantasia mostraram que são competentes para expressar seus desejos e suas necessidades. Se nalgum momento, não é possível apreender os sentidos, isto não é sinal de incapacidade para explicar suas opiniões, mas da dificuldade do adulto em escutá-la, em compreendê-la em suas especificidades. Ancorado nessa concepção de criança, é possível entender porque em alguns momentos as crianças, ao explicar suas escolhas, dizem simplesmente: “escolhi porque eu quis”. **Querer** é a sua vontade, independente do que esteja por trás disto. Se há o interesse em perscrutar mais, faz-se necessário travar um diálogo mais aberto com elas escutando-as e olhando-as com lentes que possibilitem uma melhor compreensão do que elas expressam.

As representações das crianças acerca do ingresso e trajetória do Professor André na Escola Maria Joana são fortemente marcadas pelo componente afetivo das relações vividas na comunidade. De forma semelhante aos seus familiares, a maior parte das crianças tende a aceitá-lo bem por saber de quem se trata. Conhecer o professor para além do ambiente institucional da escola torna o seu ingresso e trajetória mais suscetível de reações mais positivas pelas crianças. No entanto, isto não significa a ausência de atitudes de rejeição, apreensão ou receio, afinal cada criança estabelece relações e sentidos diferenciados sobre a entrada e o percurso do professor na instituição.

Finalmente, cabe tentar responder como se deu o ingresso e a trajetória do Professor André na Escola Maria Joana. Ele foi requisitado pela diretora, que apoiada pela comunidade escolar, acredita na sua potencialidade para conduzir as turmas do Jardim I e II, portanto, envida esforços para que ele assumira as duas turmas, incentivando-o e apoiando-o. O Professor André, descrente em sua capacidade de conduzir as duas turmas, esforça-se para realizar um trabalho à altura das expectativas da comunidade que o requisitou para a função. Dialogando com as colegas de trabalho, ele procura construir sua prática para atender às

⁷⁰ Há uma máxima popular que afirma que “criança não tem querer”. Essa expressão é bastante usada por adultos (pais, mães, professores/as e educadores/as em geral) quando querem impor sua vontade às crianças.

exigências da função, segundo o que determina a SME. Analisa como gratificante o curto período em que está atuando na educação infantil.

A diretora e a coordenadora pedagógica, apesar de partilharem uma representação da docência na educação infantil como um trabalho feminino, acreditam que esse professor **bastante conhecido** por elas e por toda a comunidade, tem condições de realizar um trabalho coerente com o que esperado para a educação infantil: uma boa preparação para o ensino fundamental incluindo um dos objetivos mais perseguidos pela instituição: a aprendizagem da leitura e escrita.

As professoras, também partilhando de uma representação do trabalho docente na educação infantil como uma ocupação mais adequada ao feminino, excetam o professor que elas **conhecem** como um homem a quem creditam confiança e capacidade de realizar um bom trabalho, segundo a representação de educação infantil que partilham.

Os familiares, divididos entre os/as que não vêem problemas no fato de homens serem professores de educação infantil, condicionando a aceitação à competência profissional (formação) e aqueles/as que consideram a educação infantil um campo de trabalho feminino, aceitam bem a vinda do professor para a instituição. Para esses últimos, a aceitação está condicionada ao fato de o professor André ser alguém que **conhecem** e é moralmente reconhecido como uma pessoa de boa índole que não fará mal às crianças.

As crianças, expressando que também **conhecem** o professor André da comunidade onde moram, demonstram uma relação afetuosa com o professor e uma boa aceitação à sua vinda, havendo apenas um grupo que tem menos apreço pelo professor. A noção de pertença ao gênero masculino ou feminino pouco interfere nas opiniões e escolhas das crianças, sendo mais consideradas nas suas escolhas, as experiências com o professor e aspectos estéticos e afetivos.

O ingresso e a trajetória do professor André se dá, portanto em meio a uma atmosfera simultaneamente conflituosa e harmônica de comportamentos, opiniões, atitudes, opiniões etc. Conflituosa porque nem tudo é consenso, havendo também dissensos entre os sujeitos entrevistados sobre a presença masculina na docência com crianças. Harmônica porque a grande maioria dos sujeitos (quase todos), apesar de divergirem quanto a homens na educação infantil de um modo geral, convergem quanto ao professor André, que obtém uma aceitação massiva da comunidade escolar, o que facilita a sua inserção na escola e o desenvolvimento mais tranqüilo de seu trabalho com as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desenvolvido nesta investigação leva à constatação de que as discussões em torno da presença masculina na educação infantil ainda carecem de muitos estudos. Trata-se de um tema polêmico que envolve heterogeneidades no pensamento social das duas comunidades escolares pesquisadas. A sensação que tenho como um pesquisador iniciante com algumas ingenuidades, em certa medida, não é a de um fim, mas de um começo, uma vez que muitas perguntas ainda ecoam sem respostas definitivas no que se refere à questão. Concluída a pesquisa, é possível elencar algumas constatações que, entretanto, estão longe de encerrar as questões envolvidas no tema da presença masculina na educação infantil.

Existe uma representação da docência na educação infantil como um trabalho feminino. Tanto no CEI Mundo da Fantasia como na Escola Maria Joana, grande parte dos sujeitos adultos pertencentes a diferentes categorias (gestão escolar, docentes e famílias) compreendem que atuar na docência nessa etapa é uma profissão mais adequada ao gênero feminino. Ancorados em visões cristalizadas e socialmente construídas sobre as relações e papéis de gênero, esses sujeitos objetivam essa idéia na figura do gênero masculino associado à pedofilia e à perversão sexual e na imagem do gênero feminino visto como sinônimo de pureza, delicadeza e aptidão natural para o trabalho com crianças. Tomando as considerações de Louro (2004), é possível observar certa reprodução inconsciente e/ou ingênua da idéia de mulheres como sujeitos assexuados, portanto, incapazes de qualquer perversão sexual ao passo que, num outro pólo, os homens são vistos como naturalmente propensos a molestar crianças, principalmente meninas.

Essas visões cristalizadas, em geral tendo como referência as informações veiculadas na mídia sobre inúmeros casos de pedofilia que têm homens como protagonistas, servem de âncora para os sujeitos que visualizam o trabalho docente na educação infantil como um campo de trabalho feminino. Vários sujeitos, ao defenderem a idéia da inadequação de homens para o trabalho com crianças, fazem menção ao “que se ouve por aí”, alguns chegando inclusive a mencionar programas policiais de televisão.

Por outro lado, a representação da educação infantil como um campo de trabalho naturalmente feminino parece começar a sofrer alterações. Grande parte dos sujeitos adultos também considera a atuação docente na educação infantil como um **trabalho**, cuja licença para ser exercido depende de habilidades e competências adquiridas numa formação específica. Ancorados na compreensão de que a instituição escolar é importante para o desenvolvimento e ascensão social dos indivíduos e na decisiva contribuição do professor

para a efetivação dessa função da escola, esses sujeitos objetivam essa idéia na figura do/a professor como intelectual, competente e formado/a para a função que exerce. Dessa forma, a se considerar que para atuar na docência com crianças, não é o gênero do/a profissional o pré-requisito, mas a formação adquirida para tal.

É provável que essa visão, que coloca como pauta para o exercício docente na educação infantil a formação, esteja influenciada por discussões contemporâneas no campo de estudos das relações de gênero que circulam na mídia e em alguns universos reificados da ciência, (principalmente aqueles que dialogam com os movimentos sociais organizados) e nas conversações em geral. No campo da Sociologia das relações de gênero, Boris (2002), estudando sobre a subjetividade masculina detecta sinais de uma possível mudança na forma de pensar a masculinidade, por exemplo. É possível falar não numa masculinidade ou numa feminilidade, mas em masculinidades e feminilidades que se entrecruzam fazendo emergir novas formas de pensar as relações, as práticas e os papéis de gênero.

Além disso, tem de se considerar os avanços nos estudos referentes à necessária formação de profissionais para atuar na docência com crianças. Embora ainda se observe, na prática, inúmeras contradições, há um consenso na comunidade científico-acadêmica na área de educação infantil e em diferentes setores da sociedade civil organizada acerca da exigência da formação. Prova disso é a própria legislação educacional que destaca a imprescindibilidade da formação profissional para o exercício da função docente. O maior desafio atual não é a criação de leis, que primem pela qualidade dos serviços educacionais, porém, mais que isso: impõe-se lutar pelo cumprimento do que já tem sido aprovado.

Nesse sentido, as pressões sociais a favor da qualificação profissional constituem fortes elementos que ajudam a corroborar a representação da docência na educação infantil (e em outras áreas) como uma profissão que exige uma formação específica. Ou seja, quando alguns sujeitos afirmam que mais importante que o gênero do/a profissional é a capacitação (competências e habilidades adquiridas na formação), suas expressões não estão desvinculadas de uma realidade social mais ampla em que se imprime um discurso que enaltece a formação profissional.

