







DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TECENDO REFLEXÕES SOBRE GÊNERO, MASCULINIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

Teaching in Child Education: reflections on gender, masculinity and teacher training

Rayffi Gumercindo Pereira de **SOUZA**
Unidade Acadêmica de Educação Infantil
Universidade Federal de Campina Grande
Campina Grande-Paraíba, Brasil
rayffi.ufcg@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3845-1259> 

José Luiz **FERREIRA**
Unidade Acadêmica de Educação
Universidade Federal de Campina Grande
Campina Grande-Paraíba, Brasil
zferreira@ufcg.edu.br
<https://orcid.org/0000-0001-8813-1694> 

Fernanda de Lourdes Almeida **LEAL**
Unidade Acadêmica de Educação,
Universidade Federal de Campina Grande
Campina Grande-Paraíba, Brasil.
fernandalealufcg@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1005-3141> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo 

RESUMO

As realidades da Educação Infantil no Brasil e em outros países revelam a reduzida procura dos homens para atuarem como docentes nessa etapa da Educação Básica. Talvez decorra daí o fato de também serem escassas as pesquisas que envolvem a docência masculina nesse âmbito. Nesse contexto, este estudo, fruto de experiências de pesquisas e de vivências educativas com crianças pequenas, tem por objetivo refletir sobre a participação dos homens na função de docentes na Educação Infantil, tomando por referência as categorias de gênero e masculinidades, a formação de professores/as no curso de Pedagogia de uma universidade pública de Campina Grande-PB e a experiência de um dos autores com crianças de 4 e 5 anos de idade. Teoricamente, o trabalho está subsidiado por pesquisas relativas à questão de gênero, masculinidades, infâncias e formação de professores/as. Partindo dos relatos de algumas experiências e articulando-as à teoria pertinente, o debate das ideias contidas neste texto enseja reflexões teóricas e formas de agir visando superar atitudes discriminatórias a respeito da docência de homens na Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Docência masculina. Educação Infantil. Formação de professores/as. Gênero. Masculinidades.

ABSTRACT

The realities of early childhood education in Brazil and in other countries reveal the reduced demand for men to act as teachers in this stage of Basic Education. Perhaps this fact stems from the fact that research involving male teaching in this area is also scarce. In this context, this study, fruit of research and educational experiences with young children, aims to reflect on the participation of men in the role of teachers in Early Childhood Education, taking as a reference the categories of gender and masculinities, the training of teachers in the Pedagogy course at the public university of Campina Grande-PB and the experience of one of the authors with children of 4 and 5 years old. Theoretically, the work is supported by

research related to gender, masculinities, childhood and teacher education and training. Starting from the reports of some experiences and articulating them to the pertinent theory, the debate on the ideas contained in this text promotes the theoretical reflections and ways of acting in order to overcome discriminatory attitudes regarding the teaching of men in early childhood education.

KEYWORDS: Men's teaching. Child Education. Teacher's training. Genre. Masculinities.

INTRODUÇÃO

Refletir sobre a docência de homens no contexto da Educação Infantil vem a calhar como algo bastante necessário se considerarmos que esse tema segue sendo carente de estudos e pesquisas. Como afirmam Sayão (2005) e Cardoso (2007), são poucos os homens que optam por atuar como docentes com crianças nessa etapa da Educação Básica. Além disso, reconhecemos que o número de estudos e pesquisas sobre a docência masculina na Educação Infantil ainda é pequeno, apesar de, nos últimos anos observarmos um crescente aumento de publicações e de pesquisadores que são relacionados à temática, conforme constatamos a partir de bancos de teses e dissertações, revistas científicas, acervos de bibliotecas universitárias etc. Diante dessa realidade, nesse relato, nos propomos a refletir sobre a presença dos homens na Educação Infantil, à luz das categorias gênero e masculinidade, bem como sobre a formação para o exercício da docência com a criança pequena.

A educação para a pequena infância emergiu nos séculos XVIII e XIX, com um caráter assistencialista e higienista (BARBOSA, 2000), muito mais alinhada à Assistência Social e à Psicologia. Somente no século XX a educação dessas crianças passou a ser de interesse da Pedagogia.

Destacamos também o surgimento das produções teóricas dos novos estudos sociais da infância (QVORTRUP, 2010) que perduram até a atualidade, e que consideram aspectos éticos, políticos, estéticos, sociais e culturais da vida das crianças, tomando-as como sujeitos ativos e de direitos que são capazes de atuar socialmente e refletir sobre suas ações e sobre o mundo a partir de seus próprios termos (SARMENTO, 2007).

Movimentos Sociais vinculados a diversas lutas políticas e sociais em defesa das crianças, de suas infâncias e culturas, bem como da Educação Infantil, também trazem suas contribuições à chamada Pedagogia da Infância. Dentre eles, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) vem, há mais de 20 anos, defendendo uma Educação Infantil contextualizada, acessível e de qualidade.

No âmbito político-jurídico, também têm ocorrido mudanças no que se refere à Educação Infantil. No cenário internacional, destacamos a Assembleia Geral das Nações

Unidas que, em 20 de novembro de 1989, realizou a Convenção sobre os Direitos da Criança, tornando-se, no ano seguinte, um documento oficializado como lei internacional.

No cenário brasileiro, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) concebe a Educação Infantil como um direito das crianças de até cinco anos de idade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), por sua vez, instituiu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), estabeleceram, dentre outros aspectos, os eixos estruturantes e os princípios que devem nortear as propostas pedagógicas em todas as instituições de Educação Infantil do Brasil.

Ao considerarmos as questões que apontamos até aqui e compreendermos que esse estudo compõe um dossiê sobre professores homens na Educação Infantil, perguntamo-nos: Qual a importância de um dossiê como esse no contexto da Educação Infantil?

Para refletir sobre essa questão, chamamos a atenção para dois aspectos. O primeiro é o fato concreto da importância de um conjunto de textos abordando a presença masculina na creche e na pré-escola, seja ela urbana ou do campo, de modo a contribuir para o aprofundamento das questões que dizem respeito diretamente ao desenvolvimento de experiências, estudos e pesquisas na Educação Infantil. O segundo é o compromisso assumido por todos os/as autores/as pela ampliação dos estudos, pesquisas e experiências vividas por homens nas mais diferentes instituições de Educação Infantil espalhadas por todo o país (o dossiê reúne autores de diversos estados brasileiros, cada um trazendo um pouco da sua região, da sua realidade).

Nesse cenário, o presente texto é resultado de nossas experiências como pesquisadores e profissionais envolvidos com a formação de professores no curso de Pedagogia de uma universidade pública situada no município de Campina Grande (PB), bem como de nossa atuação no contexto da Educação Infantil. Ao escrevê-lo, reunimos experiências bastante diferentes no que se refere ao tempo de ensino e contextos docentes vivenciados. São vivências, experiências¹, olhares, sensações e sensibilidades diferentes para o trato com a questão da docência masculina com crianças de 0 a 5 anos.

¹ Esclarecemos que as vivências e as experiências fazem parte da trajetória dos seres humanos, e que são conceitos que se complementam, muito embora não sejam iguais. Kramer (2000), ao amparar-se em Benjamin (1984), esclarece que a vivência esgota-se em si mesma. Larrosa (2001) explica que a experiência acontece quando as vivências nos marcam, quando o que vivenciamos nos toca.

