



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PPG - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PETERSON RIGATO DA SILVA

***NÃO SOU TIO, NEM PAI, SOU PROFESSOR! A
DOCÊNCIA MASCULINA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL***

CAMPINAS
2014



UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PETERSON RIGATO DA
SILVA

*Não sou tio, nem pai, sou professor! A docência masculina na
educação infantil*

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Ciências Sociais na Educação.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA
TESE DEFENDIDA PELO ALUNO PETERSON RIGATO DA
SILVA E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. ANA LÚCIA
GOULART DE FARIA

Assinatura da Orientadora

Ana Lúcia G. de Faria

CAMPINAS
2014

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Si38n Silva, Peterson Rigato da, 1977-
Não sou tio, nem pai, sou professor! A docência masculina na educação infantil / Peterson Rigato da Silva. – Campinas, SP : [s.n.], 2014.

Orientadora: Ana Lúcia Goulart de Faria.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação Infantil. 2. Crianças pequenas. 3. Docência masculina. 4. Relações de gênero. 5. Pedagogia da infância. I. Faria, Ana Lúcia Goulart de, 1951-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: I'm neither an uncle, nor a father, i'm a teacher! Male teacher in early childhood education

Palavras-chave em inglês:

Early childhood education

Young children

Male teacher

Gender relations

Pedagogy of early childhood education

Área de concentração: Ciências Sociais na Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Ana Lúcia Goulart de Faria [Orientadora]

Suely Amaral Mello

Cristina Bruzzo

Data de defesa: 22-07-2014

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

***Não sou tio, nem pai, sou professor! A docência masculina na
educação infantil***

Autor : Peterson Rigato da Silva

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação
defendida por Peterson Rigato da Silva e aprovada pela
Comissão Julgadora

Data: 22/07/2014

Assinatura: Ana Lúcia G. de Faria

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

Ana Lúcia G. de Faria
Suzely Mello
[Assinatura]

CAMPINAS

2014

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo identificar como ocorrem as relações de gênero e poder nos espaços e tempos das pré-escolas públicas, quando há homens na docência. Tal estudo foi realizado com um professor na cidade de Piracicaba/SP, Brasil, no período de agosto de 2012 a agosto de 2013, e com um professor na cidade de Roma, Itália, em março de 2014, com crianças na faixa etária de 3 a 6 anos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de inspiração etnográfica, que observou de perto as relações entre os professores e as crianças pequenas, entre os professores e outros/as adultos/as nos espaços e tempos das pré-escolas. Os procedimentos metodológicos para a análise foram o caderno de campo, a entrevista e a fotografia, investigando como a docência masculina na educação infantil altera e/ou reforça as redes de poder marcadas pelo machismo e sexismo, as quais determinam uma hierarquia entre os sexos e as relações de gênero. Os pressupostos teóricos da Sociologia da Infância, dos Estudos Feministas e da Pedagogia da Infância permitiram analisar este universo constituído por relações adultocêntricas e que perpetuam uma visão androcêntrica de sociedade. Os dados apontam que os processos de normatização e padronização dos modos de ser professor e professora reproduzem a divisão sexual do trabalho na sociedade contemporânea, o que também está presente no dia a dia entre os meninos pequenos e as meninas pequenas, numa lógica imposta pelo capital. Nessa perspectiva, fica evidente a separação do cuidar e do educar, principalmente quando se trata do cuidado com os corpos dos meninos pequenos e das meninas pequenas, pois existe uma compreensão na sociedade capitalista que os espaços da pré-escola se constituem na ordem de hierarquização e subordinação de gênero, este mecanismo é naturalizado quando se têm os homens na docência com as crianças pequenas. Existe ainda o medo da violência física contra crianças, levantando-se dúvidas sobre a integridade e intenções por trás dessa relação; como se, necessariamente, houvesse um potencial “abusador” disfarçado no pretexto da docência. Nesse contexto institucional, esta pesquisa ao focar a docência do sexo masculino, possibilitou refletir sobre as identidades docentes, e que tais diferenças entre professor e professora reforçam o binarismo homem e mulher, que ainda é pautado em uma visão biológica em que as desigualdades de gênero estão presentes. Possibilitou ainda, observar que a docência na educação infantil vem passando por transformações, sendo reeditada, reinventada; o desafio encontra-se na construção de uma pedagogia da educação infantil não sexista, emancipatória, inventiva e das produções das culturas infantis.

Palavras-chave: Educação infantil. Crianças pequenas. Relações de gênero. Docência masculina. Pedagogia da infância.

ABSTRACT

The primary objective of this research is to identify how gender and power relations occur in the space and time of public pre-schools when there are men teaching. This study was conducted with a teacher from the city of Piracicaba in São Paulo, Brazil from August 2012 to August 2013, and with a teacher from Rome, Italy in March 2014, along with children aged 3 to 6 years old. This research is qualitative with an ethnographic inspiration that observed the close relationships between teachers and young children, as well as the relationships between the teachers and adults in space and time of the preschools. The methodological procedures used to analyze included field work, interviews and photography, as well an investigation into how men teaching in preschool education challenge and/or strengthen the power relationships marked by male chauvinism and sexism, which create a hierarchy between the sexes and in gender relations. The theoretical assumptions from the fields of the sociology of childhood, feminist studies and the pedagogy of early childhood education aided the analysis of this universe of adult-centric relations that perpetuate an androcentric vision of society. The data indicates that the processes of normalization and standardization of the ways of being a teacher and teaching reproduce the sexual division of labor in contemporary society, a process which is present in the daily life of little young boys and girls through a logic imposed by capital. From this perspective, the separation of care and education is evident, especially when it comes to young body care, as there is an understanding in capitalist society that preschool spaces are formed through in order of hierarchization and subordination of gender, and this mechanism is naturalized when there are men teaching young aged children. There is also the fear of physical violence against children, raising doubts about the integrity and intentions behind this relationship, as inevitably, there is a potential “abuser” disguised by the pretext of teaching. By focusing on men teaching in this institutional context, this research allowed teachers to reflect on their teaching identities and the differences between male and female teachers that reinforce the male and female gender binary, which is still ruled by a biological perspective in which gender inequalities are present. Yet it is still possible to observe that teaching in early childhood education has been undergoing transformations, being re-edited and re-invented. The challenge lies in constructing a non-sexist preschool pedagogy that is emancipatory, creative, and a product of preschooler’s culture.

Key words: Early childhood education. Young children. Gender relations. Male teacher. Pedagogy of early childhood education.

RIASSUNTO

Questa ricerca si propone di individuare il modo in cui si attuano le relazioni di potere negli spazi e nei tempi della scuola dell'infanzia pubblica quando sono gli uomini ad maestro. Per condurre questo studio abbiamo osservato un maestro nella città di Piracicaba / SP, Brasile, tra agosto 2012 e agosto 2013, e un maestro nella città di Roma, Italia, nel marzo 2014, entrambi impegnati nell'educazione dei bambine dai 3 a 6 anni. Si tratta di una ricerca qualitativa, di ispirazione etnografica, che ha osservato da vicino il rapporto tra gli insegnanti e i bambini e tra gli insegnanti e gli altri adulti nello spazio e nel tempo degli Scuola dell'infanzia. Le procedure metodologiche utilizzate per l'analisi sono state: il quaderno di campo, le interviste e fotografiche, nonché l'indagine su come gli uomo maestro impegnati nella educazione dei piccoli possono alterare e/o rafforzare le reti di potere segnate da maschilismi e sessismi, le quali determinano una gerarchia tra i sessi e le relazioni di genere. I presupposti teorici della Sociologia della Infanzia, gli studi femministi e la Pedagogia dell'Infanzia hanno permesso di analizzare questo universo che, a sua volta, è costituito da rapporti adultocentrici che finiscono per perpetuare una visione androcentrica della società. I dati raccolti indicano che i processi di normalizzazione e standardizzazione dei modi di essere un uomo maestro e una maestra riproducono la divisione sessuale del lavoro nella società contemporanea, dialettica presente anche nella vita quotidiana tra i bambini e le bambine, in una logica imposta dal capitale. Da questo punto di vista, diventa chiara la separazione tra le attività di cura e le attività di educazione, soprattutto quando si tratta della cura dei corpi dei bambini e delle bambine, in quanto vi è una comprensione del fatto che gli spazi della scuola dell'infanzia sono parte al fine di gerarchizzazione e subordinazione di genere, e che questo meccanismo si è naturalizzato quando sono gli uomini ad maestri ai bambini. C'è anche la paura della violenza fisica contro i bambini, creando dubbi circa l'integrità e le intenzioni di questo rapporto; come se ci fosse necessariamente un potenziale "molestatore" travestito da insegnante. In questo contesto istituzionale e concentrandosi sull'insegnamento dei maestri di sesso maschile, questa ricerca ha permesso di riflettere sulle identità degli maestro e sul fatto che tali differenze tra insegnante maschio e insegnante femmina rafforzano il binarismo sessuale tra maschio e femmina, che ancora oggi è governato da un punto di vista biologico in cui sono presenti le diseguaglianze di genere. Inoltre ha consentito di osservare che scuola dell'infanzia ha subito trasformazioni, essendo ri-editato e re-inventato; La sfida consiste però nel costruire una pedagogia dell'infanzia non sessista, che favorisca l'emancipazione, la creativa e la produzione inventiva delle culture infantili.

Parole Chiave: Bambino i bambina . Relazione di genere. Uomo maestro. Pedagogia della Infanzia. Scuola dell'infanzia.

Sumário

Introdução Quem somos nós, para as crianças que brincam ao nosso redor, senão sombras?.....	26
1. O avesso das ondas: procedimentos metodológicos e a entrada no campo.....	38
1.1 Construindo o campo.....	47
1.2 Uma escolha metodológica.....	58
1.2.1 Organização dos espaços escolhidos como campo de pesquisa.....	67
1.3 O professor de educação infantil: Um sujeito fora do lugar?	77
1.4 <i>A crista da onda</i> : desatando os nós.....	85
2. Entre o exótico e o selvagem: docentes do sexo masculino na educação infantil.....	89
2.1 Relações de gênero e diversidade na pequena infância.....	108
2.2 Entre desvios: a docência masculina na educação infantil.....	117
2.3 <i>Já fui mulher eu sei...</i> A docência na educação das crianças pequenas.....	129
3. Espaços físicos, relações e diferenças de gênero na educação infantil.....	135
3.1 Brincadeiras e transgressão de gênero.....	154
3.2 Entre o afeto e o medo: as tensões do tripé famílias/docentes/crianças pequenas.....	167
Considerações finais A complexa relação da docência masculina na educação infantil e a construção de Pedagogia da infância.....	180
Referências Bibliográficas.....	191
Filmografia.....	210
Anexos.....	211
Anexo I – autorização do uso das imagens da Escola da Infância – Roma/Itália.....	212
Anexo II – Manifesto Indignado do FPEI.....	213
Anexo III – Planta baixa EMEIF Hide Maluf Junior.....	216
Anexo IV – Planta baixa EMEI Professora Eunice Aparecida Rodrigues.....	221
Anexo V – Planta baixa do Instituto Falcone Borsellino.....	222

AGRADECIMENTOS

O percurso da pesquisa foi de grandes descobertas, um movimento único, cheio de nuances. Por isso, quero agradecer a todos e todas que me acompanharam e me acompanham nesse trajeto formativo.

À minha querida orientadora, amiga, criancista e criançóloga Ana Lúcia Goulart de Faria, que em diferentes momentos foi inquietando o meu olhar e provocando-me na descoberta da produção de saberes. São sabores, cores, linguagens, experiências vivenciadas que marcam esse encontro. Muito obrigado pela orientação!

Um agradecimento especial, aos meus e minhas amig@s: Ricardo Rocha, Estevon, Otávio Moser, Ronaldo Pileggi, Marcelo Piovanotti, Rodrigo, Fernando Stevaux, Guilherme (Pira), Paty, Leonardo (Recife), Rodrigo, Joice Dombrova, Priscila Candeloro, Carol Trevisan, Priscila Ribeiro, Lucélia, Renata, Márcia Teani, Paula Porchat, Luciana, Wisllayne, Valéria, Pietro, Cassiana, Erika, Patrícia Prado, Anacarol e Márcia Gobbi, pelo carinho e pelos debates durante o percurso da pesquisa. E para o Kazuo que me ajudou na etapa final, quando tudo acontece - pen drive com vírus e o pânico instaurado-, um grande amigo.

Em especial a Bia Sampaio, Nádia e Gustavo, pelos debates, discussões e vários outros assuntos polêmicos, pela amizade.

Aos amigos e amigas do GEPEDISC-CULTURAS INFANTIS, pelos debates, parcerias e trocas de conhecimento: Ana Cláudia, Flávio, Edna, Marta, Elisandra, Adriana, Elina, Solange, Nélia, Fábio, Viviane, Reny, Tássio, Clélia, Alex, Mariana, Sueli, Márcia Anacleto, Sandra Bonotto, Beatriz Ruela, Nara e Fabiana. Em especial para a minha primeira leitora Rosali, que esteve comigo, apoiando, incentivando e problematizando a pesquisa e a Maria Tereza pela leitura final do material. Também agradeço a querida Roberta que em diferentes momentos esteve comigo e me apoiando.

Ao grupo Simplesmente Complexa a Pedagogia da Educação Infantil, formado por várias docentes da rede pública da região metropolitana de Campinas-SP e coordenado pela professora Ana Lúcia Goulart de Faria, que problematizam o seu cotidiano com as crianças pequenas em creches e pré-escolas e as crianças do primeiro ano do ensino fundamental.

Uma interlocução única, de trocas de saberes e experiências, um movimento político, emancipatório, de enfrentamento contra as práticas de antecipação de uma escola que exclui. Um agradecimento especial a Marta e Gil.

Aos amigos e amigas do Fórum Paulista de Educação Infantil, pela militância em defesa a educação pública de qualidade para todas as crianças pequenas de 0 a 6 anos. Em especial a Mairise, Sylvie, Renata, Márcia Tsuda, Gabriela, Jessica e Walburga por compartilhar conhecimentos e pela força na reta final.

Para a minha banca, um agradecimento muito especial às professoras: Daniela Finco, uma grande amiga, que esteve comigo na banca de qualificação e, agora, na defesa, que diante das suas provocações e questionamentos a dissertação ganhou corpo e vida. A Cristina Bruzzo por estar comigo, mais uma vez, nesse processo formativo, agora na reta final do mestrado. A Suely Amaral Mello por aceitar em participar da banca, uma grande amiga, militante acadêmica, que aprendo muito em diversos momentos. E ao professor Vicente Rodriguez pela amizade e carinho nessa reta final.

À professora Carmem Lúcia Soares, a Carminha, pelas provocações e inquietações na banca de qualificação, e pelo apoio e carinho em todo o percurso de formação.

Muito obrigado aos professores/as durante o mestrado: Aparecida Neri de Souza, Wenceslão Machado de Oliveira Junior, Olga Rodrigues de Moraes Von Simson, Maria Carolina Bovério Galzerani e a Margareth Rago, pelos debates e construção de saberes coletivo.

Ao professor Júlio, um agradecimento especial, pela participação na pesquisa, e aos meninos e as meninas pequenas que juntos fomos construindo uma cumplicidade. Ao professor Danilo, pela acolhida, amizade no pequeno estágio na turma de pré-escola em Roma, o carinho das famílias, a participação junto com os meninos pequenos e as meninas pequenas da turma de pré-escola, foram fundantes para esta pesquisa, além dos almoços e por apresentar um pouco, esta Roma cheia de encantos e ocupações políticas, de enfrentamento contra o neoliberalismo.

Um agradecimento especial às instituições pesquisadas em Piracicaba, que permitiram a pesquisa, além de um agradecimento, a Secretaria Municipal de Educação de Piracicaba, que me apoio em todos os momentos, em especial, a amiga Marlise Ruiz Galdino e Sandra Perina.

Ao meu grupo de trabalho da EMEI Antônio Boldrin, pelo apoio e carinho em diferentes momentos, por segurar a bola e construir juntos, uma educação infantil pública de alta qualidade, meu muito obrigado à tod@s funcionári@s e as crianças pequenas da EMEI. Em especial a Polyana Cristofolletti e Fernanda Oliveira.

À minha família, em especial, as duas grandes mulheres, minha mãe Janete e a minha tia Neide, que me apoiam e estão comigo nessa busca de conhecimento. Muito obrigado!

LISTA DE IMAGENS

Figura 1: Faud Aziz/ LA BARRACA, 2011.....	xxv
Figura 2: Parque Infantil em Piracicaba 1960.....	39
Figura 3: Mapa de Arno Peters (1973).....	52
Figura 4: Ginásio coberto da Escola da Infância.....	75
Figura 5: Revancha 1- Tonucci (2005).....	77
Figura 6: Revancha 2 - Tonucci (2005).....	84
Figura 7: Francis Bacon, Self Portrait (1971).....	88
Figura 8: O difícil ofício dos professores (1982) - Tonucci (2008).....	113
Figura 9: Uno strano maestro.....	136
Figura 10: Planta da sala, desenho de Valério de 5 anos.....	142
Figura 11: Desenho feito por Francesco de 4 anos - a Mega bomba.....	156
Figura 12: A lupa, o stencil e o sol – a experiência.....	166

LISTA DE GRÁFICO E QUADROS

Gráfico 1: Construções de instituições de educação infantil pública.....	43
Quadro 1: Lei 12.796/2013, mudanças na LDB.....	45
Quadro 2: Docentes.....	60
Quadro 3: Turmas da Educação Infantil na EMEIF.....	68
Quadro 4: Turmas da EMEL.....	72
Quadro 5: Funcionários/as da EMEIF.....	73
Quadro 6: Funcionários/as da EMEL.....	73
Quadro 7: Produções acadêmicas sobre a docência masculina na educação infantil.....	96
Quadro 8: Produções acadêmicas sobre a docência masculina no ensino fundamental.....	99

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEC – Centro educacional e cultura

CEPEC – Centro Polivalente de Educação e Cultura

CNE – Conselho Nacional de Educação

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EF – Ensino Fundamental

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

EMEIF – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental

FE – Faculdade de Educação

FPEI – Fórum Paulista de Educação Infantil

FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica

GEPEDISC – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e diferenciação sócio-cultural

HTPC – Horário de trabalho pedagógico coletivo

IBGE – Instituto brasileiro de geografia e estatística

IPPLAP – Instituto de Pesquisa e Planejamento de Piracicaba

LDBEN – Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional

MIEIB – Movimentos Interfóruns de Educação Infantil do Brasil

PPP – Projeto Político Pedagógico

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SME – Secretaria Municipal de Educação

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

Figura 1: FAUD AZIZ



Fonte: LA BARRACA, 2011.

Introdução

Quem somos nós, para as crianças que brincam ao nosso redor, senão sombras?¹

O debate sobre a docência masculina na educação infantil é o grande propulsor desta pesquisa. Nesta perspectiva, procuro observar as dinâmicas de dois professores nos espaços da pré-escola, o que me levou a uma imersão no tema. Ao longo deste estudo, pude problematizar em diversos momentos, as relações construídas e constituídas entre eles nos ambientes da pequena infância.

Vale ressaltar que, durante o texto estará presente o uso dos termos: docentes do sexo masculino, professores e professoras, meninos pequenos e meninas pequenas. Essa opção é política e ideológica, por colocar em evidência ambos os sexos, quebrando na relação, com a lógica das desigualdades de gênero. O professor da Escola da Infância Danilo Russo (2007, p. 82) vai destacar que tal uso relaciona-se ao “hábito correto linguístico”. Da mesma forma, me aproprio dessa reflexão e, dessa maneira, mostro que os sujeitos dessa pesquisa não são neutros no que tange às questões de gênero.

A pergunta formulada por Roger Bastide, no prefácio escrito na primeira metade do século XX, no livro **Folclore e Mudanças Sociais na cidade de São Paulo**, de seu orientando da USP Florestan Fernandes, transcrita aqui no título da introdução da minha dissertação, e a imagem de Faud Aziz (ver página xiv), não só foram fontes inspiradoras para este estudo como me levaram a refletir sobre o papel dos dois professores em espaços coletivos na esfera pública para as crianças pequenas. O que me remete ao objetivo da pesquisa: identificar como são produzidas as relações de poder nos espaços e tempos das pré-escolas públicas, quando há homens na docência, principalmente, com a reprodução das desigualdades de gênero, do machismo e do sexismo nos ambientes da educação infantil.

Portanto, ao adentrar nesses espaços e desvendar os olhos, o que me leva à figura 1, onde os olhares não se cruzam e a distância é nítida. Tal imagem permitiu demarcar as relações de poder que estão explícitas no universo adultocêntrico, este intensifica, constitui

¹ Extraído do prefácio do Roger Bastide, que se encontra no texto *As trocinhas do Bom Retiro* de Florestan Fernandes (2004, p. 195).

marcas e disciplina corpos desde a tenra idade. As sombras presentes na figura confrontam-se e deslocam-se do plano de visão real, elas criam outra realidade, na qual deveríamos agir e encarar como via de constituição de mecanismos de resistência, entendidos aqui como “repetição de um movimento, e só em segundo lugar um movimento contrário a algo” (Daniel Lins, 2004, p. 202), ou seja, ao se deparar com o universo adulto, nesse caso, adultocêntrico, as crianças pequenas criam formas de inventar e produzir saberes.

Diante de tais reflexões, fui construindo o problema da pesquisa: como pensar a docência masculina nos espaços das pré-escolas, onde as relações de poder são constituídas e reproduzem e naturalizam as desigualdades de gênero? Tal problema foi sendo minuciosamente construído ao longo dessa dissertação, ele pode surgir tanto na sutileza do meu olhar que, em diferentes momentos, foi sendo interrogado e confrontado, como nas relações entre os referidos professores e os meninos pequenos e as meninas pequenas com quem aqueles convivem. Além disso, também se revelou na relação entre os professores e outros/as adultos/as dentro e fora dos espaços da educação infantil.

O processo de construção do objeto teórico desta pesquisa foi essencial, principalmente porque, ao longo de tal percurso, pude analisar como a docência masculina na educação infantil altera e/ou reforça as redes de poder marcadas pelo machismo e sexismo, as quais determinam uma hierarquia entre os sexos e as relações de gênero. Portanto, o encontro entre os meninos pequenos, as meninas pequenas e os professores desvirtuaram o meu olhar, embaralhando-o, interrogando-o e inquietando-o, seguiu-se a isso, um movimento de distanciamento e participação ao mesmo tempo, em que tal relação que é complexa, foi evidenciando as desigualdades de gênero. Essa complexidade da docência masculina dentro de uma profissão que nasce feminina nos remete à construção da docência, como afirma Maria José Figueiredo Ávila (2003, p. 53), “à medida que ser mulher, mãe (ou não) e professora condiciona a atuação profissional”. O que também é destacado por Ana Beatriz Cerisara (1996, p. 156), que apresenta a positividade da cultura feminina nas formas de relacionamento e a organização do trabalho coletivo junto às crianças pequenas como “um dos possíveis caminhos para o enfrentamento concreto dessa formação, sem que se perca de vista que o exercício desta maternagem social pode e deve ser realizado tanto por mulheres quanto por homens”.

A partir da afirmação de Ávila e Cerisara, fui levado aos espaços das pré-escolas, *locus* desta pesquisa. Estes evidenciaram um confronto entre os professores e as professoras, silenciado por uma educação à submissão, onde os gestos, as posturas, o toque e a linguagem oral parecem naturalizar as relações e afirmam as desigualdades de gênero na docência. Ao longo e paralelamente a esse confronto, devido à lógica da educação para a submissão, as crianças pequenas vão constituindo e criando outras formas para fugir desse adestramento, as culturas infantis, que são produzidas socialmente. Como afirma Leena Alanen (2001, p. 81), as crianças são inseridas em uma ordem de “normalização e institucionalização” na sociedade capitalista, porém, o coletivo infantil resiste a esse mecanismo, o que foi investigado e será problematizado nos capítulos desta dissertação.

Ao redigir este texto, fui ao encontro da temática que rege esta pesquisa, a qual não me é estranha, já que tenho uma história como profissional docente na educação infantil no município de Piracicaba-SP. Exerci, por mais de uma década, a função de docente na educação infantil, razão pela qual pude realizar o meu TCC² e o presente estudo, ora me distanciando por meio do olhar de estudante ora problematizando a partir de minha vivência anterior, pois, desde a graduação, venho pesquisando a docência masculina na educação infantil, creches e pré-escolas. Agora, estou focado na construção da docência para as crianças pequenas e em suas marcas da cultura feminina.

A fonte de argumentação do meu Trabalho de Conclusão de Curso da graduação girou em torno da experiência que tive como profissional docente na educação infantil no município de Piracicaba-SP, com a turma de pré-escola, no período de 1997-2006. Desse modo, pude me apropriar da tese de doutorado da saudosa Deborah Thomé Sayão (2005) que, ao problematizar a docência masculina nos espaços da creche, revelou diferentes formas de cuidar/educar, ou seja, a docência na educação infantil não é, somente, uma prerrogativa das mulheres, mas também dos homens.

O trabalho descrito acima, me possibilitou, no mestrado, uma continuidade da pesquisa realizada durante a graduação, aprofundando a temática e a análise dos

² SILVA, Peterson Rigato da. *Construindo um outro olhar sobre o docente na educação infantil: memórias de um profissional da pré-escola pública piracicabana*. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, 2006.

dispositivos de naturalização dos papéis masculinos e femininos nas práticas educativas com as crianças pequenas. Sendo assim, a pesquisa foi realizada em dois lugares distintos: numa pré-escola, durante o período de agosto de 2012 a agosto de 2013, na cidade de Piracicaba-SP, Brasil que, na língua indígena, significa “lugar onde o peixe para”. Tal cidade é herdeira de uma história rica e revolucionária nas origens das creches públicas, os CEPECs (Centro Polivalente de Educação e Cultura), em plena ditadura militar, no período de 1976 a 1981, dentro da Secretaria Municipal de Educação. O outro local em que se deu esta pesquisa foi uma pré-escola pública Estatal, na cidade de Roma, Itália, onde observou-se a turma do professor Danilo, no período de 10 a 14 de março de 2014.

Destaco que a ida para Roma advém de um conjunto de fatores, um deles foi a leitura de textos traduzidos para o português do professor Danilo Russo, além de tê-lo conhecido em uma conferência na FE-UNICAMP em uma de suas vindas ao Brasil. Essa oportunidade de observar outro professor do sexo masculino, em outro contexto, foi de grande importância, pois tais mudanças, principalmente no que tange aos locais da pesquisa, tiveram um impacto significativo neste estudo. Foi necessário trocar a “lente” para observar os novos lugares, ou seja, tive que “reajustar” meus óculos nesse movimento formativo.

Júlio Hisatuko³, o professor da turma de crianças de 4 anos das pré-escolas pesquisadas na cidade de Piracicaba, tem 27 anos e possui duas graduações: Pedagogia e História. Exerce a docência na educação infantil como professor concursado da rede Municipal de Educação de Piracicaba; é professor de História das turmas do sexto ao nono ano do ensino fundamental II na rede estadual e também do ensino médio, neste atua como professor eventual. É importante ressaltar que esse professor se encontrava em estágio probatório durante o período da pesquisa de campo na Prefeitura Municipal de Piracicaba, pois ingressou na rede Municipal em 2011, atuando até o momento com crianças de 4 a 6 anos.

O professor Danilo Russo, responsável pela turma de crianças de 3 a 5 anos na Escola da Infância, o qual acompanhei por uma semana no mês de março de 2014, tem 54

³ Serão utilizados os nomes reais de todos os sujeitos da pesquisa.

anos e formação no ensino médio, mais o magistrale⁴, tendo iniciado a Faculdade de Psicologia, porém não finalizou. Entrou no primeiro concurso de pré-escola, em 1979, quando foi liberada a participação de homens em concursos para a docência das crianças pequenas. O professor, durante esses trinta e cinco anos de profissão, vivenciou diversas experiências em diferentes locais no norte da Itália, atualmente faz 15 anos que está nessa Escola da Infância, em Roma.

Importante ressaltar, que tal proibição, de homens exercendo a docência na educação infantil na Itália, até o final da década de 1970, tem a ver com a educação pública italiana, pautada no assistencialismo, no amor materno pelas professoras e no vínculo com a igreja católica. No Brasil, não se tem nenhuma lei sinalizando tal proibição, porém, existem casos de algumas prefeituras no Estado de São Paulo, que interditam no momento de inscrição a participação de homens na carreira docente em creches e pré-escolas. Por exemplo: o concurso público na cidade de Jundiaí-SP (2012)⁵ induziu no seu edital a proibição dos homens para o cargo de “Agente de desenvolvimento infantil (feminino)”, sinalizando a preferência de sexo/gênero entre parênteses.

Tais aspectos mostram o quanto é polêmica a entrada de docentes do sexo masculino nos espaços da educação infantil, principalmente por ser um ambiente predominantemente feminino. O que atualmente é uma característica da educação de 0 a 10 anos, porém irei focar na educação das crianças pequenas, que foi construída pelas mulheres. E ao refletir sobre a docência masculina nestes espaços, evidencio o quanto está presente o processo de desigualdade de gênero, pois como já afirmava a feminista Maria Lacerda de Mouro, na década de 1922, ao discutir o papel do Estado para a solução do problema da proteção à infância, “a carga foi inteiramente atirada aos braços da mulher” (p. 151). O “ser professora” seria uma extensão do papel atribuído para as mulheres, uma vez que esta seria naturalmente dotada do amor materno, características biológicas e sociais, advindos da natureza do sexo feminino. Esta premissa é colocada em debate, pois ao se ter homens na docência na educação infantil quebra-se com a lógica de uma profissão feminina.

⁴ O professor Danilo fez o ensino médio científico em um Liceu (5 anos) e foi convencido, pela equipe docente, a se submeter a uma prova para obter, também, o título de magistério, o que aconteceu, abrindo portas para o trabalho docente na pré-escola.

⁵ Fonte: www.jundiai.sp.gov.br

Portanto, ao analisar a docência masculina na educação das crianças pequenas na sociedade contemporânea e problematizar essa inserção recente, nos espaços das pré-escolas, procuro observar e descrever as relações que estão sendo construídas nos ambientes da educação infantil bem como o sistema de reedição da docência que vem sendo construído e implantado pelo sistema neoliberal⁶ neste mesmo espaço para a pequena infância.

Desse modo, elaboro algumas questões que permitem problematizar o meu campo de pesquisa: Por que a docência masculina na educação infantil causa tanto estranhamento? Se as marcas do machismo estão presentes na sociedade, como será que elas se apresentam na docência com crianças pequenas nos espaços das pré-escolas? Quem as reproduz?

Os estudos sobre relações de gênero, da Sociologia da Infância e da Pedagogia da infância possibilitaram compreender os desdobramento das relações hierárquicas dentro dos espaços da educação infantil, principalmente ao focar na formação docente. Dessa forma, como pensar na interlocução entre esses pressupostos teóricos para o enfrentamento das desigualdades de gênero? E trazendo para a reflexão a pergunta de Félix Guattari (1981, p. 50), que nos provoca e inquieta, diante das relações entre os/as adultos/as e as crianças pequenas, “Como evitar que as crianças se prendam às semióticas dominantes a ponto de perder tão cedo toda e qualquer verdadeira liberdade de expressão?”. Essas são algumas das questões que permeiam esta pesquisa, no sentido de pensar as diferenças e as relações de gênero no campo da docência e da formação na educação infantil.

Nesse sentido, é preciso levar em consideração as relações que são construídas nos espaços e tempos da educação infantil entre os meninos pequenos e as meninas pequenas e entre homens e mulheres, profissionais docentes, que determinam os conhecimentos numa lógica em que a visão adultocêntrica fica evidente. Sob tal ótica, os processos de produção de conhecimento parecem não levar em consideração as culturas infantis, a inventividade e a criação das crianças, por isso a sua educação é vista nesta dissertação como uma alavanca

⁶ Para István Mészáros (2008) e Milton Santos (2001), o processo de desumanização implantado pelo sistema capitalista contemporâneo ocidental, o neoliberalismo, com matrizes na economia norte-americana, é responsável por instrumentos que domesticam a população e pela segregação e opressão da classe trabalhadora. Uma forma de dominação e de controle que começa desde o nascimento. Portanto, podemos refletir como a divisão sexual do trabalho é implantada nos espaços da educação infantil, que hierarquizam as relações entre os professores e as professoras e reproduzem as desigualdades de gênero.

para a transformação das relações entre os/as adultos/as e as crianças pequenas, cuja docência na educação infantil se encontra em construção.

Portanto, ao analisar os movimentos que se encontram nessas relações entre os/as docentes e as crianças pequenas, principalmente, quando se tem professores do sexo masculino, coloco em suspenso toda e qualquer forma de repreensão e de naturalização das desigualdades de gênero. Diante disso, algumas questões foram sendo construídas: 1) Quais os lugares ocupados pelos docentes do sexo masculino nos ambientes da educação infantil?; 2) Como as transgressões de gênero entre os meninos pequenos e as meninas pequenas se apresentam nos espaços da educação infantil?

As questões formuladas acima nos permitem refletir sobre as relações de poder entre os/as adultos/as e as crianças pequenas, principalmente ao pensar nos papéis atribuídos aos homens e às mulheres, aos meninos e às meninas na sociedade contemporânea ocidental.

E tal debate é fomentado pelo grupo de pesquisa, o GEPEDISC-CULTURAS INFANTIS, que vem produzindo teses, dissertações e trabalhos de conclusão de curso, além de publicações de livros, artigos e resenhas, que colocam em evidência a produção das culturas infantis entre as crianças pequenas nos mais diferentes aspectos - classe social, raça e etnia, relações de gênero - denunciando o adultocentrismo, o racismo, o sexismo e o machismo nos espaços públicos da educação infantil. Tais estudos permitem enfrentar e combater as práticas de exclusão e das desigualdades de gênero, ou seja, caminhando em direção à construção de Pedagogias da infância *descolonizadoras*. Em outras palavras, tal movimento nos leva ao enfrentamento das bases da estrutura econômica neoliberal, a qual cria armadilhas que se articulam e se redimensionam no âmbito social para inventar modelos e padrões. Tal processo ocorre como uma ordem de hierarquização das relações, que buscam perpetuar as diferenças excludentes de gênero nos espaços da educação infantil.

Por isso, ao me debruçar no levantamento bibliográfico sobre a temática - a docência masculina na educação infantil -, que será apresentada nos capítulos que compõem esta dissertação, principalmente, no segundo capítulo intitulado “**Entre o exótico e o selvagem: docentes do sexo masculino na educação infantil**” pude compreender o quanto a docência masculina nos espaços da educação de crianças pequenas não só é

polêmica, mas como a entrada desse professor nos espaços da pequena infância causa um estranhamento, no sentido de ter a sua sexualidade questionada. Além dessas questões, trago para o debate as múltiplas formas de docências nos espaços da educação infantil, principalmente, ao se ter homens professores, pois, como afirma Marie Nicole Rubio (2012, p. 4), no editorial da revista *Infância na Europa - dossiê sobre a docência masculina na educação infantil* -, “trata-se de construir uma igualdade que não negue nem as diferenças biológicas entre os gêneros, nem outras diferenças entre seres humanos”.

Sendo assim, os estudos sobre as relações de gênero foram fundantes para essa pesquisa, pois possibilitaram a demarcação das desigualdades presentes nos ambientes da educação infantil, principalmente quando se há docentes do sexo masculino. Portanto, os estudos feministas me ajudaram a refletir sobre a dimensão dos papéis atribuídos aos homens e às mulheres na sociedade ocidental. Ressalto, então, a importância de apresentar o conceito de gênero que vem sendo construído na sociedade contemporânea, por algumas pesquisadoras, para compreensão da lógica dominante do sexo masculino e de práticas sexistas nos espaços de educação das crianças pequenas.

A professora Marília Pinto Carvalho (2011), ao realizar uma pesquisa dos trabalhos apresentados na ANPED, entre 1999-2009, no GT de Sociologia, fez um primeiro estudo sobre os autores e as autoras utilizados/as nesses trabalhos, os quais traziam o conceito de gênero no campo dos estudos feministas, encontrando as tensões no processo em construção, o que vai caracterizar o discurso sobre as desigualdades de gênero, em que o gênero está “associado aos traços de caráter e ao comportamento, enquanto o sexo descreve o corpo e a biologia, ambos referidos a indivíduos” (Carvalho, 2011, p.102), ou seja, uma série binária sexualizada.

O que me levou ao encontro das feministas estadunidenses, Joan Wallach Scott (1995, 2005) e Linda Nicholson (2000), que têm um papel importante na construção do conceito de gênero como ferramenta de minha análise e de compreensão das questões relacionadas à docência masculinas na Educação infantil. Segundo Scott (1995), as relações de gênero variam de acordo com as culturas, com os grupos sociais e com o tempo, tais elementos determinam as relações desiguais de poder entre os sexos, propagando as diferenças excludentes e oprimindo as relações entre homens e mulheres.

A feminista italiana Francesca Sartori (2009) vai destacar no seu estudo a importância do movimento feminista e das críticas que foram realizadas à visão clássica da epistemologia histórica na centralidade do sexo masculino. Seu objetivo é o de dar visibilidade às mulheres e às práticas sociais e culturais, desmistificando a centralidade universal do homem. Sartori (idem, p. 18, tradução livre) ainda traz a importância do conceito de gênero, pois “deve ser considerado uma variável fundamental para a análise econômica e social, complementando a variável de classe, ocupação, renda e status familiar”⁷, uma dimensão política que extrapola a territorialidade do sexo masculino e feminino. Nas minhas análises foi um desafio investigar as práticas sexistas ainda presentes nos ambientes educativos para as crianças pequenas.

Outra grande feminista contemporânea, Judith Butler (2003), também me ajuda a refletir sobre a des-construção das identidades de gênero no campo da docência, principalmente nos espaços das creches e pré-escolas públicas, na educação infantil. Tal aspecto se materializa nas relações entre os professores e as professoras em que ficam acentuadas as representações de gênero, que naturalizam o machismo e o sexismo, constituindo estruturas sociais que pautam e legitimam as desigualdades.

Portanto, ao compreender as relações de gênero como categoria de análise e, ao trazer os estudos sobre a pequena infância, essa pesquisa tem a pretensão de aprofundar o debate sobre gênero/formação docente/educação infantil. O que permite refletir sobre a visão binária, ainda presente na organização social, encontrando novas formas de relações entre homens e mulheres, meninos e meninas.

Ana Lúcia Goulart Faria (2006) demarca a importância da interlocução entre os estudos sobre gênero e pequena infância para superar as desigualdades de gênero. De fato as pesquisas na área das infâncias e das relações de gênero vêm se ampliando e contribuindo para o debate, materializando substancialmente e qualitativamente no que tange às questões sobre as relações de poder existentes no cotidiano das crianças pequenas e dos/as adultos/as nos espaços da educação infantil. Por isso, essa pesquisa tem a pretensão de aprofundar os estudos sobre a pequena infância e as relações de gênero, tendo como pano de fundo, a docência masculina. Tal interlocução é colocada como elemento político

⁷ dunque deve essere considerato una variabile fondamentale per l'analisi economica e sociale, complementare alle variabili di classe, occupazione, reddito, status familiare (Sartori, 2009, p.18).

de transformação em que a produção das culturas infantis entre as crianças pequenas estão em evidência.

Nesse sentido, ao se ter docentes do sexo masculino nos espaços da educação infantil, podemos observar como ocorre a divisão sexual do trabalho, o que também está vinculado ao complexo sistema das relações de poder que se encontram na construção da docência na educação infantil. Tais ambientes caracterizam e determinam a realidade presente de um determinado local perpetuando ou não características do machismo e do sexismo. Como afirma Sayão (2003, p. 84),

Nem pequenas mulheres, nem pequenos homens, mas meninos e meninas que – com a mediação de profissionais que se reconheçam em sua condição social de homens e mulheres – possam, através de diferentes experiências, tomar consciência de que “anti-valores” como hierarquia, poder e dominação precisam ser constantemente desmistificados, ajudando, assim, a ampliar as concepções de infância e de gênero.

Diante desse processo, as formas de controle das relações entre homens e mulheres, meninos e meninas requerem um rompimento das relações de poder como mecanismos para o enfrentamento dessa sociedade capitalista cindida em classes tão antagônicas produtora do machismo, do sexismo, do racismo e da heteronormatividade. Esse contexto nos leva aos espaços da educação infantil, onde os preconceitos relacionados à presença de docentes do sexo masculino estão evidentes. Esta realidade se revela, pois temos homens ocupando espaços já determinados para as mulheres e exercendo uma profissão demarcada, desde suas origens, pelo caráter assistencial e pela maternagem, elementos que contaminam o binômio contraditório: atenção-controle, cuidado-educação.

O que podemos observar nessa posição antagônica são as formas que o sistema capitalista cria tanto para desvalorizar a docência na educação infantil como para oprimir os gêneros. Porém, como afirma Cerisara (1996, P. 165), o aspecto contraditório e as tensões das relações no cotidiano das creches e pré-escola podem provocar fricções e fissuras nesta concepção, “ “ao apontar a importância das vivências das crianças com homens e mulheres na educação infantil, indo contra a tendência de manter a segregação e dicotomização dos gêneros na divisão social do trabalho”.

De acordo com Faria (2002, p. 70), os trabalhos de Moura, na década de 1920, acentuam

para o controle/atenção dos pobres, das operárias e das crianças, falam sobre as *origens* da situação de pobreza, de submissão e de exploração, denunciando suas causas e apresentando propostas concretas de educação emancipadora, sem separar o social do educativo, explicitando, desta forma, o pensamento e as reivindicações da classe operária, em contraste com o pensamento e as propostas da classe dirigente.

E a articulação entre os estudos sobre as relações de gênero, feminismo e a Sociologia da Infância me ajudaram a pensar no sistema de reprodução do machismo na sociedade capitalista e o enfrentamento e eliminação deste, como afirma Faria (2006, p. 287), indo em direção à “construção de uma sociedade mais justa, menos sexista”.

As relações entre os professores e as professoras, entre os professores e os meninos pequenos, entre os professores e as meninas pequenas, entre os professores e as famílias, entre os meninos e as meninas redimensionam a compreensão das relações de poder, dentro das amarras do sistema neoliberal, como fluxo de enfrentamento de práticas vigentes de opressão e das desigualdades de gênero.

Para dar conta de todas as questões apresentadas até o momento, esta dissertação está organizada da seguinte forma: no primeiro capítulo intitulado, **O avesso das ondas: procedimentos metodológicos e a entrada no campo**; apresento os espaços e tempos das pré-escolas pesquisadas e a inserção da docência masculina na educação infantil. E o estranhamento em tê-los nos ambientes para a pequena infância coloca em evidência as desigualdades de gênero dentro de uma profissão feminina.

A partir dessa perspectiva, o segundo capítulo busca destrinchar as especificidades da docência na educação infantil, principalmente quando se tem docentes do sexo masculino atuando em tal espaço. Tendo como aporte teórico a interlocução entre a Pedagogia da Educação Infantil, a Sociologia da Infância, os Estudos Feministas e as Relações de Gênero. Pontuarei, ainda, o quanto o neoliberalismo vem reeditando a docência nos espaços e tempos da educação das crianças pequenas como forma de antecipar uma formação para a submissão. Destacarei as diferentes formas de masculinidades e feminilidades presentes nos espaços públicos da educação infantil.

No terceiro capítulo, intitulado **Espaços físicos, relações e diferenças de gênero na educação infantil**, situo a relação entre os espaços das creches/pré-escolas e as relações de poder que são construídas no tripé: professores, professoras, meninos, e meninas e

famílias, onde a reprodução e as diferenças de gênero estão acentuadas. Neste momento, encontramos nas relações entre os/as professores/as e as crianças pequenas pistas para o enfrentamento e eliminação das formas de exclusão, na produção das culturas infantis.