Outra possível influência sobre essa visão, que vindica a competência profissional como requisito para o trabalho com crianças, pode ser o lento, controverso, porém, significativo processo de valorização profissional de docentes da educação infantil. Nesse processo, uma das pautas principais diz respeito à importância da formação profissional que, segundo Zabalza (1998), tem um significado especial para a educação das crianças pequenas.

Isso, porém, não significa que as concepções cristalizadas de gênero arrefeçam e não sejam também influentes na forma como acontece o ingresso e na trajetória dos professores.

Para as crianças, embora expostas a essas idéias defendidas pelos adultos e podendo de alguma forma ser influenciadas por elas, o grande elemento definidor de suas formas de pensar sobre os homens professores de educação infantil é a experiência que tiveram com estes profissionais. Ou seja, para as crianças, o gênero do/a docente e a formação do profissional não são os aspectos mais importantes. O que interessa mesmo para elas são as vivências (positivas ou negativas) com homens ou com mulheres na instituição. Os relatos delas expressam isso. Quando se sentem bem com o professor, desenvolvendo uma relação de empatia que lhes provoca satisfação, tendem a avaliar positivamente a presença dos professores. Caso contrário, tendem a rechaçá-los e afirmar sua preferência pelas mulheres professoras. Isso não significa, porém, que os constructos sociais em torno do gênero não estejam também presentes nas suas formas de pensar.

As crianças, que estão no processo de construção da identidade de gênero a partir das interações com os/as adultos/as e com os seus pares, levam em conta também a identificação com o gênero masculino ou feminino nas suas escolhas e nas suas formas de pensar, sentir, valorar e julgar (representar) os homens como professores de educação infantil. Ouvir as crianças nessa pesquisa, inclusive, teve sua importância no sentido de dá voz a quem mais se relaciona com os professores na instituição, ou seja, sujeitos que podem apresentar outros elementos diferentes (ou semelhantes) daqueles apresentados pelo/as adultos/as, possibilitando uma compreensão mais alargada do ingresso e da trajetória dos dois professores nas instituições pesquisadas.

Quando as crianças do CEI Mundo da Fantasia, por exemplo, argumentam que não gostam de homens na educação infantil fazendo alusão a situações de castigo, de cansaço com as muitas tarefas e de impedimento do brincar, estão afirmando que existem outras questões que precisam ser levadas em conta para além do gênero ou da titulação profissional. Essas questões comumente não têm sido consideradas pelos/as profissionais da escola. De modo similar, na Escola Maria Joana, as crianças que dizem “não agüentar mais o professor André” porque ele não sabe falar direito, chamam atenção dos/as professores/as para o cuidado com a linguagem que utiliza para com elas. As crianças também são sensíveis às ações dos adultos e constroem vínculos afetivos. Quando gostam do professor, é compreensível que os aceite bem. Com isso, é como se fizessem uma recomendação aos professores/as: *nós somos gente que sente, que pensa, que fala. Se vocês prestarem atenção ao que expressamos, fazemos e sentimos é provável que a gente goste de vocês, que a gente*

*tenha um ambiente educacional melhor em que vocês e nós possamos ser mais felizes. Falem-nos e escutaremos, escutem-nos e nós falaremos, deixem-nos falar sobre como entendemos e queremos as coisas e saberemos ouvir suas sugestões. Podemos começar um diálogo gostoso. Vamos brincar! Vamos conversar, cantar, contar histórias, ouvir etc. Vamos viver intensamente.*⁷¹

Entre os adultos, foi possível identificar também uma representação social da educação infantil como uma etapa preparatória para as fases posteriores em que se cria uma expectativa de que a educação infantil prepare bem as crianças para o tão aspirado sucesso escolar. Qual a relação entre essa representação e o ingresso e a trajetória de homens na educação infantil? É que na medida em que ela se consolida num ou noutro grupo intensificando-se, o que se coloca em pauta na docência com crianças não é mais tanto o gênero, mas mais ainda a capacidade de o/a profissional atender às expectativas relacionadas às aprendizagens das crianças, relaciona-se com o que discorri acima sobre a exigência da formação. Na Escola Maria Joana, por exemplo, o professor André foi requisitado por se entender que ele é um bom alfabetizador, ou seja, tem competência para conseguir uma das aprendizagens que mais era esperado naquela comunidade: a aquisição da linguagem escrita. No CEI Mundo da Fantasia, por outro lado, há insatisfações porque se observa que o professor Arnaldo tem dificuldades para alcançar esse mesmo objetivo.

O contexto em que se inserem os dois professores investigados não pode ser desconsiderado. O ingresso e a trajetória do professor André como professor de educação infantil na Escola Maria Joana se dá de forma diferente que a do professor Arnaldo no CEI Mundo da Fantasia. Tais diferenças se explicam em parte pelos próprios contextos que têm características peculiares. Enquanto o CEI Mundo da Fantasia, que é uma instituição de educação infantil localizada na zona urbana do município e é uma instituição destinada exclusivamente à educação infantil, a Escola Maria Joana localiza-se na zona rural e trabalha tanto com a educação infantil como também com o ensino fundamental. Essas e outras características das duas instituições demonstram que há diversos fatores a serem considerados no estudo sobre o ingresso e a trajetória de um homem como professor de educação infantil.

O modo como as relações se estabelecem entre a comunidade e escolar e os professores é um elemento que influencia bastante como poderá se dá o ingresso e a trajetória

⁷¹ Nesse trecho, tento traduzir os anseios das crianças a partir das conversas com elas. Esse pequeno texto não esgota o que elas expressam. Apenas apresentam uma reflexão que eu quis colocar numa linguagem menos carregada de formalidade.

de um homem na educação infantil. Entre o CEI Mundo da Fantasia e a Escola Maria Joana é uma marca diferenciadora do processo de inserção dos professores na instituição.

A diretora da Escola Maria Joana decidiu convidar o professor para trabalhar com as turmas de Jardim I e II pelo fato de ser uma pessoa bastante conhecida na comunidade e já ter trabalhado antes na escola, tendo colaborado na elaboração de projetos pedagógicos, gincanas, alfabetização etc.. Na visão da diretora, ele seria a pessoa mais indicada para a função por ser um *excelente alfabetizador*. Constata-se aqui a associação da pré-escola ao processo de alfabetização, conforme já assinalado anteriormente.

A diretora não apenas o convidou como também se articulou junto ao setor de recursos humanos da SME para que o professor não tivesse alternativa, senão assumir as duas turmas de educação infantil naquela escola. Dessa forma, mesmo hesitando o professor foi lotado nas turmas do Jardim I e no Jardim II. O professor aceitou o convite, embora sua preferência fosse por turmas de ensino fundamental.

Ser uma pessoa conhecida, capacitada e querida pela maior parte das pessoas da comunidade foi o critério utilizado para a vinda do professor para essa escola. Não é possível afirmar com certeza qual seria a reação de todos se fosse outro homem que viesse assumir aquelas turmas. No entanto, no caso do professor André, **conhecer** esse professor foi a “porta de entrada” para que sua inserção nas turmas de educação infantil tivesse boa aceitação. É provável que este fato se dê em função da estreita relação entre família e instituições escolares ao se tratar da educação de crianças pequenas.

No CEI Mundo da Fantasia, o fato de o professor Arnaldo ser uma pessoa conhecida pela comunidade também contribui para atenuar as possíveis tensões em torno de seu ingresso e trajetória na instituição. No entanto, esse **conhecimento** que as pessoas têm acerca do professor era superficial, restringindo-se à informação de que ele é político, coordena atividades religiosas com casais e é professor. São poucas as pessoas que tem uma relação mais próxima com o professor, diferentemente do professor André, na Escola Maria Joana, cujo **conhecimento** das pessoas sobre ele é bem mais profundo. A grande maioria das pessoas o conhece de muito tempo, observaram seu crescimento e desenvolvimento profissional, moram próximas a ele, sabem onde é sua residência, convivem e desenvolveram uma relação mais estreita com ele. Esta relação, inclusive, é o que leva aqueles sujeitos que partilham a representação da educação infantil como um trabalho feminino a aceitar mais facilmente o professor André na escola. Esses aspectos precisam ser levados em conta ao se analisar o ingresso e a trajetória de ambos nas duas instituições pesquisadas.

Os diversos sujeitos adultos inquiridos nas duas instituições e escolares e na SME acerca da educação infantil partilham a representação desta etapa da educação como sendo uma etapa propedêutica para o ensino fundamental, o que é claramente evidenciado nos documentos analisados e nos seus discursos. Esta representação interfere nas expectativas quanto ao que seja de fato a finalidade da educação infantil gerando uma incoerência entre essa representação partilhada pelos sujeitos e o que determina a LDBEN e outros documentos oficiais relacionados à educação infantil. Enquanto a legislação afirma que a finalidade da educação infantil é o desenvolvimento **integral** da criança, o que se observa no contexto investigado são visões, práticas, discursos que fazem pesar sobre a primeira etapa da educação básica a responsabilidade pelo futuro sucesso ou fracasso escolar das crianças. Em consonância com essa compreensão da educação infantil, as práticas são amoldadas ao modelo escolarizante do ensino fundamental e centradas no aspecto cognitivo do desenvolvimento infantil, aliás, na alfabetização das crianças, desconsiderando-se as especificidades da educação das crianças pequenas.