Assim, nossa pretensão não é trazer respostas prontas, acabadas, mas provocar questionamentos a respeito da participação dos homens nesse espaço educativo majoritariamente ocupado por mulheres. Para tanto, organizamos nossa discussão em quatro seções. Na primeira, relatamos algumas experiências vividas por um de nós, enquanto professor e pesquisador da Educação Infantil. Na segunda e na terceira, apontamos algumas questões sobre o magistério de homens na Educação Infantil, relacionando-as com as categorias gênero e masculinidade. E, na quarta, refletimos sobre a importância da formação inicial e continuada para a atuação dos professores e das professoras na Educação Infantil.

Nesse percurso, vale destacar que a categoria gênero contribui para entendermos a relação existente entre a docência exercida por homens e por mulheres, uma vez que se trata de uma categoria relacional. A categoria masculinidade, por sua vez, traz elementos para refletirmos as nuances, as manifestações de rejeição ou de aceitabilidade do homem no papel de professor como resultado do processo cultural da construção das masculinidades (CONNELL, 1995; NOLASCO, 1993).

Refletimos ainda sobre a importância da formação profissional para a atuação docente com qualidade, independentemente de seu gênero. Como parte da formação de professores, os cursos de Pedagogia devem cumprir o seu papel nessa tarefa, então questionamos sobre como esses homens, futuros professores, são preparados para o magistério.

Enquanto resultado de nossas trajetórias com experiências diretas com as crianças e em pesquisas realizadas, esperamos que esse relato contribua para discutir e estimular uma maior participação dos homens enquanto professores da primeira etapa da Educação Básica, valorizando o seu trabalho e quebrando tabus históricos, de modo a contribuir, ainda, para a superação de paradigmas que dicotomizam as relações e reforçam as desigualdades sociais com ênfase nas diferenças de sexo e/ou de gênero.

O MAGISTÉRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EXERCIDO POR HOMENS E AS QUESTÕES DE GÊNERO

Nesta seção, objetivamos refletir sobre experiências de homens no exercício da docência na Educação Infantil a partir da categoria gênero, entendendo ser essa uma maneira de compreender as construções socioculturais que organizam as ideias e as atitudes a respeito de homens professores. Como uma categoria que reconhece a relação entre os sujeitos do mesmo sexo e de sexos diferentes (associada também a

outras categorias como raça, etnia, idade, classe social, gênero), ela provoca a reflexão sobre práticas educativas nos mais diferentes espaços e com faixas etárias diversas.

Quando nos referimos à prática docente com crianças, principalmente na Educação Infantil, logo pensamos tratar-se de um espaço de predominância do sexo feminino. Como escreveu Louro (1997), elas, as mulheres, estão por toda parte. Estão na gestão, nos serviços gerais e, mais ainda, estão em sala de aula. Na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as mulheres são maioria absoluta em todo o território nacional. Em outras palavras, pelo menos no Brasil, podemos dizer que ensinar nos primeiros anos de vida da criança tem sido uma tarefa reservada às mulheres.

Aos olhos de todos, senão de muitos, a permanente e majoritária presença das mulheres contribui para o entendimento de que foram ou são elas as pessoas mais adequadas para exercer a função docente. Um cuidadoso olhar para a história das instituições de Educação Infantil, especialmente no Brasil, permite-nos identificar uma aproximação entre a tarefa de ensinar às crianças na escola e as mulheres. No século XIX, por exemplo, a proposta de Jardim de Infância froebeliano foi pensada para as mulheres. Mesmo que reconheçamos grandes educadores, a exemplo do próprio Froebel, a imagem da mulher estava diretamente associada ao trabalho com as crianças. Zalina Rolim ([s.d.] *apud* KUHLMANN JR, 2011, p. 108) mostra, em versos, a associação entre os papéis das professoras e das mães:

Duas mães eu tenho,
Sei que ambas me têm amor sem fim.
Uma lá em casa, hoje deixei,
Outra me espera no Jardim.
E a tanto amor corresponder
Sabe com força o coração.
Amar é ouvir e obedecer,
Amar também é gratidão.
(Versos para entrada) (ROLIM, [s.d.]

Assim, se as mulheres são maioria na educação de crianças, seja na casa ou na escola, como se situam os homens nesses espaços? Observando os versos acima, indagamos sobre que espaços os homens podem ocupar se o que permeia a relação creche-família é o amor, o afeto, o carinho que as mulheres emanam para as crianças. Tidos como sujeitos não afeitos ao afeto, objetivos, disciplinadores, como pensá-los na tarefa de cuidar de crianças em creches e pré-escolas?

Para ajudar na discussão sobre a participação dos homens no magistério infantil, retomamos algumas ideias a respeito do conceito de gênero, entendendo ser esse conceito uma trilha epistemológica a ser seguida, não no sentido de dar todas as

explicações, mas de trazer à tona elementos, fatos, experiências e, sobretudo, a consciência de que estudar gênero é também uma forma de se compreender a própria dinâmica da sociedade, uma vez que ela se constitui nas próprias experiências dos sujeitos.

E por que a categoria gênero é importante para entendermos as experiências dos homens no espaço da Educação Infantil? Primeiro, consideramos importante ressaltar que a Educação Infantil aparece como direito das crianças e da família a partir da Constituição de 1988 (Art. 208) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996 (Art. 30) como primeira etapa da Educação Básica, ou seja, considerando o direito da criança até 5 anos e onze meses de idade a iniciar o seu processo educativo em creches e pré-escolas.

Vale destacar que essa realidade parece ser um reflexo de uma importante consideração apontada por Rosemberg (2009) quando esclarece que a Educação Infantil, como um todo, seja na creche ou na pré-escola, historicamente tem sido relacionada à ideia de produção humana e considerada uma atividade do gênero feminino, por ser exercida sempre por mulheres, o que distingue a Educação Infantil de outras etapas e outros níveis da Educação, que, segundo ela, eram ocupadas por homens e passaram por um processo de feminização.

De acordo com o censo escolar de 2016, para cada professor homem na creche ou pré-escola, há 26 mulheres. A nosso ver, a temática da pouca presença de homens professores na Educação Infantil e até nos anos iniciais do Ensino Fundamental advém de nossas vivências e inquietações na escola e na própria universidade, nos cursos de formação de professores, nos quais esse assunto não se fazia presente, nem mesmo quando o debate envolvia as questões de gênero.

A crescente produção de estudos no campo das relações de gênero desde o final da década de 1980 favoreceu uma discussão mais intensa a respeito do sujeito mulher em muitos aspectos, do particular ao social. O clássico texto de Scott (1990) intitulado "Gênero: uma categoria útil de análise histórica" surgiu como uma possibilidade, entre outras, para tomarmos como ponto de partida os trabalhos, sobretudo acadêmicos, sobre gênero.

Os avanços nos estudos de gênero nessas últimas três décadas foram intensos e extremamente produtivos, culminando com uma literatura e expansão de estudos e pesquisas em universidades, centros de pesquisas, escolas, além de ocupar espaços no campo político e social. Saímos da ideia fixada na questão do sexo e passamos a perceber o modo como as relações entre sujeitos do mesmo sexo e de sexo diferentes

são consideradas a ponto de ocuparem posições diferentes dentro da escala social, com predominância de poder do sexo masculino em relação ao sexo feminino.

