



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

**JULYANA ROCHA SILVA**

**A ATUAÇÃO MASCULINA NA DOCÊNCIA  
DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Salvador  
2010

**JULYANA ROCHA SILVA**

**A ATUAÇÃO MASCULINA NA DOCÊNCIA  
DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada ao Curso de graduação em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção de grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Ana Katia Alves dos Santos.

Salvador  
2010

**JULYANA ROCHA SILVA**

**A ATUAÇÃO MASCULINA NA DOCÊNCIA  
DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada ao Curso de graduação em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção de grau de Licenciada em Pedagogia e aprovada pela seguinte banca examinadora:

---

Ana Katia Alves dos Santos (orientadora), Dra.  
Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

---

Cleverson Suzart Silva, Dr.  
Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

---

Hildonice de Souza Batista, MS.  
Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

Salvador, 16 de dezembro de 2010.

A Deus pelo seu amor incondicional.

À Lenilda, super mãe, que esteve sempre presente.

## **AGRADECIMENTOS**

A Jesus Cristo...

Pelo seu amor eterno pela minha vida. E pela sua compaixão em não me deixar desistir dos meus sonhos.

Ao Espírito Santo...

Pelos momentos constantes de inspiração e crescimento no início, desenvolvimento e conclusão deste trabalho.

A “mãinha”...

Lenilda Galvão da Rocha,  
mulher exemplar, batalhadora e de coração grande. Obrigada mãe, te amo muito.

Ao meu “paidrasto”...

Renato Dias Souza,  
homem de fibra, que junto com minha mãe ajudou na minha educação e na conclusão dos meus estudos. Te amo tio.

A meu pai...

Osvaldo Narciso da Silva,  
minha gratidão.

A meu irmão e sua esposa...

Pelo apoio e incentivo nesta jornada.

À minha família...

Pelas palavras de encorajamento e orações. Amo muito vocês.

Aos amigos e amigas...

Que torceram sempre e me ajudaram nesta luta diária.

Aos colegas...

À turma de 2005.1; e àqueles que conheci no percurso do curso, que são muitos. O convívio com vocês apesar de ter durado pouco foi muito bom, espero que agente se encontre em outros momentos da vida.

À Maria Couto...

Coordenadora do curso de Pedagogia, mas que para muitos e para mim é muito mais que isso. Sempre presente e disposta a me ajudar. Obrigada.

À Ana Katia Alves do Santos...

Minha orientadora, que com seu jeito tão meigo, ajudou, apoiou, contribuiu e com suas palavras positivas encorajou para sempre dar continuidade ao trabalho.

Aos professores...

Pela contribuição em todo o percurso da graduação.

À minha turma de formandas de 2010.2...

Láisa, Jovelina, Lítsia, Help, Adriana, Cristiane, Elvise, Thaise, Aline e Carla. Obrigada a todas pelos momentos de diversão quando nos encontramos e pela ajuda quando nos correspondemos por email.

A todos que fizeram parte deste sonho...

Obrigada!

Tua é, Senhor, a magnificência, e o poder, e a honra, e a vitória, e a majestade, porque Teu é tudo quanto há nos céus e na terra... Riquezas e glórias vêm de diante de Ti e na Tua mão está o engrandecer e dá força a tudo. Agora, pois, ó Deus nosso, graças te damos e louvamos o nome da Tua glória.

I Crônicas 29:11-12.

Analisar a profissão docente sob a perspectiva do gênero significa perceber as relações entre homens e mulheres como sendo social e culturalmente construídas. Isto significa que o ser e o estar no mundo como homem e mulher não é algo apenas natural e biologicamente determinado, mas, também, pertence à ordem do social e do cultural e, assim sendo, tais papéis se alteram no decorrer do processo histórico.

Luisa Ribeiro Pereira, 1996.



## RESUMO

A autora aborda a presença masculina numa carreira historicamente feminina, a Educação Infantil. O caminho percorrido foi a análise da atuação dos homens no processo histórico à atualidade, o qual percebemos que é dividido por períodos bem distintos: a maciça atuação masculina e depois a eminência feminina. Os eixos da pesquisa foram adotados a partir das concepções culturais que permeiam o magistério, trazendo à tona as antigas e novas representações que induz a separação da atuação do homem nesta profissão. Embasam este estudo bibliográfico as relações de gênero, com Joan Scott, Pierre Bourdieu, dentre outros; e a atuação masculina nas creches e escolas, com entrevistados da pesquisa de Deborah Sayão e outras vozes masculinas. Como resultado a pesquisa evidencia que a atuação dos homens já está sendo revelada com novas concepções e que estes ao serem incluídos na educação de crianças pequenas contribuem para a qualidade da Educação Infantil.

**Palavras chave:** Educação Infantil. Gênero. Sexo masculino. Profissão docente.

## ABSTRACT

This paper addresses the male presence in a historically female career, Early Childhood Education. The path was to examine the role of men in history to the present process, which we perceive which is divided by very different periods: a solid performance after the male and female eminence. The axes of the survey were adopted from the cultural assumptions that underlie the teaching, bringing out the old and new representations induces the separation of the actions of man in this profession. Underlying this bibliographical study of gender relations, Joan Scott, Pierre Bourdieu, among others, and male performance in kindergartens and schools, with survey respondents Deborah Sayão and other male voices. As a result, research shows that the performance of men is now being revealed with new concepts and that these be included in the education of young children contribute to the quality of early childhood education.

**Keywords:** Children's education. Gender. Males. Teaching profession.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Gráfico de plano de estudo de Manoel da Nóbrega e do <i>Ratio Studiorum</i>	21
Figura 2.	O primeiro professor de Cazuzá	30
Figura 3.	A sala de aula no povoado	31
Figura 4.	A sala de aula e a professora da vila	32
Figura 5.	O docente da capital	32
Figura 6.	Gráfico de docentes nas etapas da Educação Infantil segundo o sexo – Brasil, 2009	35
Figura 7.	Concepções culturais quanto ao sexo feminino e masculino	43
Figura 8.	O campo de “atuação” da mulher com o homem exterior a estes papéis	51
Figura 9.	Representação da união do homem e da mulher na educação de crianças – o novo	56
Figura 10.	Elias da Rosa, 33 anos – Professor do maternal	81
Figura 11.	Oswaldo Torres e crianças, na escola que coordena	82
Figura 12.	Thomaz Fonseca: “Gosto mesmo é de alfabetizar”	83
Figura 13.	Elias da Rosa, aprendeu a driblar os olhares desconfiados e a conquistar a criançada do maternal	83
Figura 14.	Adirson Bernardes: “Há muito tempo admirava a profissão de educador”	84
Figura 15.	Guilherme Toscan, estudante desenvolvendo projeto em Educação Ambiental na Educação Infantil	84

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Professores do pré-primário segundo sexo (em valores reais) - Brasil (1933-1935)	29
Quadro 2.	Professores da Educação Infantil segundo sexo (em valores reais) - Brasil (2008-2009)	34

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Faced	Faculdade de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
RS	Rio Grande do Sul
TV	Televisão
MEC	Ministério da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEI	Núcleo de Educação Infantil
Fundef	Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Fundeb	Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
<b>2 HISTÓRICO DA ATUAÇÃO MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>17</b>
2.1 PRIMEIRA FASE	18
2.2 SEGUNDA FASE	24
<b>2.2.1 Os professores de Cazusa na década de 1930</b>	<b>28</b>
2.3 TERCEIRA FASE	33
<b>3 GÊNERO, MASCULINIDADE E DOCÊNCIA INFANTIL</b>	<b>38</b>
3.1 O CONCEITO DE GÊNERO E A HISTÓRIA	38
3.2 RELAÇÕES DE GÊNERO – ABORDAGEM MASCULINA	41
<b>3.2.1 Masculino x feminino?</b>	<b>43</b>
<b>3.2.2 Relações de gênero em canções</b>	<b>46</b>
3.3 IGUALDADE DE GÊNERO NA PERSPECTIVA DA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	50
<b>4 RELATOS DE HOMENS ATUANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>57</b>
4.1 ÂNGELO, JÚNIOR E ERNANI	57
<b>4.1.1 Ângelo</b>	<b>58</b>
4.1.1.1 <i>História de vida e a escolha pela educação infantil</i>	58
4.1.1.2 <i>Características na atuação da educação infantil</i>	64
<b>4.1.2 Júnior</b>	<b>67</b>
4.1.2.1 <i>História de vida e a escolha pela educação infantil</i>	67
4.1.2.2 <i>Características na atuação da educação infantil</i>	72
<b>4.1.3 Ernani</b>	<b>74</b>
4.1.3.1 <i>História de vida e a escolha pela educação infantil</i>	74
4.1.3.2 <i>Características na atuação da educação infantil</i>	77
4.2 DELINEANDO A PARTICIPAÇÃO DOS HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS ENTREVISTADOS E OUTRAS VOZES	79
<b>4.2.1 Pré-conceitos = preconceitos</b>	<b>79</b>
<b>4.2.2 A capacitação como diferencial</b>	<b>81</b>
<b>4.2.3 O estilo peculiar</b>	<b>82</b>
<b>4.2.4 “Eles dão conta do recado” - imagens e vozes</b>	<b>83</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>85</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>87</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Um período muito importante é a infância na vida de uma pessoa. É descoberto o mundo, formada uma identidade, toma-se consciência de ser humano. Não poderíamos falar sobre crianças e deixarmos de citar a sua educação.

Do ponto de vista histórico a educação infantil obteve um avanço muito significativo na legislação. As escolas infantis no decorrer do tempo passaram suas funções do assistencialismo, custódia e privação cultural à função educativa (PASCHOAL; MACHADO, 2009). Assim, faz-se necessária a existência de profissionais que atendam, respeitem e abram caminhos para o desenvolvimento das potencialidades das crianças.

Nessa perspectiva, o(a) educador(a) infantil com a sua formação e identidade é indispensável nesta fase da vida. Entretanto, as concepções relacionadas ao(a) professor(a) infantil não acompanharam a evolução que ocorreu em relação às funções da educação infantil, que é ainda impregnada por uma visão reducionista.

Historicamente os cuidados com as crianças e também a educação vem sendo, em grande parte das culturas, atribuídos ao universo feminino. Neste contexto, este trabalho propõe investigar a situação de apenas mulheres trabalharem com magistério na educação de zero a cinco anos. Devemos ressaltar que este não é um estudo para defender o masculino ou o feminino, é sim um estudo situado nas relações de gênero.

Tomamos como base os estudos de Joan Scott (1995) que cooperam para esclarecer que ao refletir sobre os papéis femininos ou masculinos na sociedade, não é para colocar em oposição, mas sim, aprofundar e desconstruir a superioridade do gênero masculino sobre o feminino, tendo como ponto principal a igualdade política e social. No caso da Educação Infantil, a superioridade está num contexto inverso, ocorre a feminização pelo fato da maternagem estar generificada. Utilizo-me, assim, do argumento desta autora para compreender como se estabeleceu a carreira do magistério - na educação de zero a cinco anos - do universo masculino num contexto de uma carreira eminentemente feminina.

A questão de analisar as realidades de homens-professores na Educação Infantil como ponto chave, fez com que os aspectos da pesquisa fossem sendo

explicitados e assim tomando as perspectivas diante dos questionamentos que trazíamos. Conhecer a realidade social do homem como professor na educação de crianças é de um aprofundamento significativo e relevante, como lembra Minayo:

A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados nela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. Portanto, os códigos das ciências que por sua natureza são sempre referidos são capazes de a conter. (MINAYO, 1994, p. 15).

O trabalho na Educação Infantil como realização profissional fez-me vivenciar diversificados questionamentos no que se refere à situação da Educação Infantil e principalmente na atuação do homem professor nesse contexto. Apesar de ser uma profissão exercida majoritariamente por mulheres, a figura masculina não é inexistente no magistério da educação infantil, entretanto ao que se refere sobre pesquisas que abordem o gênero masculino na educação é totalmente beneficiada ao gênero feminino. Nesse sentido esta pesquisa será empreendida a fim de explicitar os elementos masculinos neste campo sócio-profissional, passando pela divisão dos sexos generalizados, no intuito de favorecer esse sentido em que se emprega aos processos discursivos excludentes referentes a estes sujeitos no campo educacional infantil. (SILVA, 2006)

Este estudo caracteriza-se como uma Pesquisa Qualitativa, que “[...] aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 1994, p. 22), cujo procedimento foi a pesquisa bibliográfica, onde fiz levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relevantes relacionadas ao tema, tendo como foco os objetivos propostos na investigação. Apropriando-me de estudos históricos e de gênero, no campo educacional, para fundamentar este trabalho.

A pesquisa está apresentada da seguinte forma:

No primeiro capítulo, procuro descrever o processo histórico da atuação masculina em três fases. Na primeira fase, do ensino dos jesuítas às crianças, depois de sua expulsão surgem os mestres-escola. Na segunda fase, predomina a



atuação masculina por meios repressivos. Com o desenvolvimento social e industrial desponta outras profissões e os homens partem para outros caminhos. Assim surge a abertura para o ingresso feminino nesta profissão, utilizando as ditas aptidões femininas. Estas estão impregnadas de tal maneira em creches e pré-escolas, que fica explícito na terceira fase deste capítulo, que apesar de haver um aumento de homens exercendo a profissão de docente na Educação Infantil, estes ainda são poucos.

No segundo capítulo apresento as concepções sociais quanto ao sexo masculino e feminino, fazendo, assim, uma reflexão a respeito da cultura maternal e cultura patriarcal. Que reproduzem a concepção de que o homem não é considerado como papel importante na educação de crianças, como a mulher é. Elucidando estas concepções sociais, políticas, culturais com diversos autores, como Joan Scott, Pierre Bourdieu, Tereza Cristina Fagundes.

No terceiro capítulo, procuro descrever a atuação de três entrevistados a partir da pesquisa de mestrado de Deborah Sayão, apresentando aspectos da prática pedagógica destes professores de crianças. Baseado na docência destes professores trago outras vozes masculinas no intuito de construir novas concepções quanto à atuação masculina na Educação Infantil.

Na conclusão retomamos as questões que nortearam este trabalho, pondo em evidência que o papel dos homens na Educação Infantil é muito positivo e que estes sabem cuidar, brincar e educar.

Esta é a trajetória desta pesquisa que, para mim, foi uma oportunidade de organizar conhecimentos e questionamentos acerca da prática educativa dos homens na Educação Infantil, como também elucidar o fato deles serem minoria como educadores de crianças.

## 2 HISTÓRICO DA ATUAÇÃO MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*[...] mire, veja: o mais importante e bonito do mundo é isto; que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou.*

*João Guimarães Rosa (Grande Sertão: Veredas).*

Desde a implantação da Ordem Jesuítica no Brasil em 1549, meados do século XVIII, a educação de crianças era desempenhada completamente por homens. Os Padres Jesuítas foram os homens pioneiros na educação infantil.

Só a partir do século XIX que as mulheres começaram a serem inseridas nas escolas. Esta mudança ocorreu por conta de diversos movimentos sociais, principalmente pelo processo de desenvolvimento industrial.

Nos dois momentos as práticas pedagógicas estavam alicerçadas pela diferenciação dos homens e das mulheres. Ferreira (2008, p.76) explana: “[...] homens de práticas autoritárias, disciplinadoras, duras e as mulheres de práticas marcadas pelo carinho e o afeto, mais *brandas*<sup>1</sup>”. Esta dicotomia representa a ideologia que a sociedade em sua maioria acredita, por isso afirmam (ou afirmaram) que o homem não seja capaz de ensinar crianças pequenas. Dado que estes foram direcionados a adquirir características negativas na sua atuação, levando em conta apenas o que aconteceu no passado.

Este capítulo traz uma análise de diversos textos, onde optamos por traçar uma pequena linha histórica para caracterizar o processo de atuação do homem na educação infantil, dividindo-a entre três fases:

- Primeira fase: A partir de 1549, período do ensino religioso a expulsão do jesuítas, a carreira docente era dirigida apenas aos homens;
- Segunda fase: Aproximadamente a partir de 1749, período da criação das Escolas Normais, ápice do Iluminismo e início da inserção das mulheres na sala de aula passando o homem aos poucos a exercer funções educacionais na carreira de administração e/ou chefia;
- Terceira fase: No momento atual busca-se progressivamente a

---

<sup>1</sup> Grifo do autor

coexistência e o compartilhamento dos papéis educacionais entre o homem e a mulher na Educação Infantil, ainda que o predomínio da atuação seja feminina.

## 2.1 PRIMEIRA FASE

Não poderíamos falar sobre a educação nas terras brasílicas sem antes descrever um pouco sobre como esta ocorria antes do “descobrimento”. Sociedade caracterizada por um sistema empirista, os conhecimentos iam sendo passados de geração em geração entre os índios, assim garantia a sobrevivência dos seus saberes. Não só os pais eram responsáveis pela educação das crianças, mas todos os adultos da aldeia. Um lugar específico (escola) não existia, os pequenos aprendiam fazendo e/ou treinando, por entre as matas e a aldeia. A educação na sociedade indígena era dividida entre gêneros, as meninas aprendiam com as mulheres e os meninos com os homens, os únicos que ensinavam para ambos os sexos eram os velhos sábios da tribo, detentores maiores do conhecimento.

Com a chegada dos portugueses ao Brasil e a Companhia dos Jesuítas essa realidade é modificada com o processo da colonização. De um sistema comunista, onde os meios de produção visam ao coletivo, para um sistema hierárquico, o rei e a igreja acima de tudo e todos.

Os primeiros jesuítas responsáveis pelo ensinamento (1549-1570), comandados pelo Padre Manuel da Nóbrega e subsidiados pela coroa portuguesa, chegaram com o objetivo de catequizar dentro dos princípios cristãos. Tinham como fins educacionais na sua missão ao Brasil fazer com que a população nativa abandonasse o pecado e converte-se ao catolicismo.

Podemos perceber em uma afirmação de Zotti (2004, p. 16) que, “[...] eram educados os mamelucos, os órfãos, os indígenas (especialmente os filhos do cacique) e os filhos dos colonos brancos dos povoados”. A educação jesuítica neste primeiro período não segregava as raças e nem as crianças, independente das condições de vida.

O currículo de ensino dos padres era composto pelo ensinamento da doutrina cristã, dos bons costumes da cultura portuguesa e das primeiras letras. Ensinava a língua portuguesa e também os padres aprendiam com os nativos a

língua indígena. Estudante e professor mantinham uma relação direta no convívio e nas conversas, para se dar o aprendizado das línguas de forma ágil, tornando o processo de evangelização eficaz. Utilizavam-se, do teatro, das danças e dos cantos, meios lúdicos e de fácil entendimento para propagar obediência e fé. A criança só passaria a ler e a escrever depois que aprendesse o português e a doutrina cristã.

Apesar deste caráter democrático na catequese, para a Companhia de Jesus, que enviou estes padres para o trabalho da colonização, só lhe interessava a doutrinação e docilização dos índios com objetivos econômicos, de tê-los como mão de obra. Por conta deste interesse, o modo de educação apregoado por Nóbrega e seus adeptos passa a ser questionado pelos seus superiores.

Com a morte de Nóbrega em 1570, o objetivo maior de humanização e democratização na colônia veio a tona e fez-se aí o caminho inverso, de desumanização e aristocratização. Com a Companhia coordenando diretamente a educação colonizadora, a cultura hierarquizada portuguesa passou a ser imposta aos nativos, objetivando assim o projeto de posse da terra e uso dos índios como mão de obra. Na análise de Paiva podemos certificar o poderio da coroa e da igreja:

A sociedade portuguesa tinha uma estrutura rígida, centrada na hierarquia, fundada na religião. Hierarquia e religião eram princípios inadiáveis em qualquer situação. O *serviço de Deus* e o *serviço d'El-Rei* eram os parâmetros das ações sociais e obrigavam a manutenção das letras, como eram entendidas à época. Por isso, não há do que se espantar com o colégio jesuítico em terras brasílicas baluarte erguido no campo de batalha cultural, cumpria com a missão de preservar a cultura portuguesa. (PAIVA, 2000, p. 44)

Nesta fase do período jesuítico foram criados colégios de ensino primário, secundário e superior. O professor homem, os padres, ministravam aulas de acordo com a importância e nível dos educandos, um ensino simples e primário para os índios e filhos de portugueses; um ensino superior as crianças brancas, filhos dos burgueses, que o formavam mestres em artes ou letras.

Esta divisão no método e no programa de ensino se perfazia pelo fato de que a alfabetização para todos e gratuita não trazia lucros para o rei e, sobretudo, para a companhia. Assim perpetuando até hoje os graus de acesso aos estudos, a

uns mais, a outros menos.

A relação direta entre professor e aluno é extinta dando lugar à concepção de que o professor é o detentor da verdade e de todo o conhecimento, afirmando o sistema hierárquico. Por isso a dominação das relações sociais serviram (e ainda servem) a determinados interesses. Usavam muitas vezes de meios repressivos, palmatórias, beliscões, ajoelhar sobre algo ou permanecer em pé como castigos corporais e também agressões verbais, para impor seu poder e respeito, que na realidade transformavam-se em medo.

Gradativamente os colégios jesuítas foram se constituindo cada vez mais, os primeiros foram em São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador e Olinda, aumentando assim os seus recursos financeiros dentro da Colônia. Com isto percebemos que os inicianos foram os primeiros a investirem na “educação” de crianças, criando instituições.