Enfim, como já referido, ao se analisar o ingresso e a trajetória de homens como professores de educação infantil, é preciso considerar as singularidades do contexto e dos sujeitos que nele se inserem. Quem é este professor? Quem são os sujeitos envolvidos em sua prática que e como se relacionam com ele? O que pensam sobre homens na educação infantil, ou mesmo sobre educação infantil? Em que condições o professor chega à instituição? O que se espera dele? Essas foram algumas questões que tentei avaliar nessa investigação como estratégia para tentar responder a uma indagação maior que a norteou desde o princípio: como se dá o ingresso e a trajetória de um homem como professor de educação infantil?

Como a própria Teoria das Representações Sociais levava a esperar, a observação, ausculta e análise das considerações dos sujeitos me permitem afirmar que esse processo não é homogêneo, nem igual em qualquer situação. Pelo contrário, guarda singularidades que precisam ser ponderadas em cada contexto. Vale lembrar que estas particularidades do contexto não estão isoladas nele mesmo, porém, conectam com outros mais amplos, ou seja, com uma totalidade do real que o homem e a ciência, ainda que não consiga em sua plenitude, está sempre tentando apreender. Este foi um exercício que tive fazer nessas duas instituições investigadas.

No CEI Mundo da Fantasia, pude ver um professor que afirma se identificar com a educação infantil porque julga mais fácil o trabalho com crianças e desenvolve um trabalho à moda do ensino fundamental. Vi também uma diretora com cargo comissionado preocupada com a obediência às instancias superiores. Conheci também famílias, que depositam na

instituição escolar a esperança de uma vida melhor para suas crianças. Preocupadas com o alcance ou não da aprendizagem de seus/suas filhos/as, algumas reagem de forma negativa, outras veem mais positivamente a presença do professor Arnaldo naquela instituição. Pude ouvir também as crianças que me falam de suas satisfações e insatisfações com relação ao seu professor que reclamam de uma prática pedagógica que tenta lhes tolher a criatividade, calar a suas vozes e as adequar a um modelo pré-estabelecido.

Na Escola Maria Joana, uma equipe com aparato material e humano mais avantajado que o CEI Mundo da Fantasia, deparei-me com questões semelhantes e diferentes. Conheci um professor que hesitava em trabalhar na educação infantil por não se acreditar capaz de levar adiante a tarefa. No entanto, a seriedade com que encara o trabalho e preocupação com o atendimento das expectativas o leva a fazer um trabalho com bastante empenho e entusiasmo, procurando dá conta do que é estabelecido, dialogando com outro/as profissionais da escola, com as famílias e com as crianças. Conheci uma diretora que articula a sua equipe para persuadir o professor a assumir duas turmas de educação infantil. Conheci famílias que se relacionam de forma mais próxima com a escola e depositam nela expectativas semelhantes àquelas das do CEI Mundo da Fantasia: a instituição através da qual as crianças podem ter um futuro melhor. São famílias que guardam bastante respeito pelo Professor André, por acreditarem na idoneidade e competência para o trabalho a que foi destinado. Algumas famílias, ainda que discordem com veemência da atuação masculina na docência com crianças, excetua o Professor André por conhecerem sua história marcada (até onde sabem) pela integridade, seriedade e boa índole. Dialoguei com crianças, que falaram do Professor André, da Professora Áurea (professora anterior) e da escola. Crianças que não gostam da escola porque consideram preferível brincar ou fazer outras coisas e crianças que falaram de seu gosto em vir para a escola e de se relacionar bem com o professor André.

Por fim, essa investigação propiciou o levantamento de outras questões que podem ser melhor desenvolvidas em estudos posteriores. Uma das inquietações diz respeito à formação de profissionais da educação infantil. É instigante pensar em como tem se dado a formação de pedagogos no que se refere à educação infantil, uma vez que são estes os profissionais definidos pela LDBEN para atuar na docência com crianças. O que os/as docentes que participaram da investigação, construíram sobre educação infantil nos cursos de formação inicial e continuada pelos quais passaram? O que os futuros docentes em formação estão podendo construir em relação a essa etapa da educação? Até que ponto a organização curricular dos cursos favorece ou não a formação de profissionais competentes, críticos e reflexivos com condições profissionais de realizar um bom trabalho? Antes de tecermos

qualquer crítica aos profissionais é interessante se perguntar sobre que formação tiveram e que condições estão tendo para realizar o seu trabalho de modo eficaz.

Outra questão ainda relacionada à formação profissional relaciona-se com a discussão em torno das relações de gênero. O campo de estudos das relações de gênero tem se consolidado como um campo fértil para reflexões sobre as relações entre homens e mulheres e o questionamento das desigualdades sociais e de gênero. Pergunta-se: até que ponto a formação docente para a educação infantil tem dialogado com esses e outros campos igualmente relevantes? Novamente: em que medida a organização curricular desses cursos considera importante o diálogo com esses outros campos ou lhes renegam, limitando-se à formação meramente técnica? Que discussões são possibilitadas aos estudantes de pedagogia, prováveis docentes da educação infantil acerca das atitudes e valores vinculados à educação infantil, inclusive do ponto de vista do gênero? Como esses estudantes se relacionam com os estudos de gênero e com a própria educação infantil? E quanto àqueles/as docentes que estão em exercício: o que a formação lhes forneceu em termos de reflexões críticas sobre a educação infantil e sobre o gênero? Penso que aqui há algumas pistas para estudos posteriores referentes à formação de profissionais e sua relação com a atuação masculina na docência com crianças.

É importante também refletir sobre a participação das crianças nas pesquisas relacionadas à sua educação. Nessa pesquisa, fiz questão de ouvir as crianças por acreditar que elas têm muito a falar sobre o mundo à sua volta. No caso desta pesquisa, o que pensam e sentem sobre homens como professores de educação infantil. As crianças podem trazer outro olhar sobre um mesmo fenômeno: o olhar de quem vive ou de quem gostaria de viver certas experiências. Como alguns autores já têm apontado, em pesquisas sobre qualquer tema que lhes diga respeito, as próprias crianças podem contribuir para elucidar as problemáticas propostas, ampliando o conhecimento dos adultos.

Finalizo esse texto ciente de que ainda há muito a ser dito, perguntado, investigado sobre homens professores de educação infantil e outras questões adjacentes. Como um homem que se identifica com essa etapa da educação e se inquieta com várias questões em torno desse tema, tenho esperança de que outros homens e também mulheres possam continuar desejando compreender questões que envolvem a educação das crianças e que esse trabalho possa oferecer a esses homens e mulheres alguma contribuição. Para mim a primeira contribuição desse trabalho é que muitas certezas e incertezas convivem, pois, como diz a canção do Lulu Santos: “nada do que foi será de novo do jeito que já foi um dia. “Tudo passa, tudo sempre passará”. Com essa canção finalmente, encerro as linhas dessa dissertação:

Como Uma Onda⁷²[Lulu Santos](#)

Nada do que foi será
De novo do jeito que já foi um dia
Tudo passa
Tudo sempre passará
A vida vem em ondas
Como um mar
Num indo e vindo infinito
Tudo que se vê não é
Igual ao que a gente
Viu há um segundo
Tudo muda o tempo todo
No mundo
Não adianta fugir
Nem mentir
Pra si mesmo agora
Há tanta vida lá fora
Aqui dentro sempre
Como uma onda no mar
Como uma onda no mar
Como uma onda no mar

⁷² Música de autoria de Nelson Mota, lançada no LP "O ritmo do momento" de Lulu Santos em 1983.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. **O estudo experimental das representações sociais.** In: JODELET, Denise (org.), **As representações sociais.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.
- _____. **Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes.** In: CAMPOS, H. F. & LOUREIRO, M. C. S. (org.). **Representações sociais e práticas educativas.** Goiânia: Editora da UCG, 2003.
- ALMEIDA, J. S. de. **Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino.** In: Cadernos de Pesquisa, n. 96, pp. 71-78, fevereiro de 1996.
- ALVES-MAZZOTTI, J. **Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação** in: Em aberto, Brasília, ano 14, nº61, jan./mar. 1994 p.60-78.
- AMADO, Tina. **Professora ou professor?** In: SILVEIRA, M. L. & GODINHO, Tatau (org.) **Educar para a igualdade: gênero e educação escolar.** São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher. Secretaria Municipal de Educação, 2004.
- ANDRADE, F. C. B. de. **A teoria das representações sociais.** In: SANTOS, C. S. G. dos, & ANDRADE, F. C. B. de. (org.). **Representações sociais e formação do educador: interseções do discurso.** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.
- APLLE, Michael. **Trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia.** In: Cadernos de Pesquisa, n. 64, pp. 14-23, fev. 1988.
- ARCE, Alessandra. **Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil.** in: Cadernos de Pesquisa, n. 113, pp. 167-184, julho de 2001.
- ARRUDA, Ângela. **Teoria das representações sociais e teorias de gênero.** In: Cadernos de Pesquisa, nº 117, p.127-147, novembro de 2002.
- AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola.** São Paulo: Contexto, 2006.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.
- BONETTI, Nilva. **O Professor de Educação Infantil um profissional da Educação Básica e sua especificidade?** In: 29ª. Reunião Anual da Anped, 2007, Caxambu. Anais. Rio de Janeiro: ANPED, 2006.
- BORIS, G. D. B. **Falas de homens: a construção da subjetividade masculina.** São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secult, 2002.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDBENEN)** de 20 de dezembro de 1996, disponível em www.planalto.gov.br.