A esse respeito, destacamos duas ideias do texto de Scott (1990). A primeira é que “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos” (SCOTT, 1990, p. 14). Nesse ponto, referimo-nos ao elemento da percepção. A predeterminação biológica de que homens e mulheres não são apenas diferentes, mas, sobretudo, há um sexo mais forte e outro frágil, fraco, não era uma questão percebida. A hegemonia da concepção de que o homem é mais forte, mais poderoso, mais capaz que a mulher impedia que muitos percebessem essa como uma questão a ser discutida, refletida e transformada. Perceber, portanto, seria já um elemento importante para começo do desnudamento e uma provocação para o entendimento dos conceitos de homem e de mulher.

A segunda ideia que Scott (1990) aponta diz respeito ao poder que o termo gênero enseja. As diferenças não são apenas biológicas, elas alimentam um campo de relações de poder que desaguam num processo histórico de desigualdades. “Diferentes sim, desiguais não!”, é o que muitos estudiosos vão dizer e é o que se almeja.

Nas discussões sobre diferenças, diversidades, sempre é possível colocar a questão de gênero, por permitir a discussão, por reconhecer as diferenças como uma questão relevante na construção da humanidade, e que sobre elas impõem-se ideias, ações, modos de agir baseados em pressupostos históricos, localizando as mulheres em posições de inferioridade em relação aos homens (LOURO, 1997). Observamos, assim, não propriamente o fato de que homens e mulheres são diferentes, mas, sobretudo, o que se pensa e o que se faz sobre essas diferenças. Assim, dizemos que o conceito de gênero contribui para construirmos ideias e agirmos sobre os significados de ser homem e de ser mulher.

Trazendo essa discussão para o campo do magistério, poderíamos levantar muitas questões e apresentamos algumas para situar nossas intenções com esse texto, não no intuito de responder a todas, mas de provocar outras ideias a respeito da presença dos homens na docência com crianças pequenas: i) Que diferenças existem entre o trabalho do homem professor e o trabalho da mulher professora no trato com a criança pequena?; ii) O que se pensa a respeito do trabalho do homem em creches e pré-escolas?; iii) Como eles são vistos pela sociedade?

Nessa discussão, é importante lembrar a relação entre as implicações do trabalho da mulher com as implicações do trabalho do homem. Tomando por referência a questão relacional entre os sexos, Davis (apud SCOTT, 1990, p. 7) nos lembra que “[...]”

a informação sobre o assunto 'mulheres' é necessariamente informação sobre os homens, que implica o estudo do outro. Esta utilização insiste sobre o fato de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens”.

Assim, caminhando nas ideias, pensamos que o trabalho das mulheres na Educação Infantil relaciona-se ao trabalho dos homens nessa etapa da Educação Básica.

É fato que a história da inserção da mulher no mundo do trabalho social, saindo da esfera doméstica para o público, é resultante de uma luta histórica contra a orientação, por séculos concretizada, segundo a qual o homem deve ser o provedor da família e a mulher reservar-se ao lar e ao cuidado da família.

Ao reconhecermos as mulheres como pessoas mais “adequadas” para lidar com crianças, estamos, ao mesmo tempo, reconhecendo a “inadequação” dos homens, posto que os estereótipos de um e do outro estão baseados numa dicotomia, que dita o que é propício às mulheres e aos homens, a partir da ordem das coisas, como afirmou Bourdieu (1999):

[...] a divisão entre os sexos parece estar “na ordem das coisas”, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente em estado objetivado das coisas (na casa, por exemplo, as partes são todas “sexuadas”), em todo o mundo social e, em estado incorporado nos corpos, nos *habitus* dos agentes funcionando como sistema de esquema de percepção, de pensamento e de ação (BOURDIEU, 1999, p. 17).

O conceito de gênero coloca ou recoloca as contradições entre o pensar e o agir. Cuidar do espaço doméstico, das crianças não é por natureza ou essência uma tarefa exclusivamente das mulheres. Por vezes, essa responsabilidade fica a cargo de avôs, de homens e também de crianças do gênero masculino.

Homens e mulheres no plano das atividades laborais estão, sob olhares diversos, marcados por construções históricas e culturais. Professores e professoras não se diferenciam apenas por uma questão semântica.

[...] homens e mulheres não se constituem, apenas por suas identidades de gênero, mas também por suas identidades de classe, de raça, de etnia, de sexualidade, nacionalidade, idade... Homens e mulheres são, ao mesmo tempo, muitas “coisas” (LOURO, 1999, p. 86).

A percepção do trabalho do professor e da professora no cenário da Educação Infantil e até dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por muito tempo, esteve associada às diferentes formas de compreensão do que seja homem e mulher. Apesar de, atualmente, já serem identificadas algumas práticas pedagógicas que transgridem os estereótipos de gênero (AGUIAR; PEREIRA 2015), ainda permanecem velhas concepções de como meninas e meninos devem ser educadas e educados. Hoje, já

podemos visualizar experiências que quebram com padrões históricos. Práticas como oferecer a bola aos meninos e a corda às meninas, o campo maior para eles e o espaço menor para elas, embora sejam ainda existentes, também são questionadas atualmente, ou seja, não passam totalmente despercebidas.

Desse modo, gênero está estritamente associado à cultura, produz-se no tempo, nos diferentes lugares, sob determinadas condições sociais. Sobre esse aspecto podemos afirmar que a categoria gênero

[...] implica produção de significados, de identidades múltiplas e plurais, de mulheres e homens no interior das práticas sociais, portanto, dentro das relações de poder. As formas como homens e mulheres se relacionam não apenas instituem os sujeitos, mas também dão sentido às instituições (FERREIRA, 2008, p. 61).

As instituições de Educação Infantil são habitadas por sentidos de relações entre os gêneros. Presencialmente marcadas pela maioria de pessoas do sexo feminino, são também atravessadas por significados produzidos pelos homens, tal qual o conhecimento

[...] ainda que as agentes do ensino possam ser mulheres, elas se ocupam de um universo marcadamente masculino – não apenas porque as diferentes disciplinas escolares se construíram pela ótica dos homens, mas porque a seleção, a produção, a transmissão dos conhecimentos (os programas, os livros, as estatísticas, os mapas; as questões, as hipóteses e os métodos de investigação “científicos” e válidos; a linguagem e a forma de apresentação dos saberes) são masculinos (LOURO, 1997, p. 89).

Sujeitos e instituições vão, ao longo da história da cultura, ganhando significados. A Educação Infantil nasce a partir do protagonismo das mulheres, ao reivindicarem um espaço no qual seus filhos e filhas pudessem ser cuidados quando da sua impossibilidade de estar com eles. Considerando a prevalência das mulheres como responsáveis diretas pela educação de crianças pequenas, as creches e pré-escolas são ocupadas por elas, historicamente. Apesar disso, como ressaltamos antes, não se deve perder de vista o fato de que o masculino permanece imanente no espaço da Educação Infantil e no exercício da docência.

Podemos e devemos questionar se o magistério é um trabalho de mulher. Recorrendo à história, verificamos que, no Brasil, a instituição escolar é, primeiramente, uma instituição masculina, não apenas porque eram os meninos e jovens brancos dos setores dominantes que estudavam, mas também porque estavam sob responsabilidades de homens, principalmente religiosos.

Cada profissão tem a sua própria história. Entender o magistério como uma atividade de caráter feminino é desconsiderar vários fatores. A predominância absoluta de mulheres concentra-se na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino

Fundamental. A partir da segunda etapa do Ensino Fundamental, a presença de professores homens é maior.

