

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**CÂMPUS DO PANTANAL**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**HUGO AUGUSTO TURAÇA LEANDRO**

**A PRESENÇA AINDA INCOMUM DO HOMEM NOS AMBIENTES DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: MOTIVAÇÕES PARA INGRESSO E PERMANÊNCIA DE  
PROFISSIONAIS DE CAMPO GRANDE-MS**

Corumbá, MS

2023

HUGO AUGUSTO TURAÇA LEANDRO

**A PRESENÇA AINDA INCOMUM DO HOMEM NOS AMBIENTES DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: MOTIVAÇÕES PARA INGRESSO E PERMANÊNCIA DE  
PROFISSIONAIS DE CAMPO GRANDE-MS**

Relatório de qualificação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, Linha de Pesquisa: Práticas educativas, formação de professores(as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares, do Câmpus do Pantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sílvia Adriana Rodrigues

Corumbá, MS

2023

HUGO AUGUSTO TURAÇA LEANDRO

**A PRESENÇA AINDA INCOMUM DO HOMEM NOS AMBIENTES DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: MOTIVAÇÕES PARA INGRESSO E PERMANÊNCIA DE  
PROFISSIONAIS DE CAMPO GRANDE-MS**

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Sílvia Adriana Rodrigues (Presidente)  
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Profa. Dra. Érika Natasha Fernandes de Andrade (Membro Titular Interno)  
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Prof. Dr. Peterson Rigato da Silva (Membro Titular Externo)  
Prefeitura de Piracicaba/ UNESP- Rio Claro

Profa. Dra. Márcia Regina do Nascimento Sambugari (Membro Suplente Interno)  
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Profa. Dra. Fernanda Cristina de Souza (Membro Suplente Externo)  
(Instituto Federal São Paulo - Campus Presidente Epitácio)

Corumbá - MS, 28 de setembro de 2023.

## AGRADECIMENTOS

Sempre acreditei na ideia de que todas as pessoas que passam por nossas vidas, deixam marcas, por isso concordo que “cada um de nós, é a soma dos momentos que já tivemos e, de todas as pessoas que já conhecemos. São esses momentos que se tornam nossa história”<sup>1</sup>. Por esse motivo, quero agradecer, mesmo que de maneira simples, todos aqueles que contribuíram nessa minha caminhada.

Antes, preciso sinalizar uma questão, embora esse momento não exija embasamento teórico, considero tão complexo quanto os capítulos que escrevi nessa pesquisa, pois não sendo possível utilizar falas de autores, foi preciso extrair de mim os sentimentos e transcrevê-los aqui. Dessa maneira, saliento que é o sentimento depositado em uma simples frase, terá a mesma intensidade de uma que seja mais bem elaborada.

Sem a intenção de organizar a partir de uma sequência em que o primeiro tenha maior peso do que o último, mas sendo necessário iniciar, quero agradecer à minha irmã Tais, quem tanto insistiu para que eu me inscrevesse no Mestrado. Confesso que era um sonho adormecido, no entanto, sua insistência me convenceu de que a frustração é parte de um processo no qual recuamos e avançamos. Essa é somente uma das situações em que ela esteve ao meu lado, há muitas outras histórias que, infelizmente, não cabem aqui, mas que me possibilita afirmar que é alguém que sempre esteve ao meu lado, seja nos momentos alegres ou aqueles mais obscuros e confusos.

À minha mãe, que me trouxe ao mundo ainda muito jovem e, por falta de maturidade, vivenciou muitos desprazeres em sua vida. É alguém que teve poucas oportunidades de estudo, o que não foi impedimento para que oferecesse o melhor para seus filhos. Carrego comigo um imenso sentimento de amor por ela, pois segundo os relatos de pessoas próximas, a mesma enfrentou inúmeras situações adversas, como a que fiquei desfalecido em seus braços e, por não possuir recursos, atravessou a cidade sem condução alguma, implorando a Deus para que não me arrancasse de seus braços. Segundo ela, de seus três filhos, sou o mais sentimental, alguém que mesmo adulto, ainda recorre constantemente ao seu colo. Quero externar que assim como não desistiu de mim, jamais desistirei de você e sendo quem sou, não sou sozinho, carrego comigo parte de você e você de mim.

Ao meu irmão Denner, que mesmo sem compreender todo esse processo, está sempre disposto a me desafiar em uma partida online. Amo pelo simples fato de existir em minha vida.

---

<sup>1</sup> Frase dita no filme: Para sempre.

À minha esposa Gláucia, que constantemente sonha comigo e me incentiva a continuar buscando meus objetivos. É alguém que além de amar, sinto admiração, pois está sempre disposta a ajudar e, dificilmente alguém fica triste ao seu lado, pois suas palavras são sempre de incentivo e, por esse e tantos outros motivos, sou grato por estar ao meu lado, sendo forte quando já não encontro forças.

À minha filha Sara, que tanto amo e sou apaixonado. Durante a pandemia ficamos em casa, sendo possível vivenciar situações que podem ser consideradas singulares. Nesses quase três anos de curso, assistiu comigo diversas aulas remotas, das quais tive que silenciar inúmeras vezes para cortar sua maçã, buscar água, encontrar seu brinquedo perdido etc. Com apenas quatro anos de idade, tem me permitido ressignificar constantemente o sentido da palavra amor.

Aos meus amigos Otávio e Cristiane, que apesar de vê-los apenas uma única vez, pude nutrir um sentimento de amizade muito forte. Sempre estiveram por perto e dividimos muitas dores e alegrias durante todo esse período. Espero que continuemos dividindo essa amizade por muitos anos, pois a simplicidade da nossa parceria é onde se concentra toda a beleza.

Ao Sérgio, que foi a primeira pessoa com quem falei após uma das aulas. Me lembro como se fosse hoje, era final de tarde, entrei em contato pelo número que havia encontrado no grupo do curso, assumindo que estava com dificuldades para absorver tantas informações. Em seguida, respondeu dizendo que se encontrava na mesma situação que a minha, mas que iríamos encontrar uma solução. É alguém que sempre esteve disposto a me ajudar, muito divertido e parceiro. É uma amizade que guardarei com carinho.

Ao Carlos, que acompanhou de perto meu processo de adaptação e aprendizagem durante o Mestrado, sempre disposto a ajudar no que fosse necessário. No entanto, minha admiração e carinho não estão centralizados apenas nessas situações, mas em sua simplicidade ao contribuir para que outros possam alcançar aquilo que ele também alcançou.

Ao Felipe, amigo de longa data, alguém que admiro e faço questão de estreitar ainda mais os laços. Por diversas vezes, mesmo sem eu solicitar, oferecia ajuda e dizia que não desejava que outras pessoas encarassem sozinhas o que ele já enfrentou. Espero retribuir algum dia, mas caso não seja possível, desejo que o universo retorne para sua vida tudo aquilo que tem feito por mim e outros.

Ao Marco Aurélio, amigo que dedicou parte de seu tempo para tirar dúvidas e apontar direções.

A Evelin, amiga de personalidade alegre e que está sempre disposta a oferecer uma mão amiga. Foi minha coordenadora na escola e, quando soube da minha aprovação no Mestrado,

antes mesmo que eu lhe pedisse ajuda, ofereceu apoio. Pessoa de coração imenso, que espero dividir muitas aventuras.

Assim como mencionei, não há uma ordem enumerada para os agradecimentos, no entanto, reservei intencionalmente esse último momento para descrever o que ainda não consegui pronunciar. Agradeço imensamente à minha professora e orientadora Sílvia, que sempre demonstrou paciência durante nossas orientações, repetindo diversas vezes o que eu não compreendia e, incansavelmente apontava uma direção. Tenho total consciência de que não estou delirando, muito menos romantizando a situação, mas quero eternizar esse momento e dizer o quanto sou grato pela oportunidade que me foi dada por ela. Uma mulher de inteligência única, que despertou em mim o desejo de continuar pesquisando. Espero com toda sinceridade que possamos construir um sentimento amigo que ultrapasse os muros da Universidade e, mesmo longe, consigamos alcançar o que nem mesmo laços sanguíneos podem oferecer, a amizade.

## RESUMO

O presente trabalho está vinculado a Linha de Pesquisa: “Práticas educativas, formação de professores(as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares”, do Programa de Pós graduação em Educação - área de concentração Educação Social, Câmpus do Pantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil (GEPIEI-UFMS). Tem como objeto de pesquisa a presença de professores homens pedagogos, atuantes na Educação Infantil na rede de ensino do município de Campo Grande – MS. Nesse contexto foi eleito como objetivo geral: compreender a partir da trajetória, as razões para ingresso e permanência de professores homens pedagogos na Educação Infantil. Tem-se ainda como objetivos específicos: identificar o que motivou os professores a atuarem na Educação Infantil; verificar o grau de satisfação dos professores do sexo masculino na Educação Infantil e, se pretendem permanecer atuantes nessa área; discutir a importância da presença do homem no ambiente da Educação Infantil. Para a compreensão acerca das questões apresentadas, esse estudo adota uma abordagem qualitativa, sendo qualificado também como de campo e explicativo. Referente aos sujeitos, foram selecionados três pedagogos do sexo masculino, com o critério de que estivessem atuando como professores regentes na rede em questão. Quanto ao instrumento para coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas em áudio, transcritas e analisadas de maneira dialética, o que permitiu evidenciar especificidades da fala de cada participante. A pesquisa traz como fundamento os desdobramentos históricos de como a mulher se tornou referência para os cuidados de crianças pequenas, destacando a estreita relação existente entre os conceitos de amor materno e o cuidar e educar nas creches. É apresentado também que, no Brasil o direito à creche se deu por meio de movimentos feministas, o que contribuiu para que historicamente esses ambientes de trabalho fossem associados a imagem da profissional-mulher. De modo geral, os dados obtidos revelaram que, em relação a presença masculina na Educação Infantil, assim como está estabelecida a ideia de que a maternidade é um requisito para que as mulheres exerçam a docência junto as crianças pequenas, também o homem tenta seguir pela mesma via, utilizando a paternidade como argumento para que ocupe esse espaço, o que reforça uma visão de caráter assistencialista deste nível educacional.

**Palavras-chave:** Amor materno; papéis masculino e feminino; cuidar e educar.

## **ABSTRACT**

This work is linked to the research line: “Educational Practices, Teachers'/Educators' Training in School and Non-School Spaces”, from the Postgraduate Program in Education - Social Education Concentration Area, Pantanal Campus, of the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS) and the Childhood and Early Childhood Education Studies and Research Group (GAPIEI-UFMS). Its object of research is the presence of male pedagogue teachers, acting in early childhood education in the school network of the municipality of Campo Grande - MS. In this context, this work elected as a general objective: to understand from their trajectory the reasons for entry and permanence of male pedagogue teachers in early childhood education. There are also specific objectives: to identify what motivated these teachers to work in early childhood education; to check the degree of satisfaction of male teachers in early childhood education and if they intend to remain active in this area; discuss the importance of the presence of men in the early childhood education environment. For understanding the issues presented, this study adopts a qualitative approach, being qualified as field and explanatory. Regarding the subjects, three male educators were selected, with the criterion that they were acting as class teachers in the aforementioned network. As for the instrument for data collection, semi-structured interviews were used, which were recorded in audio, transcribed and analyzed in a dialectical way, which allowed to highlight specificities of the speech of each participant. The research brings as its foundation the historical developments of how women have become a reference for the care of young children, highlighting the close relationship between the concepts of maternal love and care and education in day care centers. It is also presented that in Brazil the right to day care center was established through feminist movements, which contributed to the fact that historically these work environments are associated with the image of female professionals. In general, the data obtained revealed that, in relation to the male presence in early childhood education, in the same way that maternity is a requirement for women to exercise teaching with young children, also men try to follow the same road, using paternity as an argument to occupy this space, which reinforces a welfare view of this educational level.

**Keywords:** Motherly love; male and female roles; caring and educating.

## SUMÁRIO

|            |                                                                                                                       |           |
|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1</b>   | <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                                | <b>10</b> |
| <b>2</b>   | <b>SENTIMENTO DE INFÂNCIA E AMOR MATERNO: CAMINHOS HISTÓRICOS.....</b>                                                | <b>16</b> |
| <b>2.1</b> | <b>Precusores e precursora: os idealizadores e a idealizadora do modelo mulher/mãe na educação das crianças .....</b> | <b>22</b> |
| <b>2.2</b> | <b>Creches: ambientes historicamente femininos.....</b>                                                               | <b>29</b> |
| <b>2.3</b> | <b>Com licença, estamos entrando: homens na Educação Infantil.....</b>                                                | <b>38</b> |
| <b>3</b>   | <b>CAMINHOS METODOLÓGICOS E DADOS OBTIDOS .....</b>                                                                   | <b>48</b> |
| <b>3.1</b> | <b>Rá está falando.....</b>                                                                                           | <b>54</b> |
| <b>3.2</b> | <b>A fala de Anúbis.....</b>                                                                                          | <b>61</b> |
| <b>3.3</b> | <b>A opinião de Osíris.....</b>                                                                                       | <b>67</b> |
| <b>4</b>   | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                                      | <b>75</b> |
|            | <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                               | <b>80</b> |
|            | <b>APÊNDICE.....</b>                                                                                                  | <b>87</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo está inserido na linha de pesquisa “Práticas educativas, formação de professores(as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares”, do Programa de Pós graduação em Educação (PPGE) – área de concentração Educação Social, do Câmpus do Pantanal (CPAN), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Adoto como objeto de pesquisa, a presença de professores homens pedagogos atuantes na Educação Infantil em toda a rede do município de Campo Grande - MS, cujo interesse surgiu a partir de algumas reflexões e situações que experienciei no decorrer da graduação e posteriormente atuando como professor regente.

Ao ingressar no curso de Pedagogia, Educação Infantil<sup>2</sup>, diversos foram os impactos vivenciados; o primeiro estava ligado a quantidade expressiva de mulheres matriculadas quando comparado ao número de homens. O segundo, quando fui questionado por uma professora da graduação, sobre o motivo de eu ter escolhido um curso “feminino”. Eu não sabia, até aquele instante, que havia iniciado um curso com tal insígnia.

Com o início dos estágios obrigatórios do curso de Pedagogia, pude notar que havia semelhanças no contexto da turma que eu estava inserido na graduação com o CEINF<sup>3</sup>, pois ambos os ambientes eram preenchidos por uma maior quantidade de mulheres; questão que esclarecia o equivocado suposto de que este fenômeno pertenceria apenas à turma que frequentava na graduação. Naquele local, as únicas presenças masculinas eram o guarda e eu.

Ainda durante a realização dos estágios, enquanto minhas colegas participavam de toda a rotina das crianças, eu somente podia observar os momentos que fossem referentes a execução de atividades consideradas pedagógicas, que para o corpo docente era tudo aquilo que envolvesse linguagem oral, escrita e números. Devido ao receio e, por não considerarem importante minha presença – preconceito –, durante o banho e a troca de roupa das crianças, eu era dispensado, com a justificativa de não caber ao professor homem esses cuidados. Pude perceber que para todas as pessoas integrantes daquele ambiente, minha presença era dispensável e, até mesmo incômoda, pois o cuidar estava associado a uma visão naturalizada da relação entre mulher e criança, quase como uma vocação materna e que os homens não teriam o privilégio de possuir por sua condição de gênero.

---

<sup>2</sup>Em 2006, ano que iniciei a graduação em Pedagogia, as habilitações (Educação Infantil e Anos Iniciais) eram divididas. Seria necessário escolher qual habilitação cursar no vestibular.

<sup>3</sup>CEINF – Centro de Educação Infantil

Ao finalizar a graduação fiz concurso para atuar como docente na Educação Infantil no município de Campo Grande-MS, situação que considerei ser essencial para que eu pudesse participar de maneira mais significativa do contexto escolar; no entanto, mesmo após assumir como professor efetivo, minhas expectativas não corresponderam com o que de fato ocorreu, pois continuei a ser cerceado. Tal questão sinaliza para a hipótese de que a preocupação não está relacionada com capacidade formativa de poder atuar com crianças, mas sim com o gênero, ou seja, ser homem e atuar como professor de crianças são duas situações que muitos enfatizam não poder caminhar juntas.

Como dito, após assumir a vaga de professor, os preconceitos permaneceram, mesmo eu sendo direcionado para trabalhar em locais diferentes dos quais participei durante os estágios, reafirmando que, independentemente do meu conhecimento científico na área, o problema estava em eu ser do sexo masculino.

Em algum momento, não sei trazer com exatidão concreta, meu gênero começou a representar um fardo, pois independente do que eu fizesse, jamais estaria à altura do trabalho realizado por uma mulher, ou seja, para a gestão, professoras e demais, não teria nascido com os dons e requisitos que as mulheres supostamente possuem. Nunca houve, de minha parte, interesse em superar ou ocupar o espaço que era delas; pelo contrário, a vontade era apenas exercer a mesma função como profissional.

Em razão de ser do sexo masculino, não pude vivenciar outras experiências com turmas de idades menores, como no berçário, por exemplo. A primeira turma que pude assumir como professor regente, foi a de nível III, com crianças de 4 anos de idade, atualmente denominado como “Grupo”.

Os olhares duvidosos e preconceituosos devido ao meu gênero, me acompanham desde o meu primeiro dia de trabalho e, quem sabe não acompanharão por um longo período, pois haverá sempre um novo diretor, um novo coordenador, novos professores etc. Considerando que os espaços de Educação Infantil são ocupados em sua maioria por mulheres, como citado anteriormente, a presença masculina é considerada um corpo estranho, o que ocasiona um referido esforço para expulsá-lo, assim como reage um organismo quando tenta expelir algo que não considera essencial para seu funcionamento.

Tentativas para “me lançar fora” aconteceram constantemente, dos quais, vale citar alguns, como por exemplo, comentários de que eu me identificaria como um profissional de Educação Física; de que eu deveria experimentar dar aula para o Ensino Médio; e, ainda as visitas constantes da coordenação até minha sala, com a justificativa de que estavam apenas

verificando se eu precisava de ajuda e, assim por diante. Evidente que eram situações criadas apenas como instrumento para vigiar minha conduta com as crianças e, de tanto insistirem, além de causar um sentimento frustrante, colocaram em dúvida as escolhas que eu havia realizado. Talvez, esse fosse o objetivo de todos os membros daquele ambiente, de que eu compreendesse que aquele não era o meu lugar.

Ao iniciar o ano letivo, raras são as situações em que os pais por nunca terem presenciado um professor homem atuando como regente na creche não questionassem a situação e, solicitassem o remanejamento da criança para uma turma onde houvesse uma professora do gênero feminino. Devido a capacidade de lotação e espaço das salas, nem sempre os pais puderam ser atendidos. Vale ressaltar que o fato da direção aceitar muitos dos pedidos de remanejamento, demonstra a opção por uma resolução simples do problema, escolhiam caminhos mais cômodos e agradáveis, ao invés de promover palestras ou momentos que enfatizassem a importância da presença masculina. Talvez, fosse ingenuidade acreditar que o fariam, pois jamais discutiriam algo tão complexo se demonstraram diversas vezes não estarem de acordo com minha presença naquele lugar.

Outro destaque relevante é que, sendo professor efetivo, havia uma questão que precisava ser resolvida – minha presença e permanência. Diferente do que fizeram as gestoras e gestores que tive contato durante os estágios, dos quais me liberavam da rotina do banho, agora não poderiam agir com o mesmo comportamento. Nesse processo de transição entre estágio e efetivação no cargo, foi possível constatar semelhança na compreensão dos coordenadores e diretores, pois, compartilhavam do mesmo entendimento, ou seja, um professor do gênero masculino não era necessário (adequado) durante a rotina de higiene. Para solucionar o problema, foi preciso encaminhar alguém para “executar” tal tarefa.

Essas inconstâncias quanto a presença do sexo masculino na Educação infantil e, dos limites impostos pelo fato de ser homem, geraram momentos de incerteza quanto à minha escolha de formação. Iniciei o curso não tendo ciência de tais circunstâncias corroboradas em parágrafos acima, muito menos que minha formação em Educação Infantil estaria ligada ao gênero feminino e, por não nascer mulher, mas desejar atuar nessa área, exigiria de mim um esforço desgastante para conquistar o espaço. Não importa o quanto me identifique com a profissão, no final não tenho as exigências esperadas pela sociedade, das quais já foram citadas anteriormente, mas vale sinalizar novamente; não sou mulher, mãe, portanto não tenho vocação ou dom para educar crianças.

Mesmo diante de tantas questões frustrantes que poderiam facilmente me direcionar para outros caminhos profissionais, ainda assim decidi permanecer e, até o ano de 2023, já são doze anos de exercício. Permaneço por acreditar que há espaço também para os homens nesses ambientes e que, o sexo feminino não deve ser a única referência na Educação Infantil. Embora para o homem signifique um processo árduo se comparado à mulher, ainda assim considero importante a presença masculina, não somente isso, mas de ambos os sexos, pois devem ser compreendidos como profissionais com formação e capacitação. No entanto, compreendo que desconstruir verdades, crenças e certezas demanda esforço e, nem sempre é possível em um curto período, sendo necessário investir, não somente em conhecimento, mas tempo.

A partir do contexto e dos fatos apresentados, o problema de pesquisa levantado é a permanência do professor homem na Educação Infantil; o que mobiliza estes sujeitos continuarem atuando em um espaço que não os aceita? Desse modo, considero importante destacar que, diferente de outras investigações que discutem a presença masculina na Educação Infantil e que tem como pano de fundo a disputa de gênero, optei por seguir um caminho diferente, uma vez que a intenção é a compreensão acerca dos motivos que tornaram a mulher referência na educação de crianças (Leandro; Rodrigues, 2023); bem como contribuir que os elementos históricos e culturais que fundamentam essa ideia sejam mais claramente divulgados. Portanto, esse estudo apresentará a mulher e o homem apenas de forma binária, ou seja, sexo masculino e feminino, considerando então sua definição biológica (Heidari, 2017). É de conhecimento que o tema gênero abre o leque para discussões sobre comportamentos e identidades que são socialmente construídos e que, essas relações sociais envolvem situações de poder (Scott, 1995); entretanto, embora o tema esteja presente em momentos específicos, optei por não aprofundar durante as reflexões.

Conforme argumentos já apresentados, compreendo que há muitos fatores que contribuem para que o homem não esteja profissionalmente nos ambientes da Educação Infantil. Seria mais cômodo ingressar em cursos de formação e áreas de atuação nos quais o gênero masculino é mais bem recebido. Assim, é diante das situações expostas que surgem os questionamentos: o que motiva os homens a atuarem como docentes na Educação Infantil? Qual grau de satisfação tem o professor do gênero masculino na Educação Infantil? Eles pretendem permanecer nessa área de atuação? Por quê?

Diante das questões expostas acima e, com a intenção de encontrar produções que se aproximassem da temática dessa pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico consultando o banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Para esse processo de busca foram utilizados os seguintes descritores (de maneira cruzada): presença masculina e educação infantil, homem e educação infantil, gênero masculino e educação infantil, homem e creche.

No tocante ao total de pesquisas encontradas por descritores, o resultado se estabeleceu da seguinte maneira: homem e educação infantil com 488 trabalhos; presença masculina e Educação infantil com 47; gênero masculino e Educação Infantil com 110; homem e creche com 133. A soma desse quantitativo resultou em 778 produções; no entanto, esse total sofreu uma redução considerável após um processo de filtragem.

É necessário destacar que, embora a combinação dos descritores homem e educação infantil representem um quantitativo expressivo de 488 produções encontradas, apenas 16 delas abordam de fato a presença do homem nesses ambientes. Desse modo, o restante dos 472 trabalhos eliminados, foram identificados em outras áreas do conhecimento, que não o da educação, em que os descritores foram identificados de maneira isolada.

Esse exercício de filtrar, que mais se parece com a prática de peneirar, se constituiu num movimento de constantes idas e vindas. Nesse processo foi preciso considerar apenas produções que se aproximassem do tema proposto dessa pesquisa – a presença masculina nos ambientes da Educação Infantil. Desse modo, numa última varredura, além de desconsiderar produções repetidas que estavam presentes em vários dos descritores, ou as que foram identificadas em outros campos, havia também *links*<sup>4</sup> desatualizados (404 – *file or directory not found*<sup>5</sup>) que foram descartados da contagem final, o que resultou num total de 21 trabalhos<sup>6</sup>, sendo 2 teses e 19 dissertações.

Além do interesse em selecionar produções que tem como proposta discutir a naturalização da mulher nos ambientes de Educação Infantil e, as possíveis dificuldades enfrentadas pelos homens ao assumirem turmas de crianças pequenas como regentes, também me atentei a outros fatores que se aproximassem do presente estudo, como metodologia e os instrumentos utilizados para coleta de dados. Nesse contexto, dos 21 trabalhos selecionados, apenas 17 utilizaram entrevistas semiestruturadas como instrumento de maneira similar a investigação aqui proposta.

---

<sup>4</sup> Endereço eletrônico.

<sup>5</sup> Mensagem sinalizando que a página ou o arquivo não existiam.

<sup>6</sup> Em relação aos 21 trabalhos selecionados, cabe apontar esses estão sendo utilizados para a construção de um artigo, cuja discussão tem características de um estado do conhecimento, e trará uma discussão mais detalhada do cenário encontrado.