_____, Ministério da Educação. **Política nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____, **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: Inep, 2009. 2009a.

_____, **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009** que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, disponível em www.mec.gov.br, 2009b.

_____, **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

_____, **Parecer nº 20 da Câmara de Educação Básica:** Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, aprovado em 11 de novembro de 2009. (Brasil 2009c).

BROFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano:** experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRUSCHINI, Cristina & AMADO, Tina. **Estudos sobre mulher e educação:** algumas questões sobre o magistério. In: Cadernos de Pesquisa, n. 64, pp. 4-13, fev. 1988.

CAMPOS, M. M. **Por que é importante ouvir a criança?** A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, S. H. V. (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.** São Paulo: Cortez, 2008.

CAMPOS, Gleisy. **Espaços ludopedagógicos:** uma possível identidade para os ambientes de creche. In: CAMPOS, Gleisy. & LIMA, Lilian (org.). **Por dentro da educação infantil:** a criança em foco. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

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.

_____, **Homens fora de lugar? A identidade de professores homens na docência com crianças.** In: 30ª. Reunião Anual da Anped, 2007, Caxambu. Anais. Minas Gerais: ANPEd, 2007.

CASTRO, Ricardo de. **Representações sociais da prostituição na cidade do Rio de Janeiro.** In: SPINK, M. J. (org.). **O conhecimento cotidiano:** as representações na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CARVALHO, M. P. de **Vozes masculinas numa profissão tipicamente feminina** in: <http://lasa.international.pitt.edu/LASA98/PintodeCarvalho.pdf>, setembro de 1998 – acesso realizado em outubro de 2004

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

CERISARA, A. B. **Educar e cuidar: por onde anda a Educação Infantil.** In: *Perspectiva*. Florianópolis, 'i. 17, n. Especial, p. 11 - 21, jul./dez. 1999

_____. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional.** São Paulo: Cortez Editora, 2002.

CHAMON E. M. Q. O. & CHAMON M. A. **Sobre o uso de entrevista nos estudos de representação social.** In: Anais da V Jornada Internacional e III Conferência Brasileira sobre Representações Sociais – 31 de julho a 03 de agosto de 2007. Disponível em HYPERLINK "<http://www.gosites.com.br/vjirs/anais-online-trabalhos-completos.asp>" "<http://www.gosites.com.br/vjirs/anais-online-trabalhos-completos.asp>". Acesso realizado em 02/10/2009.

CONNELL, Robert W. **Políticas da Masculinidade.** In: *Educação & Realidade*, 20 (2), pp.85-206, jul./dez. 1995.

COSTA, M. V. **A revista Nova Escola e a constituição da identidade feminina do magistério.** In: 21ª. Reunião Anual da Anped, 1998, Caxambu. Anais. Minas Gerais: ANPED, 1998.

COUTINHO, M. I. A. **Educadoras infantis: o que pensam sobre as questões de gênero?** Recife: Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2005.

CRUZ, R. C. A. **A pré-escola vista pelas crianças.** In: 32ª. Reunião Anual da Anped, 1998, Caxambu. Anais. Minas Gerais: ANPED, 2009.

CRUZ, S. H. V, **Reflexões acerca da formação do educador infantil.** In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº97, p.79-89, maio de 1996.

_____, (org.) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.** São Paulo: Cortez, 2008.

DEMARTINI, Z. B. F. & ANTUNES, F. A., **Magistério feminino: profissão feminina, carreira masculina.** In: *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 86, pp. 5-14, ago 1993.

DIAS, T. M. S. **A brincadeira como eixo estruturante do currículo na educação infantil.** in: CAMPOS, Gleisy & LIMA, Lilian. (orgs.) **Por dentro da educação infantil: a criança em foco.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

DIEB, M. H. **Educação infantil e formação docente: um estudo em representações sociais,** Fortaleza, UFC – Dissertação de Mestrado em Educação, 2004.

DOISE, Willem. **Atitudes e representações sociais.** In: JODELET, Denise (org.), **As representações sociais.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

FARIAS, K. C. F. & CRUZ, R. C. A. **Algumas considerações sobre pesquisas que ouviram crianças nos últimos cinco anos.** In: XX Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste – EPENN, Manaus, de 23 a 26 de agosto de 2011.

EDWARDS C., GANDINI L. & FORMAN G. (org.). **As Cem linguagens da criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRA, A. A. A. & ALVES M. S. C. F. **Os sentidos da boca: um estudo de representações sociais com usuários dos serviços de saúde** In: Cadernos de Saúde Coletiva Rio de Janeiro ano 14 volume 1p. 19-30, 2006.

FLAMENT, Claude. **Estrutura e dinâmica das representações sociais**. In: JODELET, Denise (org.), **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. Brasília: Líber Livro, 2008, 3ª edição.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2007, 36ª edição.

GAMBOA, S. S. **Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica**. In: SANTOS FILHO, J. C. dos & GAMBOA, S. S. (org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez editora, 1995.

GARANHANI, M. C.. **Docência na educação infantil**. In: SOUZA, Gizele de. (org.) **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.

GUARESCHI, Fátima. **A criança e a representação social de poder e autoridade: negação da infância e afirmação da vida adulta**. In: SPINK, M. J. (org.). **O conhecimento cotidiano: as representações na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

GUERREIRO, J.N.; **Fontes para a história e memória do ensino normal no Ceará: o Instituto de Educação do Ceará e a reforma Lauro de Oliveira Lima (1958 – 1962)**. 2003. 125f. Dissertação (Mestrado) em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 1996, 10ª edição.

_____. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2005, 39ª edição.

JENSEN, J. J. **Homens em serviços de cuidados de crianças – um artigo para discussão** in: Seminário Internacional **Homens no cuidado de crianças: visando uma cultura de responsabilidade, divisão e reciprocidade entre os gêneros no cuidado de crianças**, Ravenna, Itália – 21-22 de maio de 1993 (Traduzido por Deborah Thomé Sayão).

JODELET, Denise. **Representações sociais: um domínio em expansão**. In: JODELET, Denise (org.), **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações Sociais**. In: GUARESCHI, Pedrinho & JOVCHELOVITCH (orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995 – 2ª edição.

KISHIMOTO, Tizuko. **Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil**. In: MACHADO, Maria Lúcia (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. **Um estudo de caso no colégio D. Pedro V**. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia & KISSHIMOTO, Tizuko. (orgs.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002b.

KRAMER, Sônia. **Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões**. In: MACHADO, Maria Lúcia (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

KUHLMANN JR, Moysés. **Educação infantil e currículo**. In: In: FARIA, Ana Lúcia G. de & PALHARES, Marina S. **Educação infantil pós-LDBEN: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados- FE/UNICAMP; São Carlos, SP: editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

LOPES, M. R. C. **Ser ou não ser: a identidade do professor de educação infantil**. Rio de Janeiro: Editora e Livraria Espaço do saber, 2004.

LOURO, G. L. **Gênero, história e educação: construção e desconstrução**. In: *Educação & Realidade*, 20 (2), pp.101-132, jul/dez, 1995.

_____. **Gênero e magistério: identidade, história, representação** in: CATANI, D.B(org.), **Docência, Memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

_____, **Gênero sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004 – 2ª Ed 2004.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARANHÃO, D. G. **O cuidado como elo entre saúde e educação**. In: *Cadernos de pesquisa*, nº111, pp. 115-133, 2000.

MATOS, K. S. L. & VIEIRA, S.L, **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**, Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

MOGILCA, Maurício. **Ensinar e educar: processos diferentes, mas não antagônicos**. In: *Revista Teias* Rio de Janeiro, ano 3, nº 5, jan/jun 2002.

MOROZ, Helania & GILANFALDONI, T. H.. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Liber Livro, 2006.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____, **Das representações coletivas às representações sociais.** In: JODELET, Denise (org.), **As representações sociais.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOSS, Peter. **Para além do problema com qualidade.** In: MACHADO, M. L. A. (org.) **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2002a.