É importante, ainda, considerar, nessa discussão, as realidades das instituições educacionais rurais. Em vários municípios de pequeno porte, a presença do professor homem na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental não é muito rara. Eles estão mais presentes porque o curso de magistério tem sido uma alternativa de trabalho. Quando a comunidade rural possui uma só escola e, às vezes, uma única sala, Educação Infantil e Ensino Fundamental caminham juntos². Ferreira (2008), em sua tese de doutorado, pesquisou as experiências de homens em escolas do campo em uma cidade do interior da Paraíba. Esse estudo identificou um percentual maior de homens professores na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental em relação aos grandes centros urbanos. Como um tema ainda em ascensão quanto aos estudos e pesquisas, os homens professores das escolas do campo ainda não são visíveis nesse contexto.

Uma vez presentes no magistério, as vivências de homens, seja no campo ou na cidade, passam a ser uma realidade observada, vigiada e, às vezes, impedida e rejeitada por familiares e até por profissionais da educação.

Na seção a seguir, iremos discutir a experiência de um professor homem na docência com crianças em uma unidade de Educação Infantil, bem como sobre a pesquisa desse mesmo professor no contexto rural. Ela mostra possibilidades, desafios e inquietações que precisam ser consideradas na direção de problematizar o lugar dos homens na educação de crianças pequenas.

EXPERIÊNCIAS DE UM PROFESSOR E PESQUISADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nessa seção, refletiremos sobre desafios que, em muitos casos, fazem parte do cotidiano profissional dos professores da Educação Infantil. Para tanto, relatarei minha³ experiência, enquanto pedagogo que atua em grupos de crianças de 4 anos, em uma

² Nas escolas do campo, a presença de turmas formadas por diferentes alunos(as) de diferentes anos/séries, as conhecidas turmas multisseriadas, são reais, algumas delas envolvendo crianças da Educação Infantil e crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Existem também, nesses espaços rurais, as turmas multietárias, quando se reúnem, em uma mesma sala, crianças de diferentes idades nas faixas absorvidas pela Educação Infantil.

³ Nessa seção, especificamente, o texto está redigido em primeira pessoa pelo fato de se configurar como um relato de experiência pessoal de um dos autores desse estudo, que atua como professor e pesquisador da e na Educação Infantil.

instituição de Educação Infantil, sendo também pesquisador dessa etapa da Educação Básica.

Minha formação inicial ocorreu em uma instituição pública onde cursei Pedagogia e tive acesso a relevantes discussões em torno dos conceitos de criança, infância e Educação Infantil, dentre tantos outros conceitos, paradigmas, etapas da educação e concepções que devem constituir a formação do Pedagogo. Desde as disciplinas iniciais do curso, que discorrem sobre os fundamentos políticos, sociais, filosóficos e históricos da Educação, pude acessar estudos e discussões teóricas que, direta ou indiretamente, vinculam-se à educação das crianças pequenas e as suas subjetividades⁴.

Por meio desses estudos, pude compreender a criança enquanto sujeito ativo, dinâmico, fenomenológico, que se coloca diante da vida e atua como protagonista nela e dela (SARMENTO; PINTO, 1997). Entender a infância enquanto categorial social que faz parte da estrutura da sociedade e é constituída pelas crianças que, ao reafirmarem suas culturas e seus modos de ser distintos dos adultos, demonstram possuir peculiaridades que as distinguem não só pela idade, mas por uma maneira de atuar no mundo (QVORTRUP, 2010). Compreender a Educação Infantil como um lugar no qual a criança deve viver sua infância plenamente como um direito, com respeito, cuidados, oportunidades diversificadas de acessar variados campos de experiência (BARBOSA, 2007) foi resultado de uma formação consistente, orientada por professores comprometidos com a formação científica, social e humana dos sujeitos durante o meu curso de formação inicial.

Destaco, em minha formação, os componentes curriculares *Fundamentos da Educação Infantil*⁵ e *Estágio Supervisionado em Educação Infantil*, que contribuíram enormemente para o preparo específico para a atuação com crianças nesse contexto. Esses componentes curriculares tratam não apenas da necessidade de determinadas posturas do professor diante das crianças ou com elas, mas operam por meio de uma discussão que vai além disso, mediante a compreensão dos princípios éticos, políticos e estéticos que norteiam a Educação Infantil (BRASIL, 2009). Possivelmente, ter acesso a essas temáticas em um contexto formativo responsável e científico foi fundamental para nortear minha atuação na sala de referência onde trabalho junto às crianças.

⁴ Para Prange e Brangagnolo (2012, p. 3), a singularidade/subjetividade “se organiza em uma unidade dialética entre o indivíduo e o meio no qual está inserido, através do estabelecimento de relações recíprocas expressando-se das mais variadas formas”. Isto é, as maneiras pelas quais cada sujeito vincula-se com os meios em que estão, não são homogêneas, mas expressam as particularidades relacionais de cada um.

⁵ Esses componentes curriculares fazem parte do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da universidade pública em que me graduei. O primeiro possui carga horária de 60 horas, e o segundo 150 horas. Ambos são configurados como obrigatórios durante o curso.

Diante dos aspectos que aponte até aqui, a respeito da minha formação inicial em Pedagogia, gostaria de destacar a importância de haver uma formação adequada para professores e professoras que irão atuar junto à primeira infância e, mais especificamente, com crianças da Educação Infantil, uma vez que o objeto desse estudo dialoga com essa etapa da Educação Básica. Vivenciar um percurso formativo que discuta concepções fundamentadas no ser-fazer docente e que busque respeitar as crianças e suas infâncias é fundamental para que se possa atuar pedagogicamente junto a crianças pequenas, pois esses conhecimentos contribuem para uma concepção de Educação Infantil como um lugar de escuta das crianças, de valorização de suas potencialidades e oportunização de propostas pedagógicas que sejam carregadas de sentido para elas.

Dessa forma, é possível pensar em processos pedagógicos e composições de docências que estão em constante movimento e se dão nas relações com as crianças e outros adultos. Trilhando por esse caminho, os professores em formação podem compreender que a finalidade da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, considerando seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 1996). Nesse sentido, destaco que, além de outros aspectos, as questões de gênero também atravessam a formação docente.

Na vida, relacionamo-nos com pessoas de diferentes gêneros. Será que a pouca presença de professores do gênero masculino na Educação Infantil tem privado a maioria das crianças de vivenciar experiências educativas mais amplas? Será que essa cultura histórica tem contribuído para reforçar concepções e relações frágeis e questionáveis de homem, docência e Educação Infantil? São questões que trago no intuito mais de provocar reflexões do que para responder de forma absoluta.

Sobre minha atuação enquanto professor da Educação Infantil, gostaria de destacar a compreensão que possuo de que as crianças são parte principal do processo educativo. Reconheço a necessidade de desenvolver diariamente uma escuta e um olhar sensível, de maneira que as falas das crianças sejam consideradas e, a partir delas, possamos construir, juntos, projetos de trabalho que possuam sentido para todos nós (BARBOSA; HORN, 2008). Como exemplo, trago o projeto de trabalho intitulado de "Pesquisa das lagartas"⁶. Ao desenvolver esses projetos, preocupo-me

⁶ O projeto de trabalho, intitulado "Pesquisa das lagartas", surgiu do interesse das crianças por uma lagarta que elas encontraram no parque da instituição educacional. Ao perceber a curiosidade das crianças pela lagarta, perguntei se elas gostariam de conhecer mais sobre lagartas. A resposta foi sim! A partir daí, passamos idealizar propostas nas quais pudéssemos, juntos, realizar descobertas. Importante destacar que as famílias se envolveram, realizando pesquisas sobre lagartas via internet em casa, coletando lagartas

constantemente com as aspirações, os questionamentos e saberes das crianças, e busco identificá-los no cotidiano, para que, a partir deles, possamos elaborar caminhos e viver experiências significativas. Como afirma Do Vale (2012):

[...] em uma rotina de qualidade, deve haver espaços para atividades previsíveis, como o momento da acolhida, da entrada, da roda de conversa, do lanche, do parque e da saída, e deve haver também espaços para momentos espontâneos, como brincar, correr, conversar, etc. para se estabelecer uma rotina que respeite as necessidades das crianças, faz-se necessário perceber a criança como um sujeito ativo, permitindo um espaço para diálogo e reflexão (DO VALE, 2012, p. 119).