Por fim, nas considerações finais, reitero o quanto à docência masculina na educação infantil possibilita pensar diferentes formas de educação para a pequena infância sem discriminar ou propagar as desigualdades de gênero. Tal docência pode construir Pedagogias da infância não sexistas, não racistas, não adultocêntricas, onde os meninos pequenos e as meninas pequenas são autoras/es e protagonistas da construção de saberes, as culturas infantis.

A docência na educação infantil é complexa, portanto, uma vez que há uma série de relações que estão presentes entre as crianças pequenas e os/as adultos/as nos espaços da educação infantil, há que se conviver e aprender com um universo de saberes, possibilidades, vivências e as diferenças desde a tenra idade.

1. O avesso das ondas: procedimentos metodológicos e entrada no campo

A história de toda sociedade até hoje é a história de luta de classes (Engels e Marx (1847), 2011, p. 39).

Início este texto tentando dialogar com a frase do **Manifesto do Partido Comunista**, escrito por Friedrich Engels e Karl Marx. Tal passagem sintetiza o que foi observado ao longo deste estudo, pois, ao investigar os mecanismos internos do meu campo de estudos, as pré-escolas, e, ao pensar na docência masculina na educação infantil, pude enxergar as disputas e a segregação permeadas por relações de poder que distinguem os sujeitos, o sexo, o gênero, a raça/etnia, as idades e a classe social. Sendo assim, podemos retroceder à citação que abre este trabalho no sentido de endossar a visão de Engels e Marx, a qual ainda se mostra presente na contemporaneidade e, essencialmente, nas pré-escolas.

Para que fosse possível chegar ao entendimento da questão acima, muitas etapas foram realizadas durante esta pesquisa. Dessa forma, pretendo, então, apresentar a minha entrada no campo, e também, o procedimento metodológico que tange tal pesquisa, sem intenção de esgotar a temática.

Ao iniciar a pesquisa na cidade de Piracicaba, localizada no interior do Estado de São Paulo, nos espaços das pré-escolas públicas, pude adentrar brevemente na história da educação infantil no município. A partir disso, fui levado a algumas pesquisas (Faria e Mello, 1995; Mello, 2001; Faria, 2005; Neptune, 1989), as quais revelaram o quanto determinadas gestões municipais se preocupavam com a educação das crianças pequenas, neste município.

Tal constatação pode ser feita desde a construção do primeiro Parque Infantil na cidade de Piracicaba, em 1944, até a construção do segundo parque, em 1960, que estava destinado a atender crianças de 3 a 12 anos, filhos/as de trabalhadores/as, na região central da cidade. Tal processo se inspirou no projeto do criancista, criançaólogo, poeta e pesquisador Mário de Andrade que, na década de 30, como responsável pelo Departamento de Cultura da cidade de São Paulo, na administração de Fábio Prado, criou os Parques

Infantis: espaços públicos e coletivos para as crianças dos/as operários/as do chão das fábricas (Faria, 2002).

Mário de Andrade, com seu engajamento político nas construções dos Parques Infantis, não só contribuiu para a expansão da cultura “macunaímica” como evidenciou as produções das culturas infantis entre as crianças pequenas. Freitas (apud Gobbi, 2006, p.177) descreve esse espaço como “clarões de brincadeiras”, “nos quais Piás, Totós e Marias poderão construir e viver as dimensões humanas, expressando-se de diferentes maneiras, numa criação pioneira”.

Figura 2: Parque Infantil em Piracicaba 1960



Fonte: arquivos da SME Piracicaba

Faria (2002, p. 67) afirma que tal projeto colocou em evidência a classe operária e a cultura popular, sem esquecer as crianças pequenas, “o Parque Infantil, de alguma forma, foi um espaço público que atendeu aos interesses das famílias operárias”, além de proporcionar “uma educação de alta qualidade” (idem, p.74).

Tal aspecto foi fundante e inspirador para pensar os espaços educativos para as crianças das famílias operárias em Piracicaba. Na gestão do prefeito João Hermann (1976-1981), que foi o responsável, em plena ditadura militar, por uma experiência pioneira na área da educação infantil (Faria, 2005; Mello, 2001; Neptune, 1989; Silva, 2006), principalmente ao tirar a creche da Secretaria do Bem-estar Social, em 1976, e levá-la para a Secretaria Municipal de Educação, onde o cuidado, a proteção, a atenção e a educação se colocam como elementos indissociáveis.

Nasce em Piracicaba, a primeira experiência brasileira da educação da criança de 0 a 06 anos sob a responsabilidade de uma Secretaria Municipal de Educação (diferente da então tradicional divisão da educação: nas creches para as crianças de 0 a 03 anos pela Secretaria da Promoção Social/Assistência Social/Desenvolvimento Social e nas pré-escolas para as crianças de 4 a 6 anos pela Secretaria da Educação) que nasce contemplando a creche, a pré-escola e também uma complementação das séries iniciais do então primeiro grau nos Centros Polivalentes de Educação e Cultura (CEPECs), na gestão oposicionista de João Hermann Neto (1976-1981), em Piracicaba/SP (FARIA & MELLO, 1995). Nascia aí à educação infantil mesmo antes de estar assim nomeada (Faria, 2005, p.1015).

Esse movimento de transformação ocorreu a partir de uma política integrada em que a vontade política de realização voltava-se para as necessidades históricas da população - a educação, a saúde, a moradia - superando uma política castradora e repressora, contribuindo para a conscientização das grandes ideias que transformam a nossa realidade. A população participava do movimento político-administrativo e as políticas públicas eram voltadas para garantir os seus direitos sociais, políticos, econômicos e culturais. Vários setores públicos se encontravam nessa dimensão política para pensar em outra forma de organização social.

A educação pública em Piracicaba começava a ganhar outras dimensões, com novas estruturas e organizações do espaço físico das instituições educacionais. De acordo com Suely Amaral Mello (2001), esse setor da educação tinha como diretriz desenvolver o máximo das possibilidades humanas.

O Centro Polivalente de Educação e Cultura (CEPEC), implantado entre o período de 1978 e 1981, com a construção de 11 CEPECs, em diversos locais da cidade (4 na região norte, 2 na região sul, 2 na região leste, 3 na região oeste) é descrito por Jussara Neptune (1989) como um espaço em que a creche, a pré-escola, a educação complementar (as crianças das séries iniciais, do então primeiro grau, frequentavam a escola estadual em um período e, no outro, tinham atividades diversas no CEPEC) e a educação de adultos (noturno) aconteciam no mesmo local.

Dentro desse universo, enxergava-se a emancipação do povo por meio da educação e da participação da sociedade no movimento político na construção da democracia. Mello (2001, p. 211) cita Piracicaba como “uma Atlântida, numa referência às utopias políticas alimentadas naquela época, na direção de uma nova ordem social”, em que o povo participava do movimento de crescimento econômico e político da cidade. Ocorria, assim, um movimento de transformação, nas palavras do poeta Eduardo Galeano: “se não nos deixais sonhar, não os deixaremos dormir”⁸.

É por meio desse sonho citado por Galeano que a educação infantil se estruturava em um lugar em que se misturavam crianças de diversas idades, pois o CEPEC era um espaço de educação das crianças de 3 meses a 12 anos, o que nos remete à experiência dos Parques Infantis. A cultura, a arte e o lúdico eram expressões vividas e construídas nesse ambiente. O CEPEC proporcionava o convívio com as diferenças, a interação entre meninos e meninas, homens e mulheres de diversas idades.

De acordo com Mello (2001), a relação com a comunidade era a de uma prática não assistencialista, levando para a população atendida a ideia de que a creche e a pré-escola não eram somente um lugar de cuidado, mas, sim, um ambiente do cuidar/educar. Não se tinha a visão de creche como substituta dos cuidados dos pais e das mães em relação à saúde e à educação. Essa era uma visão presente naquela administração que propunha políticas integradas à educação, à saúde, à assistência e à cultura.

Essa construção teve como resultado a participação da comunidade no CEPEC e possibilitou um novo olhar das famílias sobre a visão de creche. Esta passou a ser vista não

⁸ Trecho da entrevista realizada com Eduardo Galeano, Para qué sirve la “Utopia” por Fernando Berri, El derecho AL delírio, este trecho está direcionado a los movimientos populares. Disponível: <http://www.youtube.com/watch?v=m-pgHIB8QdQ> (acesso em 06/10/2013).

somente como um espaço para cuidar dos/as seus/suas filhos/as, mas como um lugar da construção de conhecimento, do direito à educação, da invenção, da imaginação, da brincadeira, da cultura e do direito das crianças pequenas. O que também é reafirmado em uma pesquisa recente realizada por Reny Scifoni Schifino (2012) sobre as mulheres operárias e a luta pela educação de seus filhos e suas filhas em creches públicas na cidade de Santo André-SP. Segundo Schifino,

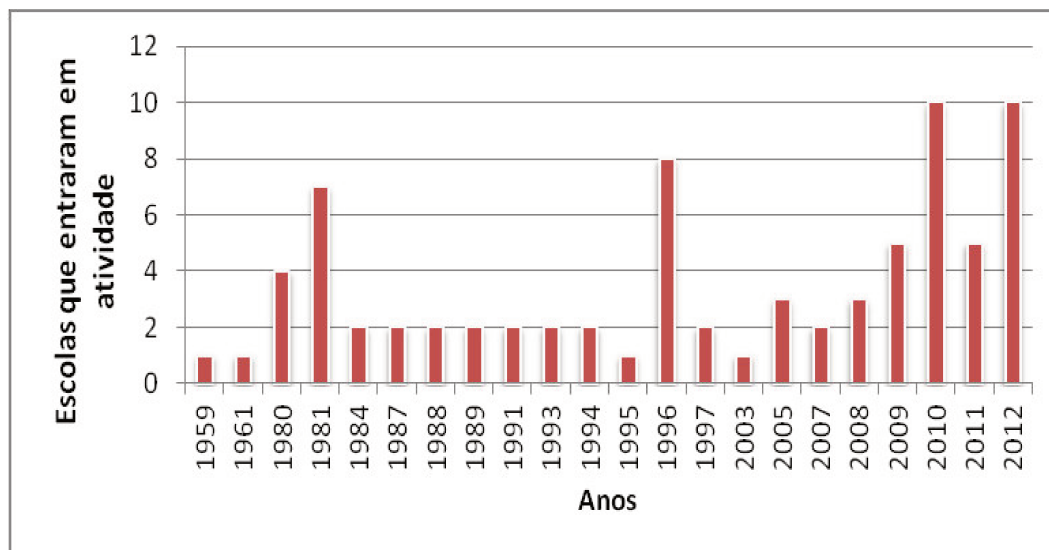
lutas que também assumiram diferentes dimensões e acabaram revelando um longo e enraizado processo de desigualdade nas condições de trabalho de homens e mulheres, em que as tarefas de educação e cuidado das crianças, historicamente de responsabilidade feminina, serviram para impor outra condição à mãe operária, ou seja, a de mantê-la integrada ao sistema fabril através do trabalho em domicílio [...] demonstrando que a exigência das mães operárias em relação à educação de seus filhos e filhas indica que estão em uma busca mais ampla do que apenas “um lugar para suas crianças ficarem enquanto trabalham”. E que, apesar da divisão das tarefas domésticas e do cuidado com os filhos ainda estar distante da nossa realidade, o usufruto do direito das crianças à educação de qualidade em creches parece provocar mudanças na vida profissional das mães, bem como na organização familiar quanto aos cuidados de seus filhos e filhas (p. 142).

É importante ressaltar que, durante a década de 1980, antes da Constituição Federativa brasileira, foram implantados em Piracicaba mais quatro espaços de educação infantil, denominados Centro de Educação e Cultura (CEC), separando as crianças pequenas (creche/pré-escola) da educação complementar oferecida para crianças a partir dos 7 anos, o que demarcava uma nova fase política no município. Tal atendimento foi ampliado depois da Constituição Federal de 1988 e, principalmente, na década de 90, com a nova Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96. Esta colocou a educação infantil (creche e pré-escola) como a primeira etapa da educação básica, o que, durante esse período, gerou mudança em sua nomenclatura.

É importante destacar dentro das políticas públicas para a educação infantil, o século XXI, especialmente o período inicial do ano de 2008, depois da aprovação do FUNDEB – Lei 11.494/ 20 de junho de 2007. Em tal momento, pode-se observar a incorporação da creche no novo sistema de financiamento da educação básica, depois de uma grande disputa política dos movimentos sociais e das propostas do Governo Federal. Tais propostas tinham como foco o investimento na educação da pequena infância, a qual

deu um grande salto em relação às construções de prédios públicos para a educação infantil (creche/pré-escola) no Município de Piracicaba⁹, como apresentado no gráfico 01:

Gráfico 1: Construções de instituições de educação infantil pública



Fonte: Planilhas da SME Piracicaba

Entretanto, tal percurso na educação das crianças pequenas em Piracicaba demarca uma preocupação na educação dos meninos pequenos e das meninas pequenas, em espaços coletivos e públicos - os quais são diferentes do ambiente familiar- por profissionais docentes formados e concursados. É interessante observar neste gráfico a preocupação dos governos com a educação das crianças pequenas.

Podemos observar tal aspecto, na década de 1980, quando houve um atendimento significativo para as crianças de 0-6 anos. Este atendimento compreendia a importância da educação das crianças pequenas para a transformação da sociedade, sem antecipar a escolarização, promovendo, como fonte essencial de mudanças, o encontro entre as diferentes idades, raça/etnia, gênero e classe social.

Segundo Faria (2002, p. 216),

⁹ Vale destacar o total de crianças de 0 a 5 anos atendidas na educação infantil no município, que é de **13.319**. Dados obtidos pelo IPPLAP, referentes ao ano de 2012. <http://www.ipplap.com.br/docs/Alunos%20Matriculados%20e%20Classes%20Educacao%20Infantil%20por%20Escola%20-%202001%20a%202012.pdf> (acesso em 04/05/2014).

Dessa forma, o educador, além de criar condições para a criança “fazer”, imitar, etc., deve também permitir a possibilidade do “agir”, tanto para si mesma, como para a criança. Que deve ser tratada como portadora de conhecimentos e, portanto, poder divulgá-los, manifestá-los, como ocorria no Parque Infantil, quando, por exemplo, as crianças foram informantes de pesquisa que levantara os jogos e brincadeiras infantis do bairro, agindo, desencadeando reações imprevistas...

Vale destacar o início do século XXI com o governo Lula (2002-2010). Momento em que tivemos grandes avanços nas políticas públicas para a educação infantil, como retrocessos, principalmente com a ampliação do ensino fundamental para nove anos (Lei Federal 11.274/2006) e com a ementa constitucional 59, que amplia a obrigatoriedade da educação básica, começando a partir dos 4 anos até os 17 anos. Esses fatos influenciam decisivamente a perda de direitos das crianças pequenininhas, nas políticas nacionais para a educação infantil.

A pesquisa de mestrado de Fabiana Oliveira Canavieira denuncia tais políticas, ou melhor, denuncia a exclusão de políticas públicas para as crianças entre 0 e 3 anos e a falta de investimento para a creche, a qual pertence à primeira etapa da educação básica - a educação infantil. De acordo com Canavieira (2010, p. 148),

... é possível afirmar que desde o processo de tramitação do FUNDEB em que as creches correram o risco de não serem financiadas; com as políticas estabelecidas para área, como a Política de Conveniamento que possibilita a expansão da oferta pela via mais barata, relegando às instituições comunitárias filantrópicas ou confessionais sem fins lucrativos a responsabilidade por grande parte das matrículas das crianças de 0 a 3 anos, muitas delas ainda vinculadas aos ranços de concepção compensatória-assistencialista; os processos de elaboração dos documentos que não contemplam as crianças pequenininhas e as creches, como ressaltado nos pareceres técnicos e na versão final dos Indicadores da Qualidade; e com o documento que enfatiza e focaliza as especificidades da oferta educacional para crianças de 0 a 3 anos de idade ser silenciado dentro do portal do MEC, não ganhando a distribuição e divulgação solicitada, em detrimento dos documentos produzidos posteriormente; somada à ocorrência da Obrigatoriedade em que *demografização* está sendo confundida com democratização; mesmo para os que não são adeptos a teorias conspiratórias, concluem que os fatos apontam para o descaso e desconsideração com que a educação em creche vem sendo tratada.

Sendo assim, a cisão pronunciada e realizada pela ementa constitucional 59, hoje referendada pela Lei 12.796/2013, a qual altera a LDB 9394/96 sancionando mudanças, modifica bruscamente vários pontos na educação infantil. Dentre eles, citamos a questão da

avaliação apresentada na nova lei, a qual demarca algumas contradições. Em seu inciso primeiro, ela traz a temática do acesso para a próxima etapa da educação básica, sem promoção, porém, no inciso quinto, pede uma documentação que comprove a aprendizagem das crianças pequenas, ou seja, tal lei dá margens para a construção de um instrumento que atesta um determinado conhecimento. É o que observamos, atualmente, na busca para atingir metas nos rankings de avaliação – Provinha Brasil, Prova Brasil, SARESP, SAEB, PISA, ANNA, etc. Atingir tais metas representa uma explicação para os investimentos na pequena infância.

Quadro 1 - Lei 12.796/2013, mudanças na LDB.

LDB 9394/96	Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013
<p>Art. 31º. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.</p>	<p>Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:</p> <p>I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;</p> <p>II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;</p> <p>III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;</p> <p>IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;</p> <p>V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (NR)</p>

Fonte: adaptado de Brasil (1996/2013)

Tal medida vem desencadeando grandes debates nacionais com os movimentos sociais que lutam pela educação infantil e se opõem à cisão referendada na lei. Tal cisão coloca de lado uma parte da população que vem perdendo os seus direitos como cidadãos, as crianças pequeninhas entre 0 a 3 anos, e conduz as crianças a partir dos 4 anos a avaliações que somente reproduzem a visão economicista dos grandes reformadores da educação contemporânea brasileira.

Essa é a grande tensão vivenciada. Diante dessas políticas, as crianças pequenas entre 0 a 6 anos correm o risco de perder um direito conquistado: a educação infantil, espaço educativo com especificidades diferentes da escola de ensino fundamental.

Expor esse breve contexto da educação infantil na cidade de Piracicaba-SP, como expor também o enfoque dado em âmbito nacional sobre as políticas públicas para a educação das crianças pequenas é fundamental, tanto na conceitualização como no entendimento do que é educação infantil pública e de qualidade.

Entende-se nesta pesquisa por educação infantil a primeira etapa da educação básica, que compreende o atendimento de crianças de 0-6 anos¹⁰, em espaços coletivos em creches/pré-escolas, os quais são diferentes da esfera privada, da família. A educação infantil é garantida pela Constituição Federativa do Brasil (1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), no artigo 4º, inciso IV, o qual postula “atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos”. Tendo como base os Parâmetros de Qualidade, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, resolução nº. 5, de 17 de dezembro de 2009, defendem a construção de uma pedagogia da escuta, do olhar, do movimento, das diferenças e das relações construídas no tripé: adultos/as – crianças pequenas – famílias.

Atualmente, vivemos momentos tensos em defesa da educação pública, tais acontecimentos podem ser observados nos debates sobre o Plano Nacional de Educação e também no aumento de visões reacionárias diante das políticas de gênero no âmbito da educação básica. Esta pesquisa não tem a pretensão de aprofundar o estado da arte das políticas de gênero na educação básica, porém não posso negar que estão em pauta, mesmo que citadas para serem combatidas, como muitas vezes vem acontecendo.

A partir de tal constatação, podemos afirmar que a construção da profissão docente e das relações de poder constituídas nesses espaços são colocadas em debate. Debate este que se intensifica quando há docentes do sexo masculino exercendo a docência na educação infantil, pois, nestes casos, são realçadas a diversidade e as diferenças presentes na profissão. Essa presença permite-nos pensar nas especificidades da produção de

¹⁰ Às crianças que completam 6 anos após a data indicada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, está garantido o direito de permanecerem na educação infantil, já que estamos vivendo momentos do fim da unidade da educação infantil, ou seja, o fim da pré-escola e a separação da creche. Segue na seção de anexos o Manifesto Indignado do Fórum Paulista de Educação Infantil.

conhecimento entre as crianças, afinal as diferenças de gênero no âmbito da docência são elementos que incidem diretamente nas relações entre os meninos pequenos e as meninas pequenas e na produção das culturas infantis (Faria, 2002; Prado, 1998, 2009; Fernandes, 2004).

1.1 Construindo o campo

A criança pergunta: como é o seu nome? Respondo: Peterson. A criança, então, responde: nome errado, fazendo sinal negativo com a cabeça. Pergunto: Por que errado? A criança responde: Errado. Virando as costas e voltando a brincar (Caderno de Campo, 20 fev. 2013).

As crianças, em diversos momentos, questionam, transgridem e enfrentam as regras impostas pela sociedade adultocêntrica. Anete Abramowicz (2011, p. 17) provoca seu/sua leitor/a ao expor o quão complexa é a singularidade na infância, para, com isso, pensarmos as infâncias e na inventividade humana. Como ferramenta para trocar as lentes adormecidas que regem o olhar dos/as adultos/as, a autora apresenta a questão: “O que se vê?” e aponta algumas respostas para a complexidade de criação das ferramentas de pesquisa com as crianças.

Precisamos no nosso trabalho cotidiano incorporar o discurso das diferenças não como um desvio, que é o lugar em que o diferente tem sido colocado, mas como um mote de nossas práticas e das relações entre as crianças. Essa seria uma postura que reclama novos afetos, uma nova forma de se relacionar com o diferente, com o estrangeiro, ou seja, com a diversidade, com o outro que não é mais um ‘mesmo’ de mim (Abramowicz, 2011, p. 32).

Diante dessa provocação, nos espaços pesquisados das pré-escolas, na cidade de Piracicaba-SP, fui percebendo o quanto as relações construídas entre o professor Júlio e as meninas pequenas e os meninos pequenos e, também, entre os/as adultos/as dentro e fora da creche e pré-escola, estão cerceadas por concepções políticas que produzem e reproduzem práticas sexistas e machistas na sociedade contemporânea.

É importante ressaltar que, durante a pesquisa de campo, no período de agosto de 2012 a agosto de 2013, ocorreu uma alteração do local, pois, no final de 2012, o professor Júlio participou da remoção docente e foi transferido de uma EMEIF (Escola Municipal de

Educação Infantil e Ensino Fundamental) para uma EMEI. Isso foi pontuado pelo professor como uma mudança não só geográfica, mas de posição ideológica e pedagógica:

O trabalho na EMEIF era muito escolarizante, as crianças tinham um tempo cronometrado para tudo o que faziam. Não estou dizendo que na EMEI também não o tenha, mas é diferente; parece que aqui as crianças podem ser crianças. Não tem aquele “terrorismo” de preparar para o ensino fundamental, uma pressão em cima dos professores (Caderno de Campo, 7 fev. 2013).

Tal olhar foi se expandindo diante da organização dos espaços e dos tempos entre as crianças pequenas e diante da forma como o professor Júlio repensava sua prática cotidiana em meio a elas. Captar essas particularidades que se encontram nas relações, nos pequenos gestos, na sutileza das palavras foi o grande desafio na construção metodológica da pesquisa. No dizer do antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira (2006, p. 18), o olhar, o ouvir e o escrever são atos cognitivos que assumem um sentido particular na construção de saberes, ou seja, se direcionam “à construção da teoria social”.

O mesmo ocorreu ao adentrar no ambiente da pré-escola em Roma, na Itália, onde pude observar a relação entre o professor Danilo e as crianças pequenas e, também, a relação entre o docente e as famílias, cujo movimento foi intenso, pois a organização do espaço possibilitava inventar muitas coisas, onde as famílias e os meninos pequenos e as meninas pequenas participavam e o diálogo era constante.

O que permitiu observar toda a dimensão dos espaços das pré-escolas, demarcando o momento de chegada ao campo e a recepção das crianças e dos/as adultos/as.

No momento de chegada à sala da turma do professor Júlio, as crianças ficaram eufóricas correndo em minha direção e abraçando-me, algumas me beijaram, o que de certa forma, desestabiliza a dinâmica da turma. Mas foi uma dinâmica construída no dia a dia entre mim, o professor e as crianças pequenas (Caderno de Campo, 14 mar. 2013).

As crianças reparam que estou sentado nos fundos da sala, com o caderno e uma caneta, registrando. Nesse momento, Francesco, um menino que estava sentado sozinho, se aproxima e sorri. Agradeço o gesto fazendo a mesma expressão. Ele pega na minha mão e começa a apresentar os objetos da sala. O professor Danilo observa de longe, fazendo sinal positivo com a cabeça. Francesco abre o armário e mostra uma diversidade de peças (pregos, canudos), pega uma caixa do tesouro

(anel, correntes, moedas, pedras etc.) e continua a mostrar os objetos que compõem a sala (Caderno de Campo, 10 mar. 2014).

Tais fatos me fazem refletir sobre a complexidade dos instrumentos de pesquisa utilizados com as crianças pequenas nas ciências sociais. O *com* é de fato o *insight*, o que permite penetrar, participar desse universo infantil em que as lógicas apreendidas pela sociedade adultocêntrica não se encaixam. Como afirma Márcia Gobbi (2004, p. 1), “as crianças enfrentam padrões e regras sociais que insistentemente os adultos procuram impor a elas, às vezes adultizando-as precocemente, ou ainda, escondendo de si mesmos as poucas características de infância que neles restaram”.

A minha relação junto às crianças pequenas, nos dois relatos, é constituída pelo vínculo de confiança. Interessante observar que, no segundo relato, o diálogo se dá, literalmente, pelas expressões e não pela linguagem verbal, porém, tal aspecto sofre mutação, pois Francesco apresenta os objetos da sala e vai repetindo várias vezes o nome de cada objeto, ensinando-me já que não falo italiano.

Tal encadeamento, em construção do campo é recheado de diversos momentos, o que demarca a complexidade das relações, pois os meninos pequenos e as meninas pequenas vão construindo outras formas de linguagem e de expressão, não sistematizando em uma única linguagem: a oral.

Porém, a sociedade capitalista que regula os comportamentos e dita a moral e os bons costumes da vida dos sujeitos ensina aos pequenos/as a separação sexista da sociedade. Tal sistema não permite adentrar as relações de confronto entre os/as adultos/as e as crianças pequenas, o que demarca a visão adultocêntrica. Por exemplo, nas observações da turma do professor Júlio, as crianças desde quando nascem aprendem o significado da palavra “não” e a sua potência:

*“Isto não é coisa de menina”. “Não pode brincar de boneca, menino!”
“Você é menina, não é um menino, pare de brigar!” (Caderno de Campo, 13 out. 2012).*

As frases acima ainda se repetem em pleno século XXI, em uma junção de práticas que sinalizam o machismo e o sexismo presentes nas relações entre as crianças pequenas e seus professores ou professoras. Segundo Fernando Seffner (2013, p. 149), essas atitudes se transformam em um “pânico moral” diante de situações que fogem do pontuado como

normal pela sociedade, ou seja, todo desvio é caracterizado como anormal e a intervenção é essencial, pois é “de pequenininho que se torce o pepino”.

Nesse sentido, tanto na EMEIF quanto na EMEI, durante as observações realizadas, o cotidiano das crianças pequenas estava sendo regrado a partir de situações de exclusão e/ou invisibilidade diante das transgressões de gênero. Como demarca Daniela Finco (2010, p. 52), “as experiências de gênero são vivenciadas desde as idades mais precoces, quando as crianças aprendem, desde bem pequenas, a diferenciar os atributos ditos masculinos e femininos”.

Segundo Abramowicz (2011, p. 20) as crianças são autoras sociais, ou seja, quando nascem

já se inscrevem nelas muitas coisas, a história de um gênero, de uma sexualidade. Inscreve e é inscrita, na medida em que nossas práticas constituem crianças de determinadas maneiras, ao mesmo tempo em que as crianças se subjetivam, como uma força sobre si própria, que as constituem.

A isso também podemos acrescentar a raça/etnia, e as desigualdades de classe que estão presentes nesse processo, o que marcam as relações entre as crianças pequenas e os professores garantindo a reprodução das desigualdades de gênero.

A exclusão - mecanismo de silenciamento e de segregação que circula pelos espaços educativos das crianças, nas creches/pré-escolas - se torna instrumento para a perpetuação de práticas sexistas e machistas. Como lidar com esses elementos presentes na educação da pequena infância?

Tal questão nos leva a pensar na formação encontrada nesses espaços, formação esta que não só educa as meninas pequenas e os meninos pequenos como, também, adultos/as (Bufalo, 1997). Essa infância contemporânea em que a criança é o presente e também o passado, como afirma Abramowicz (2011, p. 21), nos possibilita a reflexão sobre como pode o “mundo ser outra coisa”, ou seja, como pode um mundo ser um local, onde as diferenças não reproduzem as desigualdades de classe, raça, sexualidade e gênero. Por isso, ao olhar para os espaços pesquisados, troquei de lente, para tentar visualizar esse outro lugar.

E diante da necessidade de descrever o ambiente, o contexto e a metodologia da pesquisa é essencial para compreender as nuances que estão presentes na entrada no campo.

Dentro dessa perspectiva, encontro nos estudos de William Corsaro (2002, 2011) instrumentos que me permitem criar itinerários para a construção da pesquisa de campo. Ao longo de tal pesquisa ao descrever a natureza da sua participação, a cautela e os detalhes do seu envolvimento no campo, é possível compreender e problematizar as relações que estão sendo construídas nos espaços entre os professores, as meninas pequenas e os meninos pequenos.

O professor Júlio observando os movimentos das crianças, durante uma brincadeira na área externa, faz o seguinte comentário: as meninas e os meninos podem experimentar diferentes papéis nas brincadeiras, podem criar coisas que a sociedade adulta não permite (Caderno de Campo, 14 mar. 2013).

O professor Danilo organiza o espaço da sala. Os livros escolhidos com ou sem palavras, as imagens são instigantes para as produções das crianças. Uma mesa se transforma em um jogo de flip. A outra mesa vira um experimento com água e sabão. A movimentação do professor e da turma é regida ao som da Nona Sinfonia de Beethoven. (Caderno de Campo, 12 mar. 2014).

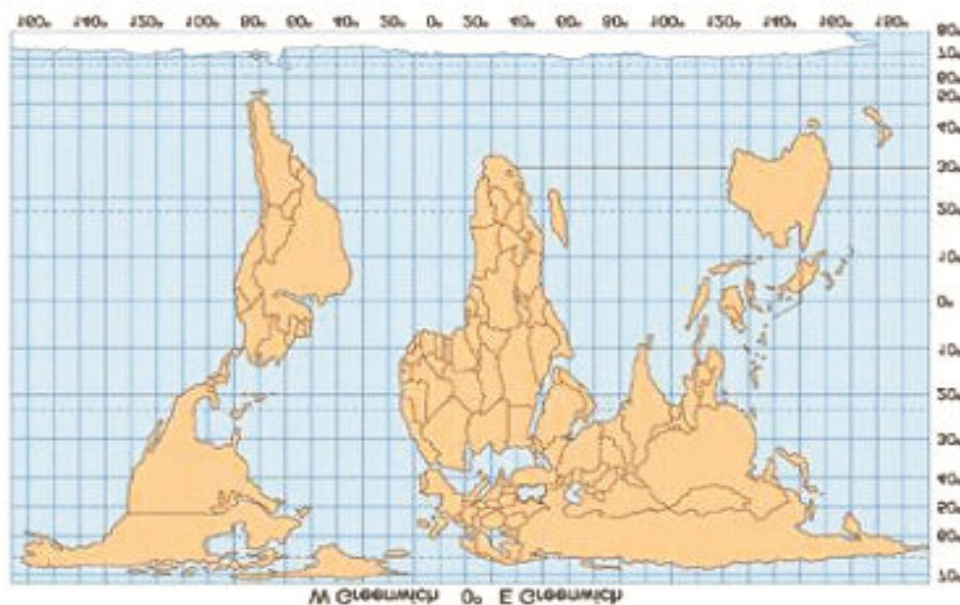
Nesse sentido de experienciar novas sensações, ir além do que é determinado pela cultura adultocêntrica, evidencia-se a relação entre o professor e as crianças na produção de conhecimento. O conto “Palomar” de Italo Calvino (2010, p. 10), nos ajuda a olhar essa relação: para além das ondas, nas especificidades encontradas nos pequenos gestos, nos sons das ondas que, ao tocarem as rochas ressoam uma melodia que se altera a todo instante, não existe uma sincronia, há, apenas, pura criação, invenção, “o encontro com as ondas contrárias”. As crianças demarcam essa constante mudança nos espaços da educação infantil, ocupando-os e desestruturando a lógica imposta pelo capital na produção das culturas infantis. O que pude observar diante das diferentes formas de ocupação das pré-escolas, pelas crianças. Nas brincadeiras realizadas nas turmas pesquisadas, tanto os meninos, quanto as meninas estavam livres dos estereótipos de gênero, lógico, que em determinados momentos, tais elementos ficavam em evidencia, como será apresentado nos capítulos que compõem essa dissertação. Porém, é no coletivo infantil que as crianças pequenas enfrentam a lógica imposta pelo capitalismo, o individualismo, a cooperação, a solidariedade, o trabalho coletivo reafirma uma nova ordem social. Como podemos

observar na organização da brincadeira na EMEI, onde as crianças da turma do professor Júlio reinventam outras formas no brincar em que “*as crianças podem experimentar diferentes papéis de gênero*” (Caderno de Campo, 14 mar. 2013).

As meninas e os meninos corriam pelo corredor, na área externa, diferentes brinquedos estavam à disposição das crianças (celular, carrinhos, bonecas, roupas de bonecas, ferramentas de oficina mecânica, maquiagem, óculos de sol, chapéu, objetos de cozinha etc.). Os meninos brincavam na cozinha, produzindo alimentos junto com as meninas, como as meninas corriam pelo corredor com as ferramentas mecânicas, para consertar os carros (Caderno de Campo, 14 mar. 2013).

E diante de tal aspecto, a construção da metodologia requer um vasto olhar, ou melhor, um olhar a partir de outras lentes, como no **mapa de Arno Peters (1973)**, em que as grandes potências são exprimidas pelo continente africano. De acordo com Faria e Finco (2011, p. 5), há “o desafio de ‘virar de ponta-cabeça’ na tentativa de compreender o mundo de outra perspectiva, aqui, no nosso caso, menos centrada no adulto”.

Figura 3: mapa de Arno Peters (1973)



Corsaro (2002, 2009, 2011), ao refletir sobre a entrada no campo por meio de seus estudos sobre etnografia, principalmente com as crianças pequenas instiga o/a leitor/a pensar em pesquisas *com* as meninas pequenas e os meninos pequenos. E ao pensar na entrada de campo e na complexidade deste movimento, inspirei-me nas observações do

autor que, durante as suas observações, afirma que “a melhor maneira para torna-me parte dos universos das crianças era não agir como um adulto típico” (Corsaro, 2005, p. 446). Diante desse desafio, fui construindo uma maneira de adentrar esse ambiente onde as culturas infantis estão presentes. Segundo Corsaro (2005, p. 451),

Esse status de adulto atípico ou criança grande foi demonstrado de várias maneiras. Primeiro, me permitiam entrar no meio de suas atividades de pares com pouca ou nenhuma interrupção. Segundo, comparado com os outros adultos, eu tinha pouca ou nenhuma autoridade.

A partir da questão posta acima, tento problematizar a minha entrada nos espaços pesquisados, pois o vínculo com os grupos de crianças e entre os adultos e as adultas presentes nas pré-escolas foi crucial para a compreensão do processo de naturalização do sexismo e das desigualdades de gênero na pré-escola. Como apresentado no relato abaixo da turma do professor Júlio.

As crianças foram aos seus respectivos banheiros, separados pelo sexo, os meninos me convidaram para lavar a mão no banheiro. No trajeto eles corriam e, ao entrar no banheiro, estava acontecendo a maior guerra d'água, dei uma risada, e lavei a minha mão, a brincadeira continuou. Os meninos pediram para eu permanecer mais um pouco no banheiro e perguntaram: “podemos brincar com água?” Já com as mãos dentro da pia, entupida e cheia de água, a guerra continuava! (Caderno de Campo, 7 fev. 2013).

Nesse paradoxo da intervenção, da participação em uma brincadeira, ocorrem interferências, pois há o estranhamento de outro adulto diante do grupo já constituído. Esse estrangeiro¹¹ vai, aos poucos, quebrando barreiras diante das relações já estabelecidas e, por meio da participação em um acontecimento, em uma brincadeira, em uma transgressão, cria-se uma relação singular e, ao mesmo tempo, diversa, o que demarca a complexidade encontrada nas relações entre os adultos/as, as meninas pequenas e os meninos pequenos. O que demanda cuidado e tempo, uma vez que não é tão simples a construção de vínculo entre as crianças e os professores.

¹¹ O conceito estrangeiro é usado para expressar o estranho dentro de um espaço do qual este não faz parte, ou como Walter Kohan (2007, p.37) sugere “uma figura que permite pensar na alteridade que todas essas formas põem em evidências a partir de uma lógica de afirmação”. Este estranho, estrangeiro, causa um incômodo que, aos poucos vai deixando de ocorrer. Esse processo requer um distanciamento que somente se dá por meio desse outro.

No entanto, ao iniciar a pesquisa de campo em Piracicaba, o desafio de criar formas de participação, de aprender com as crianças pequenas as diferentes maneiras de explorar o mundo, de subverter as ordens e de encontrar diferentes formas de “penetrar” no desconhecido foi posto. Como no relato acima, os meninos continuavam a brincar de água, a presença desse adulto, no caso a minha, não era vista por eles como um sujeito repressor, pelo contrário, quando perguntam se podem brincar e continuam a brincadeira, estão criando outro vínculo, o que podemos chamar de cumplicidade e confiança.

Segundo Finco (2010, p. 91), tal contato se dá em “um período de *estranhamento*, que não tem hora e nem local determinado para acontecer. Desse modo o estranho vai se tornando familiar ao longo da pesquisa”. Foi sob essa perspectiva que me deparei com os instrumentos para a pesquisa, como ao entrar em contato com a turma do jardim I, na EMEI, onde sempre estava com a mochila e, ao colocá-la no canto da sala, as crianças questionavam:

“Tio, guarda junto com as nossas mochilas?”; “Por que a tua mochila é tão pesada?”; “Você vai tirar o teu caderno para escrever?”; “O que você tanto escreve?” (Caderno de Campo, 6 e 7 fev. 2013).

Abaixo, cito outro exemplo, vivenciado na sala do professor Danilo, na Itália. Neste contexto específico, o diálogo estava pautado, principalmente, pelas expressões, e não somente por uma única linguagem: a oral. Tal fato se deu por causa da minha deficiência com a língua italiana. Segundo Corsaro (2005, p. 452) em sua pesquisa nas pré-escolas italianas, ele se colocava além do adulto atípico, “um adulto incompetente – não apenas uma criança grande, mas uma espécie de criança grande simplória”.

Estava sentando nos fundos da sala, da turma do professor Danilo, registrando no caderno de campo as diversas experiências que ocorriam naquele momento, quando, de repente, um menino veio em minha direção, muito sério. Para e fixa o olhar no que estou fazendo, sorri e pega na minha mão, tirando a caneta e fechando o caderno. Nesse momento, ele me puxa para brincar com jogos (Caderno de Campo, 13 mar. 2014).

A relação que se constitui nesses espaços são importantes para compreender a própria dinâmica entre as crianças pequenas e os professores, nesse caso, como já pontuado, os meninos pequenos e as meninas pequenas vão quebrando com as hierarquias

adultocêntricas. De acordo com Alanen (2001, p. 78), essas diferenças “de ser e agir no mundo” estão interligadas com a construção social das infâncias.

E tais acontecimentos, puderam agregar elementos e articulá-los, como apontam Joseane Bufalo (1997), Wada (2002), Patrícia Dias Prado (1998) e Sayão (2005), que buscam captar aquilo que era imperceptível à primeira vista e problematizar a construção de conhecimento e das relações entre adultos e adultas e entre as crianças pequenas.

Desse modo, ao penetrar no universo e descobrir novas nuances, nos surpreendemos com o que já é familiar ou não. Logo, o método etnográfico “nos faz pensar em muitas coisas ao mesmo tempo” (Mead apud Rocha, 2012, p. 59) e a entrada no campo e todo o contexto do local são elementos para uma microanálise das relações.

Nesse sentido, ao produzir o relato, “ele o transforma de acontecimento passado, que existe apenas em seu próprio momento de ocorrência, em um relato, que existe em sua própria inscrição e que pode ser consultado novamente” (Clifford Geertz, 2008, p.14), por isso a importância do caderno de campo, como uma ferramenta essencial, na construção da pesquisa.

Os instrumentos da abordagem etnográfica, como o caderno de campo, a entrevista e a fotografia, foram importantes para captar as nuances e para aprender o processo de produção das culturas infantis diante da observação minuciosa das relações de poder presentes nos espaços das pré-escolas entre os/as adultos/as e as crianças pequenas.

Como instrumento de registro, a técnica de observar de longe e de perto requer o estranhamento e o momento de fuga para a reflexão, tal estratégia funciona como um dispositivo metodológico para a construção e para a sistematização do pensar, das práticas cotidianas e das relações estabelecidas nos espaços pesquisados.

Esse movimento fez com que, ao entrar nas realidades que estavam sendo observadas, buscasse e construísse elementos para as coletas de dados: os pequenos gestos, a forma inventiva entre as crianças para se comunicar e os olhares entre os/as adultos/as anunciavam os desafios que se encontravam nas relações existentes nos espaços e nos tempos da educação infantil, em que a apropriação da cultura, do gênero, do sexo, além do contexto social, econômico e político eram demarcados como elementos fundamentais para esta pesquisa.

Como nas palavras do antropólogo Geertz (2008, p. 15), a pesquisa constitui-se como “uma coleção de miniaturas etnográficas”, como um conjunto de observações em que as diversas questões presentes no cotidiano com as crianças pequenas são demarcadas em um diálogo aberto entre eu e as crianças e entre os professores das turmas, constituindo um vínculo de cumplicidade e confiança.

Fazer parte dos grupos de crianças das turmas observadas é um desafio, e ser aceito requer uma imersão no campo, na participação e aceitação dos/as adultos/as das pré-escolas, construindo formas de aproximação, para, então, poder compreender as relações que estão sendo construídas nesse espaço.

No segundo dia de pesquisa de campo na EMEI, uma funcionária perguntou se eu era diretor na rede Municipal de Educação de Piracicaba, respondi afirmando que sim, mas que nesse lugar estava como estudante e não diretor. A funcionária então disse: você está pensando em ser diretor aqui? Deu uma risada e se retirou. (Caderno de Campo, 15 fev. 2013).

As reações encontradas neste diálogo são representações sociais inscritas como complemento do outro, o que provoca mudanças e faz com que novas estratégias sejam pensadas para a entrada no campo. Contudo, ao partir do pressuposto de que os espaços etnográficos permitem problematizar as relações que são construídas nas pré-escolas, portanto, ao mesmo tempo em que fui estabelecendo relações com os sujeitos da pesquisa, tornando-me *nativo*, me constituindo enquanto membro deste grupo fui buscando compreender as técnicas de subordinação e de resistência presentes entre os/as adultos/as e os meninos pequenos e as meninas pequenas. O que demarca a não neutralidade dentro dos espaços pesquisados. Por exemplo, em uma das visitas à EMEI, participei de uma discussão sobre o meu nome, ou melhor, sobre sua pronúncia e sobre como poderiam me chamar.