_____, **Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais.** In: MACHADO, M. L. de A. (org.) **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2002b.

NASCIMENTO, M. E. **Os profissionais da educação infantil e a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional.** In: FARIA Ana Lúcia G. de & PALHARES, Marina S. **Educação infantil pós-LDBEN: rumos e desafios.** Campinas, SP: Autores Associados-FE/UNICAMP; São Carlos, SP: editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999.

NÓBREGA, S. M. **Sobre as representações sociais.** In: MOREIRA, A. S. (org.), **Representações sociais: teoria e prática.** João Pessoa: Editora Universitária/ autor associado, 2001.

NOVAES, M. E. **Professora primária: mestra ou tia?** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991, 4ª edição.

OLIVEIRA, Zilma de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2008, 4ª edição.

_____, **O currículo na educação infantil: o que dizem as novas diretrizes nacionais?** In: Consulta Pública sobre Orientações Curriculares Nacionais da Educação Infantil – agosto de 2010. Disponível em www.portalmec.gov.br. Acesso realizado em 12 de agosto de 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo.** In: FORMOSINHO, Júlia & KISHIMOTO, Tizuko (org.). **Formação em Contexto: uma estratégia de integração.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002a.

_____. **Um capítulo metodológico: os estudos de caso.** In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia & KISHIMOTO, Tizuko (org.). **Formação em Contexto: uma estratégia de integração.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002b.

_____. (org.). **A escola vista pelas crianças.** Porto – Portugal: Porto Editora, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido, **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996, 5ª edição.

RAGO, Margareth. **Epistemologia feminista, gênero e história.** In: PEDRO, J. M. & GROSSI, M. P. (org.). **Masculino, feminino, plural: gênero na interdisciplinaridade.** Florianópolis: Editora Mulheres, 1998.

ROMÃO, Juliana, **Escola não é lugar de homem**, in: Revista Pátio Educação Infantil, Porto Alegre: Artmed editora, nº16, Ano VI, março a junho de 2008 p.44-47.

ROCHA, E. C. **30 anos da educação infantil na ANPED**. In: SOUZA, Gizele de. (org.). **Educar na infância: perspectivas histórico-culturais**. São Paulo: Contexto, 2010.

ROCHA, S. L. C. O. **Psicogênese da masculinidade: uma abordagem gestáltica sobre a construção da identidade de gênero masculina em diversas teorias e sua importância para a escola**. Fortaleza: UFC, Dissertação de Mestrado em Educação, 2000.

ROSEMBERG Fúlvia & AMADO, Tina. **Mulheres na escola**. In: Cadernos de pesquisa, São Paulo, n. 80, pp. 62-74, fev.1992.

RUIZ, J. S. **Creche: um discurso a cerca de seu surgimento**. Disponível em http://www.ceuc.ufms.br/encontro_pedagogia/2_Comunicacao_Oral/Comu08.pdf. Acesso realizado em 23/03/2009.

SÁ, C. P. de. **Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria**. In: SPINK, Mary Jane . P. (org.). **O conhecimento cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense: 1995.

_____. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____, **A construção do objeto de estudo em representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

SAPAROLLI, E. C. L. **Educador infantil: uma ocupação de gênero feminino**. São Paulo: Dissertação de Mestrado em Psicologia social – Universidade de São Paulo, 1997.

SANTOS FILHO, J. C. dos. **Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático**. In: SANTOS FILHO, J. C. dos & GAMBOA, S. S. (org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez editora, 1995.

SARMENTO, Jacinto & GOUVEIA, Cristina. (org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SAYÃO, D. T. **Relações de gênero na creche: os homens no cuidado e educação das crianças**. In: 25ª. Reunião Anual da Anped, 2002, Caxambu. Anais. Minas Gerais: Anped, 2002a

_____. **A construção de identidades e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da educação física na educação infantil**. IN: Revista Pensar a Prática (v. 5): 1-14, Jul./Jun. 2001-2002b.

_____, D. T. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche**. Florianópolis: UFSC – Tese de Doutorado, 2005.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica** in: Educação e Realidade Ano 20, v. 2, p. 71-99, jul./dez 1995.

SOARES, J. T. **Inovação na formação de professores.** In: SOARES, José Teodoro (org.) **A formação do professor leigo: operação de guerra.** Fortaleza: Edições UVA, 1999, 2ª edição.

SOLON, L. A. G., COSTA, N. R. A. & ROSSETI-FERREIRA, M. C., **Conversando com crianças** in: CRUZ, S. H. V. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas,** São Paulo: Cortez, 2008

SOUSA, J. E. de. **Docentes homens na educação infantil: visão de alunas do Curso de Pedagogia.** In: Anais do X Encontro de Pós-Graduação e Pesquisa da UNIFOR, de 20 a 23 de outubro de 2010.

SOUZA, Gizele de. **A educação da infância em debate: a especificidade da educação infantil na integração com o ensino fundamental.** In: VASQUES, Carla K.; CHLICKMANN, Maria Sirlene; CAMPOS, Rosânia. (Org.). **Educação e Infância: múltiplos olhares, outras leituras.** 1 ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2009, v. 1, p. 181-195.

SOUZA, M. Í. de. **Homem como professor de creche: sentidos e significados atribuídos pelos diferentes atores institucionais.** Ribeirão Preto – SP: Dissertação de mestrado, USP, 2010.

SPINK, M. J. (org.). **O conhecimento cotidiano: as representações na perspectiva da psicologia social.** São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. **O estudo empírico das representações sociais.** In: SPINK, M. J. (org.). **O conhecimento cotidiano: as representações na perspectiva da psicologia social.** São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. **Desvendando teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais.** In: GUARESCHI, Pedrinho & JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em representações sociais.** Petrópolis: Vozes, 1998, 4ª edição.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002. 2ª edição.

TAVARES, Daniele & GARCIA H. R. **Propostas pedagógicas, brincadeiras e atividades na rotina da instituição de educação infantil: interfaces.** In: Seminário de Educação, 2008, v.1, pp. 1-12. Cuiabá: EdUFMT, 2008

VASCONCELOS, Rejane. **Nem tudo é tão natural quanto parece: a construção cotidiana do feminino.** Palestra proferida no dia 28 de março de 2011 durante o I Ciclo de Debates sobre Violência e Gênero, promovido pelo Ministério Público do Estado do Ceará.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação.** Brasília: Líber Editora, 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2005, 3ª edição.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZIBETTI, M. L. T. **O que pensam as professoras de educação infantil sobre a feminização da profissão docente.** In: 30ª. Reunião Anual da Anped, 2007, Caxambu. Anais. Rio de Janeiro: Anped, 2007. Disponível em www.anped.org.br acesso realizado em 29 de Outubro de 2009

APÊNDICES

Apêndice I

Roteiro de entrevista para Secretário Municipal de Educação

1. O Senhor poderia me fornecer alguns dados sobre a realidade da educação infantil em seu município? Sendo mais específico: quais as principais dificuldades e/ou avanços o senhor como dirigente municipal da educação em seu município tem vivenciado no que se refere à educação infantil?
2. Na sua opinião, qual a função da Educação Infantil?
3. Existe alguma política voltada especificamente para a educação infantil? Caso sim descreva. Caso não, por quê?
4. A secretaria tem uma proposta pedagógica para a educação infantil? Caso sim, fale um pouco dela. Caso não, por quê?
5. O que acha de homens atuando na educação de crianças de 0 a 5 anos?
6. O senhor deixaria o/a filha de 0 a 5 anos sob os cuidados de um professor? Por quê?

Roteiro para responsável pela Coordenadoria de Educação Infantil

1. O (a) senhor (a) pode me falar um pouco da educação infantil aqui no município?
2. Quais têm sido os principais desafios?
3. Quais os tipos de atendimento escolar para as crianças até 5 anos neste município?
4. Quantas instituições existem sob a manutenção da Prefeitura que atendem crianças de na faixa de zero a cinco anos?
5. Destas, quantas oferecem exclusivamente educação infantil e quantas estão ligadas a uma escola de ensino fundamental?
6. Quantas creches? Quantas pré-escolas?
7. Qual o quantitativo de docentes está lotado na educação infantil? Creche e pré-escola.
8. Destes, quantos homens e quantas mulheres?
9. Quais as principais dificuldades e avanços no que diz respeito à educação infantil?
10. O que acha de homens atuando na educação de crianças de zero a cinco anos?
11. O/a senhor/a deixaria o/a filha de zero a cinco anos sob os cuidados de um professor? Por quê?