Desse modo, busco vincular os conhecimentos de mundo das crianças e seus desejos pessoais às propostas que vivenciamos cotidianamente, contribuindo para um processo educativo significativo. Destaco também a clareza que possuo da importância dos espaços, materiais e tempos durante cada proposta experimentada com as crianças. Cito, como exemplo, o cuidado que tenho todos os dias durante a acolhida das crianças, buscando organizar a sala com variados ambientes, nos quais as crianças, ao chegarem, possam escolher aquilo que mais lhes agrada ou interessa, como massa de modelar, livros de literatura infantil, folhas para desenhar, brinquedos diversificados, dentre outros. Como aponta Barbosa (2009, p. 37), “a postura do professor deve ser a de organizador, mediador e elaborador de materiais, ambientes e atividades que permitirão às crianças construir ações sobre objetos e formas de pensamento”.

Nessa direção, exemplifico essa noção da importância de organização dos espaços e tempos a partir da minha compreensão da necessidade de se explorar diversos espaços da instituição, não só a sala, mas também o parque, a quadra, a sala de recreação, e outros. Nesses espaços, as crianças podem ampliar seus modos de perceber e experimentar cada proposta realizada.

No que se refere ao cuidado das crianças, concordo com Barbosa (2009, p.35) quando enfatiza que “[...] trabalhar com crianças pequenas exige formação, pois não é apenas uma tarefa de guarda ou proteção, mas uma responsabilidade educacional na qual são necessárias proposições teóricas claras” e, diante disto, exponho a necessidade de se compreender que, ao se cuidar de uma criança que cai eventualmente e se machuca, ou que precisa de auxílio durante a higienização, não se trata de um cuidado

e levando para a instituição, dentre outras ações. Nesse processo, conhecemos variados tipos de lagartas e borboletas por meio de imagens, vivenciamos momentos de capturar e soltar lagartas e borboletas no parque, dentre outras vivências. Destaco que, durante o período de realização desse projeto, as dúvidas e conhecimentos das crianças foram ouvidos e acatados com bastante cuidado e valorização. Além disso, dialogamos sobre tudo o que experimentamos, desde o processo de transformação da lagarta em casulo, até a importância da liberdade para a borboleta.

encerrado em si mesmo, mas se constitui como uma oportunidade de oferecer a essa criança o direito de, no seu ritmo e em seu tempo, passar a adquirir autonomia para que consiga, mais tarde, cuidar de si com um auxílio reduzido ou mesmo desnecessário. Isto é, o cuidar e o educar não se separam na Educação Infantil, por isso a importância de uma adequada formação dos professores que atuam nessa etapa.

Por fim, destaco minha experiência na pesquisa de mestrado que teve como objetivo geral compreender como os agentes de uma instituição educacional que oferta Educação Infantil no campo viam e viviam as culturas infantis durante a prática pedagógica cotidiana. A experiência de pensar as crianças que vivem em contextos rurais e de realizar uma pesquisa qualitativa, de campo, em que utilizei como instrumentos para a produção de dados rodas de conversas com as crianças, desenhos infantis, observação da rotina da sala de referência, entrevista com professores e pais, foi bastante significativa para minha formação continuada, pois ampliou minhas possibilidades de pensar os sujeitos na relação com sua cultura e com a instituição de Educação Infantil.

A principal base teórica da referida pesquisa foi a Sociologia da Infância (CORSARO, 2011; ABRAMOWICZ, 2018). Apesar de receber algumas críticas, é inegável que esse quadro teórico tem se destacado por entender que a criança é um sujeito ativo e capaz de refletir e expor seus pensamentos socialmente. Essa discussão proporcionou a compreensão de que as pesquisas que pensam as crianças e aquilo que as circundam não podem ter a participação e o olhar unicamente dos adultos, mas devem ser realizadas com as crianças (CHRISTENSEN; JAMES, 2005), considerando seus pontos de vista, seus saberes e suas culturas (SARMENTO, 2007).

Após relatar, brevemente, minhas experiências enquanto professor e pesquisador da Educação Infantil, reforço aquilo que já foi enfatizado anteriormente, no que se refere à ideia de que a atuação adequada de um profissional que trabalha em contexto escolar com crianças pequenas não depende de seu gênero, ou seja, não pode ser definido por isto, mas, sobretudo, balizada a partir de uma formação que contemple as necessidades das crianças da Educação Infantil, respeitando suas infâncias e dialogando com as famílias. Sobre essa questão, vejamos a reflexão a seguir:

[...] os professores da educação infantil estão vivendo um importante momento histórico relacionado à construção de sua identidade profissional, o que aponta para a necessidade de formação constante e de reflexão sobre a prática pedagógica nas escolas infantis como horizonte para essa caminhada (BARBOSA, 2009, p. 36).

Acrescentamos, nesse sentido, que a variação de gênero não se vincula à qualidade ou a capacidade dos profissionais que trabalham com crianças pequenas na Educação Infantil, mas faz parte dos avanços que temos vivido nesse importante momento histórico de luta, reinvenção, reflexão e prática, vislumbrando uma Educação Infantil cada vez mais próxima da realidade da vida das crianças. Entretanto, apesar dos avanços percebidos, verificamos marcas de um percurso histórico social e cultural que produziu uma definição de masculinidade homogênea, na qual o homem sempre aparece como um potencial abusador e/ou como alguém que não possui habilidades para lidar com crianças. Esses são alguns dos principais desafios que precisamos enfrentar.

Nessa direção, antes de apontar alguns desafios que enfrento no campo profissional da Educação Infantil e no intuito de visibilizá-los, gostaria de destacar a importância de a maioria das minhas colegas professoras sempre me acolherem com amistosidade e respeito, seja durante o período em que cursei a licenciatura em Pedagogia, seja na unidade de Educação Infantil na qual atuo como docente ou na experiência da pesquisa de mestrado que realizei. Mesmo diante de um cenário histórico de negação dos homens trabalhando no contexto educativo com crianças pequenas, essas pessoas sempre me apoiaram e incentivaram nas minhas convicções profissionais.

Por outro lado, é impossível negar que existe um eco velado que ressoa cotidianamente nos ouvidos dos homens que são professores de Educação Infantil: o eco do receio de presumir que as pessoas podem desconfiar de nossa dignidade e capacidade de respeito a nós mesmos e às crianças, mesmo quando possuímos uma formação adequada para atuar nessa área. Nesse sentido, destaco que, mesmo com o importante apoio dos/as profissionais com quem trabalho, existem algumas situações rotineiras que me fazem estar mais atento do que minhas companheiras de profissão.