A organização social nas terras brasileiras firmava-se cada vez mais no modelo de cultura patriarcal:

[...] que traz em sua maneira de viver, a valorização da guerra, competição, poder, controle e dominação dos outros por meio do conhecimento. A cultura patriarcal não aceita desacordos nem diferenças, há uma negação mútua, a competição e ascensão social que prima por ter vencedores. Foi essa cultura que lançou raízes para a construção da humanidade moderna, e da qual somos herdeiros, e que é pautada no autoritarismo, exploração e desrespeito à diversidade. (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004 apud ALBUQUERQUE, 2006, p. 309)

Constatamos assim que a presença masculina no campo educacional era apenas de “[...] interesses econômicos e políticos ligados à penetração e à permanência”. (FREIRE, 2001, p.45) Os burgueses cada vez mais se interessavam pela importância e pelo poder que a educação tinha na formação de representantes políticos como também na participação do poder público.

Para concretizar e materializar este poder os nobres padronizaram e oficializaram o currículo dos colégios, publicando em 1599 no *Ratio Studiorum* as disciplinas e os conteúdos escolares. Podemos observar no gráfico da página seguinte as diferenças quanto o modo de ensinar da Companhia quando estava guiada por Nóbrega, e depois da sua morte como ficou com o *Ratio Studiorum*.

Ribeiro (1992, p. 25) analisa as mudanças e conclui: “O plano legal (catequizar e instruir os índios) e o plano real se distanciam. Os instruídos serão descendentes dos colonizadores. Os indígenas serão apenas catequizados”.

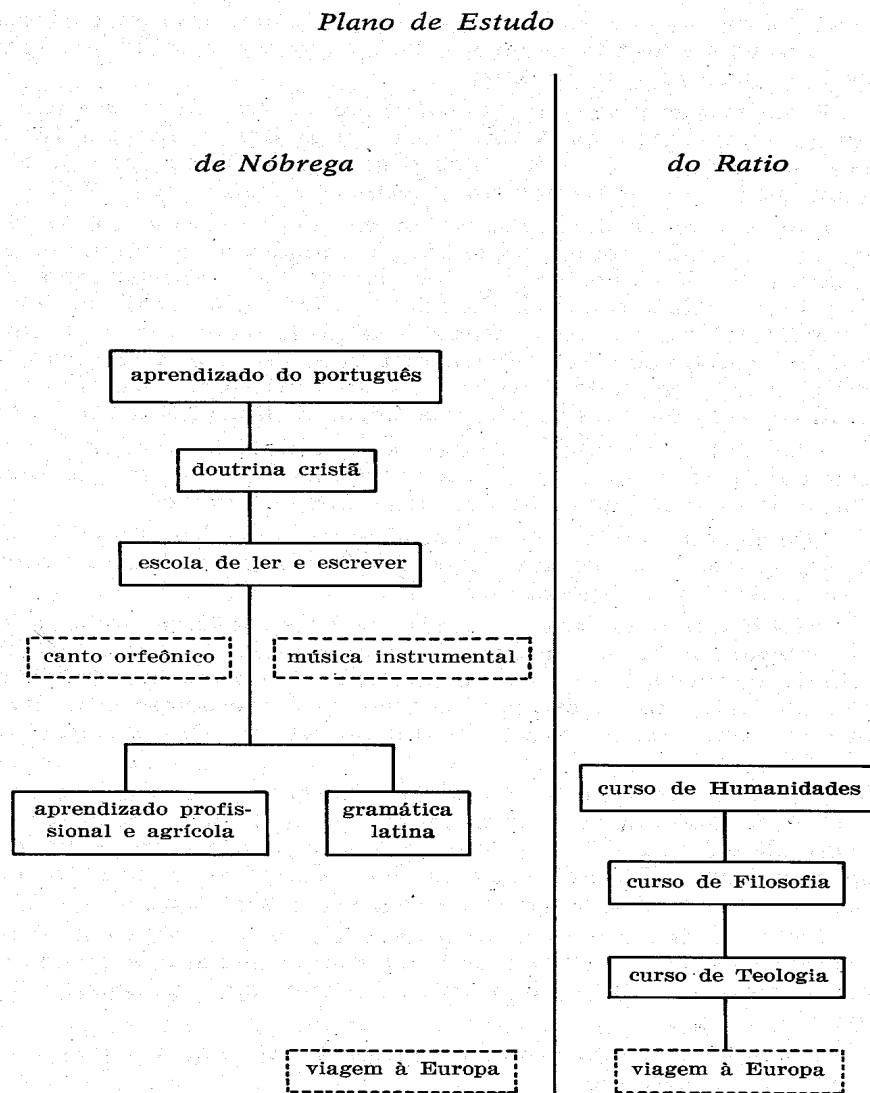


Figura 1 - Gráfico de plano de estudo de Manoel da Nóbrega e do *Ratio Studiorum*  
Fonte: Ribeiro (1992, p. 24).

Estes métodos educacionais dos colégios vieram perfazer a hegemonia absoluta do homem na educação. Destinavam apenas ao ser masculino o acesso ao campo profissional educacional, o magistério, e também o acesso como discentes. As mulheres cabiam o papel apenas de aprender e ensinar os afazeres domésticos: passar, lavar, costurar, bordar, cozinhar, cuidar das crianças e etc., sem acesso a estes colégios.

Segundo Villela (2000, p. 97), só depois de três séculos de colonização portuguesa que o Brasil realmente viu a afirmação do suposto projeto educacional livre do poderio da igreja. Através da expulsão da Companhia dos Jesuítas (210 anos de trabalho educacional) e principalmente pelas reformas feitas pelo Marquês de Pombal se inicia “[...] um processo de laicização da instrução com o envio dos professores régios<sup>2</sup>”.

No entanto, apesar de Portugal ser o pioneiro nas reformas educacionais libertando-se do poder da Igreja, os países europeus com a ideologia do capitalismo crescente foram mais sensíveis ao perceber o potencial da instrução na formação da hegemonia burguesa, portanto em Portugal o poder educacional só foi valorizado tardiamente.

Com a divulgação de um novo método mais tarde pelo mundo torna-se oficial o uso do ensino mútuo, também chamado de monitorial ou lancasteriano. Utilizava-se dos alunos mais adiantados nas séries para serem auxiliares dos professores, o que na realidade não se condizia, pois os estagiários exerciam a função do docente. O método continha regras pré-determinadas, disciplina severa e os alunos eram ordenados em bancos, segundo alguns critérios sociais. O mestre sempre num plano mais alto em uma cadeira majestosa supervisionando o aluno e principalmente os monitores [educação tradicionalista].

Entretanto as concepções iluminísticas permaneciam muito longe das terras brasileiras, pois as Reformas Pombalinas objetivou em primeiro momento a recuperação econômica de Portugal, porque o país estava aquém do progresso do século, ou seja, da revolução industrial. Ainda de acordo com Villela (2000), a política de afirmação de um sistema estatal de ensino [o estado como orientador dos rumos educacionais] se desenvolveria em Portugal apenas no início dos oitocentos. Antes se fez a completa destruição do sistema educacional dos jesuítas, pois os mestres leigos das aulas e das escolas régias não mostraram capacidade em se apropriar e introduzir a modernidade (o Iluminismo) que orientava a Reforma de Pombal.

---

<sup>2</sup> Estes professores nomeados e pagos pela coroa portuguesa davam as aulas régias [disciplinas avulsas].

Com predomínio da cultura lucrativa pelo mundo investia-se cada vez mais na atividade monocultora (cana de açúcar). Surge então o tráfico negreiro<sup>3</sup>, pelo fato dos índios em sua maioria terem sido dizimados por diversos motivos, e também por ser um meio barato de conseguir mão de obra, pois o cultivo da cana de açúcar necessitava bastante de trabalhadores. Através do trabalho compulsório nesta atividade agrícola a coroa predominou o seu poder para atender aos interesses do mercantilismo lusitano.

Como o papel dos professores jesuítas com sua catequese já tinha favorecido o suficiente a coroa portuguesa (os poucos índios que restaram servindo a elite branca), acreditaram assim não ser mais necessário investir na educação. Porém com o tempo no ápice da revolução industrial fervendo pelo mundo, a coroa percebeu que o país estava inadequado as exigências do capitalismo, principalmente pela ineficiência do ensino.

Apesar do esforço de Pombal, a expulsão dos jesuítas se tornou desastrosa no fato de que as aulas passaram a ser irregulares, ministradas por muitos professores semianalfabetos que não tinham qualificação nenhuma. Fragmentou o sistema educacional, criando diferentes modos de instruções e diferentes ambientes escolares para os filhos dos brancos que quando completassem a idade iriam estudar na Europa, pois era de grande valia no momento histórico. Villela exemplifica como eram as variedades de formas e locais para se aprender e ensinar no início da hegemonia estatal:

Nas grandes propriedades rurais, padres ligados aos engenhos ensinavam filhos de fazendeiros, agregados e até escravos. Nos espaços urbanos a diversidade era maior, variando de acordo com as posses e os objetivos das famílias que demandavam a instrução ou com as intenções de certas instituições que ofereciam por motivos religiosos – no caso da Igreja e das associações filantrópicas -, ou como preparação para desempenho de ofícios, como a instrução fornecida por algumas corporações profissionais e, até mesmo, por proprietários de escravos. (VILLELA, 2000, p. 98-99)

---

<sup>3</sup> Transporte forçado de negros por navios, para as Américas e para outras colônias de países europeus, com objetivo de usá-los como escravos.



Pombal defendia na sua reforma, inspirada pelo Iluminismo<sup>4</sup>, “a substituição das ideologias características da sociedade feudal por outras, de acordo com a orientação da sociedade capitalista” (CUNHA, 1986 apud ZOTTI, 2004, p. 25).

Apesar da total repugnância aos preceitos religiosos pelos iluministas, Portugal não se desvinculou totalmente da igreja, mas está passou a ser “subordinada” ao Estado. As reformas políticas apenas vieram para consolidar os reais objetivos da educação no Brasil colonial: “formar quadros para o aparelho repressivo do Estado, formar padres e educar as classes dominantes” (ZOTTI, 2004, p. 31).

Impregnado pelo capitalismo, o pombalismo se consolidou como precursor de um retrocesso educacional, “pois numa sociedade escravocrata e agroexportadora, baseada na exploração desmedida da população, a educação é artigo de luxo para garantir a reprodução e a consolidação dos interesses burgueses” (ZOTTI, 2004, p. 31).

Nesta primeira fase podemos observar que apesar dos sentidos de escola e escolarização terem sido renovados ou perpetuados ao longo dos anos os homens continuaram como senhores imperiosos na educação, profissão de homem e para homem. (FERREIRA, 2008).

## 2.2 SEGUNDA FASE

Só no início do século XIX, sob o comando de D. João VI e com a vinda da família real para o Brasil o estado começa realmente a controlar e organizar o processo educacional, e são dadas as primeiras iniciativas na formação de um conjunto de instrução primária: “Nesse período, são nomeados cerca de 120 professores (homens) [...]. Percebemos pela documentação oficial um início de normatização (solicitações, autorizações, exigência do juramento, um currículo mínimo como expectativa)” (VILLELA, 2000, p. 99).

Após a Lei Geral do Ensino de 1827, durante o Primeiro Império, que as iniciativas de estruturação e normatização da profissão docente obterão a

---

<sup>4</sup> O Iluminismo surgiu na França no século XVII, para os filósofos iluministas a razão estava acima da visão teocêntrica. O homem como centro de tudo não poderia ofuscar sua evolução com os dogmas da igreja.

intervenção estatal. Neste processo de institucionalização da profissão, é criada a Escola Normal, promulgada pelo ato adicional em 1834:

As escolas normais estão na origem de uma profunda mudança, de uma verdadeira mutação sociológica, do pessoal docente primário. Sob sua ação, os mestres miseráveis e pouco instruídos do início do século XIX vão, em algumas décadas, ceder lugar a profissionais formados e preparados para a atividade docente. (NÓVOA, 1991 apud VILLELA, 2000, p. 101)

Os docentes com o “projeto de laicização” vêm neste um meio de garantir independência e autonomia, tornando-se assim funcionários do estado, apesar de subordinados a autoridade. Radicalmente a função do docente muda com o poder estatal, afastando assim o antigo modelo de mestre-escola<sup>5</sup>.

O chamado Ato Adicional de 1834 constituiu-se por várias emendas de mudanças nas diretrizes da Constituição de 1824. Entre estas, no campo educacional podemos destacar ao fato de que as províncias foram “presenteadas” com o direito de legislar o ensino primário e o ensino secundário. Ficando a cargo do poder central o direito de promover e regulamentar o ensino no Rio de Janeiro, na época sede da Regência, e o ensino superior em todo o país.

As províncias, em suas tentativas de aglutinar as antigas aulas régias em liceus, aumentaram ainda mais o processo de sucateamento e desorganização do ensino, além da existência da carência de recursos e principalmente falta de interesse. Assim as elites burguesas preocupadas com o ensino secundário, que daria acesso aos seus filhos ao ensino superior e por consequência o acesso a cargos políticos e administrativos, tomou a iniciativa privada e religiosa de organizá-lo. Contudo o ensino primário foi confinado ao abandono, sobrevivendo apenas pelo fato de que alguns mestres-escola, que não tinha instrução para outras funções, ensinavam as classes médias, tornando este meio o único acesso destes a uma profissão.

O século XIX e o início do século XX foram marcados por diversas transformações sociais, dentre estas podemos destacar a Abolição da Escravatura,

---

<sup>5</sup> Termo usado na época para se referir aos sujeitos especialistas em infância, que exerciam domínio sobre conhecimentos e técnicas de ensino infantis, o magistério era vivido por eles como algo sagrado, nobre, de missão elevada, ou seja, o sacerdócio. (LOURO, 1997 apud FERREIRA, 2008, p. 78)

e a Proclamação da República.

Com a possibilidade de mudança do Regime Imperial para o Regime Republicano a sociedade começou a florescer, aumentou o processo de industrialização do país e como também o de urbanização. Os homens passam assim a sentirem mais atraídos a buscar novas oportunidades de emprego e melhores salários.

O processo de feminização do magistério se inicia no período de criação das Escolas Normais, primeiramente as mulheres tiveram acesso a escola como alunas e só mais adiante como professoras.

Durante cinco décadas, o magistério era de exclusividade masculina. Está mudança possibilitada pela Escola Normal abriu espaço para que as mulheres engajassem uma luta de acesso a um trabalho digno e remunerado, principalmente a conquista de espaço na esfera social. Entretanto, apesar desta pequena abertura de espaço das mulheres no campo profissional educacional, havia um discurso ambíguo. Pois a mulher como educadora estava para substituir a mãe, mas “por ser livre, solteira e desempenhar um trabalho assalariado” colocava em dúvidas e ameaças aos valores culturais e a estrutura familiar (VILLELA, 2000, p. 119). A este discurso se dá a resistência dos homens, mas cada vez mais o magistério atendia as classes de baixa renda, desvalorizando a visão capitalista que a sociedade tinha para com esta profissão.

O crescente acesso das mulheres ao magistério e as Escolas Normais trás a tona uma necessidade de “enquadrar” este processo as normas sociais dominantes. Assim os signos do masculino e do feminino são construídos binariamente, concretizando-se pelos próprios responsáveis pela educação [o homem]. Estes conceitos são fixados e “[...] são expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas e tipicamente tomam a forma de uma oposição binária que afirma de forma categórica e sem equívoco, o sentido do masculino e do feminino” (LEMOS, 2002 apud SOUZA<sup>6</sup>).

O discurso dominante da visão de mulher tentadora e pecadora se desfaz para que edifique o da mulher como um ser casto. E na profissão docente os conceitos nortearão nos fundamentos de que é: um dom que pertence a mulher,

---

<sup>6</sup> Em publicação eletrônica aberta.

uma vocação [natureza feminina] e tanto a maternidade quanto a docência estão entrelaçadas por cuidar da criança.

Assim as práticas para a promoção da atuação das mulheres tanto como professoras e como também alunas estariam firmados neste novo discurso ideológico, não ferindo as ordens morais e religiosas. A partir daí cria-se uma exposição argumentativa onde se tem a necessidade das mulheres serem inseridas no magistério por conta de terem um “papel de regeneradoras morais da sociedade” (VILLELA, 2000, p. 120).

No auge da década de 70 ocorrem as mudanças estruturais significativas de assistência social para a educação infantil, pois o processo de urbanização e a inserção da mulher no mercado de trabalho exigiu o aumento da demanda de vagas nas escolas para crianças de zero a seis. A partir daí exigia mais “professores” para tomar conta destas crianças enquanto as mães trabalhavam, como os homens já não tinham mais interesse algum restava-lhes entregar a função as mulheres.

Assim como na época Pombalina, a expansão das instituições infantis também foram neste período desordenada, gerando precarização no atendimento, pois os profissionais não tinham formação pedagógica.

Diante de tantos problemas estruturais, de corpo “docente” e higiênico nestas “escolas”, a burguesia separa os seus filhos dos mais pobres, criando as creches (zero a três anos) de esfera pública para as crianças pobres e a pré-escola (três a seis anos<sup>7</sup>) de esfera privada para a classe média e alta.

Cada vez mais a cultura patriarcal aprisiona a mulher nas funções de cuidar dos filhos, do lar, das atividades internas familiares e também a ocupação da profissão docente, uma extensão do lar. O mundo externo, das funções produtivas, direciona-se ao homem, o provedor do lar. Perpetua-se o machismo como meio de prevalecer a dominação do masculino sobre o feminino.

Demartini e Antunes em uma pesquisa de campo com entrevistas a professores e professoras da época da Primeira República, aborda que a permanência como professor primário pelos homens apresentava-se em curto tempo pois eram logo promovidos a diretores ou oferecidos cargos técnicos do próprio

---

<sup>7</sup> Com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, a idade da etapa pré-escolar passou a ser de três a cinco anos. Sendo que aos seis anos a criança já ingressa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (MEC, 2004).

sistema educacional. A ascensão em cargos sempre era dada de acordo com a origem social, ou seja, “o jogo do mandonismo político” bastante forte nesta época, em que o estado era plenamente atuante no sistema educacional:

Um deles, formado em 1914 pela Escola Normal de Campinas, ingressou como professor de escola isolada, aí permanecendo durante 4 anos; foi em seguida nomeado para professor de Escolas Reunidas, e nomeado diretor de escola quando estas foram transformadas em Grupo Escolar. Também foi nomeado por uns tempos professor de educação de uma Escola Normal em Santa Cruz do Rio Pardo. Tendo sido removido para São Paulo, ficou adido ao Departamento de Educação e depois de um ano ou dois estava exercendo as funções de inspetor das Escolas Normais de Ginásios, tendo-se efetivado nesse posto. Foi durante muito tempo diretor do Serviço de Medidas e Pesquisas Educacionais. [...] Este professor, que fez rapidamente carreira dentro do sistema educacional, trabalhava também como dentista. (DEMARTINI; ANTUNES, 1993, p. 9)

Nesta última citação analisamos que sempre existiram atividades paralelas as educacionais para complementar a renda, pelo fato de que a profissão não era (e não é) valorizada pelo Estado. Além do que o capitalismo industrial, que se consolidava a cada século, modificava também radicalmente o perfil da educação. Refazendo assim a hierarquia das profissões, no qual o mercado de trabalho necessitava cada vez mais de meios geradores de lucros.

Assim os homens que tinham assumido o magistério como profissão vão sendo direcionados (e se direcionam) a outras funções na carreira. Apartando-se de si este espaço “feminino”, direcionando totalmente as mulheres. “Deixam de ser professores para se tornarem diretores, supervisores, formadores de professores [...] e, dessa maneira, continuar controlando a profissão já então maciçamente feminina.” (DEMARTINI; ANTUNES, 1993, p. 9)

### **2.2.1 Os professores de Cazuzza na década de 1930**

Muitos livros dentro da Literatura Brasileira descrevem como os professores agiam, pensavam e ensinavam dentro do espaço escolar. Dentre estes destaco o livro Cazuzza, de Viriato Corrêa (1992), que relata a história de vida de uma criança na década de 1930 que viveu vários momentos diferenciados de

atuação do professor.

Este livro caracteriza principalmente três eventos ambíguos bem diferenciados pelo progresso histórico de cada local em que viveu a criança, quanto menos desenvolvido o local mais se perfazia a atuação moralizadora através de meios repressivos pelo professor homem. Já no ambiente que tinha um pouco mais de progresso a atuação feminina era presente por ter vindo da capital. Neste lugar que se apresentava na época em pleno progresso intelectual e econômico, Cazuzza novamente se depara com vários professores do sexo masculino não tão rígidos como aquele que conheceu no povoado.

Em quadros retrospectivos presentes no site do IBGE durante o ano de 1933 a 1935 segundo a natureza do ensino pré-primário houve uma queda muito significativa de atuação do homem na educação infantil. Podemos perceber que nestes anos a presença da mulher já era predominante e que a presença do sexo masculino como docente no maternal era nula (Quadro 1).

ANOS	ETAPAS	HOMEM	MULHER	TOTAL
1933	Maternal	—	60	60
	Infantil	69	708	777
1934	Maternal	—	84	84
	Infantil	9	877	886
1935	Maternal	—	42	42
	Infantil	11	1.027	1.038

Quadro 1. Professores do pré-primário segundo sexo (em valores reais) – Brasil (1933-1935).

Fonte: IBGE - Estatísticas do Século XX.

Cazuzza era um menino que morava inicialmente no interior do Maranhão, num povoado. Depois passou a morar numa vila e no final da história acabou morando na capital, São Luís.

O convívio com o mestre-escola, a quem se referia como um homem “de cara amarrada, intratável e feroz” (CORRÊA, 1992, p.29), ocorreu enquanto vivia no povoado. Um lugar pouco desenvolvido e que de civilização só existia a escola.