Saímos da sala em direção ao refeitório, para a refeição no período da tarde. As crianças pegaram o seu prato, servido pelas merendeiras, o cardápio do dia: polenta ao molho de carne em cubos. O professor pegou o seu prato e sentou em uma cadeira à frente da mesa, um dos meninos nesse momento disse: “Petison não vai comer? Está uma delícia!”. Nesse momento, outras crianças sinalizaram o quanto estava gostosa aquela refeição. Fui em direção à merendeira e peguei um prato, sentei-me com as crianças. Nesse momento travamos o seguinte diálogo: Lucas: “Hoje

você está um homem elegante, Peterson!”. Peterson: “Verdade? Obrigado”. As crianças começaram a rir. Marina: “Ele não chama Peterson é Person, não é?” olhando e esperando uma resposta afirmativa minha. Respondo que o meu nome é Peterson, mas que podem me chamar de Peter. Beatriz: “Person, este é o teu nome né?”. Fernando: “Não, é Everson!” Marina: “Não, é professor” (pausa e risos). Lucas: “Não, ele é um homem-criança!”. As crianças deram muita risada e eu fiquei encantado com os nomes que me deram. (Caderno de Campo, 28 maio 2013).

Não é simplesmente uma discussão sobre a pronúncia do nome, mas a forma como as crianças construíram o diálogo e inventaram formas de interação. O que é possível afirmar que os instrumentos da etnografia me ajudaram a problematizar e a criar outras formas de observar o cotidiano e as experiências constituídas nesses espaços vivenciados, ao sentar à mesa com as crianças e me envolver no diálogo construído por Lucas, sobre o meu nome, fez com que mergulha-se na relação com as crianças. Corsaro (2011, p. 65) apresenta a inversão das relações e que tal experiência quebra com as amarras do “poder entre crianças e adultos”, nos quais reaprendemos com os meninos pequenos e as meninas pequenas as diferenças no coletivo infantil.

O homem-criança, como Lucas se referiu a mim, quebra com a hierarquia da relação adulto e criança, ou melhor, coloca em debate tal relação, a qual se configura em outras formas de comunicação. Como afirma Fernandes (2004, p. 20), “tais relações se inserem em um mundo socialmente diferenciado e organizado”, o que caracteriza os papéis sociais. O que nos faz pensar sobre, a metáfora, homem-criança, usada por Lucas, que não só quebra com as relações adultocêntricas, como nos mostra outras configurações de relação, como as formas da liberdade e a da não-hierarquização.

Segundo Lilian Lopes Martin da Silva (2011, s. p.), “o olho está presente em muitas operações de um sujeito. Pode ser um olho que mira. Encara. Contempla. Perde-se no vazio. Pisca. Flerta. Vislumbra. Observa. Vê”. É na investigação no meio infantil que criamos diferentes formas de olhar e de escutar as relações entre as crianças De acordo com Octavio Paz (2012, p. 131) “o mundo daqui é feito de contrários relativos”, ou seja, o mundo é feito de contradições e as crianças pequenas remexem as estruturas sociais e demarca que a produção de conhecimento humano não tem idade (Qvortrup, 2011), o que

será aprofundado no terceiro capítulo em que a produção das culturas infantis apresenta uma nova ordem das coisas.

Diante dessa prerrogativa, concordo com as palavras de Sergio Spaggiari (apud Giordana Rabitti, 1999, p. 28), sobre o papel da educação na formação da sociedade desde a tenra idade.

Calvino, em seu livro “Lições americanas”, diz que a fantasia é um lugar onde chove. Eu acredito que também a educação seja um lugar onde chove. Um lugar onde chove um pouco de tudo, um lugar aberto, sem proteção, onde chovem palavras, ações, pensamentos, memórias, conhecimentos, amores, emoções, ideais, paixões, fadigas, amarguras, alegrias. A educação é um lugar de risco, descoberto, exposto à imprevisibilidade do tempo, um lugar onde as crianças e professores podem até molhar-se, portanto, um lugar estorvo, úmido, porém cheio de aventuras, verdadeiro, intenso e fascinante.

Esse lugar do risco, das contradições, do imprevisto, da criação e da invenção, do encontro entre as crianças pequenas e os/as adultos/as nas instituições de educação infantil, não só é interrogativo, mas propositivo, ou seja, o fascínio se encontra na relação coletiva em que estão escancaradas as diferenças de classe, de gênero, de raça e sexo.

1.2 Uma escolha metodológica

Na condução deste trabalho, ao longo de minhas observações do dia a dia dos docentes do sexo masculino na educação infantil e das relações constituídas nos espaços e nos tempos na educação das crianças pequenas, optei pela pesquisa qualitativa inspirada pela etnografia. Sendo assim, fui investigando as marcas das desigualdades que se encontram no cotidiano da pequena infância e fui minuciosamente organizando tais marcas e construindo um roteiro de pesquisa que tinha como base as categorias de análise trabalhadas sob a perspectiva das relações de gênero: relação professor-crianças, relação professor-adultos/as dentro e fora das pré-escolas, relação criança-criança. Como elementos articuladores entre os saberes e os conhecimentos produzidos nessas relações.

Vale ressaltar, que as categorias apresentadas são fundantes nessa pesquisa como instrumento para a construção de uma pedagogia da educação infantil. Tal método foi fundamental e se deteve na imersão ao campo, o que possibilitou problematizar as diversas

situações do coletivo infantil e destacar as desigualdades de gênero dentro da docência na educação infantil, principalmente, quando se tem o docente do sexo masculino.

O que foi sendo construído, tendo como base teórica os pressupostos da pedagogia da educação infantil (Faria, 2007, 2002; Faria e Mello, 2007; Bondioli, 2004 etc.) e os estudos sobre as relações de gênero e pequena infância (Finco, 2010, 2004; Faria, 2006 etc.), que vão criticar a pesquisa positivista e cartesiana, ou seja, não cabe dentro de receitas pré-determinadas ou dentro de padrões normativos e colonialistas da sociedade capitalista contemporânea, tais estudos quebram com as relações adultocêntricas entre adultos/as e as crianças pequenas e mostram outras formas em que o poder está destituído dessas amarras. E diante dessa perspectiva fui construindo o meu estudo, e os elementos que o compõem - os olhares dos professores do sexo masculino das pré-escolas, na cidade de Piracicaba-SP e em Roma/Itália - não só focando o meu olhar diante das relações, como, também, ampliando essa rede em que a construção desta pesquisa está ligada a uma costura, processo que destoa de algo linear, que visa uma busca de retalhos para compor o momento histórico em que vivemos.

Lembro-me de, nas primeiras idas à pesquisa de campo na cidade de Piracicaba-SP, ir até o terminal central de ônibus percebendo todo o trajeto e as mudanças geográficas desse percurso até a EMEIF, ou até a EMEI pesquisada. Os sujeitos que encontrava no ônibus se materializam tais quais imagens que ficam na memória, que é social, econômica, política e cultural. A partir dessa experiência, pude vivenciar a *estrangeiridade*, como nos dez dias em Roma/Itália, onde as sensações foram sendo aguçadas desde o trajeto até a Escola da Infância, pegando o trem ou caminhando até o local.

Ao pegar o ônibus para a EMEIF, no terminal central de Piracicaba-SP, onde estava indo me apresentar para a direção e ao professor Júlio. Nesse trajeto observei diferentes arranjos familiares no ônibus, travestis, um pastor que pregava a sua fé no ônibus, casais homossexuais etc. (Caderno de Campo, 14 agos. 2012).

Tais descobertas, das diferenças sociais e econômicas dos locais pesquisados, foram essenciais para compreender as políticas de reprodução do machismo nos espaços da educação infantil, as quais naturalizam as diferenças de gênero e perpetuam as desigualdades.

Durante o primeiro semestre de 2012, antes da escolha do local para a pesquisa de campo em Piracicaba-SP, realizei um levantamento de dados nos arquivos da Secretaria Municipal de Educação, buscando homens que exercessem a docência na educação das crianças pequenas. Um dos dados constatados, nas planilhas de contratação foi a quantidade de profissionais docentes na educação infantil, sendo registrados 1454 docentes contratados em concursos públicos e deste total, somente 10 docentes eram do sexo masculino.

Além disso, encontrei três categorias profissionais na educação infantil: monitor de CEC (Centro Educacional e Cultura), professor de pré-escola e professor de educação infantil. As diferenças entre os três cargos docentes existentes estão vinculadas às idades das crianças, e à formação específica do profissional para trabalhar na educação infantil: os/as monitores/as exercem a docência assumindo turmas de 0 a 3 anos e trabalham 40 horas, com formação mínima - ensino fundamental completo; os/as professores/as de pré-escola só podem assumir turmas de 4 a 6 anos e trabalham 28 horas, com formação mínima - magistério; e as/os professoras/es de educação infantil podem assumir turmas de 0 a 6 anos com carga horária de 33 horas, com formação em nível superior - pedagogia.

Vale destacar que, em Piracicaba, desde 1997, não é realizado concurso público para os cargos de monitores/as de CEC nem de professores/as de pré-escola, pois, de acordo com a LDBEN 9.394/96, a primeira etapa da educação infantil é de 0 a 5 anos e a formação mínima para exercer o cargo é em magistério. Os concursos públicos para a educação infantil, desde o ano de 2000, só contratam professores/as de educação infantil.

Quadro 2 - Docentes

Cargo	Total
Monitor de CEC (Centro Educacional e Cultura)	99
Professor de pré-escola	154
Professor de educação infantil	1151

Fonte: Planilhas da SME Piracicaba-SP - 2012

O quadro apresentado já configura uma posição ideológica diante do masculino genérico, o que demarca a primeira forma de normatização, “essa forma excludente de utilizar a língua demarca os preconceitos que regem a nossa sociedade economicamente, politicamente e socialmente” (Finco, Silva e Drumond, 2011, p. 64).

De acordo com Marilena Chauí (1988, p. 40), “a ideologia não está fora de nós como um poder perverso que falseia nossas boas intenções: ela está dentro de nós, talvez porque tenhamos boas intenções”. É diante dessa lógica que as formas de controle da sociedade podem ou não ser direcionadas por posições que produzem um discurso dominante das relações sociais, de modo a naturalizar o uso do masculino genérico ou de enfrentamento desse processo discriminatório.

Mesmo com esse uso do masculino genérico, as estatísticas nacionais mostram que somente 2,9% dos docentes são do sexo masculino, ou seja, mais de 97%¹² são docentes do sexo feminino na educação das crianças pequenas, o que caracteriza uma especificidade da docência na educação infantil, pois coloca as mulheres em uma posição de destaque na educação básica.

O que nos leva a refletir sobre a presença em massa de mulheres na educação de 0 a 10 anos, cujo debate sobre as condições de trabalho e o salário está presente nas lutas sindicais. Se a história da educação mostra o processo de feminização do ensino primário, a educação infantil nasce nas mãos das mulheres, como afirmam Cerisara (1996), Ávila (2003) e Angélica Galvani Mir (2005), que destaca tal percepção e que “se trata de uma profissão que nasce feminina, a partir de lutas impulsionadas pelo movimento feminista” (Mir, 2005, p. 4). Portanto, se há diferenças na constituição na docência, quando se tem homens nessa profissão, principalmente, quando se trata dos cuidados corporais das crianças pequenas, tais distinções tornam-se evidentes, ou seja, o machismo e o sexismo se encontram, como fonte de reprodução do patriarcalismo¹³, o que será aprofundado.

Outro aspecto no levantamento dos dados foi a ausência de identificação da raça. Além disso, nas fichas cadastrais dos/as profissionais docentes constavam nome, endereço e números de identificação do RG e do CPF, mas não havia a indicação do sexo. O que gerou novas questões, por exemplo: será que Dercy é homem ou mulher?

¹² Censo escolar de 2011, fonte: Revista Educação, ano 16, nº. 185, 2012.

¹³ Segundo Manuel Castells (2010, p.169) “uma das estruturas sobre as quais se assentam todas as sociedades contemporâneas. Caracteriza-se pela autoridade, imposta institucionalmente, do homem sobre mulher e filhos no âmbito familiar... É essencial, porém tanto do ponto de vista analítico quanto político, não esquecer o enraizamento do patriarcalismo na estrutura familiar e na reprodução sócio-biológica a espécie, contextualizados histórica e culturalmente”.

Ao separar todas as fichas com os nomes masculinos e, também, com os que geraram dúvidas sobre o sexo, passei para a segunda etapa, telefonar para as EMEIs e para as EMEIFs para identificar e confirmar o sexo das fichas selecionadas. Depois desse trabalho intenso, constatei que a rede municipal de educação infantil tem dez docentes. Desses, sete são professores de educação infantil e três são monitores: dos três monitores, dois estão ocupando outras funções na Secretaria Municipal de Educação. Portanto, o percentual de docentes do sexo masculino trabalhando diretamente com as crianças pequenas é de 0,9%.

Esses dados demarcam a pouca presença dos homens na docência na educação infantil no município. Esse percentual é problematizador, pois a sua presença, além de causar o estranhamento, pois ao se ter docentes do sexo masculino em uma profissão feminina colocam em debate os papéis de homens e mulheres na sociedade do trabalho contemporânea na qual os limites e as posições binárias entre o sexo estão em constante debate. De acordo com Jan Peeters (2008, p. 26), “quando há a presença de um homem no grupo pessoal, há várias coisas que deixam de ser consideradas como sendo óbvias e estimulam o grupo a mudar e a refletir sobre a prática”. Portanto, quais mudanças são visualizadas nos espaços da educação infantil quando se tem o homem na docência?

Foi esse movimento dentro dos espaços da educação infantil, que me levou a escolher uma creche/pré-escola onde se tem na docência, a presença do homem. Outro aspecto que me fez decidir o espaço de educação infantil para a realização da pesquisa foi a experiência que tive como diretor nessa unidade, por um curto tempo, cerca de um mês em 2008.

Para minha surpresa, esse espaço sofreu grandes mudanças entre 2008 a 2012, principalmente na infraestrutura do prédio por meio de reforma e ampliação. Atualmente, tal espaço não só atende a educação infantil, como, também, o ensino fundamental, transformando-se em uma EMEIF.

No ano de 2012, ao iniciar a pesquisa de campo com o grupo de crianças de 4 anos, da turma de jardim I – do período integral, onde o professor Júlio atuava como docente, pude transitar pelos corredores dessa EMEIF e facilmente reconhecer os distintos grupos etários e suas professoras. O que de imediato chamou minha atenção, pois paredes invisíveis se formavam e as crianças de diferentes idades não se encontravam, ou melhor,

somente se viam em alguns momentos (almoço, café da manhã, o hino nacional etc.), o que também ocorria com os/as docentes. Isso reflete uma dinâmica do tempo capital, do controle do cotidiano infantil, do tempo e da dinâmica da separação dos grupos etários. Esse tipo de relação segmentada pode ser observada neste trecho do Caderno de Campo (20 set. 2012):

em conversa com o professor Júlio, ele contou que a estrutura do prédio não permitia esse encontro entre as turmas de diferentes idades. “Cada turma tem o seu solário para brincar e os horários são bem rígidos”, afirmou o professor. “E até mesmo no parque não é possível, pois não comporta mais do que uma turma. E para os adultos existem poucos momentos de encontro, às vezes, até na sala dos professores não conversamos. O único espaço de conversa é o Horário Coletivo de Trabalho Pedagógico (HTPC), que é separado por grupos”.

As relações construídas nesse espaço e nesses tempos do cotidiano infantil, principalmente com e entre as crianças pequenas, permitiram problematizar a atuação do professor na educação das meninas pequenas e dos meninos pequenos, o que também possibilitou observação das relações entre o professor e as professoras e entre os outros profissionais da creche e pré-escola.

Segundo a professora Anna Bondioli (2004, p. 24), o tempo é fortemente influenciado pelo modo como é gerido pelos/as adultos/as, os quais têm “responsabilidades educativas” para e com as crianças pequenas. De acordo com a autora, essa relação de poder é pontual e redimensiona as dinâmicas das vivências do cotidiano infantil.

No caso da EMEIF, foi possível observar na maneira como o professor Júlio organizava os espaços da sala quanto na forma de ocupação de outros espaços, por exemplo: o solário, o parque e o refeitório. Tal questão pode ser observada no trecho do Caderno de Campo (5 nov. 2012) exposto a seguir:

O professor foi descrevendo que os espaços de circulação na EMEIF eram bem restritos, ficando entre a sala da turma e o solário, em alguns momentos, dentro do planejamento do dia, o parque também estava presente e a brincadeira livre transcorria nesse momento.

O que também ocorreu na EMEI, no exemplo abaixo, onde fica explícita a dinâmica do dia a dia que condensava as práticas, ou melhor, o cotidiano, em espaços

escolarizantes. Podemos observar tal questão na planilha - referente às áreas do conhecimento (linguagem oral e escrita, matemática, arte, ciência) - preenchida pelo professor, a qual sinalizava o trabalho realizado com a turma e os conteúdos programados. Um exemplo dessa dinâmica pode ser visto abaixo.

O professor Júlio dividiu a turma em quatro grupos, para uma atividade dirigida, sendo que ele se concentrava em uma única mesa, na qual ocorria um trabalho com numerais ao mesmo tempo em que controlava os outros grupos que estavam em outras mesas: a primeira mesa com alguns blocos de plástico; quebra cabeça; a segunda com alfabeto móvel e a terceira mesa com brinquedos diversos (carrinhos, bonecas, bonecos-miniaturas). Os grupos se moviam de acordo com o término da atividade dirigida, os numerais, ou seja, todos os grupos passavam não só pelas outras mesas como também pela atividade que teve como objetivo aprender/memorizar os símbolos numéricos até cinco (Caderno de Campo, 14 mar. 2013).

Nesse sentido, a forma de ocupação desses espaços parece que não está desvinculada da visão política e ideológica do crescimento de produção e reprodução da sociedade contemporânea, mas, sim, está interligada a tal visão. A partir de tal questão, podemos inferir uma determinada demarcação das experiências que ocorrem dentro do interior das instituições educativas para/com as crianças pequenas, experiências estas que estão submetidas a um discurso dominante que prega a separação do cuidado/educação e sua função social, delimitando o conhecimento e o fragmentando em dinâmicas escolares que não se enquadram na educação infantil.

Segundo Antonio Gariboldi (2003, p. 53),

A gestão educativa da turma caracteriza-se, assim, pelos elementos rituais presentes em muitas transições e situações. É quase como se o controle disciplinar das crianças e a possibilidade de conceder-lhes ampla autonomia de iniciativa, sem declinar para uma situação de anarquia ou para a necessidade de contínuas intervenções de regulação das condutas, fossem garantidos por um entrelaçamento diário de situações rituais e por esquemas comportamentais reiterados de abertura e fechamento de determinadas atividades.

O que caracteriza os espaços educativos para as crianças pequenas que não podem ser comparados aos do ensino fundamental. Tal fato se dá porque não são ambientes de reprodução de técnicas escolares e, sim, são lugares da produção das culturas infantis, das

experiências lúdicas, “do espaço que deve ser garantido para o inesperado, para o conhecimento espontâneo” (Faria, 2002, p. 21).

Quero dizer: quando a criança é, de fato, o centro do projeto, mesmo que ela faça fila e tome banho (o que aliás, ela gosta muito de fazer), estará havendo um relacionamento de aprendizagem recíproco, auto-alimentador: eu-adulto, que não sei nada sobre estas crianças enquanto seres, enquanto um outro diferente de mim (e não como um semi-alguém, onde falta algo que eu-adulto preciso ensinar porque já sei), aprendo como elas são e crio novos conhecimentos sobre a infância, e, ao mesmo tempo, o que eu tenho para ensinar será algo complementar, um algo a mais, que inclusive ela tem direito de aprender (idem, p. 74-75)

É sob essa perspectiva que, ao defender a não escolarização das crianças pequenas, estamos indo em direção a uma pedagogia da educação infantil macunaímica. Nas palavras de Faria e Adriana Alves Silva (2013, p. 110), trabalhar com a pedagogia da maravilha de Loris Malaguzzi “é a luta cotidiana para conquistar e contagiar as instituições para, pelas e com as crianças, colocando a infância no centro, como um direito e possibilidade para todos”.

Outro aspecto importante na forma de atuação do professor Júlio dentro desse espaço era no momento do banho, ou durante a higienização das crianças (trocas de roupa, etc.). Essa atribuição estava delimitada e organizada de maneira a pontuar e diferenciar as relações do professor com as meninas pequenas e com os meninos pequenos e, também, com as professoras, já que ele não realizava tais tarefas. O que legitima que o cuidado com o corpo não é função para o homem e, sim, para as mulheres. Tal pontuação demarca e reafirma as relações de poder na execução de tarefas dentro das pré-escolas, caracterizando as diferenças entre homens e mulheres no campo da docência na educação infantil. Sendo assim, pode-se dizer que, a presença masculina traz para o debate as práticas constituídas, construídas e reproduzidas na relação entre adultos/as e as crianças pequenas.

Em março de 2014, a ida à Roma- Itália, foi uma experiência única, onde, ao observar de perto o espaço de uma pré-escola pública, na turma do professor Danilo Russo, a dissertação não só ganhou um contexto outro e desafiador por inúmeras questões culturais e epistêmicas, - o desafio de adentrar na cultura italiana, em uma país católico, onde a cultura machista está presente e o neoliberalismo vem se desenvolvendo de tal forma que a violência contra a mulher italiana, o feminicídio, vem crescendo, além do

contato com a língua italiana -, como o meu olhar ficou mais refinado diante das relações entre o professor e os meninos pequenos e as meninas pequenas, e diante do espaço da sala, que cria novas possibilidades para pensar em uma pedagogia da infância não sexistas.

Os ambientes dessa pré-escola me levaram à história da Escola Materna, hoje chamada de Escola da Infância, - em 1991 ocorrem as mudanças com as orientações pedagógicas¹⁴, que tem uma história de grandes conquistas e de direitos para as crianças pequenas italianas, de 3 a 6 anos, desde o pós-segunda guerra mundial. Segundo Faria (1995, p. 65), o espaço da pré-escola italiana garantia “às crianças experiências educativas que ampliassem o seu repertório familiar”, mostrando à produção das culturas infantis e o quanto as crianças pequenas são inventivas e criativas, ou seja, não era um espaço para a preparação para outra etapa da educação elementar, mais da especificidade da pequena infância,

Vale destacar que os espaços de educação para as crianças pequenininhas - as creches públicas no norte da Itália - são inspirações de educação infantil de alta qualidade. Como afirma Faria (1994, p. 227),

A experiência educacional do Norte da Itália, que garante o direito de ser criança, faz-me pensar na possibilidade de as creches poderem ser um lugar de resistência e transgressão, de uma outra descoberta da infância, e portanto, de construção de uma nova sociedade.

Diante dessa experiência, ao observar a relação de outro docente do sexo masculino, o professor Danilo com a sua turma de pré-escola, o espaço da sala ganhava outras dimensões, transformando-se em diferentes formas de exploração, de invenção, de relação e de confronto entre adulto e criança. Vale ressaltar, que tal vivência iniciou-se através das leituras dos textos do professor Danilo, traduzidos para o português.

Essa preparação para a entrada nos ambientes pesquisados foi fundamental, tanto no sentido de compreensão como de reflexão diante dos dados construídos.

¹⁴ Ver Faria (1995).

1.2.1 Organização dos espaços escolhidos como campo de pesquisa

EMEIF

A EMEIF “Hide Maluf Junior” está localizada na região norte de Piracicaba, no bairro da Vila Cristina, que possui 58.402 habitantes¹⁵. Esta atende crianças de 3 meses a 11 anos, em prédios separados, mas no mesmo terreno. Vale ressaltar que essa região tem quinze unidades de educação infantil (EMEI) e duas unidades que atendem a educação infantil e o ensino fundamental (EMEIF).

O bairro Vila Cristina é composto por várias favelas, atualmente urbanizadas, ao seu redor, fica a 20 minutos do centro da cidade, uma periferia ocupada por centenas de famílias oriundas do norte de Minas Gerais. Existe uma avenida denominada Raposo Tavares, que corta o bairro, onde está localizada a EMEIF, em que era conhecida como “Nossa senhora do Risca-faca”, uma mulher boia fria que cortou picadinho um homem¹⁶. Atualmente a avenida é considerada como “Avenida da fé”, pois existem aproximadamente 20 igrejas, sendo uma católica e as outras 19 evangélicas.

A localização da EMEIF e a particularidade do bairro se encontram como elementos que compõem a educação das crianças pequenas e os/as profissionais que trabalham nessa unidade, o que vai sendo construído com o grupo docente e não docente. Tal conjuntura foi sendo marcada por traços que impedem o trabalho que o professor Júlio pode realizar com os meninos e as meninas pequenas, principalmente com os cuidados corporais das meninas. O que permite refletir sobre as desigualdades de gênero e da

¹⁵ Dados obtidos pelo IPPLAP (Instituto de Pesquisa e Planejamento de Piracicaba), com base no censo 2010 – IBGE <http://ipplap.com.br/site/piracicaba-em-dados/> (acesso em 22/08/2012).

¹⁶ O antropólogo John C. Dawsey (2009) realizou uma pesquisa etnográfica no bairro Vila Cristina, para compreender a sua constituição, diante da constituição do bairro e da violência contra mulher. Segundo o autor, “Na luta com os canaviais, a experiência de degradação dos corpos. E a cumplicidade entre o “boia-fria” e o “pé-de-cana”. “O boia-fria é um pé-de-cana”, assim se dizia. A trajetória da cana vira metáfora do percurso dos “boias-frias” que voltam do campo moídos; “pés-de-cana” e “boias-frias” viram bagaço. O “boia-fria” é um ser abjeto. Há máquinas cortadoras de cana que permanecem nas vitrines de usinas. O defeito dessas máquinas? Fazem da cana picadinho. Essa cana não presta. Não serve para usina. Em meio à experiência de mortificação dos corpos, em carrocerias de caminhões também irrompia um clima carnavalesco. E um riso escatológico. “Boias-frias” brandiam podões. No dia em que Mister Zé “caiu na cana”, em 1983, ele disse, com um leve sorriso: “Hoje, na roça, a polícia ficou parada nos olhando. Cinquenta homens, mulheres e crianças... tudo de facão. E os homens olhando..., re, re”. Em caminhões andavam filhas e filhos de Nossa Senhora do Risca-Faca” (Dawsey, 2009, p.156).

distinção do sexo que é colocado como “aquilo que fica fora da cultura e da história, sempre a enquadra a diferença entre masculino/feminino” (Nicholson, 2001, p. 2).

Ao me deparar com a história do bairro, com a *Nossa Senhora do Risca-Faca*, uma mulher que demonstra forças para enfrentar tal visão binária do sexo, uma mulher que mata, ou seja, imagens de mulheres que são capazes de fazer estremecer os homens. É dentro dessa conjuntura, que ao localizar o professor Júlio e a sua atuação nos espaços de educação para as crianças pequenas, me questionei sobre o processo de construção da docência masculina na educação infantil e o quanto as marcas do machismo estão presentes e oprimem as relações entre homens e mulheres.

Diante desse breve contexto do bairro, o espaço da educação infantil na EMEIF pesquisada¹⁷ está dividido em duas partes: um prédio somente para bebês (0 a 2 anos) e outro prédio para crianças de 3 a 6 anos. Ao lado desses dois prédios, há um outro prédio para os primeiros anos do ensino fundamental (6 a 11 anos).

A educação infantil está dividida em 21 grupos, sendo o atendimento feito nos períodos parcial e integral, de acordo com as idades, atendendo um total de 282 crianças. O horário de funcionamento ocorre da seguinte forma para as turmas de período integral: entrada das 7h00 às 8h00 e saída desde as 16h00 às 17h30. As turmas de meio período, por sua vez, funcionam em dois períodos: o da manhã, com entrada às 7h30 e saída às 12h00; e o da tarde com entrada às 12h30 e saída às 17h30. O quadro 3, dados referentes ao mês de agosto de 2012, da EMEIF, indica a disposição das turmas e o número de crianças da unidade, de acordo com as regras e da organização da Secretaria Municipal de Educação de Piracicaba, que direciona o funcionamento de todas as unidades de educação da rede municipal.

Quadro 3 - Turmas da Educação Infantil na EMEIF

Turma	Idade	Total de crianças pequenas
Berçário I A (integral)	3 meses a 1 ano	7 crianças
Berçário I B (parcial- manhã)	3 meses a 1 ano	7 crianças
Berçário I C (parcial – tarde)	3 meses a 1 ano	7 crianças
Berçário II A (integral)	1 ano a 2 anos	7 crianças

¹⁷ Consta na seção de anexos a planta baixa da EMEIF Hide Maluf Junior.

Berçário II B (integral)	1 ano a 2 anos	7 crianças
Berçário II C (parcial – manhã)	1 ano a 2 anos	7 crianças
Berçário II D (parcial – manhã)	1 ano a 2 anos	7 crianças
Berçário II E (parcial tarde)	1 ano a 2 anos	7 crianças
Berçário II F (parcial tarde)	1 ano a 2 anos	7 crianças
Maternal I A (integral)	2 anos a 3 anos	15 crianças
Maternal I B (parcial – manhã)	2 anos a 3 anos	15 crianças
Maternal I C (parcial – manhã)	2 anos a 3 anos	15 crianças
Maternal I D (parcial – tarde)	2 anos a 3 anos	15 crianças
Maternal II A (integral)	3 anos a 4 anos	17 crianças
Maternal II B (parcial – manhã)	3 anos a 4 anos	16 crianças
Maternal II C (parcial – manhã)	3 anos a 4 anos	17 crianças
Maternal II D (parcial – tarde)	3 anos a 4 anos	16 crianças
Jardim I A (integral)	4 anos a 5 anos	22 crianças
Jardim I B (parcial – tarde)	4 anos a 5 anos	21 crianças
Jardim II A (integral)	5 anos a 6 anos	25 crianças
Jardim II B (parcial – manhã)	5 anos a 6 anos	25 crianças

Fonte: Planilha da SME Piracicaba-SP

O quadro apresentado demarca a concepção de educação infantil com a qual o Município de Piracicaba trabalha, caracterizada pela particularidade das idades e pela opção por faixa etária, seguindo a lógica da separação por idades, por seriação. Vale ressaltar que cada creche/pré-escola tem autonomia para construir seu Projeto Político Pedagógico (PPP), de acordo com seu contexto e a sua localidade; o que possibilita a pluralidade das relações entre os/as adultos/as e as crianças pequenas e das concepções sobre infâncias e educação infantil.

A turma selecionada, como mencionei acima, é um jardim I (crianças de 4 anos), período integral, em que se tem um professor de educação infantil no período da manhã e uma professora de educação infantil no período da tarde. Para investigação do objeto de pesquisa, o Caderno de Campo foi um instrumento essencial para compreender, ouvir, anotar, construir a realidade e também problematizar as relações no interior da turma e, principalmente, as relações construídas entre o professor e os meninos pequenos; entre o

professor e as meninas pequenas; entre o professor e a professora do período oposto; entre as outras docentes e os outros profissionais; e entre as famílias da turma pesquisada.

Os primeiros contatos com o professor Júlio e com as crianças pequenas na EMEIF pesquisada, ocorridos durante o café da manhã, me deixaram intrigado, pois a primeira pergunta que uma das crianças fez no refeitório foi: “*Você é o homem que veio olhar nós e o professor na sala?*” (Caderno de Campo, 20/08/2012). Diante da pergunta, o professor da turma fez imediatamente a intervenção e disse que estaria lá para observar as brincadeiras deles, posteriormente, fomos direto para a sala. Esse momento no café da manhã e o contato com as meninas pequenas e com os meninos pequenos foram bem especiais, uma vez que as crianças expuseram muitas de suas curiosidades, as quais foram respondidas sem temor. No caminho para a sala, as crianças queriam saber como poderiam me chamar e, segurando na minha mão, iam perguntando:

Alex: Posso te chamar de tio?

Peterson: O meu nome é Peterson, se quiser pode me chamar de Peter!

Lara: Como o Peter Pan do desenho?

As crianças começaram a rir.

Peterson: Isto mesmo como o Peter Pan.

Alex: Posso te chamar de professor?

Peterson: Gostaria que me chamasse de Peterson, pode ser?

Alex: Mas tio, queria te chamar de tio!

Lara: Ele não é seu tio, ele é professor como o nosso professor!
(Caderno de Campo, 20 ago. 2012).

As crianças, a todo o momento, constroem novos olhares diante do estranho, do novo, do desconhecido, criam hipóteses, sem medo, e estão abertas para as descobertas. Elas são inventivas, criativas, surpreendentes, transgressoras, produtoras de culturas infantis. Tal aspecto é levantado nas observações da EMEIF em que as crianças pequenas questionam a minha participação, como também, mostram as diferenças e as transgressões de gênero, o que será apresentado nos próximos capítulos. Volto a ressaltar, que a quebra das relações de poder se encontram em uma outra posição entre o adulto e as crianças.

Mesmo tendo trabalhado mais de 10 anos na educação infantil, a surpresa, a alegria e a liberdade das expressões das crianças pequenas sempre é uma novidade.

Construir uma identidade enquanto observador não estava descolado das relações que são construídas nos espaços das pré-escolas.

Como afirma Corsaro (2005, p. 444), o desafio em ser um adulto atípico na entrada de campo é fundamental, pois “a aceitação no mundo das crianças é particularmente desafiadora por causa das diferenças entre adultos e crianças” e as relações de poder estão em evidência. O que nos ajuda a pensar nas diversidades culturais presentes nos espaços da creche/pré-escola e a problematizar o cotidiano na relação entre os/as docentes e os meninos pequenos e as meninas pequenas. As formas distintas das relações entre adulto e crianças estão engendradas por mecanismos que naturalizam esse cotidiano na educação infantil, elemento que pude problematizar durante a pesquisa de campo.

EMEI

A EMEI¹⁸ pesquisada se chama “Eunice Aparecida Rodrigues” e está localizada no bairro Serra Verde, que fica na região Sul da cidade, possuindo 77.550¹⁹ habitantes. Esta vem ganhando destaque, pois está localizada próxima a grandes indústrias (multinacionais) e metalúrgicas. É um bairro de classe média, que fica a 30 minutos do centro da cidade. É uma região de grande polo industrial, onde há treze instituições de educação infantil (EMEI) e duas de ensino fundamental (EF).

São duzentas crianças matriculadas de 3 meses a 6 anos, divididas em 12 turmas, separadas por faixa etária, como apresentado no Quadro 04, o que demarca a capacidade de atendimento dessa unidade, a qual tem um espaço externo bem diferente da EMEIF, pois nela há um grande “laboratório livre” para os/as adultos/as e para as crianças pequenas explorarem. Os horários de funcionamento da EMEI seguem os mesmos da EMEIF, tendo turmas de período integral e meio período.

¹⁸ Segue anexa a planta baixa da EMEI.

¹⁹ Dados obtidos pelo IPPLAP (Instituto de Pesquisa e Planejamento de Piracicaba), como base no censo 2010 - IBGE <http://ipplap.com.br/site/piracicaba-em-dados/> (acesso em 26/05/2013).

Quadro 4 - Turmas da EMEI

Turma	Idade	Total de crianças pequenas
Berçário I A (integral)	3 meses a 1 ano	7 crianças
Berçário II A (integral)	1 ano a 2 anos	7 crianças
Berçário II B (integral)	1 ano a 2 anos	7 crianças
Berçário II C (parcial – manhã)	1 ano a 2 anos	7 crianças
Maternal I A (integral)	2 anos a 3 anos	15 crianças
Maternal I B (parcial – manhã)	2 anos a 3 anos	15 crianças
Maternal II A (integral)	3 anos a 4 anos	17 crianças
Maternal II B (parcial – manhã)	3 anos a 4 anos	16 crianças
Jardim I A (integral)	4 anos a 5 anos	22 crianças
Jardim I B (parcial – tarde)	4 anos a 5 anos	21 crianças
Jardim II A (integral)	5 anos a 6 anos	25 crianças
Jardim II B (parcial – manhã)	5 anos a 6 anos	25 crianças

Fonte: Planilha da SME Piracicaba-SP

Durante uma brincadeira na área externa da sala pensada para as crianças pequenas, para a qual foram disponibilizados vários brinquedos que estavam dentro de uma caixa plástica (uma diversidade de materiais, como bonecas, carrinhos, bola, fogão, celular, tecidos etc.), foi observado que estas exploravam de diferentes formas tais brinquedos sem a interferência do professor Júlio. Ele relatou as mudanças desse novo espaço de trabalho.

Olha só, temos esta área para as crianças explorarem, com grama, elas adoram. Mas quando o sol está quente, não dá para usar. Ainda assim, esse espaço não existia na EMEIF, o solário que cada turma tinha era totalmente cimentado. E o parque nem dava para correr, o perigo era constante, com aquelas tampas de concreto no meio da área externa (Caderno de Campo, 21 fev. 2013).

Outro dado importante é o da composição de funcionários/as tanto da EMEIF, quanto da EMEI, que durante a pesquisa foi sendo alterado, principalmente o quadro de profissionais terceirizados (serviço-gerais e zelador/a), que tem uma grande rotatividade nas duas unidades.

Quadro de funcionários e funcionárias da EMEIF e EMEI

Abaixo exponho os quadros de funcionários/as (Quadro 05 e Quadro 06) das duas instituições pesquisadas, os quais localizam a estrutura funcional desses espaços de acordo com a dimensão do feminino, como potência orgânica do ambiente, na qual as mulheres estão em evidência²⁰.

Quadro 5 - Funcionários/as da EMEIF

Cargo	Nº	Carreira/Emprego
Professoras	27	Concurso público
Professor	1	Concurso público
Monitora	1	Concurso público
Merendeiras	5	Concurso público
Serviços gerais	7	Empresa terceirizada
Zelador	1	Empresa terceirizada
Diretora	1	Concurso público
Coordenadora	2	Concurso público
Escriturária	2	Concurso público
Secretária	1	Concurso público
Estagiárias	10	Empresa terceirizada

Fonte: arquivos da EMEIF (2012)

Quadro 6 - Funcionários/as da EMEI

Cargo	Nº	Carreira/Emprego
Professoras	18	Concurso público
Professor	1	Concurso público
Diretora	1	Concurso público
Serviços gerais	3	Empresa terceirizada
Zeladora	1	Empresa terceirizada
Merendeiras	4	Concurso público
Escriturária	1	Concurso público
Estagiárias	4	Empresa terceirizada
Funcionária readaptada	1	Concurso público

Fonte: arquivos da EMEI (2013)

A zeladoria na EMEI deve ser destacada, pois, ao iniciar a observação, o ocupante da função era um homem. Depois de dois meses, o funcionário foi substituído por uma serviços-gerais. Ao perguntar para diretora sobre a mudança, ela me disse: “*Estamos*

²⁰ Outra faceta importante para novos estudos é a análise do aumento de funcionários/as terceirizados/as para a realização de algumas funções, como a das merendeiras, que, no caso da EMEIF, é atendida por uma empresa terceirizada; o que também ocorre nas funções de limpeza e zeladoria, atendidas por outra empresa. No caso da EMEI, as merendeiras são concursadas, assim, cria-se outro panorama de conflitos diante das especificidades de contratação profissional, como a questão dos salários, o que não será discutido nesta pesquisa.

melhor com a Beth zeladora, o outro zelador não queria nada com nada, só ficava no portão” (Caderno de Campo, 23 abr. 2013).

O professor Júlio, em relação à mudança do zelador, disse: *“Sabe, muitas vezes pedia para pregar um prego na parede da sala, para pendurar algum objeto, e o zelador não vinha. Eu que tinha que pregar. Agora a Beth é bem eficiente!”* (Caderno de Campo, 23 abr. 2013). O que podemos analisar na fala do professor é que a divisão sexual do trabalho está colocada em constante confronto, levando para o debate o binarismo dessa divisão e sua classificação na execução do trabalho e das funções.

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

Nas observações das turmas de pré-escola do professor Júlio, a separação do cuidado dos corpos das crianças pequenas estava explícita, como exclusividade das professoras, o que caracterizava as desigualdades de gênero dentro da docência.

Tais fatores são sustentados na reprodução da separação do trabalho - especificamente na educação infantil - entre o professor Júlio e as professoras, essencialmente no que tange à execução de alguns cuidados com as crianças pequenas. A pergunta feita pelo professor belgo Peeters (2012, p. 19), “então, por que é que as práticas de cuidados que se admitem quando realizadas por mulheres serão menos aceitáveis quando se trata de homens?” nos provoca, causando um incômodo. Será que tal fato ocorre meramente pela sociedade temer algum risco na segurança das crianças ou pela naturalização do papel da mulher, mãe na educação de crianças pequenas?

A Escola da Infância

A pré-escola selecionada para esta pesquisa está situada no Instituto Falcone e Borsellino – Escola de ensino fundamental e Escola da Infância²¹ - localiza-se na Rua Reggio Calabria, nos arredores da Praça Bolonha da capital italiana. É uma região próxima ao centro da cidade, na zona norte – leste do centro de Roma, no bairro Nomentano. Próximo a essa unidade situa-se uma outra escola de ensino fundamental e da infância. Vale destacar, que a região foi alvo da máfia italiana, atualmente a instituição leva o nome de duas grandes personalidades que foram assassinados, pois participavam da luta contra a máfia.

O edifício com 3 andares é dividido entre a pré-escola e os primeiros anos do ensino fundamental (1º ano ao 5ª ano). São doze turmas de pré-escola, sendo: 9 período integral e 3 em período parcial, de acordo com a escolha da família e da disponibilidade de vagas. As turmas são formadas por vinte e cinco crianças, com oferta de atendimentos de meio período e integral. Ainda há um ginásio coberto, local que o professor Danilo leva as crianças, que ocupam de forma criativa e inventiva. Além desse espaço, tem um outro ginásio bem pequeno, sem cobertura, e um jardim próximo ao portão principal da Escola da Infância, que também é explorado pelos meninos e pelas meninas.

Figura 4: ginásio coberto da Escola da Infância



Fonte: Caderno de Campo -13/03/2014

²¹ Informações no site do Instituto Falcone e Borsellino: <http://www.falconeborsellino.it/> (acesso em 04/05/2014), segue na seção de anexo a planta baixa do instituto.

As crianças levam alguns objetos para explorar na área externa, o jardim (o jardim). Entram em uma pequena área do jardim que tem grama e algumas árvores, usando seringas e água, vão molhando o jardim; um outro grupo brinca com terra e gravetos; uma menina brinca com o espelho que, refletido no sol, cria sombras no prédio vizinho à Escola da Infância ou utiliza transparências coloridas para fazer o mesmo efeito. Algumas professoras passam pelo espaço e cumprimentam o professor, elogiando o seu trabalho com as crianças. (Caderno de Campo, 12 mar. 2014).

As crianças pequenas vão ocupando os espaços e criando, produzindo as culturas infantis, como vemos na figura 4, em que elas exploram uma caixa de papelão e a transformam em um grande veículo. Tal acontecimento também pode ser observado no relato em que as crianças pequenas inventam formas de utilizar os objetos, o que demarca a importância do/a professor/a em organizar os espaços e proporcionar diferentes formas de exploração e experimentação. Nesse caso, o professor Danilo possibilita refletir sobre a práxis, no sentido de pensar em outra forma de docência na educação infantil, como no provocante título do seu artigo (Russo, 2007a), **De como ser professor sem dar aula na escola da infância.**

Vale destacar, também, que a equipe docente é formada por 21 professoras de pré-escola e 1 professor; 1 professora de religião; 1 assistente (professora de educação especial) e 3 auxiliares do sexo feminino. Como já pontuado, é uma profissão em que as mulheres estão em evidência. E ao problematizar a entrada de professores do sexo masculino, trago para o debate os papéis atribuídos para os homens e para as mulheres na sociedade do trabalho.

Um destaque, para a professora de religião, figura presente na Escola da Infância, não existe concurso para esta função, ela é escolhida pela paróquia do bairro e passa pela aprovação do Papa, a grande imagem da Igreja Católica. Tal profissional se vincula com a história da disciplina religiosa no seio da educação italiana. A professora uma vez por semana passa na Escola da Infância para a aula de religião, não existe a obrigação, porém na maioria das salas as crianças fazem essa aula, menos na turma do professor Danilo, que é uma minoria que participa. Segundo o professor as famílias são de outras religiões e ateias, por isso, não há interesses.

Interessante perceber, que a relação que o professor Danilo estabelece com as famílias é bem próxima, no sentido da participação delas no envolvimento do trabalho realizado com as crianças pequenas, fortalecendo o tripé: famílias/docente/crianças pequenas, o que será explorado no terceiro capítulo.