Refiro-me, por exemplo, aos momentos em que, estando em uma roda de conversa com as crianças, alguma ou algumas delas aproximam-se de mim com o intuito de sentar em meu colo, ou quando simplesmente estou a passar pelo pátio durante o recreio e diversas crianças, ao me verem, correm ao meu encontro para me abraçar. Ou, ainda, quando uma criança precisa de meu apoio durante alguma situação vivida dentro do banheiro. Todas essas situações fizeram-me, até aqui, sempre afagá-las nesses momentos em que pedem colo ou abraço, mas de maneira bastante breve, ou quando as crianças precisam ir ao banheiro e pedem minha ajuda, sempre solícito

que a professora auxiliar nos acompanhe. Sobre situações dessa natureza, afirma Sayão (2005),

[...] são evidentes os preconceitos e estigmas originários de ideias que veem a profissão como eminentemente feminina porque lida diretamente com os cuidados corporais de meninos e meninas. Dado que, historicamente, e como uma continuação da maternidade, os cuidados com o corpo foram atributos das mulheres, a proximidade entre um homem lidando com o corpo de meninos e/ou meninas de pouca idade provoca conflitos, dúvidas e questionamentos, estigmas e preconceitos (SAYÃO, 2005, p. 16).

O que eu gostaria de destacar a partir desses desafios é que, mesmo possuindo uma formação coerente, tendo sido recebido com apoio por minhas colegas de trabalho, e, sobretudo, ter sido aceito pelas crianças sem nenhum tipo de resistência, sinto-me obrigado a redobrar minha atenção no que diz respeito à minha relação com as crianças, de maneira que, a cada dia, possa ficar visível que, mesmo sendo homem, eu não possuo vinculação com o estereótipo de masculinidade que a maioria das pessoas concebem. Além disso, busco demonstrar que o fato de ser homem não me impede de ser sensível, cuidadoso, respeitoso e ético com as crianças pequenas, seja enquanto pesquisador ou como professor.

Nesse sentido, pensamos que deve haver uma nova conscientização social a respeito da definição do que é ser masculino, afinal, de acordo com Rabelo (2008),

[...] não existe uma masculinidade fixa (se fosse fixa não poderíamos falar de feminilidade nos homens ou da masculinidade nas mulheres), pois qualquer forma de masculinidade é internamente complexa e contraditória, depende da posição nas relações de gênero, das consequentes práticas de acordo com estas posições e os efeitos dessas práticas. Portanto, a masculinidade é uma configuração de práticas em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero (RABELO, 2008, p. 177-178).

Dessa maneira, a ideia de uma masculinidade pronta e acabada, carregada por características abusivas, violentas e não sensível, deve ser rompida, pois não existe uma forma de constituir-se masculino, mas sim diversas maneiras de fazer-se assim. Sobretudo, a partir do contexto em que se vive, das relações sociais estabelecidas, das subjetivações e subjetividades de cada sujeito, dentre outros elementos e artefatos.

Nesse caso, essa reflexão é uma forma de problematizar o olhar estigmatizador que se lança sobre os homens que atuam na Educação Infantil, de maneira que esse movimento de reposicionamento do olhar para esses sujeitos possam abrir caminho para o reconhecimento da importância de uma adequada formação inicial e continuada para os profissionais que atuam nessa etapa da Educação Básica, sejam homens ou mulheres.

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E MASCULINIDADES: REVENDO PERCEPÇÕES, REPENSANDO ATITUDES

Buscamos, nessa seção, ampliar as reflexões sobre a docência na Educação Infantil exercida por homens a partir da categoria masculinidade, percebendo-a como uma alternativa para entender a relação existente entre a produção de ideias e fatos como construções culturais.

Vários trabalhos, frutos de pesquisas e experiências concretas, apontam os sujeitos do gênero masculino como estranhos ou “fora de lugar” (CARDOSO, 2004), quando estão no pleno exercício da docência com crianças pequenas. O que pensar desses sujeitos? Estão fora de um padrão heteronormativo? São “menos” homens? Estão livres ou são vigiados? Outras perguntas podem ser feitas se considerarmos que as construções em torno do que seja verdadeiramente um homem atrela-se à profissão, assim, questiona-se se a docência na Educação Infantil é profissão “para homem”.

Ao tomarmos a categoria masculinidade para refletir a profissão docente, é importante ressaltar que, sem negar a existência de uma instabilidade na concepção de masculinidade hegemônica (CONNELL, 1995), podemos afirmar que existe uma crise da ordem de gênero. Assim, homens e mulheres são afetados por mudanças nas formas como as masculinidades e as feminilidades vão se reconfigurando.

Desde o século XVII, na Europa ocidental, as “preciosas francesas⁷” reivindicam para si mudanças nos padrões morais que as aprisionavam. Se presas à ordem do pai, do marido, se subjugadas pela ordem do casamento, elas querem para si a dignidade. Os homens passam a ser questionados e desafiados a mudarem de comportamento. Para tanto, precisavam ser mais cortesias, mais refinados e mais delicados. Na Inglaterra, no tempo da Restauração Inglesa, o “novo homem” cede aos encantos do modo de vida feminino. Ele usa perucas longas, plumas extravagantes, roupas com abas, ruge, perfume, pintas no rosto (BADINTER, 1993). Jovens soldados franceses não veem na guerra o mesmo valor para a manutenção da virilidade. Passam mais tempo na alcova ou no salão do que nos quartéis.

Na linha de frente dessas mudanças nas primeiras décadas do século XX, as mulheres, além de adentrarem espaços considerados masculinos, reivindicam também igualdade de direitos. A reação dos homens contra o processo de emancipação das mulheres dá-se porque “eles se sentem ameaçados em sua identidade por essa nova

⁷ As preciosas francesas eram mulheres pertencentes à aristocracia ou burguesia da época. Eram independentes financeiramente dos homens, a maioria solteira e livre para os jogos amorosos.

criatura que quer agir como eles, ser como eles, a ponto de se perguntarem se não serão obrigados a desempenhar funções femininas, ou até mesmo - o horror supremo - a ser mulheres!" (BADINTER, 1993, p. 16).

No Brasil, o movimento pela Proclamação da República e o próprio movimento pela libertação dos escravos estabeleceu um campo de ameaças à ordem, à autoridade e à hierarquia social. Para Albuquerque Júnior (2003), tomando por referências os estudos de Gilberto Freyre e usando do recurso da metáfora, a passagem do Império para a República simbolizou a passagem do homem para a mulher. Os grandes movimentos sociais, como a Abolição da Escravatura, a Proclamação da República, a Ditadura Militar, o aparecimento da pílula anticoncepcional e da AIDS foram significativos para um processo de instabilidade nas relações de gênero.

Fala-se numa crise da masculinidade e ela é a própria crise da sociedade (NOLASCO, 1993). O machismo, concepção que defende a heteronormatividade como um projeto de nação pensado para a sociedade do consumo e do lucro, gerando desigualdades, sobretudo, entre homens e mulheres (SILVA, 2014), e o patriarcado, concepção que entende os homens como sendo racionais, produtores de ciência, dominadores, poderosos, provedores e supostamente sexualmente ameaçadores (GIFFIN, 2005), são abalados por movimentos que emergem da nova ordem social. Os homens passam a ser analisados e ouvidos por psicanalistas, dando vazão a seus pensamentos, sentimentos, medos, perplexidades, desejos e angústias (CUSCHNIR, 1994).