O primeiro dia de aula para esta criança, como também as outras que não conheciam a escola, foi decepcionante. Eles acreditavam que ao chegar na escola a sala de aula estaria toda enfeitada, colorida e alegre, pois num dia festivo tinha visto a única sala assim. Deparando-se apenas com um ambiente que só continha de móveis, os bancos e as mesas dos alunos, o quadro-negro e a grande mesa do professor. O espaço escolar se apresentava de um jeito “grave, sombrio e feio, como se a intenção ali fosse entristecer” (CORRÊA, 1992, p.29). Depois deste primeiro dia de aula a ilusão do que era escola transformou-se num inferno para as crianças. Nada mais lhe despertavam interesse naquele ambiente, apenas medo.



Figura 2 – O primeiro professor de Cazuza  
Fonte: Cazuza (CORRÊA, 1992, p.24)

O professor, único no povoado, era extremamente rígido com as crianças. Ao invés de ensinar preocupava-se em vigiar e punir aos alunos com “bolo”, por motivos incompreensíveis. Os pais quanto a isso nada faziam, pois para a sociedade era normal o castigo, fazia parte do aprendizado. Diante desta conformidade da sociedade a um fato tão torpe destacam duas falas de um tio de Cazuza, no dia em que esta criança tomou muitas palmadas, até criar bolhas nas mãos e sangrar:

[...] — Qual bárbaro, qual nada! No meu tempo era mais rigoroso do que hoje e ninguém morreu por apanhar. Sem palmatória é que não pode haver ensino. [...].

— Criança merece sempre bordoadas, disse com o seu vozeirão. O professor nunca é injusto. Às vezes pensamos que ele castigou demais. É engano. Quando o castigo é demais nesta falta, serve para suprir o que foi insuficiente ou nenhum naquela outra. Bordoada nunca faz mal à criança. (CORRÊA, 1992, p.63)

Viriato Corrêa descreve em várias cenas o comportamento dos alunos - não podiam demonstrar alegria, não podiam ter contato com outros colegas na sala e nem ao menos podiam tirar os olhos do livro - que o professor dava-lhe reguadas nas cabeças. Eram muitos os castigos que as crianças sofriam, a maior punição era a da orelha de burro, a criança colocaria uma orelha enorme feita de papel sobre a cabeça e sairia pelo povoado andando enquanto outras crianças correriam atrás dela vaiando “olhe o burro, olhe o burro” (CORRÊA, 1992, p.60).



Figura 3 - A sala de aula no povoado  
Fonte: Cazuza (CORRÊA, 1992, p.31).

Esta fase no povoado é toda marcada por “um modo de ensinar baseado na força, na intimidação e prerrogativa do poder de ameaçar e abusar da autoridade” (FERREIRA, 2008, p.82).

Com a mudança de Cazuza para a vila o sonho da escola perfeita torna-se realidade:

A escola da vila era diferente da escolinha da povoação como o dia o é da noite. [...] Os salões, amplos e claros, abriam-se de um lado e de outro do vasto corredor, com filas de carteiras escolares, vasos de plantas, aqui e ali, e jarras de flores sobre as mesas. As paredes, por si sós, faziam as delícias da pequenada. De alto a baixo uma infinidade de quadros, bandeiras, mapas, fotografias, figuras recortadas de revistas, retratos de grandes homens, coleções de insetos, vistas de cidades, cantos e cantinhos do Brasil e do mundo. (CORRÊA, 1992, p.74-75)



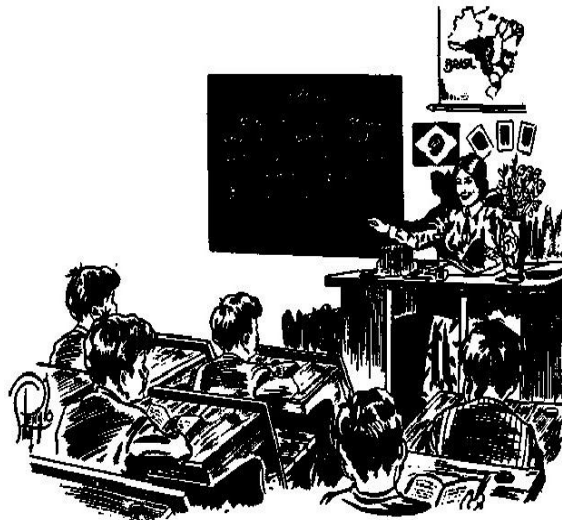


Figura 4 – A sala de aula e a professora da vila  
 Fonte: Cazuza (CORRÊA, 1992, p. 78).

Esta administrada por mulheres vindas da capital, lugar onde estudaram para ensinar crianças. Nota-se logo o modo diferente de tratar as crianças e a diferença quanto à descrição de Corrêa a diretora/professora:

Era uma senhora de trinta e cinco anos, cheia de corpo, simpática, dessas simpatias que nos invadem o coração sem pedir licença. Havia nas suas maneiras suaves um quê de tanta ternura que nós, às vezes, a julgávamos nossa mãe. A sua voz era doce, dessas vozes que nunca se alteram e que mais doces se tornam quando fazem alguma censura. Mostrava, sem querer, um grande entusiasmo pela profissão de educadora: ensinava meninos porque isso constituía o prazer de sua vida. Se um aluno adoecia, ela, apesar dos afazeres, encontrava tempo para lhe levar uma fruta, um biscoito, um remédio. (CORRÊA, 1992, p.73-74)



Figura 5 – O docente da capital.  
 Fonte: Cazuza (CORRÊA, 1992, p.183).

Nesta fala do narrador vemos que neste momento o conceito maternal já estava entrelaçado com a profissão. O cuidado com a criança era pleno, a aproximação maior, utilizavam gestos de carinhos para manter a ordem dos alunos e das alunas.

Do mesmo jeito que os homens adestravam as crianças com meios persuasivos, como o uso da palmatória, as mulheres acabam perpetuando estas mesmas práticas pedagógicas a sua educação. Contudo, nesta obra citada anteriormente, a atuação de mulheres como professoras já não se fazia do mesmo modo que os homens, pois o momento histórico apresentado no livro já era de desenvolvimento em alguns locais.

Na terceira fase da vida de Cazuzza, quando vai morar na capital, Corrêa descreve que os docentes homens presentes no internato já não utilizavam a palmatória e outros meios de castigos, e quando alguns se davam o direito de castigar, estes eram “pequenos”, como beliscões. Corrêa descreve os professores: “havia-os de todos os feitios, os ásperos, os pacientes, os bons, os desleixados, os que gostavam de dar cascudos e os que não sabiam ensinar senão com berros” (CORRÊA, 1992, p.146).

Com o anseio de mudanças ao descaso infantil pela sociedade e também com a evolução das concepções pedagógicas e psicológicas as práticas agressivas vão sendo abandonadas na sala de aula [embora existam outras atualmente]. A criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)<sup>8</sup>, promulgou a interrupção quanto ao abuso de poder sobre as crianças e também os adolescentes, punindo as famílias, as autoridades e os responsáveis por eles que abusassem da sua autoridade, o que na realidade tornou-se uma lei de papel<sup>9</sup>.

### 2.3 TERCEIRA FASE

A violência física, a ideologia machista e a ideologia maternal, apregoada dentro do processo histórico brasileiro na atuação masculina na educação infantil,

---

<sup>8</sup> Conjunto de normas do ordenamento jurídico brasileiro quanto a proteção de crianças e adolescentes.

<sup>9</sup> Referência ao livro Cidadão de Papel, de Gilberto Dimenstein. O autor aborda em seu livro que apesar de todas as leis existentes que declaram os direitos humanos, estas só existem no papel, ou seja, a realidade não condiz com o que está escrito.

criou perante a sociedade um predomínio de pensamentos onde o homem possui pouco afeto para o trato com as crianças e que não tem vocação nenhuma para trabalhar nesta área educacional.

O próprio ser masculino ajudou a “cavar sua cova” no passado, por falta de conhecimento e interesse relacionado ao campo educacional infantil. Portanto, a construção da sociedade diferenciada do ponto de vista das relações de gênero está intrinsecamente ligada ao que os antigos professores faziam e/ou ao que os atuais deixam de fazer, ações independentes de sexo no momento atual. Os valores morais, sociais e culturais sobre gênero são construídos e socializados dentro das escolas e são os professores e as professoras, sujeitos históricos, que contribuem na continuidade ou não da história educacional do passado.

Em muitas pesquisas científicas atuais, a maioria dos depoimentos apresentados de homens que trabalham na Educação Infantil são impregnados por alguns valores atribuídos aos homens que trabalharam como professores infantis no passado. Para estes entrevistados: “a figura do homem na sala de aula expressa o ideal do disciplinador, do controlador do comportamento das crianças [...]” já a figura da mulher está relacionada para estes homens a “[...] um lado maternal, de manterem uma aproximação maior, acariciar, beijar e abraçar os alunos e alunas” (FERREIRA, 2008, p.83). Mas, progressivamente, apesar destes percalços negativos entrelaçados na concepção de professor homem infantil, estes têm estado cada vez mais presentes na Educação Infantil.

Ao analisarmos pesquisas do Censo Escolar da Educação Básica, na Sinopse de Estatística do Professor do ano de 2008 e 2009, notamos que a atuação do homem no magistério da Educação Infantil tem crescido, apesar de serem minoria ainda.

ANOS	HOMEM	MULHER	TOTAL
2008	10.616	342.577	353.193
2009	11.284	358.414	369.698

Quadro 2. Professores da Educação Infantil segundo sexo (em valores reais) – Brasil (2008-2009).

Fonte: MEC/ Inep/ Deed.

Notamos também nos dados que os homens atuam mais na fase pré-escolar da Educação Infantil (Figura 6). Temos como um exemplo a citação de um estudante do 7º período de Pedagogia na Revista Eletrônica Zero a Seis, que mostra como foi feita a escolha dele pela fase pré-escolar e não a creche, no estabelecimento em que iria estagiar e como ele também foi induzido à escolha:

No dia marcado para a entrevista fui questionado sobre qual a instituição que eu queria trabalhar. Creche ou NEI? Eu, sem saber o que responder, fui ajudado pela equipe de recursos humanos da prefeitura dizendo-me que se escolhesse creche, teria que trocar fraldas e preparar mamadeiras e se escolhesse NEI, iria trabalhar com crianças de três anos e seis meses a seis anos; foi quando optei por trabalhar em NEI com crianças maiores. A não escolha com crianças menores não foi pelo fato de não saber desenvolver tal atividade, pois já havia passado por essas experiências com duas filhas [...]. (BERNARDES)

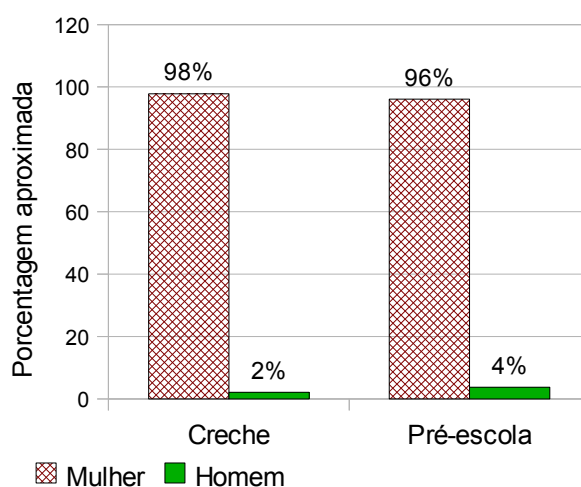


Figura 6 - Gráfico de docentes nas etapas da Educação Infantil segundo o sexo – Brasil (2009).

Fonte: MEC/ Inep/ Deed.

Em muitas sinopses de estatísticas do Inep observamos que o perfil dos docentes de Educação Básica, em todos os dados da publicação não separou a educação infantil, creches e pré-escolas, nos dados quantitativos. Assim não temos a possibilidade fazer uma análise precisa e incluir neste estudo. Como a própria presidente do Inep explicita na apresentação, que a principal necessidade na realização da pesquisa naquele momento foi orientar o Fundef, o qual no ano de 2007 deu lugar ao Fundeb, um reconhecimento maior da Educação Infantil através

deste novo documento.

O contingente de entrevistas, matérias e artigos informativos é muito grande a cada ano nos meios de comunicação veiculando declarações do aumento de acesso dos homens a Educação Infantil e também entrevistas com alguns professores homens que atuam nesta modalidade educacional, mostrando nestes casos que a ideia de que homem não sabe cuidar de criança não é verdade. Jensen (1993, p.2) traz o pensamento que “os serviços de cuidados infantis não tem excesso de mulheres em seus quadros, mas têm escassez de homens”.

No Jornal Estadão e no Jornal da Rede de TV Band neste ano, saiu uma reportagem que na rede municipal de São Paulo o número de homens trabalhando com crianças chegou a um crescimento de quase 30% nos últimos cinco anos, trazendo algumas entrevistas com o corpo docente masculino de uma creche/escola. E no Jornal Zero Hora do Rio Grande do Sul/RS, no dia 21 de fevereiro de 2010, saiu um artigo e uma entrevista com um professor atuante na educação de crianças.

Eles trocam fraudas, dão banhos, dão a refeição, cantam músicas e educam estas crianças, o que não é aptidão e nem compromisso total da figura feminina (no caso do ambiente familiar a maioria dos pais não exerce esta permuta, deixando tudo a cargo da mãe, encorajar e promover a recomendação que os homens se envolvam mais no cuidado das crianças seria um avanço para a sociedade). Muitas são as dificuldades discriminatórias para permanecer nas escolas, mas quando o próprio corpo de funcionários do ambiente escolar e os pais aceitam tudo ocorre numa maior naturalidade.

Muitos teóricos contribuíram, indiretamente, para a influência do mito da mulher como educadora nata. Dentre estes podemos destacar Rousseau<sup>10</sup>, Froebel<sup>11</sup> e Montessori<sup>12</sup>, estes autores atribuíram às mulheres em suas teorias um papel coadjuvante no processo educativo - a mãe sem dúvida deveria ser a primeira educadora; na criação do jardim de infância a mulher era a jardineira; na psicologia do desenvolvimento a mulher era a mestra.

A ambiguidade entre o doméstico e o científico existe até hoje nas escolas

---

<sup>10</sup> Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), filósofo e escritor.

<sup>11</sup> Friedrich Froebel (1782-1852), pedagogo alemão.

<sup>12</sup> Maria Montessori (1870-1952), educadora italiana, médica e feminista.

de Educação Infantil, que predominam o uso do termo “tia”. Esta utilização representa uma descaracterização do profissional, que por exercerem o trabalho doméstico sendo mulher/mãe se configura na sociedade que o trabalho é o mesmo que educar.

Existem muitas campanhas para as mulheres trabalharem em locais dominados pelo homem em diversos países, mas não existe nenhuma que incentive até o momento, o homem a se incluir nos espaços ditos femininos. Sabemos que este processo de inclusão da mulher se dá pelo fato da discriminação que está sofreu por muitas décadas. Mas o lema que se propagou, de “oportunidades iguais para ambos os sexos”, não predomina, pois o que se observa diante da realidade é que aqueles que educam para esta mudança, o corpo docente, são dominados por um mesmo sexo na educação das crianças, fase importante de estruturação da consciência.

A constante ampla dimensão que a Educação Infantil ganhou no sistema educacional, como também a criança vista como um ser cidadão, abriu o leque para estudos e pesquisas relacionadas ao profissional atuante nesta fase. Assim estes trabalhos vêm atentando ao fato de que os homens estão desbravando os caminhos culturais e históricos, com muita paciência e insistência quanto aos conceitos pré-estabelecidos, abrindo portas nesta profissão de educar crianças pequenas, afirmando que não pertence apenas a um sexo e que eles são capazes.

### 3 GÊNERO, MASCULINIDADE E DOCÊNCIA INFANTIL

*Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem;  
lutar pelas diferenças sempre que a igualdade nos descaracterize.*

*Boaventura de Souza Santos.*

No capítulo anterior foi abordado o processo histórico da atuação masculina na educação de crianças, que no tempo colonial da terra brasílica era maciça. Durante o percurso da história educacional a presença feminina na ocupação deste cargo tornou-se progressiva e total; e atualmente diante de algumas mudanças quanto às concepções sociais, os homens têm ganhado espaço neste universo infantil. A estas questões culturais não poderíamos deixar de trazer uma reflexão sobre relações de gênero tendo como objeto o homem na perspectiva da atuação na Educação Infantil.

#### 3.1 O CONCEITO DE GÊNERO E A HISTÓRIA

[...] tem duas partes e diversas subpartes. Elas são ligadas entre si, mas deveriam ser distinguidas na análise. O núcleo essencial da definição repousa sobre a relação fundamental entre duas proposições: gênero é um elemento constitutivo das relações sociais, baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e mais, o gênero é uma forma primeira de dar significado às relações de poder (SCOTT, 1994 apud SIQUEIRA 2008, p. 114-115).

Refletir sobre gênero implica primeiramente buscar compreender o seu significado. Nos dicionários da Língua Portuguesa o sentido de gênero é definido a partir de:

[...] Qualquer agrupamento de indivíduos, objetos, fatos, ideias, que tenham caracteres comuns; (...) Maneira, modo, estilo. [...] [Há os gêneros masculino, feminino e neutro.] (FERREIRA, 1997, p. 844).  
[...] Grupo de seres que têm iguais caracteres essenciais. [...] Agrupamento de indivíduos que possuem caracteres comuns. (MICHAELIS, 1998, p. 1025)

Apesar destes conceitos serem limitados à gramática e à linguagem, estes nos revelam que houve uma superação quanto a descrição do sexo biológico. A

“fala” constante de agrupamento seguindo padrões de caracteres em comum fica explícito que as definições ensinadas nas escolas estão muito longe dos parâmetros científicos, que buscam a descrição interligada com uma análise minuciosa.

O termo gênero teve sua origem no final da década de 70, a partir do uso de diversos teóricos(as) e estudiosos(as) de mulheres e do feminismo. Nesta época o movimento feminista estava com toda a força pelo mundo, as mulheres buscavam direitos sociais, econômicos, políticos e principalmente reconhecimento como ser humano, assim como o homem.

Lima (2005, p.141) introduz que: “O conceito de gênero está diretamente relacionado à história do movimento feminista contemporâneo e encontra-se imbricado nos conceitos de identidade, papel e relações entre os sexos/gêneros.” Não tem como falar sobre “o termo gênero” sem relacioná-lo ao feminino, pois este “[...] está vinculado e implicado numa rejeição natural às justificativas de serem as mulheres subjugadas aos homens, com base em diferenciação biológica e anatômica.”

Ao longo do processo histórico gênero tem sido uma das palavras que tem apresentado diversos significados. Joan Scott (1995, p. 71), uma das pesquisadoras inglesas que formulou inicialmente o conceito de gênero, afirma que: “Aqueles pessoas que se propõem a codificar os sentidos das palavras lutam por uma causa perdida, porque as palavras, como as ideias e as coisas que elas pretendem significar, têm uma história”.

Um dos principais aspectos do surgimento do termo gênero esta na teoria pós-estruturalista, onde o termo surge para distinguir os conceitos e as referências quanto ao sexo. Podemos analisar em Fagundes (2005, p.9): “Sexo relaciona-se ao biológico e gênero à elaboração cultural. Neste contexto, feminino e masculino são construções culturais aprendidas, que podem variar no tempo e no espaço”.

Joan Scott (1995, p. 74) apresenta que várias são as teorias para explicar o gênero, na sua maioria as explicações tem uma abordagem limitada e uma “generalização redutiva”. Podemos dividir entre duas categorias:

- ✓ a primeira apenas há uma descrição sem uma análise;
- ✓ a segunda é de “ordem casual”, busca-se a interpretação de como e porque acontecem “a natureza dos fenômenos e das realidades”.



Siqueira (2008), em um estudo do pensamento defendido por Joan Scott, trás vários questionamentos sobre a relação entre história e gênero. Dentre estes destacamos: A história tem participado da construção das relações de gênero ou apenas informado como foi construído esta relação entre o masculino e o feminino? A história pode colaborar para a promoção de uma sociedade menos hierárquica quanto as questões de gênero?

Quando nos referimos a História pensamos que através dela podemos entender, compreender tudo sobre o que aconteceu no passado e no presente através desta ciência; mas a História é feita por historiadores, os quais possuem suas particularidades e não está completamente neutro da sua cultura. Que ao construir a história da época e lugar escolhe o que convém abordar, deixando de lado outros aspectos que talvez nem eles mesmos possam visualizar naquele período.

A pesquisa histórica não pode se limitar a descrever as transformações da condição das mulheres no decurso dos tempos, nem mesmo a relação entre os gêneros nas diferentes épocas; ela deve empenhar-se em estabelecer, para cada período, o estado do sistema de agentes e das instituições, Família, Igreja, Estado, Escola, etc.; que, com pesos e medidas diversas em diferentes momentos, contribuíram para *arrancar da História, mais ou menos completamente*, as relações de dominação masculina. (BOURDIEU, 2002, p. 101)

Joan Scott em Siqueira (2008, p.111) defende que conhecimento histórico não é apenas descrição do que aconteceu, é também um instrumento de participação da produção destes conhecimentos:

- ✓ “objeto de atenção analítica”;
- ✓ “método de análise”.

Assim a História “não é um documento fiel”, “não documenta as reais e únicas condições”. Ela “oferece um modo de compreensão e uma contribuição ao processo através do qual gênero é produzido”. (SCOTT apud SIQUEIRA, 2008, p.111)

Carloto (2001) - no artigo *O conceito de gênero e sua importância para a análise das relações sociais* - nos deixa uma seguinte conclusão, na qual uma análise das relações de gênero não deverá ser feita de forma fragmentada, referindo

apenas a um sexo, mas relacionando-os.