1.3 O professor de educação infantil: um sujeito fora do lugar?

porque as mulheres não mandam a urina longe, a distância? A gente não sabia. E o professor nos ensinou. É porque elas não têm cano. Era só uma questão de cano! A gente aprendeu (Manoel de Barros, 2008, p. IX).

Figura 5: Revancha 1



Fonte: Tonucci (2005)

Localizar os sujeitos da pesquisa requer mergulhar nas nuances presentes nos conflitos de gênero. Tal mergulho nos revela as desigualdades que estão ao redor das relações sociais entre homens e mulheres e meninos e meninas que se encontram “por modelos sexuais dicotomizados e hierarquizados” (Cerisara, 1996, p. 48). É a partir dessa perspectiva que falo da educação de crianças pequenas, a educação infantil, espaço ocupado por mulheres e também por homens.

Elizabeth Franco Cruz (1998), Sayão (2005), Ramos (2011) e Monteiro (2014) apresentam em suas pesquisas a complexidade das docências quando se tem homens na educação de crianças pequenas. Essa presença masculina aparece como um elemento de estranhamento em uma profissão que nasce feminina e que tem em seu bojo essências, características, ainda ditas “biológicas” da mulher. O homem, nessa profissão, seria, portanto, o *sujeito fora do lugar*, como afirma Frederico Assis Cardoso (2007) ao falar do professor homem no ensino fundamental. Tal estranhamento foi percebido logo no momento em que solicitava a autorização para realização desta pesquisa, conforme transcrito a seguir.

Quando estive conversando com a diretora Beth, na EMEIF, apresentando a pesquisa e o porquê de estudar o homem, professor na educação infantil, veio o estranhamento. “Peterson, mas só temos um professor, porque não estudar a relação das professoras com as crianças?”. Voltei a explicar para a diretora que as relações entre o professor e as professoras estariam presentes, mas o meu foco se daria principalmente na relação do professor com as crianças pequenas, tendo como discussão as relações de gênero. Ela então disse: “a figura do homem é muito importante na educação infantil, para as crianças terem uma referência masculina”. Nesse momento perguntei para ela se na unidade tinha somente o professor, como referência masculina, ela, então, respondeu que também tinha o zelador (Caderno de Campo 20 ago. 2012).

Para entender este estranhamento em relação ao homem exercendo a docência na educação infantil e o seu papel enquanto referência masculina, recorro à Cruz (1998) que reafirma as desigualdades de gênero na estrutura social da divisão sexual do trabalho, de modo que essa desigualdade “se reproduz tanto se as pessoas que desenvolvem essas atividades são mulheres ou não” (Izquierdo apud Cruz, 1998, p. 243).

A passagem acima nos remete à discussão sobre o conceito de masculinidade hegemônica e de heteronormatividade dentro de uma profissão que vem sendo inventada - a docência na educação das crianças pequenas - a questão que será explorada no próximo capítulo. Nesse sentido, é possível destacar elementos que atravessam os ambientes da educação infantil, como a busca de referências do masculino e do feminino, do papel do homem e da mulher, e a busca da organização dos espaços e dos tempos - que determinam

as relações e as desigualdades de gênero - no cotidiano com os meninos pequenos e com as meninas pequenas.

As consequências dessas relações entre adultos/as e crianças pequenas no interior das pré-escolas vem de uma formação que não é oculta e sim carregada de preconceitos de uma sociedade machista, sexista e racista, onde as crianças desde bem pequenas, “são formadas (deformadas?)” por micropolíticas que padronizam um jeito de ser menino e menina na sociedade capitalista (Freitas, 2004, p. 10), principalmente a forma como vem sendo implantada a escolarização das crianças pequenas, os métodos avaliativos que fragmentam a produção de conhecimento, o que também fomenta para um ideal de sociedade, pautada na heteronormatividade.

Dessa forma, é possível perceber a cultura masculina presente no cotidiano das pré-escolas que demarcam e reproduzem os modelos patriarcais da sociedade ocidental, pois como sinalizado, o professor Júlio ao aceitar tais condições de trabalho, reproduz a lógica da desigualdade de gênero. O mesmo ocorre com a produção de conhecimento, no sentido de escolarizá-lo e colonizá-lo, padronizando-o em função do sistema capitalista ocidental a educação das crianças pequenas.

Dentro desse contexto, pergunto: 1) que pedagogia é essa que encontramos na educação das crianças pequenas e que perpetua as desigualdades de sexo, gênero, raça e classe? 2) A quem e a quem serve esta pedagogia? 3) Como pensar a configuração dos espaços de educação infantil, tendo em vista as desigualdades de gênero neste contexto?

As questões que emergem na construção metodológica da pesquisa, relacionam-se, o que vai demarcar as observações nas relações entre os professores e as crianças pequenas. Como afirma Abramowicz (2011, p. 17), com “as ferramentas teóricas para captar este olhar”, o desafio é mergulhar nesse território em que as relações de poder estão imersas nas disputas de gênero.

É dentro dessa perspectiva que este estudo tende a questionar a visão naturalista dos papéis das mulheres e dos homens na sociedade de consumo e produção, questionando, principalmente, o papel do homem, professor na educação infantil. Esta pesquisa também busca refletir acerca da reprodução do machismo, do sexismo dentro dos espaços educativos das crianças pequenas.

Segundo Elisabeth Souza-Lobo (2011, p. 55), “o objetivo da divisão de trabalho, reside não tanto na divisão das tarefas, mas essencialmente na separação entre a concepção e execução, e simultânea ao estabelecimento da hierarquia, do controle e da diferenciação das funções”. É o que visualizamos na relação entre o trabalho dos homens e das mulheres na área da educação, principalmente na educação infantil. E as diferenças estão postas em um patamar que remexe com as estruturas sociais e com os papéis atribuídos aos homens e as mulheres, colocando em “xeque” uma única visão de sociedade, para não correr o risco e o perigo da reprodução de uma única história.

Os professores são sujeitos da pesquisa, na qual busquei observar as complexas relações construídas entre os professores e as crianças pequenas nas turmas das pré-escolas e, também entre outros/as adultos/as nos ambientes da educação infantil, que constituem o objeto de conhecimento nas ciências sociais. Esse processo é fundamental para compreender as relações de gênero estabelecidas entre os professores e as crianças pequenas, e, também, entre as professoras e outros/as adultos/as nos espaços das pré-escolas.

A neutralidade dos sujeitos na pesquisa é questionável, pois como lidar com determinadas situações de conflito e confronto dentro dos espaços pesquisados? Como lidar com a violência subjetiva diante do cotidiano infantil? As relações entre os professores e as professoras foram demarcando meu lugar enquanto sujeito da pesquisa, consciente de meus limites e minhas ações, em uma relação de mão dupla, ou seja, “numa relação de interação e influência” (Souza, 1999, p.5).

Nesse sentido, o encontro com o professor Júlio no segundo semestre de 2012, na EMEIF, e com sua turma de crianças pequenas de 4 anos, do jardim I, me ajudou, naquele momento, a refletir sobre as contradições presentes nos espaços e nos tempos da educação infantil e, principalmente, sobre o quanto estão naturalizados alguns valores que normatizam a sociedade contemporânea. Valores estes que estão pautados em uma visão machista e sexista, na qual a heteronormatividade é o fator essencial para a conformação do sujeito “sem sentidos e privado de necessidades” (Marx, 1978, p. 18).

Durante minhas observações pude verificar a divisão sexual do trabalho, no momento do banho das crianças pequenas e a forma de organização dos tempos e dos espaços para elas, como apresentado no relato abaixo. Esses são exemplos de normatização

que não só revelam medos em relação à presença do professor Júlio ao dar banho nas meninas pequenas e nos meninos pequenos, mas como uma ameaça que possa levá-lo a abusar das crianças, que ferem a moral e os bons costumes da sociedade – o corpo pequeno nu e o possível toque do professor. Essa visão ocorre, pois já é natural tal cuidado ser realizado por professoras.

[...] em uma conversa com o professor no momento de brincadeiras na área externa, ele relatou que uma das dificuldades encontradas nas relações com as famílias era o banho, pois ele acompanhando as meninas não era uma coisa bem vista pelos pais e pelas mães das crianças, e principalmente pelos pais das meninas. Por esse motivo, a direção combinou com a professora da turma de jardim II (crianças de 5 anos) que ela acompanharia todas as meninas (duas turmas) nesse momento e o professor daria banho somente nos meninos das duas turmas, independente da quantidade de meninas e meninos (Caderno de Campo, 24 ago. 2012).

Naturalizar essa dinâmica do cotidiano com as crianças pequenas e não problematizar tal situação demarca um silenciamento da equipe docente e dos possíveis conflitos entre as famílias no interior da EMEIF. O que também, podemos refletir sobre o local da unidade, que carrega consigo uma história de enfrentamento da violência, da pobreza e da miséria, como na atualidade, o processo religioso como ferramenta de colonização do pensamento e do comportamento da população. Por isso, enxergo que a postura da gestão da EMEIF era de apagamento das diferenças, o que refletia na atuação do professor Júlio.

A atenção dada quando se tem homem na docência com as crianças pequenas é bem evidente tanto por parte da direção das pré-escolas pesquisadas no Brasil quanto por parte da relação entre as professoras e os outros funcionários e funcionárias das unidades (zeladores, merendeiras, serviços-gerais, escriturária, secretária, coordenadora). É possível perceber que a presença do homem na docência gera mudanças até na organização dos tempos, como pontuado no relato abaixo, e na execução do trabalho com as crianças.

Conversando com a diretora Jules da EMEI, ela explicou como foi a recepção do Júlio no nosso quadro docente. Primeiro pensamos rapidamente na turma que iria assumir, pois trabalhar diretamente com as crianças pequenininhas (0 a 3 anos) não daria certo, nesse sentido a

turma atribuída ao professor foi de crianças de jardim I (4 a 5 anos). Outro ponto era a preocupação no momento do banho das crianças, que seria realizado no período oposto ao do professor, a professora daria o banho. E, quando precisasse dar banho no turno do professor, iríamos contar com a serviços-gerais, que executaria o trabalho. E o desafio maior seriam as famílias das crianças desta turma, em aceitá-lo... (Caderno de Campo, 7 fev. 2013).

Nesse sentido, as “severas imposições biológicas e ocupacionais no uso dedicado ao cuidado com as crianças” (Anyon, 1990, p. 15), coloca a mulher como encarregada desses cuidados exclusivos, “componentes de uma sociedade patriarcal”, com padrões desiguais de papéis sexuais (Rosemberg e Amado, 1992, p. 64).

Tais situações inibem a própria discussão sobre os papéis atribuídos às professoras e aos professores, já que prestaram o mesmo concurso público para exercerem a mesma função, sem nenhum privilégio. Além disso, é constituído por um viés que propaga as desigualdades de gênero. E que a organização na EMEI no momento de recepção do professor Júlio não só reproduz o *status quo* como naturaliza as ações tomadas pela diretora.

Entretanto, por exemplo, no *chão da fábrica*, os operários e as operárias, já se encontram em posições desiguais por conta do trabalho a ser realizado e também da não qualificação diante da função exercida, ou seja, segundo Souza Lobo, “a subordinação de gênero manifesta-se na divisão sexual do trabalho através das desigualdades de salários e da desqualificação das funções femininas” (2011, p. 172), o que difere da realidade encontrada na profissão docente na educação infantil, já que tanto a qualificação como as funções a serem executadas por professoras e professores são as mesmas, o que pode ser chamado de “igualdade” dentro de uma profissão, atribuindo os mesmos salários aos dois sexos.

Porém, o que encontramos são diferenças na execução das funções docentes na educação infantil e, também, nas turmas que o professor pode assumir, principalmente quando é recém-contratado, já que ninguém conhece a índole desse profissional. Ramos, (2011, p. 61) em sua pesquisa de mestrado, identifica que os professores passam por um “estágio comprobatório”, ou seja, “precisam oferecer provas de idoneidade, competência, habilidade e, especialmente, de uma sexualidade que não ofereça riscos para as crianças”.

Já com as professoras isto não ocorre, elas podem assumir sem problemas ou questionamento qualquer faixa etária e qualquer função de trabalho. “A relação entre tarefa e quem faz a tarefa” (Souza-Lobo, 2011, p.63) fica bem evidente na divisão sexual do trabalho com as crianças pequenas. O que pode ser observado no relato da diretora Jules, que organiza os espaços da EMEI para receber o professor Júlio e, tal organização exclui os cuidados com os corpos das crianças.

Outro ponto era a preocupação no momento do banho das crianças, que seria realizado no período oposto ao do professor, a professora daria o banho. E, quando precisasse dar banho no turno do professor, iríamos contar com a serviços-gerais, que executaria o trabalho (Caderno de Campo, 7 fev. 2013).

A extensão da família patriarcal parece presente na educação dos meninos pequenos e das meninas pequenas, principalmente no papel da mulher, professora na educação infantil. Segundo Fúlvia Rosemberg e Tina Amado (1992, p.71), nas “creches públicas atribui-se a uma pajem a [impossível] função do afeto como uma mãe a seu filho”.

A desigualdade entre homens e mulheres está tão presente nas relações que é naturalizado e se perpetua na relação com as crianças pequenas, principalmente na forma de se educar. Tal acontecimento se faz presente, principalmente, pelo fato de que, ser professora na educação infantil ainda é visto como um “prolongamento” de um trabalho de mulher em que o homem, professor não se encaixa.

Novamente a sexualidade das funções passa por um complexo mecanismo cultural [...], muito mais do que isso, por relações hierárquicas e de qualidade distintas entre os sexos, representações de responsabilidade e de adequação, que por sua vez remetem a relações de poder fundadas no saber técnico, próprio ao trabalho... (Souza-Lobo, 2011, p.65).

Esse sujeito – docente do sexo masculino - fora do lugar causa um estranhamento, um incômodo. Se as relações de poder estão presentes na divisão do trabalho como afirma Souza-Lobo (2011), como quebrar com as amarras dessa estrutura social, nos espaços e tempos da educação infantil?

Acredito que as relações entre os meninos pequenos e as meninas pequenas podem ajudar nesse processo desestabilizador das estruturas sociais em que a produção das culturas infantis está em evidência. O que pode ser destacado na observação na turma do professor Danilo e a sua organização da sala como elemento proposital para neutralizar as

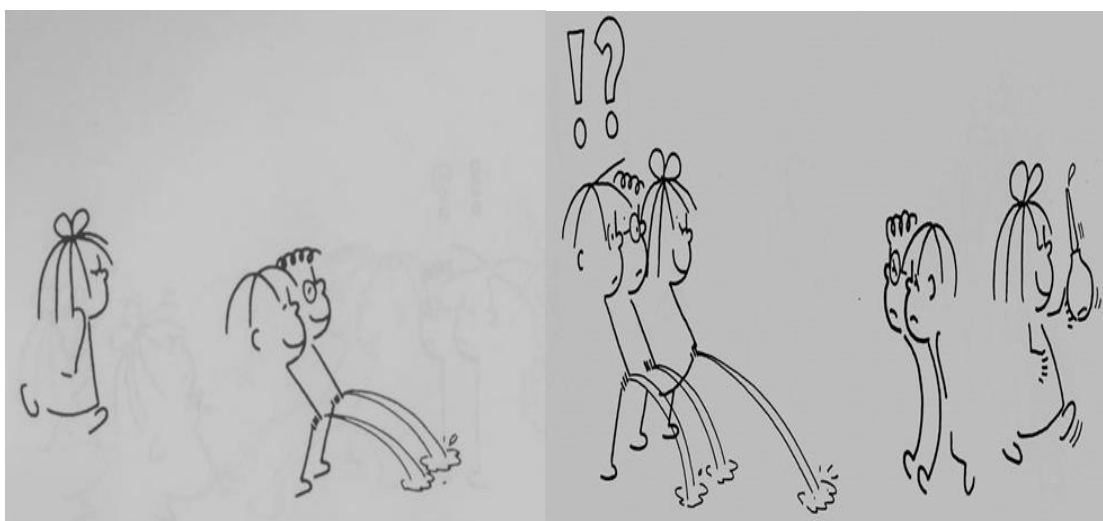
práticas sexistas. Tal elemento pode ser destacado na composição dos objetos que se faziam presentes naquele ambiente e que eram explorados pelos meninos e pelas meninas, sem distinção de sexo de diferentes formas. Por exemplo:

O professor pede para todas as crianças ajudarem na organização da sala, e dialogando com elas, vai começando a guardar os objetos, os meninos e as meninas vão se juntando nessa organização e começam a guardar os brinquedos e o material que usaram, alguns relutam para participar desse momento. Porém, o professor não fica insistindo, as crianças entre elas vão chamando e organizando o espaço como encontraram. Não existe uma separação entre os meninos e as meninas, todos ajudam (Caderno de Campo, 10 mar. 2014).

A intenção do professor é que todas as crianças participem desse momento, sem distinção de sexo, a arrumação é realizada por todos e todas. Como sinaliza Russo (2008, p. 59), “a ideia é concentrar o dever-fazer-alguma coisa a uma parte limitada da jornada das crianças”, propiciando um momento de trabalho coletivo.

Os homens, professores de crianças pequenas, estrangeiro nesse território da infância, provoca nesta pesquisa o debate para olhar as relações entre o professor e as professoras, nas quais a desigualdade está acentuada: a perspectiva das diferenças está latente; o machismo, o sexismo e o adultocentrismo são colocados em evidência, possibilitando a reflexão diante das práticas educativas com as meninas pequenas e os meninos pequenos.

Figura 6: Revancha 2



Fonte: Tonucci (2005)

1.4 A crista da onda: desatando nós

Mas todas as tentativa de definir este modelo devem levar em consideração uma onda que sobrevém em direção perpendicular ao quebrar-mar e paralela à costa, fazendo escorrer uma crista contínua e apenas aflorante. Os saltos das ondas que se desgrenham para a praia não perturbam o impulso uniforme dessa crista compacta que a corta em ângulo reto sem que se saiba para onde vai nem de onde vem. Pode ser um fio de vento do nascente que move a superfície do mar em sentido transversal à corrida profunda que vem das massas de água do largo, mas impulsos oblíquos que nascem da água e os desvia e os corrige em sentido levando-os consigo. Assim vai continuando a crescer e a tomar forma para que o encontro com as ondas contrárias não a amortença aos poucos até fazê-la desaparecer, ou então a torça até fazê-la confundir-se numa das tantas dinastias de ondas oblíquas, levada à praia com as outras (Calvino, 2010, p. 10).

A poesia de Calvino possibilita observar, nas relações entre as crianças, os professores e as professoras, os olhares diante da construção da metodologia da pesquisa em que os detalhes são minuciosos. Como apresentado nos relatos do caderno de campo, as crianças pequenas foram demarcando tal relação de poder entre os adultos e que a dinâmica com os professores Júlio e Danilo produziam outras formas de docência nos espaços das pré-escolas. O que propicia *uma onda* de conhecimento que não hierarquiza e que dá centralidade às produções das culturas infantis. Nessa onda, se deslocam as ordens inscritas pelo capitalismo, o sexismo, o machismo, ou seja, se descolonizam nessa onda as pedagogias e se constroem uma pedagogia da infância em que as diferenças estão presentes e não são excludentes.

Vale ressaltar que a docência masculina na educação infantil causa não só um estranhamento, mas um incômodo que extrapola os espaços da creche e pré-escola. As formas de cuidar e educar estão interligados pelo controle e/ou pelo policiamento dos corpos das crianças, pelo medo do abuso sexual, da pedofilia (Peeters, 2012). E as relações entre os professores e as crianças pequenas nos espaços observados não só demonstraram os laços de amizade e cumplicidade como, também, o medo, principalmente na turma do professor Júlio, pois tanto o banho como a higiene pessoal das crianças era realizada por outra profissional - do sexo feminino. Segundo Peeters (idem, p. 19), o qual afirma que “os pais consideram normal e até carinhoso que as profissionais do sexo feminino fizessem festas ou abraçassem as crianças, mas o mesmo comportamento em profissionais do sexo masculino provoca suspeitas”.

O que caracteriza a posição da diretora Jules, em organizar o ambiente da EMEI para receber o professor Júlio, reproduz a lógica sexista, pautada na cultura patriarcal, demarcando o seu lugar dentro dos espaços da educação infantil, como também, os cuidados para não representar nenhum perigo a EMEI.

Dessa forma, as pedagogias escolarizantes presentes no cotidiano da educação infantil, que engessam e colonizam o conhecimento humano, criam formas de controle não só do pensamento, mas do corpo em que naturalizam e normatizam tais discursos. De acordo com Carmem Lúcia Soares (2002, p.87), “o corpo humano é visto então como um conjunto mecânico animado por um motor cuja combustão invisível deve ganhar em eficiência que pode ser medida”. Tais políticas se transformam em práticas de adestramento, ou seja, um “conjunto das normas de conduta moral e de pedagogias que se elaboram para formar e reformar o corpo, regulando corretamente suas manifestações e educando as vontades” (idem, p. 37). Essa ordem dos discursos ao trazer a história do corpo e as formas de domesticação que as sociedades vão constituindo, revela a visão do que é ser homem ou mulher e que tal processo inicia-se desde o ambiente familiar, ou seja, a domesticação dos corpos começa desde o nascimento. Segundo Finco (2012, p. 48), “trata-se de uma relação caracterizada por uma disciplina heteronormativa de controle, regulação e normatização dos corpos e dos desejos de meninas e meninos”.

Se as nossas produções e as formas de fazer pesquisa estão interligadas - não separando e nem dicotomizando o fazer e o saber, a prática e a teoria, a ideologia e a cultura, o cuidado e a educação, o corpo e cabeça, a arte e a história etc. -, criamos forças para enfrentar os discursos totalitaristas, fascistas, homofóbicos e sexistas. Tal força é motivada por um sentimento de liberdade que está presente e que ainda não foi retirado das crianças pequenas: a alegria da descoberta, da inventividade, da rebeldia, da transgressão e das diversas formas de criação.

Nesse contexto, exploro no próximo capítulo as diferentes formas de masculinidades e feminilidades presentes na sociedade contemporânea e pontuo elementos para problematizar e compreender a docência masculina na educação infantil, e as relações construídas nesse espaço coletivo e público. Para tanto, é interessante refletirmos acerca da frase da autora Guacira Lopes Louro (2008, p. 22) “a diferença não é natural, mas sim naturalizada. A diferença é ensinada”. Este mecanismo de naturalização é tão sofisticado,

que se transforma em um produto dessa sociedade capitalista, sexista e que promove “a incorporação de códigos de comportamento social através de hábitos cotidianos e da educação” (Finco, 2007, p. 95).

E a produção de uma feminilidade e masculinidade é encontrada no interior das creches e pré-escolas, como mecanismo de poder que escolariza os corpos das meninas pequenas e dos meninos pequenos (Finco, 2007), ou como ressalta Sayão (2008, p. 96), “corrigir as deformidades do corpo”. Tal mecanismo que naturaliza as relações sociais é introjetado nos discursos, nos espaços e na própria organização dos tempos na educação infantil, colocando em prática uma educação, desde a tenra idade de submissão aos sexos.

Figura 7: Francis Bacon, Self Portrait (1971)



Fonte: <http://aviventar.blogspot.com.br/2012/03/dor-em-francis-bacon.html>

2. Entre o exótico e o selvagem: docentes do sexo masculino na educação infantil

Ao pensar na docência masculina na educação infantil as palavras *exótico e selvagem* acabam se destacando em meio às tensões presentes na construção da profissão docente. O que nos remete à reprodução do machismo, diante da sociedade patriarcal, que valoriza a heteronormatividade como um desenho de nação, para a sociedade do consumo e do lucro, alimentando o sistema capitalista. Ao mesmo tempo em que este sistema se dá, é concebido e naturalizado “um conceito universal de homem, que remete ao branco-heterossexual-civilizado-do-Primeiro-Mundo, deixando de lado todos aqueles que escapam desse modelo de referência” (Rago, 1998, p. 3).

Ao começar o texto utilizando tal tensionamento, tenho a pretensão de posicionar a minha questão de pesquisa em um lugar singular, onde há uma série de inquietações em um território que é considerado o não lugar para os docentes do sexo masculino nos espaços da educação infantil.

Essa concepção do não lugar está ligada à visão de que a docência na educação infantil está atrelada aos cuidados maternos, como se a questão do cuidado fosse uma prerrogativa somente das mulheres, ou que tal justificativa se vinculasse as marcas da existência de uma cultura biologicamente feminina, como características advindas de sentimentos e de emoções (Sayão, 2005; Cardoso, 2004). E que a cultura patriarcal, demarca barreiras que se encontram nos espaços da educação infantil, o que me coloca tal questão em debate, pois o processo de naturalização dos papéis das mulheres na sociedade capitalista tem que ser confrontado. No sentido de não excluir a visão da maternagem, como afirma Cerisara (1996, p. 164), “a compreensão de que é necessário dar visibilidade aos saberes invisíveis das mulheres”, para não excluir as

formas femininas de se relacionar, em que estão presentes a afetividade, os vínculos pessoais e a informalidade nas relações das profissionais de creche entre si, com as mães das crianças e com as crianças pequenas que frequentam as creches (idem).

Portanto, dentro desse emaranhado, a figura 7, no início do capítulo, torna-se uma epígrafe ou uma potência no que tange às questões de gênero, principalmente ao trazer a

montagem de um rosto, o autorretrato do artista que, no primeiro momento, pode levar a uma confusão, no sentido de não saber se a imagem representa um homem ou uma mulher. A imagem reproduzida é uma montagem de um rosto masculino e que trás diversas expressões: de dor, alegria, medo, espanto, fantasia e descobertas. Algo paralisante, na minha concepção.

De acordo com o ensaísta e romancista francês Frank Maubert, a pintura de Francis Bacon traz essa entonação e distorção, esse *borrar* no sentido complexo da construção das identidades humanas, desmistificando a ideia de uma única masculinidade. Para o artista a pintura deve ser lida através “de seus pontos de vista e pela pertinência de suas interrogações e questionamentos” (Maubert, 2010, p. 71).

O que nos leva a refletir sobre a especificidade da educação infantil na constituição da profissão docente, a presença feminina. Esta é vista como elemento essencial do cuidado/educação das crianças pequenas e possui características fortes da visão maternal. A historiadora e filósofa Élisabeth Badinter (1985), em seu livro **Um amor conquistado: O mito do amor materno** desenvolve uma extensa pesquisa para demarcar que o instinto materno é um mito e que os sentimentos humanos são determinados socialmente e economicamente de acordo com o contexto histórico. O que não só quebra com esse olhar que prega a presença feminina como elemento essencial para o cuidado/educação das crianças pequenas como apresenta aos leitores/as a construção do conceito de maternidade, como ferramenta para propagar o ideário do capitalismo.

As mulheres de boa vontade assumiram com entusiasmo essa nova responsabilidade, como o atesta o prodigioso número de livros sobre a educação escritos por mulheres. Tomou-se consciência de que a mãe não tem apenas uma função "animal", competindo-lhe também o dever de formar um bom cristão, um bom cidadão, um homem, enfim, que encontre o melhor lugar possível no seio da sociedade. O que é novo é o fato de ser ela considerada a mais indicada para assumir esses encargos. É a "natureza", diz-se, que lhe atribui tais deveres (Badinter, 1985, p. 170).

Badinter, ao apresentar esse estado natureza, que foi superado e enfrentado pelas mulheres, principalmente, por feministas, mostra o quanto as relações entre homens e mulheres são pautadas nas desigualdades de gênero. E que os estudos feministas mostram as lutas e as conquistas das mulheres no campo das profissões, e na luta pelos direitos aos seus filhos e suas filhas à educação infantil pública e de qualidade.

Algumas pesquisas apontam que a docência de crianças pequenas é uma profissão feminina (Cerisara, 1996; Saporoli, 1997; Ávila, 2003; Finco, 2004; Mir, 2005, 2013; Sayão, 2003), o que não descaracteriza, ou inferioriza a profissão. As pesquisas de Saporoli e Cerisara, ambas da década de 1990 enfatizam a questão do cuidar e do educar como elementos indissociáveis da profissão docente na educação infantil. Ávila e Finco apontam os estudos feministas como marcas de lutas das mulheres nas conquistas dos direitos das crianças pequenas em creches e pré-escolas, o que também é acentuado por Mir (2005) ao abordar a especificidade da docência feminina. Sayão afirma que a condição da mulher e da sua identidade docente vem sendo construída, o que supera a dicotomia e a “ideia de feminino como sinônimo de professora de crianças pequenas, faz sentido tomar o gênero através de seu caráter eminentemente relacional” (Sayão, 2003, p. 82).

A professora Rosemberg (1984, p. 74) ao trazer a discussão sobre a identidade da creche como espaço educativo, percebe que o território “se constitui como uma presa fácil de manipulação ideológica”, onde a maternidade se torna uma característica compulsória. Contudo, a luta das mulheres para a conquista de um ambiente educativo para seus/suas filhos e filhas pequenos/as foi fundamental para a quebra de tal paradigma na educação das crianças pequenas.

Como afirma Faria (2002, p. 98), “ainda o enfoque na mãe-mulher-trabalhadora é dominante, apesar de caminhos que vêm sendo trilhados pela pesquisa apontarem para uma superação deste enfoque”. Essa superação é devida às especificidades da infância e do convívio das crianças de diferentes idades, entre elas, com vários adultos e adultas dentro das pré-escolas, o que demarca uma pedagogia da educação infantil emancipatória e a produção das culturas infantis.

Mas quando se tem o homem na docência na educação infantil, como ele é visto dentro desse espaço? É uma questão que vem acompanhando a minha pesquisa e demarcando como o machismo está presente na docência na educação infantil, que é reproduzido tanto por homens como pelas mulheres.

Em um dos momentos da produção dos dados de pesquisa na EMEI, pude observar o quanto as relações entre os/as adultos/as da unidade são naturalizadas, principalmente entre o professor Júlio e as professoras. Como sinalizado, tal conjuntura estava explícita, principalmente nos cuidados corporais das crianças, o banho a ser dado somente pelas

professoras ou por outra profissional da unidade, já configura a conjuntura das desigualdades de gênero. Bourdieu (2009) nos ajuda a pensar essa nova “ordem das coisas”, determinada por uma visão econômica, política e social.

A divisão entre os sexos parece estar ‘na ordem das coisas’, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas ‘sexuadas’), em todo o mundo social e em estado incorporado, nos corpos e nos habitus dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação (p. 17).

A naturalização de algumas situações dentro do cotidiano entre professoras e o professor Júlio, principalmente no cuidado com o corpo, direcionou o meu olhar na movimentação dentro dos espaços da educação infantil no sentido da problematização das relações construídas entre o/as adulto/as.

O professor estava desenvolvendo uma atividade sobre quantidade numérica de 1 a 5, quando o João (criança diagnosticada com deficiência mental) fez xixi na roupa, as crianças da turma avisaram o professor, que saiu da sala retornando com a professora Bianca que sempre o ajuda no cuidado com a higienização das crianças. Ela então levou João para o banheiro, dando banho e trocando a sua roupa. O professor continuou desenvolvendo a atividade. E, quando o João retornou, o professor virou para ele e disse: Quando sentir vontade de fazer xixi, só avisar, João, tudo bem? João sorriu e voltou a brincar. Neste momento, o professor fez o seguinte comentário: Ainda bem que a professora sempre me ajuda, às vezes percebo que ela não gosta muito, mais sempre peço ajuda, pois foi uma orientação da direção, você entende, né? Pergunto para o professor: Mas porque você mesmo não troca as crianças? O professor responde: Ahhh... foi uma orientação da direção, para não ter conflitos com as famílias e, também, como sou novo na EMEI, faz um mês que estou trabalhando aqui, elas estão me conhecendo e não quero criar problemas (Caderno de Campo, 5 mar. 2013).

A naturalização de algumas práticas no dia a dia com as crianças pequenas não só contribuem para a docência das crianças pequenas seja uma função para as mulheres, como reafirma a relação mulher, professora e mãe como algo determinado, pautado numa visão biológica e social da espécie humana e dos cuidados maternos, o que também determina a reprodução de práticas machistas. De acordo com algumas feministas contemporâneas (Falquet, 2013; Hirata e Kergoat, 2007; Molinier, 2004), tal aspecto de opressão e hierarquização do sexo e gênero, que funda a divisão sexual do trabalho, como sinaliza

Souza-Lobo (2011), permite problematizar as diferentes formas de trabalho, de produção e de reprodução das relações sociais. Desse modo, o cuidado dado às crianças pequenas tende a ser analisado para além do viés da solicitude que “reforça insidiosamente a ideologia do amor que uma mulher deve naturalmente dar” (Falquet, 2013, p. 20).

A pergunta que se coloca a partir de tal reflexão é a seguinte: se o cuidado e a educação das crianças pequenas veem sendo difundido como prerrogativa das mulheres (Sayão, 2010), onde se encontra o homem nessa relação dentro das instituições de educação infantil?

Na visão do professor Júlio, o cuidado e a atenção dado pelas funcionárias a ele, por ser ingressante na EMEI, determinou o seu cotidiano com as crianças pequenas, principalmente com os cuidados da higiene delas. Tal aspecto não ocorreu com o professor Danilo ao exercer a docência na pré-escola, pois a forma de trabalho era diferente das professoras.

*O trabalho que elas desenvolviam era de um tipo muito (pausa), muito simplório, umas poucas coisinhas agradáveis, oferecidas para as crianças, sempre as mesmas, então aquele negócio da mesmice, não? Musiquinhas, poucos brinquedos em grupo, muita rotina, aquilo que eu, poucos anos depois, comecei a escrever sobre o meu trabalho, eu chamava (pausa), **polemicamente de leite açucarado** (Entrevista com o professor Danilo, 13 mar 2014).*

As diferenças que se encontram no início da carreira na função docente dos dois professores são bem distintas. O professor Danilo, ao denominar as práticas das professoras como *leite açucarado*, mostra a infantilização do trabalho com as crianças pequenas e demarca o seu papel de professor de pré-escola, o que também, podemos observar na relação que o professor Júlio estabelece com as professoras. O professor Danilo ao fazer a crítica do trabalho realizado pelas docentes do sexo feminino, ele polemiza e coloca em debate o cotidiano com os meninos pequenos e as meninas pequenas, principalmente a questão da rotina, que vai denominar como *mesmice*, o que podemos pontuar como uma posição diferenciada no trabalho, o que pode ocasionar uma competição entre os/as docentes. Entendo que tal dinâmica nos faz refletir sobre a importância de uma formação

em que coloca as crianças como atores e autoras do processo de conhecimento, requer outro olhar sobre as relações entre adultos/as e as crianças pequenas.

Para Freitas (2007, p.9), as diferenças entre as práticas educativas dos/as docentes é o que caracteriza a *forma da/na* docência, forma esta que, para o autor “se apresenta com impressionante regularidade toda vez que a escolarização é produzida ou mimetizada”. Freitas vai pontuar a dimensão do cotidiano da educação infantil mostrando que as disputas são reproduzidas dentro da lógica neoliberal individualista, na qual podemos refletir sobre esta dinâmica ao observar a reprodução da hierarquização de gênero na função docente que consolida tal conjuntura.

Tal relação é colocada como um mecanismo de reprodução das desigualdades de gênero e o fato de haver docentes do sexo masculino na educação infantil causa estranhamento e gera uma atenção redobrada, a qual incide, principalmente, em algumas funções executadas pelos professores, como os cuidados com o corpo.

Nesse aspecto, tanto o professor Danilo quanto o professor Júlio, em contextos diferentes e em outros tempos, viveram essa tensão que existe quando se tem o professor na educação infantil: o cuidado excessivo e uma atenção vigiada diante da relação entre o docente e as crianças pequenas. Em entrevista com o professor Danilo, ele relata a sua entrada na docência na educação infantil e pontua o quanto é complexa essa relação.

*Eu senti logo o estranhamento, ao passar no concurso, no fato de ser eu e alguns outros homens na Itália, no meu distrito, ganhamos 300 vagas, foram atribuídas pelo mesmo concurso que eu ganhei, e dessas 300 vagas ganhamos, duas delas, ganhamos dois homens. Era uma novidade... Lembro que me ligaram certa vez, para (pausa), depois de alguns meses que eu trabalhava, para saber como era a minha experiência, como era essa novidade, o próprio Ministério, mandava, como dizer, averiguar, fazer um levantamento sobre impressões, sobre... (pausa). Eu me lembro que, demorou um pouco, mas comecei a pensar, justamente, que sentido que eu poderia dar à presença de um homem numa escola que chamava de materna. E do jeito que eu via que as colegas desempenhavam, não era bem o trato que fosse açucarado, mas era o (pausa), como se diz, **o conjunto da proposta educativa que era açucarada.***

Que era feito para infantilizar... Elas encaravam as crianças como criancinhas, como menorzinhas, falavam para elas desse jeito, que nem sempre era açucarado, dependia do caráter das mulheres, das professoras, assim como do meu, mas nos termos da proposta, os conteúdos, as formas também, as imagens e tudo isso aqui, conjurava ser açucarado, não? Então (pausa), na tentativa de me diferenciar... negava a fazer aquele planejamento, fazia outra coisa, algo que só mais tarde, anos depois fui entender, que era refletir sobre as experiências com as crianças...
(Entrevista com o professor Danilo, 13 mar. 2014).

Tal aspecto revela o quanto o dispositivo de controle, do vigiar, vivida pelo professor Danilo ao adentrar a docência na pré-escola, em 1979, é ainda muito forte e presente nos dias de hoje, lógica esta repleta de mecanismos de controle e atenção para esse profissional do sexo masculino. Vale serem ressaltadas, por seu aspecto de gênero e da compreensão de um projeto pedagógico não sexista, as diferenças no trabalho realizado pelo professor Danilo com as crianças, pois a sua atitude em não realizar a mesma dinâmica das professoras é enfatizada por ele, como elemento propulsor e problematizador de uma Escola da Infância.

No entanto, o professor ressalta que as escolhas pedagógicas estão vinculadas com o caráter profissional, diríamos com escolhas ideológicas sobre o papel da Escola da Infância na educação dos meninos pequenos e das meninas pequenas. O que não está atrelada somente à ideia das diferenças entre homens e mulheres, pois a relação que se constrói com as crianças pequenas, pode não ser *açucarada* e isso depende de uma formação do olhar, da escuta, das experiências entre os/as professores/as e as crianças pequenas, na ética docente em que o ser político está presente.

Segundo Ramos (2011), em sua pesquisa de mestrado, o homem na docência passa por dois estágios para efetivação do cargo, ou seja, o primeiro para provar que é um profissional competente e o segundo para provar que não vai causar nenhuma violência física em nenhuma criança, ou seja, o abuso sexual. Por que o medo da violência sexual está atrelado à figura masculina? Quais os indícios que levam a pensar neste problema?

De acordo com professor Danilo,

este medo é vestígio de uma educação patriarcal, machista da nossa sociedade que não percebe as armadilhas do capitalismo e deixa paralisar e engessar o pensamento (Caderno de Campo, 12 mar. 2014).

Ao tentar responder a esta questão e a outras reflexões apresentadas anteriormente, debrucei-me em algumas pesquisas nacionais que versam a cerca do debate e da polêmica da entrada de docentes do sexo masculino na educação infantil e acerca das especificidades da construção da profissão.

Quadro 7: produções acadêmicas sobre a docência masculina na educação infantil

Autor/a	Título	Ano
Elisabeth Franco Cruz	<i>Quem segura o bebê e a bolsa? : o masculino na creche</i>	1998
Deborah Thomé Sayão	<i>Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche</i>	2005
José Luiz Ferreira	<i>Homens ensinando crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na educação rural</i>	2008
Mara Isis de Souza	<i>Homem como professor de creche: sentidos e significados atribuídos pelos diferentes atores institucionais</i>	2010
Francisca Silveira Mariano	<i>A inserção do homem na educação infantil</i>	2011
Claudionor Renato da Silva	<i>Professor homem, negro na escola da infância: reflexões e apontamentos de um iniciante</i>	2011
Peterson Rigato da Silva	<i>A presença masculina na educação infantil: diversidade e identidades na docência</i>	2011
	<i>Construindo um outro olhar sobre o docente na educação infantil: memórias de um profissional da pré-escola pública piracicabana</i>	2006
Júlio Paulo de Moraes	<i>A experiência de um homem, educador, cuidador, recreacionista em uma creche: análise fundamentada a partir das ideias e conteúdos aprendidos no projeto “tecendo...”</i>	2012
Mariana Kubilius Monteiro	<i>Trajetórias nas docências: professores homens na educação infantil</i>	2014
Joaquim Ramos	<i>Um estudo sobre os professores homens na educação infantil e as relações de gênero na rede Municipal de Belo Horizonte - MG</i>	2011
Joaquim Ramos Joaquim Ramos e Maria do Carmo Xavier	<i>O ingresso e a permanência de professores homens na educação Infantil: a desconstrução de lugares fixos</i>	2014

Interessante observar que os títulos das produções já revelam visões sobre a docência masculina, por exemplo, os termos inserção, presença e permanência são palavras que permitem refletir sobre modelos que o capitalismo quer desenvolver na sociedade, principalmente quando tais modelos refletem a visão binária já desde a formação das crianças pequeninhas nas creches, visão está que “cristaliza” uma forma de ser, como afirma Guattari (1981, p. 52), “o capital é a própria matriz da tradutibilidade dos valores de troca e de todas as formas de trabalho”.

Vale ressaltar, que esse processo que fragmenta a formação humana e propaga as desigualdades de gênero, raça e classe é uma forma de adestramento, o que leva os sujeitos da sociedade a agir como a máquina do capital determina, naturalizando as relações, propagando um ideário do patriarcado público e a desvalorização do trabalho²². Nas pesquisas de Cerisara (1996), Saporoli (1997), Cruz (1998) e Sayão (2005), que enfatizam tal dinâmica diante das relações de gênero e que reforçam as desigualdades, pode-se ver em destaque que “aprendemos a diferenciar e a hierarquizar os sexos” (Sayão, 2005, p. 262).

A temática da hierarquização e diferenciação dos sexos veem sendo discutida desde a década de 1990, dando ênfase à trajetória de professores do sexo masculino. Coloca-se em debate esse olhar que marca a divisão entre os sexos, olhar este que se pauta unicamente nas visões biológicas, dando destaque a diferentes formas de cuidado nos espaços educativos para as crianças pequenas. Ao se debater este olhar, são apresentadas as diferenças na docência quando exercida por homens e mulheres. Tais distinções se encontram na dicotomia entre o cuidar e o educar. Dessa forma, a maternidade é desvelada como um mito e a feminização passa a ser a força que o neoliberalismo encarna na sociedade do trabalho desvalorizando a docência na educação infantil e reforçando as desigualdades de gênero.

Como apresentado anteriormente, existem diferentes masculinidades e feminilidades presentes entre os/as docentes no cotidiano das crianças pequenas, o que rompe com a ideia de uma única masculinidade ou feminilidade na educação infantil. Diante dessa dinâmica, a arquitetura da profissão docente na educação infantil é colocada

²² Ver Falquet (2013), que enfatiza o quanto o capital vai desvalorizar o trabalho feminino, como também coloca em pé de desigualdade com os homens, ao afirmar que o trabalho dito de menor valor, “é exercido por mulheres brancas, mas também por pessoas racializadas e proletarizadas, inclusive homens” (idem, p. 19).

em suspenso, no sentido de trazer para o debate o contexto da docência das crianças pequenas quando se tem docentes do sexo masculino. E que podemos pensar na construção da docência na educação infantil. Uma docência que não é menor por ser para as crianças pequenas, pelo contrário. Por ser diferente estruturalmente da educação de ensino fundamental, esta demarca uma complexidade na formação e na própria organização do cotidiano para os meninos pequenos e as meninas pequenas.