Concomitante à emergência do movimento feminista na década de 1960, os homens são também objetos de investigação. Todavia, os avanços dos estudos sobre as mulheres deixaram as reflexões sobre os homens ficarem obscurecidas. A partir da década de 1980, surgem os estudos de gênero fortalecidos pela ideia de que a luta das mulheres é também uma questão dos homens. Nas conferências Internacionais de População e Desenvolvimento e Mundial da Mulher (que ocorreram no Cairo (1994) e em Beijing (1995), respectivamente), assinalou-se que os homens desempenham papéis importantes na busca da igualdade de gênero, pois eles exercem um poder preponderante em quase todos os aspectos da vida, do tamanho da família às decisões políticas e programáticas.

A década de 1990, por sua vez, marca a preocupação com as transformações sociais e, conseqüentemente, os reflexos delas na identidade masculina. Começa-se a falar de um novo homem, não opressor, sensível, companheiro da mulher na busca da construção de uma sociedade mais humana, mais equânime.

Na esteira dos estudos sobre masculinidades estão as prerrogativas históricas do que venha a ser um homem. Ser homem é uma questão imperativa, mais do que indicativa. Diferente da feminilidade, como se fosse natural, a masculinidade deve ser conquistada e a alto preço, razões por que aos homens fala-se “prove que você é homem”, ou como diz Bourdieu (apud BADINTER, 1993, p. 4), “para louvar um homem basta dizer que ele é homem”.

Mecanismos diversos são implementados para o menino tornar-se homem, predominantemente baseado numa perspectiva heterossexista e homofóbica. Um dos primeiros fatores, ou talvez o mais empregado, para se dizer que o sujeito é homem é ele demonstrar atração sexual pelas mulheres. Nas brincadeiras, nos jogos, nas conversas dos pais velhos, no enfrentamento das atividades do cotidiano, muitos registros são percebidos na construção de uma dada masculinidade, sobretudo a mais “recomendada”, a heterossexual. Nesse campo de construção, os homens ficam escondidos no Homem universal. Suas angústias, seus medos, suas inseguranças não aparecem porque o caráter universal no qual está inserido não o permite olhar para si, para seu interior e descobrir que ele em si não pode ser a medida de todas as coisas.

Connell (1995, p. 188) define a masculinidade como uma “configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero”. A depender do que faz, a masculinidade pode estar ameaçada. Considerando que não existe uma única forma de masculinidade, os homens são constituídos de várias identidades. Assim sendo, as práticas com que nos envolvemos e construímos são históricas, são invenções e experiências nossas, de nossos modos de viver e de conceber as relações entre homens e mulheres.

Como construções, as masculinidades são hoje influenciadas por novos arranjos culturais. Na casa, na rua, na escola, nos momentos de lazer, de encontros entre crianças e jovens, as masculinidades continuam sendo gestadas. Em tempos de luta por direitos LGBTI ou demais variações, em tempos de reconhecimento das relações homoafetivas, em momentos de acolhimento de filhos por casais homossexuais, há de se observar os novos modos de ser homem e de ser mulher. Em que pesem visíveis mudanças, ainda continuamos observando um forte machismo e uma excessiva violência dos homens contra as mulheres, crianças e adolescentes. Por razões históricas, os homens são percebidos como sujeitos frios, violentos, abusadores, objetivos demais, sem sensibilidades e, por consequência, um risco para as crianças.

Toda a discussão que fizemos nessa seção tem relação direta com a produção de ideias e construção de atitudes sobre homens professores na Educação Infantil. A

prática docente com crianças pequenas sob responsabilidade de sujeitos masculinos está articulada a ideias e atitudes que conservam ou rompem paradigmas históricos e culturais construídos sobre o significado de ser homem. Pensar o sujeito homem como fruto da história e da cultura e relacionar com a função docente na Educação Infantil pressupõe compreender a forma como a sociedade pensa esse lugar e esses sujeitos.

A profissão de professor carrega em si uma longa tradição. Refletir sobre a função docente a partir da presença dos homens é abrir a possibilidade de entender esse lugar como sendo um espaço de disputas históricas. Ser professor de crianças pequenas pressupõe estar inserido num campo social, cultural e político marcado pelas relações entre os gêneros.

Se ainda persistem ideias de que os homens não estão preparados para o cuidado com a criança pequena, como pensar a formação desses sujeitos, se os mesmos estão, aos poucos, chegando aos cursos de formação e desenvolvendo ações em pé de igualdade com as mulheres? Os poucos homens que estão lecionando na Educação Infantil, ou passam despercebidos em relação ao seu trabalho na creche ou pré-escola, ou estão enfrentando o problema da vigilância, da desconfiança de suas atividades. Em que pesem notícias na imprensa e fatos que conhecemos concretamente sobre atos de abusos contra crianças, não devemos generalizar as atitudes de uns como sendo a regra geral. Professores, homens qualificados, estudiosos da infância e dos direitos das crianças são, *a priori*, sujeitos que não oferecem ameaças às crianças.

Muito há ainda há a se questionar e a ser pesquisado sobre esse assunto. Temos percebido um avanço nos estudos das masculinidades e, em particular, na presença dos homens na Educação Infantil. Mais pesquisas sobre o tema têm contribuído com o debate e novos pesquisadores ampliam e diversificam seus objetos de pesquisas. Conceitos como o de masculinidade tóxica, experiências de professores e professoras trans, travestis, homoafetivos aparecem já no cenário acadêmico, todos resultantes do processo de amadurecimento da presença e dos significados desses sujeitos na educação.

Pontos de reflexão como esses devem fazer parte do processo de formação inicial de homens e mulheres nos cursos de formação de professores. Professores melhor preparados podem oferecer melhores condições de aprendizagem às crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir um texto não significa o esgotamento da discussão. Salienciamos, desde o início que nossa intenção era mais a de provocar a reflexão sobre os homens que trabalham com crianças pequenas na Educação Infantil do que consolidar pontos de vista, fechar o debate, trazer respostas prontas. Esse é um tema que demanda ainda mais pesquisas e conhecimentos sobre sua realidade e os desdobramentos que podem advir dela.

A Educação Infantil como um espaço de desenvolvimento de práticas educativas com crianças até seis anos, de desenvolvimento de culturas infantis, de experiências de infâncias diversas, no Brasil, é relativamente recente, não obstante os inegáveis avanços conceituais, legais e de constituição da área. Há pouco mais de duas décadas, assistimos ao seu reconhecimento como primeira etapa da Educação Básica e, com ele, o trato de suas muitas questões no âmbito educacional. Mais recente ainda é a introdução da Educação Infantil na formação do Pedagogo. Aos poucos, os cursos de Pedagogia vêm formando profissionais habilitados para o trato com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas em creches e pré-escolas. Ainda na direção de visualizarmos esses avanços, percebemos que os cursos de graduação inserem, cada vez mais, componentes curriculares voltados para a docência com as crianças da Educação Infantil. Também, os cursos de pós-graduação aprofundam o olhar sobre docentes, crianças, espaços, tempos e culturas infantis.

O magistério, profundamente marcado pela presença feminina, encontra-se às voltas com estudos e pesquisas que refletem a presença do homem na condição de professor na Educação Infantil. Essa presença produz questionamentos, afinal, por que só agora os homens começam a se fazer mais presentes no amplo espaço da Educação Infantil?

Refletir sobre as questões referentes aos homens docentes na Educação Infantil é colocar o debate na ordem do dia, reativando as reivindicações históricas sobre o tema e fortalecendo o debate atual. Trata-se, da ampliação e valorização dos espaços institucionais de Educação Infantil e do direito da criança a conviver também com professores homens que, por serem, em muitos aspectos, diferentes das professoras, constroem outros significados nas formas de ver e mostrar o mundo às crianças. Não são os homens melhores professores que as mulheres, entretanto, no tocante às diferenças, trazem, com suas experiências, um conjunto de ideias, modos de agir próprios ao modo como se relacionam com o mundo.