[...] lembramos que embora o conceito de gênero tenha adquirido força e destaque enquanto instrumento de análise das condições das mulheres ele não deve ser utilizado como sinônimo de “mulher”. O conceito é usado tanto para distinguir e descrever as categorias mulher e homem, como para examinar as relações estabelecidas entre elas e eles (CARLOTO, 2001, p. 211).

Podemos ver esta mesma conclusão quanto a análise de gêneros em Scott, um “implica o estudo do outro”:

[...] esta utilização insiste sobre o fato de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado em e por este mundo. Este uso rejeita a validade interpretativa da ideia de esfera separadas e sustenta que estudar as mulheres de maneira isolada perpetua o mito de que uma esfera, a experiência de um sexo, tinha muito pouco ou nada a ver com outro sexo. (SCOTT, 1995, p. 7)

### 3.2 RELAÇÕES DE GÊNERO – ABORDAGEM MASCULINA

Quando se fala sobre as relações de gênero não tem como citar que a mulher esteve por muitos anos num nível de poder muito aquém do homem. A superioridade nos privilégios do sexo masculino estava intrinsecamente ligada ao sistema cultural. Talvez por isso as análises das relações de gênero são em sua maioria voltadas/feitas as/por mulheres, e a feminilidade. Como aborda Paulo Freire (1986), os processos de libertações só interessam aos oprimidos, neste caso a mulher.

Quando nos referimos a dominação masculina, Bourdieu (2002) nos faz lembrar que são os próprios homens produto também da dominação. Assim podemos observar que o homem é um ser produzido pela sociedade, não nascem prontos, não são violentos, não possuem o prazer pelo poder imbricado com o seu corpo. Está confecção social desenhou no homem uma caricatura de monstro. Com os noticiários televisivos podemos notar que realmente este monstro foi “incorporado” pelos homens, a maioria das notícias relacionadas aos problemas sociais os pertencem e estão direcionadas a eles de forma negativa (não querendo aqui dizer que a responsabilidade dos atos não sejam deles).

Marx e Engels (1984) apontam que o comportamento humano não são atributos naturais, é construído e constituído ao longo da história. A consciência como produto social muda a realidade, muda o pensamento. “[...] são os homens que desenvolvem a sua produção material e o seu intercâmbio material que, ao mudarem esta sua realidade, mudam também o seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS apud CAVALCANTI; FRANCO, 2001, p. 54)

Seffner (2008) aborda que seria muito simples se os homens fossem educados de outra forma e assim adquirissem outras características. Este é o princípio, mas não o único meio. Pois os problemas de relações de gênero estão muito além de serem apenas de cunho de uma boa educação, como também é necessário projetos de mudanças na estrutura social, principalmente, na estrutura econômica.

Nos dicionários da língua portuguesa podemos perceber nos termos destacados em negrito, que apesar de toda evolução teórica quanto a significação de sexo, homem e mulher estes ainda apresentam conceitos muito generalizado, reafirmando a dominação masculina através destes estereótipos.

### Sexo

- ✓ “[...] O conjunto de pessoas que possuem o mesmo sexo. (...) **O belo sexo. As mulheres; o sexo amável; o sexo fraco, o sexo frágil. O sexo forte. Os homens.**” (FERREIRA, 1997, p. 1580)
- ✓ “[...] Conjunto de pessoas que têm a mesma organização anátomo-fisiológica no que se refere à geração: *Sexo masculino, sexo feminino.* (...) **S. Forte: os homens. S. Fraco: o belo sexo, as mulheres.**” (MICHAELIS, 1998, p. 1933)

### Homem

- ✓ “[...] Ser humano do sexo masculino; varão; (...) **Homem dotado das chamadas qualidades viris, como coragem, força, vigor sexual, etc.; macho**”. (FERREIRA, 1997, p. 903)

## Mulher

✓ “[...] Mulher dotada das chamadas qualidades e sentimentos femininos (carinho, compreensão, dedicação ao lar e à família, intuição)”. (FERREIRA, 1997, p. 1168)

Aos homens são atribuídas características “como agressividade, dominação, racionalização, competitividade, afirmamos igualmente que sua função é atuar no mundo público, criando os recursos financeiros, materiais e simbólicos necessários à manutenção e o desenvolvimento da sociedade”. (SOUZA, 2005, p. 111) Esta fala da autora nos remete a perceber que a depreciação não está completamente voltada apenas a mulher, como ao homem também.

### 3.2.1 Masculino x feminino?

Atualmente a sociedade apresenta ainda vários resquícios dos antigos modelos de masculinidade e feminilidade. A mulher tem uma fragilidade física e o homem é forte fisicamente. (MELO; FREITAS; FERREIRA, 2001).

Abaixo, na Figura 7, podemos observar a oposição existente entre as características ditas femininas e masculinas, positiva e negativa respectivamente, seguindo sempre o lado oposto. Que na maioria das vezes quando um sexo tenta invadir este espaço ou adquirir as características do outro sexo a sociedade os recebe com discriminações e tabus.



Figura 7- Concepções culturais quanto ao sexo feminino e masculino

No caso do acesso dos homens para atuar na Educação Infantil ele se depara analogicamente com uma parede, representada pela linha grossa preta que divide o espaço que pertence ao feminino do masculino, não podendo ele infringir as regras.

“A sociedade fornece diferentes interpretações para o comportamento de meninas e meninos; há diferenças na maneira como são tratados física e emocionalmente, que vão sendo por eles introjetadas e manifestadas” (CAVALCANTI; FRANCO 2001, p. 60).

O menino “tem que brincar” de carrinho e bola, “gostar” da cor azul. A menina “brinca” de boneca e casinha, “gostar” da cor rosa. No processo escolar os meninos “tem que iniciar” logo o seu gosto pelas áreas exatas, já as meninas tem que naturalmente ir para as áreas humanas. “No caso dos meninos, espera-se que eles sejam mais inteligentes, agressivos, dinâmicos; (...) os homens são tachados de homossexuais, “bichas”, “gays”, se fugirem dos padrões heterossexuais” (FERREIRA; CARVALHO, 2006, p. 150). Estes conceitos são “fortemente institucionalizados e internalizados” na vida de uma criança, sendo na sua vida adulta estruturados em “todos os aspectos”, “expressando-se na cultura, ideologia, violência, sexualidade, reprodução, divisão do trabalho, organização do estado e nas práticas discursivas”. (CARVALHO, 2003, p.60)

A escola, a família e principalmente a sociedade (meios de comunicação) muito tem contribuído para este processo de desigualdade entre os sexos. Através deles tem-se inculcado nas crianças as diferenças de menino e de menina.

Maria Eulina Pessoa de Carvalho (2003) - no artigo *O que essa história tem a ver com as relações de gênero?* - retrata as relações de gênero na educação com um “jogo coletivo” a partir de histórias vivenciadas pelos participantes das oficinas. A autora parte da premissa da “*história de Maria*” e da “*história de João*”. “*Maria quer ser mecânica ou caminhoneira, porém sua família... João quer ser enfermeiro, bailarino ou decorador, porém sua família...*”, através das problematizações desta história e outras vivenciadas no nosso dia a dia podemos perceber como as relações de gênero polariza os indivíduos.

A seguir, apresento três das 13 histórias que a autora abordou em seu texto, problematizando-as:

→ A discriminação sexual no âmbito infantil (presença do estereótipo que o homem não sabe cuidar de criança). Na realidade João é separado do cuidado das crianças sem nem ao menos procurar saber se ele gostaria de atuar em que série, e este aceita esta situação sem nem ao menos questionar (a forma educacional conservadora impregnada no meio social, onde não se deve questionar o que é “considerado” como correto). É interessante notarmos que nesta situação o homem é descrito como um pai atuante.

Quando João se apresentou na unidade fundamental onde deveria lecionar, notou a surpresa e constrangimento da Diretora e Assistente Pedagógica. Elas disseram que necessitariam remanejar outras professoras de modo que João ficasse com uma quarta série, mais apropriada para um homem do que a primeira. João, que tem duas filhas pequenas e sempre assumiu seus cuidados, inclusive físicos e higiênicos, sabe do preconceito contra a presença de professores homens no trato com as crianças menores. Por isso, sentiu um grande alívio ante a perspectiva de ficar com alunos e alunas maiores, embora no fundo questione a natureza de tal preconceito. (CARVALHO, 2003, p. 67)

→ A construção do conceito social que ser educador é profissão feminina e também desvalorizada (pelo fato do salário ser muito baixo). Os conceitos sociais estão tão impregnados pela constante busca de capital, que a prioridade na escolha de uma profissão tem sido o valor salarial, acima da sua paixão e identificação, principalmente pelos homens (vestígios da sociedade patriarcal). E o preconceito quanto a escolha da carreira de magistério e o cuidar das crianças pelo homem (como se este não fosse capaz de lidar com elas).

Pedro é professor de História e tem paixão pela sua disciplina. Ensina em uma escola privada e outra pública, com igual esforço e compromisso. Seu salário mal dá para sobreviver, mas ele vai levando e não perde o entusiasmo. Quando encontra velhos conhecidos de infância, sempre nota um ar de surpresa ou mesmo um certo desdém: “Como você aguenta ser professor e aturar essa garotada? E o salário, hein? Isso é lá profissão pra homem?” (CARVALHO, 2003, p. 68)

→ A separação do homem/pai do núcleo educacional, como também o familiar. Esfera pública para o masculino, esfera privada para o feminino. “Dicotomia de papéis sexuais e de gênero em casa e na escola”.

O grupo de técnicas encarregadas da sistematização do PDE da escola teve a ideia de elaborar uma cartilha para mostrar à comunidade escolar como o envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos, em casa e na escola, pode melhorar o seu desempenho na escola e na vida. Bolou uma história em quadrinhos com dois episódios. O primeiro traz uma conversa entre duas vizinhas sobre os cuidados com os filhos. Maria diz a Luíza que, mesmo trabalhando o dia inteiro e mesmo sem saber ler, ela pode arranjar um tempinho e sentar com o filho pra ver o dever de casa. O segundo episódio mostra uma reunião de “pais” na escola. Há pais e mães, mas quem fala é um pai que pede esclarecimento à professora sobre obstáculos à aprendizagem. A professora, então, explica como “os pais” devem colaborar para superar os obstáculos. (CARVALHO, 2003, p. 69–70)

### 3.2.2 Relações de gênero em canções

#### Pai e mãe

**Eu passei muito tempo  
Aprendendo a beijar  
Outros homens  
Como beijo o meu pai  
Eu passei muito tempo  
Pra saber que a mulher  
Que eu amei  
Que amo  
Que amarei  
Será sempre a mulher  
Como é minha mãe**

Como é, minha mãe?  
Como vão seus temores?  
Meu pai, como vai?  
**Diga a ele que não  
Se aborreça comigo  
Quando me vir beijar  
Outro homem qualquer**  
Diga a ele que eu  
Quando beijo um amigo  
Estou certo de ser  
Alguém como ele é  
Alguém com sua força  
Pra me proteger  
Alguém com seu carinho  
Pra me confortar  
Alguém com olhos  
E coração bem abertos  
Pra me compreender

(Gilberto Gil, 1975)

Nesta canção *Pai e Mãe*, Gil toma como contrapartida a “[...] posição de ver o filho como o resultado do pai e da mãe”. (GIL, 2010) É interessante observarmos que ao falar sobre o beijo que o eu da canção dava ao pai e que agora aprendeu também a dar em outros homens, fica explícito que ele pede que o pai “não se aborreça” com o fato desta sua ação. Isso nos revela a questão do homem ser tratado como um ser que não tem sentimento (carinho, afeto, etc., qualidades expressadas pelo sexo feminino), e que demonstrar apreço para o mesmo sexo é desvirtuante.

Nessa perspectiva, ensina-se às crianças do sexo masculino a dominarem os sentimentos, por vê-las como sinônimo de fraqueza e de insegurança, atributos moralmente desqualificados [...]. Também ensina-se às crianças do sexo masculino que “homem que é homem não chora”, não tem medo, precisa ser macho, senhor de si, deve enfrentar todos os perigos e dificuldades com coragem e determinação. (PASSOS, 2001, p. 160)

Quanto o resultado da relação entre pai, mãe e filho nesta canção destaca-se que “são as ações dos outros que reconhecem a marca dos objetos e ligam esses significados com os aspectos significantes da presença da criança numa práxis representacional coerente” (DUVEEN, 1998 apud CAVALCANTI; FRANCO, 2001, p. 61).

#### Masculino e feminino

[...] Ser um homem feminino  
 Não fere o meu lado masculino  
 Se Deus é menina e menino  
 Sou Masculino e Feminino...  
**Olhei tudo que aprendi**  
**E um belo dia eu vi...**  
**Que ser um homem feminino**  
**Não fere o meu lado masculino**  
 Se Deus é menina e menino  
 Sou Masculino e Feminino...  
 (...)  
**E vem de lá!**  
**O meu sentimento de ser**  
 E vem de lá!  
 O meu sentimento de ser  
**Meu coração!**  
**Mensageiro vem me dizer**



Meu coração!  
 Mensageiro vem me dizer...  
**Salve, salve a alegria**  
**A pureza e a fantasia**  
 Salve, salve a alegria  
 A pureza e a fantasia...  
 (...)  
**Vou assim todo o tempo**  
**Vivendo e aprendendo**  
 (...)

(Baby Consuelo, Didi Gomes e Pepeu Gomes, 1984)

Nesta música cabe destacar alguns elementos, um deles é o de uso das palavras “sentimento, coração, alegria, pureza e fantasia”. O eu-poético, o homem, utiliza-se de sensações e vocábulos considerados do mundo feminino para viver. Além do trecho “*Vou assim todo o tempo Vivendo e aprendendo*”, que demonstra novamente aspectos da polarização feminina, “homem que é homem não erra”, sempre é determinado quanto ao seu viver. Quanto ao trecho “*Se Deus é menina e menino Sou Masculino e Feminino*”, o compositor nos remete ao fato que Deus não tem um sexo definido, a sua criatura também não precisa ser definida por estereótipos masculino e feminino. “Ser diferente é traduzido como desigual e condição para a discriminação, para excluí-las do mundo do pensamento, da razão” (PASSOS, 2001, p. 161). O que de fato em relação aos homens umas das exclusões está em retirar-lo do mundo dos sentimentos (mundo infantil).

#### Super-homem, a canção

**Um dia vivi a ilusão de que ser homem bastaria**  
**Que o mundo masculino tudo me daria**  
**Do que eu quisesses ter**  
**Que nada, minha porção mulher que até então se resguardara**  
**É a porção melhor que trago em mim agora**  
**É o que me faz viver**  
 Quem dera pudesse todo homem compreender, ó mãe, quem dera  
 Ser o verão no apogeu da primavera  
 E só por ela ser  
 (...)

(Gilberto Gil, 2009)

No livro *Todas as letras*, Gil esclarece sobre a música *Super-homem, a canção*:

[...] sobre a *porção mulher* – muita gente confundia essa música com apologia ao homossexualismo, ela é ao contrário. O que ela tem, de certa forma, é sem dúvida uma insinuação de androginia, um tema que me interessava muito na ocasião - me interessava revelar esse embricamento entre homem e mulher, o feminino como complementação do masculino e vice-versa, masculino e feminino como duas qualidades essenciais ao ser humano. (...) Em *Super-homem - a canção*, a ideia central é de que pai é mãe, ou seja, todo homem é mulher (e toda mulher é homem). (GIL, 2010)

Quando Gil aborda o termo androginia relacionando ao conteúdo da música, analisamos que a canção retrata a busca do homem em possuir características “consideradas” do sexo oposto. O que não remete que ele (o homem) já tenham estas dentro do seu ser, apenas estão “resguardadas”, por conta das concepções sociais. Vygotsky (1998) nos revela que o homem é portador de “normas e valores” que padronizam o “comportamento e pensamento”, “forjando preferências, habilidades e aptidões” (VYGOTSKY apud CAVALCANTI; FRANCO, 2001, p. 54).

Com a configuração e reconfiguração das relações de gênero dentro do processo histórico, principalmente através do movimento feminista (século XIX), as mulheres se posicionaram em disputa de igualdade aos homens, conseguindo avançar nesta polaridade. Mas atualmente a busca dos homens também em adentrar nos aspectos/lugares “ditos” femininos, chama-se crise das masculinidades. Percebemos que os valores do machismo e do patriarcado (homem macho/ viril/ dono de poderes) estão tão impregnados na sociedade que quando estes procuram viver/ser “ao modo feminino” dizem que estes são desviantes, que estão abalando a sexualidade masculina. Desta forma, é frequente e necessário sim abrir espaço para que o lado “feminino seja mostrado e compreendido” por conta desta sociedade “tão opressora e preconceituosa”, mas também fica explícito a “falta de integração do homem neste processo de mudança.” (CRUZ; GABRIEL, 2008)

### 3.3 IGUALDADE DE GÊNERO NA PERSPECTIVA DA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A divisão sexual do trabalho ainda persiste de maneira significativa dentro da sociedade, onde tradições definem tarefas masculinas e tarefas femininas. Carloto (2001, p. 202) aborda que existe uma “distribuição de responsabilidades” por “critérios” “sexistas, classistas e racistas”. Dentre estes aspectos podemos alocar a atuação do homem na Educação Infantil, que ainda é muito discriminatória e com pouca abertura.

Carloto (2001, p. 206) ainda afirma que “a divisão sexual do trabalho como base material do sistema de sexo-gênero concretiza e dá legitimidade às ideologias, representações e imagens de gênero”. Que, por conseguinte, segregam os homens das tarefas ditas femininas – espaço doméstico - relacionando-os apenas as esferas públicas.

O processo de feminização do magistério está ligado com a expansão da rede escolar do ensino básico, o qual ocorreu por conta das mudanças políticas, econômicas, culturais e sociais. (HYPÓLITO, 1997) Assim a profissão de educador/a infantil se adequou completamente as características proclamadas apenas femininas.

Hypólito destaca uma passagem de Eliane Marta Lopes, onde a autora adéqua apenas à mulher o trabalho de docência primária:

Encontra-se na mestra uma segunda mãe/ Que tem sempre um carinho e que um consolo tem/ Para o aluno rebelde e para o pouco atento./ E quem de ensino entende o encanto, logo vê/ Que somente a mulher poderá com proveito/ Exercer a função de lhes mostrar o efeito/ Da instrução, dessa grande e sublime alavanca/ Com que o homem remove a mais tremenda tranca./ Instruir, educar... Missão nobre e divina.../ Professoras que andais pelo mundo ensinando/ Bem mereceis a Deus... (LOPES 1991a apud HYPÓLITO, 1997, p. 56)

No esquema que segue abaixo (Figura 8) podemos observar o mundo fechado da educação às crianças, dirigido apenas à mulher, com funções apenas de ensino e maternidade, “campo digno e adequado” às mulheres. Por conta disso, até hoje, tenta-se recuperar a desvalorização da Educação Infantil, pois afirmavam que

sendo um trabalho extensivo do lar, as mulheres estando nesta função não precisaria de uma formação e nem profissionalização.

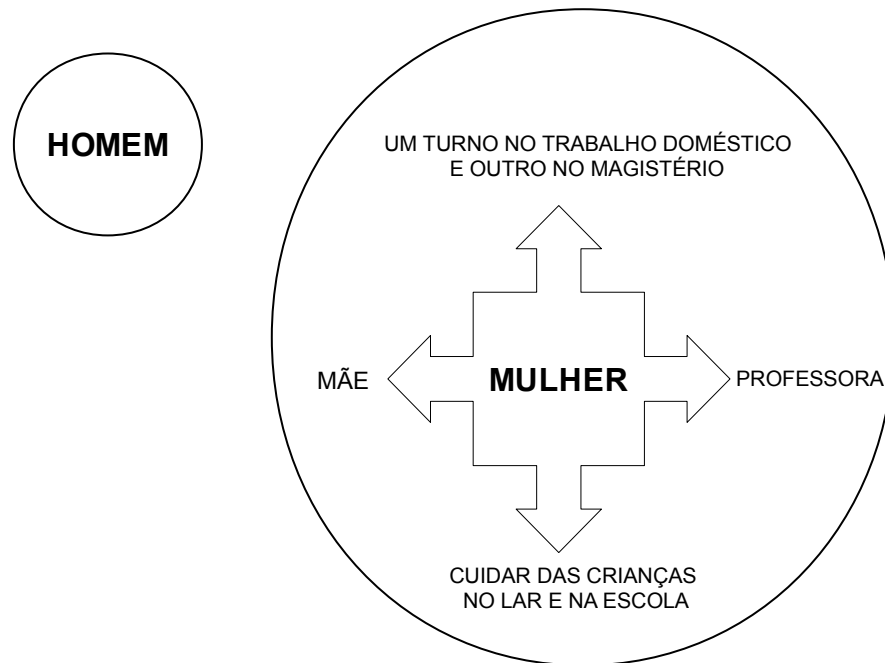


Figura 8 – O campo de “atuação” da mulher com o homem exterior a estes papéis.

Álvaro Hypólito (1997, p. 57), extraindo passagens de Bruschini e Amado (1988) explica que as afirmações sobre o magistério infantil “pertencer” ao sexo feminino sempre se dá a partir das diferenças biológicas. A ocorrência da desigualdade social por esta afirmação torna-se até certo ponto inquestionável, por estar tão imbricado e internalizado dentro do ser humano, que a consideram como algo natural.

São vários os atributos que permeiam a “vocalção” feminina – sentimento/ dedicação/ minúcia/ paciência/ docilidade/ sensibilidade/ delicadeza/ ternura. Estes atributos foram adequados com a determinação histórica e social na produção das relações de gêneros como se os homens não pudessem adquirir/ter estas características. Será isso uma verdade irrevogável?