Vale destacar na pesquisa de Ferreira (2008), que a docência masculina nos espaços educativos para as crianças pequenas, na área rural, esta acentuada pela forma escolar, ou seja, o termo usado pelo autor “ensino infantil” evidencia a concepção de infância e de docência para essa etapa da educação básica, e os papéis atribuídos para os professores e as professoras reafirmam as desigualdades de gênero.

os homens exercem um papel importante no ensino infantil, contribuindo decisivamente para o entendimento de que ensinar é coisa para homem e coisa para a mulher. Na realidade estudada, as questões que aparecem como dificuldades narradas pelos próprios professores e os demais sujeitos estão relacionadas ao modo como foram socializados os conceitos de homem e de mulher no âmbito da vida social.

O que fica evidente na pesquisa de Ferreira (2008) é a concepção presente de ensino, o que não cabe na estrutura da educação infantil, pois, como já pontuado, a docência para a pequena infância é diferente das outras etapas da educação. Dessa forma, Ferreira (idem), ao denominar ensino infantil para duas etapas da educação básica, educação infantil e ensino fundamental, comete não somente um erro semântico, mas de ordem teórica. Porém, a sua pesquisa, ao trazer a complexidade da docência masculina nos espaços de educação para as crianças pequenas, vai afirmar que as desigualdades de gênero estão presentes e que propagam a exclusão. O que também é evidenciado nas pesquisas de Ramos (2011) e Monteiro (2014), os quais afirmam que os espaços da educação infantil, principalmente na creche, estão pautados por uma

concepção binária do conhecimento, separando-o entre pensar/executar, ou intelectual/manual, tornando-se impensável que um sujeito do sexo masculino pudesse, ao mesmo tempo, realizar ações de cuidado e educação com bebês, faixa etária na qual eram recorrentes reclamações a respeito do desgaste físico, estando na esfera do trabalho manual, sendo inclusive menos valorizada socialmente. (Monteiro, 2014, p. 97).

Diante do exposto, é possível refletir sobre as especificidades da docência na educação infantil e, principalmente, acerca do estranhamento quando se tem professores nos ambientes para as crianças pequenas.

O que também pode ser observado nas pesquisas que discutem a inserção da docência masculina nas primeiras séries do ensino fundamental. De certa forma, estas dialogam com as pesquisas anteriores, pois demarcam a polêmica da inserção de docentes do sexo masculino nos espaços educacionais dos primeiros anos do ensino fundamental.

Quadro 8: produções acadêmicas sobre a docência masculina no ensino fundamental

Autor/a	Título	Ano
Marília Pinto de Carvalho	<i>No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais</i>	1999
Frederico de Assis Cardoso	<i>A identidade de professores-homens na docência com crianças: homens fora do lugar?</i>	2004
	<i>Homens fora de lugar? A identidade de professores homens na docência com crianças.</i>	2007
Carlos Eduardo Coelho da Costa	<i>Tem homem na escola! Um olhar sobre o corpo/identidade masculina na educação/saúde da infância</i>	2007
Amanda Oliveira Rabelo	<i>A figura masculina na docência do ensino primário: um “corpo estranho” no cotidiano das escolas públicas primárias do Rio de Janeiro – Brasil e Aveiro – Portugal</i>	2008
Thomas Spartacus Martins Fonseca	<i>Quem é o professor homem nos anos iniciais? Discursos, representações e relações de gênero</i>	2011

As pesquisas apresentadas me ajudaram a refletir sobre a dinâmica da docência na educação infantil e sobre a complexidade quando se tem professores, pois, como já apresentado, o estranhamento é colocado como elemento que propaga as desigualdades de gênero e que, ainda, reforça a divisão sexual do trabalho na primeira etapa da educação básica – educação infantil.

Além das pesquisas apresentadas, encontro em alguns artigos e capítulos de livros de pesquisadoras e pesquisadores a discussão de gênero e educação infantil (Rosemberg e

Amado, 1992; Rosemberg, 1984, 1996, 2001; Gobbi, 1997; Finco, 2003, 2004, 2010, 2012, 2013; Faria, 2006; Faria e Finco, 2013a, 2013b; Finco, Silva e Drumond, 2011; Souza, 1999, 2006; Bello, 2006 etc.) que apontam algumas pistas para o desdobramento dessa dissertação. O que me levou, também, ao encontro de alguns pesquisadores europeus (Peeters, 2008, 2012, 2013; Vandembroeck e Peeters, 2008) que trazem para o debate a inserção da docência masculina com as crianças pequenas e as singularidades na construção das identidades docentes em que as diferenças estão presentes, no âmbito da formação.

Tais distinções podem ser observadas no relato abaixo, fruto de meu trabalho de campo, é possível compreender como essa questão formativa é refletida nas observações entre a relação do professor Júlio e as crianças pequenas, numa lógica que está explícita no cotidiano dentro da pré-escola.

A pintura da fogueira de São João: em uma das mesas estava o desenho de uma fogueira, em um papel de cartolina, onde as crianças iam, em pequenos grupos pintá-la, utilizando as cores que o professor selecionou. O grupo era misto, de meninos e meninas, e o professor que selecionava qual grupo estaria pintando a fogueira coletiva. Cada criança, ao finalizar a pintura, lavava o seu pincel e nenhum/a adulto/a os acompanhava até o banheiro. O que dava para perceber a alegria desse momento pelas meninas e meninos. Ao termino da atividade, o professor mostrou o trabalho realizado pelo coletivo e colocou para secar no varal da sala (Caderno de Campo, 5 jun. 2013).

Neste trecho, a relação entre o professor e as crianças pequenas, dentro do espaço da sala, se apresenta com o intuito de ensinar algo, de transmitir um determinado conteúdo, por exemplo: as cores que compõem a fogueira. Dentro dessa perspectiva, que é política e ideológica, a relação estabelecida acaba sendo de distanciamento: o professor, a mesa, as cadeiras e as crianças pequenas. Existe uma separação em que o aprender se dá através dos objetos em que está explícita uma concepção de educação infantil, o que também pode ocorrer com as professoras. Ao questionar o professor Júlio sobre a atividade, ele responde:

Peterson, estamos produzindo a fogueira de São João para o painel da escola, a decoração para a festa Junina será das turmas dos pré-escolas, cada grupo fica responsável por uma data comemorativa e os seus enfeites (Caderno de Campo, 5 jun. 2013).

Este método de trabalho, em separar por turmas a decoração do ambiente da EMEI, por datas comemorativas revela uma concepção de infância e de educação para a

pequena infância. Tal aspecto se encontra presente no planejamento dos grupos de crianças, as datas comemorativas, como atividade durante o ano.

As pesquisas sobre educação infantil e formação docente vêm sendo realizadas desde a década de 1980, mas somente com os direitos garantidos na Constituição Federal de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (9.394/96), que a especificidade da educação infantil foi sendo constituída. Porém, os entraves do neoliberalismo no âmbito da educação vêm construindo um grande arcabouço para o processo de antecipação da escolarização das crianças pequenas, o que não está desvinculado da produção das desigualdades de gênero nos espaços da educação infantil, principalmente quando se têm docentes do sexo masculino, pois a presença desse professor causa um estranhamento, principalmente pela relação dos cuidados com os meninos e as meninas e os medos de um possível abuso sexual, que estão presentes nessa relação entre o professor e as crianças pequenas.

Segundo Cruz (1998, p. 244)

Parece então que dois elementos contribuem para explicar a resistência à presença de homens na creche: o fato de o cuidado com as crianças ser considerado uma função do gênero feminino e as concepções de educação infantil que, ainda fundamentadas numa tradição assistencialista de creche – considerada como substituta da mãe, e onde prepondera uma perspectiva doméstica em oposição a uma perspectiva profissional -, não incorporam os homens em suas propostas.

Observando o professor Danilo e a relação entre as meninas pequenas e os meninos pequenos, esse aspecto do medo de algum abuso, configurava-se em outra situação, que na visão dele, percorria a relação com as famílias, ou seja, a confiança começava na interlocução entre as famílias, as crianças e o professor. Quando esse contato ocorre, o medo de alguma violência não existe. A desconfiança existe quando não se conhece o docente, mesmo com o título de professor titular²³.

Os pais e mães chegam trazendo seus filhos e suas filhas para a pré-escola entram no espaço da sala e cumprimentam o professor, que envolve as famílias, integrando-as no cotidiano da turma (o que já aconteceu, o que vai acontecer e o que está sendo planejado), a relação de cumplicidade com as famílias e a troca de conhecimento entre eles é orgânica (Caderno de Campo, 10 mar. 2014).

²³ O professor Danilo prestou o primeiro concurso para professor de pré-escola (1979) na Itália, quando se permitiu que homens também pudessem prestar, desde que tivessem a titulação em nível técnico.

A relação entre o professor e as famílias é essencial para quebra de preconceitos, principalmente ao colocar em evidência outra forma de atuação docente, nesse caso, o professor do sexo masculino. E essa relação – professor/famílias – pode desmistificar uma ideia normativa sobre os papéis de homens e mulheres no trabalho docente com crianças pequenas. É primordial criar situações que envolvam as famílias dos meninos pequenos e das meninas pequenas.

A pesquisa de mestrado de Alexandre Toaldo Bello (2006), que discute a constituição das masculinidades na educação infantil e as formas de cuidar e educar as crianças com intuito de formar homens e mulheres heteronormatizados, nos ajuda pensar que esse processo se institui de forma a preservar um ideal hegemônico de masculinidade e de sociedade.

Numa situação de trocas de fraldas, atendentes de creche, ao examinarem as dimensões do pênis de um bebê, começaram a conversar e definir se ele satisfaria, ou não, suas futuras namoradas. Esse tipo de comentário evidencia o quanto empreendemos forças para garantir a norma. Quando olhamos para um pênis, mesmo que de um bebê durante a troca de fraldas, já estamos preocupados com a sua heterossexualidade, isto é, ela é tomada como natural. Além disso, observa-se, através do comentário feito, a *performance sexual* deste futuro homem (Bello, 2006, p. 15, grifos meus).

O debate realizado por Bello (2006) sobre normatização e masculinidades na educação infantil nos remete a outro elemento polêmico que permeia as questões discutidas nesta pesquisa: o problema da “performance sexual”. A atitude das docentes pode ser enquadrada como práticas de violência corporal, ou seja, são mulheres trocando fraldas dos bebês e dialogando sobre o desempenho dos prazeres do corpo. Imaginemos a mesma situação, praticadas por atendentes homens nas creches. No momento em que tal prática acontecesse já enquadraríamos como crime. Então, segue-se a pergunta: Porque tal prática é vista como normal entre as mulheres?

O estranhamento ao ter docentes do sexo masculino na educação infantil evidencia o exótico e pode causar mudanças entre as professoras e o professor, dentro do cotidiano profissional, além de gerar mudanças na própria relação entre o docente e as crianças pequenas. Por observarmos que essas mudanças ocorrem no cotidiano entre os/as docentes, podemos dizer que a visão patriarcal está presente e influencia no dia a dia da educação das crianças pequenas, como apresentado anteriormente, por exemplo, na turma do professor

Júlio os cuidados com os corpos das crianças eram realizadas por outras profissionais da EMEI, o que caracteriza tal reprodução. Além da visão do papel do homem como uma figura que estabelece certa ordem. Tal fator nos remete a uma imagem, postura autoritária do professor, no sentido deste disciplinar as crianças pequenas, o que, de certa forma, se mostra como uma das justificativas em tê-los nas creches e pré-escolas, pois o caráter de colocar limites, voltado para a figura paterna do pai que coloca ordem na “casa”, ou de se ter uma referência masculina, justifica a sua entrada na educação infantil (Silva, 2006, 2011).

Segundo Pedro Paulo de Oliveira (2004, p. 47), “o realce dado à figura paterna no seio da vida familiar sempre foi enfatizado pelos cristãos das mais variadas tendências e vinha ao encontro dos emergentes ideais da burguesia”. É possível perceber neste discurso o quanto as marcas da vida privada invadem os espaços públicos, principalmente na educação dos meninos pequenos e das meninas pequenas, bem como invadem o conceito de família nuclear, como postulado na educação das crianças.

Outra marca da docência masculina na educação infantil está ligada aos comportamentos sexuais - o homem “meio homem” - o gay e o medo da pedofilia. Neste contexto, os desvios são colocados como anormalidades que devem ser sanadas, ou seja, as crianças devem se manter distantes do *selvagem*, para não perderem a dimensão pura, ingênua e dócil do corpo infantil. Essa imagem do homem-selvagem carrega em si a história dos preconceitos e das dolorosas formas de constituir uma visão única sobre masculinidade.

Em artigo recente, Peeters (2012) problematiza tal questão bem como o cotidiano do professor com as crianças pequenas, demarcando a importância ou não da presença de homens na educação infantil. Segue um exemplo apresentado pelo autor,

Comportamentos aceitos para as mulheres, mas rotulados e suspeitos por parte de homens, passou-se com um estagiário cuja mãe era ama há dezenas de anos. Sempre tinha visto a mãe, depois de ter mudado e limpo um bebê do sexo masculino, a soprar-lhe no pênis para o bebê sorrir. Durante o estágio, o rapaz fez o mesmo e foi censurado pelo orientador. Não deu grande importância porque a mãe o tinha feito durante toda a vida profissional e os pais das crianças nunca se tinham queixado. Mas o seu comportamento tinha sido transmitido à direção da escola, e depois de uma entrevista, foi-lhe negado o diploma por “comportamento perigoso” (Peeters, 2012, p. 20).

Ao traçar um perfil de docência com as crianças pequenas, as experiências familiares não podem ser vinculadas ao campo profissional na educação infantil. O estagiário ao imitar o mesmo feito que a sua mãe fazia com as crianças, foi encarado pelos superiores, como um comportamento perigoso, pois tais experiências ao serem praticadas por homens podem levar a suspeita de um homem perigoso, que pode vir a cometer uma violência sexual. O que nos faz refletir sobre a importância de uma formação em que as questões de gênero e a pequena infância estão interligadas, no sentido de compreender as desigualdades de gênero e as especificidades da docência na educação infantil.

O medo dos desvios sexuais ou dos abusos leva a sociedade a criar estruturas de controle do corpo, corrigindo o que é determinado como anormal, principalmente os comportamentos ditos masculinos e femininos. Estes são ainda pautados pela visão biológica e da construção social das desigualdades entre o gênero, tais características não escapam desta dimensão, da homogeneização das diferenças, aprisionando-os em caixas, ou seja, “insistindo na polaridade em que se justifica a natureza binária” (Finco, 2013, p. 5). Segundo Judith Butler (2003, p. 38) as identidades,

são asseguradas por conceitos estabilizadores de sexo, gênero e sexualidade, a própria noção de “pessoa” se veria questionada pela emergência cultural daqueles seres cujo gênero é “incoerente” ou “descontínuo”, os quais parecem ser pessoas, mas não se conformam às normas de gênero da inteligibilidade cultural pelas quais as pessoas são definidas.

O impacto da transversalidade dos olhares sobre os mecanismos de silenciamento dos corpos nos espaços e tempos na educação infantil coloca em debate as normas da heterossexualidade. No entanto, tal reflexo da heteronormatividade, não é pautado por uma das agendas de discussão dentro dos ambientes de educação das crianças pequenas e nem na formação docente. Outro elemento que não aparece neste ambiente, de acordo com o professor Claudionor Renato da Silva (2011, p. 125), é o debate sobre raça, gênero e infância. Sobre este debate, ao trazer a discussão da presença do homem negro, professor na educação infantil, os reflexos das relações se distinguem por marcas “preconceituosas e crivadas pela feminilidade e senso comum, porém, silenciosas, ocultas”.

Estava conversando com o professor no momento de brincadeiras na área externa da EMEIF, onde relatou que uma das dificuldades encontradas nas relações com as famílias era o banho, pois ele acompanhando as meninas não era uma coisa bem vista pelos pais e

mães das crianças, e principalmente pelos pais das meninas, por este motivo, foi combinado com a professora da turma de Jardim II (crianças de 5 anos) que ela acompanharia todas as meninas (duas turmas), e o professor daria banho somente nos meninos das duas turmas, independente da quantidade de meninas e meninos nas turmas (Caderno de Campo, 20 ago. 2012).

A naturalização e o silenciamento de possíveis conflitos entre o professor e as famílias são evidenciados pela própria organização do cotidiano infantil, que determina e separa os papéis atribuídos ao professor e às professoras dentro da creche e da pré-escola, principalmente no tocante à higiene corporal das crianças pequenas. É dessa forma que se naturaliza tal atributo das funções como se o professor confirmasse tal prerrogativa, reafirmando o *status quo* de uma profissão ligada aos cuidados maternos.

Na pesquisa de Ramos (2011), são demarcadas as tensões e o estranhamento da presença de professores na educação infantil e o tempo de efetivação da função docente, para além do estágio probatório (3 anos quando se entra como funcionário municipal concursado), pois o professor tem que comprovar as competências e as habilidades para exercer o trabalho com as crianças, para passar pelo período comprobatório e ser efetivado. Segundo o Ramos (*idem*, p. 61, grifos meus),

Dessa forma, eles vivenciam uma espécie de *período comprobatório* antes de serem, efetivamente, aceitos como integrantes das equipes de profissionais que cuidam de crianças pequenas e as educam... Para serem aceitos pela comunidade escolar, os professores do sexo masculino passam pelo crivo e pela vigilância dos adultos, especialmente quando a função no interior da instituição infantil exige a execução das funções relacionadas ao cuidado das crianças.

A concepção biológica do sexo (Scott, 1995) se torna elemento que fundamenta a questão colocada na passagem acima, concepção que está, ainda, pautada na figura materna do cuidar e do educar as crianças pequenas. Portanto, podemos dizer que são mantidas as marcas da “sexualidade e os seus contornos entrelaçados às relações de gênero” (Cruz, 2003, p. 116), o que contribui para pensarmos na dimensão da educação das crianças e a sua formação.

O professor Danilo, ao trazer para o debate a polêmica do “leite açucarado”, ou seja, de uma educação voltada aos cuidados maternos, evidencia a importância do debate e

de estudos sobre o trabalho a ser realizado com e para as crianças pequenas. Tal aspecto é importante para sair da mesmice, do senso comum.

Portanto, a docência masculina na educação infantil vem contribuindo para o debate sobre a construção da profissão que está em movimento, sendo esta inventada, pois, como já apresentado, não se encaixa nas estruturas de escolarização do ensino fundamental.

O processo hegemônico de sociedade, pautado na heteronormatividade, no individualismo e na competição, é implantado desde o nascimento, pois as características biológicas e sociais do ser humano são colocadas como elementos de desigualdades. De acordo com a antropóloga estadunidense Gayle Rubin (1993, p. 3) “uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana, e nos quais estas necessidades sexuais transformadas são satisfeitas”, pois estão nítidos os papéis atribuídos aos homens e as mulheres na sociedade contemporânea. O argumento da autora corrobora na educação dos meninos pequenos e das meninas pequenas, principalmente com relação às questões de gênero e a formação docente, o elemento propulsor das desigualdades de gênero na divisão sexual do trabalho.

Nessa perspectiva, é fundamental a discussão da reprodução de classe operária realizada por Marx, pois as formas de opressão estão em constante movimento, como afirma Rubin (idem, p. 5) “o elemento histórico e moral que dotou o capitalismo de uma herança cultural de formas de masculinidade e de feminilidade” tem raízes fincadas na educação patriarcal. Diante dessa realidade implantada pelo capital em que produz as desigualdades de gênero, as formas de atuação no trabalho nos espaços da educação infantil, são vinculadas ao sexo e aos comportamentos de gênero que determinam as suas funções, tal qual podemos observar no cotidiano da turma do professor Júlio e também do professor Danilo, que será aprofundada à frente.

O que é possível afirmar que ser professora ou professor de crianças em creches é diferente de ser professor ou professora de pré-escolas, como também não é a mesma coisa no ensino fundamental, pois a própria concepção de espaço institucionalizado para aprender não cabe. Sobre essa diferenciação, citamos Ingrid Hötte Ambrogi “o corpo necessita de espaço para agir, a movimentação das crianças pressupõe novos arranjos dos espaços que possibilitem outras formas de expressão” (Ambrogi, 2011, p. 64).

Dentro dessa perspectiva, os/as autores/as da antropologia que veem estudando há tempos os ditos exóticos e selvagens nas sociedades tribais e que utilizam ferramentas para mergulhar neste objeto teórico veem a ser uma inspiração para compreender tais categorias no campo da educação infantil, especialmente quando há homens na docência. E, ao trazer tal conceito – do *exótico e selvagem*-, para o campo da profissão docente problematizo, a entrada dos homens, como os diferentes, os estrangeiros e tento compreender a visão hegemônica de masculino e feminino que se constrói nas relações entre os/as adultos/as e as crianças pequenas nos espaços da creche e da pré-escola pública.

Por seu caráter indefinido, ou melhor, pela dimensão emaranhada das estruturas e dos arranjos nos espaços e tempos da educação infantil, foram construídos instrumentos para identificar as diferenciações de gênero entre homens e mulheres inseridos neste âmbito. Durante as observações pude perceber que o encontro entre as diferenças, não só incomoda como tende a ser apagado no cotidiano da educação infantil, uma forma de homogeneizar e produzir as desigualdades.

O professor Júlio organiza a roda de conversa com as crianças e explica que irá sair um pouco da sala. As crianças em roda prestam atenção no professor e neste instante a coordenadora aparece para ficar com a turma. Acompanho o professor até a sala de reunião em que se encontra com outras professoras, para cumprir o descanso de 15 minutos, direito dentro da carga horária de trabalho. Durante a conversa uma das professoras faz o seguinte comentário: - coitadinho do Júlio ele deve ficar quase louco no meio desta mulherada Peterson. Você não fica na EMEI que trabalha? Faço sinal negativo com a cabeça e respondo: - Somos todos diferentes, não? A professora concorda e ri e o professor faz um sinal positivo com a cabeça e também ri (Caderno de Campo, 20 ago. 2012).

O processo civilizatório ocidental criou um discurso que reafirma as desigualdades entre homens e mulheres, “a relação de poder realiza uma capacidade absoluta de divisão na sociedade” (Clastres, 1982, p. 112), o que demarca e reafirma a extensão entre o dominante e dominado. A expressão, *coitadinho*, vem de coito, que já denota o moralismo da sociedade ocidental cristã, que é uma reprodução desses valores, como a expressão “coisa de menina” ou “coisa de menino”, que estão presentes e se naturalizam nas relações humanas. Segundo Finco (2013, p. 7), essa “cristalização dos papéis masculinos e

femininos no dia a dia das instituições de educação infantil leva à classificação e à hierarquização das diferentes práticas que geram distinção entre os comportamentos ditos normais e anormais”. Sendo assim, a docência masculina na educação infantil vem trazendo um debate, ainda que tímido nas pesquisas brasileiras, como apontam Sayão (2005) e Ramos (2011), os quais demarcam que a construção da profissão docente não está colado ao gênero feminino.

Diante desse contexto, a docência masculina na educação infantil vem sendo inventada, se ocupando tanto por mulheres como por homens. O que pode ser visto no cuidado e na educação dos meninos pequenos e das meninas pequenas, cuidados estes que não estão centralizados em uma visão materna e muito menos paterna, ou seja, tal questão aponta para a ampliação da “compreensão dos diferentes modos pelos quais o gênero opera estruturando o social e com isso ressignificando a fixidez de tais papéis e funções” (Sayão, 2005, p. 193) nos espaços educativos.

A produção de conhecimento, os saberes e os fazeres na educação entre as crianças pequenas e as/os docentes são independentes do sexo (Lynn McNair, 2013), o que demarca a complexidade na construção da docência na educação infantil. A presença de professores, monitores, auxiliares, agentes etc., requer outro olhar sobre as relações entre eles e as crianças pequenas, como também entre outros/as adultos/as nas creches e pré-escolas, no sentido de quebrar com práticas vigentes de desigualdades de gênero.

2.1 Relações de gênero e diversidade na pequena infância

Uma lua cheia, menos resplandecente que a outra, iluminava tudo ao redor. Antes do ponto em que teria de abandonar a estrada para meter a corta-mato, o caminho estreito por onde ia pareceu terminar de repente, esconder-se atrás de uma valado alto, e mostrou-me, como a impedir o passo, uma árvore isolada, alta, escuríssima no primeiro momento contra a transparência noturna do céu. De súbito, porém, soprou uma brisa rápida. Arrepiou os caules tenros das ervas, fez estremecer as navalhas verdes dos canaviais e ondular as águas pardas de um charco. Como uma onda, soergueu as ramagens estendidas da árvore, subiu-lhe pelo tronco murmurando, e então, de golpe, as folhas viraram para a lua a face escondida e toda a faia (era uma faia) se cobriu de branco até à cima mais alta. Foi um instante, nada mais que um instante, mas a lembrança dele durará o que a minha vida tiver de durar. Não havia tiranossauros, marcianos ou dragões mecânicos, é

certo que um aerólito cruzou o céu (não custa acreditar que sim), mas a humanidade, como veio a verificar-se depois, não esteve em perigo. Depois de muito caminhar, ainda o amanhecer vinha longe, achei-me no meio do campo com uma barraca feita de ramos e palha, e lá dentro um pedaço de pão de milho bolorento com que pude enganar a fome. Ali dormi. Quando despertei, na primeira claridade da manhã, e saí, esfregando os olhos, para a neblina luminosa que mal deixava ver os campos ao redor, senti dentro de mim, se bem recordo, se não o estou a inventar agora, que tinha, finalmente, acabado de nascer. Já era hora (Saramago, 2006, p. 20).

Os recentes estudos referentes à educação infantil, às relações de gênero e à diversidade apontam para uma “cultura eminentemente em movimento e em confronto” (Finco e Faria, 2011, p. 6). Tal aspecto possibilita pensar na dimensão da diversidade na educação das crianças pequenas, que vem carregado de pluralismo e de tensões no campo teórico nas ciências sociais. Este campo busca na esteira do desenvolvimento econômico, político e social, compreender/pesquisar categorias não estudadas pelo marxismo (gênero, raça/etnia, sexualidade, infância, etc.). O sociólogo da infância Jens Qvortrup (2010) aponta que tais pesquisas são cooptadas pelo neoliberalismo como armadilhas do capitalismo contemporâneo, o que nos leva a reflexão desse ataque violento da “uniformidade da infância” (idem, p. 1130). Ainda, segundo o sociólogo, tal aspecto se encontra no âmbito dos marcadores sociais, o que configura outros olhares sobre as relações entre homens e mulheres e as crianças pequenas.

Portanto, as pesquisas sobre diversidade, educação infantil e infâncias estão ganhando corpo teórico, nesse sentido, a Sociologia da Infância brasileira (Faria e Finco, 2011; Abramowicz, 2011, 2013; Nascimento, 2012) reafirma a importância desses novos estudos, na busca e na construção de pedagogias descolonizadoras, o que favorece a problematização das experiências de homens na função docente e as relações que estão sendo construídas na educação infantil (Peeters e Vandenbroueck, 2008; Vandenbroueck, 2009), relações estas que estão se distanciando da visão do patriarcado.

Como afirma Louro (2008, p. 21), o que antes não era visto, hoje tem visibilidade. Nesse sentido, “há que perceber os modos como se constrói e se reconstrói a posição da normalidade e a posição da diferença”. Esse embate é complexo e, ao ser colocado no âmbito da educação infantil e, principalmente, nas relações que estão sendo construídas nesses espaços, se torna fundante para pensar as pedagogias descolonizadoras, ou seja,

“rumo à utopia de uma sociedade que supere a desigualdade, o adultocentrismo, o racismo, o sexismo, o machismo, a homofobia, a heteronormatividade etc” (Faria e Finco, 2013b, p. 109).

Os caminhos que são atualmente construídos, como demarca o escritor Saramago, na epígrafe, estão em constante movimentação e que têm uma história. Como afirma Marx (1997, p. 21), “os homens fazem sua própria história, mas não o fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”.

Diante desse contexto, quais são as técnicas de reprodução do sexismo dentro dos espaços educativos com as crianças pequenas? Por que o reflexo dessas práticas é quase invariavelmente naturalizado na dinâmica do dia a dia, principalmente quando se tem o homem na docência? Mas, o que é natural? Já que “nada há de puramente natural e dado em tudo isso: ser homem e ser mulher constituem-se em processos que acontecem no âmbito cultural”, como afirma Louro (2008, p. 18), o que permite problematizar tais fenômenos na contemporânea. Como então se opera tal mecanismo de naturalização nos espaços e tempos da educação infantil?

A iniciação na carreira do magistério na educação infantil foi junto, em parceria, com a minha companheira, que também trabalha como professora de educação infantil em Piracicaba. Aprendi a ser professor com ela. O curso de pedagogia foi importante na decisão, na verdade, ir para a educação infantil está atrelado, principalmente à disciplina de estágio na educação infantil, que envolveu todos/as da turma no desenvolvimento do estágio e compreender a produção das culturas infantis. Quando fui trabalhar com as crianças pequenas tive que passar por outro processo de iniciação, que extrapola o estágio probatório do concurso público, o da confiança entre as professoras, com as famílias e principalmente da direção (Caderno de Campo, 26 fev. 2013).

O professor Júlio, ao relatar que ser professor é algo compartilhado e não solitário, desmistifica a visão de uma formação pronta e acabada na universidade. Ele aponta a importância de uma formação consistente no curso de pedagogia, que esteja atrelada ao cotidiano da educação infantil.

Para o professor Danilo, a formação do profissional da educação infantil se dá no âmbito das relações, “no trabalho direto com as crianças, nas escolhas das imagens, da

organização dos espaços, dos tempos” (Caderno de Campo, 14 mar. 2014). Este relato do professor é essencial para refletir sobre a formação docente na qual questiona o mecanismo de reprodução das desigualdades sociais, além de olhar as infâncias e a construção de conhecimento como algo complexo, que tem a interlocução com o conhecimento produzido pela universidade.

Como afirma Faria (2011, p. XV-XVI),

se as crianças são inventivas, também **se faz necessária uma formação profissional sofisticada**, inventiva, de outro tipo que permitirá que as professoras, com a filosofia, a história e as ciências (psicologia, sociologia, antropologia, demografia etc.) e a ARTE como fundamentos dessa formação, “soltem sua dimensão brincalhona” e construam esta nova profissão: a professora de crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas, isto é, da educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Uma formação densa teórica**, mas não apenas com as ciências que buscam/ram a regularidade. Para o estudo das diferenças impõem-se campos teóricos que se pautam também nas singularidades. Cabe então, visando uma pedagogia da infância, uma formação docente sem antagonizar a cultura lúdica e as culturas da escrita capazes de fornecer instrumental para as docentes reverem suas “invisíveis” práticas de exclusão no interior das camadas populares, rever as formas de opressão a que ambas, adultas e crianças, são submetidas e rever as formas de autoritarismo tanto entre elas docentes, entre docentes e as/os outras/os profissionais das creches e pré-escolas, entre profissionais docentes e as famílias, entre as adultas e as crianças e sobretudo estar atenta às práticas de opressão entre as crianças e assim criar novas pedagogias no campo da esquerda, superando as formas de dominação, promovendo invenções pelas crianças, o brincar pelo brincar, sem separar o pensar do fazer e ao mesmo tempo proporcionando às crianças o convívio com as diferenças, favorecedor da descoberta da origem das desigualdades.

Ao mesmo tempo, a iniciação na carreira do magistério na educação infantil revela que tal dinâmica não é simples e nem tranquila quando se tratam de homens na docência, como já relatado pelos professores Júlio e Danilo. Os mecanismos de naturalização das relações entre os cuidados essenciais com as meninas pequenas e os meninos pequenos reforçam as práticas machistas e a dificuldade da docência na educação infantil. Os recentes estudos sobre diversidade e pequena infância nos ajudam a compreender tal problemática, a qual está atrelada a uma educação transformadora, não alienante, que desestabiliza as estruturas postuladas pelo sistema. Segundo Marx (1978), tal conjuntura reprime os desejos e nos leva a um estado de opressão.

Quanto menos comas e bebas, quanto menos livros compres, quanto menos vás ao teatro, ao baile, à taverna, quanto menos penses, ames, teorizes, cantes, pintes,

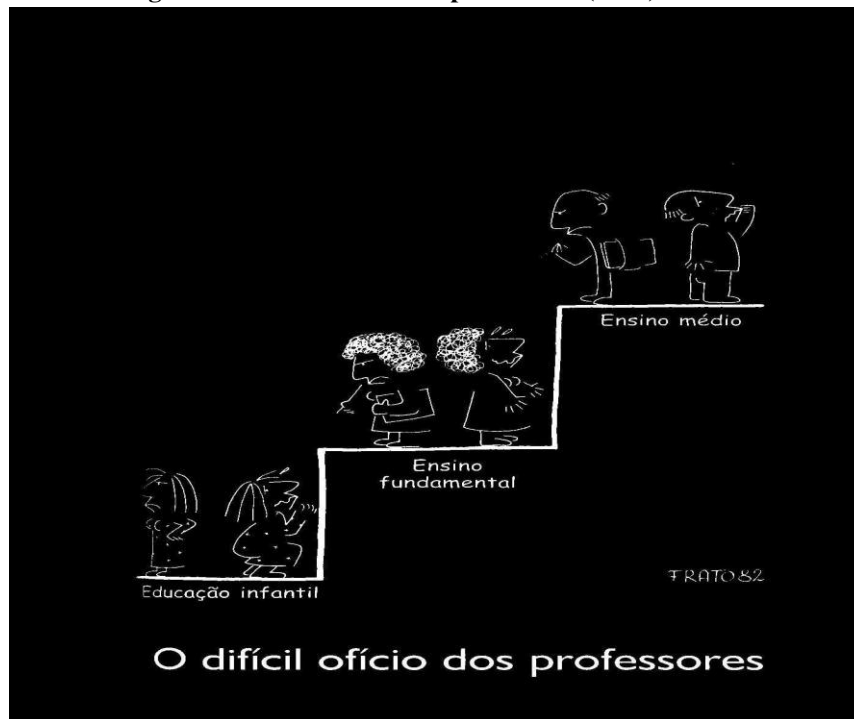
esgrimes, etc., tanto mais poupas, tanto maior se torna teu tesouro, que nem traças nem poeira devoram, teu capital. Quanto menos és, quanto menos exteriorizas tua vida, tanto mais tens, tanto maior é a tua vida alienada e tanto mais armazenas da tua essência alienada (Marx, 1978, p. 18).

Júlio, ao relatar a sua entrada na educação infantil e os impactos que foi sentindo, principalmente com a questão da (des) confiança entre seus pares, demarca a complexidade do trabalho docente e a adaptação desse espaço de educação e cuidado com as crianças pequenas. E ao trazer para discussão a de entrada do professor, encontro nos estudos sobre diversidade e marxismo, uma estrutura teórica, que ajuda na reflexão sobre as relações de poder, principalmente na questão da opressão e das desigualdades de gênero na pequena infância. Tal pressuposto se encontra em uma tensão teórica, porém as contradições permitem olhar as especificidades da educação infantil e das crianças pequenas, tendo as questões de gênero como elemento que fomenta o debate.

Assim, as vivências e os conflitos nas formas de ser criança no ambiente público e coletivo de creches e pré-escolas podem representar uma riqueza de possibilidades de conhecer o outro, de se relacionar com as diferenças e com o respeito à diversidade, enfim, de construir o pertencimento étnico, de gênero e de classe (Faria e Finco, 2013b, p. 112).

Podemos observar no trecho acima que as desigualdades de gênero presentes no âmbito da docência na educação infantil estão em evidência, principalmente ao pensar na diversidade presente na esfera de profissionais docentes, homens e mulheres, brancos/as, pretos/as, indígenas, imigrantes e de diferentes etnias/raças. A figura 8 apresentada por Tonucci representa uma formação que segmenta e hierarquiza os docentes e as docentes quanto à questão de gênero nas etapas da educação básica, realizando, ao mesmo tempo, uma crítica aos modelos que determinam a posição social dentro do âmbito educacional.

Figura 8: O difícil ofício dos professores (1982)



Fonte: Tonucci (2008)

O que também podemos trazer para o debate diante da imagem são as representações de sexo nas etapas da educação, mais uma vez presenciamos o sexo masculino na hierarquia profissional, ou seja, “às formas sutis de opressão masculina” (Rago, 2013, p. 270). Observo na imagem, uma crítica que o autor nos apresenta do modelo que o capitalismo implanta nas relações sociais de trabalho, em que as desigualdades de gênero estão presentes. Tal conjuntura reforça e propaga as hierarquias dentro das docências, principalmente na educação infantil.

Daniel Brailovsky (2013), ao problematizar o modelo de masculinidade hegemônica no campo da infância, enfatiza a construção das desigualdades de gênero, principalmente ao trazer para o debate a docência masculina nos espaços da educação infantil. Portanto, “os modos de compreender a masculinidade hegemônica, aparecem na necessidade de ser forte e de não expressar emoções” (idem, p. 9, tradução livre)²⁴, ou seja,

²⁴ El de los modos hegemônicos de comprender la masculinidade, aparece la necesidad de ser fuerte y no expresar las emociones. (Brailovsky, 2013, p. 9)

para não gerar dúvidas ou desconfianças, o professor não pode demonstrar nenhuma relação de afeto, a não ser a que esteja atrelada à figura paterna.

A passagem acima também pode ser vinculada ao professor Júlio que, ao relatar a iniciação da docência na educação infantil, demarca os preconceitos existentes e silenciados nesses espaços: “*Provar que ser homem e professor de crianças pequenas não é sinônimo de distúrbio ou desvio no campo profissional*” (Caderno de Campo, 3 mar. 2013). O que ocorre no campo da docência com as crianças pequenas, no enfrentamento da conjuntura atual do sistema capitalista, é a reconfiguração da função, pautada nas especificidades da infância, na qual a posição binária não cabe, ou seja, percebemos a desconstrução de uma visão única na docência na educação infantil.

Júlio apresenta as mudanças que vem realizando na sala da turma de jardim I, sempre em concordância com a professora do outro período. “Os brinquedos e materiais de uso das crianças, agora estão na altura delas, percebe, Peterson!”. “Aos poucos estou demarcando o meu espaço, sem brigas e nem atritos” (Caderno de Campo, 15 maio 2013).

No interior da temática, podemos encontrar uma dimensão de esfera micro que se apresenta na relação de poder presente entre a professora e o professor. Pensar em estratégias de convívio e até mesmo de *sobrevivência* nos espaços e tempos da educação infantil, foi o que Júlio destacou no relato acima. Se os mecanismos de subordinação de gênero estão em constante movimento, demarcando o território, como quebrar com as amarras do sistema?

Há uma negociação entre a professora e o professor que foi construída no cotidiano da turma e com o tempo de convivência. A forma de comunicação inventada e em muitos momentos desconstruída. Durante a pesquisa de campo, observei tais tendências e as relações que se confrontavam em diversas situações, por exemplo:

O professor estava sentado em uma cadeira e as crianças no chão sentadas em formato de roda, com o violão o professor cantava junto com as crianças. Deixei a mochila próxima à mesa do professor, e observei que tinha um recado na lousa deixado pela professora do período oposto. Ela sinalizava para o professor deixar em ordem o diário de classe. Ao terminar este momento com as crianças, perguntei para o professor se ele encontrava a professora do outro período. Ele então me respondeu: “que todos os dias se viam”. Nem precisei perguntar o porquê do recado da

lousa, ele no mesmo instante, disse: “Não entendi o recado, sempre encontro ela. Sinceramente, Peterson, não entendi, era só falar comigo”. “Por que não conversa com ela?” Falei para o professor. Ele, então, me respondeu: “Amanhã irei conversar com ela. Ah, na verdade não sei se irei conversar com ela, fiquei chateado” (Caderno de Campo, 20 mar. 2013).

O conflito presente na relação entre o professor e a professora parece ser evidente, o que determina a aceitação dele no espaço compartilhado - a sala da turma de jardim I. A pergunta que se coloca é: Como lidar com tal processo? As contradições e as negociações estão presentes em todas as relações, a forma como elas vão sendo construídas demarcam as hierarquias dentro dos espaços da turma, o que também reafirma as relações de poder entre o professor e a professora. Tal aspecto se refletia nas paredes do espaço da sala, havia uma divisão, e podemos até colocar uma disputa do trabalho construído com as crianças entre a professora e o professor. Esta questão também ocorre muitas vezes entre docentes do sexo feminino quando dividem o mesmo espaço, o que evidencia a ausência de um projeto coletivo nas EMEIS. Por exemplo:

em uma das visitas à EMEI o professor veio reclamar dos objetos produzidos por ele, para a sala, e que não eram bem “cuidados” pela professora do outro período, por isso, se sentia prejudicado no trabalho realizado (Caderno de Campo, 5 maio 2013).

A construção das identidades docentes, como os conflitos presentes nas relações entre a professora e o professor e as produções das crianças, se tornam produtos que demarcam a disputa. Ambos os professores se enfrentam em uma batalha onde as crianças ficam invisíveis, pois o importante é o produto construído e demarcado dentro do espaço da sala.

Outro aspecto importante e que está presente na pesquisa de Sayão (2005) é a finalidade “do cuidado que educa” e “da educação que cuida”. Esse binômio é tão presente e, ao mesmo tempo, tão mal visto/entendido na educação infantil. Segundo Sayão (idem, p. 204), “na condição de profissionais, homens e/ou mulheres nos educamos nessa interação”, o que também nos faz mudar e repensar o nosso cotidiano com as crianças pequenas.

Nesse sentido, o princípio educacional que rege as nossas ações institucionais de zero a seis anos, que precisa abarcar as múltiplas dimensões humanas inclui os cuidados corporais como uma delas. Portanto, educar as crianças pequenas

significa possibilitar-lhes que se expressem por diferentes linguagens: do gesto, da dança, das múltiplas formas de movimento, da brincadeira, da arte, do riso, entre outras possíveis. Elas precisam se lambuzar, se sujar, se molhar e se secar e é dessa forma que vão apreendendo sobre todas as coisas, precisam ser ouvidas quando cantam e podem ouvir quando contamos histórias, podem contar histórias (Sayão, 2005, p. 203).

A diversidade presente nas pesquisas, assim como nos espaços e nos tempos da educação infantil, mostram como tais estudos, no campo da Sociologia da Infância, veem ajudando a construir uma pedagogia descolonizadora em que “as diferenças marcam suas condições sociais de vida” (Faria e Finco, 2013b, p. 115).

O movimento de organização e desorganização do cotidiano da educação infantil é constante no que tange a questão da diversidade, por isso é que a docência masculina na educação de crianças pequenas aponta para a ampliação dos estudos já citados, os quais se debruçam acerca das questões que envolvem as relações de poder presentes na constituição da profissão onde o corpo é pensado como um “corpo-máquina de trabalhar” (Falquet, 2013, p.10), tal pensamento fomenta a concepção da determinação das desigualdades de gênero dentro da divisão sexual do trabalho.

Faria e Finco (2013b) apontam na passagem abaixo o quanto o trabalho docente na pequena infância é exigente, pois

educar as crianças pequenas exige um/a profissional docente que também esteja atento/a para as especificidades e para o protagonismo das crianças, na construção de pedagogias que questionem práticas homogeneizadoras que neutralizam e apagam as diferenças que as crianças nos trazem. Desobedecendo, transgredindo as normas e inventando um jeito de fazer a educação infantil (Vandenbroeck, 2012) que permita a diversidade e afirme as diferenças (Faria e Finco, 2013b, p. 121).

Nesse caso, a construção do campo da Sociologia da Infância no Brasil vem pautando as diferenças como ferramentas para exterminar as desigualdades presentes nas relações sociais de “maneira antropofágica”, ou seja,

daquilo que está posto como inventividade e diferença no campo da Educação. Não há nenhuma possibilidade de absorver o outro sem se alterar – na Antropofagia, este movimento na temática sobre o outro, comer o outro para poder criar algo que era “outro” e somente assim, novo, pois novo nesta perspectiva é a capacidade de outrar-se (Abramowicz e Oliveira, 2010, p. 49).