Em relação a minha pesquisa, essa se propõe a discutir que o homem pode ocupar os ambientes da Educação Infantil tanto quanto as mulheres, mas que não deve fazê-lo por meio do mesmo argumento que naturalizou as mesmas nessa função – a crença de possuírem de maneira inata os talentos para os cuidados com crianças – assim sendo, no caso do homem, ser pai também não é suficiente. Desse modo, é preciso sinalizar que esses ambientes não devem ser compreendidos como campos de disputa, mas como locais em que podem coexistir o masculino e o feminino.

Diferente das produções identificadas no levantamento bibliográfico, que tinham como proposta primeira defender a entrada do homem nos espaços da Educação Infantil, a intenção desse estudo é ir além dessa defesa, estando motivado também a compreender o que tornou historicamente a mulher referência na educação de crianças pequenas. No entanto, é preciso reforçar que essa pesquisa não possui a intenção de aprofundar a discussão acerca das relações de gênero e poder, embora discorra sobre a divisão de papéis sociais estabelecidos historicamente.

Diante do exposto acima, o presente estudo tem como objetivo geral compreender a partir das trajetórias, as razões para ingresso e permanência de professores homens pedagogos na Educação Infantil. Em relação aos objetivos específicos, o trabalho se propõe a: identificar o que motivou os professores a atuarem na Educação Infantil; verificar o grau de satisfação dos professores do gênero masculino na Educação Infantil e, se pretendem permanecer atuantes nessa área; discutir a importância da presença do homem no ambiente da Educação Infantil.

Dessa maneira, a presente pesquisa está organizada em quatro seções, considerando a introdução como a primeira delas. Na segunda seção apresento a discussão acerca do sentimento de infância e amor materno; as creches como ambientes historicamente femininos e a presença masculina na Educação Infantil. Na terceira seção, trago a metodologia e os dados obtidos, bem como os excertos e análises das entrevistas. Por fim, na última seção, apresento as considerações finais e algumas reflexões que considero importante.

## 2 SENTIMENTO DE INFÂNCIA E AMOR MATERNO: CAMINHOS HISTÓRICOS

Para que seja possível compreender a relação entre o gênero feminino e o cuidar de crianças, ou seja, em que momento ocorreu esse estreitamento, fez-se necessário rebuscar na sociedade medieval a compreensão do sentimento de infância, a partir desse movimento de voltar à história, que foi possível identificar o que atualmente é considerado natural e predominante nas creches, nesse caso, a professora de Educação Infantil.

Em se tratando de infância, Corazza (2002) ao discutir a questão, assume uma postura peculiar, no qual se coloca no lugar da criança; de maneira intrigante às apresenta como uma nova raça de gente pequena. Havia também outras duas raças de gentes grandes que eram antigas e fortes, sendo que uma delas se considerava mais forte que a outra e, por existirem há “[...] milhões e milhões de anos, tinham aprendido a fazer muitas coisas, e dominavam (ou achavam que dominavam) todo o planeta [...]” (Corazza, 2002, p. 57, grifos no original). A autora continua a partir dos seguintes apontamentos, demonstrar o desinteresse das raças grandes com relação as pequenas:

Como o surgimento das pequenas não havia sido nada muito importante, as grandes tinham só uma vaga ideia de onde estas gentes vieram, mas nenhuma certeza, nem curiosidade: sabiam apenas que precisavam se juntar – se “conhecer”, como estava escrito em um antigo e pesado livro – e aí então elas apareciam, e isto era mais do que suficiente (Corazza, 2002, p. 57).

A partir do excerto acima, percebemos o quão invisíveis eram as crianças para a sociedade naquele período, ao ponto de não prestarem atenção em suas particularidades - não que esse conceito antigo esteja superado na sociedade contemporânea e, que hoje são visíveis. Nas palavras de Corazza (2002, p. 58), esse contexto se exprime da seguinte maneira:

[...] eram mais ou menos como fantasmas, das quais não se falava, que quase não se enxergava e que, por isso mesmo, também não incomodavam ninguém. As tais pequenas viviam soltas pelos lugares: comiam e bebiam do jeito que dava; dormiam onde tivesse uma beirada; vestiam-se com as roupas que eram jogadas fora; circulavam no meio do passeio público, nas loas, nos mercados, junto com os gatos, patos, galinhas, porcos, cachorros, cavalos, vacas e bois.

Essa condição também é apresentada por Narodowski (1998, p. 172), ao dizer que:

[...] as crianças não eram nem queridas nem odiadas nos termos nos quais esses sentimentos se expressam no presente. Participavam juntamente com os adultos das atividades lúdicas, educacionais e produtivas. E não se diferenciavam dos adultos nem pela roupa que vestiam nem pelos trabalhos que executavam nem pelas coisas que normalmente diziam [...].

Nesse contexto, o estudo de Philippe Ariès sobre a infância e a família, se mostra relevante, pois é considerado precursor na discussão do tema. É importante destacar que os

registros do historiador estão pautados entre os séculos XI e XVIII e, utilizam como referência o modelo de infância europeu, que por sua vez também influenciou o Brasil (Melo, 2020). Para o autor, a percepção em torno da criança surgiu na sociedade medieval em meio a grandes transformações sociais. Seu mérito, foi cunhar o conceito do sentimento de infância. Uma questão apontada por Ariès (1979, p. 156), sugere que:

O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes.

A não existência de um sentimento de infância, não significa que as crianças fossem abandonadas, maltratadas ou simplesmente desprezadas (Ariès, 1979). Significa apenas que, a consciência de suas especificidades não existia; ou seja, não havia o reconhecimento das particularidades que as diferenciam dos adultos.

Ariès (1979) aponta que um dos motivos que contribuíam para a participação das crianças em atividades sociais adultas, era justamente a indeterminação da idade. Em sua análise, o autor demonstra a naturalização das práticas sociais entre crianças e adultos, uma linha quase invisível. No entanto, havia apenas uma etapa em que a criança não era confundida com os adultos, somente quando muito pequenina, devido aos altos níveis de mortalidade e, caso sobrevivessem, sua imagem logo se configurava com a dos mais velhos.

Muniz (1999, p. 245), corroborando com as ideias de Ariès, destaca que “[...] até essa época, a criança era vista como um adulto em miniatura, obtendo o *status* de participante da sociedade somente a partir do momento em que pudesse ser incorporada como força de trabalho”. Ainda segundo Ariès (1979), a sobrevivência das crianças era caracterizada como improvável e, os primeiros anos de vida como um período a ser superado. Nas palavras de Corazza (2002, p. 58), a maneira como os adultos reagiam diante dessa situação, difere da interpretação atual na qual a afeição está presente, pois.

Muitas destas gentes morriam sem que ninguém chorasse; e, às vezes, as outras duas raças nem se davam conta de que faltava alguma, porque muitas nem nomes tinham; logo, logo, outras vinham e substituíam as que tinham morrido e ficava tudo bem.

A mesma autora ainda elucida como as crianças se misturavam com os adultos quando superavam o período, tido como improvável, de mortalidade.

Aquelas pequenas que não desapareciam, faziam as mesmas coisas que as grandes faziam, sem que ninguém lhes pedisse algo diferente. E assim iam vivendo, um pouco como os bichos, um pouco ao lado das nativas: no

máximo, sendo consideradas umas delas em miniatura, uns anõezinhos que ainda não tinham crescido, nem eram completamente iguais (Corazza, 2002, p. 58).

De acordo com os estudos de Ariès (1979), somente em meados do século XVI e XVII, especificamente nas camadas superiores, surgiu, ainda que de maneira tímida, um olhar diferenciado para as crianças, distinguindo-as dos adultos. De igual maneira, o mesmo autor, diz:

Um novo sentimento da infância havia surgido, em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de “paparicação” (Ariès, 1979, p. 158, grifo no original).

Narodowski (1998) por sua vez, caracteriza a infância como um fenômeno histórico e não natural. Compartilhando da mesma concepção, Muniz (1999) também compreende que a infância não é universal e, tampouco abstrata, contrária a ideia do conceito de naturalização da criança, a autora ainda aponta que:

[...] a noção de infância e sua conceituação não são um fato natural, que sempre existiu; são, na verdade, produto da evolução da história das sociedades. O olhar sobre a criança e sua valorização na sociedade não ocorreram sempre da mesma maneira, mas, sim de acordo com a organização de cada sociedade e as estruturas econômicas e sociais em vigor (Muniz, 1999, p. 244).

Essa concepção de que a infância deve ser compreendida como uma evolução histórica, já foi abordada por Kramer (1987, p. 20), pois a autora justifica que “[a] visão da criança baseada em uma concepção de natureza infantil, e não na análise da condição infantil, mascara a significação social da infância”. Esse entendimento nos leva a pensar assim como Sarmiento (2004), de que não há apenas um sentimento de infância, mas diferentes infâncias e, que suas características tendem a sofrer alterações, levando em consideração o contexto em que estão inseridas. Para o autor.

Importa considerar que se a infância, considerada globalmente, é afetada pelas mudanças sociais, as crianças, como seres concretos, são elas próprias, entre si, diferentemente afetadas em função de pertencer às classes populares, às classes médias ou à classe dominante, ou ao fato de ser menino ou menina, de viver nos países ricos ou nos países em desenvolvimento, de ser branca, negra, amarela, etc., de pertencer a um universo cultural de dominância religiosa cristã, muçulmana, hindu ou budista, etc. (Sarmiento, 2004, p. 14).

Corroborando do mesmo entendimento do trecho citado acima, de que é preciso considerar o contexto histórico ao qual a criança está inserida e, que não há um modelo único de infância, Rodrigues (2014, p. 142) aponta que:

Este entendimento se justifica quando se considera como relevantes os distintos contextos de nascimento, as variadas práticas de cuidados – que mudam de um lugar para o outro –, a diversidade dos universos infantis – que variam não só historicamente, mas também localmente – e as diferentes incidências da cultura simbólica e material sobre a criança.

Kramer (1987) também assume a compreensão de que não há um único modelo de infância, tampouco concorda que a distinção entre criança e adultos seja caracterizada apenas pela diferença etária; para a autora,

[...] a definição deste limite está longe de ser simples, pois ao fator idade estão associados determinados papéis e desempenhos específicos. E esses papéis e desempenhos (esperados e reais) dependem estreitamente da classe social em que está inserida a criança. Sua participação no processo produtivo, o tempo de escolarização, o processo de socialização no interior da família e da comunidade, as atividades cotidianas (das brincadeiras às tarefas assumidas) se diferenciam segundo a posição da criança e da sua família na estrutura socioeconômica. Sendo essa inserção social diferente, é impróprio ou inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea, ao invés de se perceber diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização (Kramer, 1987, p. 15).

Ainda que essa ideia de criança e infância plural estejam presentes nas discussões acadêmicas e nas legislações, ela não adentrou de maneira suficiente para mudar o conceito universal. Logo, a sociedade segue na direção uniforme, da mesma forma, decorre pensar que os cuidados também devem ser universais, sem que haja grandes preparações e, reafirmam que o sujeito deve ser mulher. Essa atribuição nada mais é do que o reflexo que se instaurou durante a transição das concepções de infância.

É apontado por Narodowski (1998, p. 172), que durante o processo de transição entre a antiga e a nova concepção de infância no Ocidente, especificamente em meados do século XVII, surge o sentimento, no qual “[...] reconhece a especificidade da criança em algumas novas atitudes femininas como as das mães e as das nurses<sup>7</sup> [...]”. Ainda segundo o mesmo autor:

Este sentimento expressa a dependência pessoal da criança relativamente ao adulto e a necessidade de proteção por parte deste. Isto se complementa com uma concepção da criança como um ser moralmente heterônomo e com o surgimento do moderno sentimento de amor maternal (Narodowski, 1998, p. 172)

Referente ao amor materno, Ariès (1979, p. 158) destaca que “[o]riginariamente, esse sentimento pertencera às mulheres, encarregadas de cuidar das crianças – mães ou amas”. O mesmo autor também descreve algumas características de como foi moldada essa relação entre mulher e criança.

---

<sup>7</sup>Nurses: enfermeiras

“A ama se alegra quando a criança fica alegre, e sente pena da criança quando esta fica doente; levanta-a quando cai, enfaixa-a quando se agita e a limpa quando se suja”. Ela educa a criança “e a ensina a falar, pronunciando as palavras como se fosse tatibitate, para ensiná-la melhor e mais depressa... ela carrega a criança nos braços, nos ombros ou no colo, para acalmá-la quando chora; mastiga a carne para a criança quando está ainda não tem dentes, para fazê-la engolir sem perigo e com proveito; nina a criança para fazê-la dormir, e enfaixa seus membros para que não fique com nenhuma rigidez no corpo, e a banha e a unta para nutrir sua pele...” [...] (Ariès, 1979, p. 158, grifos no original).

É preciso evidenciar que as características apresentadas acima, surgiram na transição das concepções de infância, no qual a mulher se tornou referência nos cuidados das mesmas e, ainda estão presentes na sociedade contemporânea.

No que diz respeito a relação mulher e criança, cabe retomar a discussão acerca da infância ser considerada por Narodowski (1998) um fenômeno histórico, o que permite argumentar que as maneiras e os cuidados referente as crianças variam de acordo com o contexto ao qual estão inseridas. De igual modo, é possível considerar que o amor materno também será forjado a partir de sua condição cultural, “contradizendo a ideia de que esse amor surge de maneira natural a partir do nascimento de uma criança” (Leandro; Rodrigues, 2023, p. 06). Na concepção de Grisci (1995, p. 16) “[o] amor por um filho, no entanto, é uma construção que se alicerça na relação estabelecida e não na imposição”.

Para elucidar essa questão, Badinter (1985, p. 5) afirma que:

O amor materno não constitui um sentimento inerente à condição de mulher, ele não é um determinismo, mas algo que se adquire. Tal como o vemos hoje, é produto da evolução social desde princípios do século XIX, já que, como o exame dos dados históricos mostra, nos séculos XVII e XVIII o próprio conceito do amor da mãe aos filhos era outro: as crianças eram normalmente entregues, desde tenra idade, às amas, para que as criassem, e só voltavam ao lar depois dos cinco anos. Dessa maneira, como todos os sentimentos humanos, ele varia de acordo com as flutuações socioeconômicas da história.

Essa compreensão corrobora para a desmistificação da crença de que o cuidar da criança está relacionado à mulher – como algo natural, dado pela própria natureza feminina. Destituída de uma visão romântica, a autora refere-se ao amor materno como um mito e, afirma não haver uma conduta materna considerada universal (Badinter, 1985). A autora ainda constata:

[...] a extrema variabilidade desse sentimento, segundo a cultura, as ambições ou as frustrações da mãe. Não pode então fugir à conclusão de que o amor materno é apenas um sentimento humano como outro qualquer e como tal incerto, frágil e imperfeito. Pode existir ou não, pode aparecer e desaparecer, mostrar-se forte ou frágil, preferir um filho ou ser de todos. Contrariando a crença generalizada em nossos dias, ele não está profundamente inscrito na natureza feminina (Badinter, p. 5, 1985).

É possível perceber que a autora apresenta de maneira minuciosa argumentos que contribuem para desconstruir a ideia de que o amor materno deve ser predominante, independente do contexto. Grisci (1995, p. 16, grifos no original) aponta que esse sentimento é considerado por muitos como incondicional, no entanto, a autora argumenta que:

O certo é que esse é um dos maiores tabus que circundam a maternidade [...]. As mulheres, em geral, sequer ousam pensar na possibilidade de sua ausência. E as que ousam, fazem de tudo para camuflá-la ou são literalmente convencidas por outras do contrário. Todo sofrimento daí resultante é sufocado por essas mulheres e edificado na forma de amor obrigatório, a fim de que se mantenha o *status quo* dominante.

Quando se observa as atitudes maternas dentro do processo histórico, é possível verificar que a dedicação as crianças, nem sempre foram iguais em todas as épocas e meios sociais, podendo o amor ser expresso do “[...] mais ao menos, passando pelo nada, ou quase nada” (Badinter, 1985). Ainda segundo os preceitos da mesma autora.

Em cada cultura, existe um modelo ideal de maternidade predominante que pode variar segundo as épocas. Conscientemente ou não, todas as mulheres o carregam. Pode-se aceitá-lo ou contorná-lo, negociá-lo ou rejeitá-lo, mas é sempre em relação a ele que, em última instância, se é determinado (Badinter, 2011, p. 143).

Se podem variar as culturas acerca da maternidade, deve ser desconsiderada a ideia de que educar e cuidar é uma função prioritariamente feminina. Na verdade, ocorre que esse sentimento “[...] foi por tanto tempo concebido em termos de instinto que acreditamos facilmente que tal comportamento seja parte da natureza da mulher, seja qual for o tempo ou o meio que a cercam” (Badinter, 1985, p. 19).

Rodrigues (2020), também desconsidera a compreensão de que as mulheres devem assumir a responsabilidade exclusiva da educação e cuidados com as crianças pequenas – notadamente nos espaços das creches. A autora continua externando esse pensamento ao dizer que:

Partimos da premissa de que é atual – e deveras equivocada – a suposição (fortemente arraigada) de que as mulheres (quase que exclusivamente devem assumir a responsabilidade básica pela educação e cuidado das crianças bem pequenas, pois estamos falando de funções sociais e, desta forma, funções atribuídas histórica e culturalmente (Rodrigues, 2020, p. 2).

Ainda que a discussão de Rodrigues (2016; 2020), esteja localizada nos espaços das creches, os apontamentos da autora contribuem para desconstruir a ideia que se consolidou no decorrer da história, de que as mulheres estão incumbidas da responsabilidade na educação das crianças, por possuírem vocação.

Esse modelo de mãe que ama o filho de maneira automática – como um gatilho – está instaurado na sociedade desde longa data e, constantemente é utilizado como referência para que as mulheres ocupem os espaços das creches. É preciso trazer clareza de que a mãe não é uma educadora nata, não é instintivo e que isso é uma construção social, ou seja, nem toda mulher vai se identificar com a tarefa de cuidar de crianças e ser professora. A ideia de que basta apenas ser mãe/mulher e que, de maneira natural existe em seu interior um sentimento adormecido que em algum momento será despertado, precisa ser descartada.

Somente por meio dessa lente será possível visualizar o homem como possível candidato a ocupar os ambientes da Educação Infantil, de outra maneira, não há como exigir deles os requisitos que historicamente nunca lhes foram atribuídos. Essas questões serão retomadas a seguir com a discussão dos precursores e precursora, o que permitirá ter um panorama desse processo no qual o gênero feminino se tornou predominante.

## **2.1 Precursores e precursora: os idealizadores e a idealizadora do modelo mulher/mãe na educação das crianças**

Um dos caminhos que escolhi traçar para compreender historicamente a ausência do homem nos espaços de Educação Infantil, foi revisitar – não de maneira engessada – os escritos de alguns de seus precursores e precursora: Jean-Jacques Rousseau, Friedrich Froebel e Maria Montessori, na intenção de encontrar vestígios que contribuam para a compreensão de como a mulher se tornou referência quanto aos cuidados das crianças.

Conforme já apontado, no ideário social a mulher possui todas as atribuições necessárias para cuidar de crianças, uma situação que se naturalizou ao longo da história. No entanto, nenhuma estrutura se constitui de maneira isolada, há sempre algo que antecede aquilo que aparenta estar “estabelecido” no presente. Dessa maneira, é preciso clarear alguns pormenores que tendem a ser esquecidos dentro de qualquer processo histórico, como por exemplo, a imposição dos homens quanto aos papéis femininos. Revisitar os autores citados acima, permitiu identificar que, de fato, eles contribuíram por naturalizar a mulher aos papéis de educadora das crianças, no entanto, o que fizeram foi apenas transportar para os ambientes institucionais, aquilo que já era considerado comum na sociedade.

Cabe reforçar o argumento de que os autores selecionados contribuíram de alguma forma para a transposição do amor materno, da delicadeza e do amável para a educação das crianças em instituições fora do espaço familiar. Mesmo que esses sentimentos apareçam em

outros contextos, são evidenciados fortemente na Educação Infantil e, são na verdade concepções herdadas de Jean-Jacques Rousseau, Friedrich Froebel e Maria Montessori.

A maneira como costuraram, quase não deixou espaço para que um nó sequer fosse desatado – na tentativa de incluir o homem –, pois diferentemente de uma colcha de retalhos que possui distintas peças em sua construção, Jean-Jacques Rousseau, Friedrich Froebel e Maria Montessori, utilizaram do mesmo tecido – a mulher. No entanto, é preciso frisar que o fato de encontrar em seus escritos algumas referências que direcionem à mulher para o exercício dos cuidados das crianças, não há motivos para responsabilizá-los por isso. Como dito anteriormente, é preciso considerar o momento ao qual fazem parte.

Iniciando a discussão por Jean-Jacques Rousseau, nascido em Genebra, em 1917, é possível considerar que o mesmo teve uma infância difícil, pois perdeu a mãe logo após seu nascimento e, aos 10 anos de idade, o pai parte da Suíça. Todos esses acontecimentos fizeram com que Rousseau permeasse pela música e outras atividades para ganhar a vida. O autor acreditava que a educação não deveria interferir na natureza, mas que fosse feita a partir dela (Gallo, 2012).

Após uma breve apresentação de Rousseau, é importante destacar que escolhi me debruçar apenas em sua obra “Emílio ou da Educação” de 1995<sup>8</sup>, pois considero importante compreender a estrutura social apresentada em seus escritos, que acena para uma configuração cuja mulher tudo deveria suportar e, ainda assim manter os conceitos que a elas foram atribuídos. Segundo o autor.

A primeira e mais importante qualidade de uma mulher é a doçura: feita para obedecer a um ser tão imperfeito quanto o homem, amiúde cheio de vícios, e sempre cheio de defeitos, ela deve aprender desde cedo a sofrer até injustiças e a suportar os erros do marido sem se queixar; não é por ele, é por ela mesma que se deve ser (Rousseau, 1995, p. 440).

A mulher mencionada acima, era responsável pela educação de seus filhos justamente por possuir essa mesma doçura que também era utilizada para suportar os caprichos de seus maridos. Essa e tantas outras “qualidades” foram associadas a elas por outros – homens – e, não por elas mesmas. No tocante a essa questão, é possível assinalar que a estrutura social apresentada na obra do autor, contribuiu para que houvesse uma divisão dos papéis sociais. Dessa maneira, a mulher se tornou responsável por estar constantemente cuidando de alguém, como evidenciado a seguir:

---

<sup>8</sup> A obra é datada de 1992, mas traduzida em 1995.

Da boa constituição das mães depende inicialmente a dos filhos; do seio das mulheres depende a primeira educação dos homens; das mulheres dependem ainda os costumes destes, suas paixões, seus gostos, seus prazeres, e até sua felicidade. Assim, toda a educação das mulheres deve ser relativa ao homem. Serem úteis, serem agradáveis a eles e honradas, educá-los jovens, cuidar deles grandes, aconselhá-los, consolá-los, tornar-lhes a vida mais agradável e doce; eis os deveres das mulheres em todos os tempos e o que lhes devemos ensinar já na sua infância (Rousseau, 1992, p. 433).

A compreensão de que os cuidados de uma criança era responsabilidade da mulher, se consolidou no decorrer da história devido a crença de que o gênero feminino carrega em seu interior a condição necessária para o exercício do cuidar, quase como uma dádiva divina. Rousseau (1995, p. 9) evidencia essa questão ao dizer que “[a] educação primeira é a que mais importa, e essa primeira educação cabe incontestavelmente às mulheres: se o autor da natureza tivesse querido que pertencesse aos homens, ter-lhes-ia dado leite para alimentarem as crianças”.

Na compreensão de Rousseau (1995, p. 9), o homem parece não ter capacidade ou tempo para exercer a função de cuidar da educação das crianças, ficando evidente quando diz “[f]alai, portanto às mulheres, de preferência em vossos tratados de educação; pois além de terem a possibilidade de para isso atentar mais de perto que os homens, e de nisso influir cada vez mais, o êxito as interessa também muito mais [...]”.

É possível identificar traços sobre como Jean-Jacques Rousseau compreendia a função da mãe/mulher, em diversas falas, algo que viria a ser evidenciado posteriormente por Friedrich Froebel. A semelhança das ideias dos dois autores é percebida a partir do seguinte apontamento.

É a ti que me dirijo, terna e previdente mãe, que te soubeste afastar do caminho trilhado e proteger o arbusto nascente contra o choque das opiniões humanas. Cultiva, rega a jovem planta antes de que morra: seus frutos dar-te-ão um dia alegrias. Estabelece, desde cedo um cinto de muralhas ao redor da alma de tua criança (Rousseau, 1995, p. 9-10).

Quando o autor enfatiza o fato de a criança ser protegida pela mulher, diz muito sobre a maneira como compreende os pequenos, pois para ele a criança deveria ser protegida do mundo externo (Rousseau, 1995), passando a ideia de redoma. Nas palavras de Rodrigues (2014, p. 138), “[a] premissa básica da filosofia de Jean Jacques Rousseau é a de que o homem nasce bom e a sociedade o corrompe”. Mesmo que Rousseau tenha direcionado seu olhar para os interesses das crianças, ainda assim ao tentar isolar os pequenos, acaba por apresentar uma maneira de normatização ou regulação da infância a partir do olhar adulto (Rodrigues, 2014).