Além de todos estes aspectos, Hypólito (1997, p.59) apresenta uma passagem de Saffioti (1979), segundo Louro (1989), onde a autora considera “o magistério primário masculino uma ‘anomalia’”, o que não podemos deixar de considerar que esta afirmação é bastante atual na perspectiva dos conceitos que

permeiam a sociedade.

A sociedade dentro do processo histórico criou um mito quanto a atuação dos homens no cuidado de crianças que perfaz até hoje por conta dos estereótipos culturais relacionados ao sexo masculino e da sua atuação no passado como ficou explícito no primeiro capítulo, quando abordamos a história de Cazuza.

Retornando ao processo histórico apresentado no primeiro capítulo podemos lembrar que, os homens que persistiam em permanecer ensinando no início do processo de feminização eram os “incapazes” ou os “pobres” não conseguindo outra opção. (HYPÓLITO, 1997, p. 62) Com as atribuições maiores aos homens, por serem os chefes e provedores da família, esta profissão passou a não servir mais. Tornou-se desonroso e humilhante o exercício desta profissão por um homem. (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 5 apud HYPÓLITO, 1997, p. 63).

Fatos estes que são vistos atualmente quando um homem apresenta o interesse em trabalhar com crianças.

Este mundo fechado da Educação Infantil, referente ao esquema apresentado anteriormente (Figura 8), não está apenas relacionado “à estrutura patriarcal”, mas por conta também da “história da dominação masculina e às lutas de gênero”. (APPLE, 1987, p. 6 apud HYPOLITO, 1997, p. 73).

As mulheres foram submetidas através da dominação, mas também construiu esta possibilidade já que viam através deste meio um acesso a um trabalho digno, contribuindo assim para o ingresso maciço das mulheres no magistério.

Os homens atualmente vêm procurando reagir a esta tradição histórica, para poder construir uma nova concepção quanto ao seu modo de educar e como também de se relacionar com as crianças. Mas as dificuldades de acesso e permanência são imensas por conta das famílias e principalmente das escolas.

Desde a Antiguidade que se estabeleceu a hierarquia entre razão e emoção, com Aristóteles, Platão e outros. Com isso os homens são considerados superiores às mulheres, por conta de serem dotados de racionalidade. Isso se dá muito o fato do predomínio dos homens nas atividades consideradas intelectuais ou de lideranças políticas o que jamais pode ser influenciado por sensações e sentimentos. Já que a Educação Infantil lida completamente com as emoções

(crianças) acredita-se que eles não sejam capazes de exercer esta função. Este estereótipo criado dentro do meio social pode ser debatido no livro de Moacir Gadotti (1989), *Dialética do amor paterno*.

Constam na capa do livro *Dialética do amor paterno* os seguintes dizeres: “Proibidos para professores”, esta frase desperta mais ainda o interesse de ler a obra, mas, por trás desta sugerida uma ironia. A razão é que quando o autor apresentou as ideias desta obra citada aos seus colegas intelectuais, acabou sendo muito julgado pelo fato de estar falando sobre questões familiares e pessoais, algo considerado por eles, “os intelectuais”, que um bom educador renomado como Gadotti não deveria tratar. Todos estes pensamentos contraditórios quanto à publicação do livro nos revela ainda mais a cristalização dos dogmas sociais, quanto a questão da participação do homem na educação de crianças.

Ao longo do livro, Gadotti explana seu próprio sofrimento quanto a sua ausência no relacionamento com seus filhos, culpa pertencente não apenas ao autor, mas de todos da sociedade. Cavalcanti e Franco (2001, p. 53) defendem esta posição quando “[...] coloca o ser humano como construtor e constituído pela sua história e pela história da sua sociedade”, história está de determinações quanto aos sexos.

Um pai pode tornar-se um tirano. É um processo, evidentemente, motivado por circunstâncias nas quais está incluída a **alienação** do trabalho e o desejo de “vencer na vida”, um processo que se constrói ao longo do anos, **inconscientemente**. Desaparece o amor. Tudo se transforma em manipulação, sedução ou constrangimentos. E quando esse método falha só resta a força física para reduzir o filho à nulidade. (GADOTTI, 1989, p. 37)

A partir do debate quanto a sua angústia podemos perceber a consonância existente entre o mundo paterno e o mundo da docência masculina na educação infantil. Ambos estão vinculados a ideologias que segregam o homem do papel de cuidar de crianças (ideologias vinculadas principalmente pelos métodos utilizados para educar quando estes eram responsáveis pela educação – palmatória e agressão física), “destruídos” também “pela violência da exploração burguesa do trabalho” (GADOTTI, 1989, p.46).

Apesar de ter acontecido muitas mudanças, a mulher tornou-se mais independente, carregando sobre si às vezes o cargo de “chefe” da família. Ainda existe um predomínio muito grande do mito na sociedade de que o homem/pai é o único “provedor econômico”, isto “é o reflexo da sociedade autoritária e da divisão social do trabalho”, submetendo-se assim “aos papéis que a sociedade lhes reserva”, longe do cuidar das crianças e dos seus próprios filhos (GADOTTI, 1989, p 40).

Georges Snyders (1984), segundo Gadotti, apresenta uma questão em que acredita que não exista a dicotomia entre vida social e vida familiar:

O amor pelos meus filhos ganha força e beleza com o amor por todas as crianças e, vice-versa, na medida em que cresce em mim a consciência da necessidade da transformação da sociedade, o engajamento na luta social, o amor pelo meu filho justifica-se plenamente e ganha novas dimensões (...) (GADOTTI, 1989, p. 43-44).

Ao transpor esta questão para o âmbito escolar podemos observar que o mesmo ocorre entre a vida de professor e a vida familiar. Cada vez mais que um pai se envolve com seu filho, mais ele se sentirá atraído a também querer ter o cuidado com todas as crianças, assim quebrando os tabus sociais.

“Por sua vez, a escola é simultaneamente reprodutora e transformadora das diferenças de gênero”, as mulheres conseguiram acesso a educação, uma independência financeira e uma mudança nas estruturas da família. Entretanto “o sistema escolar” ainda “reproduz divisões de trabalho sexistas em sua organização”, ao sexo masculino acesso às atividades administrativas, ao sexo feminino a pré-escola, as séries iniciais. (CARVALHO, 2003, p.65)

\* Uma escola com concepção doméstica - tem pouca abertura, às vezes torna-se totalmente fechada para o magistério masculino.

Neste tipo de escola conservadora:

[...] predomina uma visão maternal e feminina da docência no Curso Primário, colocando em relevo os aspectos formadores, relacionais, psicológicos, intuitivos e emocionais da profissão, frente àqueles aspectos socialmente identificados com a masculinidade, tais como a racionalidade, a impessoalidade, o profissionalismo, a técnica e o conhecimento científico (CARVALHO, 1998, p. 5).

\* Uma escola aberta, livre de estereótipos – aceitará a docência masculina com total cumplicidade.

Nesse contexto, a Educação, como processo, não pode excluir o entendimento e a consciência de que sofre implicações do gênero e da sexualidade dos indivíduos e dos grupos que constituem a sociedade na qual se insere e para a qual se destina; é na Educação, como formalizadora das expectativas de condutas “adequadas” para o mundo social, que vamos encontrar as matrizes das desigualdades de gênero. Mas, é também através do processo de educar que vão emergir as possibilidades de conscientização sobre a dinâmica das relações de gênero e as perspectivas de mudança nas relações sociais entre homens e mulheres. (FAGUNDES, 2001, p. 16)

É válido o investimento numa formação continuada de todo o corpo docente, administrativo e todos os setores educacionais para a compreensão das relações de gênero. Ao fato de que é no tempo de criança através das suas experiências (familiar, social e principalmente escolar) que se constitui a vida profissional de um educador/educadora. A escola como um ambiente onde alunos e alunas discutam temas e experienciem os estudos, numa vivência que proponha a equidade de gênero (SEFFNER, 2008).

É importante lembrar que o processo de feminização dever ser visto por aspectos positivos e negativos, “tanto sobre a organização do trabalho docente, quanto sobre a identidade profissional das professoras”, não querendo assim minimizar a presença das mulheres na Educação Infantil. (CARVALHO, 1999, p.94–95)

O acesso dos homens a Educação Infantil - lidar com afeto, sentimento, emoção e etc. - afeiçoadas com suas práticas profissionais masculinas quebraria paradigmas e contribuiria para “o processo de socialização de meninos e meninas na faixa etária de zero a cinco anos” (CARVALHO, 1999, p. 182). Podendo ainda afirmar que, estes abririam um espaço para a construção e desconstrução numa nova identidade masculina não sendo objeto de manipulação da sociedade.

Contar com a presença tanto de mulheres quanto de homens, no exercício da Educação Infantil:



Insurgir-se contra a visão fixa e inalterada de que o trabalho com características do feminino é inferior ao trabalho assalariado que mantém características consolidadas como masculinas, conduz a apreensão de uma contradição maior que é, de um lado, perceber estas características em sua positividade e, de outro, remeter a importância da vivência social das crianças com homens e mulheres (sem negar o espaço desta vivência enquanto parte da totalidade), rompendo assim com a tendência de se manter a segregação e a dicotomização dos gêneros, na divisão social do trabalho. (CARVALHO, 1999, p. 182)

Dominicé (1992, p. 214) nos deixa a seguinte contribuição para sabermos lidar com o novo, que nesta pesquisa está relacionado à nova tendência, o acesso dos homens a Educação Infantil: “O novo deve ser construído a partir “do e sobre o velho”. Negar a prática existente significa favorecer a rejeição para a possibilidade de mudança, pois “a vida é o lugar da educação e a história de vida, o terreno no qual se constrói a formação” (DOMINICÉ apud CARVALHO, 1999, p. 11).

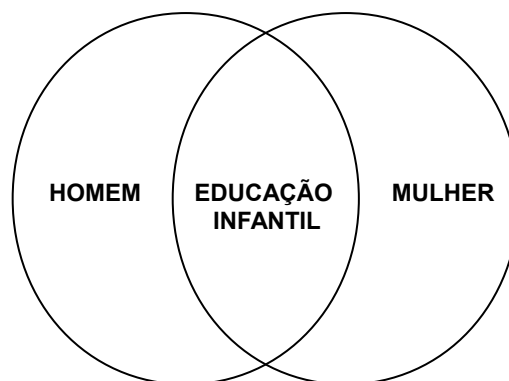


Figura 9 – Representação da união do homem e da mulher na educação de crianças – o novo.

## 4 RELATOS DE HOMENS ATUANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com o objetivo de apresentar a vivência e a atuação do homem na Educação Infantil, contextualizamos este capítulo a partir de algumas questões: como eles chegaram a esta profissão; as dificuldades de permanência; existem diferenças de atuação para a das mulheres; este espaço pode ser deles também?

O foco deste capítulo foram três entrevistados de uma pesquisa de doutorado, nomeada como “Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creche”, de Deborah Thomé Sayão, no ano de 2005.

Sayão, na sua pesquisa de campo, relatou o dia a dia de cinco homens que atuavam na Educação Infantil, no município de Florianópolis no estado de Santa Catarina em 2002. Dentre estes foram escolhidos três para abordarmos:

### 4.1 ÂNGELO, JÚNIOR E ERNANI

Pouco são os estudos sócio-antropológicos acerca da atuação masculina na Educação Infantil, além de serem estudos recentes, sua maioria se refere a atuação deles nas primeiras séries iniciais do Ensino Fundamental, dentre estes podemos destacar:

- ✓ Vozes masculinas numa profissão feminina: o que têm a dizer os professores, de Marília Pinto de Carvalho, no ano de 1998;
- ✓ Homens na Roda: vivências e interações corporais nas séries iniciais da Educação Básica, de Weslei Lopes Silva, no ano de 2006;
- ✓ Homens ensinando crianças: continuidade – descontinuidade das relações de gênero na escola rural, de José Luiz Ferreira, neste trabalho os profissionais ministravam aulas em turmas seriadas, no ano de 2008.

Além de retratarmos os três professores, focamos também em diversas reportagens/entrevistas dos meios de comunicação com docentes do sexo masculino na Educação Infantil.

### 4.1.1 Ângelo

Tinha 42 anos de idade, morava em Florianópolis. Casado. Tinha duas filhas. Trabalhou sete anos como auxiliar de classe, no ano da entrevista (2002) tinha oito meses que tinha ingressado na função de professor, toda a sua experiência e atuação foi na rede pública. Estudou o Primeiro Grau em uma escola pública e no Segundo Grau cursou complementar de Contabilidade numa escola particular. No ano de 2000 se formou em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil, numa universidade pública. (p. 68)

#### 4.1.1.1 História de vida e a escolha pela educação infantil

Deborah lembra que Ângelo não teve infância, pois desde pequeno já exercia funções de adulto para ajudar a família. [...] *De estar fazendo compras, estar indo ao mercado, comprar carne, vai à padaria.* (p. 67) Os momentos para brincar eram raros, tanto sozinho, como também com as crianças pela rua.

Sayão relata que:

[...] o fato de [Ângelo] não ter vivido em profundidade a brincadeira, a liberdade e a criatividade para inventar brinquedos, passou a ser valorizado atualmente pelo professor de maneira positiva especialmente quando [Ângelo] narrou que essas eram *experiências importantes para as crianças.* (p. 68)

Trabalhava em duas creches da rede pública, 40 horas semanais de trabalho, estas se localizavam em bairros opostos, mas a “carência econômica” tornavam estes bairros iguais por esta situação. Seu desejo de “ampliar as experiências culturais das crianças que entendia serem muito restritas em função das dificuldades econômicas que vivenciavam”, estava sempre presente em suas falas. (p. 67-68)

O salário que ganhava pelas 40 horas semanais era pouco para o “orçamento doméstico”, por isso trabalhava nas sextas, nos sábados e domingos “como confeito na padaria de seu irmão.” Para ele e sua família não existiam momentos de lazer, pois este estava sempre ocupado com atividades escolares, até

mesmo dentro de sua casa - “planejamento” e “registros da semana na creche”. (p. 69)

Sayão afirma que Ângelo sempre teve a aspiração de ser professor, “mas se sentia despreparado para enfrentar o vestibular”:

[...] eu sempre tinha aquele desejo escondido de ser professor um dia. Eu tinha vergonha de dizer que eu queria ser professor pelo fato de não ter a segurança, um conhecimento necessário para ser professor (Ângelo, professor). (p. 69)

Atentando para a fala de Ângelo analisamos que apesar da Educação Infantil ser tão desvalorizada em todo o seu processo histórico, não precisando os/as professores/as que atuavam ter uma formação acadêmica<sup>13</sup>. Este professor ainda se preocupava em ter uma formação para ingressar nesta área. Pois era [ou é] considerado “correto” socialmente que, se apenas a mulher sabe cuidar e dar carinho [o extinto dito maternal] já está considerada apta, isto retrata a extensão do âmbito da casa para a escola. Talvez esta preocupação da parte dele [em estudar, em ter uma formação específica] venha pelo fato de que o homem não é considerado apto para estas questões maternais, então adquirindo conhecimento saberá lidar melhor com esta situação.

Quanto a sua escolha profissional, os familiares não deram apoio pelo fato de ser mal remunerada e não ter uma ascensão de *status* [...] *pediram que eu fizesse outro curso que me desse mais dinheiro, que me desse um futuro diferente* [...]. (p. 70) Ele não teve nenhuma interferência familiar quanto a sua escolha, pois dentro da sua família não existiam professores. Mesmo assim, Ângelo não desistiu do seu sonho, colocando a precária remuneração desta profissão em um patamar de visão abaixo.

O fato deste professor ter que ir em busca de fazer “bicos” para aumentar a renda familiar, demonstra um aspecto cultural padrão de ter o homem como provedor, mas mesmo assim ele “rompeu em parte” esta determinação

---

<sup>13</sup> Com a LDB nº 9.394/96 no Art. 87 e Art. 62. foi instituída a Década da Educação que no desta só seriam admitidos professores na Educação Infantil com formação mínima em nível superior. Todavia, não é essa a realidade brasileira. Há ainda muitos professores que nem sequer possuem nível médio, estes são e foram contratados da mesma maneira como era a décadas passadas, pelas concepções de maternagem.

“permanecendo” nesta profissão considerada como não pertencente ao sexo masculino. (p. 70)

O desejo de Ângelo de ser professor era muito grande, conta Sayão, e por conta disso ele começou a procurar meios de ingressar nesta profissão. E “mesmo sem ter a formação específica, conseguiu ingressar no magistério” através de uma concorrência a uma vaga de “auxiliar de sala na Rede Municipal”.

[...] Eu fui pensando em trabalhar numa escola e quando cheguei lá é que eu fiquei sabendo que era para trabalhar com Educação Infantil em creches ou NEI. Porque até então nem eu sabia o que significava Educação Infantil. Fui trabalhar, alguém me falou no dia da escolha da vaga que eu deveria escolher NEI porque eu não tinha experiência, porque se escolhesse creche seriam crianças menores e implicaria na função de trocar fraldas e preparar mamadeiras e eu poderia não me sair muito bem [...] (Ângelo, professor). (p. 71)

Nesta última fala de Ângelo examinamos o fato de “uma colega de trabalho” o sugerir que seja auxiliar em uma turma com crianças maiores do que atuar na creche. Isto afirma a separação das atividades do homem/pai da mulher/mãe, que é culturalmente acreditado pela sociedade de que o homem não tem o saber (e nem precisa destas habilidades) de cuidar de crianças pequenas, ou seja, trocar fraldas, preparar mamadeiras, dar carinho, brincar, e etc. (p. 71) Há uma exclusão do homem destas funções, e eles acabam aceitando, sendo desinteressados por total<sup>14</sup>.

No cargo de auxiliar Ângelo não tinha “voz” e nem “vez” com suas opiniões.

[...] Agente [os auxiliares] não tinha autonomia no trabalho. E eu era muito vigiado. Nunca era com eu pensava o trabalho. Às vezes até pensava, mas alguém pegava as minhas ideias e eu não conseguia colocar em prática. Quando eu comecei o curso de Pedagogia comecei a ter também autonomia e voz ativa no meu discurso, na minha fala [...] (Ângelo, professor). (p. 71)

Observamos que ele era discriminado indiretamente por ser homem, como também por não ter uma formação de curso de nível superior, fica explícito que já

---

<sup>14</sup> Não querendo relativizar, mas tomando como base noticiários que abordam esta questão. Apesar das mudanças da sociedade em questão a isso, a maioria dos homens ainda se encontra indiferente aos cuidados com as crianças.

que não tinha experiência ou por não ser mulher tinha que ter pelo menos um curso para poder ter o direito de argumentar ou expor suas ideias.

Muitas foram as “dificuldade enfrentadas” no acesso ao curso de Pedagogia. Durante as aulas sentia-se cansado por conta da dura jornada de trabalho, como também sofreu “preconceitos e objeções” “por ser o único aluno homem na turma”. Apesar destes percalços este acabou conquistando suas colegas e também professores. Todos tinham um apressado por ele, as colegas o ajudavam sempre nas “tarefas acadêmicas”. (p. 71-72)

Depois da conclusão do curso Ângelo concorreu a uma vaga de professor, conseguindo com êxito, mas no momento da pesquisa de Sayão ainda era uma vaga temporária, pois ainda não tinha sido “nomeado como efetivo”.

[...] Agora, quanto a ser uma profissão que ganha tão pouco eu penso que eu decidi isso já com bastante maturidade. É o que eu quero para minha vida essa profissão. Eu tenho os pés no chão quando eu falo isso. Luto sempre. Tudo o que eu faço é com carinho, com dedicação. E nessa profissão, eu quero lutar com comprometimento porque penso que se eu tendo condições de fazer um trabalho de qualidade, eu também posso estar lutando por um salário de qualidade. Então, é uma profissão que eu quero. Hoje ainda não dá porque eu tenho uma outra fonte de renda. A minha principal fonte de renda é essa enquanto professor, mas eu quero deixar dentro de pouco tempo esse na padaria. Profissão no momento é como professor. É essa profissão que eu quero levar para mim [...] (Ângelo, professor). (p. 72)

Nesta fala de Ângelo percebemos a maturidade em relação a sua escolha da profissão que gostaria de exercer. Isto deve ter contribuído muito para que ele não desistisse da carreira, apesar das dificuldades de acesso e permanência.

O professor Ângelo destaca que [...] *quando eu comecei na Educação Infantil trabalhei com duas professoras e elas me ensinaram muito* [...] (p. 73). A sua atuação como auxiliar de classe e o convívio com estas professoras o ajudou no que se tornou como professor. Mas principalmente a sua formação universitária o ajudou muito mais a enfrentar os desafios dentro da instituição como um professor homem cheio de ideias novas, as quais incomodaram de início muito as colegas de trabalho. Uma colega de trabalho desta escola explicou que:

[...] ele era uma pedra no sapato aqui (...). Por causa dessa posição dele. Ainda mais nessa creche que é cheia de mulheres com 18, 20 anos de vida na creche que sempre faziam tudo igualzinho. Teve professor antes, mas era de Educação Física. A Educação Infantil é dentro da sala, é de manhã, de tarde, de noite. No início ele era uma pedra, ele era um pentelho. Ele azucrinava e deixava muita gente de cabelo em pé. Mas ele não fechou a boca em nenhum momento. Porque ele falava. Ele não se deixou abater por nada. [...] o novo, é o diferente. Então, nós não queremos. O novo dá medo, gera insegurança [...] (Anete, professora). (p. 73)

Novamente o professor explicitou o seu “poder” de argumentador/inovador por conta da sua formação: [...] *Precisa ter conhecimento. Porque se não tiver o conhecimento, não tem como falar. Talvez se eu ficasse como um simples auxiliar sem fazer o curso na universidade, sem estar me atualizando, talvez eu não tivesse esses argumentos, não teria essa segurança nesse discurso [...]*. (p. 74). Sayão explica:

É possível perceber em Ângelo uma busca por diferenciação da cultura instituída na creche e nas instituições de educação infantil nas quais observo a desvalorização permanente do conhecimento acadêmico, mesmo entre aquelas profissionais com formação de nível superior. Em contrapartida, há uma supervalorização do conhecimento proveniente da prática. (p. 75)

Sua chegada na escola foi marcada por curiosidades e comentários por parte dos funcionários e dos familiares das crianças. Tendo que “apresentar” todos os seus requisitos para ver se realmente tinha a capacidade de lidar com as crianças. Uma professora disse: *“Eles chegam e têm que conquistar o espaço deles. Por causa da visão do pessoal de que creche foi feita para a presença feminina [...]* (Elizete, professora).” (p. 75)

A curiosidade é tão grande pelo fato de estar ali uma pessoa querendo se infiltrar no reduto considerado feminino, “um corpo estranho no espaço”.