2.2 Entre desvios: a docência masculina na educação infantil

As crianças estão a todo o momento transgredindo regras, e no momento do Hino Nacional, atividade que realizam todas as sextas-feiras, os/as adultos cantam, algumas crianças cantam e outras ficam conversando entre elas, o que leva a vários pedidos de silêncio pelo/as docentes. Neste dia, fiquei observando de longe, tal movimento do grupo e uma professora chamando a atenção de um menino, ela disse o seguinte: “olhe aquele homem (apontando para mim), se você não ficar quieto, vou te levar para conversar com ele”. Neste momento, a professora estava olhando para mim e continuando a conversa com a criança, que permanecia olhando para a professora, e disse: “ele vai ficar bem bravo, você quer?” A criança olhou para mim e gesticulando o rosto fez sinal de não! Ao término do Hino Nacional, as crianças formaram filas, e saíram em direção às salas. A criança que a professora tinha conversado, ao passar em minha direção, com um olhar inquieto, esticou o braço e me cumprimentou e disse: “quer brincar?” Naquele momento, foi rompido pela criança, o medo. Essa foi a impressão que tive! (Caderno de Campo, 14 set. 2012).

Na educação infantil, as crianças vão constituindo entre si um grupo social, e este coletivo infantil reconfigura outras dimensões políticas nos espaços educativos para as crianças pequenas, desestabilizando as ordens postas pelos/as adultos/as, dobrando as relações e trazendo para o debate as identidades docentes. A antropóloga Margaret Mead, uma das pioneiras nos estudos sobre gênero, no início do século XX, já questionava a construção das identidades de gênero (Rocha, 2012). O que é possível observar nas relações entre as crianças pequenas e as professoras durante a visita à EMEIF.

As formas de controle diante das condutas entre as crianças pequenas redimensionam olhares para a imagem patriarcal, pautado no caráter de disciplinar, como apresentado no relato acima, segundo a posição da professora, porém é rompido quando a criança me convida para brincar, ela resiste ao enquadramento adultocêntrico. Tal atitude da docente reforça o aspecto da reprodução do estereótipo do papel do homem – desse exótico - na docência com as crianças pequenas, papel que ganha dimensões de representações familiares, da paternidade, como um recurso para amenizar conflitos. Segundo Brailovsky (2013, p. 13-14, tradução livre),

Tal recurso pode definir-se como um refúgio do doméstico, o que chama atenção frente a essa projeção do doméstico que define a docência no nível inicial. Uma

simetria confusa, pois sugere que a professora no jardim da infância é tradicionalmente comparada à “mãe”, ou à “segunda mãe”. Em qualquer um dos casos, é está um apêndice da família²⁵.

E diante dessa visão, que também reproduz uma masculinidade hegemônica, quando se tem docentes do sexo masculino nos espaços da educação infantil, demarcam uma especificidade na pequena infância que se encontra na construção das identidades docentes, portanto, cabe enfatizar as lutas feministas para essas mudanças.

Justamente é o ingresso em massa das mulheres no mercado de trabalho e o movimento feminista que vai exigir creches para dividir com a sociedade a educação de seus filhos e filhas, articulado aos movimentos sindicais e das esquerdas. Num primeiro momento nos anos 70 a luta é por uma creche para nós, as mulheres: “tenho direito de trabalhar, estudar, namorar e ser mãe. Sem creche não poderei curtir todos eles”. O prazer do convívio das crianças nas primeiras creches (ditas) selvagens, italianas e francesas, por exemplo, levou pesquisadoras feministas a observarem como são as crianças quando estão fora da família, o que levará, nos anos 80, o próprio movimento feminista a levantar a bandeira também de creches para as crianças pequenas e não só para suas mães trabalhadoras. A primeira orientação para a educação das crianças em creches realizada no Brasil foi feita pelo Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) e pelo Conselho Estadual da Condição Feminina (CECF) denominada “Creche-urgente”. Hoje conquistamos, já no papel, tanto o direito trabalhista dos “trabalhadores e trabalhadoras, rurais e urbanos” para que seus filhos e filhas sejam educados/as em creches e pré-escolas, como o direito de todas as crianças de 0 a 6 anos de serem, por opção de suas famílias, educadas fora da esfera privada, por profissionais formadas para isso (e não para antecipar a escola obrigatória). Temos hoje no mundo ocidental a creche como um patrimônio do feminismo, da esquerda e do sindicalismo dos anos 70. Assim, com uma história completamente diferente da história da escola, a creche é um direito à educação também diferente. Ela é constituída por três atores: pais e mães, professoras e crianças. Articula o direito à educação das crianças pequenas com o direito trabalhista dos seus pais e mães. Neste espaço da sociedade vivemos as mais distintas relações de poder: gênero, classe, idade e, lógico, étnicas (Faria, 2006, p. 284-285).

Nessa perspectiva é que as pesquisas sobre as relações de gênero se tornam fundantes para a compreensão e problematização dos estudos sobre os papéis sociais, considerados adequados a homens e mulheres. Dessa forma, a docência masculina na educação infantil é colocada em debate com certo estranhamento, pois, como já

²⁵ El recurso puede definirse como um refugio en lo doméstico, que llama la atención frente a la proyección de lo doméstico que tradicionalmente define al docente de nivel inicial. Simetria confusa, sugiere que si la maestra jardinera es tradicionalmente etiquetada como una “mamá aumentada”, una “segunda mamá”, o em cualquier caso um apêndice del clima hogareño (Brailovsky, 2013, p. 13-14).

apresentada, é uma profissão feminina com características que estão inseridas num universo feminino pautadas ainda na visão de “natureza feminina. Tal visão é caricaturizada pela visão de mulher dócil, amorosa, sensível e que por seus ‘dons naturais’, é capaz de cuidar e educar as crianças” (Sayão, 2005, p. 30).

A professora, no relato, ao me apontar como autoridade, no sentido de poder/dever disciplinar a criança que transgredia alguma regra da adulta, não só reproduz uma visão machista ao demarcar a posição desse adulto, como reafirma qual o papel do homem nesse espaço da educação infantil, retirando de suas funções a autoridade como docente. Tal marca não pode ser encarada como natural, ela é um processo cultural e social, onde são ensinados desde a tenra idade os papéis sexuais e das posições de gênero.

O que leva as crianças pequenas subverterem as ordens no momento em que estão voltando para a sala, ocorrendo uma quebra de ‘protocolo’. A relação hierárquica construída pelo imaginário da professora em relação ao adulto desaparece aos olhos da criança, e outra relação surge diante do inesperado, do imprevisto.

A construção da profissão docente materializa-se num discurso ainda muito pragmático do papel da mulher na sociedade contemporânea. Mesmo com a luta feminista na conquista das creches, as marcas do machismo estão coladas na forma da educação infantil de se organizar, de pensar, de agir e de se relacionar em diversos momentos, naturalizando e reproduzindo aquilo que não é natural!

Segundo Margareth Rago (2003, p. 480),

[...] os mecanismos pelos quais as políticas de exclusão operam: não apenas o silenciamento das mulheres como uma estratégia que serve para assegurar as bases patriarcais do conhecimento, mas o enquadramento classificatório do feminino, circunscrito ao âmbito da natureza, da irracionalidade, das emoções, do instinto, da natureza..., ou seja, de tudo aquilo que foi constituído como o Outro da normalidade e da racionalidade masculinas.

Esse mecanismo de opressão, de políticas que excluem as diferenças e que reforçam as bases do patriarcalismo como fonte de naturalização, não só afirmam como propagam as desigualdades de gênero. Em um artigo de Faria (2006) que apresenta as pesquisas construídas no âmbito da educação infantil e das relações de gênero, enfatiza a importância dessa interlocução para a quebra das relações de poder, principalmente na construção das culturas infantis. A autora, ao colocar a questão: “Pode-se falar em relações

de gênero neste mundo Infantil?” (idem, p. 281), provoca o leitor ou a leitora, a trocar de lentes, a olhar as relações entre os meninos pequenos e as meninas pequenas dentro de um movimento de grandes descobertas, em que se constroem as condições infantis. Tal levantamento coloca em debate a importância da discussão do mecanismo de subordinação entre os sexos, gênero, raça/etnia e classe social.

Vale lembrar que o confronto entre os sexos não está desvinculado do debate de classe social ou da divisão sexual do trabalho. Dentro dessa perspectiva, como não cair no fetichismo dos sexos ou na reprodução de tal fenômeno na educação infantil? Durante a pesquisa, pude observar que as relações de conflito presentes entre as professoras e o professor Júlio estavam vestidas de elementos ditos naturais, por exemplo: a ordem é posta pelo homem, pois ainda se tem como discurso hegemônico a figura masculina como fonte de disciplina, ou ainda, se observam práticas do cotidiano da educação infantil que separam o trabalho intelectual do trabalho manual, como forma de uma

educação reprodutora que didatiza o lúdico, patologiza a infância e reduz a educação ao ensino. E como pretexto da democratização do conhecimento ensina-se um conteúdo conformista, sexista, racista, classista, adultocêntrico, homofóbico, dito neutro, para todas as crianças, sejam delas da elite, das camadas populares, negras, indígenas, brancas, trabalhadoras... (Faria, p. xiv, 2011).

Tais aspectos se encontram presentes em referências cuja formação humana está pautada no controle do corpo, “permeada por representações repressiva e moralista” (Cruz, 1998, p. 236), ou seja, a educação das crianças pequenas e a própria relação com os/as adultos/as estão cerceadas de uma organização de ideais normativos que aprisionam toda e qualquer diferença, homogeneizando e produzindo as desigualdades.

Ao trazer as diferenças para a educação infantil, principalmente, ao colocar em debate a questão da construção da profissão docente, quando se tem o homem na docência, a referência hegemônica do papel masculino é colocada em suspenso, pois os mecanismos criados pelo capitalismo contemporâneo para distinguir homens e mulheres, ainda pautados numa visão binária, não cabem, pois a própria característica da construção da docência na educação infantil não se encaixa aos modelos neoliberais, que tentam reeditar a docência na pequena infância. O que podemos refletir sobre tal processo de reedição, que vem escolarizando a educação infantil.

É possível observar que o sistema hegemônico de sociedade, do modelo ideal de homem e de mulher, vem sendo pensado/produzido desde a tenra idade, enquadrando os sujeitos da nossa sociedade num padrão normativo de obediência às demandas do sistema capitalista. Esse mecanismo é reproduzido dentro de instituições construídas pelo Estado para a educação dos meninos pequenos e das meninas pequenas. Ao pensar na reedição da docência, principalmente quando se tem homens exercendo a função docente, pode-se refletir a cerca de duas concepções: 1) a desmistificação de uma carreira profissional ligada aos cuidados maternos, atrelada à negatividade da cultura feminina e 2) o processo de institucionalização/escolarização como chave para valorização da carreira do magistério na primeira etapa da educação básica.

Novamente, pode-se observar que o paradoxo da construção da docência, ou da identidade docente é complexo e plural, ou seja, o modelo colocado pelo sistema não pode ser a cópia diminuída do modelo do ensino fundamental e muito menos a cópia de modelos paternos ou maternos, ele não pode ser visto como a mistura ou a confusão de experiências familiares com o espaço público.

A questão das semelhanças do cuidado e da educação dado tanto pelas famílias como pelas instituições de educação infantil é pontuado por Cerisara (1996) como um elemento de grandes conflitos e, ao mesmo tempo, é um embate a ser superado, pois os espaços para a pequena infância são diferentes do ambiente familiar. A identidade docente em creches e pré-escolas redimensiona outros olhares na educação das crianças pequenas e aponta traços de ambiguidade ainda existentes entre ser mãe e ser professora na educação infantil, o que nos leva a refletir sobre os papéis exercidos por mulheres na sociedade contemporânea e, principalmente, sobre o reflexo desta visão androcêntrica na educação dos meninos pequenos e das meninas pequenas.

Tal questão também é apresentada na pesquisa de Mara Isis Souza (2010), a qual evidencia a presença de professores na educação infantil como marcadores de um “ideário que define a sua função como a de compensação de um familiar insuficiente” (Souza, 2010, p. 115). Vê-se, então, que a ideia da ausência de um modelo masculino hegemônico no âmbito familiar é ainda presente na educação das crianças pequenas.

Nas observações da turma do professor Júlio e do professor Danilo, as questões dos cuidados com os meninos pequenos e com as meninas pequenas não estavam

vinculadas aos papéis paternais, pois a forma de cuidar/educar as crianças pequenas encontrava-se na conjuntura do trabalho cotidiano com elas e, assim, o desdobramento das atividades interligava-se com a dinâmica e com a separação do cuidar e do educar em diversos momentos, principalmente no momento do cuidado com o corpo, que era realizado por outras profissionais na turma do professor Júlio na EMEI (professoras, serviços-gerais e estagiarias). Percebe-se na dinâmica descrita um movimento hierárquico das relações entre homens e mulheres na realização de um mesmo trabalho.

A discussão da organização dos papéis sexuais nas sociedades está presente nas relações, o que evidencia práticas sexistas na educação infantil, pois ainda o cuidar e o educar não são vistos como práticas identitárias da função docente, principalmente quando são exercidos por homens. Como enfrentar as estruturas sociais postas na construção da identidade docente na educação das crianças pequenas?

De acordo com o professor Danilo, tal mecanismo tem que ser enfrentado e combatido no sentido de quebrar com práticas que reforçam as desigualdades de gênero. Na mesma direção, ao entender que uma das maneiras de enfrentar a lógica imposta pela sociedade neoliberal é ir na contramão dos princípios que regem o próprio sistema, há a necessidade de ocupar funções que até então eram atribuídas para determinados sexos (enfermagem, serviços domésticos, zeladoria, motorista de ônibus, caminhão, docência na educação infantil etc.), principalmente as profissões que têm o cuidar como elemento primordial.

Esse paradoxo da docência, ou melhor, das docências, no plural, é o que vem sendo construído/reeditado na educação infantil, pois não se tem uma única forma de pensar e fazer o trabalho pedagógico, principalmente ao se colocar os meninos pequenos e meninas pequenas como centro na produção das culturas infantis, sem tirar a importância do trabalho docente, que é fundamental para que as crianças possam produzir conhecimento.

A constituição de espaços e lugares por um determinado grupo social aproximamos da dimensão de territórios, pois possibilita a construção de identidades culturais, a qual segundo Hall (1996), pode ser compreendida “em termos de uma cultura compartilhada, uma espécie de ‘ser verdadeiro e uno’ coletivo, oculto sob os muitos outros ‘seres’ mais superficiais ou artificialmente impostos, que pessoas com ancestralidade e história em comum compartilham”.

Os sujeitos presentes nesses espaços incorporariam essas dimensões e viveriam de acordo com as redes de significado nelas tecidas, estando, portanto, “territorializados” a um local concreto, com fronteiras delimitadas, pertencentes a diversos grupos sociais que se diferenciariam a partir de suas extensões e com regras a serem seguidas (Lopes e Vasconcelos, 2005, p. 36).

A passagem acima, nos permite refletir sobre a produção de conhecimento e da relação entre as crianças pequenas, que inquieta o olhar, que permite uma leitura da realidade por outro viés ou pelas dinâmicas das relações de gênero. É nesse sentido que, a docência masculina vem ajudando a refletir sobre a profissão docente na educação infantil, em que a maternagem também pode ser exercida por homens. De acordo com Falquet (2013, p.16),

O trabalho “desvalorizado” ou “trabalho considerado como feminino”, uma das tendências que se desenvolve com a globalização neoliberal, é exercido majoritariamente por mulheres, inclusive brancas, mas também por pessoas racializadas e proletarizadas, inclusive homens.

O que podemos delinear que tal desvalorização carrega consigo marcas da feminização do magistério no qual o sistema neoliberal aponta mudanças na conjuntura, especialmente, no magistério primário.

Na década de 1960, tal questão já era discutida. Vale destacar nesse período – dois trabalhos, um de doutoramento, de Luiz Pereira em 1969, **O Magistério primário numa sociedade de classes**, e outro de Aparecida Joly Gouveia em 1965 (1970), **Professoras de amanhã: um estudo de escolha vocacional**. Ambos exploram de forma substancial a feminização no magistério primário e as mudanças sociais, econômicas e políticas do papel da mulher na sociedade urbanizada e industrializada.

A pesquisa de Pereira (1969) apresenta a feminização como uma forma de “penetração da mulher no sistema de ocupações profissionais” (idem, p.60). Segundo Pereira, tal posição diante da feminização do magistério primário expõe os entraves presentes na própria constituição da profissão docente, ou seja, traz elementos de uma cultura paternalista em que as condições dadas são inferiores para as mulheres, o que resulta em uma posição secundária dentro do mercado de trabalho.

A profissionalização feminina pelo magistério primário ainda não alcança, contudo, o estágio qualitativo da profissionalização masculina [...] Esse fato explica-se pelas forças conservadoras inerentes ao sistema social global, que envolvem o magistério primário e o prendem, em parte, à condição tradicional da

mulher em nossa sociedade. Forças dessa natureza afetam negativamente o próprio desempenho dos papéis profissionais pelas professoras no sistema escolar – o que significa, do ângulo do funcionamento e rendimento deste e das orientações “coletivistas” idealmente inerentes à prestação de serviços públicos (Pereira, 1969, p.61).

Essa constatação também foi pontuada no estudo realizado por Gouveia (1970) que apresenta uma análise profunda do papel da mulher na sociedade, principalmente ao trazer a discussão de classe social na escolha vocacional, em que essa decisão estava vinculada à concepção de família nuclear e dos papéis sociais atribuídos às mulheres. Vale destacar que a ideia do “magistério como uma missão ou vocação” era presente como uma ferramenta dos professores para obter “maior êxito em despertar ou cultivar, nas jovens normalistas, o desejo de ser professora” (idem, p. 136), ou seja, “tais aspectos como a dedicação de natureza maternal ou o devotamento de inspiração mística” (idem, p. 140) estão interligados na formação das estudantes normalistas.

O que também é destacado pelas pesquisas de Carvalho (1999) e também pela professora Claudia Vianna (1999), que observa diante desse panorama a precarização do trabalho docente, onde as representações masculinas e femininas na constituição da docência configuram as desigualdades de gênero. “Nesse processo colocam em constante tensão as alternativas convencionais reservadas socialmente para homens e mulheres” (Vianna, 1999, p. 169).

Entretanto, na educação infantil a feminização não ocorreu, a docência é feminina, apesar das marcas do machismo próprias do Estado paternalista que só reforçam as estruturas de uma sociedade onde a mulher é vista como reprodutora do prazer, da vida doméstica e dos cuidados maternais, elementos que são refletidos na educação das crianças pequenas. Segundo Scott (apud Rago, 1998, p.5),

uma divisão sexual da mão-de-obra no mercado de trabalho, reunindo as mulheres em certos empregos, substituindo-as sempre por baixo de uma hierarquia profissional, e estabelecendo seus salários em níveis insuficientes para sua subsistência.

Assim, encontrei nas observações, tanto da EMEI, como da EMEIF, vários elementos que demarcavam os traços do machismo, ou, melhor, que reforçavam as desigualdades de gênero, pois, na divisão de tarefas, essa prática estava bem desenhada, principalmente com professor Júlio. Observei tal aspecto nos momentos do banho ou em

outros momentos de higiene das crianças, em que a presença das professoras e/ou de outra figura feminina acompanhando o professor era frequente.

Essa dinâmica de um *acompanhante* do sexo feminino com o professor estava determinada pela gestão tanto da EMEIF como da EMEI, pois, de acordo com as diretoras de ambas as instituições, era uma forma de prevenção, do perigo de uma acusação ou do abuso sexual com as crianças, ou seja, um cuidado com o professor e as crianças. Tal postura ocasionava certo desconforto entre a equipe docente, pois a ideia de ter alguém ajudando não era algo para todas as turmas, somente para o grupo do professor. A justificativa para tal postura era apaziguar qualquer conflito com as famílias, ou qualquer desconfiança, o que era acentuada pela diretora Jules da EMEI, como apresentado no relato.

Sabe, Peterson é muito difícil lidar com as famílias, os conflitos são diversos, vaga período integral, as mordidas entre os bebês, você sabe! Agora, como professor tenho que pensar em novas estratégias, para não gerar conflitos, por isso, ter uma pessoa (sexo feminino) em determinados momentos com o professor é fundamental, para não ocorrer nenhum conflito, ou dúvida sobre os cuidados com as crianças da turma (Caderno de Campo, 7 fev. 2013).

A construção da docência na educação infantil ao se ter homens no cuidado/educação das crianças pequenas não é discutido no cotidiano do trabalho, pois as diferenças entre os sexos são acentuadas a ponto de produzir e reafirmar as desigualdades entre os sexos. As dificuldades encontradas nas relações são pontuadas pela direção e a própria estratégia utilizada por ela, para apagar possíveis conflitos, é excludente, pois as funções são desiguais entre o professor e as professoras.

Algumas pesquisas realizadas, como a de Sayão (2005), Souza (2010), Ferreira (2008), Ramos (2011) e Monteiro (2014) se interligam ao olhar para esse profissional docente como um dos atores na constituição da docência e da própria especificidade da profissão, quebrando o mito da figura materna e dos cuidados exclusivos para as mulheres. Sayão (2005), que é referência para as outras pesquisas, aponta:

Um aspecto importante é acreditar que, na condição de profissionais, homens e/ou mulheres nos educamos nessa interação e isso talvez seja um aspecto fundamental que diferencia os cuidados domésticos dos cuidados realizados na instituição. Se ainda há uma distância entre as necessidades das crianças e as

ações que propomos, faz sentido estreitá-las. Para tal, é preciso saber quais são as necessidades das crianças para que possamos atendê-las, de fato. Até este momento, há uma hegemonia das interpretações dos adultos sobre essas necessidades e o exercício de um poder dos primeiros sobre os/as pequenos/as em relação aos cuidados. Captar quais são as necessidades de meninos e meninas no contexto coletivo da Educação Infantil é uma possibilidade que se apresenta como um diferencial em relação a outros tipos de cuidado realizado em outros espaços diferenciados (Sayão, 2005, p. 204).

O que vai configurar a docência na educação das crianças pequenas, mas quando se tem o homem na docência, existem mudanças no cotidiano na educação das crianças pequenas? Tentando responder tal questão, busquei encontrar nos estudos sobre relações de gênero e a pequena infância uma interlocução para desmistificar a naturalização da reprodução do machismo e do sexismo na educação infantil.

Diante dessas formas de exclusão em que as desigualdades são produto de uma educação colonizadora e sexista que se estende desde o nascimento para e com os meninos pequenos e as meninas pequenas, vai ser determinada a segregação dos sujeitos dentro de uma estrutura social. Esta produz indivíduos dentro de uma lógica castradora. De acordo com Bourdieu (2009), as expectativas de gênero são inscritas nos homens e nas mulheres, como estruturas dominantes que fundamentam e determinam “a libido socialmente sexuada” (idem, p. 73), legitimando as hierarquias de poder e afirmando que

As “expectativas coletivas”, como diria Marcel Mauss, ou as “potencialidades objetivas”, na expressão de Max Weber, que os agentes sociais descobrem a todo instante, nada têm de abstrato, nem de teórico, mesmo quando a ciência, para apreendê-las, tem que recorrer à estatísticas. (idem, p. 72).

As relações de gênero permitem que se coloque em suspenso as estruturas que reafirmam as relações de poder, ou seja, as representações sociais são questionadas construindo outras possibilidades de organização e de mudanças de paradigmas. O que nos leva a compreender tais relações que são produzidas através do *fascínio*, como mecanismo de controle que oprimem os homens e as mulheres, os meninos e as meninas (Louro, 2002), no que tange as questões relacionadas a reprodução da divisão sexual do trabalho nos ambientes da educação infantil e, também do mecanismo de reprodução dos estereótipos de gênero.

Nas observações do campo pude constatar que tal postura estava vinculada, principalmente na relação que os professores Júlio e Danilo tinham em relação aos

cuidados corporais das crianças pequenas, o que permitiu problematizar o cotidiano e os espaços das pré-escolas.

Ao enxergar tais redes de manipulação, que segregam as relações e, que mantêm as desigualdades de gênero dentro de um estado de governar, que refletem e sustentam a ideia de uma masculinidade hegemônica, que estrutura-se como fonte para manter as relações de poder, podemos trilhar um caminho para combater toda forma de exclusão.

Observei no planejamento do professor Júlio, que dividia o seu tempo com as crianças em atividades planejadas, dentro das áreas de conhecimento, as conhecidas disciplinas (matemática, oralidade, escrita, arte, ciência, etc). Por exemplo: atividades sobre números eram frequentes, contar até 5, memorizar os numerais até o 5, escrever os símbolos numéricos etc. Essa era uma forma de mostrar a importância da educação infantil a partir da perspectiva escolar. A ideia de preparar a criança para um vir a ser, é muito presente, tornando a criança “potencialidade e promessa” (Rosemberg, 1976, p. 1467). Porém, em outros espaços dentro da unidade - como o parque e as brincadeiras que ocorriam no mesmo - a relação entre o professor e as crianças se transformava, pois a forma era outra, existia uma relação de proximidade e de liberdade em que se quebrava a relação adultocêntrica.

Como nos coloca Freitas (2007, p. 10), essa forma, que é singular na educação infantil, constrói espaços e tempos de organização da prática e “ganha uma tonalidade própria”. Aqui, não há uma hierarquizar da prática sob a teoria, pois o pensar e o fazer não estão separados, pelo contrário, estão indissociáveis. Conceber que a forma escolar não cabe na educação infantil, não é negar a dimensão da estrutura escola, e muito menos, negar os saberes produzidos por/para ela. O que queremos enfatizar é que a educação para as crianças pequenas se dá no coletivo infantil e na produção das culturas infantis, tema que será apresentado no próximo no capítulo.

Por exemplo, na observação da turma do professor Danilo, o espaço da sala é provocador, pois as crianças ocupam todos os espaços e, diante dessa ocupação, ocorrem muitas experiências.

Em uma das mesas da sala, o professor Danilo organiza alguns livros com letras e imagens, somente imagens. Os livros ficam abertos e as figuras que aparecem são intencionais. Nesse dia, as imagens eram de

mulheres e homens, meninos e meninas. Um dos livros foi construído pelo professor, com figuras esquisitas, curiosas. E foi esse livro que me intrigou, pois tinha duas imagens estereotipadas sobre brinquedos de meninas e meninos, a cor rosa para as meninas e a cor azul para os meninos. Quando perguntei para o professor, ele me disse: é para provocar a discussão e o debate entre as crianças (Caderno de Campo, 11 mar. 2014).

A escolha dos materiais, dos objetos, das imagens, dos sons, dos filmes, a forma de organização dos espaços e dos tempos dentro das instituições de educação infantil, é intencional, demarca a posição ideológica da professora e do professor. Tal aspecto é essencial para romper as práticas adultocêntricas e sexistas.

Outra vertente para pensarmos a construção das docências na educação infantil é a própria desvinculação da experiência familiar com o espaço público, pois a própria Constituição Federal (1988), no seu artigo 205, deixa claro que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Diante disso, podemos afirmar que as experiências familiares estão em outra instância e não vinculadas aos espaços coletivos e públicos da educação infantil.

O professor Danilo vai afirmar, em um dos seus textos traduzidos para o português, que suas experiências da infância são marcas da própria memória e do seu “perfil masculino”, apreendido no âmbito familiar, marcas que foram ensinadas e incorporadas ao cotidiano do trabalho com as crianças. Ele ainda afirma que o seu “repertório é muito mais de vida, e principalmente de vida infantil, do que profissional e abstrato” (Russo, 2007b, p. 69). Portanto, não se trata, somente, de trazer a relação do espaço familiar para dentro dos ambientes públicos da educação infantil, pelo contrário, essa memória da infância, das brincadeiras infantis que alimentam essa relação entre o professor e os meninos pequenos e as meninas pequenas permitem redimensionar o cotidiano da pequena infância sem deixar morrer a criança que temos dentro de nós.

Nesse sentido, cuidar e educar as crianças pequenas em creches e pré-escolas demanda não somente espaços diferentes do ambiente familiar, mas lugares específicos para a educação dos meninos pequenos e das meninas pequenas por profissionais docentes formados em cursos de Pedagogia e/ou modalidade normal no ensino médio (LDB 9.394/96). Portanto, as experiências advindas dessa memória da infância são agregadas ao

universo profissional, mas não como elemento da profissão e sim na forma como construímos a interlocução entres os saberes produzidos nessas relações.

2.3 Já fui mulher eu sei²⁶... A docência na educação das crianças pequenas

Um dia, vivi a ilusão
De que ser homem bastaria
Que o mundo masculino
Tudo me daria
Do que eu quisesse ter

Que nada
Minha porção mulher
Que até então se resguardara
É a porção melhor
Que trago em mim agora
É que me faz viver²⁷.

A docência masculina na educação infantil é composta por vários elementos que demarcam as diversas possibilidades e jeitos de ser professor, como nos versos da música de Caetano Veloso, “Minha porção mulher... é a porção melhor”. O que nos leva a problematizar a imagem de uma referência única de masculinidade como exemplo normativo para os meninos pequenos e as meninas pequenas, o que reforça as desigualdades de gênero e sexo. Dentro desses espaços para a pequena infância, se encontram outros/as adultos/as que propagam esse jeito universal de ser professor e professora na educação infantil, onde as identidades se configuram na perspectiva hegemônica da existência de uma feminilidade e de uma masculinidade.

Russo (2007a) afirma que as crianças pequenas até imitam ou buscam uma identificação entre elas ou através das referências dos/as adultos/as, porém essas relações são diferentes e se modificam constantemente, ou seja, são os meninos pequenos e as meninas pequenas que sinalizam as experiências vividas nos ambientes da educação infantil e que transformam o cotidiano infantil.

²⁶ Trecho da música “Mulher eu sei”, de autoria do Chico César, do álbum *Chico César aos vivos*, 1995.

²⁷ Interpretada por Caetano Veloso, composição de Gilberto Gil, “Super-homem”, do álbum *Caetano Canta*, 2002.

Se a docência masculina causa estranhamentos, principalmente entre os/as adultos/as das creches e pré-escola, como enfrentar tal conjuntura? Tanto o professor Júlio como o professor Danilo criaram formas de lidar com os conflitos cotidianos: seja acatando as “condições dadas”, como o professor Júlio que sinaliza tal aceitação como uma estratégia para adaptação, ou no enfrentamento, como relatou polemicamente o professor Danilo, no início da carreira, ao falar das práticas das professoras como *leite açucarado*, não reproduzindo o mesmo trabalho delas. Esses enfrentamentos são feitos em condições diferentes, são modos de resistência, modo de produção de seu próprio *ethos* profissional, não dá para sobrevalorizar ou agregar valor de fora entre os dois professores, o que aponta para a reflexão das diferenças na construção da docência na educação infantil e a formação docente, diferenças estas que podem levar à emancipação e à construção de pedagogias descolonizadoras.

Os discursos hegemônicos e homogeneizadores que oferecem modelos únicos e universais, de masculinidade e de feminilidade, são produtos do neoliberalismo, da normatização e de controle da sociedade ocidental. Tais representações se encontram na docência masculina, especialmente na educação infantil, estas misturam-se o que nos leva ao encontro do pesquisador Brailovsky (2013). Este autor apresenta três representações quando se tem docentes do sexo masculino na educação infantil e aponta as condições sociais numa profissão que vem sendo inventada.

[...] uma representação da “presença masculina”, da “imagem masculina” ou da “figura masculina”. De fato, essas três denominações aparecem expressas nos discursos de diretoras, de pais e mães, de colegas e da opinião geral da sociedade, este mandato de oferecer modelos. Examinemos os termos. Tanto a presença como a imagem e figura são referências de um corpo, do exterior, do que se vê (“uma mistura entre ser uma estrela ou uma peça de mobiliário” brincou um professor referindo-se à forma como a sua presença no jardim da infância era uma fonte de empolgação e de surpresas para os visitantes), mas esses três termos descrevem um corpo imóvel, um corpo rígido, que é mostrado e discutido como um modelo, porém, não agem em outros corpos, mas por meio de exemplo.

A presença se opõe à ausência como um jardim de infância artificial, mundo de mulheres em que, como a ilha de Lesbos, casa de Safo, não pode entrar homens. A presença se remete à ruptura do sigilo primeiro, a derrubada das primeiras paredes. A imagem também sugere a visibilidade: não se trata de estar de qualquer maneira nem em qualquer lugar, o homem no jardim da infância deve fazer de sua visibilidade um objeto de reflexão e cuidado (como, aliás, já vimos como eles fazem, deixando a porta aberta da sala para não despertar suspeitas) e a imagem também deve ser entendida como política, no sentido de que é preciso

quando se tem o homem publicamente uma boa aceitação. A figura, finalmente, é o elo final do mandato para representar um modelo, pois a figura, não só esta, não só se faz ver, mas também tem um contorno, assume uma forma, declara representar algo, se constitui em referência (idem, p. 14, tradução livre)²⁸.

Ao realizar a reflexão sobre as desigualdades de gênero que são reproduzidas nos espaços da educação infantil, cujas políticas neoliberais no campo da educação vêm injetando forças e ordens que propagam uma fusão escolarizante – antecipando o modelo escolar-, na qual determina os caminhos a serem seguidos tanto pelos professores, como pelas professoras.

A construção da docência na educação infantil que traz a produção das culturas infantis como centro na estrutura de saberes entre as crianças tende a ser um contraponto ou um desvio dessa ordem capitalista contemporânea. Essa ordem citada estimula uma formação docente que esteja pautada nas diferenças, não se limitando a uma única linguagem, então, ao se colocar em debate uma forma não escolar na educação infantil.

Nesse aspecto, a “porção mulher”, como nos diz Caetano Veloso, vem a ser um elemento para provocar e desestabilizar as ordens postas pelo sistema patriarcal, como também o encantamento da música de Chico César, no refrão “já fui mulher eu sei”, que apresentam outra lógica, indo na contramão da visão machista e sexista. Aprendendo junto com as crianças pequenas a exercitar outro olhar, ou seja, ver “o mundo por outra perspectiva” (Faria e Finco, 2011, p.5), tal qual vimos nas canções mencionadas.

²⁸ [...] una representación de la “presencia masculina”, la “imagen masculina” o la “figura masculina”. De hecho, bajo estas três denominaciones aparece expresado em el discurso de las directoras, padres, colegas y en la opinión general de las personas, este mandato de ofrecer “modelos de rol”. Examinemos los términos. Tanto presencia como imagen y figura son referencia as al cuerpo, a su exterior, a lo que se vê (“una mezcla de ser una estrella y un mueble más”, bromeada un maestro refiriéndose al modo en que su presencia en el jardín era motivo de exaltación y asombro para los visitantes) pero esos tres términos describen además a un cuerpo inmóvil, un cuerpo rígido que se muestra y se expone como modelo, pero que no actúa sobre otros cuerpos más que por médio del ejemplo. La presencia se opone a la ausencia, al jardín de infantes artificial, mundo de mujeres en el que, como en la islã de Lesbos, pátria de Safo, no pueden entrar los hombres. La presencia remite a la ruptura del primer hermetismo, al derribamiento de los primeros muros. Imagen sugiere también visibilidad: no se trata de estar de cualquier manera ni en cualquier lugar, el varón en el jardín de infantes debe hacer de su visibilidad um objeto de reflexión y cuidado (como de hecho hemos visto que lo hacen, dejando la puerta de la sala abierta para no despertar sospechas) y la imagen debe también entenderse como la entienden los políticos, en el sentido de que es preciso que allí donde hay um varón se tenga públicamente de él una buena opinión. La figura, finalmente, es el eslabón final del mandato de presentar un modelo, pues la figura no sólo está, no solo se hace ver, sino que también tiene um contorno, assume una forma, declara representar algo, se constituye en referente (Brailovsky, 2013, p. 14).

A docência do sexo masculino na educação infantil, nos casos aqui estudados, revela as tensões e os preconceitos do trabalho com as meninas pequenas e os meninos pequenos, e as diferenças de gênero são demarcadas na própria construção da docência. Na qual se quebra com a visão hegemônica do papel masculino e das práticas corporais e de condutas normativas para os homens na formação da masculinidade. Podemos, assim, pensar em diferentes masculinidades, pois as relações na educação infantil são complexas e são construídas de acordo com o contexto e com as condições sociais, econômicas, políticas e históricas da sociedade contemporânea ocidental, que vem sendo um produto da globalização (Connell, 1995, 2012a, 2013).

Connell (2012a, p. 6), pesquisadora australiana, em seus estudos etnográficos sobre as masculinidades vai afirmar que,

A rica documentação etnográfica provou que não há uma única masculinidade, mais várias masculinidades, localmente e em escala mundial. Também mostrou que as masculinidades podem fazer a mudança. Isso foi importante para superar a tendência nos meios de comunicação de massa e da cultura popular para o tratamento de "homens" como um grupo homogêneo e a masculinidade como uma entidade fixa, a-históricas (Tradução livre)²⁹.

É importante ressaltar que existem diversas formas de masculinidades, assim como de feminilidades. E nas observações das turmas dos professores Júlio e Danilo, possibilitou refletir sobre as diferenças que estão colocadas na nossa sociedade capitalista ocidental com o intuito de hierarquização e de desigualdades. O enfrentamento deste fenômeno vem com políticas da igualdade de gênero na educação infantil, que se encontram nas relações que estão sendo constituídas entre os meninos pequenos e as meninas pequenas em parceria com os/as docentes nos espaços da educação infantil. O professor Danilo ao organizar o espaço da sala de forma intencional, provoca o debate entre as crianças, possibilita pensar em diferentes formas.

Se as novas tecnologias de poder tornam-se mecanismos de adestramento, ou melhor, “o poder disciplinar é, com efeito, um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar

²⁹ The rich ethnographic documentation proved that there is no single masculinity, but multiple masculinities, both locally and on a world scale. It also showed that masculinities can and do change. This was important in overcoming the tendency in the mass media and popular culture to treat "men" as a homogenous group and masculinity as a fixed, ahistorical entity (Connell, 2012a, p. 6).

ainda mais e melhor” (Foucault, 2008a, p. 143). Dessa forma, podemos construir instrumentos de combate contra esse processo de disciplinamento, que é suplantado pelo sistema neoliberal que tenta manipular e controlar a sociedade. É diante de uma formação permanente sobre as relações de gênero e a pequena infância que podemos enfrentar tal rede de poder. E as crianças pequenas que estão imersas nessa sociedade, subvertem as ordens do sistema dentro do coletivo infantil, quebrando com amarras adultocêntricas, principalmente nas relações entre os/as docentes.

Portanto, os papéis sociais atribuídos ao sexo masculino e feminino não podem ficar presos às marcas das identidades de gênero ou de sexo, as quais reafirmam as diferenças excludentes entre homens e mulheres e às hierarquias na sociedade capitalista. Pelo contrário, ao colocar em evidência as diversas formas de relações entre homens e mulheres, entre meninos e meninas, podemos encontrar nas fronteiras de gênero mudanças para eliminar as desigualdades de gênero. A transformação se encontra nas produções das culturas infantis, nas relações entre as crianças pequenas. Segundo Abramowicz (2011, p. 20),

A criança é um presente. O presente que ela anuncia é um presente no qual nos adultos não fazemos parte e desconhecemos, pois é um presente em infância, como criança, um tempo que não somos/temos mais... Mas ela é também o presente do qual nós fazemos parte, nós vivemos como adultos (onde cada um de nós é atravessado por outros tempos) um mesmo presente que a criança... Mas também, a criança é um passado, pois ao nascer já se inscrevem nela muitas coisas, a história de um gênero, de uma sexualidade. Inscreve e é inscrita, na medida em que nossas práticas constituem crianças de determinadas maneiras, ao mesmo tempo em que as crianças se subjetivam, como uma força sobre si próprias, que as e se constituem.

Se as fronteiras de gênero são fontes de resistências diante da lógica neoliberal, das ordens inscritas que subjetivam as crianças pequenas e marcam as desigualdades entre os papéis masculinos e femininos, reproduzindo mecanismos que efetivamente ampliam as relações de poder, individualizando o empreendimento de si mesmo (Foucault, 2008b), produzindo e legitimando as formas excludentes, podemos buscar instrumentos que possibilitem o enfrentamento, a emancipação.

Diante disso, os meninos pequenos e as meninas pequenas nos ajudam a ver com outros olhos as relações construídas nesse coletivo, o que possibilita pensar em pedagogias da infância que não excluam as diferenças e que não produzam as desigualdades de gênero.

O que é possível observar na organização do cotidiano das pré-escolas pesquisadas em que as relações entre os professores, as crianças e as famílias estão em evidência. É o que será explorado no terceiro capítulo.

3. Espaços físicos, relações e diferenças de gênero na educação

infantil

Só no século XX caminhou-se para a revolucionária descoberta de que a humanidade é feita de dois sexos! Porque no imaginário coletivo, no fundo da cultura, sempre existiu apenas um sexo, o masculino, que dava nome à própria humanidade – o **HOMEM** -, e seu avesso, a mulher, definida pelo homem que não era. Ou definida como uma deformação, uma ausência, uma falha, um homem castrado, um homem com defeito de fabricação (Rosiska Darcy de Oliveira, 2003, p.35).

As hierarquias presentes na sociedade e nas relações entre homens e mulheres afirmam as divisões de poder e as legitimam em forma de um discurso que busca a domesticação de corpos, de modo que estes se materializam e se engessam em categorias estruturais. Oliveira (2003), ao afirmar que este “homem castrado” - a mulher -, na nossa cultura ocidental e contemporânea, determina as regras do mercado de trabalho, hierarquizando os dois sexos, deixa explícito este estereótipo binário, o que também é visto nos espaços da educação infantil. Vale pontuar, que as lutas feministas desconstruíram a ideia de um sujeito masculino universal, o que vai colocar a imagem da mulher como centro de debate e discussão nas diferentes posições sociais (Scott, 1995; Nicholson, 2001). Tais ocupações na profissão, principalmente na docência com as crianças pequenas, estão, ainda, submetidas a uma concepção biologizante de posições binárias e excludentes dos papéis sociais das mulheres e dos homens na sociedade produtivista.

E ao trazer os espaços físicos das pré-escolas, busco anunciar as possibilidades de transgressão de gênero entre as crianças pequenas, como, também, da reprodução de práticas sexistas e machistas nestes ambientes. Contudo, olho para tais ambientes da educação infantil, do seu coletivo infantil, como uma potência de transformação da realidade, ou seja, um processo de descobertas e de invenção na produção das culturas infantis. Como aborda Fábio Flora (2008, p. 33), ao se debruçar na obra do grande poeta mineiro Guimarães Rosa, em que os limites transbordam os espaços.

O sertão e o mar, o silêncio e o som, as duas direções simultaneamente. Sem principio nem fim. O infinito... Homenino de única margem possível: a terceira, imaginária, na qual ele – rio abaixo, rio a fora, rio a dentro – esteve sempre, porque ninguém sabia onde ficava e podia ficar no lugar em que quisesse.

Esse “ficar no lugar em que quisesse”, leva ao mergulho de possibilidades e da liberdade de produção de saberes entre os meninos pequenos e as meninas pequenas. E diante deste desafio, as culturas infantis estão em evidência. A próxima imagem, nos leva a refletir sobre a relação crianças/docente/espço.

Figura 9: Uno strano maestro



Fonte: Caderno de Campo – 13/03/2014

*Uno strano maestro*³⁰, como denomino a imagem, escrita na lousa, vem pontuar as diferenças que se encontram nos espaços e tempos das pré-escolas. A menina, ao escrever na lousa as características do professor Danilo, louco e um estranho professor, vai desestabilizar as regras e pontuar as diferenças, principalmente, por que as meninas reconhecem que o professor não reproduz o *status quo*, a ordem capitalista, mas uma outra forma de docência para a pequena infância em que as crianças são autoras do produção de conhecimento. Tal imagem faz parte do acervo da sala do professor, ou seja, a composição desse ambiente é recheada de muitos objetos, que carregam consigo o passado, o presente e as coisas que estão por vir.