Quanto a analogia mencionada anteriormente de cultivar a planta para que essa cresça com força e apresente frutos, ganhará traços mais nítidos nos escritos de Friedrich Froebel e seus Jardins de Infância.

Filho de pastor, Friedrich Froebel, nasceu aos 21 de abril de 1782 na Alemanha. Com o falecimento de sua mãe em 7 de fevereiro de 1783 e, até que seu pai viesse a casar novamente, seus irmãos e, pessoas estranhas foram responsáveis pelos seus cuidados, o que contribuiu para que tivesse uma infância entregue a si próprio. Apesar de estar sempre ocupado, seu pai o ensinou a ler, escrever e calcular. Vale também destacar que todo esse contexto pode ter contribuído com sua formação autodidata (Arce, 2002). Outra questão que assinalada pela autora, é influência religiosa, pois segundo Arce (2002, p. 36).

Provavelmente a influência educativa que o pai exerceu sobre Froebel foi muito além do ensinar a ler, escrever e calcular. Sendo pastor é provável que o pai tenha exercido sobre Froebel uma forte influência educativa religiosa, o que viria a se refletir na importância da religiosidade na concepção educacional de Froebel.

Tamanha foi a influência religiosa, que foi possível notar esses traços refletidos no primeiro Jardim de Infância, fundado em 1840 em Blankenburg. Froebel acreditava que o propósito desse espaço [...] “residia em guiar, orientar e cultivar nas crianças suas tendências divinas, sua essência humana através do jogo, das ocupações e das atividades livres, tal como Deus faz com as plantas da natureza” (Arce, 2002, p. 66-67).

Uma outra característica do Jardim de Infância fundada por Froebel, era de que esse espaço não se aproximasse com a escola, nem mesmo em sua denominação, pois para ele “[...] traria o sentido de se estar colocando coisas na cabeça da criança, ou seja, ensinando algo, e este não era o propósito desta instituição” (Arce, 2002, p. 66).

Tendo definido seus preceitos com relação ao Jardim de Infância, era necessário então considerar quem deveria ocupar esse ambiente. Segundo Arce (2002, p. 67), na compreensão de Froebel “[e]ste recanto deveria ser entregue às mulheres, que com coração de mãe eram as únicas capazes de cultivarem nas criancinhas todos os seus talentos e todos os germes da perfeição humana unida a Deus”. Nota-se aqui a semelhança mencionada anteriormente entre Rousseau e Froebel, pois ambos utilizam a expressão “cultivar”, sinalizando a intenção de extrair o melhor do ser humano. Quando Froebel inclina sua preferência para que as mulheres ocupem esse espaço, reflete a mudança que se iniciou a partir dos séculos XVI e XVII, período que ocorre a ressignificação do sentimento de infância. A partir de uma nova lente, a reconfiguração dos cuidados com as crianças começa a ser associados à mulher.

A publicação do livro intitulado “*Mutter und koselieder*” (O livro de músicas da mãe<sup>9</sup>) de 1844, uma obra dedicada a instruções do que a mãe/mulher deveria fazer e, com conotações religiosas, exprime a ideia de que o gênero feminino era responsável por conduzir o desenvolvimento da primeira infância e, que para essa tarefa não era necessário nada além do que a natureza já oferecia a elas.

Froebel volta-se para ela, mãe, reforçando a idéia que possuía de que a mulher não necessita de muita instrução para trabalhar com as crianças, este ato faz parte de sua natureza, ela necessita sim tomar consciência desta bênção divina que recebeu: educar o germen da humanidade – a criança. (Arce, 2002, p. 68).

A concepção de Froebel, ainda permanece no âmago da sociedade contemporânea, pois está enraizada a compreensão de que as mulheres possuem de maneira natural os talentos necessários para cuidarem de crianças. Notavelmente em suas falas, Froebel caracterizava que mesmo as mulheres que ainda não fossem mães, apenas necessitavam trazer à luz o sentimento que estava adormecido em seu íntimo.

Arce (2002) comenta que apesar de Froebel apontar que as mulheres não necessitavam de instruções para cuidarem das crianças, entre 1843 e 1844 com o surgimento de mais Jardins de Infância na Alemanha, ele considerava ser necessário formar as mulheres; no entanto essas formações deveriam estar voltadas à prática. A autora ainda discorre que para Froebel, “[...] a formação das jardineiras deveria se dar na prática, pois as mulheres eram naturalmente dotadas de todos os pré-requisitos necessários para a realização da educação segundo seus princípios” (Arce, 2002, p. 70).

Assim como Arce (2002) destaca que para Froebel o importante seria direcionar as formações para a prática, Montessori (1965) sugere o mesmo, dando ênfase na praticidade cotidiana e, nas condições que as mulheres tendem a “carregar” consigo mesmas. Nas palavras de Montessori (1965, p. 145, grifos no original),

Será difícil uma preparação “teórica” da mestra. Precisar “autoformar-se”, aprender a observar, ser calma, paciente e humilde, conter seus próprios ímpetos; sua tarefa é eminentemente prática; delicada sua missão. E tem mais necessidade de um trampolim para sua alma que de um livro para sua inteligência.

Nota-se que Maria Montessori, nascida no ano de 1870, em Chiaravalle na Itália, foi uma pesquisadora com formação docente e em medicina (Sousa; Santos; Fernandes, 2014), que por sua vez contribuiu para reforçar o modelo ideal de mulher para a educação das crianças;

---

<sup>9</sup> Maneira como aparece traduzido na obra: ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância**. Petrópolis: Vozes, 2002.

não somente isso, mas também por reafirmar esses ambientes como sendo delas. Em sua obra “Pedagogia científica”, de 1965, suas falas são direcionadas prioritariamente para o gênero feminino; a autora também evidencia a prática da mestra como uma “delicada missão”, expressão que sugere uma dedicação além do que seria considerado necessário.

Quando Montessori (1965) se refere às professoras como mestras, causa a impressão de que a autora estaria valorizando as mesmas, no entanto, como discutido anteriormente, por não considerar necessário que haja conhecimento teórico, imediatamente retira qualquer significação de reconhecimento. Em sua concepção, o importante são as virtudes.

Todavia, a mestra tem inúmeras incumbências, difíceis, por certo: sua cooperação não deve ser excluída, mas há de ser prudente, delicada e multiforme. Suas palavras, energia, ou severidade não são necessárias: o que importa é um atento espírito de observação, sua visão ao servir, interferir, retirar-se, calar-se, segundo os casos e as necessidades. Deverá adquirir uma habilidade moral que nenhum método, anteriormente, exigiria; habilidade feita de calma, de paciência, caridade e humildade. São as virtudes, e não as palavras, a sua máxima preparação. (Montessori, 1965, p. 144).

A partir do excerto acima, é possível encontrar vestígios dos pressupostos exigidos por Rousseau e Froebel, de como as mulheres devem agir ou se comportar com as crianças. Mesmo que Montessori, utilize a expressão “habilidade” ao invés de atributos, ainda assim o faz, associando essas condições ao gênero feminino.

De fato, ao longo da história os homens foram responsáveis por atribuir às mulheres a responsabilidade dos cuidados com as crianças; por isso é tão intrigante visualizar Maria Montessori – também mulher –, reproduzir as imposições do gênero masculino, o que demonstra quão arraigada está essa ideia de que se trata de uma função feminina, ao ponto de a própria mulher passá-la adiante. Essa situação é evidenciada a partir da seguinte fala:

[...] a professora pode, através de seu comportamento, encontrar um bom exemplo na boa doméstica. Ela mantém em ordem as vassouras do patrão, porém não lhe diz como deve usá-las; prepara com cuidado a sua comida, mas não lhe manda comê-la; apresenta bem a refeição e depois desaparece. Assim devemos nos comportar com o espírito em formação da criança: quando esta demonstra um desejo, devemos estar prontos para satisfazê-la. A empregada não vai incomodar o patrão quando ele está sozinho; se, porém, é chamada por ele, apressa-se em saber o que deseja e responderá: “Sim, senhor” (Montessori, 1949, p. 302, grifo no original).

O que Montessori (1949) compreende como ideal perante o comportamento das mestras, pois em sua concepção, estas devem conduzir as crianças para que adquiram independência física e, sejam autossuficientes, acreditando também que as pequenas são favorecidas com poderes que se desconhece a origem. Na verdade, revela uma submissão que, além de referenciar a professora com uma empregada doméstica – sem intenção de desvalorizar o

exercício em questão –, sugere que a mulher deva agir como tal, ou seja, esteja sempre disposta a servir e, com poucas falas, algo já apresentado no decorrer da discussão com Jean-Jacques Rousseau.

Nesse momento, é cabível retomar a fala de Montessori que foi citada anteriormente, na qual expressa o ofício das mestras como “delicada missão”. Nesse mesmo contexto, Almeida (2017), discute que essa convergência do feminino com o educar, abarcou outras questões, pois além de associar o sentimento materno com o cuidar, também agregou-se a destinação e vocação, o que contribuiu para a valorização da prática e, não da formação.

Tanto as falas de Froebel, quanto de Montessori, sobre não ser preciso uma formação profissional ou o exercício da docência ser considerado uma missão – ato de cumprir algo independente das circunstâncias –, é uma das razões que contribuíram para que futuramente a função professora, não fosse reconhecido como profissão, mas semiprofissão (Morgenstern, 2010).

Quanto à questão mencionada acima, acerca da docência ser considerada um exercício feminino, Almeida (2017), apesar de situar a discussão no campo do magistério, permite um vislumbre de como as mulheres foram adentrando em espaços antes considerados masculinos, situação que colaborou para desconfigurar a imagem dos homens nesses ambientes e, quais suas reações em contrapartida.

Essa imagética, que se estruturou nos finais dos oitocentos e persistiu ao longo do século XX, estava voltada principalmente para um simbolismo atávico ancorado no potencial de redenção pela pureza e amor ao próximo, atributos dos quais as mulheres eram/são possuidoras, e teve o efeito de maximizar a importância feminina na educação escolar. Em contrapartida, enquanto o magistério de crianças se tornou um espaço feminino, afastou também das salas de aula os homens, que buscaram outras opções na estrutura hierárquica escolar, ocupando cargos administrativos (Almeida, 2017, p. 12).

Por mais que a intenção dessa discussão não esteja inclinada diretamente às controvérsias da profissão – professor/a –, por vezes, foi necessário agregar diferentes questões, o que permite um contexto amplo. Na verdade, o que fica evidente é que, os discursos romantizados – por vezes machistas –, de Rousseau, Froebel e Montessori, acabaram por influenciar a maneira como a Educação Infantil atual está organizada, mesmo que os autores não tenham tido tais intenções e, apenas reproduziram nas instituições daquele período aquilo que era considerado coerente no contexto social de suas épocas, atualmente tem se apresentam como uma estratégia para estereotipar o gênero feminino à tais práticas, não havendo espaço para argumentações.

Não bastasse dizer que as mulheres possuem de maneira natural todas as ferramentas necessárias para exercer as funções de educar e cuidar, ainda há o movimento de convencê-las de que se trata de um dever – quase divino – a cumprir; uma “missão”. Por quanto tempo esse artifício irá funcionar, não é possível afirmar com clareza, por esse e outros motivos citados ao longo dessa discussão, se fez necessário revisitar as histórias das creches, na intenção de encontrar elementos que possam ser destacados, com intuito de desconstruir o modelo que se estabeleceu com os precursores e precursora.

## 2.2 Creches: ambientes historicamente femininos

É preciso inicialmente, destacar que a intenção não é perpassar de maneira engessada toda a construção e, organização das creches, mas evidenciar os elementos considerados importantes que culminaram no modelo mulher/mãe como referência aos cuidados de crianças.

Importante também salientar que, tanto a creche quanto o jardim de infância surgiram no Brasil somente no século XX, tendo sua existência retratada na Europa desde o século XVIII para as creches e, XIX para os jardins de infância. No entanto, anterior ao surgimento das instituições, havia diferentes estruturas quanto aos cuidados com as crianças. Segundo os apontamentos de Kramer (1987, p. 51), a organização da proteção à infância no Brasil pode ser dividida em três períodos, a saber:

[...] o 1º período, do descobrimento até 1874, pouco se fazia no Brasil pela “infância desditosa”, tanto do ponto de vista da proteção jurídica quanto das alternativas de atendimento existentes. O 2º período, de 1874 até 1899, se caracterizaria, sobretudo, pela existência de projetos elaborados por grupos particulares, em especial médicos, que tratavam do atendimento à criança. Tais projetos, entretanto, não eram concretizados. No 3º período, se intensificaram os progressos no campo da higiene infantil, médica e escolar. Durante as duas primeiras décadas deste século várias instituições foram fundadas e diversas leis, promulgadas, visando atender à criança (Kramer, 1987, p. 51, grifos no original).

O primeiro período é caracterizado como sendo o que menos se inclinou para as questões da infância. A estrutura estabelecida até 1874 se dava da seguinte maneira:

“No que se refere ao atendimento da infância brasileira, até 1874 existia institucionalmente a “Casa dos Expostos” ou “Roda<sup>10</sup>” para os abandonados das primeiras idades e a “Escola de Aprendizizes Marinheiros” (fundada pelo Estado em 1873) para os abandonados maiores de 12 anos”. (Kramer, 1987, p. 51-52, grifos no original)

---

<sup>10</sup> Romão Duarte foi responsável por criar a “Roda” em 1973, que por sua vez tinha a intenção de abrigar aqueles que haviam sido abandonados e, enjeitados, caracterizados como “almas inocentes”. Era também denominada como Casa dos Expostos ou Casa dos Enjeitados.

Com relação a essas crianças, é importante destacar que o Código Civil do período citado acima, compreendia o “menor desvalido” como sendo delinquente; as medidas utilizadas para “conter” o problema desses menores, era o da repressão (Kramer, 1987). É apontado por Francisco (2015, p. 75) que “[o] governo, por meio da justiça, só assumia a sua responsabilidade frente a essa fração da sociedade nos momentos de punição e repressão”.

A intenção era de ocultar os “problemas” sociais, retirando de um local e transferindo para outro, na tentativa de apresentar uma imagem não condizente com a realidade, o que pode ser mais bem compreendido a partir do relato a seguir:

Manter o espaço urbano “ordenado”, “saneado” e “policiado” era o objetivo dos setores dominantes que buscavam imprimir uma imagem de cidade moderna e civilizada a Juiz de Fora. Entretanto, a presença de “menores” como o “mulatinho” Thomé, de 10 anos de idade “creado nas tavernas e casas de jogo”, afigurava-se pelas ruas da cidade como um problema para essa sociedade, uma vez que ele era a expressão da *outra cidade*, a *cidade insalubre*, dos cortiços, dos “menores” abandonados e desvalidos, dos mendigos, dos ex-escravos e seus descendentes, das prostitutas, dos bêbados, dos operários, dos imigrantes pobres que os setores dominantes<sup>11</sup> queriam esconder (Francisco, p. 75, grifos no original).

Para “solucionar” esse problema social, além da transferência desses menores para outras instituições, Moura (2003, p. 38) identifica que a disciplina foi caracterizada como um condicionante eficaz e, que “[e]ssa punição disciplinar era diversificada, indo dos castigos físicos a privações e humilhações”. Importante salientar que nesse contexto de repressão, o homem era tido como responsável na aplicação dos castigos justamente pelo uso da força, enquanto as mulheres eram responsáveis pelos cuidados nos orfanatos e instituições assistenciais.

Judicialmente, havia o Código de leis e Regulamentos Orphanológicos, que tratava de assuntos relacionados ao sistema de doações, herança de patrimônio, criação de órfãos e etc. (Kramer, 1987). Dessa Maneira, a mesma autora considera que, de fato, “[a]s primeiras<sup>12</sup> iniciativas voltadas à criança partiram de higienistas – médicos homens – e, se dirigiram contra a alarmante mortalidade infantil [...]”. Surgindo em meados do século XIX e XX, o movimento higienista acreditava que a falta de educação da população, tanto intelectual, quanto moral e física, contribuía para o crescimento dessas questões (Kramer, 1987). Masanera e Silva (2000, p. 118) também são autores que discutem essa questão, destacando que:

---

<sup>11</sup> Classes dominante é representada pelos proprietários rurais.

<sup>12</sup> A autora não desconsidera as tentativas anteriores, mas sinaliza que não tiveram o êxito alcançado pelos higienistas, que foi atentar-se ao alto índice de mortalidade infantil.

A higiene, de maneira geral, entendia que a desorganização social e o mau funcionamento da sociedade eram as causas das doenças, cabendo à Medicina refletir e atuar sobre seus componentes naturais, urbanísticos e institucionais, visando neutralizar todo perigo possível.

Esse movimento teve sua relevância e importância tendo em vista a maneira como a sociedade daquele período estava organizada. Para Montessori (1936, p. 8) o movimento higienista foi um socorro às crianças.

A higiene ocorreu em seu socorro como para um desastre, uma catástrofe que causasse inúmeras vítimas; lutou contra a mortalidade infantil no primeiro ano de vida – as vítimas eram tão numerosas que os sobreviventes podiam ser considerados salvos de um dilúvio universal. A vida da criança assumiu um novo aspecto quando, no início do século XX, a higiene começou a penetrar nas classes populares.

Mesmo diante das tentativas dos higienistas em reduzir a mortalidade infantil, ainda assim, poucos eram os projetos voltados para as crianças. Posteriormente, tendo como base o higienismo, surge a puericultura, um modelo vindo da Europa, que se torna referência e que, além de valorizar a família nuclear, compreendia também que o cuidar e educar era a principal função da mulher (Gomes; Araújo, 2017).

Em se tratando do segundo período, as iniciativas que havia – em número reduzido –, apresentavam características preconceituosas, desvalorizando as crianças negras e, padronizando a conduta da família abstrata – família modelo. De maneira geral, havia por parte da administração pública desinteresse em gerir as condições da criança brasileira, principalmente no as menos favorecidas. Por mais que houvesse o despertar em proteger a infância, os atendimentos ocorriam de maneiras isoladas e, localizadas (Kramer, 1987).

Somente no 3º período é que de fato algumas atitudes com relação ao atendimento as crianças foram concretizadas e, tomaram a forma como conhecemos atualmente. Kramer (1987, p. 54) destaca que havia.

[...] a intenção existente em determinados grupos de diminuir a apatia que dominava as esferas governamentais quanto ao problema da criança. Dentre esses grupos, encontrava-se o fundador do Instituto de proteção e Assistência à Infância do Brasil, com sede no Rio de Janeiro. Criado em 1899, o Instituto tinha como objetivos: atender aos menores de oito anos; elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar o serviço das amas de leite, velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância.

No contexto brasileiro constantemente atravessado por contradições políticas, os períodos e as estruturas se inclinariam para uma nova organização. Kramer (1987, p. 60, grifos no original), caracteriza que:

A assistência à infância vinha-se dando, até os meados da década de 20, basicamente através de instituições particulares. O 1º Congresso de Proteção à Infância, de 1922, apelara justamente para o apoio das autoridades governamentais. No intervalo do 1º ao 2º Congresso – realizado em 1933 – foram introduzidos órgãos novos na aparelhagem da assistência à infância, tais como lactários, jardins de infância, gotas de leite, consultórios para lactentes, escolas maternais, policlínicas infantis. Reproduziam-se, além disso, as campanhas em favor do aleitamento materno e contra o comércio das criadeiras, consideradas como uma das principais causas da mortalidade infantil. Havia grande defesa das creches e do atendimento público à infância, “desvalida” e “abandonada”.

As estruturas mencionadas acima não foram as únicas, outras surgiram posteriormente, das quais é possível datar algumas:

No nível federal, a Inspetoria de higiene Infantil, criada em dezembro de 1923, é substituída em 1934 pela Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância, criada na Conferência Nacional de Proteção à Infância, em 1933. Em 1937, o Ministério dos Negócios da Educação e saúde Pública passa a se chamar Ministério da Educação e Saúde, e aquela Diretoria muda também o nome para Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância. Em 1940, cria-se o Departamento Nacional da Criança (DNCr), em todas essas fases dirigido por Olinto de Oliveira, médico que havia participado do congresso de 1922. Ente outras atividades o DNCr encarregou-se de estabelecer normas para o funcionamento das creches, promovendo a publicação de livros e artigos (Kuhlmann Jr., 2000, p. 8).

Esse desencontro com relação a responsabilidade sobre os cuidados das crianças nesses espaços, em parte se deve a circunstância que foram idealizados, pois assim como em outros países, a configuração das creches no Brasil se consolidou inicialmente com cunho assistencialista. Kuhlmann Jr. (1998, p. 181, grifos no original) justifica que as instituições de Educação Infantil foram:

[...] originadas na primeira metade do século XIX, muitas delas propostas nessa perspectiva de atendimento exclusivo aos pobres. Na história do Jardim-de-infância, essas divisões sociais aparecem de maneira bastante clara, com o Jardim de Infância para os ricos, em instituições particulares ou mesmo públicas, e aquele para os pobres (chamados de *Volkskindergarten* na Alemanha ou *free kindergartens*<sup>13</sup> nos Estados Unidos).

Além desses apontamentos, o autor continua apresentando características que referenciam a creche ao assistencialismo. Para Kuhlmann Jr. (1998, p. 182, grifos no original),

A vinculação das creches aos órgãos governamentais de serviço social e não aos do sistema educacional, levou à ausência desse tema nas pesquisas educacionais e nos cursos de pedagogia. Quando, na década de 1970, as creches e pré-escolas iniciaram seu processo mais recente de expansão, a crítica à *educação compensatória* trouxe à tona o seu caráter assistencialista, discriminatório. As concepções educacionais vigentes nessas instituições se

---

<sup>13</sup> Jardim de infância

mostravam explicitamente preconceituosas, o que acabou por cristalizar a ideia de que, em sua origem, no passado, aquelas instituições teriam sido pensadas como lugar de guarda, de assistência, e não de educação. Essa polarização, presente nos estudos sobre a educação pré-escolar, chega a atribuir à história da educação infantil uma evolução linear, por etapas: primeiro se passaria por uma fase médica, depois por uma assistencial, etc.

Criadas sem a intenção de educar (educação formal), as creches foram idealizadas para que pudessem substituir as mães que precisavam trabalhar, sem que as mesmas carregassem a culpa por não poder exercer o papel que foi a elas atribuído social e historicamente (Rosemberg, 1989). A autora continua seus apontamentos afirmando que:

O fato de a reivindicação/concessão de creches ter se justificado principalmente pela necessidade/vontade de a mãe trabalhar fora de casa acabou por emprestar à creche o caráter de instituição provisória, de emergência ou de substituição, acarretando-lhe uma história cíclica, restringindo-a apenas a uma parte das famílias, dificultando o acúmulo das experiências, tanto a nível de seu funcionamento interno quanto da população usuária (Rosemberg, 1989, p. 91).

Contrário ao posicionamento da autora acima, Kuhlmann Jr. (2000 p. 8, grifos no original) diz que havia sim uma proposta de educação; no entanto, com outro viés. Nas palavras do referido autor:

A concepção da assistência científica, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas no congresso e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma *pedagogia da submissão*, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. (Kuhlmann Jr., 2000, p. 8, grifos no original)

Ainda em relação as mães que precisavam trabalhar e que necessitavam dos espaços das creches, havia a questão de que acabavam esbarrando em políticos conservadores que eram contrárias as suas reivindicações, com a justificativa de que as crianças não deveriam ser educadas fora do âmbito familiar, o que acabou limitando a legitimação social das creches. (Kuhlmann Jr., 1998). Na verdade, eles não queriam que seus arranjos machistas fossem desfeitos e, utilizavam como artifício a difamação das mães, como pode ser visto a seguir:

O significado implícito atribuído à mãe que procurasse a creche, e mesmo a pré-escola, seria a sua suposta incapacidade de cumprir com o dever natural, biológico, da maternidade. A mãe seria culpada por trabalhar e a instituição seria um paliativo para remediar a vida da criança (Kuhlmann Jr., 1998, p. 188).

Em complemento ao relato acima, o autor ainda indica, mesmo que de maneira sutil, as atribuições femininas daquele período, ou seja, ser mãe não era apenas um fator biológico, mas um dever natural. Essas questões serão retomadas posteriormente de forma mais abrangente.

Quanto as questões de aprendizagem nas creches, Kuhlmann Jr. (2000) que por sua vez acreditava haver uma educação submissa, aponta os delírios daqueles que afirmavam estar interessados em defender a infância.

No congresso de proteção à infância de Bruxelas, por exemplo, Plaski pretendia adaptar as atividades froebelianas de modo a efetuar uma partilha racional das ocupações segundo os gêneros, cabendo aos meninos o cultivo da atividade produtiva, nos jogos de construção, e às meninas a preparação para os cuidados maternos, brincando com as bonecas (Kuhlmann Jr., 1998, p. 187).

O apontamento acima revela a falta de compromisso com a educação para as crianças pequenas e, demonstra que essas ações apenas fortaleciam e, reafirmavam atitudes machistas que nem mesmo se davam o trabalho de serem implícitos. Rosemberg (1989) indica que diferentemente das escolas que são reconhecidas como locais de conhecimento, as creches não possuem uma legitimidade justamente por não serem consideradas como espaços de aprendizagem; decorrendo a compreensão de que são compreendidas como ambientes que não necessitam de profissionais capacitados. Ainda segundo Rosemberg (1989, p. 90):

A proposta de creche, portanto, até época bastante recente, não conseguiu romper com a representação idílica da socialização da criança pequena pela maternagem compulsória, não sendo tida como uma instituição destinada à educação de todas as crianças, mas apenas como um equipamento substituindo certas mães: aquelas que trabalham fora.