Apêndice II

Roteiro de entrevistas para o gestor escolar

1. Há quanto tempo o/a senhor/a trabalha nessa instituição?
2. Poderia me falar um pouco do trabalho realizado nessa instituição no tocante à educação das crianças de 0 a 5 anos?–
3. Quais as principais dificuldades e avanços vivenciados aqui na instituição?
4. Quantos docentes há atuando na educação infantil aqui?
5. Destes, quantos homens e quantas mulheres?
6. Qual a sua opinião sobre homens trabalhando como professores de crianças?
7. O/a senhor/a lembra como foi à chegada do X (professor de educação infantil aqui)?
8. Como você reagiu ou o que pensou, sentiu quando da chegada dele aqui?
9. E os/a outros/a professor/as como reagiram?
10. E em relação às famílias das crianças, como reagiram?
11. Agora em relação às crianças, o que o/a senhor/a pôde observar? Como reagiram?
12. Fale um pouco do percurso do professor X aqui na instituição?
13. O/a senhor/a deixaria o/a filha de zero a cinco anos sob os cuidados de um professor?
Por quê?

- Esta pergunta será adaptada a cada tipo de instituição: se apenas creche ou pré-escola, ou se apenas as duas num mesmo estabelecimento ou ainda se anexada a uma escola de ensino fundamental.

Apêndice III

Roteiro de entrevista para professor de educação infantil

Caracterização

Formação: _____ idade _____

Tempo de atuação na educação infantil: _____

1. Em sua opinião, qual a função da educação infantil?
2. Poderia falar do seu percurso profissional como professor de educação infantil?
3. Há quanto tempo atua como docente de crianças? fale-me um pouco de suas experiências nesta e/ou em outras instituições pelas quais tenha passado?
4. Qual a função do professor de educação infantil?
5. Ouve-se que educação infantil é trabalho de mulher e não de homem. O que o senhor acha disto?
6. Professor, como se deu o seu ingresso na educação infantil?
O senhor poderia me falar um pouco sobre como se deu o seu ingresso na educação infantil ou como você se tornou professor de educação infantil?
7. Como você se sente trabalhando na educação infantil?
8. Se pudesse mudar para outro segmento assim o faria?
9. Como tem sido o seu percurso?
10. Como tem feito para superá-las?
11. Poderia falar um pouco de seu trabalho aqui na instituição?
12. Quando você chegou aqui? Em caso afirmativo, descreva. Como foi a reação do pessoal da escola com a sua chegada? E das famílias?
13. Fale um pouco do seu trabalho desenvolvido aqui. Como faz? Como é sua rotina?

Apêndice IV

Roteiro de entrevista para professoras da Instituição de Educação Infantil

Caracterização

Formação: _____ **idade** _____

Tempo de atuação na educação infantil: _____

1. Em sua opinião, qual a função da educação infantil?
2. Poderia falar do seu percurso profissional como professora de educação infantil?–
3. Em sua opinião qual a função do professor de educação infantil?
4. Ouve-se que educação infantil é trabalho de mulher. O que a senhora acha disto?
5. Qual a sua opinião sobre homens atuando como professores de crianças?
6. A senhora lembra-se da chegada do professor X aqui? Como a senhora e outras pessoas aqui da escola reagiram?
7. Como a senhora analisa o trabalho exercido pelo professor X?
8. A senhora deixaria o/a filha de 0 a 5 anos sob os cuidados de um professor? Por quê?

- Estas duas primeiras questões, embora não seja o foco central da investigação, são importantes porque podem possibilitar o acesso a concepções ou visões subjacentes.

Apêndice V

Roteiro para as famílias das crianças

- 1) Há quanto tempo seu/sua filho/a frequenta esta instituição (obs.: usar o nome que as pessoas utilizam (creche, pré-escola, escola, escolinha etc.?)
- 2) Porque está freqüentando essa escola?
- 3) Em sua opinião qual o papel dessa instituição na vida de seu/sua filho/a?
- 4) Quando/a senhor/a o matriculou conhecia ou sabia quem eram os professores dele/a?
- 5) Você sabia que nesta escola tem professores de crianças pequenas? O que acha sobre isso?
- 6) Ouve-se que educação infantil é trabalho de mulher. O que a senhor/a acha disto?
- 7) Poderia falar um pouco de como foi o momento em que ficou sabendo quem seria o professor de seu/sua filho/a?
- 8) E hoje qual como você vê o fato de o professor de seu filho ser o professor X?

Apêndice VI

Detalhamento do procedimento e roteiro de entrevista com as crianças

Aplicação da entrevista (em dois momentos)

Material necessário: imagem de uma escola, desenhos de cinco professores, cinco professoras e de quatro crianças e caderno de anotações,

1º momento

A conversa (entrevista) com as crianças acontecerá em local previamente planejado. É interessante que o local seja arejado, confortável e principalmente sem barulho ou outros elementos que possam “roubar” a atenção das crianças e interferir na realização. No momento inicial, o pesquisador apresenta a anotadora e fala o que ela irá fazer.

- O meu nome é X e vou conversar com vocês. Y é a nossa anotadora, ela anotarà aquilo que a gente conversar aqui.

As crianças devem ser indagadas se autorizam a gravação das entrevistas.

Apresentando a câmera às crianças, o pesquisador dirá:

- Aqui nós temos uma câmera que irá gravar a nossa conversa e depois a gente pode passar no DVD-. Gostaria de saber se vocês deixam nós gravarmos. Aqui nós temos também esse aparelhinho que irá gravar a nossa voz e depois poderemos ouvir no som. Podemos gravar?

Após essas apresentações e autorizações, o aplicador apresenta às crianças a imagem de uma escola diz:

- Pessoal eu gostaria vocês olhassem essa imagem. Vocês estão vendo que é uma escola, certo? Essa é a escola do Tiago, Taís e o Junior- que são crianças, como vocês como podem ver

Nesse momento, o aplicador apresenta as imagens das crianças.

- Mas essa escola está com um problema: ainda não tem professor. Eu gostaria que vocês me ajudassem a resolver esse problema: vocês me ajudam?

Após as respostas das crianças, o aplicador prossegue:

-É o seguinte: eu gostaria que vocês me ajudassem a escolher os professores ou professoras para escola deles. Vamos lá. Eu tenho aqui a figura de 10 pessoas

- Sobre a autorização para gravar/filmar as entrevistas, vale lembrar que deverá ser obtida também a autorização dos pais ou responsáveis pela criança conforme orientações da do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990.

- Nomes provisórios e fictícios.

(cinco homens e cinco mulheres) que eu pensei para serem os professores. Aqui estão (o aplicador apresenta as imagens de professores). Vocês vão então escolher, entre estes, quatro professores para a escola do Tiago, Taís e Junior.

O aplicador dispõe as figuras e deixa que elas façam essa escolha, procurando apenas garantir que todas tenham a oportunidade de escolher.

Ao terminarem, o aplicador indagalhes, apontando para cada um dos escolhidos por vez:

-Por que vocês escolheram esse?

O aplicador aponta, então, os excluídos, um a um, e pergunta:

-E este aqui porque vocês não escolheram?

Ao final o aplicador pergunta:

- O que vocês acham das professoras de crianças serem só mulheres?

- E o que vocês acham de homens serem professores de crianças?

2º momento: entrevista sobre o docente do gênero masculino existente na escola

Retomar a entrevista com as mesmas crianças, tendo o cuidado de verificar a sua disponibilidade e respeitar caso alguma criança hesite em participar novamente.

Iniciar lembrando o momento anterior:

- Pessoal, acho que vocês lembram que eu e a Y (anotadora) estivemos conversando com vocês sobre aquela escola que não tinha professor. Hoje eu gostaria de fazer outras perguntas a vocês porque saber o que vocês pensam é muito importante para mim. Vamos começar?

Nossa conversa hoje é sobre o professor X.

- Vocês se lembram de **quando** conheceram o professor X?

Caso afirmem lembrar, pedir:

- Quando foi?

- Como foi?

- O que vocês acharam disso?

- Vocês poderiam me dizer o que acharam de ver um homem sendo professor de criança?

- Como se sentiram ao saber que teriam professor homem, naquele dia em que pela primeira vez vocês viram um homem ser professor de criança

- O que as suas famílias acharam **disso**?

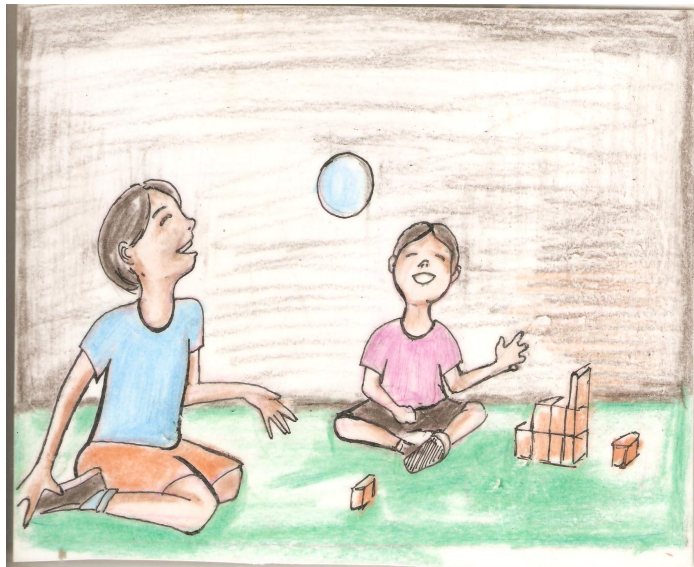
- O que acham **dele** agora? Por quê?