Com formação nos mesmos padrões que as professoras mulheres, os professores homens vêm sendo colocados e se colocando nas rodas de discussões, pautando

debates, apresentando experiências peculiares e, em muitos casos, diferentes das experiências das professoras mulheres.

Pensar os homens na Educação Infantil como protagonistas da docência de crianças é instigar a reflexão sobre a presença da mulher na própria creche ou pré-escola e, por extensão, na sociedade. Nos espaços educativos com crianças, as mulheres ocupam mais espaços do que os homens, considerando outras tarefas para além da sala de aula.

Para a construção de um mundo menos desigual, sob o ponto de vista das relações de gênero, homens e mulheres devem ser pensados como parceiros que compartilham experiências formativas e de vida.

Desse modo, nossa pretensão ao produzir esse texto foi apresentar com nossas ideias de modo a colaborar, problematizando a questão da docência de homens na Educação Infantil a partir de nossa realidade, situada na região nordeste desse imenso país. Mais do que apenas pensar a docência feita por homens com crianças do berçário e de outras sub-etapas da Educação Infantil, procuramos chamar a atenção para questões mais amplas que estão na própria base da sociedade e que atravessam o lugar dos homens na educação, sobretudo na educação de crianças pequenas. Assim, ressaltamos o fato de que as experiências com essas crianças ocorrem dentro de um contexto geral, pautado por discussões diversas, dentre elas as que abordam gênero e masculinidades. Perceber e problematizar a relação complexa entre homens na Educação Infantil e sociedade é também uma forma de refletir sobre a educação que queremos e sobre qual sociedade pretendemos construir.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. *In*: FARIA, Ana Lúcia de; FINCO, Daniela. (Orgs.) **Sociologia da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2018. p. 17-36.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **Nordestino, uma invenção do falo**: uma história do gênero masculino (nordeste -1920-1940). Maceió: Edições Catavento, 2003.

AGUIAR, Lorena Marinho Silva; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Um olhar sobre as práticas pedagógicas que transgridem estereótipos de gênero no município de Belo Horizonte – MG. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SEXUAL, 4, 2015, Belo Horizonte. **Anais[...]** Belo horizonte: UFMG, 2015.

BANDITER, Elisabeth. **XY sobre a identidade masculina**. Trad. Maria Ignez Duque Estrada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força:** rotinas na Educação Infantil. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por forças:** rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira (Cons.). **Práticas cotidianas na Educação Infantil:** bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, DF: MEC, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2008.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões:** a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina.** Trad. Maria Helena Külner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 29 mar. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular. Documento em fase de construção. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394.** 1996. LDB – Leis de Diretrizes e Bases. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5,** de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13684-resolucoes-ceb-2009>. Acesso em: 15 jul. 2019.

CARDOSO, Frederico Assis. Homens fora de lugar? A identidade de professores homens na docência com crianças. *In:* REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, 2007, Caxambu. **Anais [...]** Minas Gerais: Anped, 2007.

CARDOSO, Frederico Assis. **A identidade de professores homens na docência com crianças:** Homens fora de lugar? 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2004.

CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. **Investigação com crianças:** perspectivas e práticas. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, 2005.

CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. **Educação e Realidade**, [s.l.], v.20, n.2, p. 185-206, jul./dez. 1995.

CORSARO, WILLIAM. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUSCHNIR, Luiz. **Masculino, como ele se vê; Feminina como o homem vê a mulher**. 2 Ed. São Paulo: Editora Saraiva, 1994.

DO VALE, Isabel Cristina de Oliveira. Educação Infantil: um olhar para a inserção. *In*: COUTINHO, Scalabrin Coutinho; DAY, Gisele; VERENA, Wiggers. **Práticas Pedagógicas na Educação Infantil**: diálogos a partir da formação profissional. São Leopoldo: Oikos; Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

FERREIRA, José Luiz. **Homens ensinando crianças**: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na escola rural. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

GIFFIN, Karen. A inserção dos homens nos estudos de gênero: contribuições de um sujeito histórico. **Ciênc. saúde coletiva**, [s. l.], v.10, n.1, p.47-57, mar. 2005.

KRAMER, Sônia. Leitura e escrita como experiência: seu papel na formação de sujeitos sociais. **Presença Pedagógica**, [s.l.], v.6, n.31, p. 17-27, 2000.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma lógica da transmissão. *In*: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. O currículo e as diferenças sexuais de gênero. *In*: COSTA, Marisa Vorraber. (Org). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

NOLASCO, Sócrates. **O Mito da Masculinidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PRANGE, Bruna; BRGAGNOLO, Regina Ingrid. As singularidades das crianças pequenas expressas nas suas brincadeiras. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 251-271, 2012.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

RABELO, Amanda Oliveira. **A figura masculina na docência do ensino primário: um "corpo estranho" no cotidiano das escolas públicas "primárias" do Rio de Janeiro – Brasil e Aveiro – Portugal**. 2008. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Portugal, 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia. Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a Constituição de 1988. *In*: OLIVEN, Ruben G.; RIDENTI, Marcelo; BRANDÃO, Gildo M. (Org.). **A Constituição de 1988 na vida brasileira**. São Paulo: Hucitec, 2008. p. 296-334.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELOS, V.M.R. de. (Org.). **Infância (In)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

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

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Sociedade**. Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 71-99, jul/dez, 1990.

SILVA, Peterson Rigato da. **Não sou tio, nem pai, sou professor!**: A docência masculina na educação infantil. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2014.

NOTAS

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TECENDO REFLEXÕES SOBRE GÊNERO, MASCULINIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)

Teaching in Child Education: reflections on gender, masculinity and teacher training

Rayffi Gumercindo Pereira de Souza

Mestre em Educação

Universidade Federal de Campina Grande

Unidade Acadêmica de Educação Infantil, Campina Grande-Paraíba, Brasil.

rayffi.ufcg@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3845-1259> 

José Luiz Ferreira

Doutor em Educação

Universidade Federal de Campina Grande

Unidade Acadêmica de Educação, Campina Grande-Paraíba, Brasil.

zferreira@ufcg.edu.br

<https://orcid.org/0000-0001-8813-1694> 


Fernanda de Lourdes Almeida Leal

Doutora em Ciências Sociais

Universidade Federal de Campina Grande

Unidade Acadêmica de Educação, Campina Grande-Paraíba, Brasil.

fernandalealufcg@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1005-3141> 

Endereço de correspondência do principal autor

Rua Conselheiro Joaquim Barbosa da Silva, 68, CEP: 58410348, Campina Grande, PB, Brasil.

AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Todos os autores contribuíram substancialmente

CONCEPÇÃO E ELABORAÇÃO DO MANUSCRITO: R. F. P. Souza, J. L. Ferreira, F. de L. A. Leal

Coleta de dados: L. R. F. P. Souza, J. L. Ferreira, F. de L. A. Leal

Análise de dados: R. F. P. Souza, J. L. Ferreira, F. de L. A. Leal

Discussão dos resultados: R. F. P. Souza, J. L. Ferreira, F. de L. A. Leal

Revisão e aprovação: R. F. P. Souza, J. L. Ferreira, F. de L. A. Leal

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no Portal de Periódicos UFSC. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão e Kátia Agostinho.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 15-07-2020 – Aprovado em: 23-09-2020