Por não romper com o materno, essa lacuna contribuiu para que o gênero feminino fosse direcionado para as creches, seja por sua “natureza delicada”, ou pela necessidade de trabalhar, mas também há de se considerar outro fator, o de que a docência, juntamente com o trabalho social e a enfermagem, por serem considerados exercícios femininos, não estão na categoria de profissões, mas semiprofissões (Morgenstern, 2010).

Nesse mesmo contexto, também se encaixa o fato de que não havia interesse do homem em participar de exercícios que fossem considerados femininos. Morgenstern (2010) destaca que para o gênero masculino, dentre as profissões que são consideradas como referência e, fortes no mercado, destacam-se as áreas de Medicina, Direito e Engenharia. Cabe salientar que na representação das profissões consideradas masculinas, o magistério nos níveis fundamental e posteriores, já esteve incluído. De acordo com Almeida (1998), inicialmente este foi um espaço ocupado, em sua totalidade, por homens; diferente da Educação Infantil, e em especial

a creche, que já nasce como sendo local de atuação exclusivamente do feminino; ou seja, esses ambientes sempre foram ocupados pelas mulheres. Dessa maneira, é necessário justificar que as mulheres que pleitearam o direito de estarem em locais masculinos, não são as mesmas que foram designadas como cuidadoras.

Embora o papel atribuído a mulher seja predominante no que se refere aos cuidados das crianças pequenas, tal fato não sustenta uma possível valorização de sua ação profissional; pelo contrário, as críticas recaem sobre elas por ser este um elemento considerado como natural e não profissional. São diversas as nomenclaturas atribuídas para esta atuação, dentre as quais é possível destacar: o cargo de atendente, auxiliar, etc., considerando que não precisar ser qualificadas como professoras para tal exercício, mas devido suas características femininas inatas.

Fora do âmbito profissional este estigma de cuidado natural também se reflete de forma evidente para as mulheres que optam por não serem mães, sendo alvo de críticas, pois estão contrariando a “lei da natureza” e os fundamentos religiosos. Há ainda a situação das que decidem ter filhos e os matriculam nas creches e por essa atitude são difamadas, pois uma grande parcela da sociedade acredita que a responsabilidade dos cuidados deve ser apenas das mães, sem a percepção de que o direito não é delas, mas sim das crianças.

Com a intenção de alcançar espaço social, é possível dizer que as mulheres atravessaram longos períodos de enfrentamentos políticos e sociais na tentativa de concretizar seus direitos, dentre eles, o direito<sup>14</sup> a creche, que inicialmente foi direcionado apenas para as mães trabalhadoras, por meio da aprovação da Consolidação das Leis do Trabalho<sup>15</sup> em 1943 (Finco; Gobbi; Faria, 2015, p. 21); sendo esta considerada a primeira legislação que contempla de alguma forma a obrigatoriedade de atendimento a crianças pequenas (não órfãs ou consideradas delinquentes) no Brasil.

Diante desse contexto histórico-social, não somente as manifestações femininas ganharam força, como também o movimento sindical, gerando diversas manifestações populares intensas devido as desigualdades sociais cada vez mais agravantes. Embora o direito

---

<sup>14</sup> A luta das mulheres também envolvia os baixos salários, longas jornadas de trabalho, o voto e a licença maternidade.

<sup>15</sup> A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) de 1943, garante o direito das mães trabalhadoras as creches, instaurando como obrigação das empresas que empregavam 30 ou mais mulheres acima de 16 anos, a que tivessem um local apropriado para guardar os filhos destas no período de amamentação. No entanto, havia resistência das empresas quanto a essa obrigatoriedade da lei, pois uma pesquisa realizada em 1984 pelo Conselho Estadual da Condição Feminina de São Paulo, revelou que mais de 60 mil empresas que havia no Estado de São Paulo, somavam apenas 38 das que possuíam um berçário ou uma creche (Finco; Gobbi; Faria, 2015).

a creche tenha sido disponibilizado inicialmente para as mulheres, a reivindicação era de que houvesse maior participação do Estado na criação de redes públicas de creches (Raupp *et al.*, 2012). Dessa maneira, é importante salientar que:

Na quarta última parte dos anos 1900, a educação infantil brasileira vive intensas transformações. É durante o regime militar, que tantos prejuízos trouxe para a sociedade e para a educação brasileira, que se inicia esta nova fase, que terá seus marcos de consolidação nas definições da Constituição de 1988 e na tardia lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A legislação nacional passa a reconhecer que as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, são parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica (Kuhlmann Jr., 2000, p. 6).

Uma característica importante dessa nova estrutura, é que além de atender os pais que precisavam trabalhar, se inclinaria diretamente para as necessidades educacionais das crianças, entendendo-as como sujeitos de direitos, o que poderia sinalizar para o começo do fim da visão assistencialista.

A Constituição brasileira de 1988 garante não só o direito das mulheres e dos homens trabalhadores, do campo e da cidade, a terem creches e pré-escolas para seus filhos e filhas, mas assegura, como opção da família, o direito da criança de 0 a 6 anos de ser educada em um contexto coletivo da esfera pública, tendo creches e pré-escolas como agências educativas. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, em seu artigo 29, determina que 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. A tarefa do cuidado e educação, indissociáveis, das crianças acaba sendo realizada não apenas na esfera doméstica, mas também na pública em creches (para crianças de 0 a 3 anos) e em pré-escolas (para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses – com a nova Lei 11.247/2006) (Fino; Gobbi; Faria, 2015, p. 10).

A princípio, o que poderia ser considerado um grande avanço, logo se converteu no contrário, pois o que representava ser uma resposta, na verdade, não surtiu o efeito esperado, pelo menos não de imediato.

A incorporação das creches aos sistemas educacionais não necessariamente tem proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista. A falta de verbas para a educação infantil tem até estimulado novas divisões, por idades: apenas os pequenos, de 0 a 3 anos, frequentariam as creches; e os maiores, de 4 a 6, seriam usuários de pré-escolas; são várias as notícias de municípios cindindo centros de educação infantil e limitando o atendimento em período integral. Mas as instituições nunca foram assim e as creches quase sempre atenderam crianças de 0 a 6 anos, ou mesmo as com mais idade – excluídas da escola regular ou em período complementar a esta. De outra parte, sempre existiram pré-escolas apenas para crianças acima de 3 ou 4 anos (Kuhlmann Jr., 2000, p. 7).

Os moldes relatados nas palavras do autor, ainda perduram na organização atual, principalmente no tocante a presença feminina, que mesmo sem intenção, por estar historicamente associada a educação das crianças, contribui para que a ideia do assistencialismo tenha sobrevida.

Por vezes sendo considerada como objeto de manipulação, é atual a ideia de que Educação Infantil ainda não possui uma identidade própria, justamente por não haver compreensão acerca da mesma, estando ora no assistencialismo como mencionado acima – berço no qual insiste em permanecer –, ora na escolarização. Para corroborar com essa ideia, tem-se Kuhlmann Jr. (1998, p. 187) contextualizando a situação afirmando que:

[...] o assistencialismo não permaneceu na pedagogia tradicional, incorporando o discurso e a perspectiva de renovação, com as associações assistenciais propondo a criação de jardins-de-infância, em vários países. Os sujeitos concretos, com suas concepções de organização ideal para a sociedade, interagiam e absorviam elementos-chaves das concepções pedagógicas dos fundadores das instituições de educação infantil. Ao fazer isso, incorporavam outras perspectivas, transformavam e adaptavam as propostas pedagógicas em função dos objetivos que pretendiam alcançar.

Para que haja compreensão acerca da identidade da Educação Infantil, é preciso assumir a postura de que suas particularidades precisam ser consideradas, principalmente no que diz respeito a cultura das regiões locais, pois já foi pautada nessa discussão que não há apenas uma infância, logo não deve haver um único modelo de como cuidar. Muito dessa confusão, está relacionada as questões já citadas anteriormente, como qual o papel da creche, se essa deve escolarizar ou apenas cuidar, sinais que demonstram o quanto a concepção assistencialista ainda está enraizada. Cabe salientar que por não haver uma ruptura com o assistencialismo, a ideia de não ser necessário um profissional formado ainda é presente.

Quanto ao papel do professor/a nas creches, é preciso retomar o que foi evidenciado anteriormente na discussão dos precursores e precursora, em que não havia a necessidade de formação profissional, mas apenas que fossem mães/mulheres. Por mais que atualmente seja exigida uma formação adequada, ainda há de se considerar traços fortes desse passado que antecede até mesmo a criação das creches e, que se intensifica no assistencialismo. Essa herança, contribuiu para que ao longo dos anos, a categoria abarcasse funções além das que realmente são consideradas da profissão. Tais atitudes colaboraram para a desprofissionalização que, segundo Jedlicki e Yancovic (2010, s. p), refere-se ao:

[...] processo de enfraquecimento do caráter específico da profissão do professor, que se expressa em: 1) diminuição da qualidade da formação inicial e contínua; 2) perda de direitos e precarização das condições laborais (diminuição de salários, flexibilidade e instabilidade, deterioração dos

ambientes, etc.); 3) estandardização do trabalho (lógica avaliativa que prioriza o desempenho, descuidando das aprendizagens), provocando a submissão das práticas à rotina; e 4) exclusão do professorado dos processos de construção de políticas educativas.

Não bastasse a confusão acerca de quais são as responsabilidades da profissão professor/a, é necessário também questionar o modelo corrente, no qual a mulher/mãe é referência. Estando as creches associadas historicamente as mulheres, natural que haja estranheza quando há um homem ocupando esses ambientes. Para elucidar essa questão, Tebet, Martins e Rittmeister (2013, p. 140), verbalizam o que para muitos está naturalizado.

[...] a história da atuação profissional (e não profissional) nas creches, bem como a ideia muito difundida no senso comum que associa o trabalho em creches com o papel materno ao qual toda mulher deve ter uma aptidão inata, impõem-se muitas vezes ao modo como o exercício profissional em creches é definido por muitas pessoas e à identidade docente construída, quando se refere à docência da primeira infância.

Nesse momento é interessante retomar a discussão que foi sugerida anteriormente, no qual as mulheres por possuírem biologicamente a condição de gerar filhos, devam ser responsáveis pela educação dos mesmos – dentro e fora do âmbito familiar. Apesar de todas as ressignificações que a creche atravessou no decorrer da história, a referência ao feminino como modelo ideal nada sofreu, permanece como uma pintura a óleo pendurada em uma parede.

De fato, historicamente o homem não demonstrou interesse em participar da educação de crianças, muito menos exercer funções que se estabeleceram como sendo femininas. No entanto, na sociedade contemporânea, está havendo uma mudança, mesmo que tímida, pois o homem que uma vez se retirou de quaisquer responsabilidades e, referências ao feminino, atualmente tem buscado meios para se estabelecer em espaços que antes desdenhava.

Nesse momento, ainda não detenho dados densos que possam justificar o interesse masculino em cenários naturalizados como sendo femininos, nem mesmo o que os motiva a permanecer na Educação Infantil. No entanto, para que de fato o homem possa ocupar esses ambientes, será necessário ressignificar novamente a Educação Infantil, dissociando a necessidade do papel materno – assim como o paterno –, enaltecendo uma formação profissional adequada. Nessa direção será discutido a seguir a presença masculina nos ambientes da Educação Infantil.

### **2.3 Com licença, estamos entrando: homens na Educação Infantil**

Discutir a presença masculina em ambientes que foram naturalizados femininos, requer um certo cuidado, pois há um risco de assumir uma postura que se opõe às mulheres e, não é essa a intenção. Dessa maneira, é preciso ressaltar que independente das questões que serão apresentadas, não estou desconsiderando as construções acerca dos cuidados com as crianças que historicamente foram estabelecidos tendo o feminino como referência, mas dizer que esses ambientes não precisam ser exclusivos delas, na verdade nenhum espaço deve ser exclusivamente de um gênero ou de outro.

Nessa direção, saliento que apesar da importância do movimento feminista para a conquista do direito à creche, Silva (2014) aponta que esse não deve ser um motivo predominante para demarcar esses espaços como sendo exclusivo das mulheres. Nas palavras do autor.

Esse espaço majoritariamente feminino não pode ser visto como sinônimo de feminismo, e muito menos como uma extensão do papel maternal, pois também é um espaço de reprodução das desigualdades de gênero presente na sociedade contemporânea. Isso é uma perversidade do nosso tempo, onde reproduzimos as marcas institucionais do patriarcalismo, marcas nas quais está fundada a ideia de submissão, que redimensionam as relações de poder e propagam uma única forma de pensar e agir no mundo capitalista. (Silva, 2014, p. 74).

A questão apresentada pelo autor acima, já foi abordada em outro momento e, será retomada para reforçar a ideia dessa discussão, que remete ao fato de como foi o processo de naturalização da mulher no que diz respeito aos cuidados e educação de crianças pequenas. Nos apontamentos de Almeida (1998, p. 17), isso ocorre, pois.

No imaginário da sociedade brasileira no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, o sexo feminino aglutinava atributos de pureza, doçura, moralidade cristã, maternidade, generosidade, espiritualidade e patriotismo, entre outros, que colocavam as mulheres como responsáveis por toda beleza e bondade que deveriam impregnar a vida social.

Mesmo não estando inclinado para assumir uma postura de atrito, saliento que sempre considerei desigual a maneira como o homem precisa se consolidar nesses ambientes que tem a mulher como referência. Compreendo que ser pai ou mãe não devem ser requisitos para a entrada ou permanência de um profissional na Educação Infantil, no entanto, o sexo masculino acaba sempre tendo que desencadear um esforço a mais para que seja justificável sua presença nesses espaços. Esse dilema em que o homem tem que se provar capaz, também ocorre no contrário, tendo a mulher que justificar sua capacidade em recintos masculinos. É preciso desconstruir o estigma do que é masculino ou feminino, ou seja, romper com a ideia de lugar de alguém, pois essa situação me levou ao desprazer de sentir, enquanto professor regente, o

que muitas mulheres sentem nos locais considerados masculinos. Para contextualizar essa questão, Ramos e Xavier (2014, p. 54) enfatizam que:

Durante um tempo, esses docentes precisaram provar e comprovar que possuíam as habilidades necessárias para educar essas crianças pequenas e cuidar delas com competência, sem machucá-las ou violentá-las sexualmente. Esse período de adaptação e de afirmação profissional constitui, para esses professores do sexo masculino, fator determinante para a permanência (ou não) nas instituições nas quais atuam.

A pesquisa dos autores acima, revela o quão conflitante é a presença masculina nas instituições de Educação Infantil e que, o período atual ainda compartilha de muitas das ideias de Jean-Jacques Rousseau, Friedrich Froebel e Maria Montessori, tendo a essência feminina como centralidade (Leandro; Rodrigues, 2023).

A feminização da docência também é discutida por Louro (1997, p. 88), a mesma levanta um questionamento quanto ao gênero da escola e, destaca que há quem argumente ser um ambiente do homem<sup>16</sup>, enquanto outros contestam ser “[...] um lugar de atuação de mulheres – elas organizam e ocupam o espaço, elas são as professoras; a atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas”. Ainda que a discussão da autora utilize como referência a Escola de Ensino Fundamental, é sabido que muitas das “qualidades” femininas estão presentes também – com maior peso - nas instituições de Educação Infantil.

Ainda de acordo com a autora citada acima, “[o] que fica evidente, sem dúvida, é que a escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino” (Louro, 1997, p. 89). De igual modo, Scott (1995, p. 86) afirma que “[...] o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos.

Neste ponto, é importante salientar que, embora essa pesquisa priorize a discussão acerca dos papéis sociais que foram estabelecidos historicamente e que são exercidos, principalmente pela mulher, é necessário compreender as diferentes significações referentes a sexo e gênero. Diante dessa questão, Heidari *et al.* (2017, p. 666) aponta que:

Sexo e gênero são determinantes importantes da saúde e do bem-estar. Sexo refere-se a um conjunto de atributos biológicos em seres humanos e animais que estão associados com características físicas e fisiológicas, incluindo cromossomos, expressão gênica, função hormonal e anatomia reprodutiva/sexual. O sexo é geralmente categorizado como feminino ou masculino, embora haja variação nos atributos biológicos que constituem sexo

---

<sup>16</sup> Uma questão interessante é que, o sexo masculino está presente, sendo atuante nos anos iniciais, o que não ocorre na Educação Infantil.

e como esses atributos são expressos. Gênero refere-se aos papéis, comportamentos e identidades de mulheres, homens e pessoas de outros gêneros, que são socialmente construídos. Ele influencia como as pessoas percebem a si mesmas e umas às outras, como elas se comportam e interagem, e a distribuição de poder e recursos na sociedade. Gênero é em geral incorretamente conceituado como um fator binário (feminino/masculino). Na realidade, existe um espectro de identidades e expressões de gênero que definem como os indivíduos se identificam e expressam seu gênero.

Ainda sobre a discussão apresentada acima e, no que diz respeito às instituições de Educação Infantil – que também precisam ser reconhecidas como escolas –, é preciso compreendê-la como espaço de ação complementar a família, sendo necessário (saúdável até) ser organizado do mesmo modo: coexistindo os diferentes sexos e gêneros. Salienta-se ainda que, na atualidade, o conceito de família defendido não pode ser mais aquele representado nos comerciais da margarina Doriana<sup>17</sup> (1980 – 1990), em que havia uma estrutura familiar fixa (pai, mãe e filhos). Nesse quesito, a escola – inclui-se aqui também Educação Infantil –, precisa reconhecer as mudanças nas formas de composição dos núcleos familiares, que são cada vez mais diversos.

Mesmo considerando a importância das novas estruturas familiares, na intenção de que se estendam para a Educação Infantil, é preciso evidenciar que muito do passado ainda está vívido no presente e, que desconstruir conceitos não é uma tarefa simples. Para essa questão, Langaro (2011, p. 18, grifos no original) discorre que:

[...] o conceito de família passou por muitas transformações desde o período medieval até adquirir as características identificadas na modernidade. Destaca-se, entre outros aspectos, que somente no final do século XVIII, com a Revolução Industrial, o amor e a intimidade passaram a ser considerados valores indispensáveis à vida familiar, sendo a mulher a responsável pelos cuidados e atenção que a partir daquele momento as crianças – até então consideradas “pequenos adultos” – passavam a exigir e cabendo ao pai o sustento da casa.

A partir das palavras da autora, é possível destacar que diferentes modelos de família se estabeleceram ao longo da história, tendo o homem e a mulher seus papéis definidos perante a sociedade.

Como abordado anteriormente, foi por volta do século XVII que as características femininas foram ganhando conotações com relação aos cuidados das crianças e, posteriormente sendo referência na Educação Infantil. No entanto, a imagem da mulher nesses ambientes não

---

<sup>17</sup> Propaganda exibidas nas televisões nos anos de 1980 a 1990, em que apresentavam um modelo de família considerado como tradicional, composto pelo pai (sexo masculino), a mãe (sexo feminino) e os filhos e até os dias de hoje entendida, principalmente no ambiente escolar como “família estruturada”.

se estabeleceu por serem consideradas importantes para o desenvolvimento educacional, mas devido a “[...] ênfase atribuída ao papel materno na educação dos bebês” [...], como sugere Kuhlmann Jr. (2000, p. 7).

A afirmação do autor leva a compreensão de que historicamente a mulher foi persuadida a acreditar na sua relevância quanto aos cuidados e educação das crianças, situação que se apresentou de maneira dúbia, pois no mesmo instante que sugere “valorizar” seus papéis, em seguida revela sua intencionalidade; apenas direcionar alguém que possa desempenhar uma função devido sua natureza – mãe.

Outra questão que precisa ser retomada, diz respeito ao suposto desinteresse masculino com os cuidados e educação das crianças, sendo considerado por eles como papéis femininos, se abstiveram de quaisquer responsabilidades atribuídas às mulheres com a intenção de que não fossem diminuídos socialmente. Para convencer as mulheres de seus papéis, Saporoli (1998, p. 109) destaca que “[o] sentido de vocação como sacerdócio, doação, missão, devoção às crianças pequenas, foi apontado como uma justificativa ideologizada para induzir mulheres [...]”.

Por mais que grande parte da sociedade ainda não compreenda a função da Educação Infantil, acreditando ser um ambiente feminino e que, a mulher é a única responsável pela maternagem, é preciso considerar que o homem pode estar interessado nessas funções e, exercer papéis que ao longo da história foram definidos pela natureza dos gêneros. Para essa questão, Badinter (1986, p. 11) afirma que:

As estatísticas, os testemunhos e a experiência pessoal de cada um mostram, sem contestação, que homens e mulheres estão modificando profundamente a imagem que fazem de si mesmos e do Outro. Suas respectivas atribuições – por muito tempo definidas pela “natureza” de cada um dos sexos – são diferenciadas cada vez com mais dificuldade. Suas relações não têm mais os mesmos fundamentos e seguem outras vias, diferentes daqueles traçados por seus pais. Os critérios se dissolvem, multiplicando-se, e nossos pontos de referência começam a faltar. Há razões legítimas para ficarmos perplexos e sentirmos certa angústia.

A mesma autora também aponta que “[...] foi preciso esperar o século XX para que a igualdade dos sexos fosse realmente posta na ordem do dia” (Badinter, 1986, p. 12) e, embora haja pessoas dispostas a se organizarem de maneira diferente aos modelos tradicionais, em que as tarefas são distribuídas a partir do sexo, ainda assim são uma parcela pequena se comparado ao que está estabelecido. Nessa perspectiva, Langaro (2011, p. 19) afirma que para essas pessoas que estão propensas a viverem de maneira distinta do habitual, “[a] realidade se apresenta, destarte, carregada de contradições, fazendo com que os sujeitos muitas vezes

enfrentem impasses ao buscarem construir algo diferente dos modelos que ganharam hegemonia”.

Nesse cenário em que os sexos exercem funções distintas, a alteração dos papéis sociais tende a gerar desconforto e resistência perante a sociedade – tal como ter o professor homem na Educação Infantil. Além do embate social, as mudanças por menos significativas que pareçam, podem acarretar uma crise de identidade, como aponta Badinter (1986, p. 13).

Persuadidos de que a distinção dos papéis sexuais é a principal raiz da desigualdade, substituímos sistemática e meticulosamente a regra da divisão sexual das tarefas pela da não-distinção sexual. De tal forma que, ao mesmo tempo em que desaparece de nosso meio ambiente a imagem de um mundo cindido em esferas masculinas e femininas (o lar e o mundo do trabalho; a creche e o escritório...), temos a impressão de perder nossos pontos de referência mais pessoais. Não faz muito tempo, as certezas não faltavam. Ela dava a vida e Ele a protegia. Ela cuidava das crianças e do lar, Ele partia para a conquista do mundo e guerreava quando necessário. Essa divisão das tarefas tinha o mérito de desenvolver em cada um, características diferentes que contribuíam, com muita força, para formar o sentimento de identidade (Badinter, 1986, p. 13, grifo no original).

Os apontamentos acima contribuem por revelar o quão enraizado está a divisão de tarefas por gênero, a ponto de gerar incertezas nos indivíduos. Mesmo que essa ruptura com modelos de referências tradicionais provoque um sentimento de perda de referência, concordo com Silva (2014, p. 89), no argumento de que para que haja de fato uma desconstrução social e que, essa se estenda para a Educação Infantil, “[...] o processo de naturalização dos papéis das mulheres na sociedade capitalista tem que ser confrontado”. Permanecer evidenciando apenas as “atribuições” femininas como sendo requisitos curriculares, é uma atitude equivocada; sendo o mesmo que resumir o indivíduo como se, nada mais tivesse a oferecer. Nas palavras de Souza (2011, p. 67) “[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”.

Nesse mesmo contexto de transformações e, desconstruções sociais, está o homem que não se identifica mais com os modelos de masculinidade do passado – ainda muito presente – que se distanciavam dos cuidados com os filhos e afazeres considerados femininos; nessa nova modelagem eles estão intencionados a participar mais ativamente como aponta Badinter (1993, p. 182).

A revolução paternal, hoje apenas perceptível, deverá acarretar grandes perturbações para as próximas gerações e, especialmente, uma nova masculinidade, mais diversificada e sutil. Mas ela pressupõe relações mais democráticas do casal do que aquelas que hoje conhecemos, o que não

depende só da boa vontade dos indivíduos. Até agora, as instâncias dirigentes das sociedades ocidentais ainda não compreenderam que uma mulher equivale a um homem, e menos ainda que um pai equivale a uma mãe.

Acerca desse mesmo tema, Menezes, Scorsolini-Comin e Santeiro (2019, p. 34) discutem que:

[...] esses papéis vêm sofrendo significativa e gradual transformação. Eles têm sido revestidos por maior equidade nas funções de gênero, fazendo emergir novos conceitos sobre pai/paternidade (e suas variações) e sobre homem. Esses novos sujeitos, apesar de não se desatrelarem completamente de velhas concepções, o que seria uma possibilidade teórica e empiricamente insustentável de ser mantida, dada a lentidão dos processos históricos, têm se distanciado de modelos rígidos e tradicionais, têm buscado participar do período gestacional de modo mais genuíno, criando vínculos com o bebê desde o útero, compartilhando vivências e emoções maternas, e também as tarefas diárias e domésticas destinadas até há pouco exclusivamente à mulher.