- Vocês preferiam ter uma professora mulher ou continuar com esse professor? Por quê?

CRECHE FICTÍCIA



CRIANÇAS SEM PROFESSOR



PROFESSOR 1



PROFESSOR 2



PROFESSOR 3



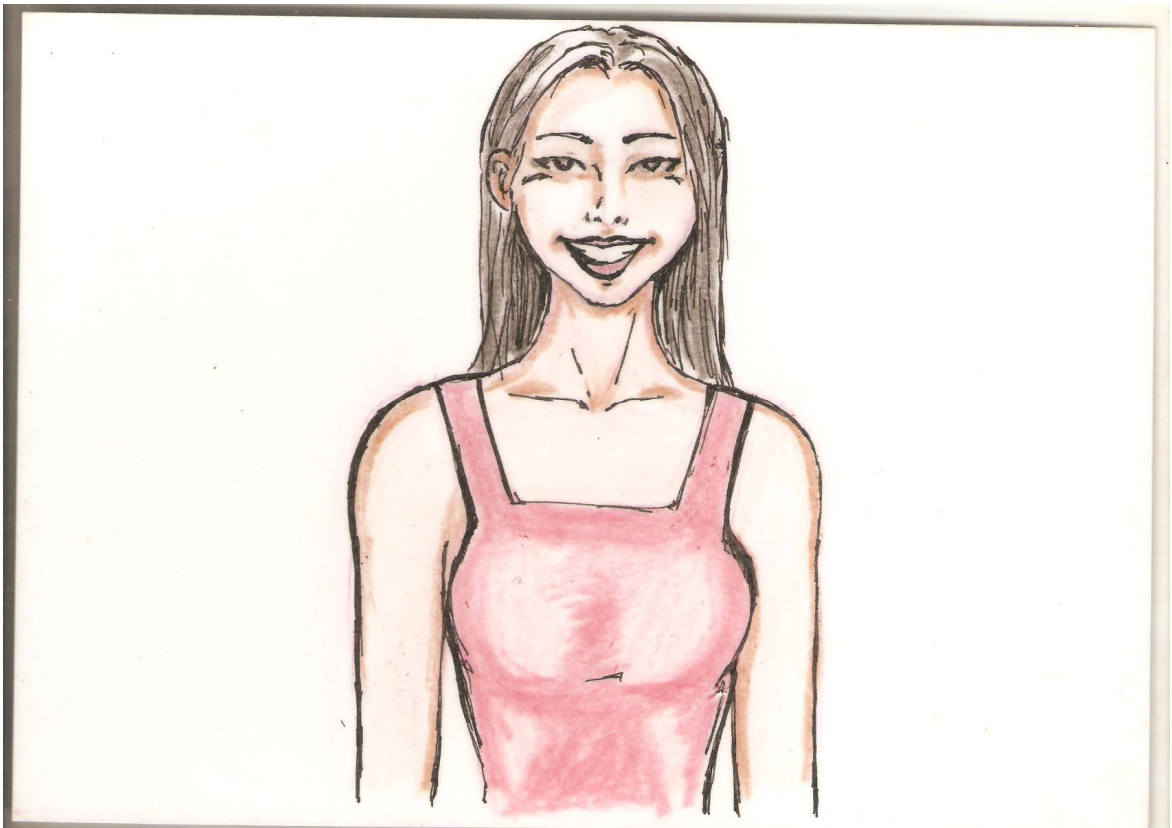
PROFESSOR 4



PROFESSORA 1



PROFESSORA 2



PROFESSORA 3



PROFESSORA 4



Apêndice VII

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA SECRETÁRIO
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Sr. Secretário,

Estamos realizando uma pesquisa sobre **a presença de professores homens em instituições de Educação Infantil** cujo objetivo é conhecer como se dá o ingresso e a trajetória profissional de um professor (homem) que opta por trabalhar com crianças pequenas (de zero a cinco anos). A pesquisa é parte do trabalho realizado no Curso de Mestrado em Educação Brasileira pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

Para o alcance de nosso objetivo entendemos ser importante ouvir as variadas pessoas envolvidas na educação das crianças, a saber: os professores, os pais, o diretor e as próprias crianças. Dessa forma, necessitaremos conversar com elas sobre como pensam ou analisam o ingresso de um homem numa instituição que educa e cuida de crianças atuando como professor. Para tanto pretendemos realizar observações sobre a rotina das crianças, que serão registradas em diário de campo e através de fotos e filmagens, e fazer entrevistas com a gestão escolar, professoras e familiares das crianças. Em relação às crianças, serão utilizadas estratégias específicas adaptadas às suas características de desenvolvimento.

A partir dessas informações, gostaríamos de solicitar a sua colaboração fornecendo informações referentes à realidade da Educação Infantil em seu município. Gostaríamos de entrevistá-lo em dia e horário de sua preferência e acessar documentos que contribuam para conhecer melhor a realidade da Educação Infantil em seu município. Caso concorde, por gentileza, assine esse documento que possui duas vias: uma ficará com a senhora e a outra com o pesquisador.

É necessário esclarecer que: 1º) a sua autorização deverá ser de livre e espontânea vontade; 2º) que você e os participantes da pesquisa não ficarão expostos a nenhum risco; 3º) a identificação do município, da escola e dos participantes será mantida em sigilo; 4º) qualquer participante da pesquisa poderá desistir de participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para ele; 5º) será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa em pauta; 6º) as despesas decorrentes da realização da pesquisa serão de responsabilidade exclusiva do pesquisador; 5º) Estamos disponíveis para quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa e 7º) O (o) senhor (a) assinará este documento se assim estiver ciente do que lhe explicamos.

Em caso de dúvida, poderá comunicar-se com o pesquisador José Edilmar de Sousa, residente à Travessa Edilene, nº 08 (altos), Quintino Cunha, Fortaleza - CE CEP: 60.346-101 Telefones: (85) 87548704 ou 96127895 E-mails: HYPERLINK "<mailto:edilmardejesus@yahoo.com.br> ou edilmardejesus@gmail.com" edilmardejesus@yahoo.com.br ou edilmardejesus@gmail.com

Caso o senhor queira fazer qualquer reclamação sobre a pesquisa, poderá a qualquer momento, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará pelo telefone (85) 33668338.

Fortaleza, ____ de _____ de 2009

Nome : _____

Assinatura: _____

José Edilmar de Sousa

Pesquisador

Apêndice VIII

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA COORDENADOR (A) DE
EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO**

Sr.(a) Coordenador (a),

Estamos realizando uma pesquisa sobre **a presença de professores homens em instituições de Educação Infantil** cujo objetivo é conhecer como se dá o ingresso e a trajetória profissional de um professor (homem) que opta por trabalhar com crianças pequenas (de zero a cinco anos). A pesquisa é parte do trabalho realizado no Curso de Mestrado em Educação Brasileira pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

Para o alcance de nosso objetivo entendemos ser importante ouvir as variadas pessoas envolvidas na educação das crianças, a saber: os professores, os pais, o diretor e as próprias crianças. Dessa forma, necessitaremos conversar com elas sobre como pensam ou analisam o ingresso de um homem numa instituição que educa e cuida de crianças atuando como professor. Para tanto pretendemos realizar observações sobre a rotina das crianças, que serão registradas em diário de campo e através de fotos e filmagens, e fazer entrevistas com a gestão escolar, professoras e familiares das crianças. Em relação às crianças, serão utilizadas estratégias específicas adaptadas às suas características de desenvolvimento.

A partir dessas informações, gostaríamos de solicitar a sua colaboração fornecendo informações referentes à realidade da Educação Infantil em seu município. Gostaríamos de entrevistá-lo em dia e horário de sua preferência e acessar documentos que contribuam para conhecer melhor a realidade da Educação Infantil em seu município. Caso concorde, por gentileza, assine esse documento que possui duas vias: uma ficará com a senhora e a outra com o pesquisador.

É necessário esclarecer que: 1º) a sua autorização deverá ser de livre e espontânea vontade; 2º) que você e os participantes da pesquisa não ficarão expostos a nenhum risco; 3º) a identificação do município, da escola e dos participantes será mantida em sigilo; 4º) qualquer participante da pesquisa poderá desistir de participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para ele; 5º) será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa em pauta; 6º) as despesas decorrentes da realização da pesquisa serão de responsabilidade exclusiva do pesquisador; 5º) Estamos disponíveis para quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa e 7º) O (o) senhor (a) assinará este documento se assim estiver ciente do que lhe explicamos.