[...] *estou num espaço que as pessoas vêm de uma maneira que não seria para mim aquele espaço. Eu vi uma coisa muito forte por trás dos panos, é que homem na direção não vai dar certo, homem na educação infantil não dá certo. Eu escutei isso [...]* (Ângelo, professor). (p.72)

Os profissionais que se encontravam neste ambiente escolar estavam tão impregnados de concepções que acreditavam ser a verdadeira, indo ao encontro deste homem afirmando: “[...] *isso é trabalho de mulher. É mulher que faz esse trabalho. Então eu falei: agora tem um homem.*” Além de ser “testado” a todo instante como se fosse uma roda de aposta, “naquilo que supostamente *não vai dar certo*”. Procuram “saber” se sabia cuidar de crianças, se era homossexual, se tinha jeito para lidar com esta profissão,

[...] se tu tens conhecimento daquilo que tu falas, para ver se você tem o pé no chão, para ter clareza do objetivo daquilo que você coloca. Só depois delas serem vencidas dessa maneira é que elas acabam concordando com alguma coisa que se coloca. Principalmente quando se refere a uma mudança (Ângelo, professor). (p.76)

Uma colega de profissão ao saber que Ângelo iria para a mesma escola que ela atuava, chegou à escola sugerindo qual a turma que ele deveria ficar, “[...] *Dá o Segundo Período que vai ser um desafio legal pra ele, ninguém queria pegar o Segundo Período [...]*”. O professor homem geralmente quando chega numa escola em que vai atuar com crianças lhe é dado o posto de trabalhar com a turma mais desobediente e difícil, isto nos revela uma forma de testar “a competência profissional”, porque sabendo lidar com uma turma difícil realmente será um bom professor. Além disso, através desta fala fica implícito uma das características da masculinidade, a qual o homem é considerado um ser que impõe respeito, “autoridade” e disciplina.

Sayão fala que “como [Ângelo] vinha conseguindo um bom relacionamento com o grupo de crianças e com os familiares, [ele] desafiou o poder e a autoridade que algumas profissionais já detinham na instituição, o que causava reações.” Assim, a fala da diretora permite compreender como o poder das profissionais mais antigas ou “mais experientes” agia sobre o professor recém chegado: “[...] *tudo o que é novo dá medo, o quê é que eu vou fazer pra não me dar medo? Eu vou tentar espezinhar o máximo pra pessoa desistir [...]* (Íris, diretora). (p. 77)

A primeira opinião de Ângelo acerca de mudanças no trabalho da creche foi para a festa de comemoração da Páscoa, ele não achava correto as crianças



receberem doações de doces, balas, chocolates de pessoas desconhecidas para a festa. Propondo que junto com a família todos poderiam decidir o que seria o melhor. Para todos que estavam ali há muitos anos isto foi um transtorno, pois o diferente, o novo trazia muito mais trabalho e elas não queriam mudar a maneira de trabalhar que dava certo a tantos anos. Mesmo com toda esta negatividade pelo novo, ele conseguiu fazer uma reunião com as famílias, decidindo a partir daí que “poderia ser uma festa diferente”.

[...] eu pensei num trabalho para aquelas crianças diferente e não como vinha sendo feito há 18 anos na creche e até hoje a gente chega para mudar alguma coisa e tem muita resistência nas mudanças. O novo atrapalha, o novo incomoda, dá muito trabalho e muita gente prefere estar mesmo no sossego e naquela ladainha de sempre do dia a dia [...] (Ângelo, professor). (p. 78)

Ângelo tinha uma forma de trabalhar que sempre envolvia a família, não a deixando de fora daquele ambiente. Para ele muitas vezes a não participação da família seria culpa dos próprios professores que não utilizavam meios e nem as convidavam para estas participarem do que acontece ou do que irá acontecer na escola.

Os [...] professores que acham que a família não pode contribuir porque não tem um conhecimento à altura, porque não é legal eles estarem se metendo no trabalho pedagógico e que o bom mesmo é quando fizer uma festa chamar para trazer na barraquinha, para angariar fundos para a creche e para a escola (Ângelo, professor). (p. 78)

#### *4.1.1.2 Características na atuação da educação infantil*

Sayão ao observar Ângelo no seu dia a dia na escola, nota que o seu ensino se dava por meio da “Pedagogia de Projetos”. O envolvimento dele era imenso para conseguir concluir e seguir os projetos, tirava várias vezes do seu próprio bolso dinheiro para fazer passeios junto com as crianças, para conhecer a cidade realizando atividades num momento lúdico. (p.79)

Quando recebia as crianças pela manhã não tinha diferenciação por ser menina ou menino. Atentamos a isso porque dentro da sociedade criou-se um clima

tão grande de medo e total vigilância<sup>15</sup> por conta dos vários casos de pedofilia. No relato das entrevistas Sayão não dá a entender que os pais tiveram esta preocupação, mas muito provável que sim, mas isso deve ter sido logo superado por ele ter trabalhado muito bem na sua função.

Ângelo tinha “estratégias” para receber também os pais, fazia um farto café da manhã na própria sala de aula, com pratos e sucos trazidos pelos pais e por ele mesmo, ele realmente sabia como integrar e conquistar estes pais. Ao entrevistar os responsáveis pelas crianças que participavam destes momentos, Sayão percebeu que a satisfação destes eram enormes, pelo fato de nunca terem sido propiciado a eles este envolvimento com a escola dos seus filhos. (p. 80)

Uma professora “do turno da tarde que acompanhava o mesmo grupo” relatou que “as ações de Ângelo na creche” as tinham lhe ajudado muito na maneira de como atuar em sala de aula. Deborah Sayão lhe entrevistou:

**Deborah:** O trabalho que ele passou a realizar modificou de alguma maneira tua forma de ver a Educação Infantil?

**Anete:** Sim, essa abertura, esse contato direto com os pais, essa abertura da creche para os pais. Isso para mim foi nota dez. Eu admiro muito esse desprendimento dele, do pai estar junto, dessa valorização que todas as crianças que estão com os pais, eles se sentem valorizados. Eu percebi que o grupo mudou e um dos fatores foi esse. Foi essa abertura do Ângelo, da sala para os pais. Não só para os pais, para os demais, para todos. Ele abriu as portas. Eu achei que isso me fez repensar a minha prática, me fez repensar muitas coisas quanto à minha prática. Eu achei que isso valeu e me ajudou.

**Deborah:** Em que medida modificou a tua prática?

**Anete:** Eu modifiquei. Eu não perdi a minha... o meu modo de fazer, eu acrescentei.

Eu passei a dar voz para as crianças, mas não tanto quanto ele. Alguma coisa que eu não socializava aí eu procurei socializar e melhor. Melhorei bastante com isso. Ele me ajudou muito (Anete, professora). (p. 81-82)

As falas desta professora denotam os conceitos de relações de gênero. Como a profissão de educar crianças pertence ao sexo feminino, por conta da “maternidade”, os homens que estão fora deste campo só têm é que aprender com elas, nada tem o que acrescentar. Mas com esta reflexão desta professora e a

---

<sup>15</sup> Pois ao verem um homem tratando sua filha menina ou mesmo uma aluna com carinho e amor, já consideram que por trás disso tem um interesse sexual.

mudança na sua forma de atuar percebemos que é possível superar “pensamentos e crenças naturalizados levando a crescimento profissional”. (p. 82)

O professor Ângelo acreditava que os profissionais da creche deviam agir de acordo como ensinavam as crianças, exemplo disso seria o fato de quando os professores iam para o horário de descanso, lanchavam e sujavam tudo na sala, e isto lhe incomodava muito. [...] “*como vão ensinar as crianças a ter modos na mesa se elas comem desta maneira?*” (p. 82)

Até hoje tem muita coisa para mudar, têm pessoas que hoje me olham atravessado porque pensam que eu estou trabalhando é para mostrar trabalho. É para aparecer e não vêem como um objetivo que eu tenho com a criança, o que eu quero atingir com a criança. (Ângelo, professor) (p. 83)

Quanto mais este professor queria mudanças ou fazia mudanças na maneira de trabalhar com as crianças, mais ele incomodava as pessoas. A diretora na época comentou que as colegas diziam: *Quer se aparecer. É o comentário que aparece muito.* (Íris, diretora).” (ibid)

Mas para a família esta mudança foi algo positivo:

Eu acho que ele é um excelente professor, super atencioso e o trabalho que ele tem feito com as crianças eu nem tenho palavras para dizer porque é excelente. Principalmente esse livro sobre o que eles fizeram, escreveram. Eu achei lindo aquilo ali, lindo. Não tenho palavras... Ele é super atencioso, acho que em lugar nenhum, nem na escola aonde eu estudei, eu nunca vi um professor atencioso que nem ele. [...] ninguém fala de outro professor na creche, tanta professora... mas só falam nele porque ele é excelente e eu acho que todo mundo gosta dele. (Cinara, mãe de V.) (p. 84)

Diante de todos estes aspectos do profissional Ângelo e de seu trabalho notamos que ele foi um batalhador que não desistiu em momento algum, apesar de tanta indiferença quanto a sua atuação. “Porém, do ponto de vista simbólico, sua força de vontade em permanecer na profissão e a busca por formação representava um grande esforço o que causava extrema admiração em muitas colegas de trabalho”. (p. 84) Percebemos também que isso se deu pelo fato dele ser uma

pessoa bastante madura (não pela idade) e que realmente sabia o que queria<sup>16</sup>.

#### 4.1.2 Júnior

Tinha 27 anos de idade, morava em Florianópolis/SC. Há oito anos atuava como professor de Educação Infantil. Casado, tinha uma filha, sua esposa estudava pedagogia e atuava na educação infantil em uma escola particular. Trabalhava em uma escola particular e na rede pública de ensino municipal, a noite no Ensino Médio como professor de História numa escola pública, perfazendo 50 horas semanais de trabalho. De cinco irmãos, ele foi o único que conseguiu chegar à universidade. Estudou “os antigos primeiro e segundo grau em escolas públicas”. Quando participou de uma igreja na adolescência sentiu o desejo de ser padre, mas logo abandonou esta vontade, ingressando assim no Magistério. (p. 85)

##### 4.1.2.1 História de vida e a escolha pela educação infantil

“Na primeira semana” do Curso de Magistério a professora pediu que “fosse ao quadro escrever uma tarefa”. “Após ter escrito o que era solicitado, a professora revelou seu preconceito: *homem no magistério e com a letra feia não dá certo*”. (p. 85) O conceito de que quem tem escrita bonita deva ser professor e principalmente sendo mulher. Já o homem sempre é considerado por ter letra feia, então este deve ser médico, advogado.

Júnior sofreu muito em seu percurso no curso de magistério, muitos questionavam se era homossexual e com isso existiam muitos conflitos em sala de aula tanto com suas colegas quanto com suas professoras. Júnior relatou:

[...] teve meninas que brigavam horrorosamente comigo, de discutir, de mandar fechar a boca: aqui tu não manda, nós somos a maioria, nós somos as mulheres. Nos trabalhos, tem que fazer isso. Essa é a tua parte, vai fazer e pronto. Se não quiseres fazer vai para outra equipe [...]. (p. 86)

---

<sup>16</sup> Atuar na Educação Infantil, dando às crianças e suas famílias a oportunidade de viverem e conhecerem coisas que jamais pelas suas condições monetárias conseguiriam.

Então logo quando concluiu o magistério foi trabalhar numa farmácia, mas em seguida surgiu uma oportunidade a concorrer uma vaga na Educação Infantil que na época “era uma entidade assistencial e depois foi conveniado com a Secretaria de Educação do município”.

Então foi aonde eu entrei nessa, eu fui fazer a entrevista com uma Assistente Social e uma Pedagoga. Elas acharam legal a ideia de eu ser homem e ter feito magistério. Eu nunca tinha trabalhado com a Educação Infantil e jamais eu ia imaginar que um dia eu iria trabalhar, mas era a única opção. Eu disse: eu vou. No início eu queria somente dar aula, queria ser professor. Foi o que apareceu e eu fui (Júnior, professor). (p. 86)

Complementando o curso de magistério e também o seu conhecimento de como cuidar de crianças pequenas, ele fez um curso específico “materno-infantil em uma escola pública estadual”. Logo depois, este conseguiu ingressar numa universidade federal num curso de história. A sua felicidade era tamanha, por ser dentro da família o único que conseguiu alcançar patamares muito maior do que todos acreditavam.

Eu tinha recém me formado e tinha conquistado um emprego que para mim era o auge porque foi difícil entrar nesse ramo do magistério por ser homem e por tudo o que já tinha enfrentado, então eu estava me achando o máximo. Tava peitando qualquer uma. Também era um sonho entrar na faculdade e eu tinha conseguido entrar sem fazer cursinho. Então tudo isso estava na minha cabeça. Eu estava nas nuvens [...] (Júnior, professor). (p. 87)

Sayão diz que apesar do seu desejo de ascensão social, Júnior jamais relatou em suas falas que nos seus projetos futuros estava o de sair do campo educacional infantil. “[...] mantinha o antigo sonho de formar-se em Pedagogia e relatou que “*sua mente estava sempre voltada para esse curso*” mesmo depois de concluir “a licenciatura em História” e fazer um “curso de especialização em História Social”. (p. 87)

Seu maior sonho era ingressar como professor numa escola particular da cidade, priorizando-a pelo fato do salário ser muito maior do que na rede pública. Esta desvalorização da educação infantil na rede pública podemos comprovar até

hoje. Um exemplo seria aqui no município de Salvador, um/a professor/a da rede pública tem que trabalhar 40 horas semanais para conseguir um determinado salário que um/a professor/a de uma escola particular conceituada consegue em 20 horas semanais. Assim, Júnior fez “um curso preparatório para o ingresso em tal instituição, tendo sido contratado em seguida. Foi auxiliar [no maternal], cargo que ocupou durante um semestre, e depois professor”. A ascensão foi muito rápida, mas nada foi fácil porque teve dificuldades em “[...] *enfrentar os pais e o próprio trabalho em si*”. (p. 87- 88)

A diretora que contratou Júnior revelou:

A gente gostou bastante de ti, acho que vai ser bom para o colégio ter uma experiência até porque tu és homem. Tu não tens cólica menstrual, tu não tens este problema de estar pegando a licença de gestação, não leva filho ao médico, ela falou para mim. Então para o colégio acho que vai ser produtivo. E também porque tu és uma pessoa legal. A gente vai querer investir em ti (Valéria, diretora). (p. 88-89)

Este relato desta mulher fica explícito que ele estava sendo contratado com a valorização de não ser mulher, por que mulher tem “cólicas menstruais, licença gestação e cuidado com os filhos” o que acarreta muitos problemas dentro da instituição escolar (como faltas, licenças, tudo tendo de ser onerado, dando prejuízos a escola). Acreditava a diretora diante de concepções sociais de que o homem não tem estas “questões femininas”, principalmente por considerá-lo culturalmente longe do âmbito das questões familiares de cuidar e educar crianças. Sendo este o sexo forte, apenas o provedor, assim Júnior seria mais “produtivo” para o estabelecimento, portanto este local investiria nele<sup>17</sup>.

A fala da diretora no ato da contratação de Júnior o marcou em todo o percurso escolar como sendo o principal representante produtivo dentro da escola, sendo incorporado, já que “ele seria um professor que não apresentaria os ‘problemas do feminino’”, como notamos neste relato:

---

<sup>17</sup> Relações de gênero em que o homem é produtor de capital e a mulher apenas reprodutora de vida humana.

[...] eu estou lá há oito anos e eu nunca faltei. A minha filha nasceu, eu casei e não peguei licença de nove dias de acompanhamento. Eu não peguei os oito dias de matrimônio. Eu nunca faltei no C.M., nunca. Eu sempre fui trabalhar doente. Nunca tive uma doença séria, mas às vezes a gente fica resfriado e mesmo assim eu vou trabalhar. Teve um dia até que eu fui e ela [a diretora] me mandou embora. A diretora disse: hoje tu não ficas, hoje tu estás bem doente mesmo [...]" (Júnior, professor). (p. 89)

Durante as visitas de Sayão, ela notava que o professor Júnior se encontrava muitas vezes cansado por sua jornada de 50 horas de trabalho semanais, além desta escola particular abordada acima, em outro turno ele atuava numa creche pública para aumentar a renda da sua família. As escolas ficavam muito longe da sua casa, tendo que todos os dias fazer grandes percursos de ônibus, momentos que ele aproveitava para estudar, apenas a que ele trabalhava a noite como professor de história era "próxima de sua residência".

Júnior sempre almejava um grau maior na sua formação, por isso "o docente estava pleiteando uma vaga para realizar o Curso de Mestrado", frequentando assim "a biblioteca da universidade e estava bem informado sobre cursos, palestras e eventos da área". Sendo "visto" "na creche pública" como o ser que detém todos os conhecimentos do mundo acadêmico.

Várias colegas o procuravam para se informarem e essa era uma das formas pelas quais reforçava sua masculinidade, representada pelo homem que, circulando no espaço público, possui as informações sobre os acontecimentos. (p. 90)

Apesar da sua rápida ascensão na escola de rede privada, nada foi fácil lá dentro, pois o docente teve muitos conflitos. A escola tinha um sistema de promoção para os/as funcionários/as auxiliares, "oferecia cursos preparatórios para formação dos/as profissionais no sentido de "formar" mão de obra", e estes/as que faziam o curso ficava no aguardo das novas vagas e assim tornarem efetivados/as como professores/as, sendo que o contratado pela direção foi um homem e não teve que esperar fila alguma, gerando assim conflitos e "comentários".

Tinha muita gente como auxiliar que estava esperando turma para assumir como professora, mulheres mesmo, formadas, esperando turma e eu que tinha recém entrado, era homem e ela [a diretora] deu a turma para mim. Teve uma professora, a C., essa professora ela não aceitava de jeito nenhum, ela boicotava todas as minhas coisas. Eu sentia que ela sempre tinha o pé atrás comigo. (Júnior, professor). (p. 91)

É interessante notarmos que esta escola mesmo sendo católica dirigidas por “irmãs”, o preconceito dogmático impregnado pela igreja em todo percurso histórico de o homem ser o provedor do lar e sendo assim não responsável pelas questões de cuidar do filhos não estava presente em partes neste ambiente. A escola aceitou a presença de Júnior com tanta facilidade, “passando até por cima” dos preconceitos dos pais e de seus funcionários. Numa fala de Júnior que segue abaixo fica explicito isto:

Eu assumi o Maternal II. Foi bem complicado no começo porque algumas mães não aceitaram. Tinha uma menina, a M., que ela não me beijava, não me abraçava. A mãe achava que era porque eu era homem e queria tirá-la da escola. Eu gostei da irmã [a diretora] porque ela peitou. Ela disse: - Não, o Júnior é um profissional. Ele já está conosco há seis meses, ele tem formação em magistério, tem formação adicional, a gente gostou dele e ele vai ficar nesta turma. Se quiser tirar, tira o filho. Ele vai ficar. (p. 92)

De inicio Júnior era muito “angustiado e inseguro” quanto a sua atuação com as “crianças pequenas”, porque sua principal formação estava direcionada ao Ensino Médio, crianças bem maiores.

Com as crianças, no começo eu era bem perdido, mesmo. Não sabia o que fazer. Eu cantava, brincava, deixava eles no pátio. Não tinha uma intenção nenhuma assim de... eu achava que eu não ia ensinar, eu ia cuidar, mesmo. Eu ia ficar como babá. Isso me deixava incomodado. Por um período: Ah! Eu quero ser professor. Eu quero ser professor. Até teve uma época que eu comecei a alfabetizar. Eu queria só ensinar a ler e escrever aquelas crianças. Eu achava que eu tinha que ser professor. (Júnior, professor). (p. 92)

A partir da minha experiência na Educação Infantil analiso que este fato não se dá por conta deste ser homem, mas pelo fato de não ter uma prática de como ensinar crianças pequeninas. Assim como aconteceu comigo ao iniciar minha



primeira turma na Educação Infantil, depois com o dia a dia, com a experiência, tudo se torna mais fácil.