Embora o homem ao longo da história tenha assumido o papel de provedor se distanciando da responsabilidade com os cuidados das crianças, é apontado por Badinter (1993, p. 183), um período por volta da década de 1980, em que havia resistência por parte da mulher que não está disposta a dividir essa tarefa.

Todos os estudos mostram que o envolvimento paterno depende também da boa vontade materna. Ora, muitas mulheres não desejam ver seu companheiro dedicar-se mais aos filhos. Por volta dos anos 80, duas pesquisas mostraram que os pais teriam querido se envolver mais e não foram encorajados a fazê-lo: 60% a 80% de suas esposas não queriam.

Apesar da resistência da mãe em não querer dividir a responsabilidade dos filhos, Benczik (2011, p. 68-69) por outro lado, afirma ser “[...] importante o papel do pai no desenvolvimento da criança e a interação entre pai e filho é um dos fatores decisivos para o desenvolvimento cognitivo e social [...]”. Ainda que a citação evidencie o papel do pai, não deixa de ser interessante refletir sobre a importância e, participação do homem em papéis naturalizados como femininos. Embora a paternidade não deva ser um requisito para que o homem seja inserido na Educação Infantil, compreender que não deve haver distinção de papéis masculinos ou femininos é um grande avanço.

A essa altura, é possível concordar que a maternagem, diferentemente do que é apresentado como tradição cultural e linguística, não possui sexo. Sua prática é consolidada no cotidiano. Outra questão relevante é que, além de não estar presa as diferenças de gênero, sua qualidade dependerá de como foi a infância de cada um – homem ou mulher – e, não está associada a fisiologia (Badinter, 1993).

Ainda que a discussão apresente a possibilidade de o homem praticar a maternagem, é importante frisar que a intenção é apenas justificar que ambos os sexos podem exercer as

mesmas funções, com o intuito de esclarecer que a polarização acerca do que é de responsabilidade da mulher ou do homem não agrega em nada, se não inflamar as relações sociais. A referência permanece sendo a de que haja uma formação adequada para o profissional que for trabalhar na Educação Infantil.

No tocante a quantidade expressiva de mulheres ocupando os ambientes de Educação Infantil se comparado aos homens, não significa ser apenas esse o motivo da profissão ser considerada feminina. Dito de outro modo, Saporoli (1998, p. 118) afirma que:

A profissão educador infantil não constitui um trabalho feminino porque aí encontramos um número maior de mulheres, mas porque exerce uma função de gênero feminino vinculada à esfera da produção e reprodução da vida: cuidar e educar crianças pequenas.

Para que seja possível dissociar o cuidar e educar do feminino, levando ao entendimento de não suficiência apenas o amor materno, o homem não pode fazer uso do mesmo argumento utilizado pelo senso comum, em que para estar na educação infantil é preciso possuir instintos naturais, ou seja, utilizar a paternidade como referência. Na discussão empreendida por Rodrigues, Manholer e Gomes (2020, p. 2.303), há uma transcrição da fala de um educador que externa o que ele considera como verdade.

Assim, eu sabia que eu tinha uma condição, eu sabia lidar com criança, alguma coisa... Eu já tinha lidado com criança por ser pai, mas eu, eu não me via como professor da educação infantil, não conseguia construir essa imagem minha de professor da educação infantil, por conta de haver muita resistência no meio, por não haver praticamente o profissional do sexo masculino na educação infantil (Excertos do relato de Orfeu, 2016).

A partir do excerto acima, é possível destacar que Orfeu acredita que sua experiência paterna contribui de maneira significativa para que exerça a profissão, mesmo com as dificuldades em construir sua imagem no exercício. O argumento utilizado por ele é o mesmo utilizado pelas mulheres, estando ancorado a maternagem e ao instintivo. No entanto, há que se sinalizar uma diferença se comparado às mulheres, pois Orfeu mesmo considerando sua paternidade como quesito para estar na Educação Infantil, não se reconhece como professor, diferentemente da mulher que carrega esse estigma.

Pretendo de maneira respeitosa – referente a fala de Orfeu – me distanciar dessa argumentação que é utilizada por ambos os gêneros, na intenção de não transportar os papéis de pai e mãe para a Educação Infantil. É preciso colocar em pauta a formação adequada que os professores precisam receber. Nessa perspectiva, Rodrigues (2016, p. 201) discorre que.

A visão corrente de que para trabalhar com criança pequena basta gostar não é mais suficiente, tampouco adequada, é preciso de profissionais preparados adequadamente (em termos e teorias, práticas, valores e crenças) e que

minimamente se identifiquem com o trabalho pedagógico que deve ser implementado nas creches (e pré-escolas).

Rodrigues (2016) complementa os argumentos com inspiração nas reflexões freirianas acerca da necessidade de formação para atuação docente, a qual concordo, indicando que:

[...] ser professor não é simplesmente questão de vocação ou dom, é necessário preparo e compromisso acadêmico, político e social para tal. É certo que é preciso um mínimo de identificação com a profissão, mas penso que os saberes e fazeres dela, que permitirão ações pedagógicas de cunho profissional (ou seja, intencional e não intuitivos), são construídos e reconstruídos no processo de formação inicial e no exercício cotidiano da função, marcando, assim, a inesgotabilidade da formação (Rodrigues, 2016, p. 69, grifos no original).

Se faz necessário lembrar que, a respeito da discussão acerca da necessidade de uma formação adequada assinalada pela autora acima, a legislação brasileira é clara. Conforme apontado no art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN<sup>18</sup>):

[a] formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996)<sup>19</sup>.

É possível perceber que a Lei evidencia acerca da necessidade de uma formação adequada, no entanto, em momento algum sugere o sexo do profissional; apenas cita o que é considerado necessário para exercer a função docente. Dessa maneira, o espaço da docência pode ser ocupado tanto pelo homem quanto pela mulher. Segundo os apontamentos de Silva (2015, p. 16),

Existem diversos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) que objetivam nortear a prática, a formação e o perfil profissional para o exercício da docência na Educação Infantil. Contudo, atualmente não existe no Brasil documento oficial que problematize o/a profissional de Educação Infantil do ponto de vista das questões de gênero, apesar de inúmeros trabalhos de dissertação, teses e artigos científicos ligados aos estudos de gênero e masculinidade abordarem essa questão.

Nessa direção é importante reafirmar que, historicamente os papéis sociais foram divididos entre os sexos, no qual homem e mulher foram direcionados a exercer funções específicas. Para desconstruir a ideia do que deve ser responsabilidade masculina e feminina, é preciso olhar a partir da mesma lente utilizada por Sayão (2005, p. 7), em que gênero é “[...] uma construção social pelas quais é possível compreender como hierarquia, diferença e poder

<sup>18</sup> Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

<sup>19</sup> Redação do artigo altera pela lei nº 13.415, de 2017.

se moldam, conformam, instalam e atuam nas identidades e nos espaços institucionais”. É necessário destacar também que o processo de construção social se desenvolve além do âmbito familiar, se estendendo para a escola.

Para Finco (2010), esses estereótipos do que é adequado para meninos e o que é para meninas estão presentes desde cedo em diferentes espaços sociais, o que contribui com o fortalecimento desta classificação artificial dos papéis masculinos e femininos. Especificamente no espaço escolar, a mesma autora aponta que:

Muitas vezes, meninas e meninos procuram corresponder às expectativas expressas por suas professoras. Pesquisas apontam que as justificativas para as diferenças de desempenho escolar entre as meninas e os meninos do Ensino Fundamental, por exemplo, estão relacionadas às representações e às expectativas dos(as) professores(as) quanto a caracterizações dos comportamentos: as meninas são apontadas como mais responsáveis, dedicadas, comunicativas, estudiosas, interessadas, sensíveis, atentas. Enquanto os meninos são atribuídos os seguintes comportamentos: são malandros, não têm hábitos de estudo, não ficam em casa para estudar, saem para jogar bola, faltam às aulas, são dispersivos, têm interesses fora da escola, são agitados, não prestam atenção, ainda que mais inteligentes (Finco, 2010, p. 106)

Apesar da discussão acima ter sido realizada tendo o Ensino Fundamental como contexto, ela contribui de maneira significativa para a compreensão a respeito da construção cultural dos papéis sociais. Ainda segundo a mesma autora, “[a]s expectativas e as marcas do gênero vão sendo impressas nos corpos de meninos e meninas de acordo com as expectativas dos adultos, que fazem parte da forma como uma determinada sociedade concebe o que significa ser menino e ser menina [...]” (Finco, 2010, p. 107).

É possível destacar que, apesar de haver uma organização social distinta em cada período que foi apresentado ao longo desse estudo, a divisão de tarefas entre os sexos e a crença de que a mulher é alguém que traz consigo “qualidades e especificidades inatas”, não sofreu grandes alterações no decorrer da história, estando presente e muito forte, de forma geral, nos costumes sociais atuais.

Nesse contexto, ao retomar a discussão a respeito do amor materno, é possível perceber que, quando Rousseau, Froebel e Montessori apontaram a mulher como referência nos cuidados de crianças, contribuíram também com a ideia de divisão de tarefas entre os sexos. Mesmo que suas intenções tenham ocorrido de maneira involuntária e sejam reflexo de seus momentos históricos, ainda assim estão presentes no modelo atual do profissional ideal da Educação Infantil, pois ao direcionar a mulher para esse exercício, assumem que não era uma tarefa do homem.

Portanto, é possível assinalar que, diversos motivos contribuem para ainda haver um quantitativo menor de homens, se comparado ao número de mulheres, atuando na Educação Infantil. O que ocorre de fato, é a soma de uma série de situações históricas que têm se arrastado até os dias atuais e que, insistem em perpetuar esse exercício como sendo tarefa da mulher.

Diante desse cenário, surge o interesse em compreender os motivos que levam o homem a ocupar ambientes que se estabeleceram ao longo da história como sendo femininos. No entanto, não somente descobrir suas motivações, mas também o que sustenta sua permanência nesses locais. Com a intenção de responder aos questionamentos, a metodologia será apresentada na seção a seguir.

### 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS E DADOS OBTIDOS

Cabe inicialmente apontar que a construção inicial de um projeto de pesquisa até o processo de execução em si desta, precisa ser considerado como um movimento constante de idas e vindas. De início é comum apontar o olhar para diversas direções; no entanto, esse exercício contínuo e obrigatório de afunilamento vai delineando o caminho mais adequado a se seguir. É preciso ter clareza de que aquilo que almejamos nem sempre será alcançado e que, rumos e dados podem não ser aquilo que pretendíamos encontrar. Gonsalves (2005, p. 11, grifos no original) ilustra essa questão, indicando que o processo deve ser “[c]omo uma planta que se faz para construir uma casa: é o desejo que está contido ali. A casa não é o melhor momento, não é a fase mais criativa, é o que “deu para fazer””. Essa é a direção que pretendo seguir, a de que a pesquisa resultará naquilo que poderá ser e, não no que acredito que deva.

Assim, a escolha pela abordagem qualitativa se justifica por considerar adequado ao meu estudo e por considerar o que é dito por Lüdke e André (1986, p. 11), que “[a] pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Ainda segundo as autoras, “[...] a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo” (Lüdke; André, 1986, p. 11).

Minayo e Sanches (1993) também caracterizam a referida abordagem como uma possibilidade de estreitamento entre sujeito e objeto, pois:

A abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se volve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas (Minayo; Sanches, 1993, p. 244).

Além disso, essa pesquisa se qualifica também como sendo de campo, pois como aponta Gil (2002), para que seja possível confrontar os dados da realidade com a visão teórica, se faz necessário analisar os fatos do ponto de vista empírico. Ainda segundo o mesmo autor.

[...] o estudo de campo procura muito mais o aprofundamento as questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis. Como consequência, o planejamento do estudo de campo apresenta muito maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo da pesquisa (Gil, 2022, p. 53).

Referente as informações acima, Santos (2002, p. 28, grifos no original) afirma que campo “[é] o lugar natural onde acontecem os fatos, fenômenos e processos. A pesquisa de campo é aquela que recolhe os dados *in natura*, como percebidos pelo pesquisador”.

Segundo os objetivos elencados na introdução, esse estudo também é classificado como explicativo, pois a intenção dessa pesquisa não está resumida apenas em evidenciar as motivações que levaram os homens para a Educação Infantil, mas também compreender se pretendem permanecer nesse exercício e por qual razão. Desta forma, como diz Gonsalves (2005, p. 66, grifos no original), “[a] *pesquisa explicativa* pretende identificar os fatores que contribuem para ocorrência e o desenvolvimento de um determinado fenômeno, buscam-se aqui as fontes, as razões das coisas”.

Ainda sobre a pesquisa explicativa, esta tem a intenção de responder os diversos questionamentos, levando em consideração também todo o contexto. Assim,

Analisar é explicar e criar uma teoria aceitável a respeito de um fato/fenômeno/processo. São pesquisas explicativas aquelas que se ocupam com o porquê dos fatos e fenômenos que preenchem a realidade, isto é, com a identificação dos fatores que determinam a ocorrência, ou a maneira de ocorrer, dos fatos/fenômenos/processos. Não é demais afirmar que as informações mais importantes, componentes das várias ciências, são originárias desse tipo de pesquisa, já que visa aprofundar o conhecimento da realidade para além das primeiras aparências. (Santos, 2002, p. 27, grifos no original).

Considerando o exposto até agora, tem-se como instrumento mais apropriado para coleta de dados a entrevista, pois como destaca Lüdke e André (1986, p. 33), essa ferramenta “[...] desempenha importante papel não apenas nas atividades científicas como em muitas atividades humanas”. Ainda segundo Lüdke e André (1986, p. 33).

Na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influências recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da

entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.

Segundo a concepção das mesmas autoras acima, a entrevista se caracteriza como diferente de outros instrumentos que criam uma relação hierárquica e, pouco oferecem com relação a flexibilização entre o pesquisador e o sujeito. Sua vantagem com relação a outros instrumentos é permitir de maneira imediata a captação da informação que se deseja (Lüdke; André, 1986)

Optar pela entrevista semiestruturada é justamente pelo seu diferencial, que permite um diálogo menos engessado se comparado a entrevista estruturada que pouco ou quase nada pode fugir de sua organização.

Tendo definido o instrumento e o perfil dos participantes da pesquisa, foi necessário entrar em contato com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para solicitar autorização para realização da pesquisa, bem como para obter os dados dos profissionais atuantes. Desse modo, foi possível verificar o quantitativo de professores homens com formação em Pedagogia que compõem o quadro de profissionais do Município de Campo Grande.

É necessário salientar que foram convidados para participar do estudo somente aqueles que estavam exercendo a profissão em sala de aula, desconsiderando os que estavam atuando em outras funções, como por exemplo: coordenação e direção. Assim, a seguir apresento o quadro com as informações obtidas, organizadas da seguinte maneira: vínculo que cada professor possui com a Secretaria Municipal de Educação; ano de ingresso por concurso; turma que está atuando; e, se está lotado em Escola Municipal de Ensino Fundamental<sup>20</sup> ou Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI<sup>21</sup>).

---

<sup>20</sup> A Secretaria Municipal de Educação, não adota abreviação para as Escolas Municipais do Ensino Fundamental.

<sup>21</sup> Diferentemente do que ocorre com as Escolas Municipais de Educação Infantil, que adotam a abreviação EMEI, as Escolas Municipais do Ensino Fundamental, não utilizam siglas.

**Quadro 1:** Quantitativo de professores homens e funções que exercem na SEMED

| VÍNCULO   | LOCAL  | FUNÇÃO                         | ANO DE INGRESSO |
|-----------|--------|--------------------------------|-----------------|
| Efetivo   | EMEI   | Atua em sala (grupo 4)         | 2010            |
| Efetivo   | EMEI   | Atua em sala (grupo 3)         | 2010            |
| Efetivo   | EMEI   | Diretor                        | 2010            |
| Efetivo   | EMEI   | Diretor                        | 2010            |
| Efetivo   | Escola | Diretor                        | 2011            |
| Efetivo   | Escola | Diretor                        | 2011            |
| Efetivo   | EMEI   | Coordenador Pedagógico         | 2011            |
| Efetivo   | EMEI   | Atua em sala (grupo 5)         | 2011            |
| Efetivo   | SEMED  | Técnico da DED <sup>22</sup>   | 2011            |
| Efetivo   | EMEI   | Atua em sala (grupo 5)         | 2011            |
| Efetivo   | EMEI   | Atua em sala (grupo 3)         | 2012            |
| Efetivo   | EMEI   | Atua em sala (grupo 4)         | 2012            |
| Efetivo   | EMEI   | Coordenador Pedagógico         | 2012            |
| Efetivo   | Escola | Diretor                        | 2016            |
| Efetivo   | Escola | Diretor                        | 2016            |
| Efetivo   | EMEI   | Diretor                        | 2016            |
| Efetivo   | Escola | Atua em sala (grupo 4)         | 2016            |
| Efetivo   | SEMED  | Técnico da GEFEN <sup>23</sup> | 2016            |
| Efetivo   | Escola | Atua em sala (grupo 5)         | 2017            |
| Efetivo   | Escola | Diretor                        | 2018            |
| Efetivo   | EMEI   | Atua em sala (grupo 5)         | 2018            |
| Efetivo   | EMEI   | Atua em sala (grupo 5)         | 2018            |
| Efetivo   | EMEI   | Atua em sala (grupo 3)         | 2018            |
| Efetivo   | EMEI   | Atua em sala (grupo 4)         | 2018            |
| Efetivo   | EMEI   | Atua em sala (grupo 3)         | 2018            |
| Efetivo   | EMEI   | Atua em sala (grupo 3)         | 2018            |
| Efetivo   | EMEI   | Atua em sala (grupo 3)         | 2019            |
| Efetivo   | EMEI   | Atua em sala (grupo 5)         | 2020            |
| Convocado | Escola | Atua em sala (grupo 5)         | 2023            |
| Convocado | Escola | Atua em sala (grupo 4)         | 2023            |

**Fonte:** elaborado pelo autor com base nos dados fornecidos pela SEMED

<sup>22</sup> Divisão da Educação Especial

<sup>23</sup> Gerência do Ensino Fundamental e Médio.

Os mesmos dados apresentados acima, podem ser visualizados de maneira simplificada no quadro a seguir.

**Quadro 2:** Demonstrativo simplificado de lotação de professores homens com formação em Pedagogia – SEMED.

| <b>Professores do sexo masculino (Pedagogos)</b> |                |                     |
|--------------------------------------------------|----------------|---------------------|
| <b>Lotação</b>                                   | <b>Vínculo</b> | <b>Quantitativo</b> |
| Atuando em sala                                  | efetivos       | 16                  |
| Atuando em sala                                  | Convocados     | 2                   |
| Coordenador/apoio pedagógico                     | efetivos       | 2                   |
| Diretor                                          | efetivos       | 8                   |
| SEMED                                            | efetivos       | 2                   |
| <b>Total</b>                                     |                | 30                  |

**Fonte:** elaborado pelo autor com base nos dados fornecidos pela SEMED

Uma rede que possui cerca de 1.614 professoras atuando na Educação Infantil e desse quantitativo apenas 16<sup>24</sup> homens com formação em Pedagogia exercendo a mesma função, revela que a presença masculina na Educação Infantil, pelo menos no município de Campo Grande – MS, ainda é incomum. Portanto, compreender os motivos de ingresso e permanência numa profissão considerada historicamente feminina, justifica uma análise minuciosa.

Com relação aos participantes do estudo, a intenção inicial era selecionar seis colaboradores, sendo três com maior tempo de experiência e três iniciantes na carreira, todos professores homens com formação em pedagogia. Entretanto, devido as dificuldades encontradas para efetivar as entrevistas – muitos desmarcaram os encontros, ou procrastinavam – e por ser preciso respeitar os prazos estabelecidos pelo programa, foi decidido dar continuidade com os professores que aceitaram e não se opuseram a participar da coleta de dados.

Ainda sobre as entrevistas, é preciso evidenciar que logo após a coleta de informações e, mesmo tendo assinado o termo de consentimento, um dos participantes solicitou que sua colaboração fosse descartada, justificando que não queria ser exposto no ambiente de trabalho,

---

<sup>24</sup> O quantitativo total de professores se aproxima de 30, considerando os professores que estão lotados na Secretaria Municipal de Educação, exercendo outras funções.

que ele já considerava como complexo. Outra situação também inusitada, foi que um dos selecionados compareceu na data combinada para ser entrevistado, no entanto, justificou que não iria mais participar por receio de represálias posteriores advindas da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Por uma questão ética e por compreender a apreensão dos professores que desistiram e com a intenção de não expor os que decidiram participar na apresentação dos dados, as seguintes informações serão omitidas: idade, ano de ingresso, e instituição que atua.

Assim, para efetivação do estudo foi possível contar com a colaboração de três participantes, sem que estejam situados especificamente em alguma das categorias de tempo de exercícios elaboradas a priori; foi mantida apenas o critério de ser professor efetivo. O motivo de não selecionar professores convocados, se justifica devido ao modelo do processo seletivo estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), no qual o profissional aprovado exerce o cargo pelo período de 12 meses, podendo ou não ser prorrogado pelo mesmo prazo.

No que diz respeito a proposta de análise dos dados, esta foi realizada de maneira dialética, pois concordo com a concepção de Frigotto (2000, p. 75), em que “[...] a dialética situa-se, então, no plano de realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos”.

A adoção do raciocínio dialético está atrelada a decisão de não categorização dos dados, uma vez que a intenção é fazer emergir todas as informações pertinentes a elucidação das questões da investigação. No entanto, para que isso ocorra, é preciso romper as camadas que poderão estar envoltos os dados, semelhante a maneira realizada pela autora Rodrigues (2016, p. 112), em que acredita ser preciso.

[...] descortinar os discursos para além de sua aparência, não só na busca de sua essência, mas também de elucidar qual a condição recíproca de sua existência, as conexões entre o que antecede o discurso e as ações dos sujeitos, as cadeias dos sentidos; entendendo que os relatos oferecidos não se esgotam ou são absolutamente transparentes, mas que podem constituir no esforço legítimo de um relatar a si mesmo.

Nesse sentido, é necessário destacar que os dados serão apresentados numa espécie de colcha de retalhos, por meio de recortes e não a íntegra das entrevistas, com a pretensão evidenciar, as vezes de forma não linear, as vivências significativas de suas trajetórias. Intenta-se ainda salientar a compreensão dos sujeitos sobre: suas concepções a respeito da importância da presença masculina (Pedagogos) na Educação Infantil; a necessidade de algum requisito para atuar com crianças pequenas; e quais suas pretensões a longo prazo na Educação Infantil.

Nessa direção, em relação aos dados que serão apresentados a seguir, reafirmo a opção de não categorização, pois considero importante apresentar as informações obtidas na pesquisa

numa perspectiva que valorize as falas dos participantes, buscando compreender suas intenções com relação a profissão, com vistas a identificar as justificativas que sustentem sua inserção e permanência na Educação Infantil.

### 3.1 Rá<sup>25</sup> está falando

Durante o período de coleta de dados, Rá possuía formação em Pedagogia e há 6 anos vem atuando como professor de Educação Infantil. Ao discorrer sobre sua trajetória escolar, salientou que cursou o ensino médio de maneira regular, enfatizando que não realizou EJA<sup>26</sup> e que, além de ter sido um período tranquilo, também era um aluno presente.

A fala inicial de Rá, em que enfatiza não ter realizado EJA, me parece estar intencionado a dizer que realizou um “bom curso”, uma vez que está enraizado no senso comum, de que EJA é considerado como inferior. Referente a essa questão, é importante salientar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394/96 no art. 37/38 reconhece a EJA como uma modalidade de ensino, com intuito de proporcionar oportunidades educacionais apropriadas para aqueles que, por algum motivo, não puderam frequentar de maneira regular a escola (Silva, 2017). Logo, é possível destacar que essa modalidade possui um papel social importante.

No que diz respeito a sua formação acadêmica, os motivos que o levaram a cursar Pedagogia foram incidentais, uma vez que suas intenções estavam direcionadas para outro curso.

*Na verdade, foi um... Caiu na minha mão, assim, porque eu queria, eu queria uma licenciatura, né? Não... Eu queria fazer matemática, é... me inscrevi no curso de matemática. Aí, quando chegou na, na época, não abriu turma. Aí, então eu perguntei, né? Como não abriu turma, eles me chamaram na faculdade perguntando se eu queria outro curso de licenciatura. Aí que falaram de pedagogia, só que, então, eu não sabia nada, nem em que área atuava, não fazia a mínima ideia; mas aí, eu tinha a bolsa, né? Então, iniciei Pedagogia.*

Embora Rá sinalize que estivesse inclinado a cursar Matemática e não Pedagogia, o que fica evidente é que ele almejava – independente da graduação – cursar alguma licenciatura. Essa situação é evidenciada também em outro momento, quando Rá é questionado sobre a

---

<sup>25</sup> Com a intenção de não expor os sujeitos da pesquisa, optei por utilizar nomes fictícios para identificá-los. Os nomes atribuídos aos participantes foram extraídos da cultura egípcia. Rá refere-se ao deus do sol (criação do mundo).