Em caso de dúvida, poderá comunicar-se com o pesquisador José Edilmar de Sousa, residente à Travessa Edilene, nº 08 (altos), Quintino Cunha, Fortaleza - CE CEP: 60.346-101 Telefones: (85) 87548704 ou 96127895 E-mails: HYPERLINK "mailto:edilmardejesus@yahoo.com.br ou edilmardejesus@gmail.com" edilmardejesus@yahoo.com.br ou edilmardejesus@gmail.com

Caso o senhor queira fazer qualquer reclamação sobre a pesquisa, poderá a qualquer momento, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará pelo telefone (85) 33668338.

Fortaleza, ____ de _____ de 2009

Nome do/a Diretor (a) ou Coordenador (a): _____

Assinatura: _____

José Edilmar de Sousa

Pesquisador

Apêndice IX

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A GESTÃO DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Sr (a) Diretor (a),

Estamos realizando uma pesquisa sobre a **presença de professores homens em instituições de Educação Infantil** cujo objetivo é conhecer como se dá o ingresso e a trajetória profissional de um professor (homem) que opta por trabalhar com crianças pequenas (de zero a cinco anos). A pesquisa é parte do trabalho realizado no Curso de Mestrado em Educação Brasileira pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

Para o alcance de nosso objetivo entendemos ser importante ouvir as variadas pessoas envolvidas na educação das crianças, a saber: os professores, os pais, o diretor e as próprias crianças. Dessa forma, necessitaremos conversar com elas sobre como pensam ou analisam o ingresso de um homem numa instituição que educa e cuida de crianças atuando como professor. Para tanto pretendemos realizar observações sobre a rotina das crianças, que serão registradas em diário de campo e através de fotos e filmagens, e fazer entrevistas com a gestão escolar, professoras e familiares das crianças. Em relação às crianças, serão utilizadas estratégias específicas adaptadas às suas características de desenvolvimento.

A partir dessas informações, gostaríamos de solicitar a sua autorização para que essa pesquisa possa ser realizada na escola/creche/pré-escola que está sob a sua direção. Caso autorize, por gentileza, assine esse documento que possui duas vias: uma ficará com a senhora e a outra com o pesquisador.

É necessário esclarecer que: 1º) a sua autorização deverá ser de livre e espontânea vontade; 2º) que você e os participantes da pesquisa não ficarão expostos a nenhum risco; 3º) a identificação da escola e dos participantes será mantida em sigilo; 4º) qualquer participante da pesquisa poderá desistir de participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para ele; 5º) será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa em pauta; 6º) as despesas decorrentes da realização da pesquisa serão de responsabilidade exclusiva do pesquisador; 5º) Estamos disponíveis para quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa e 7º) O (o) senhor (a) assinará este documento se assim estiver ciente do que lhe explicamos.

Em caso de dúvida, poderá comunicar-se com o pesquisador José Edilmar de Sousa, residente à Travessa Edilene, nº 08 (altos), Quintino Cunha, Fortaleza - CE CEP: 60.346-101 Telefones: (85) 87548704 ou 96127895 E-mails: **edilmardejesus@yahoo.com.br** ou **edilmardejesus@gmail.com**

Caso o senhor queira fazer qualquer reclamação sobre a pesquisa, poderá a qualquer momento, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará pelo telefone (85) 33668338.

Fortaleza, ____ de _____ de 2009

Nome do/a Diretor (a) ou Coordenador (a): _____

Assinatura: _____

José Edilmar de Sousa

Pesquisador

Apêndice X

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSOR (A)

Sr (a) Professor (a),

Estamos realizando uma pesquisa sobre **a presença de professores homens em instituições de Educação Infantil** cujo objetivo é conhecer como se dá o ingresso e a trajetória profissional de um professor (homem) que opte por trabalhar com crianças pequenas (de Zero a Cinco anos). A pesquisa é parte do trabalho realizado no Curso de Mestrado em Educação Brasileira pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

Para o alcance de nosso objetivo entendemos ser importante ouvir as variadas pessoas envolvidas na educação das crianças, a saber: os professores, os pais, o diretor e as próprias crianças. Dessa forma, necessitaremos conversar com elas sobre como pensam ou analisam o ingresso de um homem numa instituição que educa e cuida de crianças atuando como professor. Para tanto pretendemos realizar observações sobre a rotina das crianças, que serão registradas em diário de campo e através de fotos e filmagens, e fazer entrevistas com a gestão escolar, professoras e familiares das crianças. Em relação às crianças, serão utilizadas estratégias específicas adaptadas às suas características de desenvolvimento.

A partir dessas informações, gostaríamos de contar com a sua colaboração dispondo de um momento para a realização de uma entrevista sobre o tema, pois suas opiniões são sobremodo importantes. Caso concorde em participar, por gentileza, assine esse documento que possui duas vias: uma ficará com a senhora e a outra com o pesquisador.

É necessário esclarecer que: 1º) a sua autorização deverá ser de livre e espontânea vontade; 2º) que você e os participantes da pesquisa não ficarão expostos a nenhum risco; 3º) a identificação da escola e dos participantes será mantida em sigilo; 4º) qualquer participante da pesquisa poderá desistir de participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para ele; 5º) será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa em pauta; 6º) as despesas decorrentes da realização da pesquisa serão de responsabilidade exclusiva do pesquisador; 5º) Estamos disponíveis para quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa e 7º) O (o) senhor (a) assinará este documento se assim estiver ciente do que lhe explicamos.

Em caso de dúvida, poderá comunicar-se com o pesquisador José Edilmar de Sousa, residente à Travessa Edilene, nº 08 (altos), Quintino Cunha, Fortaleza - CE CEP: 60.346-101 Telefones: (85) 87548704 ou 96127895 E-mails: edilmardejesus@yahoo.com.br ou edilmardejesus@gmail.com

Caso o senhor queira fazer qualquer reclamação sobre a pesquisa, poderá a qualquer momento, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará pelo telefone (85) 33668338.

Fortaleza, ____ de ____ de 2010.

Nome: _____

Assinatura: _____

José Edilmar de Sousa
Pesquisador

Apêndice XI

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS

Srs. Pais,

Estamos realizando uma pesquisa sobre **a presença de professores homens em instituições de Educação Infantil** cujo objetivo é conhecer como se dá o ingresso e a trajetória profissional de um professor (homem) que opte por trabalhar com crianças pequenas (de Zero a Cinco anos).

Para o alcance de nosso objetivo entendemos ser importante ouvir as variadas pessoas envolvidas na educação das crianças, a saber: os professores, os pais, o diretor e as próprias crianças. Dessa forma, necessitaremos conversar com elas sobre como vêem, pensam ou analisam o ingresso de um homem numa instituição que educa e cuida de crianças atuando como professor.

Estas conversas acontecerão em grupos de quatro crianças na própria instituição que elas freqüentam. Serão utilizadas figuras de professores e professoras e escola como meio para que as crianças expressem o que pensam ou sentem ao lidarem com a experiência de ver um homem sendo professor de crianças pequenas. Será necessário gravar e/ou filmar essas conversas para efeito de estudos posteriores. Todos os custos serão de inteira responsabilidade do pesquisador não tenho (o) senhor (a) que arcar com nenhuma despesa.

Neste sentido, gostaríamos de contar com a sua colaboração permitindo que seu filho participe da pesquisa e que o (a) senhor (a) também dispusesse a nos receber em sua casa num momento em que pudéssemos conversar ouvindo suas idéias e opiniões sobre o mesmo assunto. Nossa conversa acontecerá no dia e hora que o (a) senhor (a) marcar.

Caso o (a) senhor (a) concorde com sua participação e a de seu filho nesta pesquisa, por favor, assine esse documento que tem duas cópias: uma ficará com o senhor e outra com o pesquisador.

(Esclarecemos que 1º) o senhor pode aceitar ou não a participação do seu filho; 2º) Seu filho não sofrerá nenhum risco nem será prejudicado nos estudos por participar desta pesquisa e caso ele não deseje participar não será forçado; 3º) o seu nome, o de seu filho e o da escola serão mantidos em segredo, pois não os divulgaremos em nenhum texto ou produção; 4º) Se (o) senhor (a) desistir de participar da pesquisa não será prejudicado em momento algum; 5º) Estamos disponíveis para quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa e 6º) O (o) senhor (a) assinará este documento se assim estiver ciente do que lhe explicamos.

Em caso de dúvida, poderá comunicar-se com o pesquisador José Edilmar de Sousa, residente à Travessa Edilene, nº 08 (altos), Quintino Cunha, Fortaleza - CE CEP: 60.346-101 Telefones: (85) 87548704 ou 96127895, E-mails: edilmardejesus@yahoo.com.br ou edilmardejesus@gmail.com

Caso o senhor queira fazer qualquer reclamação sobre a pesquisa, poderá a qualquer momento, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará pelo telefone (85) 33668338.

Fortaleza, ____ de ____ de 2010.

Nome da criança: _____

Nome do responsável pela criança: _____

Assinatura do responsável pela criança: _____

Assinatura digital:

Nome da Testemunha: _____

Assinatura da Testemunha: _____

José Edilmar de Sousa
Pesquisador