Os mesmos preconceitos da família e dos profissionais na escola particular, Júnior também sofreu quando foi trabalhar na creche municipal, por parte da coordenação. Na sua chegada o professor foi sendo logo pressionado pela coordenadora da creche: *“Como é que tu vais... eu acho que só tem vaga no berçário ou no maternal”*. (p. 92) Quanto a isto ele não se sentiu constrangido em ir trabalhar com crianças pequeninas, mesmo apesar de ter pouco tempo de curso no magistério. Ele ficou com o maternal II, até que depois de certo tempo a coordenadora novamente, na opinião dele, o testa, para ver se ele desiste de continuar ali. O sugere que mude de turma pelo fato de ter sentido que ele não conseguiu “ter muito jeito” com as crianças, e também a professora da outra turma que ele iria assumir não estava conseguindo trabalhar pelo fato das crianças serem “indisciplinadas”.

[...] Quem sabe tu sendo homem a turma do pré está muito difícil, a professora não está conseguindo controlar e a turma do pré a sala era do lado da direção, da sala dela e ela vivia na minha sala. Vivia na minha sala. Ela vivia na minha sala, direto na minha sala me controlando. Ela e a auxiliar (Júnior, professor). (p. 93)

#### *4.1.2.2 Características na atuação da educação infantil*

O que ligava Júnior a sua atuação na Educação Infantil era o fato de ansiar a ascensão social, como Sayão ressalta que várias vezes era “possível distingui-lo como ‘dois professores diferentes’”. Na escola particular o docente se esforçava de todas as maneiras “para fazer seu nome ser respeitado como profissional”. Adotou muitas “estratégias” para se aproximar das famílias:

- ✓ fez festas fora da escola, tanto para as crianças quanto para as famílias;
- ✓ promoveu projetos educacionais que envolvia também os seus familiares;
- ✓ criou atividades diferentes de todas que eram praticadas na escola, por ser “tradicional”, assim chamava a atenção pelo suas exposições que

produzia junto com as crianças, cativando-os.

Sayão lhe pergunta se estas “estratégias” eram feitas sem intenções ou feitas “conscientemente”, já que estas estavam lhes ajudando a se firmar perante a todos como um bom profissional naquela escola, o professor respondeu:

No começo foi espontâneo. Aquela coisa de ser o homem, de ser o diferente e fazer diferente das professoras. Eu queria ser o diferente, mesmo. Isso eu tinha claro. Eu não queria ser aquele professor no C.M. que só atendia os materiais, lanche e vinha para a sala, aquela coisa bem normal e que todo mundo fazia. Eu queria fazer artes, mas eu nunca tinha trabalhado com crianças e tudo era meio maluco. No começo eu fui fazendo para aparecer, para chamar a atenção, mesmo, para mostrar: olha, eu sou homem, estou aqui e estou fazendo diferente e sou tão capaz quanto as professoras. Eu queria isso no começo, provar que o homem poderia estar fazendo isso. No começo foi uma coisa inconsciente, mas depois quando eu comecei a perceber que isso estava me segurando na escola porque estava me dando uma segurança eu comecei a pensar e passou a ser mais intencional (Júnior, professor). (p. 96-97)

Júnior envolveu-se tanto em conquistar seu espaço na escola privada, por conta daquele estabelecimento lhe dar uma renda maior e assim estabilidade financeira, esquecendo-se da escola pública, como ele mesmo ressaltou:

[...] o estudo, a descoberta, o tempo no C.M. que já não era o tempo de eu ter que mostrar as coisas, eu já estava fixo, depois de sete, oito anos. O C.M. deixou de ser aquela coisa, aquele sonho. Aí eu comecei a investir mais na creche, a me dedicar mais para a creche e às crianças da creche. Eu comecei a perceber que eu deixava a creche em segundo plano, mesmo. Quando eu comecei a entender a questão da educação infantil, da história e eu mesmo enquanto profissional, em que medida eu poderia estar contribuindo, ou o que as crianças da creche precisavam de mim, qual era a minha figura na creche percebi que não era só para estar e ficar com as crianças e cumprir horário ou ali fazendo trabalhinhos e pronto. Percebi que eu não tinha aquele contato mais íntimo, mesmo. Hoje eu vejo as crianças, quero entendê-las e compreendê-las (Júnior, professor). (p. 99)

Foram através de cursos de formação continuada que Júnior começou a notar a sua indiferença quanto ao outro trabalho, proporcionando assim mudanças na sua atuação “na creche municipal”, além do mais os seus próprios colegas de profissão exigiram “coerência de sua parte”. (p. 98)

Mas mesmo assim uns pais diziam que gostavam do seu trabalho, pois a criança contava em casa o que tinha aprendido e ele era muito carinho ao receber as crianças na escola: [...] *ele falava muito bem do Júnior. E o Júnior também mostrava mais tranquilidade com o D., dava mais carinho. A gente sentia que ele se sentia bem ao lado do Júnior. A gente gostou [...]* (Roberto e Eli, pai e mãe de D.) (p.100)

#### **4.1.3 Ernani**

Tinha 34 anos de idade, morava no interior de Santa Catarina. Há 14 anos trabalhava como professor de Educação Infantil na Rede Estadual, perfazendo 30 horas semanais. Casado, sua esposa também atuava “em creche como auxiliar de sala”. Tinha uma filha. Formou-se “em escolas públicas”, “cursou magistério” e fez “o adicional materno-infantil”. Era graduado em Pedagogia. (p. 101).

##### *4.1.3.1 História de vida e a escolha pela educação infantil*

Ernani teve sua infância muito tranquila, de “lembranças muito boas”. Vivia solto pela cidade brincando com seus amigos. Começou a trabalhar quando estava no primeiro grau, porque faltava-lhe alguns materiais para o estudo. Ele ia todos os dias, “levado pelo seu pai” a oficina mecânica observar e aprender. Na sua atuação como docente Ernani valorizava muito este aprendizado que teve quando jovem, por que na prática aprendeu a observar, e só assim aprendeu de maneira correta, levando isto consigo “em seu trabalho na creche”. (p. 102)

Uma das coisas que eu acho que era fundamental onde eu trabalhava, por exemplo, que é muito com a prática, oficina mecânica não tem teoria. Então você tem que olhar muito. Eu desenvolvi isso, essa questão de estar olhando. Ah! Como é que faz isso? Já fez assim? Então a melhor forma de se fazer é desse jeito. Caso contrário, você vai lá quebra o dedo, quebra a chave e não faz trabalho nenhum. Então tinha essa história de observar muito. Eu acho que isso também foi legal para mim (Ernani, professor). (p. 102-103).

Além disso, Ernani levava para casa peças quebradas que não seriam mais utilizadas na oficina, produzindo a partir delas brinquedos. Prática que utiliza na sala de aula, como relata Sayão. (p. 103)

A opção pelo Magistério aconteceu por força de algumas circunstâncias, sendo o seu principal interesse o curso de Contabilidade. Sayão explica que no dia que Ernani foi fazer a inscrição neste último curso abordado, ele perdeu seus documentos. Como era o último dia de inscrição, para não ficar sem estudar durante um ano todo, resolveu fazer o curso de magistério, já que era na mesma escola que ele tinha acabado de concluir o Ensino Médio, não precisando apresentar os documentos. Ele gostou tanto do magistério que acabou ficando no curso e o concluiu. Logo após o término do curso surgiu uma oportunidade em Florianópolis, passando nesta seleção atuou como auxiliar de creche e logo depois se tornou professor, onde ele se encontrava atuando a 14 anos, na época das entrevistas. (p. 103).

Ernani trabalhava 30 horas semanais por conta de ter o princípio de que estando dois turnos com crianças pequenas não estaria fazendo o melhor em sala, pois é uma função que desgasta muito. Ele já tinha tentado até trabalhar em escolas particulares onde o salário era maior, mas o que lhe atraía realmente era trabalhar no âmbito público escolar. “Mesmo sendo convidado constantemente para trabalhar no outro turno em escolas particulares, dizia que: *Eu poderia estar fazendo um monte de outras coisas lá fora. Uma coisa que eu acredito é na escola pública, gosto de trabalhar aqui*” (Ernani, professor). (p. 104).

Para aumentar a renda da família este professor fazia “bicos” “como profissional autônomo em pinturas de casas, pequenos consertos hidráulicos e elétricos e manutenção em geral”, atividades que aprendeu construindo sua própria casa.

Por falta de dinheiro uma vez aceitou trabalhar em outro turno numa escola particular, mas ele já entrou dizendo quanto tempo iria ficar, pois sabia que iria se sentir muito cansado, e realmente aconteceu, ficou apenas um ano.

Na época em que Ernani fez magistério, este curso era voltado para as séries iniciais do Ensino Fundamental, em vista disso ele foi trabalhar com crianças pequenas na creche sem conhecimento algum sobre o âmbito infantil. Este

professor de início não tinha nenhum interesse com a Educação Infantil, mas o seu envolvimento no dia a dia e também pelo fato de ter encontrado uma colega de trabalho (a professora da sala) que o “ajudou bastante”, assim se apaixonou “*pelas crianças, pelo trabalho*”. Por ser raro na época homens trabalhando na educação de crianças, ele acreditava que tinha desestabilizado a creche. (p. 105)

A sua chegada na creche, lembrada por uma auxiliar que o conheceu desde que chegou na escola, foi de muita curiosidade e questionamentos. Ernani “*era muito novo*”, sendo mais um quesito para observá-lo, “*de corpo e alma e em todos os sentidos*”. Pensavam que ele não daria conta, principalmente no “*berçário*”, mas ele se saiu bem levando a todos se enganarem quanto a sua posição de que ele não conseguiria (Sílvia, auxiliar de creche). (p. 105)

Mas mesmo depois de ele ter conseguido êxito, todos ainda acreditavam que ele iria desistir. Por não ser um trabalho próprio para o homem, onde tinha que lidar com situações difíceis “como escutar choro, gritos”. As auxiliares tinham o conceito de que se os homens tinham oportunidades de conseguirem outros serviços, estas não precisariam estar ali como elas<sup>18</sup>. (p. 106)

A coordenação chegou em um determinado momento a lhe oferecer uma turma considerada “difícil”, mas depois de “muitas controvérsias [chegaram] a conclusão de que ele “não daria certo””, optando por deixá-lo no berçário mesmo, onde ele dizia que gostava muito de trabalhar. Além deste teste a coordenadora resolveu também o intimidar através do “controle”, como disse Ernani na entrevista:

Ela disse que queria me pegar fumando e descalço dentro do berçário. Na época que eu trabalhava no berçário. Descalço ela ia me pegar porque eu ando descalço, mas fumando, eu nunca fumei. Ela queria me pegar fumando e descalço porque ela ia me colocar na rua. Para você ver como era a coisa. (p. 106-107)

Mesmo depois de efetivado como professor o “teste” de Ernani foi colocado em posto novamente, e ele recebeu como “*prêmio*” a turma que tinha a “fama” de ser a “*mais complicada*”.

---

<sup>18</sup> A concepção de serviço feminino versus serviço masculino, onde ambos tem que ficar no seu devido lugar, ao querer ultrapassá-lo não conseguirá permanecer pois este não tem as habilidades para aquela área.

#### 4.1.3.2 Características na atuação da educação infantil

Nos momentos das entrevistas Deborah Sayão nota que Ernani tinha algumas características “peculiares” quanto ao seu trabalho em sala de aula, dando prioridade “às artes, às brincadeiras e ao movimento”. A criança era sempre vista em primeiro plano, tudo que estava na sala de aula lhe pertencia, então estes objetos tinham que estar ao seu alcance. (p. 107-108)

O seu jeito de ser em sala, sua maneira pedagógica de trabalhar, remetia a vivências que ele teve quando criança e na juventude, a primeira fase por brincar muito e a segunda por ter aprendido a observar. A partir daí sempre tinha o questionamento com objetivo de entender: “o que é bom para as crianças?” (p. 107-108).

A autora nota que muitos não queriam trabalhar com ele na sala de aula, pois este se envolvia realmente com as crianças, como dizia Sílvia, sua auxiliar “o Ernani vem trabalhar e ele realmente veste a camisa. Ele não faz nada pensando nele. É tudo pensando na criança”. (p. 109 – 110). Além disso, entra a questão de considerá-lo como bagunceiro, por ter o “hábito de juntar muito material [de reciclagem] para a realização de suas atividades”. (p. 108)

É interessante vermos na fala de Sílvia, a auxiliar de Ernani, como ela diferenciava, o modo deste professor trabalhar do universo feminino. Nos revelando as características que são ditas femininas (organização) e masculinas (desorganização). Mas apesar dela (Sílvia) ser organizada em casa, mantendo tudo certinho, ela gostava do modo que Ernani trabalhava, pois aprendeu a entender e por isso considerava como a maneira correta de trabalhar. Isto nos revela que não se trata de uma maneira feminina ou masculina de organizar a sala, mas por conta das diferentes concepções de como trabalhar na Educação Infantil.

Mulher é muito aquela coisinha muito chatinha. É uma caixinha de lápis, é uma caixinha de hidrocor, é uma caixinha... e ele não, ele já junta aquela caixa toda, ele bota tudo ali, a criança procura, ele vê o que ela quer e pronto. Enquanto as mulheradas querem organização, armário perfeito. É por isso que dá certo eu e o Ernani trabalhando junto porque eu sou muito perfeita na minha casa com as minhas coisas. Agora aqui não é meu e eu não posso colocar tudo no alto se eu tenho que dar a chance das crianças mexerem, terem acesso às

coisas. Então tu podes notar. Aqui em baixo as crianças mexem em tudo e se eles não alcançam, eles se penduram no armário e pegam e é um direito deles. É deles. Agora, eu acho errado aquele armário que tu abre a porta, está impecável e a criança não toca (Sílvia, auxiliar de sala). (p. 108-109)

O professor Ernani acreditava “na formação em serviço” onde discutiríamos questões da creche em reuniões, tanto de reivindicações aos “direitos funcionais”, como o “cotidiano das crianças”. Para as colegas de trabalho isso de nada valia, pois nestas reuniões elas ficavam discutindo ou conversando coisas que nada tinham haver com a pauta da reunião. Sendo assim ele se absteve desta ideia, ficando muito desencantado “com a profissão”, optando até por não mais falar nas reuniões, para não passar um ar de “*metido, querendo saber mais do que os outros*”. (p. 110-111)

As crianças e as famílias adoravam o Ernani. Tanto a diretora como sua auxiliar disseram para Deborah, que este docente a cada ano que se passava trabalhava melhor em sala. Isto ocorria porque o docente estava em busca de adquirir novos conhecimentos, não aderindo às atividades rotineiras das funcionárias da creche. Por ser uma posição muito difícil de conseguir, a de sempre estar regular no trabalho, Sayão questiona Ernani, pela sua energia constante. Ele respondeu dizendo que ao chegar naquele dia a escola, ele estava muito “mal”, por questões pessoais. Mas por ser o ambiente escolar, sua sala de aula, onde encontra seus alunos, que o envolvem de tal maneira que acaba esquecendo-se do que está acontecendo:

[...] Muda totalmente aquele marasmo que você sai e se desliga mesmo e se concentra naquilo que está fazendo. Eu sou muito de buscar no outro essa energia e acho que as crianças dão isso, olhamos e sabemos que eles estão te acompanhando (Ernani, professor). (p. 111-112)

Ao finalizar a entrevista com Ernani, a autora o interroga sobre o seu interesse para o futuro, se este tinha vontade de continuar na Educação Infantil. Ernani relatou que mesmo pela “desvalorização profissional” e pelas dificuldades de “condições de trabalho”, acreditava que “valia a pena continuar”. O preconceito para com ele no início da sua carreira foi muito grande, mesmo assim não o fez desistir:

*“Depois de uns dois, três anos eu já estava com o pé bem afundado e nunca mais pensei em sair.”* (Ernani, professor) (p. 112 -113)

Ser professor de Educação Infantil não fazia parte dos seus planos futuros, mas diante da experiência que conseguiu, acabou se apaixonando. Como relata Sayão, para Ernani: “[...] *a educação infantil foi uma paixão que não*” tinha passado ainda. (p. 113)

Em toda a narrativa dos entrevistados por Sayão notamos como as “construções culturais são aspectos relevantes dos quais os/as profissionais” “se apropriam” de forma inconsciente e consciente na sua atuação em sala de aula. (p. 102)

## 4.2 DELINEANDO A PARTICIPAÇÃO DOS HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS ENTREVISTADOS E OUTRAS VOZES

*[...] a presença de professores do sexo masculino na docência deste segmento é uma forma de inserir as questões de gênero na educação, mostrando que existem outras vozes que ecoam nas escolas, ou seja, indivíduos capazes de exercer esta profissão independente do seu sexo. [...] diferentemente do que divulgam algumas representações que circulam na sociedade, os homens também gostam de crianças e escolhem a profissão docente por gosto.*

*Amanda Oliveira Rabelo.*

### 4.2.1 Pré-conceitos = preconceitos

Em todas as entrevistas fica descrito que os professores tiveram que passar por testes para serem considerados aptos a atuar na Educação Infantil. Como ter que ensinar numa turma de crianças com dificuldades de comportamento, as “indisciplinadas”; e também assumir turmas de crianças pequenas, o berçário. Sayão descreve isto como um Ritual de Passagem, para ser aceito na escola e até mesmo da função de auxiliar de classe para docente efetivo. Através deste ritual o corpo escolar acreditava que eles assim obteriam a “aprovação” para trabalhar como homens experientes, e também uma confirmação (para elas) de que eles realmente queriam ensinar na Educação Infantil.



Os três conquistaram seu espaço, deixando todos enganados, principalmente quanto à concepção de que não iria dar certo, combatendo crenças e diversos tipos de concepções, tendo como recompensa o seu “reconhecimento como professor”. Este estereótipo cultural de que o homem sabe impor limites às crianças com facilidade maior do que a mulher fica explícito novamente na fala de uma diretora de uma creche para a revista Nova Escola (2005). Ao acreditar nisso a diretora entregou uma turma de Educação Infantil ao professor Reginaldo Oliveira, que estava há muito tempo em busca de um emprego. Aceitando a proposta Reginaldo soube buscar meios para diferenciar o ensino sendo mais atrativo, utilizou o teatro e a música, obtendo bons resultados. Portanto, o seu sexo (masculino), que de primeiro momento é o motivo da repulsa quanto à atuação deles na Educação Infantil, fica em segundo plano, pelo fato de suas práticas serem diferenciadas do senso comum. Sayão encerra dizendo:

O efeito do Ritual de Passagem determinado aos professores de Educação Infantil é que pressupõe a modificação e/ou aquisição de algumas experiências desestabilizando o gênero dos/as envolvidos/as. São as relações de gênero vivenciadas cotidianamente, por meio de diferentes mecanismos de poder, que podem desnaturalizar representações, criando diferentes formas de pensar e viver a profissão. (p. 138)

Além do enfrentamento do teste estes ainda sofrem com o preconceito dos pais. Oswaldo Torres relata: “Muitos deles questionaram minha sexualidade. Um avô ficou furioso quando soube que eu ir dar aulas para a net, porque achava um absurdo um homem levar as meninas ao banheiro”. Isto só foi superado depois de todos perceberem, como no caso dos entrevistados de Sayão, que as crianças estavam contentes com suas atividades e brincadeiras propostas na sala de aula, e chegavam contando em casa.

Outro caso de preconceito deste tipo também é relatado na Revista Nova Escola (2000) com um professor denominado Paulo Sérgio dos Santos, da zona rural de Santa Cruz de Cabralia (BA). Ao trabalhar com crianças suas colegas de profissão “não acreditavam que este não era homossexual”. Ele afirmou que se sofrimento discriminatório foi muito maior por parte das professoras do que dos pais de seus alunos.

#### 4.2.2 A capacitação como diferencial

Diante dos três entrevistados por Deborah Sayão, escolhidos para enfoque nesta pesquisa, vimos que os professores têm uma preocupação muito grande na sua formação intelectual, para que esteja sempre direcionada àquilo que eles estão fazendo, um meio de melhorar a sua ação como professor, podendo assim conhecer melhor através de teorias o seu campo de atuação.

No site da revista Nova Escola (2005), o ex-professor<sup>19</sup> de crianças de 2 e 3 anos Oswaldo Torres em entrevista, relata que logo que concluiu o magistério ingressou nesta sua antiga turma. No início foi difícil, pois ele “não sabia dos cuidados que elas precisavam, mas com a prática e a fundamentação teórica [foi] adquirindo confiança”.

Observamos que estes professores, por não serem considerados aptos para este universo feminino, optam diretamente ou indiretamente por fundamentar suas práticas se especializando para o universo infantil, o que na realidade torna-se um diferencial e que atrai as crianças, os pais e até mesmo o corpo escolar feminino.



Figura 10 - Elias da Rosa, 33 anos - Professor do maternal  
Fonte: Blog do editor – Jornal Zero Hora, fev/2010

<sup>19</sup> Na edição da revista o entrevistado exercia a função de coordenador do Centro de Educação Infantil Cristo Redentor.

### 4.2.3 O estilo peculiar

A preferência das famílias e das crianças por estes professores homens é muito perceptível no relato das entrevistas, apesar das curiosidades, estranhamentos e desconfianças de início. Mas com o desenvolver do trabalho docente tudo isso foi “superado”. Pois o trabalho deles na Educação Infantil é composto por um estilo peculiar, bem diferente do que é historicamente feito na cultura da creche ou da escola em que estes ensinavam. O novo, o diferente se torna atrativo, não por ser homem, mas pela sua nova concepção de trabalho. (p.111)

Oswaldo Torres, para a Revista Nova Escola (2005), explica que ele conseguiu adquirir confiança de todos quando era professor de crianças e que na função de coordenador: estabeleceu “um vínculo tão bom com os pais que eles vêm a escola conversar sobre os filhos mais do que as mães!”