<sup>26</sup> Educação de jovens e adultos

reação dos familiares e amigos quanto sua escolha, o mesmo relata que há outros membros de sua família que também são professoras, o que reforça ainda mais a ideia de que – mesmo indiretamente – recebemos influências externas. Para Saraiva e Ferenc (2010), as experiências dos sujeitos não podem ser omitidas nem consideradas neutras, uma vez que recebem influências de fatores diversos. De igual modo, Rodrigues, Gomes e Fagundes (2018, p. 2-3) salientam que:

[...] a escolha do curso superior e da profissão a ser exercida no futuro envolve uma série de condicionantes, que podemos classificar como sendo de fatores endógenos e exógenos. Dentre os primeiros podemos referir-nos às influências familiares e às do círculo de amizades; já com relação aos fatores exógenos, podemos referir-nos às influências do meio escolar, dos círculos sociais mais ampliados, das demandas e expectativas do mundo do trabalho etc. Quando nos referimos à profissão docente podemos ainda acrescentar a motivação ancorada na experiência e na trajetória escolar dos sujeitos.

Ainda sobre a escolha do curso superior, é preciso destacar que um dos fatores condicionantes que convenceu Rá a cursar Pedagogia, foi a questão econômica, pois durante sua fala, aponta que não poderia perder a oferta da bolsa. Sua justificativa é um ponto que considero inquietante, uma vez que o participante nem mesmo tinha conhecimento de quais eram as atribuições de um Pedagogo. Nesse contexto, Rá nem mesmo considerou se havia identificação pessoal com sua escolha profissional e, muito menos se possuía habilidades necessárias para desempenhar a função, elementos considerados importantes para o bom exercício de uma profissão (Rodrigues; Gomes; Fagundes, 2018).

Outro indicativo que pode ter contribuído para que Rá optasse pela docência, pode estar ligado ao prestígio e reconhecimento social que esperava alcançar. No entanto, assim como o participante demonstrou não conhecer as funções acerca da profissão, provavelmente não tenha ciência também de que o status social e cultural esteja cada vez mais em declínio, assim como a desvalorização salarial, muito por conta das mudanças sociais com relação as práticas pedagógicas (Monteiro; Vaz; Mota, 2022). Corroborando com essa questão, Adams (2022) assinala que há outros fatores que contribuem com a desvalorização, resultando em um desprestígio cada vez mais acentuado, como precariedade estrutural dos espaços físicos, a quantidade numerosa de alunos por sala, jornadas infundáveis de trabalho (considerando que o trabalho se estende para casa).

Todas as questões acerca da profissão, das quais o participante demonstrou não ter clareza, poderão impactar de alguma maneira sua vida profissional. É necessário que tanto o homem quanto a mulher, considerem todos os fatores que envolvam a profissão que desejam

exercer, caso contrário, poderão se frustrar. Essas discussões são pertinentes e precisam sair do âmbito das universidades, de maneira que alcance as escolas e contribua com a sociedade para que haja clareza sobre o que cada profissão abarca.

Rá também é questionado se esteve à vontade durante a graduação e, imediatamente demonstrou desconforto para discutir a questão.

*Sim, não tive problemas, assim. É... Fui acolhido, assim. Você sente mais um... Como se diz... É, um... Da outra, assim, de amigos, né? Você falar, assim, te zoando, né? Alguns acadêmicos da faculdade, mas em questão, não me afetou em nada, bem tranquilo.*

Embora Rá classifique o período da graduação como confortável, relata que após ingressar como professor regente, sua presença – não esperada – na EMEI gerou espanto por parte da gestão.

*Ah, no início, assim, foi... Que eu entrei no... Já assumi o concurso, né? Então, eu entrei no EMEI, que era só mulheres, né? Aí, todo mundo já tinha sua sala. Eu entrei no meio do ano, inclusive, e só mulheres. E... A diretora viu, meio que deu uma assustada, assim. Mas aí, ela já me colocou com turmas maiores, né? Eu já atuei até no grupo 3. Abaixo disso eu nunca atuei, né? Então, eu acho que eles já preferem colocar no 4, 5, né? Eles já têm mais autonomia e tal. Mas fora isso, sim, algumas coisinhas que... Tipo, teve pai que pediu pra tirar crianças da minha sala, né? Eu falei, sem problema. Pode (risos), pode tirar, que eu que não quero problema. Tinha acabado de iniciar, né?*

A atitude da diretora da EMEI, demonstra que a solução encontrada para acomodar o professor do sexo masculino, foi o mais previsível possível, reforçando a ideia de que o lugar do professor homem é com turmas de maior faixa etária. Essa situação está historicamente associada a questão de que no Brasil, a Educação Infantil permanece associada à figura feminina e à maternagem (Ramos; Xavier, 2014).

Outra questão que considero importante destacar, refere-se ao fato do professor ser concursado, situação que em nada contribuiu como facilitador para sua aceitação no exercício do magistério com crianças pequenas. Para essa questão, é apontado que:

*[...] mudanças não acontecem sem confrontos e tensões. A legitimidade do concurso não garante, por si só, o lugar desse sujeito no universo da educação infantil. Para atuar como docente, esses homens, especialmente quando ainda não são conhecidos pela comunidade escolar, precisam “da aprovação” dessa comunidade. Até que isso ocorra, eles ficam sujeitos e, de certa forma, reféns do olhar “enviesado”, da vigilância constante e do estranhamento dos adultos que participam do cotidiano escolar (Ramos; Xavier, 2014, p. 53, grifos no original).*

No que diz respeito a presença masculina na Educação Infantil, a discussão não se limita apenas as questões já apresentadas, se intensificando ainda mais quando agregadas a outras

situações, como por exemplo, alguns entraves legais. Apesar de não haver na Constituição impedimentos para que o homem exerça a função de professor na Educação Infantil, ocorre que em diferentes regiões, pode haver particularidades, como no Estado de São Paulo, em que o projeto de Lei nº. 1.174, de 2019 de autoria da deputada estadual Janaína<sup>27</sup> Paschoal (não reeleita), em que “confere a profissionais do sexo feminino a exclusividade nos cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil [...]” (Bello; Zanette; Felipe, 2020, p. 559).

Embora a Educação Infantil seja um ambiente predominantemente feminino, tendo sido construído apenas por mulheres, a atitude da deputada estadual Janaína Paschoal, contribui reforçando a ideia de que não há espaço para o homem no exercício da docência com crianças pequenas. Ainda a respeito do projeto de Lei nº. 1.174, é preciso ter clareza de que não se trata de uma situação isolada e, nem mesmo pode ser considerada como uma novidade, mas caso ganhe força, poderá se tornar uma tendência.

No Brasil, não se tem nenhuma lei sinalizando tal proibição, porém, existem casos de algumas prefeituras no Estado de São Paulo, que interditam no momento de inscrição a participação de homens na carreira docente em creches e pré-escolas. Por exemplo: o concurso público na cidade de Jundiaí-SP (2012) induziu no seu edital a proibição dos homens para o cargo de “Agente de desenvolvimento infantil (feminino)”, sinalizando a preferência do sexo/gênero entre parênteses (Silva, 2014, p. 30, grifos no original).

Quando chamo a atenção para as complexidades que envolvem o professor homem no exercício do magistério com crianças pequenas, não me refiro apenas ao estranhamento da comunidade, professoras e outros envolvidos na escola, estou partindo também do pressuposto que é apontado por Felipe (2006), em que no ideário social apenas o homem é tido como potencial abusador. Na concepção de Bello, Zanette e Felipe (2020, p. 559), “[a] interdição de homens na Educação Infantil parece colocar os homens-professores sempre sob suspeita, como se fossem pedófilos”. Toda essa carga social, tem afetado o comportamento dos profissionais do magistério do sexo masculino, ao ponto de evitarem contato físico com a criança, como argumenta Felipe (2009, p. 214-215).

Tais definições, associadas às campanhas em torno do combate à violência/abuso sexual e a uma ampla divulgação na mídia envolvendo padres, médicos, educadores, artistas e outros acusados de pedofilia, têm levado a mudanças de comportamento e a um certo pânico moral, através de um e monitoramento de possíveis ações que antes pareciam tão inofensivas, mas que hoje podem ser interpretadas ou menos confundidas como nocivas às crianças. Tal situação tem levado muitos profissionais, no campo da educação, por exemplo, a mudarem seus comportamentos frente às crianças, para não serem confundidos com pedófilos. Refiro-me aos homens que trabalham com

---

<sup>27</sup> Mandato de 2019 a 2023

educação infantil (0 a 6 anos) que, para evitarem maiores problemas, procuram não ficar sozinhos com elas – especialmente numa situação de troca de fraldas – ou mesmo colocá-las sentadas em seus colos. As próprias manifestações de afeto e interesse de homens por crianças pequenas podem ser vistas, nos dias de hoje, com certa desconfiança. [...] [é] preciso lembrar também que as estatísticas dificilmente fazem referências às mulheres, na medida em que estas, no exercício da maternidade ou na função de cuidadoras de crianças, parecem estar sempre acima de qualquer suspeita, o que nem sempre é verdade.

Apesar do professor homem estar sob constante vigilância, com a necessidade diária de aprovação por parte de todos os envolvidos na Educação Infantil, como apontam Ramos e Xavier (2014), Rá sinaliza intenção em permanecer exercendo a docência, uma vez que seu interesse pela Educação Infantil tenha sido despertado no período dos estágios obrigatórios do curso de Pedagogia.

Em relação a prática pedagógica, Rá afirma que acredita não ser necessário nenhum requisito para exercer a docência na Educação Infantil e que, apenas é preciso aprofundamento, no entanto, não deixa claro de que maneira isso deva ocorrer.

*Creio que não, assim, eu... Por exemplo, eu fui... Saí da faculdade, a única vivência foi na Educação Infantil. O que eu tive na Educação Infantil foi estágio probatório, né? Assim, então, eu saí e falei, não, eu quero atuar na Educação Infantil. Ai, só... Se aprofundar em alguns, é... algumas coisas, né? A prática que você quer levar, como você quer levar, qual... Então, não vejo, assim, que ah... tem que... Ter alguma habilidade a mais, né? O pessoal fala, ah... tem amor pela Educação Infantil, né? Eu creio que essa fala, assim, acho que não... eu não falaria isso, entendeu? Ah, tem que ter amor para atuar na Educação Infantil, né?*

A resposta do participante, reproduz a ideia de não ser preciso formação teórica, enfatizando apenas a prática. Mesmo que Rá não tenha a intenção de desvalorizar o exercício da docência, sua fala está carregada de conceitos que já foram abordados em outro momento dessa pesquisa, em que Froebel e Montessori ressaltam a prática ao invés da necessidade de formação teórica. Embora do ponto de vista legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394/96, art. 62 destaque sobre a importância de possuir formação em nível superior para exercer a docência na Educação Infantil, ocorre que:

[...] essa conquista no campo da legislação ainda não é uma garantia efetiva para que todos os interessados ingressem e finalizem um curso de graduação plena. A presença de docentes leigos, sem a formação exigida pela Lei e com formação inadequada trabalhando em creches e pré-escola ainda é uma realidade presente nos sistemas de ensino brasileiros (Santos; Franco; Varandas, 2019, p. 112).

Ainda que a Lei contribua de maneira significativa para normatizar os processos de formação, ocorre que no senso comum ainda está arraigada a ideia de “[...] qualquer um pode ser professor, não sendo necessária alguma formação especializada [...]” (Barros; Mazzoti, 2009, p. 167). Diante disso, reitero que o processo de desconstrução de ideias demanda tempo, sendo complexo, podendo avançar ou regredir.

Quando questionado se acreditava ser importante a presença masculina na Educação Infantil, além de ser enfático ao dizer que sim, completou dizendo que as ações do professor refletem nas crianças.

*Bom, é... Apesar de eu já ter passado algumas situações assim, né? Mas é... na Educação Infantil, a criança também vê você como um... como se diz, um... um espelho, alguma coisa assim, né? Até então, suas atitudes têm que ser corretas, né? Ela (criança) te vê como... às vezes, muita criança não tem um pai e vê o professor assim como o único homem. Às vezes, ela tem contato. Às vezes, a criança não tem contato com o pai e é só a mãe. Aí vem uma família... Já tive situações assim. Uma família que é só por mulheres, assim, né? Não tem uma presença masculina, né? Então ali é... na Educação Infantil ali, com o professor homem, é... ele tem esse contato, assim, né?*

Percebo que há na fala do participante duas situações a serem discutidas, uma delas é postura profissional, em que o participante aponta sobre a necessidade de ser visto como uma espécie de modelo, uma vez que suas atitudes poderão refletir de maneira significativa nas crianças. Nos apontamentos de Louro (1997, p. 92), o corre que.

O processo educativo escolar, que se instala no início dos tempos modernos, se assenta, pois, na figura de um mestre exemplar. Diferentemente dos antigos mestres medievais, ele se tornará responsável pela conduta de cada um de seus alunos, cuidando para que esse carregue, para além da escola, os comportamentos e as virtudes que ali aprendeu. Para que isso aconteça, não basta que o mestre seja conhecedor dos saberes que deve transmitir, mas é preciso que seja, ele próprio, um modelo a ser seguido. Por isso o corpo e a alma dos mestres, seu comportamento e seus desejos, sua linguagem e seu pensamento também precisam ser disciplinados.

O excerto revela que a sociedade espera encontrar um padrão característico na profissão, no qual todos os professores correspondam e ajam de maneira semelhante. Não somente isso, Louro (1997, p. 93) assinala também que, muitas das características que esperam encontrar no docente, estão associadas a questões religiosas, dado que no ideário social estes devem ser.

Modelos de virtudes, disciplinados disciplinadores, guias espirituais, conhecedores das matérias e das técnicas de ensino, esses primeiros mestres devem viver à docência como um sacerdócio, como uma missão que exige doação. Afeição e autoridade, bom senso, firmeza e bondade, piedade e saber profissional são algumas das qualidades que lhes são exigidas.

Ocorre que historicamente a profissão esteve (está) condicionada a características que ao longo dos anos se confundiram e se mesclaram com a vida pessoal e profissional do docente. Ainda que seja compreensível a preocupação do participante, pois “[...] como profissional, o indivíduo atua dentro de um sistema e é necessário que ele respeite a ordem deste sistema, para que possa, com ética, ter sucesso como indivíduo” (Turbay Jr.; Rubio; Matumoto, 2009, p. 151), ocorre que qualquer exposição considerada inadequada do ponto de vista moral – de uma sociedade constituída também por conservadores hipócritas – prejudicará a continuidade do/a professor/a no exercício na docência.

Não bastasse as questões apresentadas acima, considerando ainda que os ambientes da Educação Infantil são ocupados em sua maioria por mulheres e somado ao preconceito que está enraizado na sociedade acerca da docência masculina na Educação Infantil, é compreensível que o professor homem acabe por redobrar a vigilância sobre si mesmo, ao ponto de evitar qualquer contato físico com as crianças, como um simples abraço, por medo de represálias sociais (Felipe, 2009).

A respeito da segunda questão a ser destacada, referente as diversas estruturas familiares, especialmente nas quais o pai não está presente. É preciso sinalizar que, apesar de concordar com o participante sobre a importância da função paterna, tendo em vista que esse contribui de maneira significativa para o desenvolvimento da criança (Benczik, 2011), a presença do homem (pedagogo) na Educação Infantil, não tem a finalidade de suprir a ausência do pai.

A relevância da presença do professor homem na Educação Infantil, pode ser justificada a partir de duas situações, uma delas é que a criança já está familiarizada com a figura masculina, uma vez que esses estão presentes em diferentes estruturas e núcleos familiares, seja como tio, avô, padrasto, primo e etc.

A outra justificativa referente a questão apontada acima, é que o exercício da docência – independente do sexo – deve estar pautado em uma formação adequada, como assinalado anteriormente por Rodrigues (2016). Nessa mesma direção, Santos e Ferro (2021, p. 51) enfatizam “[...] o quão imprescindível é a formação que contemple conhecimentos sobre como atuar na primeira etapa da educação [...]”.

Desse modo, a presença masculina na Educação Infantil não deveria causar estranhamento, uma vez que para atuar nesses ambientes é preciso formação, considerando também o fato de que o homem já está inserido em diferentes configurações familiares. Para que seja possível alcançar esse entendimento, é necessário desconsiderar o argumento de que a

maternidade ou paternidade são requisitos suficientes para exercer a docência com crianças pequenas.

Ainda sobre a ausência do pai em núcleos familiares que são organizados apenas por mulheres, Rá demonstra desconsiderar estruturas diferentes das que estão naturalizadas no senso comum, em que deve estar presente o pai, mãe e filhos. A ideia que está arraigada no participante, está pautada em configurações tradicionais, nas quais.

[...] a autoridade de pai se fundamentava na função de provedor financeiro da família, figura de ligação entre passado, presente e futuro, destacando-se no topo da pirâmide na condição de marido e representante da instituição familiar. Estas dimensões eram fortalecidas pela dimensão cultural das representações sociais atribuídas aos papéis masculino e de autoridade (Barbosa; Stamato, 2016, p. 151).

Para Souza (2010), a compreensão acerca da participação do homem na família é interpretada de maneira equivocada, pois as novas reorganizações sociais revelam que o homem tem se interessado em exercer funções consideradas há pouco tempo de responsabilidade apenas das mulheres.

Analizando o cenário atual, no qual apenas as mulheres são tidas como ideais para o exercício da docência na Educação Infantil, o interesse de Rá em permanecer nesse ambiente eminentemente feminino, não deixa de ser uma atitude admirável, uma vez que contribui para romper com o passado – ainda presente – de que apenas elas podem cuidar e educar. No entanto, chamo a atenção para suas motivações, tendo em vista que estão pautadas em arcabouços tradicionais, no qual está presente uma cultura machista. Tal postura pode gerar questionamentos, principalmente por parte daquelas que estão exercendo a função muito antes do interesse masculino pela Educação Infantil estar em evidência, inflamando a discussão acerca de quem deve ocupar esses espaços. É preciso ter ciência de que, tanto o homem, quanto a mulher, deveriam conviver de maneira mútua, compreendendo que a escola não deve reforçar, nem reproduzir estereótipos que são constantemente reafirmados socialmente.

Antes de prosseguir, é preciso salientar que, apesar de controversas, as contribuições de Rá são significativas, permitindo visualizar de maneira concreta quais argumentos estão sendo utilizados para justificar a presença masculina na Educação Infantil.

### 3.2 A fala de Anúbis<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> Deus responsável por guiar os mortos no além.

Com formação inicial em Pedagogia e doutorado em Educação, Anúbis destacou que desde seu ingresso<sup>29</sup> no quadro efetivo de professores do município de Campo Grande – MS, vem atuando como professor de Educação Infantil e sinalizou que apenas possui experiência em escola pública. Quando solicitado para compartilhar sobre seu processo escolar durante o ensino fundamental e médio, o participante assinalou que:

*Bom, é... Foi um processo... Um pouco mais complicado. Eu tive, tinha, era uma época que eu tinha bastante dificuldade de amizade. E... e isso... era ruim, mas eu tinha o apoio da família e sempre tive dificuldade na área da matemática. E depois no ensino médio eu fui para um colégio estadual, no qual eu fui melhor do que no ensino fundamental. É... Foi um ambiente totalmente diferente e eu criei mais é... independência.*

Além da dificuldade em matemática, outros fatores podem ter influenciado a decisão do participante, pois em outro momento, Anúbis assinalou também que por não ter sido aprovado em Psicologia e Ciências Sociais, optou por cursar Pedagogia. Ocorre que no Brasil, assim como em outros países, devido ao baixo salário, o interesse dos jovens pela carreira do magistério tem diminuído de maneira progressiva (Brandão; Pardo, 2016). Na concepção de Almeida, Tartuce e Nunes (2014), o desinteresse pela docência também está relacionado às exigências que estão cada vez mais complexas, contribuindo para que o professor tenha mais responsabilidade. Quanto a esse processo de intensificação de trabalho docente que também pode ser classificado como standardização<sup>30</sup>, “[...] implica no aumento da quantidade de atividades e de responsabilidades atribuídas, assim como a variedade de tarefas no mesmo tempo de trabalho” (Jedlicki; Yancovic, 2010, s. p.).

Todas as questões elencadas acima, contribuem de maneira significativa para a desvalorização docente, que não se resume apenas em questões salariais, mas também com infraestrutura degradada, falta de recursos pedagógicos, superlotação de alunos, entre outros; uma condição que segundo Oliveira (2013), tem se arrastado por décadas. Diante desse contexto, é compreensível o fato de que para alguns, à docência se torna atraente somente quando outras opções já foram descartadas.

Outra questão que merece destaque, é quando Anúbis pontua sobre a dificuldade em suas interações sociais durante o processo escolar, situação que se repetiu na graduação e que assinalou como desagradável. Valendo-se de sua fala, solicitei que elencasse os motivos pelos quais considerou desconfortável o período em que cursou Pedagogia.

---

<sup>29</sup> Total de 6 anos de atividade na área.

<sup>30</sup> Lógica avaliativa que prioriza o desempenho, descuidando das aprendizagens. Associado aos níveis de autonomia e capacidade de decisão que os docentes possuem em seu trabalho.

*Eu era o único homem da turma, então parece que os olhos e as atitudes eram tudo voltadas para a minha pessoa. Sempre queriam saber a minha opinião, sempre me colocavam sempre primeiro para discutir os textos. Então foi um, um período assim em que eu tive que sempre me posicionar e me afirmar, né, pela minha escolha que eu estava realizando.*

Não bastasse o desconforto apontado pelo participante, ainda ter que reafirmar constantemente os motivos de suas escolhas (Pedagogia e Educação Infantil), ilustra o quanto é forte a ideia de que a mulher é considerada “ideal” para os cuidados de crianças pequenas, uma vez que os questionamentos direcionados para Anúbis, não são endereçados para as mulheres.

Ainda sobre a fala de Anúbis, quando externa o fato de sua presença sempre chamar a atenção, sendo necessário provar constantemente sua capacidade, também é indicativo de que o preconceito não está presente apenas na comunidade escolar, mas também no meio acadêmico. Para que não haja distinção do masculino e feminino no exercício da docência, especialmente na Educação Infantil, é preciso disseminar a compreensão de Sayão (2005, p. 252-253) sobre a questão:

Penso que ser professor ou professora de crianças pequenas implica voltar a sentir o suor no rosto de quem cansou de correr; a perna bamba com a força empreendida para vencer obstáculos, os pés sujos de terra preta, a cabeça viajando no céu da imaginação e o corpo todo disponível para o prazer de sentir o outro. Mesmo que ele/a tenha menos idade pode nos ensinar lições já esquecidas por nós.

Em se tratando de perfil profissional para exercer a docência na Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI) destaca que, para trabalhar com crianças pequenas é preciso que:

[...] o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que o professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (Brasil, 1998).

Assim como não há distinção de gênero na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de igual modo ocorre com o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, no entanto, não é garantia de que não poderá haver rejeição do sexo masculino nesses ambientes. Apesar do contexto ao qual Anúbis está inserido, em que é necessário confrontar

constantemente o senso comum, ainda assim optou por dar continuidade com o curso e, discorre que foi a partir de suas vivências nos estágios obrigatórios que seu desejo em permanecer atuante na Educação Infantil se intensificou.

Referente a questão anterior, tirando proveito da fala do participante sobre seu interesse pela Educação Infantil, Anúbis é questionado sobre suas motivações e, se de alguma maneira seu interesse pela Pedagogia se deu por meio de alguma influência externa. Entretanto, Anúbis não deixa claro essa questão, mas é possível encontrar evidências de que isso ocorreu, pois em determinado momento, o entrevistado sente a necessidade de assinalar que há familiares próximos que possuem formação em Biologia e Matemática.

Também foi solicitado que comentasse a respeito da atuação do professor homem com crianças pequenas e, se considera necessário algum requisito para atuar na Educação Infantil.

*Não. Na realidade você vai aprendendo pela experiência e a forma como você vai lidar com eles; foi assim comigo. Eu não tinha noção de como era, como seria a minha atuação. Então eu passei por um processo difícil, porque você não tá... Sai da sua zona de conforto ser um professor de Educação Infantil, porque exige... Conhecimento e também, é... Habilidade para saber lidar com as situações que, que surgem na sala de aula.*

O participante reconhece que para exercer a docência na Educação Infantil, é preciso habilidade e conhecimento. No entanto, em outro momento, sinalizou que por ser do sexo masculino, não vivenciou os estágios com a mesma autonomia de uma mulher, uma vez que esses ambientes da Educação Infantil não foram pensados como espaços para professores homens. Anúbis assinala também, que mesmo após formado, o descrédito (comunidade, gestão e professoras) a respeito de sua capacidade profissional ainda persiste.

*Bom, eles não acreditam, até hoje, porque assim, quando me veem acham que eu sou professor de outra área. Então assim, eu tenho uma, essa imagem que parece que eu não sou professor de Educação Infantil. Então eu tenho que falar a minha formação, falar o tempo que eu estou já atuando, como que é a minha rotina. Então eu tenho essa... Essa questão.*

Não é novidade que haja preconceito por parte da sociedade acerca do professor homem na Educação Infantil, considerando que o cuidar se estabeleceu ao longo da história como uma responsabilidade feminina. O que surpreende na verdade, é o preconceito manifestado na graduação, espaços que deveriam confrontar ideias equivocadas, com vistas a contribuir com a ressignificação e desconstrução de estereótipos historicamente estabelecidos.