³⁰ Um estranho professor (tradução livre). Tal imagem mostra meninas já alfabetizadas, que visitam o professor Danilo, na sala de pré-escola, esta fotografia se encontra em um das paredes da sala, na altura das crianças.

Na educação infantil, os papéis masculinos e femininos parecem ser evidenciados nas relações entre professores e professoras, e entre os meninos pequenos e as meninas pequenas, abrindo mecanismos de absorção de práticas sexistas desde a tenra idade. Neste contexto, os espaços educativos não são meramente vazios de políticas que perpetuam as desigualdades de gênero, pelo contrário, estão imersos em ideologias que já se encontram atualmente nos espaços em que são constituídos, nas relações de poder e na hierarquização entre os sexos, pois as práticas sexistas se encontram presentes já nas formas de ocupação desses ambientes.

Em conversa com o professor Júlio sobre o banho das crianças na EMEI, ele afirmou que considera normal e natural a organização, pois já está dito que é natural as professoras darem os banhos, o medo do abuso ou de alguma violência contra as crianças está mais atrelado a imagem do homem (Caderno de Campo, 26 fev. 2013).

Júlio, ao reproduzir o discurso da EMEI, sem questionar essa estrutura social, naturaliza tal dinâmica perpetuando as desigualdades e reforçando os estereótipos de gênero. Propagando uma ideologia implantada pelo sistema capitalista e afirma a perversa divisão sexual do trabalho dentro da docência na pré-escola.

Diante de tal naturalização nas relações entre o professor Júlio e as professoras, como também na relação entre o professor Danilo e as professoras, o binômio educar-cuidar, atenção-proteção, educação-maternagem, encontra-se como mecanismo, que explicitamente direciona as posições hierárquicas dentro dos espaços da educação infantil. Portanto, se os aspectos levantados apontam para a exploração do trabalho feminino, quando se tem docentes do sexo masculino, como quebrar com as armadilhas postas pelo sistema patriarcal? E como os professores enfrentam tal mecanismo de subordinação, ao não exercer plenamente as funções de docência na educação infantil? É um debate que vem sendo construído desde a década de 1970, com as feministas, em um momento que se compreende que a docência com os meninos e as meninas pequenos/as define as diversas formas de cuidar e educar, como afirmado pela professora Sayão (2010, p. 70):

considerando que o cuidado e a educação das crianças pequenas têm sido difundidos como uma prerrogativa das mulheres. Isso porque, ou convivemos com concepções ligadas ao biológico, com forte apelo à reprodução e à maternidade ou porque, em alguns casos, o marco teórico advém de uma

perspectiva mais culturalista voltada para a defesa política do cuidado como “trabalho feminino” – conquista histórica das mulheres.

E nas observações realizadas nos espaços das pré-escolas, com o professor Júlio, foi possível olhar tanto as práticas reprodutivas como às não reprodutivas. Como também foi possível observar, na pré-escola com o professor Danilo, o enfrentamento e a luta por mudanças ideológicas. Esse olhar, como já apresentado no primeiro capítulo, é refinado pelos estudos feministas, pela Sociologia da Infância e pela Pedagogia da educação infantil, fundamentos que permitiram “ver” com outros olhos. Tal escolha político epistêmica define a visão e, ao defini-la, enxergamos algo que antes não víamos, ou seja, pude observar aquilo que está ligado às condições sociais das infâncias. Ao problematizar as relações dos professores Júlio e Danilo com as crianças e outros/as adultos/as nos espaços da educação infantil, é possível afirmar que existem diferentes formas de cuidar e educar, mesmo quando os homens negam a maternagem (Sayão, 2005). E tais diferenças se encontram nas diferentes masculinidades presentes na sociedade (Connell, 1995).

Nesse sentido, nas primeiras horas de observação na sala do professor Danilo, percebi que os meninos pequenos e as meninas pequenas se dividiam em brincadeiras que poderíamos classificar ou encaixar nos estereótipos de gênero, por exemplo: “*as meninas brincando com objetos de casinha em uma das mesas, enquanto os meninos brincam com peças de engrenagem e montagem*” (Caderno de Campo, 10 mar. 2014). O professor Danilo organiza os espaços, onde possibilita intencionalmente, que ocorram diferentes experiências entre as crianças, a qual não existe uma antecipação do que pode ocorrer, mas a exploração com e pelos meninos e meninas da turma. Tal maneira de organização muda de repente, pois independentemente do sexo, as crianças estão se agrupando e formando diferentes arranjos, - as crianças maiores com os menores, as meninas junto com os meninos, um grupo só de meninas, um grupo só de meninos -, tal capacidade de intercâmbio varia dependendo do vínculo e do interesse que as crianças possuem umas pelas outras.

A partir de tal observação na sala do professor Danilo e nas turmas do professor Júlio, notei que os ambientes das pré-escolas carregam os estereótipos de sexo e gênero, como por exemplo: os espaços das salas tinham uma área para a brincadeira da casinha, um espaço com ferramentas etc. Porém, no processo de apropriação desses espaços pelas

crianças, tais ambientes são resignificados, independente das marcas, os meninos pequenos e as meninas pequenas transgridem as fronteiras desse marcador social e normatizador.

A presença de professores nesses ambientes desestabiliza as regras já postas nos ambientes da educação infantil, pois criam novas possibilidades nas relações entre as crianças pequenas e nas diversas/diferentes formas de cuidar e educar, como elemento em construção da docência na educação infantil, mesmo quando, enxergamos a reprodução do machismo, que pode e deve ser colocado em discussão, o que desnaturaliza tal configuração social na educação infantil.

As crianças estavam realmente “nas mãos das mulheres”... Eram gestos ligados ao dia-a-dia, que aos poucos as meninas deviam aprender antes e melhor que os meninos, para poder exercitá-los mais precocemente: gestos de afeto, de mães, outros parentes, amas, domésticas, outras crianças, provavelmente raros e distraídos; gestos de apontar, da dêixis, que substituíam as palavras num mundo onde as coisas tinham uma grande importância; **gestos de trabalho que também distinguem, no sujeito infantil, o homem da mulher...** E ainda: gestos de boas maneiras, cada vez mais sofisticados, conforme se eleva a níveis sociais superiores e, estes, também fortemente heterogêneos (dança, música para meninas; esportes, além da dança e da música, para os meninos); gestos do ato de brincar, talvez menos indiferenciados do que se pensa em relação ao material lúdico usado (por muito tempo a boneca foi também um brinquedo para meninos); mas, sobretudo, gestos do corpo, movimentos corpóreo (aproximação, contato, exploração) (Egle Becchi, 2003, p. 43-44, grifos meus).

Ao trazer à tona a dimensão da construção da profissão docente, tendo como foco os lugares ocupados pelos docentes e pelas docentes de crianças pequenas (0 a 6 anos), se estruturam em ambientes que estão em constante movimento e, que podem revelar novos paradigmas presentes na apropriação desses lugares e, da experiência cotidiana na educação infantil. As marcas do machismo que estão gravadas nos espaços da creche e da pré-escola parecem perpetuar uma micropolítica das relações entre homens e mulheres, meninos e meninas. Tal afirmação revela o quanto estão delineadas e impressas no corpo e o quanto reproduzimos e tatuamos nos outros essas marcas do machismo. De acordo com Finco (2010, p. 107), tais elementos que reproduzem as desigualdades de gênero fazem parte das “expectativas e as marcas de gênero que vão sendo impressas nos corpos de meninos e meninas de acordo com as expectativas dos adultos”.

Apesar das questões levantadas acima, a forma que a educação infantil vem se constituindo é emancipadora, pois as crianças pequenas estão em contato com as diferenças

entre professores e professoras, e no contato com um conjunto de saberes que vem sendo construído nesse coletivo. E a imagem de um *estranho professor*, como apresentado na figura 9, no início desse capítulo, choca-se com as visões sobre o papel do homem e a compreensão de um único modo de docência masculina, ou seja, assume-se a existência de diversos tipos de ser professor em que as diferenças estão presentes sem discriminação. “Há uma diversidade de tipos de masculinidades, que correspondem a diferentes inserções dos homens na estrutura social, política, econômica e cultural” (Garcia, 1998, p. 36), ou seja, as identidades são construídas, pois como afirma Silva, parafraseando Simone de Beauvoir (2011, p. 106), “ninguém nasce mulher, torna-se mulher, e podemos acrescentar que o mesmo ocorre com os homens, ninguém nasce homem, torna-se homem”.

No entanto, as práticas de controle e de perpetuação existentes em uma sociedade engendrada em rituais que enquadram em modelos pré-determinados o que é ser menino e menina, homem e mulher é tão eficaz que naturaliza as práticas sexistas nos ambientes da educação infantil. Quando os/as docentes e as crianças pequenas não se encaixam neste modelo postulado pela sociedade capitalista e machista, são marcadas como os “outros”, os excluídos pela diferença, os *outsiders* “pessoas de menor valor humano” (Elias e Scotson, 2000, p. 19). Nessa cadeia humana em que as competências e habilidades dos sexos são colocadas em confronto e reafirmam as desigualdades sociais, acabam-se fixando os territórios, deixando-se marcas, como *grafismos permanentes*³¹ que se transformam em mecanismo de exclusão e de desumanização nesses espaços.

Tais elementos estão presentes no espaço educativo construído para as crianças pequenas. Como afirma André Zarankin (2001, p. 207), estes elementos encontram-se desde a escolha do terreno, da construção até a planta arquitetônica, os quais revelam as ideologias presentes para e na educação das crianças. No interior dessas “partes cenográficas”, elementos estruturais e subjetivos naturalizam-se numa lógica imaginária que se encontra na dobra das relações entre homens e mulheres, entre os/as profissionais

³¹ Marcas que carregam características subjetivas, afirmando posições e delimitando funções e ocupações nos espaços da educação infantil, no sentido da reprodução do machismo, pois este já está inscrito nos ambientes e se materializa nos sujeitos que ocupam estes espaços. Como nos apresenta Clarice Cohn (2010), na sua pesquisa sobre as crianças Xikrin (etnia indígena), a autora expõe os rituais que marcam os corpos de meninos e meninas desde a tenra idade.

docentes que estão se relacionando e construindo outras formas de comunicação com os meninos pequenos e as meninas pequenas. Segundo Faria (2003, p. 70),

os objetivos pedagógicos não são neutros e ao defini-los e priorizá-los, ao mesmo tempo em que deverão contemplar a diversidade cultural brasileira, também deverão combater aquelas propostas que, pretendendo-se as únicas ‘certas e verdadeiras’, discriminarão outras tantas. As instituições de educação infantil deverão ser espaços que garantam o imprevisto (e não a improvisação) e que possibilitem o convívio das mais variadas diferenças.

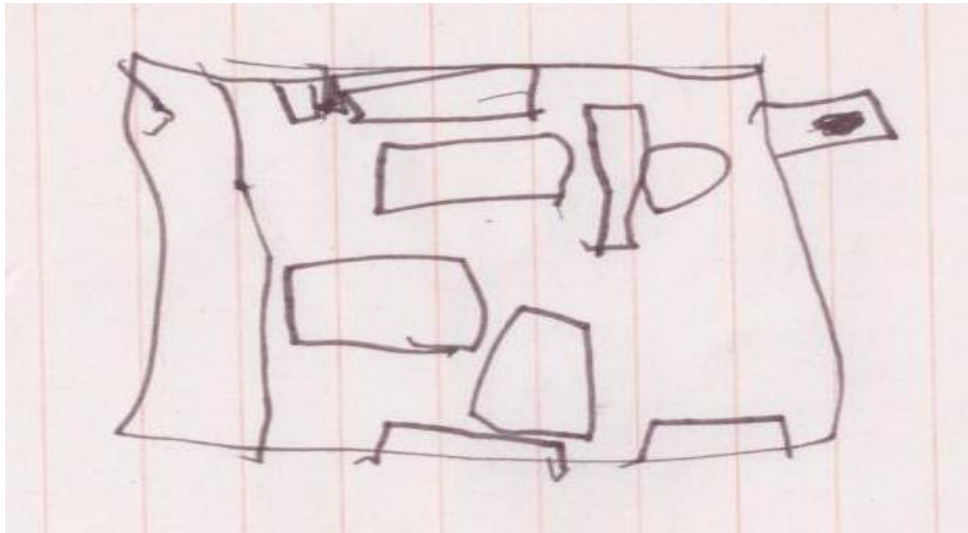
Por isso, é possível afirmar que a organização espacial e as relações que estão sendo constituídas partem de uma tecnologia de poder. Foucault, no livro **Vigiar e Punir** (2008a), demarca as formas de adestramento que não estão desvinculadas dos espaços que estão sendo construídos, espaços estes que têm a função de adestrar para retirar e se apropriar das singularidades dos sujeitos, em que a disciplina irá “fabricar indivíduos” (p. 143), ou seja, “ela é a técnica específica de um poder” (idem), que não está desvinculada da invenção do ser humano, o que nos permite pensar na dinâmica e no processo de criação dentro dos espaços das pré-escolas.

Como afirma a arquiteta Mayumi Souza Lima (1989, p. 59), “a apropriação de um espaço pela criança supõe a possibilidade de que ela venha a colocar suas marcas, alterá-la de alguma forma”, como fazem as crianças pequenas, quando ocupam os espaços das pré-escolas das turmas dos professores Júlio e Danilo. Ao observar de forma minuciosa tais espaços, percebe-se uma circulação sem uma orientação determinada pelos professores, ou seja, as crianças dão vida ao espaço, se agrupam e se relacionam de acordo com os seus interesses, elas modificam e recriam os ambientes.

No relato a baixo o papel do professor Danilo é de provocar nas crianças tal experimentação, de deixá-las vivenciar e, ao mesmo tempo, de construir junto a eles saberes coletivo.

Estava escrevendo no meu caderno de campo as observações do dia e comecei a desenhar a planta baixa da sala do professor Danilo, neste momento Valério, um dos meninos da turma, veio em minha direção e ficou observando, e perguntou se poderia desenhar no meu caderno. Disse para ele que poderia, então começou a construir a planta baixa da sua sala (Caderno de Campo, 12 mar. 2014).

Figura 10: Planta da sala, desenho de Valério de 5 anos



Fonte: Caderno de Campo – 12/03/2014

O artista gráfico holandês, Maurits Cornelis Escher (2010, p. 11), nos provoca e ao mesmo tempo nos convida a desorganizar as formas e as estruturas já consolidadas como verdades pela nossa sociedade: “Eu não consigo deixar de brincar com as nossas certezas estabelecidas”. Brincar com essas certezas, e olhar as formas de poder que estão colocadas nas relações, tal como Michel Foucault (2008a) nos apresenta, desestabiliza mecanismos e instrumentos de poder. Foi o que Valério fez ao desenhar no meu caderno, me ajudou, me revelou com o seu olhar para aquele espaço tão provocador que é a sala da sua turma. Colocando de ponta cabeça as relações de poder, ou seja, o olhar adultocêntrico, as crianças pequenas vão apresentando outras formas de olhar o mundo e a própria relação entre adultos/as e as crianças pequenas.

Os espaços educativos das pré-escolas estão repletos de práticas interiorizadas ou não, de controle e de “encaixamento espacial das vigilâncias hierarquizadas” (Foucault, 2008a, p.144), práticas as quais se desenvolvem desde a arquitetura do prédio até a forma de organização dos ambientes que podem domesticar, mas isso depende de quem está ocupando esse território, pois “a capacidade de controlar o espaço é uma condição para o funcionamento do poder” (Zarankin, 2001, p. 03).

A organização arquitetônica dos prédios constitui e fixa as relações de poder nos espaços da pré-escola, ambientes estes que reproduzem as desigualdades de gênero entre as

crianças e os/as adultos/as. Antonio Miguel (2007, p. 158) ao estabelecer um diálogo com Escher, traz a dimensão espacial que reorganiza os espaços e os transforma em múltiplos, “uma transformação topológica do espaço de uma sala e de todos os objetos nela contidos”, o que possibilita pensar em uma ruptura de práticas sexistas, machistas e adultocêntricas, tendo o processo inventivo dentro dos espaços que estão em constante metamorfose.

Valério, ao desenhar a planta baixa da sala, provoca e desestabiliza uma lógica adultocêntrica, ou seja, a relação construída naquele momento é totalmente inventiva e criativa, pois muda o ângulo, é o adulto aprendendo com o menino a organização do espaço.

Diante de tais movimentos, surgem novas questões. Será que o burilamento das palavras ou dos gestos, das relações entre os/as adultos/as e as crianças pequenas pode modificar os ambientes e criar novos tempos dentro das pré-escolas? Como os docentes do sexo masculino ocupam esses espaços? Quais os objetos que serão expostos por esses adultos para os locais que serão explorados pelos meninos pequenos e pelas meninas pequenas? Tais questões permeiam este capítulo no que tange às relações entre as crianças pequenas, entre professores e professoras e entre os professores e as famílias.

Em uma das visitas a EMEIF, as crianças estavam na roda de música com o professor Júlio, que estava com o violão tocando e cantando com elas; as crianças escolhiam as músicas e o professor tocava. Estava ocorrendo naquele instante um momento muito alegre entre o professor e a turma. As crianças pediram para tocar a música “A linda rosa juvenil”, e foi nesse momento que ficou marcada a separação entre os sexos, as meninas eram as rosas, e os meninos os reis. E, durante a brincadeira em que as meninas tinham que ficar deitadas, um dos meninos ficou deitado, Pedro, o que levou todos os meninos a sinalizarem para o Pedro ficar de pé, ele era um rei, menino não é a rosa, rosa são as meninas. Você está estragando a brincadeira, Pedro. Nesse momento, ele ficou em dúvida se levantava ou continuava deitado. Pedro, então, decidiu ficar deitado e rindo muito. O professor continuava a cantar e algumas crianças continuavam a brincar, enquanto alguns meninos continuavam a pedir para o Pedro levantar, pois era rei. E Pedro dava risada! (Caderno de Campo, 5 out. 2012).

Nesse relato, as crianças reproduzem uma brincadeira já conhecida, “a linda rosa juvenil”. Pedro é o protagonista, pois enfrenta os meninos do grupo, rindo muito, subvertendo a ordem, continuando deitado. A partir desse acontecimento formula-se um

debate: o que seria coisa de menino ou menina? Na brincadeira, os meninos deixam claras as posições, ao verem o Pedro deitado, e o menino nem responde aos colegas. Na verdade, responde dando muitas risadas. A posição do professor é a de não interromper aquele debate entre as crianças, e continua a tocar e a cantar. Enquanto as meninas não ligam em ver Pedro deitado, o incômodo se encontra com os meninos que insistentemente, gritam: *Pedro, você está estragando a brincadeira.*

O professor Júlio ao realizar esse momento musical com as crianças, que ocorre durante a semana em que ele apresenta novos repertórios musicais para as crianças, como também, elas solicitam algumas músicas. A junção desse grande repertório se transforma em um momento muito divertido. As crianças ao solicitarem que o professor cante a música “A Linda rosa juvenil”, começam a brincar e nesse momento podemos observar a transgressão das fronteiras de gênero (Finco, 2010).

Pedro, ao transgredir e reinventar novas regras para aquela brincadeira dá risada do que é habitual e coloca em evidência a reprodução das posições de gênero. Dessa forma, vemos o quanto as relações entre as crianças pequenas já carregam marcas de gênero ensinadas desde a tenra idade.

Gobbi (1997), em sua pesquisa de mestrado, apresenta um debate sobre os desenhos infantis e as relações de gênero, dando enfoque às representações dos meninos pequenos e das meninas pequenas sobre os papéis atribuídos às mulheres e aos homens na sociedade capitalista. E através das representações, as crianças transgridem as barreiras de gênero. Gobbi, ao citar um exemplo, de um menino da turma pesquisada, que desenha com o lápis vermelho, mesmo ouvindo os outros meninos pequenos dizerem: “lápis vermelho é de mulherzinha”, o menino resiste a pressão dos amigos, e usa o lápis vermelho, ou seja, podemos considerar como uma transgressão de gênero diante de uma prática machista. A autora afirma que,

meninos que acabam mesmo sem perceber resistindo e tornando estas afirmações e tantas outras, ultrapassadas. Também eles e elas apontam para mudanças igualitárias, quando ser chamado de “mulherzinha” deixe de ser conotação de um xingamento (idem, p. 136).

Portanto, as formas de subversão das regras colocam em debate as posições binárias do sexo, que excluem os sujeitos, as crianças pequenas. Voltando ao relato da

brincadeira da “rosa juvenil”, Pedro brinca com a própria regra da brincadeira e, ao quebrar com as normas, foge da reprodução dos estereótipos de gênero. O que também, ocorre com o menino que não desistiu de usar o lápis vermelho na pesquisa de Gobbi (idem).

As discussões de gênero, sexo e infância permitem e estabelecem uma nova lógica dentro dos espaços da educação infantil, lógica esta de se reconhecerem como mulheres, homens, meninos e meninas, diferentes socialmente e culturalmente, colocando em debate a ideia de sociedade em que “a diferença sexual inscrita nas práticas e nos fatos é sempre construída pelos discursos que a fundam e a legitimam” (Rago, 1998, p. 05), ou seja, as estruturas sociais estão sendo totalmente colocadas em confronto.

De acordo com Faria (2002, 2006), Ávila (2003) e Finco (2004; 2010), que apontam diversos elementos, entre eles: 1º) a importância das lutas pela educação infantil advindas do movimento feminista e 2º) as mudanças da organização das creches e pré-escolas como a primeira etapa da educação básica e como direito de todas as crianças pequenas, sem distinção de classe social, gênero, sexo e raça. O que auxiliam no deslocamento de práticas que excluem os sujeitos, e buscam construir outras possibilidades de conhecimento na produção das culturas infantis.

As diferenças que marcam esses espaços e as relações entre os/as adultos/as podem ser subvertida por dinâmicas que extrapolam as próprias barreiras do trabalho docente, como nos momentos em que a inventividade se encontra com o imaginário e na produção de saberes. A não intervenção do professor Júlio no debate entre os meninos pequenos permite refletir acerca deste processo, ou seja, a falta do debate sobre as questões de gênero e a construção das desigualdades, o que é possível perceber na relação entre as crianças. Ser rosa, cravo e rei já estava determinado na brincadeira, e as meninas e os meninos já encaravam tal movimento, porém Pedro vai desestabilizar e quebrar com as regras da brincadeira. Tal discussão tem que ser aprofundada, pois a presença do professor não pode ser neutra, já que as diferenças entre os meninos e as meninas foram colocadas como elemento de desigualdades.

Sendo assim, são processualmente construídos nos espaços educativos para as crianças pequenas elementos que possibilitam a compreensão da reprodução dos preconceitos existentes na sociedade contemporânea, elementos estes que podem reafirmar

ou não os papéis da divisão sexual do trabalho na contemporaneidade, em que os corpos são transformados em mercadoria.

A hierarquia dos gêneros conduz ao estabelecimento de relações de dominação/submissão entre o gênero masculino e o feminino, independentemente de qual seja o sexo das pessoas que ocupam os espaços sociais de gênero, nas relações de gênero (Izquierdo apud Rosemberg, 1997, p. 5).

É nesse sistema complexo, no qual as determinações de gênero estão evidentes e as relações de poder impressas nos corpos dos homens e das mulheres, que acabam sendo reafirmadas as marcas construídas por práticas cotidianas da sociedade capitalista e da história do colonialismo escravista brasileiro, que fabricam “por meio de práticas pedagógicas corpos dóceis, domesticados” (Azevedo, 2003, p. 19), o que irá determinar as experiências das crianças pequenas nos espaços e tempos da educação infantil.

Em uma pesquisa defendida recentemente por Flávio Santiago (2014), sobre a percepção das crianças pequeninhas negras diante de práticas normativas em um espaço de educação infantil, afirma que “os meninos e meninas negras instauravam sentidos e *rabiscavam* suas configurações corpóreas, lançando-se para o novo, resistindo, de modo a criar uma nova possibilidade de existência, fora de si” (Santiago, 2014, p. 50). O que possibilita pensar na transgressão das fronteiras de gênero, que estão presentes no cotidiano entre as crianças pequenas em que a forma de organização desses espaços e tempos são intencionais para a produção de conhecimento.

Em uma das observações realizadas na turma do professor Júlio, deparei-me com o seguinte movimento do grupo docente na EMEIF:

As professoras e o professor estavam organizando depois do café da manhã, numa atividade do Hino Nacional, que é realizada todas as sextas-feiras, com as turmas a partir dos dois anos, que se posicionavam no centro do refeitório e ficavam sentados no chão em filas. E, assim, foram chegando todas as turmas, algumas turmas separando os meninos pequenos e as meninas pequenas e outras sem esta divisão, saíam da sala e iam em direção ao refeitório. Foi-se montando todo o ritual para o Hino Nacional, bandeira, caixa de som, rádio, cd com o hino. Neste momento em que as crianças se preparavam para o canto, duas crianças, um menino e uma menina, foram escolhidos para segurar a bandeira e de pé as crianças pequenas ouviam o hino. O grupo docente cantava e algumas meninas pequenas e meninos pequenos fingiam que estavam cantando, mexiam os lábios, e as trocas de olhares se tornavam conversas

e risos. Neste momento, as crianças pequenininhas começaram a brincar entre elas, e ouviam-se, das professoras e do professor, pedidos de silêncio. Mas as crianças pequenininhas transgrediam e tentavam subverter as ordens dos/as adultos/as (Caderno de Campo, 14 set. 2012).

Esse ritual realizado pelas professoras e pelo professor reproduz de forma “natural” um momento sem significados para as crianças: a permanência em fila para cantar algo sem sentido, o hino nacional. Ao mesmo tempo, é possível perceber as transgressões das crianças pequenininhas diante da atividade, o canto do hino. Destaco a divisão entre os sexos, seja na fila ou na escolha de determinada criança para segurar a bandeira como o modelo patriarcal é reproduzido, um menino e uma menina, mostrando o ideal de nação. Como se tivéssemos que ensinar desde bem pequenos/as os modelos ideais de família e ou dos arranjos sexuais.

Vale destacar, a transgressão das crianças ao “não” cantarem o hino nacional, fazendo de conta que estão cantando, fazendo caretas e mexendo com os/as amigos/as de outras turmas, desestabiliza com o evento planejado pelos/as docentes.

A arquiteta Ana Beatriz Goulart de Faria (2007) nos provoca ao pensar na dimensão das produções entre as crianças, e colocando de ponta cabeça esse movimento inventivo.

O espaço é um dado fundamental nessa descoberta. Ele é o teatro dessa inovação por ser, ao mesmo tempo, futuro imediato e passado imediato, um presente ao mesmo tempo concluído e incluso, num processo sempre renovado (Faria, 2007, p. 111).

O que é possível perceber na forma como as crianças ocupam os espaços das pré-escolas, e na organização realizada pelos/as adultos/as e o quanto estes revelam as divisões de trabalho entre os sexos. Tais ambientes como já apresentado, reproduzem a discriminação de gênero entre homens e mulheres e entre os meninos e as meninas, o que, às vezes, também ocorre nas práticas pedagógicas que são perversas e reproduzem a moral e a lógica do capital. Essa dimensão política, econômica e social na educação das crianças pequenas e, principalmente, no que tange à questão da docência masculina na educação infantil, revela as relações de poder e a própria complexidade e desafios da construção da profissão docente.

Portanto, ao pensar nos espaços que são construídos para e com as crianças pequenas, é fundamental proporcionar diversas experiências num coletivo em que estas estão presentes. E diante das experiências observadas nas turmas dos professores Júlio e Danilo em que as crianças transgrediam as fronteiras de gênero, mesmo quando os adultos não permitiam ou não interferiam, as crianças entre elas estavam produzindo conhecimento.

Nas observações das pré-escolas, foi possível perceber que em determinados momentos os espaços eram remodelados, remontados, desestabilizados, como cenário em constante transformação. Por exemplo, na sala do professor do Danilo, ocorre uma movimentação e transformação do ambiente.

A mesa ganha outra função, vira um jogo, um flip. As cadeiras se transformam em casas, ou em ônibus, trem e até mesmo em carros. Os armários se transformam em esconderijos. As crianças junto com o professor Danilo dão vida ao ambiente, criando outras possibilidades com os mobiliários da sala (Caderno de Campo, 10 mar. 2014).

Como afirma Lima (1989, p. 14),

O espaço, portanto, existe sempre conjugado a um ambiente, assim como o ambiente não existe sem estar ligado a um espaço. Contudo não é uma relação linear e biunívoca: um mesmo espaço pode resultar em ambientes diferentes, assim como ambientes similares não significam espaços iguais.

O tripé: crianças/docente/famílias é a grande potência apresentada tanto por Faria como por Lima como seres que, conjuntamente, em contextos diferentes, demarcam os espaços como invenção. Desse modo, ao trazer o relato da movimentação/transformação dentro da sala da turma do professor Danilo, pretendo mostrar as vidas e as experiências que se encontram nos ambientes públicos e coletivos.

Encontro nas relações entre os meninos pequenos e as meninas pequenas o grande instrumento para a formação docente, em que se aprende nesse coletivo a pensar em práticas intencionais. É na complexidade da produção das culturas infantis e nas mudanças das estruturas sociais que são quebradas as hierarquias e as desigualdades de gênero. É nesse mecanismo que professores e professoras devem aprender com as diferenças, para, diante destas, inventarem, em parceria com as crianças pequenas, a docência na educação infantil.

Vale ressaltar que os estudos de Lima (1989) já evidenciavam, no final da década de 1980, pós Constituição Federal, a ocultação e manipulação de correntes presentes que aterrorizavam o tempo e os espaços das instituições de educação infantil, construindo um tempo escolar e um espaço que reproduz a lógica do capital. O que sinaliza a apropriação e reprodução das desigualdades sociais. O que podemos observar nas relações entre os professores Júlio e Danilo, tanto na forma como ocupam os espaços e organizam os tempos, como a intencionalidade educativa que permeia o cotidiano com as crianças pequenas.

Desse modo, “não resta dúvida de que todas essas violências faziam parte de uma estratégia coerente de destruição da vontade, da quebra de autonomia e de transformação do sujeito em objeto” (Lima, 1989, p. 32), ou, simplesmente, ocorriam essas violências para a domesticação dos corpos. Por isso, “os espaços definidos pelo poder são, de alguma maneira, estabelecidos em função da preservação e do fortalecimento desse mesmo poder” (idem, p. 37).

O que também podemos observar na dimensão em que “o sistema simbólico sexuado, por estar inscrito tanto nas formas subjetivas quanto nas relações sociais [...] está constantemente legitimando e confirmando a si mesmo” (Carvalho, 2011, p. 107), o que é evidenciado nas relações que são construídas na ocupação dos espaços e tempos da educação infantil. Ao apresentar a brincadeira da Rosa Juvenil, os meninos já apresentam um estereótipo de gênero, produzindo dessa forma as desigualdades de gênero. Nas relações citadas, as práticas machistas estão em evidência como marcas já incorporadas no cotidiano e nas experiências entre os meninos e as meninas e entre o/as docentes, como observado nas turmas do professor Júlio.

Reforçando esse posicionamento, Faria (2007) nos provoca ao denunciar em suas pesquisas, a ausência da temática arquitetura e urbanismo para as infâncias, o que determina a visão política, econômica e social diante das infâncias brasileiras que seguem “códigos e legislações seculares, que resultam em espaços cuja pedagogia silenciosa, inscrita em suas paredes nos ensina a disciplina, a segregação, o controle e a punição” (Faria, 2007, p. 100). Desse jeito, a forma e conteúdo estão separados, seguindo a lógica do capitalismo, num processo de antecipação da escolarização, o que determina as características das políticas públicas para a pequena infância onde os espaços designados aos meninos pequenos e às meninas pequenas se concretizam em lugares que não são

pensados para elas, são ambientes que servem aos interesses econômicos e políticos do neoliberalismo, funcionando como uma forma de preparação das crianças para servir ao sistema capitalista.

Em conversa com o professor Júlio sobre o planejamento, ele foi sinalizando as dificuldades encontradas na construção do plano bimestral para a turma, que tem características do ensino fundamental. Fala do professor: “temos que dar conta de terminado conteúdo durante o bimestre, as curiosidades das crianças não se limitam a este tempo, sou contra a esse tipo de planejamento, talvez dividi-lo em semestre fique melhor, mas uma coisa tem que ficar clara, a educação infantil não é uma etapa preparatória para o ensino fundamental” (Caderno de Campo, 5 out. 2012).

A reflexão realizada pelo professor Júlio sobre o planejamento na EMEIF e sobre o tempo de construção de conhecimento, que não é o mesmo do Ensino Fundamental, é de extrema importância, pois o foco de tal planejamento se encontra no inverso, na preparação, como se tivéssemos que sanar um problema social em que os instrumentos são para antecipar um único modelo de escola, que reduz a produção de conhecimento em uma única linguagem – a escrita. Mas, será que a resolução dos problemas sociais está na preparação ou está em dar condições para enfrentar tal lógica neoliberal? E quais são as condições adequadas para tal enfrentamento? O professor Júlio vai criticar tal visão é colocar que as práticas “açucaradas”, como polemicamente aponta o professor Danilo, não se enquadram na educação infantil, o tempo de construção de saberes não é o mesmo tempo do capital, a educação infantil tem que ser organizada de outra forma.

Tais espaços da educação infantil se constituem ainda dentro de concepções adultocêntricas em que as crianças não são ouvidas. Rosemberg, em 1976, no congresso da SBPC (Sociedade Brasileira para o Congresso da Ciência), que discutia as questões sobre o pós-colonialismo, trouxe para o debate as crianças e a educação que são cristalizadas pelo poder dos adultos,

É assim que esta sociedade, pensada e construída em torno do, e para o adulto, necessita criar soluções parciais para a sua própria sobrevivência, como também a da criança. Ante a impossibilidade de adequar a sociedade-centrada-no-adulto à criança, o adulto passa a educá-la (idem, p. 1466).

Os ambientes começam a surgir, espaços ganham dimensões políticas e características fecundas sobre concepções de infâncias e educação infantil que redirecionam diversos olhares na construção dos espaços educativos para a pequena infância como Rosemberg demarcou, ao denunciar as pesquisas hegemônicas da psicologia desenvolvimentista anglo-saxã, as quais acabam invadindo as políticas educacionais no país perpetuando uma visão única sobre as crianças pequenas, como um *vir a ser*. Tal visão descrita pela autora mostra uma invasão de costumes colonialistas no campo da educação infantil, visão esta que dimensiona as construções:

O poder adulto cristaliza-se duplamente na educação. De um lado, é o adulto, e somente ele, quem educa a criança, seja diretamente, seja indiretamente quando propõe seus substitutos (por exemplo, os grupos) que representarão, como ele, a sociedade concebida para o adulto (ibidem, 1466).

“A relação pedagógica é hipertrofiada” (ibidem) e os ambientes são destituídos, praticamente, de todo caráter imaginativo e criativo, adquirindo este caráter repressivo e normatizado. As práticas que fundamentam os comportamentos infantis estão dentro de uma perspectiva que tende a instituir uma educação do *vir a ser*, nesse sentido os espaços e os tempos da educação infantil se restringem a reproduzir o que o sistema capitalista determina. Faria (2003, p. 70) problematiza a ocupação dos espaços ao propor a superação deste modelo: a “pedagogia faz-se no espaço e o espaço, por sua vez consolida a pedagogia”. Sendo assim, pode-se e deve-se superar os modelos rígidos das políticas públicas para a pequena infância.

Diante desse contexto, as crianças “são vistas como movimentando-se e atuando exatamente no mesmo mundo em que as outras pessoas o fazem” (Alanen, 2001, p.76). O que de certa forma, como afirma Finco (2010), as crianças criam estratégias para transgredir as regras impostas pelos/as adultos/as, o adultocentrismo, alcançando os seus desejos, reinventando diversas formas de ocupação dos espaços das/nas pré-escolas. Onde podemos articular com a visão de espaço do geógrafo Antônio Carlos Queiroz Filho (2007), que estão sendo *saboreados* em toda dimensão política, social e econômica. Para este autor saborear o mundo significa,

reconhecer, em grande medida, que o espaço contém cheiros, gostos, sensações, esbarrões, piscadelas, náuseas, enfim. Experienciamos o mundo de corpo inteiro, com o estômago, com a boca, com as mãos, com o nariz, e também com os olhos (p. 2).

O exercício da experimentação e das vivências se torna importante para a compreensão dos espaços das e para as infâncias. Como Faria (2007, p. 99) nos apresenta, é trazer a dimensão brincalhona para o campo da arquitetura, como “projeto e implantação do lugar pedagógico da infância, em todas as dimensões possíveis, para todas as infâncias”. Ao espacializar as pedagogias, a dimensão política estará presente, pois os meninos pequenos e as meninas pequenas poderão “experimentar autonomamente a exploração, a ocupação e a transformação dos lugares” (Faria, 2007, p. 99).

Se a desterritorialização dos espaços se transforma em políticas não escolarizantes para os/as *brasileirinhos/as*³², como quebrar com práticas ainda vigentes de exclusão de políticas para a educação infantil, se os territórios estão na vertente que Foucault (2008b) nos apresenta, como *máquina educativa* que organiza as crianças e as gerencia para a produção da vida seguindo a lógica do capital e das políticas neoliberais?

As crianças pequenas estão em diferentes momentos transgredindo as posições gênero, mas nós, adultos/as, naturalizamos de tal forma as nossas ações, que não enxergamos, nem ouvimos as vozes dos meninos pequenos e das meninas pequenas. Será que ficamos surdos e cegos? Tornamos essas ações mecânicas e reproduzimos, no sentido de iniciação da domesticação dos corpos?

Os espaços ocupados pelas políticas públicas de educação infantil são um campo em tensão, principalmente no que tange à questão de qualidade de atendimento às crianças de 0 a 3 anos. Assim, como afirma Faria (2003, p. 69-70), “uma política para a educação infantil deve ser plural, e diferentes tipologias devem ser propostas [...] de modo a superar os modos rígidos de escola, de casa e de hospital”. O desafio está desenhado e a inventividade como centro do pensamento humano pode ramificar outros olhares, outras formas de ocupação dos ambientes para as infâncias e a própria intervenção do dia a dia com o grupo de crianças. Dentro desta perspectiva, os espaços e tempos são essenciais para a compreensão do processo de criação e de produção das culturas infantis em que meninos

³² O texto do sociólogo Emir Sader *Os Brasileirinhos* (2010), nos inspira a pensar numa nação onde não exista a exclusão social, onde a educação de qualidade seja para todos e não somente para alguns cidadãos de pequena idade. “Enquanto todos nós não nos sentirmos *brasileirinhos*, com suas esperanças e suas fragilidades, com suas vontades e suas frustrações, seus sonhos e seus pesadelos, e lutarmos, junto com todos eles, *brasileirinhos* serão apenas os meninos pobres, despossuídos, carentes. Um Brasil para todos tem que ser, antes de tudo, um Brasil de todos os *brasileirinhos*”. Disponível no site <http://www.viomundo.com.br/voce-escreve/emir-sader-os-brasileirinhos.html> (acesso em 09/02/2012).

e meninas são autores/as, e os docentes do sexo masculino diante do cotidiano podem possibilitar novas práticas e interação entre elas. O pensamento humano pode conquistar e romper com práticas colonialistas e a invenção poderá se tornar este *novo*. Faz parte de tal percurso colocar a criação como centro das experiências e experimentações entre as crianças pequenas e os adultos.

Na entrevista com o professor Danilo (14 mar. 2014) ao relatar as provocações e as falas das crianças diante do que está sendo apresentado foram observados momentos de pura criação, em que a organização dos espaços foi absolutamente transformada. Por exemplo: “*Você nos dá ideias e nós as melhoramos*”. A fala da criança para o professor coloca de ponta-cabeça a relação professor/criança, o que gera novos olhares diante da produção de conhecimento.

Nesse sentido, Faria (2011) ao refletir sobre inventividade das crianças, possibilita a importância de interrogarmos a nossa formação e de colocarmos de ponta-cabeça as nossas certezas que são incertas. “Somos e não somos diferentes” (Faria, 2011, p. xv).

As crianças pequenas, em diversos momentos, transgridem as regras estabelecidas por nossa sociedade adultocêntrica. Tal ação revela uma aproximação como os/as poetas que, ao fazer poesia, buscam algo “e esse ‘algo’ é uma relação com a realidade que, uma vez estabelecida, implica uma sequência cuja disposição pode ser reconhecida como poética” (Lins, 2004, p. 203). Poderíamos acrescentar que as relações entre os meninos pequenos e as meninas pequenas e os professores e as professoras vão além das palavras, vem do sensível, das sensações, do movimento de criação, ultrapassando os espaços, tornando-se múltiplas as linguagens presentes no cotidiano da educação infantil.

A forma de organização dos espaços, da ocupação e as experiências que os ambientes podem proporcionar, podem ser um instrumento transformador, principalmente, quando todas as vozes são ouvidas dos meninos pequenos e das meninas pequenas, subvertendo as hierarquias das relações entre adultos/as e crianças.

A maravilha não se encontra só na capacidade de ser “maravilhado” de qualquer coisa. A maravilha é a capacidade que algumas pessoas têm de maravilhar-se. É valorizar o universo infantil que é inevitável e ricamente diverso dos mundos dos adultos. No deslumbramento proposto, trata-se de reconhecer nestas formas de viver das crianças, as regras e as normas próprias para suas relações, suas criações, que, ao serem reconhecidas podem colaborar para o desenvolvimento de uma interculturalidade entre adultos e crianças (Gobbi, 2007, p. 130).

O encantamento e as maravilhas que estão presentes nas formas de ocupação nos ambientes pelas crianças pequenas nas pré-escolas são diversos e cheios de possibilidades na criação das culturas infantis, como afirma Gobbi (2007) ao abordar a diversidade presente nas relações entre adultos/as e as crianças pequenas. Tal impulso redimensiona os espaços para um outro projeto, onde os olhares e a escuta, diante de práticas ainda vigentes de exclusão e desigualdades de classe social, de gênero e sexo podem ser eliminados.

3.1 Brincadeiras e transgressão de gênero

Há quem pense que as relações de subordinação ou de dominação entre as crianças seja mera expressão de poder físico. Nossas observações sugerem, não obstante, que este só raramente dá preeminência de alguém sobre os demais nos grupos infantis. Como acontece entre os adultos, tais relações se inserem em um mundo socialmente diferenciado e organizado... O que a criança aprende em relações que envolvem reciprocidade, subordinação ou dominação adentra-a, fundamentalmente, para a vida social e pode ser (e de fato parece que isso sucede) transferido para outras situações análogas. (Fernandes, 2004, p. 20).

O pioneiro estudo de Fernandes, realizado na década de 1940, não só trouxe questões fundamentais sobre a produção de conhecimento entre as crianças e a cultura infantil, como colocou em debate as relações de poder presentes entre as crianças e adultos/as. Tal mecanismo é complexo, não se enquadrando em testes psicológicos e nem aos quadros da psicologia comportamental, desenvolvimentista e nem na neurociência, teorias tão presentes na atualidade. Sendo assim, afirma Alanen (2001, p. 71), foi necessário “trazer as crianças e seus pontos de vista para dentro da sociologia”.

A partir dos elementos expostos, podemos, então, observar que a subordinação de gênero que se encontram nas relações entre os meninos pequenos e as meninas pequenas não é meramente fruto da reprodução da vida adulta, ou seja, tal processo pauta-se na complexa relação com o outro, independente da idade.

Sob este aspecto, trago para reflexão algumas dinâmicas que estão presentes no cotidiano entre as crianças pequenas, em que as transgressões de gênero são fontes para pensar em um outra sociedade. Dessa forma, as observações realizadas nas turmas dos professores Júlio e Danilo inquietaram o meu olhar e, ao mesmo tempo, apresentaram

possibilidades de ir contra a cristalização dos saberes. As experiências que ocorrem nas relações entre os dois professores e os meninos pequenos e as meninas pequenas são intensas, recheadas de grandes elementos e de diferentes linguagens.