Figura 11 - Oswaldo Torres<sup>20</sup> e crianças, na escola que coordena  
Fonte: Revista Nova Escola, índice online da edição 183 – jun/2005

---

<sup>20</sup> Em pé na imagem

#### 4.2.4 “Eles dão conta do recado” - imagens e vozes

Percebo que sou responsável pela mudança de fisionomia de meus alunos. São crianças carentes, de caras fechadas, tristes. Com o trabalho de teatro, muitas aprendem a sorrir, a falar, se expressar sem medo de ser repreendida. Eles procuram apoio no professor. Tenho muitos alunos com 5, e 6 anos, que já trabalham. Quando eles descobrem que na escola tem muita coisa gostosa para fazer, insistem nos estudos e mudam o rumo de suas vidas.” (Jurandilton de Pinho Monteiro, professor de teatro, Revista Nova Escola, 2000)



Figura 12 - Thomaz Fonseca: “Gosto mesmo é de alfabetizar”

Fonte: Revista Nova Escola, índice online da edição 183 – jun/2005

*“Eu gosto muito de dar aulas, preciso de crianças ao meu redor. Não há diferença quando existe dedicação e amor pelo trabalho.” (Paulo Sérgio dos Santos, Revista Nova Escola, 2000).*



Figura 13 - Elias da Rosa aprendeu a driblar os olhares desconfiados e a conquistar a criançada do maternal.

Fonte: Blog Meu Filho - categoria educação, fev/2010.



Figura 14 - Adirson Bernardes: “A muito tempo admirava a profissão de educador”  
 Fonte: Revista Eletrônica Zero a Seis - Número 1 - dez. 1999 /junho de 2000



Figura 15 - Guilherme Toscan, estudante desenvolvendo projeto em Educação Ambiental na Educação Infantil  
 Fonte: Blog Unesc – Ambiente e Educação, mar/2008

Acho que a gente tem que educar com cuidado. Acho que é fundamental estar por perto sempre, chegando em todos e isso é uma forma de cuidado que também está educando. Estar bastante atento às crianças, às suas necessidades. (Professor Ernani) (SAYÃO, p. 203, 2005).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da realização desta pesquisa percebemos que os discursos históricos que associam o magistério às mulheres, como o cuidado, emotividade, afetividade e proteção, não são características apenas concebidas às mulheres.

Com os relatos notamos que os professores homens se apropriam dos aspectos considerados femininos sem colocar em questão a masculinidade, como é acreditado culturalmente que sendo participe do universo feminino são afeminados, homossexuais, etc.

A ideia falsa disseminada na sociedade de que os homens não sabem cuidar, que não tem jeito e paciência com crianças, e como também a propagação da cultura machista que considera que o homem tem a apenas função de provedor do lar, sendo que o seu universo é o lado externo da casa, não considerado responsável pela educação das crianças, tratam-se apenas de hipóteses evocadas historicamente para justificar a não inclusão dos homens nesta profissão.

Partindo da visão de exclusão do homem como educador infantil, com base nas entrevistas abordadas nesta pesquisa, podemos constatar que estes passam por dificuldade para ingressar e permanecer no espaço escolar infantil. Sendo submetidos, como diz Sayão, ao *Ritual de Passagem*:

- ✓ São direcionados a trabalhar com turma de crianças consideradas indisciplinadas, por causa do perfil idealizado de que o homem tem controle e dominação sobre as crianças maiores;
- ✓ E os colocam para assumir grupos do berçário, associando que o homem não sabe cuidar de crianças pequenas.

Entretanto, todos os docentes entrevistados se submeteram a estes testes, surpreendendo a todos, sendo diferenciados na prática didática, contudo utilizando também, os aspectos da maternagem.

Entretanto, estes profissionais sofriam também preconceitos, das famílias das crianças e das colegas de trabalho, que colocavam em dúvida a sexualidade do professor, como também, sua índole, ao ter a ideia generalizada de que o convívio de um homem com crianças trata-se de apenas interesse sexual.

O presente estudo evidenciou que o envolvimento e a valorização da Educação Infantil por estes docentes tornou-se relevante para as famílias, para as crianças e até mesmo para suas colegas de profissão. Portanto, a atuação e a presença dos homens ampliam as possibilidades nas atividades pedagógicas e possibilita a desconstrução da ideia de universo masculino versus universo feminino.

Assim quero afirmar o quanto sinto a necessidade de prosseguir com este estudo instigante e atrativo, referente às questões da docência masculina na Educação Infantil.

Espero que este trabalho venha servir como meio de propor novas questões acerca do tema, como também continuidade das aqui presentes, tanto para mim, quanto para os leitores.

Trago a fala do professor Jurandilton de Pinho Monteiro, em entrevista a Revista Nova Escola (2000), que sintetiza, a reflexão sobre este tema:

Tanto o homem como a mulher têm competência para ensinar crianças. O profissional deve ser analisado pela sua capacidade de trabalhar, em explorar todas as possibilidades de seus alunos, de ser atencioso, carinhoso e paciente, e não pelo sexo.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, A. P. T. de. Salvador: **Revista da Faced**, nº 10, 2006, p. 309-312. Resenha de: MATURANA, H. R.; VERDEN-ZÖLLER, G. Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia. São Paulo: Palas Athenas, 2004. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced/issue/view/337>>. Acesso em: 16 ago. 2010.
- ARBEX, C. Feminino e masculino unindo forças. São Paulo, jan. 2005. **Pedagogia em Foco**, ago. 2006. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/filos25.htm>>. Acesso em: 25 jul. 2010.
- ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p.167-184, jul 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742001000200009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000200009)>. Acesso em: 10 ago. 2010.
- AURÉLIO B. de H. F. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed, revista e aumentada, 37. impressão. São Paulo: Nova Fronteira, 1997.
- BAND. Jornal da Band. Matéria. Homens na Educação Infantil. In: Blog do Alexandre Schneider, Educação, Educação Infantil, Rede municipal de educação em São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://aschneider.wordpress.com/2010/02/22/homens-na-educacao-infantil/>>. Acesso em: 28 set. 2010.
- BERNARDES, A. O.; AMARAL, R. do; ROMARIZ, S. Z. Preconceito social em relação ao educador na educação infantil. **Revista Eletrônica Zero a Seis**. Florianópolis. N. 1, dez. 1999 /jun. 2000. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/relatos.html>>. Acesso em: 28 set. 2010.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 2.ed. Tradução Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, Brasília, 1990. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm)>. Acesso em: 13 ago. 2010.
- \_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Educacenso. **Censo Escolar 2007**: caderno de instrução. 2007. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 27 set. 2010.



\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). . **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Censo Escolar 2008. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 27 set. 2010.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Censo Escolar 2009. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 27 set. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações gerais. Brasil: 2004, p. 1-27. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12379&Itemid=633](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12379&Itemid=633)>. Acesso em: 04 nov. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)> Acesso em: 02 ago. 2010.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 2006.

CAMPOS, T. da R. Ambiente e Educação. Blog Unesc. Marista. 2008. 1 fotografia, color, JPEG, 350×251 pixels. Disponível em: <<http://www.unesc.net/post/213/10/4881>>. Acesso em 11 nov. 2010.

CARDOSO, F. A. Homens fora de lugar? A identidade de professores homens na docência com crianças. **GT: Gênero, Sexualidade e Educação**, n. 23.

CARLOTO, C. M. O conceito de gênero e sua importância para a análise das relações sociais. **Serviço Social em Revista**. Publicação do Departamento de Serviço Social, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual de Londrina, Londrina: Ed. UEL, vol. 1, n. 1 jul./dez. 1998, 1998. Disponível em: <[http://www.ssrevista.uel.br/c\\_v3n2\\_genero.htm](http://www.ssrevista.uel.br/c_v3n2_genero.htm)>. Acesso em: 10 out. 2010.

CARVALHO, E. M. G. de. **A educadora de creche e a construção de uma identidade profissional**. 1999. 204f. Dissertação (Mestrado) – Faced, UFBA, Salvador.

CARVALHO, M. E. P. de. O que essa história tem a ver com as relações de gênero? Problematizando o gênero no currículo e na formação docente. In: PEREIRA, M. Z. da C. **Gênero e educação**: múltiplas faces. João Pessoa: Universitária, UFPB, 2003, p. 55-76.

\_\_\_\_\_. **Vozes masculinas numa profissão feminina:** o que têm a dizer os professores. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. Disponível em: <<http://lasa.international.pitt.edu/LASA98/PintodeCarvalho.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2009.

CARVALHO, M. E. P. de; PEREIRA, M. Z. da C. **Gênero e educação:** múltiplas faces. João Pessoa: Universitária, UFPB, 2003.

CAVALCANTI, E. L. S; FRANCO, S. T. da C. e S. Identidade: uma construção psicossocial. In: **Ensaio sobre gênero e educação.** FAGUNDES, T. C. P. C. (Org.) et al. Salvador: UFBA, 2001. p.51-68.

CONSUELO, B.; GOMES, D.; GOMES, P. **Masculino e Feminino.** Intérprete: Pepeu Gomes. In: PEPEU GOMES. Autêntico. [S.I.]: Sony Music. 1 CD. Faixa 1. 1984.

CORRÊA, V. **Cazuza.** 37. ed. São Paulo: Nacional, 1992.

CRUZ, L. R. da; GABRIEL, G. C. F.. O feminino e o masculino nas letras de Chico Buarque de Hollanda. **Revista TRAVESSIAS,** Curitiba: Unioeste, 2008, 2.ed, Seção Cultura. Disponível em: <[http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed\\_002/index.htm](http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_002/index.htm)>. Acesso em: 25 out. 2010.

DEMARTINI, Z. de B. F.; ANTUNES, F. F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa,** Fundação Carlos Chagas, São Paulo: nº 86, p. 5-14, ago. 1993. Disponível em: <[http://www.fcc.org.br/pesquisa/actions.actionsEdicoes.BuscaUnica.do?codigo=892&tp\\_caderno=0](http://www.fcc.org.br/pesquisa/actions.actionsEdicoes.BuscaUnica.do?codigo=892&tp_caderno=0)>. Acesso em: 28 ago. 2010.

DIDONET, V. **Fragmentos de história da Educação Infantil no Brasil:** algumas reflexões. Organização Mundial para Educação Pré Escolar. Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Disponível em: <<http://www.omepms.org.br/web/site/?chn=4&txt=1236714734>>. Acesso em: 15 fev. 2009.

\_\_\_\_\_. Creche: a que veio... para onde vai... **Em Aberto,** Brasília, v.18, n.73, p. 11-27, jul. 2001. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/80>>. Acesso em: 08 jan. 2009.

DIMENSTEIN, G. **O cidadão de papel:** a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil . 13. ed. São Paulo: Ática, 1997.

EUGÊNIO, B. G. Trajetórias de professores homens no magistério das séries iniciais. In: SEMINÁRIO NACIONAL, GÊNERO E PRÁTICAS CULTURAIS, 2. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Disponível em: <<http://itaporanga.net/genero/gt3/1.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2009.

FAGUNDES, T. C. P. C. In: Ensaio sobre educação, sexualidade e gênero. \_\_\_\_\_ (Org.) Salvador: Helvécia, 2005. p. 9-20.

\_\_\_\_\_. Educação e construção da identidade de gênero. In: **Ensaio sobre gênero e educação**. FAGUNDES, T. C. P. C. (Org.) et AL. Salvador: UFBA, 2001. p.51-68.

FERREIRA, J. L. **Homens ensinando crianças**: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na escola rural. 2008. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Disponível em: <[http://www.ded.ufla.br/generoesexualidade-ei/imagens/homens\\_ensinando-criancas.pdf](http://www.ded.ufla.br/generoesexualidade-ei/imagens/homens_ensinando-criancas.pdf)>. Acesso em: 02 mai. 2009.

FERREIRA, J. L.; CARVALHO, M. E. P. de. Gênero, masculinidade e magistério: horizontes de pesquisa. **Olhar de Professor**, Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa: Redalyc, ano/vol. 9, número 001, p.143-157, 2006. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=68490111>>. Acesso em: 28 ago. 2010.

FREIRE, A. M. A. **Analfabetismo no Brasil**: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, M. **Dialética do amor paterno**: do amor pelos meus filhos ao amor por todas as crianças. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo, nº 15),

GENTILE, P. O papel positivo do homem na educação das crianças. **Revista Nova Escola**, São Paulo: Abril, 183. ed., jun 2005, ISSN 0103-0116. Disponível em: <[http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0183/aberto/mt\\_75009.shtml](http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0183/aberto/mt_75009.shtml)>. Acesso em 28 jun. 2008.

GIL, G. **Pai e Mãe**. In: GILBERTO GIL. Refazenda. [S.I.]: Warner Music. 1 CD. Faixa 4. 1975.

\_\_\_\_\_. **Superhomem (A Canção)**. In: GILBERTO GIL. Nova Série. São Paulo: Warner Music, Teatro do Bradesco. 1 DVD (190 min.) Faixa 6. Ao vivo, set. 2009.

\_\_\_\_\_. **Gege Produções Artísticas**. 1982. Desenvolvido pela Refazenda Produções. Apresenta todas as produções artísticas de Gilberto Gil. Disponível em <<http://gege.refazenda.com/index.php>>. Acesso em 10 nov. 2010.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HOMENS na sala de aula. **Jornal Zero Hora**. Blog do editor – A vida na redação. Amanhã em ZH. Porto Alegre, 21 fev. 2010. Disponível em: <<http://wp.clicrbs.com.br/editor/2010/02/21/homens-na-sala-de-aula/>>. Acesso em: 16 set. 2010.

HYPOLITO, Á. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papyrus, 1997. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. **Estatísticas do Século XX**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/seculooxx/default.shtm>>. Acesso em: 06 out. 2010.

JENSEN, J. J. Homens em serviços de cuidado de crianças - um artigo para discussão. "Men in childcare services – a discussion paper". In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL "HOMENS NO CUIDADO DE CRIANÇAS: VISANDO A UMA CULTURA DE RESPONSABILIDADE, DIVISÃO E RECIPROCIDADE ENTRE GÊNEROS NO CUIDADO DE CRIANÇAS". Tradução de Deborah Thomé Sayão. Ravenna, Itália, 21-22 maio 1993. **Revista Eletrônica Zero a Seis**. Florianópolis, n.10, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/10047>>. Acesso em: 27 set. 2010.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, nº14, maio/jun./jul./ago. 2000, p. 5-18. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14\\_03\\_MOYSES\\_KUHLMAN\\_N\\_JR.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_03_MOYSES_KUHLMAN_N_JR.pdf)>. Acesso em: 05 ago. 2009.

LAGO, A. S. R.; RODRIGUES, M. de Á. Professores do gênero masculino e a revista Nova Escola: Intersecção de olhares. **Revista Científica do CESUCA** (Complexo de Ensino Superior de Cachoeirinha), Cachoeirinha, RS: CESUCA, v.1, n.1, 2006. Disponível em <[http://www.cesuca.com.br/biblioteca/pdf/recc2007\\_novo.pdf](http://www.cesuca.com.br/biblioteca/pdf/recc2007_novo.pdf)>. Acesso em: 01 nov. 2009.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1986. p. 15-31.

LIMA, T. de L. Identidades de gênero, currículo e formação docente numa perspectiva feminista. In: FAGUNDES, T. C. P. C. (Org.). **Ensaio sobre educação, sexualidade e gênero**. Salvador: Helvécia, 2005. p. 135-151.

MANDELLI, M. Creche tem mais professores homens. **O Estadão de S. Paulo**, São Paulo, 14 fev. 2010. Disponível em: <[http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20100215/not\\_imp511385,0.php](http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20100215/not_imp511385,0.php)>. Acesso em: 19 set. 2010.

MARCHETTI, A. A gente deve fazer o que o coração manda. **Nova Escola On-line**, reportagem de capa, ed. 132, mai 2000. Disponível em: <[http://www.ensino.net/novaescola/132\\_mai00/html/ed\\_infantil\\_exc3.htm#topo](http://www.ensino.net/novaescola/132_mai00/html/ed_infantil_exc3.htm#topo)>. Acesso em: 15 jul. 2009.

MEC. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

MELO, E.; FREITAS, J. M.; FERREIRA, V. M. Representações de gênero: abordagem histórica. In: FAGUNDES, T. C. P. C. (Org.) et al. **Ensaio sobre gênero e educação**. Salvador: UFBA, 2001. p.19-50.

MENEZES, C. P. de. E quando a “professora” é um homem? Blog Meu Filho. Categoria Educação. Rio Grande do Sul: 22 fev. Disponível em: <<http://wp.clicrbs.com.br/meufilho/2010/02/22/e-quando-a-professora-e-um-homem/?topo=77,1,1,,77>>. Acesso em: 03 nov. 2010.

MICHAELIS: Moderno Dicionário Da Língua Portuguesa. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

NOVAES, M. E. **Professora Primária: mestra ou tia**. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1986.

OLIVEIRA, M. M. de. As Origens da Educação no Brasil: da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 945-958, out./dez. 2004 Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362004000400003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362004000400003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 17 maio 2009.

PAIVA, J. M. de. Educação Jesuítica no brasil colonial. In: LOPES, E. M. T.; FARIAS FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (Orgs). **Quinhentos anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 43-59.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 33, p. 78-95, mar. 2009 – ISSN: 1676-2584 Disponível em <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05\\_33.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf)>. Acesso em: 09 nov. 2010.

PASSOS, E. Reflexões sobre ética e gênero. In: **Ensaio sobre gênero e educação**. FAGUNDES, T. C. P. C. (Org.) et al. Salvador: UFBA, 2001. p.151-171.

PEREIRA, L. R. **De donzela angelical e esposa dedicada... a profissional da educação**. São Paulo: Universidade de São Paulo: Faculdade de Educação, 1996. p. 304.

PINCINATO, D. A. V. **Homens e masculinidades na cultura do magistério: uma escolha pelo possível, um lugar para brilhar** (São Paulo, 1950-1989). 2007. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, USP, São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29012008-164403/pt-br.php>>. Acesso em: 1º dez. 2009.

RABELO, A. O. Eu gosto de ser professor e gosto de crianças: a escolha profissional dos homens pela docência na escola primária. **Revista Lusófona de Educação**, v. 15, p.163-173, 2010. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1531>>. Acesso em: 15 set. 2010.

\_\_\_\_\_. Professores nas séries iniciais: escolha profissional e mal-estar docente. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, FAE: UFRS, v. 35, n.2., maio-ago. 2010, p. 279-298. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe realidade/article/view/8198>>. Acesso em: 12 jul. 2010.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1992. (Coleção educação contemporânea).

RODRIGUES, A. T. Educação para a razão In: **Ensaio sobre educação, sexualidade e gênero**. FAGUNDES, T. C. P. C. (Org.). et al. Salvador: Helvécia, 2005.

SANTOS, E. M. dos. Ser professora: escolha, vocação ou falta de opção? **Revista Extra-Classe**, nº 2, v. 2, jul.-dez. 2009. Disponível em: <<http://www.sinprominas.org.br/imagensDin/arquivos/758.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2009.

SAYÃO, D. T. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil**: um estudo de professores em creche. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – UFRS, Porto Alegre. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/.../deborahthomesayaop07.rtf>>. Acesso em: 14 jul. 2010.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise. **Gênero e Educação. Educação e Realidade**, Porto Alegre, FAE: UFRS, v. 20, n.2., jul.-dez. 1995, p. 71-99.

SEFFNER, F. Gênero, sexualidade, violência e poder. In: Salto para o futuro. Educação para a igualdade de gênero. Brasil: TV Escola, ano XVIII, Boletim 26, nov. 2008. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/boletins.asp?ano=2008>>. Acesso em: 07 out. 2010.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. p. 47-61. (Educação contemporânea. Metodologia e prática de ensino).

SILVA, W. L. da. **Homens na roda**: vivências e interações corporais nas séries iniciais da educação básica. Belo Horizonte: [s.n.], 2006.

SIQUEIRA, T. L. Joan Scott e o papel da história na construção das relações de gênero. **Revista Ártemis**, vol. 8, p. 110-117, jun. 2008. Disponível em <[http://www.prodema.ufpb.br/revistaartemis/numero8/artigos/artigo\\_09.pdf](http://www.prodema.ufpb.br/revistaartemis/numero8/artigos/artigo_09.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2010.

SOUZA, A. C. de. **A presença masculina no curso feminino de pedagogia**. São Paulo: [s.n.], 2006.

SOUZA, A. A dominação masculina: apontamentos a partir de Pierre Bourdieu. **Revista Netmal**, nº 1, UMESP. Disponível em: <<http://www.metodista.br/ppc/netmal-in-revista/netmal01>>. Acesso em: 12 set. 2010.

SOUZA, L. C. S. Identidades de gênero: formas contemporâneas de construção e expressão. In: **Ensaio sobre educação, sexualidade e gênero**. FAGUNDES, T. C. P. C. (Org.). Salvador: Helvécia, 2005. p.111-119.

VIDAL, D. G. No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. Resenha de: CARVALHO, Marília Pinto de. São Paulo: Xamã; Fapesp, 1999, 247 p. **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, n. 109, mar. 2000 Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742000000100011&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742000000100011&script=sci_arttext)>. Acesso em: 15 ago. 2009.

VILLELA, H. de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T.; FARIAS FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (Orgs). **Quinhentos anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 93-134.

WHITELAW, S. Questões de gênero e equidade na formação docente. Tradução de Maria Eulina Pessoa de Carvalho. In: PEREIRA, M. Z. da C. **Gênero e educação: múltiplas faces**. João Pessoa: Universitária, UFPB, 2003. p. 33-43.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, educação e currículo no brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Brasília: Plano; Campinas: Autores Associados, 2004. xiii.



Autorizo a reprodução (parcial ou total) deste trabalho  
para fins de comutação bibliográfica.

Salvador, 16 de dezembro de 2010.

Julyana Rocha Silva.