Quanto a questão feminina na Educação Infantil, ocorre que para uma determinada parcela da sociedade (grande parte dela), o cuidar e educar é um dom do sexo feminino, justamente pela capacidade de produção e reprodução da vida (Saparolli, 1998).

Diante desse cenário, além da importância em ressignificar o educar e cuidar, com a intenção de desvincular o cunho assistencialista, é preciso também reforçar sobre a necessidade da presença de um profissional qualificado para atuar nesses ambientes, de maneira que “reconheça as peculiaridades da infância, tendo em vista que, nesse contexto, a Educação Infantil é concebida como espaço de educação e cuidado e a criança entendida como sujeito histórico (Silva; Garms, 2015, p. 44). Caso contrário, dificilmente Anúbis ou qualquer outro homem conseguirá justificar a relevância da presença masculina na Educação Infantil, podendo permanecer em loop infinito<sup>31</sup>, no qual o homem utilizará como referência sua capacidade de ser pai, assim como a mulher sua capacidade de ser mãe.

Em se tratando do exercício da docência, Anúbis é questionado a respeito do papel do/a professor/a de Educação Infantil e, em sua concepção.

*O papel do professor de Educação Infantil é bem amplo. Exige... Muita... Consciência e saber lidar com as dificuldades, os problemas da sua própria rotina da sala de aula. Então você tem que sempre se aprofundar, estar estudando, perceber as mudanças que também ocorrem dentro da família. E a forma como você vai passar, seja o conteúdo, seja uma música ou alguma atividade. Então você tem que sempre ter essa preocupação. Como que eu vou fazer com que essa atividade tenha um objetivo e dê certo?*

Novamente o participante enfatiza sobre a importância de uma formação adequada para atuar na Educação Infantil, que viabilize a construção do saber lidar com diversas situações corriqueiras da rotina escolar. Embora esteja de acordo com a fala de Anúbis, sua insistência em destacar a necessidade de um profissional qualificado exercendo a docência com crianças pequenas, também pode ser encarada como uma tentativa de justificar sua permanência nesses ambientes, tendo em vista que a aceitação do homem, se comparado a mulher, é mais complexa, uma vez que a mesma, por razões já expostas, não precisa provar sua capacidade e habilidade em relação a função de cuidar e educar. A respeito dessa questão, Alves (2012, p. 60-61) assinala que:

Muitas são as contradições acerca do papel do homem na educação infantil. Alguns autores consideram que a figura masculina do professor nesse nível de ensino seria geradora de preconceitos, especialmente por questões que envolvem a pedofilia. Outros consideram a presença masculina como uma figura necessária no universo infantil, com características importantes para as crianças.

A discussão acerca da relevância da presença do homem na Educação Infantil não deveria continuar em evidência, nem mesmo causar desconforto, uma vez que o mesmo já está

---

<sup>31</sup> Expressão comum na área da informática, em que representa uma sequência de erros que permanecem repetindo infinitamente.

inserido no convívio familiar e social da criança, exercendo ou não a função paterna. No entanto, como dito anteriormente, embora o homem faça parte de diferentes núcleos familiares, tal situação não garante sua aceitação como professor de crianças pequenas. Penso que por esse motivo Anúbis tende a reforçar constantemente a necessidade de um profissional com formação e qualificação para atuar na Educação Infantil, uma maneira de reafirmar que suas habilidades estão além de sua condição binária.

Em outro momento, o participante sinalizou também que o apoio da gestão foi importante para que fosse bem recebido em seu local de trabalho, de maneira que contribuiu para acalmar os anseios da comunidade.

*Foi impactante, porque a princípio, eu assumi o concurso, na época era um CEINF, Centro de Educação Infantil. Então os pais e as famílias ficaram bastante, assim, desconfiadas de como seria esse trabalho, de como eu atuaria. Então a direção sempre pautou pelo profissionalismo. Então ela sempre me defendeu nesse aspecto, dizendo que eu era professor e que eu era profissional.*

Apesar dos olhares desconfiados da comunidade escolar acerca da capacidade profissional de Anúbis, há de se notar o quão importante foi o respaldo da gestão escolar, considerando que a Educação Infantil se estabeleceu historicamente como um ambiente feminino, caso a postura da direção fosse contrária a presença do participante, poderia inflamar ainda mais o preconceito que nem sempre é velado.

Ainda a respeito da formação profissional, embora Anúbis enfatize constantemente essa questão, me parece que em sua opinião a presença do homem nos ambientes da Educação Infantil tem a função de suprir a ausência da figura paterna. Para o participante, para preencher a lacuna da presença física do pai, o professor homem também deve agir como tal.

*É fundamental, porque vejo casos de crianças que faltam pai, tem uma... Então nós como professor, acabamos sendo uma referência para eles. Tanto nos conselhos, quanto na forma de falar, na forma de se posicionar em determinadas situações. De chamar também, é... de explicar algumas situações com eles. Então você acaba sendo essa referência que muitas vezes inexistente na casa. Só que também tem o outro lado, porque tem alunos por estar... Pela ausência do pai, acaba tendo comportamentos, né... não de acordo com, não acabam obedecendo. Tenho essa outra dificuldade.*

Mesmo a Educação Infantil tendo avançado em questões legais, conquistando espaço e direitos, é notável que os resquícios de um passado complexo ainda se faz presente. Os vestígios do assistencialismo ainda ecoam no presente, que por sua vez encontra dificuldade para estabelecer uma identidade para a educação de crianças pequenas. Dessa maneira, o trecho em que Anúbis discorre sobre o papel do professor, justificando que o mesmo deva ser a referência

masculina/paterna na vida da criança, nada mais é do que a apropriação do argumento que estabeleceu a mulher no exercício do cuidar e educar, tendo como pano de fundo a maternidade.

Embora não seja de interesse do participante assumir uma postura na qual confronte a presença feminina na Educação Infantil, ocorre que sua aceitação nesses ambientes exige muito mais do que apenas formação. Seja qual for o homem que demonstre interesse em adentrar nesses espaços considerados femininos, precisa compreender que:

Historicamente, a presença maciça de mulheres na profissão do magistério reforçou a ideia de que a figura feminina é a mais apropriada para atuar com a criança pequena, ou seja, essa feminilização da função cristalizou uma representação de trabalho docente voltado para a mulher, cujos requisitos são mais a sensibilidade e a paciência do que o estudo e o preparo profissional (Paschoal, 2007, p. 192).

Assim como mencionado, o esforço ao qual o homem precisa se submeter para exercer a docência na Educação Infantil, difere da aceitação da mulher, que ocorre de maneira natural. Referente a essa questão, Anúbis já demonstra sinais de cansaço e sinaliza frustração quanto sua permanência nessa área de atuação. Ao ser questionado se suas expectativas foram alcançadas como professor de crianças pequenas, justificou que:

*Não. Porque... Envolve muitos aspectos no trabalho da Educação Infantil. Não é... simplesmente... você ter crianças que vão, é... obedecer ao tempo todo, as atividades muitas vezes precisam ser modificadas. Então é pela experiência do dia a dia que você vai sabendo como lidar, como aplicar, como entender o que elas estão também passando naquele momento. E também com as, com a família, que também é uma outra questão que precisa também ser trabalhada. Então as expectativas, é... a princípio, não foram bem como eu, como eu imaginava.*

Não é a primeira vez que Anúbis sinaliza sobre sua dificuldade em lidar com a prática e a rotina na Educação Infantil, além de indicar também seu desgaste para lidar com as famílias das crianças. Todos esses fatores contribuíram para que o participante reconsiderasse seu interesse em permanecer atuante nessa área, assumindo estar disposto a outras propostas, como atuar na educação superior.

Embora seja possível esboçar os contornos dos motivos que levam uma parcela de homens a se interessarem por ambientes historicamente femininos, é preciso antes refletir sobre as opiniões do participante seguinte, com vistas a identificar se o que ocorre pode ser considerado um padrão no município de Campo Grande – MS, ou casos isolados.

### 3.3 A opinião de Osiris<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> Deus do julgamento.

Formado em Pedagogia, Osiris possui experiência como secretário escolar na rede municipal de ensino (REME) e como voluntário do programa Federal Brasil Alfabetizado<sup>33</sup> por três anos. Como efetivo exerce a docência na educação infantil há 11 anos.

A respeito das razões que o levaram a optar por Pedagogia, indica que teve como principal motivação alfabetizar sua mãe, fala presente no trecho a seguir:

*Eu quis ser professor porque minha mãe não sabia ler. Eu quis ensinar minha mãe, aí montei uma turma na casa da minha mãe, na argentina, lá no fundo, umas 8 pessoas e comecei a dar aula ali, ensinar as pessoas a escrever.*

É possível destacar que a motivação profissional de Osiris tem origem em influências familiares, buscando suprir uma carência notada no âmbito doméstico. Seu interesse é ensinar a ler e escrever aqueles que por algum motivo não puderam aprender em outro momento. Movido por um pensamento idealista, o participante não se atentou aos desafios, dificuldades e limites da profissão; os desafios são acentuados principalmente quando se ensina pessoas que não concluíram as etapas da educação básica de maneira regular.

Para Imbernón (2009, p. 90, grifos no original),

*Um dos mitos na profissão docente é que ensinar é fácil. Ensinar sempre foi difícil, mas nos dias de hoje passou a ser ainda mais difícil (e, em alguns lugares, inclusive, arriscado). [...] A complexidade aumentou devido ao contexto, fazemos referência tanto aos lugares concretos (instituições educativas), como aos fatores que caracterizam os ambientes sociais e de trabalho onde se produz.*

Considerada um fenômeno social, a profissão docente exige atitudes complexas, como a tomada de decisões que podem corresponder tanto às partes, quanto ao todo e, tal ação não é uma tarefa simples. É possível dizer ainda, que determinadas experiências sociais, culturais e escolares permitem que o sujeito realize suas interpretações do que consideram ser um bom professor, permitindo a partir dessas vivências, construir suas próprias identidades enquanto docentes.

Nesse aspecto, devido Osiris ter exercido a função de secretário escolar e por ter sido voluntário no programa Brasil Alfabetizado, é possível destacar que o mesmo já tinha uma

---

<sup>33</sup> O MEC realiza, desde 2003, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. O Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a municípios que apresentam alta taxa de analfabetismo. Teve como objetivo promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil. (BRASIL, 2018). Acesso em: 06. mai de 2023. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>.

vivência profissional no ambiente escolar antes de ser professor e, que essas experiências também contribuíram como influências externas na sua tomada de decisão quanto a escolha profissional, o que pode ser conferido a partir da seguinte fala:

*Mas eu comecei mesmo assim naquele Brasil alfabetizado, que era um projeto do federal, pessoas idosas. Eu tinha que ter uma sala com 25 alunos, eu era secretário na escola Irene Szukala e depois das 18h às 20h eu dava aula”. Durante esse processo teve ajuda da direção escolar, “A diretora me arrumou 25 pessoas e eu dava aula”. “Aí eu fui gostando e fiz o concurso para professor.*

Apesar de Osiris possuir certa experiência com rotina escolar, não significa que todo professor que tenha escolhido a profissão, tenha antes experienciado algo semelhante, nem mesmo que isso seja uma regra para a escolha da docência. Para Imbernón (2009, p. 30), “[...] a formação do professorado influencia e recebe influência do contexto no qual tem lugar e está influência condiciona os resultados que possam ser obtidos”, desse modo, sem a intenção de apontar padrões, considero importante destacar que para o participante, o contato com a educação foi um dos principais motivadores para que permanecesse interessado na área.

Assumir a profissão de professor segundo Souza e Espíndola (2011) implica compreendê-la como parte de uma sociedade que está em constante mudança. Implica também saber intervir e não somente compreender o processo de ensino-aprendizagem. Além de todas as especificidades da profissão docente de forma geral, um homem atuar na Educação Infantil, agrega singularidades que implica maiores desafios e contradições em determinados espaços sociais, seja durante o curso de formação inicial quanto nos espaços em que exercerão a prática docente.

Tais aspectos ficam evidentes quando Osiris é questionado sobre sua recepção durante a graduação. Para o participante, o período em que esteve cursando Pedagogia, não foi satisfatório e segundo o mesmo, apesar de haver outros homens matriculados, era um ambiente predominantemente ocupado por mulheres. A fala de Osiris remete a um sentimento de não pertencimento, embora seja um espaço socialmente público e de total direito de uso para ambos os públicos.

Segundo Monteiro e Altmann (2014, p. 722), “[...] à docência é uma área profissional exercida predominantemente por mulheres no Brasil e em muitos outros países, como Alemanha, Estados Unidos, Israel, dentre outros”. Essa característica desigual entre os sexos na profissão é ainda mais evidente na educação de crianças pequenas, pois quanto menor a idade da criança atendida, menor a participação masculina no exercício.

Ao realizar estágio na educação infantil na rede municipal de ensino em Campo Grande, Osiris afirma que foi bem recebido tanto pela direção, como pelos pais, pois já estavam familiarizados com sua presença, justamente por ter exercido no mesmo local a função de secretário escolar. Desse modo, o participante considera que seu contato inicial com a prática foi bem-sucedido: *“Meu primeiro contato como professor de educação infantil foi bom, porque a diretora me conhecia, me recebeu com toda a simpatia, inclusive até os pais dos alunos aceitaram, numa boa”*.

A atitude da comunidade e direção em relação ao participante, pode indicar uma outra questão, de que Osiris foi aceito apenas por possuir um histórico anterior no local, mudando apenas de função, ou seja, seu processo de aceitação naquele espaço teve início muito antes de se formar como professor. Um profissional recém-chegado pode não ser recepcionado da mesma maneira.

Em relação aos profissionais que atuavam na instituição, especificamente as professoras, o participante sinaliza que houve situações de desconforto. *“Eu tive, assim, um bloqueio, assim, com as professoras mulheres. Falaram assim, você é professor dando aula, fazendo estágio de educação infantil?”*. Com a intenção de justificar sua presença e permanência naquele ambiente, Osiris dizia que estava seguindo o protocolo da maneira como deveria ser, cursando até mesmo gestão escolar.

É preciso ter clareza de que, apesar de seu contexto histórico, a profissão docente não é específica do homem ou da mulher, podendo ser exercida por ambos os sexos, desde que possuam formação para atuar na área.

Quanto a questão acima, Souza (2010) destaca que em diversas propostas, o cuidar e educar estiveram relacionados à maternidade e ao âmbito doméstico, o que justifica a estreita relação entre Educação Infantil e a mulher. Aponta ainda que a construção da docência nessa área, esteve – ainda está – atrelada ao gênero feminino desde a sua origem.

Desvencilhar a imagem da mulher do cuidar e educar não é um processo simples, tendo em vista que no ideário social não há outra maneira, a não ser a que já está imposta. Segundo Silva e Veloso (2018, p. 03).

[...] a sociedade determinou que a mulher, carinhosa, afetiva neste sentido, tem ela, a capacidade e a habilidade de educar e formar as crianças. É como se fosse como algo pronto e acabado, parece algo intrínseco a elas, como se fosse algo inato. Por sua vez, em relação ao homem, as pessoas dessa mesma sociedade entendem o homem como uma pessoa que não sabe dispor dessas características femininas com as crianças, pois, a figura masculina, representa uma imagem poderosa com aspectos brutais.

A respeito dessa questão, Osíris tenta navegar em direção contrária, na tentativa de demonstrar sua capacidade para exercer uma função considerada historicamente feminina.

*[...] Eu queria saber a maneira de tratar, era a primeira infância, o primeiro contato da criança com um professor, pra mim começa ali a formação de um cidadão. E eu queria saber como lidar com a criança, se eu tinha realmente capacidade para trabalhar com criança menor. Foi curiosidade e querer realmente aprender a trabalhar com criança.*

Com a intenção de provar para si mesmo que seria capaz de aprender e exercer a docência na Educação Infantil, sua compreensão era de que poderia desenvolver habilidades para tal tarefa, mesmo sendo do sexo masculino. Apesar de concordar com o participante, de que o homem pode exercer funções consideradas femininas, assim como a mulher pode realizar tarefas tidas como masculinas, se não for cauteloso, poderá reforçar a ideia de que para atuar na educação dos pequenos, o homem necessita comprovar sua capacidade, o que contribui com a hipótese de que este pensamento é construído historicamente pela sociedade.

Segundo Silva e Veloso (2018, p. 03),

A partir do momento em que um professor homem assume uma sala de aula, uma turma da educação infantil, esse profissional precisa demonstrar para a instituição de ensino e para os pais das crianças que tem competência, aptidão, habilidade [...].

Para Gonçalves, Faria e Reis (2016), esse momento em que o professor do sexo masculino tem que provar sua capacidade para exercer a docência na Educação Infantil, é o que Ramos (2011) denomina de “período comprobatório”. Ainda que possa ser admirável a atitude do participante em insistir na atuação profissional com crianças pequenas, é também um processo considerado cansativo, tendo em vista que a mulher por estar situada historicamente na profissão, não precisa se dar ao trabalho de justificar sua presença e permanência.

Apenas para que seja possível perceber a diferença entre o quantitativo de homens atuando na Educação Infantil se comparado as mulheres, os dados apresentados na Revista Educação<sup>34</sup> (2022), apontam que segundo o Censo da Educação Básica (2020), no Brasil, dos 593 mil docentes que atuam na educação infantil, apenas 3,6% são homens; indicando também que esse índice é ampliado a partir dos anos finais e do ensino médio, espaços em que a presença do homem está bem mais estabelecida.

Ainda sobre essa questão, o desestímulo para que o homem não ocupe os ambientes da Educação Infantil, contribuindo para que haja baixas porcentagens de sua presença nesses

---

<sup>34</sup> Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2022/02/25/educacao-infantil-homem/>>. Acesso em: 27 mai. 2023.

espaços, começa muito antes de seu ingresso na Pedagogia. Quando questionado sobre a opinião de familiares, amigos e pessoas próximas com relação sua escolha de curso, o participante destaca que as opiniões divergiam entre si.

*Dos familiares, aceitaram numa boa. Amigos ficaram assim, na expectativa, como você, professores de educação infantil, ficaram assim, como é que fala isso aí? Não é extasiado, é... Surpreso. Mas tem muito mais mulher, realmente muito mais mulher. Mas não tem mulher motorista, não tem mulher isso... E por que não um homem na educação infantil? Então eu fazia essa pergunta para eles. Se a mulher pode entrar na profissão do homem, por que o homem não pode entrar na profissão da mulher? Tem tanta mulher fazendo serviço de pedreiro, pintando casa, motorista de ônibus, caminhão de entrega.*

Novamente Osiris evidencia a questão de que tanto o homem quanto a mulher podem desenvolver as mesmas funções e atividades, sugerindo que as profissões não deveriam estar condicionadas ao sexo ou gênero. Especificamente sobre a docência masculina com crianças pequenas, Silva (2014) assinala que é preciso refletir sobre a desconstrução de que a Educação Infantil é um espaço feminino e sugere também que é equivocada o pensamento de que a presença do homem é ameaçadora, ou que o mesmo se interessou pela docência por ter fracassado em outras profissões.

Ainda sobre a possibilidade de o homem exercer uma função considerada historicamente e socialmente feminina, Osiris menciona ser preciso alguns requisitos para trabalhar como professor de crianças pequenas. Para o participante, é necessário.

*Amor... Amor e... Então, primeiro é o amor. Você aprende muito com as crianças, elas aprendem com você, mas também você aprende. Sensibilidade, isso que eu quero dizer. Porque na educação infantil, não... Você às vezes não é só professor. Você é o pai, você é o avô, você é o tio, você é a mãe. Você às vezes tem que ser o psicólogo. Agora eu estava falando com a criança aqui, eu vou duvidar da criança. A criança vem cagada, tem que tomar banho, roupa suja, eu peguei, olhei, falei, tem que dar banho nessa criança. Às vezes eu compro sapato, tênis para as crianças, roupa. Sempre então, e aí você vê a sensibilidade, você fica sensível à situação da criança.*

O que Osiris compreende como requisitos, tem em sua essência muito ainda de uma cultura e visão assistencialista, não que suas atitudes precisem ser desconsideradas, mas que não contribuem para romper com o passado (ainda presente). É preciso superar a ideia de que o/a professor/a deve assumir diferentes papéis – pai e mãe – ao longo de sua carreira, ao invés de apenas desempenhar sua função de cuidar e educar, com caráter pedagógico.

Referente ao papel do professor de Educação Infantil, o participante compreende que deve “[e]ducar a criança para ser um cidadão de bem na sociedade. É ali que começa o verdadeiro cidadão. Essa é a minha opinião”. A fala de Osiris contribui para responsabilizar ainda mais uma classe que já está sobrecarregada de afazeres, que nem sempre condizem com

sua prática. Além dessa questão, está presente também a ideia de que a criança é alguém que está por vir, em vez de valorizá-la em seu contexto atual. Para Kramer (2007, p. 15).

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas por tanto, pelas condições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas o que se tornará (adulto no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira, entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mas que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. As crianças brincam isso é o que as caracteriza.

A criança precisa ser compreendida como um ser singular, com especificidades próprias, capaz de fazer histórias a partir de outras e de reconstruir das ruínas, dos pedaços, o novo (Kramer, 2007). Desse modo, o papel do professor é de fundamental importância para que a criança como sujeito de direitos, desenvolva integralmente suas potencialidades de aprendizagem.

Referente a presença masculina na educação de crianças pequenas, o participante destaca ser importante a inserção do homem nos ambientes da Educação Infantil, frisando novamente que são papéis que podem ser exercidos por ambos os sexos.

*Sim, acredito. Para acabar com essa... Esse que é só papel de mulher, só lugar de mulher, como é que se fala? A gente pode falar... Essa cultura... Para acabar com esse preconceito. Esse preconceito... É, acabar com esse preconceito de que o homem não pode ser professor de criança... Da educação infantil. Por que... Se a criança tem a mãe e o pai em casa... Que é a mulher e o homem... Porque é necessário. Para mostrar que tanto o homem como a mulher... Ambos têm capacidade para... Ensinar uma criança. Desde o início. Desde os primeiros anos.*

Embora seja pertinente a fala de Osíris, de que ambos os sexos podem exercer os mesmos papéis sociais, seu argumento tropeça no momento em que utiliza a paternidade como referência para que o homem ocupe os ambientes da Educação Infantil. Ocorre que o participante não se preocupou com o fato de que coexistem diferentes estruturas familiares na sociedade, das quais o pai pode ou não estar presente.

Considerando então que socialmente as famílias podem ser organizadas a partir de diferentes contextos, dos quais pode haver dois pais, duas mães, tios, avós, etc. Desse modo, não é cabível dizer que o professor homem precise representar a figura paterna, nem mesmo a mulher deve preencher a lacuna da mãe, embora historicamente os papéis maternos e docentes tenham se configurado em apenas um. Para Silva e Veloso (2018), romper o cordão umbilical

que liga a professora com a maternidade é complexo, pois no imaginário social a mulher possui vocação.

Apesar das controvérsias que envolvem o exercício da docência com crianças pequenas, Osiris se considera realizado com a profissão, justificando que:

*Sim... Pra mim, sim! Porque eu queria saber como que é trabalhar com criança. E eu aprendi a trabalhar com eles... Eles estão aprendendo comigo e eu tô aprendendo muito com eles... Isso me ajudou na minha... Formação, na minha família... Junto com a minha família... Como tratar meus netos... Tratar outras crianças... Outras crianças da família... Me ajudou na família.*

Após a fala do participante, o momento foi oportuno para questionar acerca de seus anseios, se a permanência na Educação Infantil fazia parte de seus projetos futuros, ou se almeja algo diferente.

*Sim, com certeza. Porque é uma turma que eu gosto e é uma turma que eu tô aprendendo muita coisa com eles. Cada dia você aprende mais com as crianças. Você aprende coisas novas. Você vai... Você vai... Andando com aquelas crianças, às vezes, que não sabem falar. Da outra hora, com outra turma, mas você tá acompanhando ali o crescimento dele.*

Quando o participante demonstra preocupação em acompanhar o desenvolvimento das crianças, mesmo que essas já não façam parte da turma em que esteja atuando como professor, denota uma ideia romântica acerca da profissão, em que o pagamento pelos esforços estaria concentrado na satisfação profissional. É preciso estar atento para não se deixar ser seduzido por discursos tendenciosos, intencionados a fazer com que o professor/a acredite possuir um dom, ou missão a ser cumprida.

Diante das questões apresentadas ao longo da pesquisa, é necessário condensar as informações, com a intenção de verificar se há ou não semelhanças nas falas dos participantes. Nesse sentido, reservo a seção seguinte para discorrer sobre os principais desfechos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de sintetizar a discussão e evidenciar o que de fato têm motivado os homens a escolherem e permanecerem em ambientes considerados historicamente femininos, apontando possíveis semelhanças e diferenças encontradas em suas falas, é preciso retomar algumas questões trazidas ao longo do trabalho.

Inicialmente foi apresentado que, durante o século XI ao XVIII, segundo o modelo europeu, a percepção de infância que havia era diferente do que atualmente está estabelecido; deixando evidente que essa concepção, assim como outras, são construídas historicamente e dependem de diversos aspectos sociais, políticos e culturais (Narodowski, 1998). Nessa direção, assim como o sentimento de infância, o amor materno também é considerado uma construção, no qual é necessário desenvolver a capacidade de amar, o que desconfigura a ideia de sentimento inato (Badinter, 1985).

Embora os sentimentos de infância e amor materno sejam considerados construções culturais, Rousseau, Froebel e Montessori, partiram de uma premissa diferente, contribuindo com a idealização de um modelo de educação no qual tem como pano de fundo a imagem feminina, os dons e a maternidade. Ainda sobre essa questão, a concepção de que as mulheres possuem dons naturais para cuidar e educar as crianças, não é uma novidade, estando presente em diferentes estruturas sociais. Ocorre que esse sentimento foi gradativamente institucionalizado, associando o exercício da docência como um papel feminino; um passado enraizado que insiste em permanecer atual.

A herança do modelo mãe/professora dos precursores e precursora citados acima, se estendeu até a criação das creches, o que contribuiu com a visão de caráter assistencialista desses espaços, reforçando a ideia de que esses ambientes deveriam ser ocupados apenas por mulheres. Especificamente no Brasil, as creches foram criadas a partir das reivindicações dos movimentos feministas e, inicialmente não havia grandes preocupações pedagógicas para serem desenvolvidas com as crianças, contribuindo com a ideia de que se tratava de um ambiente temporário para as mesmas enquanto as mães trabalhavam.

Embora na sociedade contemporânea a Educação Infantil esteja amparada por leis e haja preocupação pedagógica de caráter formal, na prática muito do que foi estabelecido nas creches durante o passado ainda está presente, com destaque para a compreensão de que se trata de um ambiente feminino.

O Ensino Fundamental - diferente da Educação Infantil que já nasce como espaço de atuação feminina - era ocupado predominantemente pelo homem e, a migração da mulher para

esse campo de trabalho ocorreu de maneira gradativa, devido as alterações econômicas e patriarcais. Com a feminização do magistério, houve o deslocamento do homem para outras áreas, seja por interesse em melhores condições de remuneração, ou por considerarem que a presença feminina poderia descaracterizar a profissão, ocasionando um desprestígio social (Vianna, 2013).

Apesar de haver distinção entre os papéis sociais que são exercidos por homens e mulheres, essa divisão vem sofrendo alterações e se distanciando de estruturas tradicionais, contribuindo com o surgimento de novas maneiras de se organizar socialmente. Referente a essa questão, o interesse masculino pela docência com crianças pequenas, pode ser considerado como um indicativo dessas mudanças, tendo em vista que se trata de uma função historicamente considerada feminina. Diante desse cenário, em que há alguns homens que disputam um espaço na Educação Infantil, a participação dos professores durante as entrevistas, contribuiu para verificar se os rumos tendem a se repetir, ou se há de fato interesse em ressignificar funções demarcadas socialmente, em que a imagem da mulher é predominante.

Nessa direção, é possível apontar que todos os participantes apresentaram em algum momento, preocupação com formação acadêmica e, por vezes, reafirmaram possuir formação adequada para trabalhar com crianças pequenas, na tentativa de justificar que o homem pode ocupar esses ambientes.

No entanto, embora compartilhem da mesma opinião, penso que compreendem o papel do professor de maneira equivocada, uma vez que assumem papéis paternos que não condizem com a prática profissional esperada. De maneira geral, todos os participantes partem da premissa de que o professor homem, além de ser referência para a criança, deve também assumir a imagem paterna, preenchendo assim lacunas familiares. Ainda, utilizam a paternidade como pano de fundo para justificar a presença masculina na Educação Infantil, assim como a maternidade é utilizada como referência para a mulher.

Tomo a liberdade para externar que, faço parte dos que estão interessados em que o homem seja aceito nos ambientes da Educação Infantil; no entanto, confesso que, embora eu não seja participante da pesquisa, antes de iniciar esse estudo e conhecer os fundamentos históricos culturais da questão (compreensão que se deu a partir de leituras e disciplinas<sup>35</sup> cursadas durante o mestrado), minhas respostas seriam semelhantes aos dos professores entrevistados, pois também acreditava que o homem deveria ser referência paterna.

---

<sup>35</sup> Disciplinas: Formação, identidade e profissionalização docente; Fundamentos e práticas da Educação Infantil.

Percebo que, assim como ocorreu comigo, há falta de clareza dos participantes em relação a profissão. Embora concorde que o professor do sexo masculino também possa exercer a docência assim como a mulher, discordo da ideia de que esse processo precise seguir as mesmas vias que estabeleceram a mulher no exercício. É preciso percorrer caminhos diferentes e, a formação é parte importante desse percurso (Leandro; Rodrigues, 2023).

Referente as motivações para ingresso na graduação, enquanto dois dos três participantes assumiram ter recebido influência de outros familiares, apenas um apontou uma justificativa diferente dos demais, apresentando razões idealistas acerca do exercício da docência. Embora o participante em questão sinalize interesses divergentes dos outros, tropeça de maneira semelhante, uma vez que para alcançar seus ideais, retoma a ideia de que a docência, é na verdade, uma missão.

A confusão acerca do papel do/a professor/a não é novidade, nem mesmo uma característica do/a docente de crianças pequenas, é uma questão histórica e que têm contribuído para que cada vez mais a categoria seja desvalorizada. Para Viegas (2022), a extensa jornada de trabalho, o número excessivo de crianças por turma e a preocupação exagerada com os alunos, também estão associadas ao processo de desvalorização profissional, levando ao desgaste físico e emocional.

O desinteresse em permanecer na profissão externado por um dos participantes, pode estar associado as questões apresentadas acima. Embora apenas um dos entrevistados tenha sinalizado estar intencionado a abandonar o exercício, tal situação pode alcançar os outros, tendo em vista que em diversos momentos, destacaram exercer funções aquém do que é de fato responsabilidade da docência, o que pode futuramente levar ao esgotamento. É necessário também que reconsiderem suas convicções, para que não caiam na mesma armadilha que tem feito diversos professores desistirem da docência, a romântica visão de que o exercício é um dom.

Referente ao estranhamento com a presença masculina que alguns dos participantes sinalizaram, embora a Educação Infantil tenha se estabelecido historicamente como um ambiente feminino, é necessário que tanto o homem quanto a mulher, superem a compreensão de que é necessário possuir requisitos específicos para exercer a docência. Desse modo, assim como ocorre com outras profissões, ambos poderão coexistir no mesmo espaço.

Ainda sobre a questão apontada, é preciso compreender que, assim como o homem está presente em diferentes contextos familiares, exercendo ou não a função paterna, a mulher também está; ou seja, ambos fazem parte do processo de desenvolvimento da criança e, se estão

presentes no âmbito familiar, também podem ocupar os ambientes da Educação Infantil. No entanto, para que de fato o homem seja aceito como professor de crianças pequenas, é necessário que essas discussões não se limitem apenas nos espaços das Universidades e das escolas, mas que alcancem também todo âmbito social, pois se trata de um preconceito que está arraigado no ideário social.

Penso ser necessário que os cursos de formação em Pedagogia ampliem as discussões apresentadas ao longo dessa pesquisa, de maneira que tanto o homem, quanto a mulher, fiquem cientes acerca das problemáticas que rodeiam a profissão. Embora nem todo profissional enfrente as mesmas situações, ainda assim é importante sinalizar para ambos os sexos, tendo em vista que durante as análises, em diversos momentos o preconceito partiu das professoras.

Referente aos professores que estão atuando como regentes, considero necessário o investimento em formações continuadas, iniciativa que até o momento não ocorreu por parte da Secretaria Municipal de Educação do município investigado (SEMED). O desinteresse da Secretaria em assumir um compromisso dessa magnitude, pode estar atrelado ao fato de que o quantitativo de homens exercendo a docência com crianças pequenas no município, ainda representa uma parcela pequena, se comparado ao número de professoras, o que também pode indicar descrédito quanto ao homem exercendo uma função considerada feminina. Embora não seja possível afirmar de fato, tal situação demonstra a relevância desse tema, uma vez que há espaço para ampliar a discussão, considerando a possibilidade de alcançar os profissionais que não se definem binários e que também estão atuando como regentes.

Diante dessa questão, o momento é oportuno para sinalizar que, pelo menos no município de Campo Grande, a presença masculina (Pedagogo) na Educação Infantil, ainda é considerada incomum, pois como destacado anteriormente, não somam um quantitativo expressivo, quando comparado as professoras atuantes. Quanto aos regentes que participaram dessa pesquisa, é possível destacar que há um longo caminho a ser percorrido, pois o que poderia representar a ressignificação do papel docente com crianças pequenas, se distanciando da ideia de que a maternidade é um requisito necessário, não ocorre, uma vez que não compreenderam a importância e impacto do homem na Educação Infantil.

Por fim, embora algumas respostas tragam clareza acerca da discussão em relação ao ingresso e permanência do homem na Educação Infantil, outros questionamentos surgiram durante o processo de coleta e análise dos dados, dentre eles: por que alguns professores homens da Rede Municipal de Ensino (REME), não estão atuando na Educação Infantil, mas lotados em outros cargos na Secretaria? Como se deu a proposta para que exercessem outra função? Ao

retirar o homem da regência com crianças pequenas, estaria a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) interessada em diminuir ainda mais a presença masculina da Educação Infantil? Apesar de não haver informações concretas nesse momento, há espaço para que futuramente essas questões sejam retomadas e discutidas, com vistas a contribuir para que tanto o homem, quanto a mulher, compreendam que não é necessário possuir requisitos para exercer a docência, seja qual for a faixa etária, mas sim a capacidade de adquirir habilidades que sustentem suas práticas.

Assim como mencionado anteriormente, embora seja possível adquirir habilidades para atuar na Educação Infantil, é preciso ter interesse para fazê-lo, caso contrário, qualquer profissional estará fadado a reproduzir o que foi estabelecido historicamente. Se os participantes estão realmente interessados em permanecer, ou até mesmo em desenvolver tais capacidades, somente o tempo em exercício responderá, no entanto, que os olhares atravessados de grande parte da sociedade em relação a presença masculina na Educação Infantil, não desmotive os profissionais atuantes na área, pois para que seja possível atravessar esses momentos históricos, com a ânsia de construir novidades, é preciso antes, desconstruir também a nós mesmos e, por fim, que tenhamos a convicção de que estamos onde queremos estar.

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, F. W. A desvalorização e desprofissionalização docente: o olhar de coordenadores de cursos de licenciatura em Ciências da Natureza. **Revista Cocar** (ONLINE), v. 16, p. 1-19, 2022.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de Significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 1, p. 222-245, 2006.
- AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v. 45, p. 56-75, 2015.
- ALMEIDA, J. S. de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. (org.). **O legado educacional do século XIX**. Campinas - SP: Editora: Autores Associados, 2017. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/186014/epub/0>. Acesso em: 15 de abr. 2022.
- ALMEIDA, J. S. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Unesp, 1998.
- ALMEIDA, P. C. A.; TARTUCE, G. L.; NUNES, M. M. R. Quais as razões para a baixa atratividade da docência por alunos do Ensino Médio? **Psicologia Ensino e Formação**, v. 5, p. 103-121, 2014.
- ARCE, A. **Friedrich Froebel**: o pedagogo dos jardins de infância. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.
- ARIES, P. Os dois sentimentos da infância. In: ARIES, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1979. p. 156-164.
- BADINTER, E. **O conflito**: a mulher e a mãe. Rio de Janeiro: Record, 2011.
- BADINTER, E. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BARROS, C. L. S.; MAZZOTI, T. B. Profissão docente: uma instituição psicossocial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.1, p. 165-176, jan./abr. 2009.
- BELLO, A. T.; ZANETTE, J. E.; FELIPE, JANE. O homem-professor na Educação Infantil e a produção da profissionalidade. **Zero-a-seis** (FLORIANÓPOLIS), v. 22, p. 558-579, 2020.
- BENCZIK, E. B. P. A importância da figura paterna no desenvolvimento infantil. São Paulo, **Rev. Psicopedagogia**, 2011.

BRANDÃO, D. F.; PARDO, M. B. L. O interesse de estudantes de pedagogia pela docência. **Educação e Pesquisa** – Revista da Faculdade de Educação da USP, v. 42, p. 313-329, 2016.

BRASIL. Lei nº 9394 de 24 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

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

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 – **Diário Oficial da União** – Seção 1 – 17 de fevereiro de 2017.

CORAZZA, S. M. Era uma vez... Quer que conte outra vez? As gentes pequenas e o indivíduo. In: CORAZZA, S. M. **Infância & Educação**: era uma vez... quer que conte outra vez? Petrópolis: Vozes, 2002. p. 57-78.

ESPINDOLA, A. L.; SOUZA, R. J. de. A leitura na escola: descobrindo caminhos, conquistando leitores. In: Souza, Neusa Maria Marques; Espíndola, Ana Lucia. (Org.). **Experiências de Formação de Professores**: Ensino, Pesquisa e Extensão. Campo Grande: Ed. UFMS, v.1, p. 05-26, 2011.

FELIPE, J. Afinal, quem é mesmo o pedófilo? **Cadernos Pagu** (UNICAMP), v26, p. 201 – 223, 2006.

FINCO, D. **Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças**: Análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. Tese de doutorado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo – USP, 2010.

FINCO, D.; GOBBI, M.; FARIA, A. L. G. (org.). **Creche e feminismo**: desafios atuais para uma educação descolonizadora. Campinas: Edições Leitura Crítica: Associação de leitura do Brasil- ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas- FCC, 2015.

FRANCISCO, R. P. **Pequenos desvalidos**: a infância pobre, abandonada e operária de Juiz de Fora (1888-1930). 2015. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal Fluminense, 2015.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. C. (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 70-90.

GALLO, S. Jean-Jacques Rousseau: uma dupla comemoração. **Pró-Posições** (UNICAMP. Impresso), v. 23, p. 217-222, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, R. F. F.; ARAÚJO, M. de F. Gênero no cotidiano da creche: mãe, mulher ou educadora infantil? **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 4, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/9914>. Acesso em: 11 jun. 2023.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 4. ed. Campinas: Alínea, 2005.

GONÇALVES, J. P.; FARIA, A. H. de; REIS, M. G. F. A. Olhares de professores homens de Educação Infantil: conquistas e preconceitos. **Perspectiva** (UFSC), v. 34 (3), p. 988-1014, 2016.

GRISCI, C. L. I. Mulher – mãe. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 15, n. 1-3, p. 12-17, 1995. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98931995000100003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931995000100003&lng=pt&nrm=iso). acessos em 02 ago. 2023.

HEIDARI, S.; BABOR, T. F.; CASTRO, P.; TORT, S.; CURNO, M. Equidade de sexo e gênero na pesquisa: fundamentação das diretrizes SAGER e uso recomendado. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**. Brasília, DF, v. 26, n. 3, p. 665-676, 2017.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente de professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

JEDLICKI, L.R.; YANCOVIC, M. P. Desprofissionalização docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/desprofissionalizacao-docente/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

KUHLMANN JR., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, p. 5-18, 2000.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do. (org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 13-23, 2007.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 3. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

LANGARO, F. **(Des)construções do masculino e do feminino na relação de mulheres-mães com seus/suas filhos e filhas**. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2011.

LEANDRO, H. A. T; RODRIGUES, S. A. Homem pode? amor materno e outras interferências na educação infantil. In: **V Congresso de Educação do CPAN – IV Semana integrada entre a Graduação e Pós-Graduação do CPAN**, Corumbá, 2023. Disponível em:

[https://cecpa.ufms.br/files/2023/09/TC17\\_HOMEM-PODE-AMOR-MATERNAL-E-OUTRAS-INTERFERENCIAS-NA-EDUCACAO-INFANTIL.pdf](https://cecpa.ufms.br/files/2023/09/TC17_HOMEM-PODE-AMOR-MATERNAL-E-OUTRAS-INTERFERENCIAS-NA-EDUCACAO-INFANTIL.pdf).

LOURO, G. L. O gênero da docência. In: LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANSANERA, A. R.; SILVA, L. C. A influência das ideias higienistas no desenvolvimento da psicologia no Brasil. **Psicologia em Estudo**, v. 5, p. 115-137, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/VSY9ddmBqr4ZmNXgDJr6j9g/?lang=pt>. Acesso em: 01 de jul. 2022.

MELO, J. S. Breve histórico da criança no Brasil: conceituando a infância a partir do debate historiográfico. Revista **Educação Pública**, v. 20, nº 2, 14 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/2/breve-historico-da-crianca-no-brasil-conceituando-a-infancia-a-partir-do-debate-historiografico>. Acesso em 23 de mar. 2023.

MONTEIRO, A. N. P.; VAZ, B. R. G.; MOTA, R. S. DA. Desvalorização profissional dos professores. Revista **Latino-Americana de Estudos Científico – RELAEC**, v. 3, p. 1-19, 2022.

MONTEIRO, M. K.; ALTMANN, H. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. **Cadernos de Pesquisa**. v. 44 n. 153, p. 720-741, jul/set. 2014.

MONTESSORI, M. **A criança**. Tradução de Luiz Horácio da Mata. São Paulo: Nórdica, 1936.

MONTESSORI, M. **Mente absorvente**. Tradução de Wilma Freitas Ronald de Carvalho. Rio de Janeiro: Nórdica, 1949.

MONTESSORI, M. **Pedagogia científica**. Tradução de Aury Azélio Brunetti. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MORGENSTERN, S. Professor/Docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/professor-docente/>. Acesso em: 12 nov. 2021.

MOURA, V. L. B. **Pequenos aprendizes: assistência à infância desvalida em Pernambuco no século XIX**. 2003. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, 2003.

MUNIZ, L. Naturalmente criança: a educação infantil de uma perspectiva sociocultural. In: Kramer, S. *et al.* (org.). **Infância e educação infantil**. 11. ed. Campinas: Papirus, 1999.

Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/2828/pdf/5>. Acesso em: 8 de abr. 2022.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul./set, 1993.

MENEZES, M. S. L.; SCORSOLINI-COMIN, F.; SANTEIRO, T. V. Envolvimento paterno na relação mãe-bebê: revisão integrativa da literatura. **Psicologia em revista** (ONLINE), v. 25, p. 19-39, 2019.

NARODOWSKI, M. Adeus à infância: e à escola que a educava. In: SILVA, L. H. (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 172-177.

OLIVEIRA, D. A. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5122/4100>. Acesso em: 20 jun. 2023.

PASCHOAL, J. D. Trabalho pedagógico na educação infantil. In: PASCHOAL, J. D.; AQUINO, O. R. (org.). **Reconstruindo caminhos e processos relacionados à formação de professores para a educação infantil**. Londrina: Humanidades, 2007.

RAMOS, J. **Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na Rede Municipal de Belo Horizonte** – MG. 2011. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2011.

RAMOS, J.; XAVIER, M. C. **O ingresso e a permanência de professores homens na educação infantil**: a desconstrução de lugares fixos. In: 9º Prêmio construindo a igualdade de gênero, 2014, Brasília – DF. 9º Prêmio Construindo a igualdade de gênero, Brasília, 2014. v. 1. p. 27-57.

RAUPP, M. D.; DURLI, Z.; CORAL, S.; NEIVERTH, T. A Gestão do Curso de Especialização em Educação Infantil na UFSC. In: Dalânea C. F.; Zenilde D. (org.). **Educação Infantil e formação de Professores**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012, p. 17-43.

RODRIGUES, S. A.; MANHOLER, E.; GOMES, A. A. Em busca de identidade: Educação Infantil é lugar de homem?. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, p. 2298-2313, 2020.

RODRIGUES, S. A. Reflexões sobre as relações de poder que forjam a identidade contemporânea da infância In: STADLER, T. D. (org.). **Escritos de Filosofia e Política**. Curitiba: CRV, 2014. p. 133-156.

RODRIGUES, S. A.; GOMES, A. A.; FAGUNDES, S. B. Sobre o exercício da profissão docente: motivações iniciais e as interferências da formação inicial. **Itinerarius Reflectionis** (online), v. 14, p. 1-18, 2018.

RODRIGUES, S. A. **Viajando pela educação da primeiríssima infância**: sentidos, crenças e valores que sustentam os saberes e as práticas pedagógicas na/da creche. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2016.

ROSEMBERG, F. (org.). **Temas em Destaque/Creche**. São Paulo: Cortez, 1989.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. Tradução de Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SANTOS, A. R. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SANTOS, L. C. C.; FERRO, M. B. Formação e atuação docente na educação infantil. **Revista Humanidades e Inovações**, Palmas-TO, v.8, p. 49-60, 2021.

SANTOS, M. O. dos; FRANCO, N. H. R.; VARANDAS, D. N. Docência na educação infantil: entrelaçamentos entre a formação inicial e a prática pedagógica. **Revista entre ideias**: educação, cultura e sociedade, Salvador, v. 8, n. 2, p. 111-134, maio/ago. 2019.

SAPAROLLI, E. C. L. A educação infantil e gênero: a participação dos homens como educadores infantis. **Psicologia da Educação** – Revista do programa de Estudos Pós-Graduados (PUC/SP), São Paulo, v. 6, p. 107-125, 1998.

SARAIVA, A. C. L. C.; FERENC, A. V. F. A escolha profissional do curso de Pedagogia: análise das representações sociais de discentes. In: **A escolha profissional do curso de Pedagogia**: Análise das representações sociais de discentes, 2010, Caxambu. 33ª Reunião Anual – Educação no Brasil: o balanço de uma década, 2010.

SARMENTO, M. J. Essa criança que se desdobra... **Pátio – Educação Infantil**. Ano II, n. 6, p. 14-17, dez. 2004/mar. 2005.

SAYÃO, D. T. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil**: um estudo de professores em creche. Florianópolis, 2005. Tese de Doutorado. UFSC.

SCOTT, J. **Gênero**: uma categoria útil para a análise histórica. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. 2. ed. Recife: S.O.S Corpo, 1995.

SILVA, B. L. B. **A presença de homens docentes na educação infantil**: lugares (des)ocupados. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, 2015.

SILVA, C. R. da. **Docência masculina na educação infantil**: impressões de um iniciante. Gênero e raça em discussão. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014.

SILVA, C. R. da; VELOSO, L. A. P. Desafios do professor homem na educação infantil: um debate a partir do estágio em pedagogia. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 01-14, 2018.

SILVA, M. B. da; STAMATO, M. I. C. A importância da figura paterna no desenvolvimento infantil: uma visão dos pais. **Leopoldianum: revista de estudos e comunicações** (UNISANTOS), Santos/SP, ano 42, n. 05, 2017.

SILVA, P. R. **Não sou tio, nem pai, sou professor!** A docência masculina na educação infantil. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2014.

SILVA, R. A. G.; GARMS, G. M. Z. Formação de professores de educação infantil: perspectivas para projetos de formação e de supervisão. **Nuances** (UNESP), Presidente Prudente/SP, v. 26, p. 34-54, 2015.

SOUSA, C. C. de; SANTOS, R. P.; FERNANDES, M. A. Maria Montessori: sua vida e contribuições. In: **III Encontro Nacional do Núcleo de História e Memória da Educação**. Educação, História e Geopolítica no contexto do pós-1964. Fortaleza: UFC, 2014.

SOUZA, J. E. **Por acaso existem homens professores de educação infantil?:** um estudo de casos múltiplos em representações sociais. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará – UFC, 2011.

SOUZA, M. I. de. **Homem como professor de creche:** sentidos e significados atribuídos pelos diferentes atores institucionais. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

TURBAY JR., A. G.; RUBIO, G. C.; MATUMOTO, F. G. V. **A conduta ética do professor com base na pedagogia da autonomia de Paulo Freire**. Akrópolis (UNIPAR), v. 17, p. 149-158, 2009.

VIEGAS, M. F. Trabalhando todo o tempo: sobrecarga e intensificação no trabalho de professoras da educação básica. **Educação e pesquisa**, v. 48, p. 1-21, 2022.

# APÊNDICES

## **APÊNDICE A**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

#### **DADOS DO PERFIL PESSOAL**

Idade:

Formação: (ano de ingresso, conclusão e instituição):

Tempo de atuação na Educação Infantil?

#### **PARTE I: DA FORMAÇÃO ESCOLAR ATÉ A GRADUAÇÃO**

1. Comente sobre seu processo escolar até a conclusão do ensino médio.
2. Por qual motivo decidiu cursar Pedagogia? Você se sentiu à vontade, confortável durante a graduação? Comente sobre.
3. Participou do estágio na graduação especificamente na Educação Infantil? Caso tenha participado, comente sobre. (se participou na creche ou pré escola)

#### **PARTE II: A ESCOLHA PELA EDUCAÇÃO INFANTIL**

1. Por que escolheu atuar na Educação Infantil? Houve alguma influência externa?
2. Qual foi a reação dos familiares, amigos e pessoas próximas com relação a sua escolha em cursar Pedagogia e atuar na Educação Infantil?
3. Considera que seja necessário algum requisito ou atributo para trabalhar na Educação Infantil?
4. Na sua concepção, qual o papel do professor de Educação Infantil?
5. Acredita ser importante a presença masculina na Educação Infantil? Por quê?
6. Trabalha como professor de Educação Infantil apenas na rede pública ou exerce a função também em escolas privadas? Comente sobre a recepção com sua presença em ambas as situações.
7. As expectativas que você criou para trabalhar na Educação infantil, elas se realizaram?
8. Pretende continuar atuando a longo prazo como professor na Educação Infantil? Justifique.