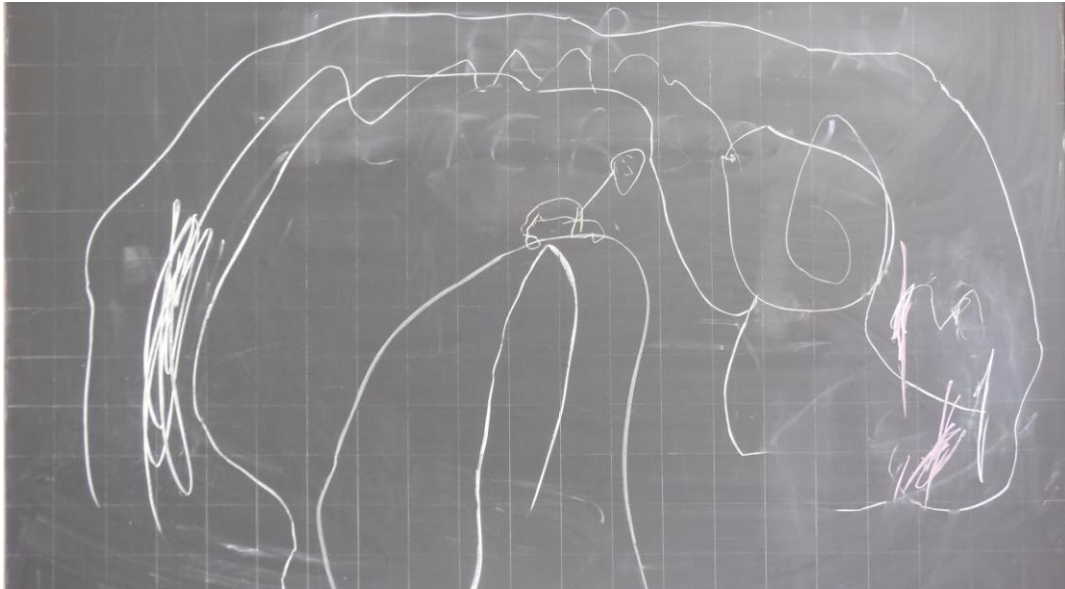
Quando você percebe, pela primeira vez em um ano, não ser mais necessário correr para tapar buracos nem consertar danos pela sala; quando, pela primeira vez, o barulho que fazem é um sussurro; quando uma menina que você nunca viu sorrir, o faz pela primeira vez; quando, depois das férias, volta para a escola da infância um menino diferente daquele que você tinha antes; quando lhe perguntam por que você está bravo com o seu amiguinho; quando você errou em resolver uma briga; quando um menino grande “adota” um pequeno; quando um menino e uma menina se enamoram... estes são episódios, não importa se pequenos ou grandes, e, como episódios, devem ser tratados. Em cada um destes casos e, em muitos outros, economizo palavras: penso em voz alta, comento as novidades. Tenho a pretensão de assim estar “ensinando” meninos e meninas a brincarem com um objeto muito imaterial, a raciocinarem e a falarem sobre nada além da relação deles comigo (Russo, 2007a, p. 68-69).

Russo, ao trazer essa relação que é construída no coletivo infantil apresentando os vínculos de confiança e as diferentes formas de se expressão, propõem uma educação para os meninos pequenos e as meninas pequenas emancipatória, ou seja, das relações, do convívio entre elas e da produção das culturas infantis. O que também está presente na sutileza dos olhares, das experiências vividas nesse coletivo infantil.

As crianças ao entrarem em contato com diferentes objetos e explorarem os espaços de formas diversas, experienciam novas sensações, o que possibilita quebrar com as amarras das desigualdades de gênero, pois é no coletivo infantil que podem ser eliminadas tais preconceitos.

A alegria do professor em observar os avanços nessa relação, entre ele e as crianças, e a forma como elas ocupam o espaço da sala ou os espaços da Escola da Infância, como utilizam os objetos da sala, como se apropriam e dão vida e significados à produção de saberes. Toda essa dinâmica enriquece o cotidiano da educação infantil e, mostra o quanto essa experiência é inovadora e emancipadora. Por exemplo, uma experiência vivida na turma do professor Danilo, a construção da Mega bomba.

Figura 11: desenho feito por Francesco de 4 anos - a Mega bomba



Fonte: Caderno de Campo – 11/03/2014

Os objetos que os meninos e as meninas exploram vão além de qualquer expectativa do professor, pois não é possível prever o seu uso. Nesse dia Francesco e Frans estavam explorando uma caixa com várias peças (engrenagem, pregos, porcas, parafusos, rodas de ignição etc), e tiveram uma ideia, construir uma mega bomba. Construíram e foram testar, no momento em que a mega bomba era jogada no chão, esse impacto resultava, faíscas de fogo. Brilhante ideia, disse o professor Danilo para os meninos (Caderno de Campo, 12 mar. 2014).

Francesco e Frans já arquitetavam a sua obra, a mega bomba, no dia posterior, indo à lousa e desenhando o experimento, que vai ganhar vida e fogo. Esses são momentos de pura criação e invenção e a participação do professor vem antes de todo esse processo, esta se dá no momento de pensar nos objetos que compõem o ambiente da educação infantil, na forma de ocupação e de uso desses equipamentos, forma esta que, somente as crianças podem dar. Trazer o coletivo infantil, para reflexão, como elemento transformador é essencial, principalmente ao quebrar com as relações adultocêntricas tão presentes no cotidiano infantil. A importância do papel docente no momento de organização dos espaços e tempos é fundamental, pois é a intencionalidade educativa que corresponde a forma da educação infantil.

Nesse contexto a Sociologia da Infância vem ajudando a quebrar com as amarras do sistema neoliberal, ao colocar as crianças pequenas como centro do debate e da agenda

das pesquisas sobre infâncias nas ciências sociais. E, a partir desse movimento, foi possível olhar as particularidades entre os professores Júlio e Danilo, pois a relação do professor Júlio fora do espaço da sala era bem diferente. Diante do relato abaixo, pode ser observado tal postura, uma relação mais próxima deste professor com os meninos pequenos e as meninas pequenas.

Depois da refeição do período da tarde, as crianças foram até o banheiro lavar as mãos e em seguida se direcionaram ao parque infantil junto com o professor, que deixou as crianças livres para explorarem todos os brinquedos do parque e a área externa. Outra turma de jardim I também estava presente. Vale ressaltar, que essa turma tem uma criança com paralisia cerebral. As crianças corriam, pulavam, subiam na casinha e escorregam, balançavam. Organizavam-se de acordo com os seus interesses. O professor Júlio pegou o Robert (a criança com deficiência) e foi até o túnel-escorredor, entrando na casinha e colocando a criança no colo e escorregou. A alegria no rosto de ambos, adulto e criança, eram nítidas e outras crianças também queriam que o professor fizesse o mesmo, o que ocorreu. A professora da outra turma ficava observando e dando risada. Nesse momento o professor disse: Sabe Peterson, no parque viro um brinquedo (Caderno de Campo, 4 abr. 2013).

Ambos os relatos demarcam a importância da participação dos professores nas brincadeiras e perante os objetos que são produzidos nesses encontros. A cultura masculina hegemônica, que veicula uma única imagem de homem, da heteronormatividade, não está presente, nas relações entre os professores e as crianças pequenas, pois não existe uma expectativa de gênero.

Segundo Russo (2007b, p. 69)

Não me interessam os estereótipos, que fique bem claro (odeio a ideia de brincadeiras de meninos e de meninas, pelo menos na escola); interessam-me justamente as variantes, o “como” cada menino e cada menina interpreta a sua pertença de gênero. Eu próprio, além do mais, sei que dou à turma (à sala, antes de tudo) uma marca “masculina”, se chamamos de “feminina” a que as colegas dão às suas salas. E também deveria ser encorajada, mais cedo ou mais tarde, uma reflexão desse tipo, sobre o gênero do ensinar, a qual tive a sorte de compartilhar, no passado, com colegas igualmente atentas e conscientes disso. Do contrário, não teria sentido o fato de que a denominação deste tipo de escola, onde, há 25 anos, começou-se a contratar também professores, tenha sido recentemente mudada, de escola “materna” para escola da infância.

Sei, por exemplo, que a escolha dos materiais que uso, que usamos nas salas, mais o ferro do que a lã, mais a madeira do que o papel crepom, longe de serem “masculinos” em si, têm, porém, a marca do perfil “masculino” da minha

memória, das brincadeiras e da destreza manual que me foram ensinadas e que assimilei do meu modo. Provavelmente, a mesma marca é impressa em coisas menos materiais do que os materiais. Logicamente, por exemplo, a própria ideia de ordem/desordem que faço valer hoje como professor está permeada de memória masculina, assimilada e elaborada: o desleixo calculado, antiestético, de dispor espaço e coisas apenas numa ordem de utilidade, e de maneira alguma em ordem de beleza, é, provavelmente, um sucedâneo desta memória, uma variante, a minha variante.

Russo (idem) problematiza os espaços educativos para as crianças pequenas e, principalmente, a divisão binária do sexo e as marcas de gênero nas relações entre o professor e os meninos pequenos e as meninas pequenas. O que também pode ocorrer com as professoras, pois as experiências advindas da infância do/a adulto/a modificam a relação entre os/as docentes e as crianças pequenas. Como afirma Bastide (2004, p. 195), ao falar da importância de se estudar as crianças, “é preciso penetrar, além do círculo mágico que dela nos separa, em suas preocupações, suas paixões, é preciso viver o brincar”; o que possibilita pensar nos sujeitos que transgridem as fronteiras de gênero e, como tais elementos são vistos quando se têm docentes do sexo masculino.

O que é primordial para a reflexão do cotidiano da educação infantil, pois, como pontua Ramos e Maria do Carmo Xavier (2014), a esfera da docência para as crianças pequenas sempre esteve associado à figura feminina e à maternagem, que é vista como aspecto negativo. Contudo, vale ressaltar que as pesquisas de Cerisara (1996) e Sayão (2005) vão afirmar que a maternagem social realizada pelas mulheres, também podem ser realizada por homens.

Júlio não faz diferença ao brincar no túnel-escorredor, tanto os meninos quanto as meninas participam da brincadeira. O professor, ao colocar as crianças no colo, poderia gerar dúvidas, mas o espaço externo e outros olhares ao redor, e, principalmente a alegria das crianças pequenas, não permitem tal interpretação. A ideia de um possível abusador disfarçado sob o pretexto da docência não está presente nesse contexto. A presença da professora nesse ambiente também é um alibi para qualquer dúvida sobre a ação do docente em relação às crianças pequenas, além do próprio espaço externo, que não é murado e somente tem uma cerca de arame, ou seja, todos podem olhar o que está acontecendo naquele ambiente, e o professor pode realizar suas práticas sem o medo ou o temor de alguma acusação, da desconfiguração moral que a sociedade patriarcal impõe.

O filme “*A Caça*” do diretor Thomas Vinterberg (2012) apresenta a inserção do professor do sexo masculino nos espaços de uma creche, em uma pequena cidade da Dinamarca. A história gira em torno do professor Lucas, que se vê envolvido numa teia de intrigas feitas a partir da menina Klara e do enredo costurado pela violência explícita da comunidade que o acusa de abuso sexual. Diante de tal estrutura, o espectador é levado a mergulhar nessa violência e a se envolver com os personagens centrais da trama.

No entanto, em meio às ameaças e ao temor da violência, a relação de cumplicidade construída entre o professor e as crianças pequenas pode ser pensada a partir da seguinte cena do filme:

Andando! Passos lentos. Um percurso. O trajeto: a creche. Lucas, o professor de uma turma de crianças pequenas, está chegando ao local de trabalho. Antes de abrir os portões da creche, percebe um movimento no parque. Tira os óculos, guarda-o no bolso da camisa, e, ao abrir o portão entra na brincadeira das crianças: a caça. Várias crianças saem dos seus esconderijos, meninos e meninas, correm de diversos lugares do parque e pulam no professor, agarram a sua perna, puxam os seus braços, sobem na sua costa, pura diversão e alegria!

Fonte de reflexão e inspiração, o filme se articula com as pesquisas sobre a docência masculina e a sua especificidade na constituição da profissão na primeira etapa da educação básica ao evidenciar os cuidados corporais e a educação vistos por outro prisma. A construção de conhecimento que se dá nas trocas de saberes e fazeres, nos afetos e desafetos, entre os/as adultos/as e os meninos pequenos e as meninas pequenas e, entre as crianças, propõe um processo sem hierarquia dos conhecimentos e das relações sociais. Dessa forma, busco me inspirar na linguagem do cinema, para redimensionar a temática do homem professor na educação infantil, sem a pretensão de aprofundar sobre esta linguagem.

De acordo com Monteiro (2014), ao pesquisar a trajetória de homens professores na educação infantil no Município de Campinas-SP, percebeu-se que os docentes vivenciavam diversos tipos de preconceitos, por estarem numa profissão feminina. E que eram questionados por sua orientação sexual ou vigiados, pois o medo da violência física

com as crianças, ligados à questão da pedofilia, estava presente no imaginário dos/as adultos dentro e fora da creche e da pré-escola. A autora ainda pontua que,

Dessa maneira, optar por uma carreira considerada socialmente como “feminina” se mostrou como um “sinal” de “atravessamento de fronteiras” e, dessa forma, a orientação sexual dos professores foi questionada, fosse durante os cursos de formação inicial, ou mesmo no decorrer de suas trajetórias docentes.

A presença de homens professores na Educação Infantil, por outro lado, foi associada à manutenção de um padrão hegemônico de masculinidade, pois poderia proporcionar “modelos” do papel masculino, principalmente para os meninos, modelos esses associados à heteronormatividade (Monteiro, 2014, p. 87).

Dentro desse contexto, o aspecto de um tipo universal de masculinidade e de feminilidade tem que ser colocada em discussão, pois estão presentes na construção da docência na educação infantil como dispositivos que temos que enfrentar e questionar, trazendo-os para o debate. Os espaços das pré-escolas pesquisados, não só revelaram mecanismos de poder, que segregam as diferenças de gênero como, também, possibilitaram a observação do mecanismo de naturalização das relações entre os professores e os meninos pequenos e as meninas pequenas.

A turma estava dividida em quatro mesas, sendo que a primeira e a segunda mesa tinham blocos de montar, a terceira a massinha de modelar e na quarta, o professor Júlio direcionava a atividade proposta. Estava observando todo o movimento da sala e parei na mesa em que as crianças brincavam com a massinha. O João estava mostrando o relógio do Ben10, e fazia questão de afirmar que ele era um herói, Maria, então, não gostando da situação, criou com a massinha de modelar um anel e mostrou para ele, dizendo: Esse anel é do Ben10. João olhou para Maria e gritou com ela dizendo: Ben10 é só de menino. Maria então deu risada, olhou para o João e disse: O meu anel é do Ben10. E voltou a pegar mais massinhas para criar novos anéis (Caderno de Campo, 4 abr. 2013).

Tal movimento é configurado nas transgressões das crianças pequenas diante das expectativas de gênero dos adultos. Quando Maria enfrentou o João ao construir um anel do Ben10 e fixou o seu lugar na brincadeira, inverteu o que está colocado na sociedade como natural. Tal processo acaba por gerar outras possibilidades de gênero.

O que também pode ser observado na dinâmica que foi construída na composição do ambiente da sala pelo professor Júlio. Ele dispôs as crianças em diferentes mesas -1, 2,

3 e 4-, nas quais diferentes atividades eram propostas. Com a sua interferência as crianças eram direcionadas ao mesmo tempo em que diversos acontecimentos se davam (invenção, criação, brigas, transgressão, etc.), em determinados momentos, o professor tinha a seguinte postura, mudar as crianças de mesas, ou seja, uma circulação entre as atividades propostas, em outros momentos, ele pedia silêncio.

A atividade de hoje é pintar cinco bolinhas. O professor organiza uma mesa para a atividade dirigida e vai chamando pequenos grupos de crianças para fazer a tarefa. Os grupos são mistos, meninas e meninos, o professor entrega as folhas de sulfite individualmente, com os respectivos números, 1-2-3-4-5, e vai orientando o que as crianças irão fazer. Primeiramente, pede para as crianças desenharem as bolinhas abaixo do número correspondente e, depois, pintá-las. Lívia fez quatro bolinhas no numeral 3, o professor sinalizou para ela o erro. Ela continuou a fazer as bolinhas correspondendo aos numerais, agora, com a intervenção do professor. Depois de fazer as bolinhas, o professor pediu para ela pintá-las. Lívia, então, pintou a folha toda. Olhou para o professor e disse: Terminei. O professor olhou para ela e pegou a folha, escrevendo o nome. Ela se retirou da mesa e foi brincar com blocos de plástico (Caderno de Campo, 4 abr. 2013).

O que seria ensinar na educação infantil? O que é ser um/a professor/a sem dar aula? São indagações que o professor Danilo, traz em seus textos traduzidos para o português. E tais questões são levantadas neste exato momento da pesquisa, porém, de certa forma, são perguntas que percorrem todos os outros capítulos deste estudo como pretexto para olhar o mecanismo de escolarização que a infância vem enfrentando. O professor Júlio, ao propor tal atividade tinha a pretensão de ensinar a noção de quantidade, daí a fragmentação dos numerais até o cinco.

O que vemos neste relato com a transgressão de Lívia e que tal reprodução da forma escolar na educação infantil retrata a fragmentação de saberes. Ela ao pintar a folha toda e não somente a bolinha correspondente aos numerais está apresentando uma crítica àquela atividade, pois durante a minha observação, a forma como o professor explicava para Lívia tal procedimento, era compreendido pela menina, porém ela não queria fazer a atividade proposta, por isso foi possível perceber, nas expressões dela, no seu olhar, uma reprovação da atividade proposta pelo professor. Dessa forma, Lívia não foi repreendida por Júlio, ao não fazer a atividade como foi orientada. O professor não reprovou tal ato,

deixou a menina se retirar da mesa e continua a fazer a atividade com as outras crianças. Porém, depois da atividade ele vai avaliar, diante de suas expectativas.

Tem crianças que entendem o que peço e outras que nem estão ligando, você viu a Lúvia, né, Peterson? Ela não quis fazer e também não forcei, mas mostra que é imatura (Caderno de Campo, 4 abr. 2013).

O que podemos observar na forma como o professor Júlio classifica Lúvia - uma menina de 4 anos como imatura -, tem a ver com a concepção de infância e de escolarização presente na educação infantil, ou seja, a formação docente tem que levar em conta as especificidades da pequena infância. Ao não problematizar tal proposta, percebemos o quanto o adultocentrismo está presente nas formas de organização do trabalho pedagógico e a falta de uma formação permanente que leve em conta os saberes produzidos pelas crianças e as suas com linguagens.

A concepção do vir a ser, ainda está muito presente nos espaços para a educação das crianças pequenas, “como se a infância fosse uma mera passagem para a vida adulta, uma simulação, usando o clichê brincar para aprender, aprender a viver em uma sociedade capitalista” (Nara Martins Moretti e Nélia Aparecida da Silva, 2011, p. 36). As autoras da citação acima, nos provocam a pensar na dimensão do brincar e do quanto é inventivo, criativo. Elas ainda nos fazem refletir sobre a produção das culturas infantis, as quais estão mergulhadas nas relações entre os meninos pequenos e as meninas pequenas, relações estas que, em muitos momentos se colocam como forma de enfrentamento de um sistema já pré-estabelecido.

Crianças querem instruções, não? Jogos com instruções eles gostam não? Desde pequenos. Se eu ensino para eles um jogo que é para fazer com instrução e tal, eles topam. Isso é verdade. Nesse campo aqui, eu procuro desnortear, dar uma resposta minha ou uma proposta se for autônoma. Que não é no sentido da expectativa deles. Então vocês querem instruções tudo bem, mostro essa coisa que de fato tem instrução jogo de carta, baralho, xadrez, jogos que precisam saber umas coisas para ser feitos. Pra curtir. Mas tem um monte de coisas que vocês têm que saber e não somente experimentar, tem que saber que aí o negócio não tem somente uma solução justa, certa e outras que não só, aí o jeito é experimentar. A

pergunta com P maiúsculo é o que a gente vai fazer com isso, não? Com isso misturado com esse outro material o que a gente pode fazer? O que a gente pode fazer dentro desse espaço aqui, utilizando todo cantinho, a janela, a porta, o aquecedor, a mesa de ponta cabeça, então tudo que pode aproveitar. Então esse jeito aqui a criançada pega (pausa), pega explicitamente, de forma explícita, eu falo para elas que eu vou fazer isso aqui. Que estou tentando fazer isso aqui, essa tentativa aqui, que resume de alguma forma, muitas, se não todas as experiências que elas fazem para os projetos que ocupam os espaços. Isso que é legal! (Entrevista com professor Danilo, 13 mar. 2014).

A construção de conhecimento em que o adulto ensina algumas regras para os meninos pequenos e as meninas pequenas e a forma como as crianças se apropriam das “instruções” é de grande significado na produção de saberes. O professor Danilo tenta criar essas condições, problematizando e inferindo tais movimentos.

Segundo um dos seus textos traduzidos para o português (Russo, 2007a, p. 67), esse método de construção de conhecimento se dá nas relações.

Procuro encontrar como interlocutoras crianças espertas e curiosas pelas coisas e por si próprios. Como o professor não escolhe os meninos e as meninas a quem ensina e nem mesmo deve escolher entre elas, procuro “dar corda” àquela parte de cada uma das crianças que se demonstra curiosa e esperta. Procuro tornar possível – como eu gosto de dizer – em cada uma delas. As crianças devem ver suas iniciativas encorajadas, utilizadas e valorizadas, iniciativas essas que elas tomaram de modo autônomo, que não foram requisitadas senão por motivos pessoais.

Ao adentrar as microrrelações nos espaços das pré-escolas, foi possível detectar as amarras do sistema capitalista ocidental, no sentido em que se “cola na pele”³³ das crianças, desde bem pequenas, os interesses do neoliberalismo, como afirma Guattari (1981, p. 53), “uma espécie de lei de retroação poderia ser tirada: quanto mais precoce for a iniciação, mais intenso e duradouro será o *imprinting* do controle social”. Eu entendo que tal fenômeno incide, principalmente nas questões de gênero na pequena infância. O professor

³³ Tal expressão é utilizada por Guattari (1981, p. 55), onde apresenta as formas de poder que se encontram nas relações entre adultos/as e as crianças pequenas: “Se, ao atingir a vida adulta, num momento ou noutra ele decide assumir as roupas e papéis que o sistema lhe apresenta, convém que ele possa fazê-lo sem que eles lhe colem à pele a ponto de não mais poder desfazer-se deles e então passar a investir nos próprios valores repressivos de que estas roupas e papéis são portadores”.

Júlio, em conversa, relata que *tanto os meninos como as meninas são bem machistas, pois os meninos não podem brincar de boneca, como as meninas não podem brincar de carrinhos* (Caderno de Campo, 26 fev. 2013), o que demarca o quanto as crianças pequenas, antes de irem para o espaço da pré-escola já estão incorporando tal aspecto e reproduzindo as desigualdades de gênero, como frutos de uma educação patriarcal desde o nascimento.

É verdade que os meninos já com três anos ou quatro, já põem um problema de (pausa), de possivelmente modelos que, ou quem sabe de razões mais antropológicas, ou até biológicas podem acreditar (pausa). Põem um problema de agressividade, de gostar de luta, da competição, daquele enfrentamento físico entre eles, não? Dos corpos não? Mas isso acontece bastante, é bastante comum e enquanto as meninas não. Enquanto as meninas é muito raro que eu observo, essa é uma diferença que é para prestar atenção (Entrevista com professor Danilo, 13 mar. 2014).

A atenção às diferenças esta incorporada no discurso dos dois professores e se encontram na forma particular que cada um tem de olhar e de perceber o grupo com o qual trabalha. Volto a repetir que não se trata de compará-los: os contextos desses dois professores são diferentes por vários motivos inclusive porque, estão geograficamente muito distantes e possuem distintas especificidades culturais, climáticas, pedagógicas, etc. A fala do professor Júlio e do professor Danilo reproduzem, de certa forma, as diferenças biológicas entre os meninos e as meninas, naturalizando tais relações, sendo que, nas observações com o professor Júlio, fica explícito a reprodução das desigualdades de gênero.

Finco (2010, p. 105) vai revelar em sua pesquisa de doutorado que tais comportamentos estão vinculados “no processo de expectativas nas interações entre professores e as crianças, que orienta e reforça diferentes habilidades nos meninos e nas meninas”, que estão articulados num processo que ressalta um “modo desejável socialmente” (Finco, 2010, p. 105) de serem meninos e meninas na sociedade ocidental. Segundo a autora, “as brincadeiras na educação infantil podem estar servindo, por meios de estratégias sutis, como um recurso para a produção de relações desiguais de gênero” (Finco, 2010, p. 134).

Eles chegam com um esquema de gênero bem formado, não? Essa coisa clássica de brinquedos para meninos e para meninas que dão prazer dá para mexer com isso. A mensagem explícita que dou para eles é que não existe jogo, brinquedo ou brincadeira que seja das meninas ou que seja dos meninos. Qualquer um pode brincar com qualquer coisa, e sempre temos que festejar, comemorar, isso pode ser um pouco meio ingênuo, mas insisto em fazer que (pausa), acho que mais ganho do que perco. Digamos festejar a circunstância que meninos vão brincar de cozinhar, de pai e filho e essas coisas, que são classicamente territórios das meninas. Grupinho de meninas que jogam o jogo de construção, outras coisas, carrinhos (pausa,) gosto de ressaltar a circunstância, justamente pra bagunçar um pouco o assunto, não? (Entrevista com professor Danilo, 13 mar. 2014).

Ao mesmo tempo, o professor Danilo vai dizer que as transgressões de gênero são “festejadas” por ele, pois as crianças ultrapassam as fronteiras de gênero e criam outras possibilidades. Como afirma Finco (2010, p. 136),

A brincadeira ocupa um lugar importante no processo de construção das identidades de meninos e meninas. Nesse sentido, compreender o que as crianças sabem e aprendem a cerca do gênero através das suas brincadeiras é tão importante quanto perceber os usos que dão a esse conhecimento no contexto das relações sociais de poder e de resistência.

As experiências que ocorreram nas pré-escolas, tanto em Piracicaba como em Roma, que serviram de objeto de estudo a esta pesquisa foi de grande riqueza, no sentido de problematizar cada expressão humana, tanto pelas crianças pequenas como pelos professores. Tal elemento demarcou a posição desses adultos, os professores, que, ora entram no universo dos meninos pequenos e das meninas pequenas, e participam da produção das culturas infantis, ora se distanciam, permitindo que as crianças explorem os espaços e tempos e os materiais sem a intervenção direta do adulto. Tal aspecto pode ser como observado na relação do professor Júlio com as crianças no parque, onde ele se despe do adultocentrismo e entra na brincadeira com as crianças pequenas ou podemos notar tal questão nas observações da turma do professor Danilo, como no trecho apresentado abaixo que mostra a relação que Valério estabelece com os materiais da sala, onde a presença do

professor é permanente e provocadora na organização dos ambientes, sem a intervenção no momento da experiência.

As crianças em diversos momentos estão experimentando novas sensações. Valério com um grupo de amigos se localizam debaixo de uma mesa, com os seguintes objetos uma lupa, uma folha de stencil e o sol que entra na sala pela janela. A experiência é iniciada. Valério mira a lupa no sentido do sol sobre o stencil e derrepente acontece algo que deixa todos admirados. O stencil começa a queimar. Gritam as crianças fogo, fogo... (Caderno de Campo, 14 mar 2014).

Figura 12: A lupa, o stencil e o sol – a experiência



Fonte: Caderno de Campo – 14/03/2014

A experiência é vivida no seu significado mais complexo, como diria Walter Benjamin (1987), ela não está no material, mas no processo da descoberta, em que todos os sentidos estão totalmente em êxtase. As crianças pequenas não só demarcam território dentro dos espaços como alimentam e movimentam os espaços, mostrando vida e criando novas formas de olhar o mundo.

E diante do imprevisto, da fumaça, do riso, da surpresa, do fogo, os meninos pequenos e as meninas pequenas estão produzindo saberes, as culturas infantis, e o professor Danilo, que já havia apresentado esta experiência para as crianças, neste momento está vivenciando este saber junto às crianças, mas em outra posição, a de coadjuvante.

3.2 Entre o afeto e o medo: as tensões do tripé famílias/docentes/crianças pequenas

Na reunião com os pais (como foi escrito no informe para as crianças levarem as suas famílias), o professor Júlio e a professora que dividi a turma com ele, Simone, começaram a passar os informes sobre a páscoa. Fizeram uma leitura de um texto para elas e, em seguida, falaram do comportamento das crianças. Estiveram presentes na reunião 10 mães, o grupo é formado por 22 crianças. Quando o professor e a professora finalizaram a reunião e abriram para tirar dúvidas individuais, as mães iam conversar com a professora Simone, somente uma mãe foi conversar com o professor Júlio. Depois que todas as mães foram embora, tanto o professor como a professora tiveram uma mesma fala: “os pais que tinham que vir não vieram, complicado isso, Peterson”. O professor Júlio, então, complementa: “É sempre assim. Na outra unidade era do mesmo jeito.” (Caderno de Campo, 26 fev. 2013).

Quando o professor e a professora vão estabelecer um diálogo com as mães presentes na reunião, vão construindo uma forma de conversa em que comentam sobre as produções das crianças e o comportamento delas no dia a dia, tal diálogo se dá como mecanismo de controle das ações entre as crianças e os/as adultos. O que é possível perceber que tal instrumento é utilizado como direcionamento para uma determinada forma de agir no coletivo infantil. Destaco, ainda, o uso do masculino genérico nas seguintes frases: “reunião de pais”, “os pais que tinham que vir não vieram”, pois quem estava

presente eram as mães, interessante perceber o quanto se naturaliza na fala ou na escrita o processo de exclusão de gênero. Tanto o professor Júlio como a professora Simone reproduzem essa lógica que é ensinada desde o nascimento.

O professor Júlio, em sua atuação na reunião com as famílias, exerce um papel de coadjuvante em relação à professora Simone. Partindo de tal acontecimento, pude refletir sobre a dinâmica da adaptação do professor nos espaços da EMEI. O que observei durante a reunião, é que as mães ficavam mais à vontade em conversar sobre a alimentação das crianças e do comportamento delas com a professora. Somente uma mãe foi perguntar para o professor Júlio sobre esse cuidado.

O meu filho Alex esta se comportando professor? O professor deu uma risada para mãe, e disse: Ele é meio teimoso. Mas, quando falo com ele me obedece. A mãe faz um sinal positivo, dá uma risada e diz: obrigado professor (Caderno de Campo, 26 fev. 2013).

A conversa entre a mãe e o professor é bem rápida, mas reforça o estereótipo do comportamento ligado à imagem do homem. Quando o professor diz: “*ele me obedece*”, caracteriza a dimensão adultocêntrica na relação entre o docente Júlio e a criança ao mesmo tempo em que reafirma a sua atuação disciplinadora em relação aos meninos pequenos e às meninas pequenas. Tal processo é uma forma de eliminar as diferenças entre as crianças e propagar as desigualdades de gênero, o que leva a mãe a não questionar a sua presença na educação de seu filho e aceitar e agradecer tal explicação a qual é reproduzida tanto pelo professor Júlio como pela professora Simone. Dessa forma, afirmo que a dinâmica e a relação que está sendo construída com as famílias é determinada pela atuação do professor e da professora em que o adultocentrismo e o sexismo estão em evidência e fixam as relações de poder.

Souza (2010), em sua pesquisa, afirma que existe um temor pelas famílias quando há professores do sexo masculino na creche, pois a mídia influencia muito os comportamentos das pessoas, principalmente diante de fatos ligados à pedofilia. A referida autora (idem, p. 82), em entrevista com a diretora da creche pesquisada, aponta tal problemática trazendo o conceito de positividade do professor homem. Tal positividade está ligada à figura do “professor-pai”, “a esse papel estão ligados significados positivos,

como proteção, segurança, carinho e autoridade”. É visível que a presença do homem na docência tem como paradigma um único modelo de masculinidade.

Tal aspecto me levou à pesquisa de Ramos (2011), que me ajuda a pensar essa dinâmica das relações entre o professor e as famílias. Por exemplo, em uma entrevista com Tallys, um professor de creche, o qual se encontrava em “permanente trânsito”, pois, durante a pesquisa de Ramos, tal docente passou por outras creches e pré-escolas. Tallys acentuava o quanto a adaptação no cargo foi difícil, principalmente em relação às famílias e à equipe docente. Tal aspecto revela o quanto as relações são conflituosas, quando se trata dos cuidados corporais. Diante dessa configuração social, que legitimam as desigualdades de gênero na educação e no cuidado com as crianças pequenas em que os preconceitos estão presentes quando se têm docentes do sexo masculino.

Num dia atípico, havia mais meninas do que meninos na UMEI. Precisei dar banho em uma menina. Ela é uma criança muito pequenininha, muito magrinha, loira, franzina e que teve muita dificuldade em adaptar-se à instituição. Então ela foi comigo tomar banho. Na hora de tirar a roupa, ela não ficou à vontade e ficou meio constrangida. Chamou pela mãe. Deu pra ver que ela não ficou legal, não ficou à vontade e como *era o primeiro banho que eu dava na minha vida, numa menina, eu quase chorei também*, mas quando liguei o chuveiro e a água caiu em cima dela, acabou. Começou a rir, brincar... aí sim, comecei a dar banho nas meninas também (Professor Tallys). (idem, p. 66).

Como podemos ver, essa adaptação ao cargo docente na educação infantil e as funções atribuídas ao docente do sexo masculino revelam uma segregação de tarefas no momento em que estas são executadas, acentuando, as desigualdades de gênero dentro da mesma função, como já apresentada no capítulo anterior, além do papel da gestão que reforça tal visão. Porém, quando Tallys vai dar banho pela primeira vez em uma menina, se constrói outra relação, ou seja, sem discriminação e medos, indo em direção à construção de uma pedagogia da infância não sexista.

Os conflitos presentes nas relações entre os docentes do sexo masculino e as famílias marcam esta pesquisa, pois o incômodo da docência masculina nos espaços da educação infantil fica em evidência, principalmente, quando se trata dos cuidados corporais, o que é reforçado com a postura da gestão da EMEIF, que determina as funções do professor. Em uma conversa com o professor Júlio, no parque na EMEIF, ele afirma essa dificuldade:

Quando iniciei o trabalho na EMEIF, Peterson, a diretora veio conversar comigo sobre uma reclamação de um pai, que pediu para eu não dar banho na filha dele, que o pai não gostaria que isso acontecesse. E depois dessa conversa, ficou bem claro que não iria dar banho nas meninas. (Caderno de Campo, 6 nov. 2012).

Se a adaptação requer outros olhares e mudanças na relação com as famílias, podemos pensar que a dinâmica adotada pelo professor Júlio de distanciamento ou de um contato com “cuidado”, para não sofrer preconceitos, silencia as vozes e naturaliza os estereótipos de gênero. Este silenciamento reafirma as desigualdades entre os sexos. Ao mesmo tempo, podemos afirmar que esse duplo adultocentrismo, como as situações de campo observadas parecem demonstrar nas relações do professor Júlio com os meninos pequenos e as meninas pequenas e com as adultas dentro e fora das pré-escolas, revigora a reprodução, configurando, uma educação patriarcal.

Segundo Finco (2007, p. 95),

No campo da educação, não apenas se separa a mente do corpo; mais do que isso, há uma desconfiança do corpo. Assim, o disciplinamento dos corpos acompanhou, historicamente, o disciplinamento das mentes. Todos os processos de escolarização sempre estiveram – e ainda estão – preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir e construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres.

Tal afirmação é evidenciada nas relações entre o professor Júlio e as meninas pequenas e os meninos pequenos, pois, em diversos momentos, a relação era de afastamento, como se existisse uma barreira entre o professor e as crianças, pois eram realizados por outras profissionais da EMEL.

Em conversa com o professor Júlio, perguntei sobre a adaptação na EMEL, e a resposta foi que tudo estava indo bem, as crianças são muito carinhosas, tantos os meninos, quanto as meninas, diferente da EMEIF. Pergunto por que da diferença, o professor, então, responde que acha que deve ser por carência das crianças, problemas familiares, mas estará observando essa relação durante o ano. Volto a perguntar sobre os cuidados com o corpo, por exemplo, o banho. Júlio me responde que não vê problema em outras pessoas tomarem conta desse cuidado com as crianças, não enxergo como privilégio e, sim, como proteção, para não gerar preconceito. Pergunto para ele qual o tipo de preconceito existente e qual o medo. O professor responde que por ser homem existe uma desconfiança, um medo, diferente do ensino médio, onde isso não existe. Na educação infantil, por ser um espaço de maioria mulheres, quando se

tem homens, professores na educação infantil, existe uma desconfiança que ele possa, sabe? O abuso, sabe? Pedofilia (Caderno de Campo, 15 maio 2013).

O professor, ao se deparar com tal problemática, utiliza a expressão medo como refúgio, ou seja, usa-a para explicar tal posição de constante vigilância na função docente, o medo de ser acusado de abuso sexual. Como afirma Ramos e Xavier (2014, p. 27), “eles ficam sujeitos e, de certa forma, reféns do olhar enviesado” das famílias e de outros adultos e adultas dentro da creche e da pré-escola. Se os cuidados corporais são vinculados aos cuidados maternos, como fugir dessa lógica machista? Como afirmado anteriormente, as diferenças de gênero são ensinadas e tais práticas são características por estarem submetidas à uma visão patriarcal. O medo relatado pelo professor justifica tal prática como também reforça uma ideia de docência masculina, de um tipo de cuidado masculino, de uma cultura hegemônica masculina. O que também ocorre em relação ao afeto com as crianças, que está pautado na carência delas, como se esse vínculo não caracterizasse uma relação educativa.

A tese de doutorado de Eronilda Maria Goís de Carvalho (2007) apresenta as relações das professoras e dos professores com as crianças pequenas na dinâmica do brincar e do cuidar/educar na educação infantil. A professora afirma que a relação entre o professor e as crianças pequenas é de afastamento e que isso se propaga em relação às famílias, principalmente entre os professores, pois a afetividade é vinculada à imagem maternal, das mulheres e não dos homens, colocando em evidência as desigualdades de gênero.

Esse lugar do “não lugar” para os professores do sexo masculino na educação infantil é tão gritante que o som é apagado, como ocorreu com o professor Júlio, que considera normal o comportamento da direção e das outras profissionais não docentes que ajudam na higiene corporal das crianças como uma forma de evitar um problema futuro.

A atuação de homens no cuidado das crianças pequenas parece ampliar a concepção do gênero porque confere outros sentidos a ideia reducionista de papéis/funções específicas para homens e mulheres posto que docentes podem exercer o papel ou a ‘função materna’ ampliando-a para a compreensão dos diferentes modos pelos quais o gênero opera estruturando o social e com isso ressignificando a fixidez de tais papéis (Sayão, 2005, p. 193).

Sayão (idem, p. 174) problematiza a indissociabilidade do cuidar e o educar afirmado nos documentos sobre educação infantil, advindos do Ministério da Educação e,

constata que tal discurso “virou chavão” para os/as docentes, que se apoderam das teorias dessas produções para justificar o seu trabalho, porém, no dia a dia com as crianças pequenininhas, ficava nítida tal separação. Ao mesmo tempo, a autora afirma que existe uma positividade em relação ao docente do sexo masculino, quando este adere ao “modelo simbólico e aceito socialmente como feminino: o da ternura e da afetividade associados aos cuidados” (idem, p. 176).

O que fica claro, na minha pesquisa, é o olhar negativo em relação aos cuidados maternos quando é exercido pelos docentes do sexo masculino, não problematizando tal elemento como essência de todo o ser humano. Segundo Rago (2013), tal lógica vem de elementos que fundamentam as desigualdades de gênero em que para as mulheres são impostas, “um modo de ser ditado pela lógica masculina nos marcos da heterossexualidade compulsória” (idem, p.28). Portanto, tal mecanismo parece ser reproduzido no cotidiano e nas relações entre adultos/as e as crianças pequenas.

O professor Júlio foi conversar com a mãe de uma das meninas da turma, a Lívia. Ao retornar da reunião com a mãe, estava nervoso e relatou que a mãe da Lívia queria saber do comportamento da filha na escola, pois em casa ela está bem teimosa. Eu disse para a mãe que na escola ela também vem apresentando o mesmo comportamento. A mãe, então, contou que em casa ela toma até um remedinho para acalmar, e que vem pensando em tirar a criança da EMEI. O professor disse que ia conversar com a diretora e contar o fato. Ele se retirou da sala e foi conversar com a diretora, quando retornou, não tocou mais no assunto. Perguntei para ele como seria resolvido o assunto, ele então me respondeu: a diretora vai conversar com a mãe, só isso, Peterson (Caderno de Campo, 14 mar. 2013).

O envolvimento do professor Júlio com as famílias é marcado por grandes preocupações, principalmente em como lidar com a sua prática pedagógica em determinadas situações, pois o referido professor vem construindo um jeito de se relacionar tanto com quem leva as crianças para a EMEI como, ainda, com as professoras.

Vale pontuar que as relações constituídas entre os professores e as professoras com as famílias vêm sendo pauta nas pesquisas italianas traduzidas para o português, o que nos leva a refletir sobre tal dinâmica que, segundo Marco Ingrosso (1998, p. 59), abriu “caminho para uma visão mais complexa da infância e foram afastadas muitas desconfianças em relação à educação extrafamiliar”. Essa questão possibilita uma reflexão

diante do relato apresentado acima, onde a preocupação está voltada a um tipo de comportamento - da obediência, da subserviência. A questão é gritante, pois a mãe faz uso até de medicamento, o que é revelado na conversa com o professor Júlio que, ao ouvi-la, se preocupa e vai levar o caso para direção.

Segundo Ingrosso (idem, p. 68),

As famílias dão muita importância não somente àquilo que dizem as professoras, mas ao cuidado com a qual é mantido o ambiente. As *culturas da infância* adquiridas pelos pais são diferentes: vai-se de uma minoritária cultura *nutricionista*, que acentua as necessidades alimentares-afetivas da criança, a uma imagem mais difundida de *higiene e atendimento* da criança e, ainda, a uma cultura *normativo-protetora* em que prevalece a necessidade do controle sobre a criança.

Dessa forma, a dinâmica do dia a dia não só mostrou as desigualdades de gênero e da heteronormatividade, como reafirmou a lógica adultocêntrica presente nas relações entre o professor Júlio e as crianças pequenas, o que também marca diferentes situações de constrangimento entre o professor e outros/as adultos/as no cotidiano da educação infantil.

Outra situação de conflito na relação com as famílias foi o caso relatado pelo professor Danilo, que, ao ter a sua imagem docente vinculada ao aspecto da suspeita, de uma violência sexual, percebe uma desfiguração moral, o que, na percepção do referido professor, leva à criminalização de qualquer ato que possa ser considerado suspeito.

O primeiro ano nesse lugar, pois faz quinze anos que trabalho nessa escola, eu fui direcionado para uma turma de período integral, junto, digamos, com uma colega. Que (pausa), que tinha um jeito muito ordenado, aquela altura eu já levava, faz quinze anos atrás, quase vinte anos de trabalho, eu já tinha uma orientação mais firme, não? Sabia fazer mais coisas, tinha ideias mais claras a respeito, não iria deixar de abrir mão. Então, o meu jeito quando eu chegava naquele período, por mudanças, numa escola, eu tinha uma nova colega, o jeito era vamos (pausa), como dizer, encontrar um acordo entre nós, por que eu não vou fazer as coisas que você faz e eu não posso pedir para você fazer as coisas que eu faço, do jeito que eu faço, então vamos apresentar isso como problema, como uma possibilidade, como a realidade para os pais e para os meninos, deve ficar claro para os meninos, a gente não é cúmplice, a gente é duas pessoas.

Pessoas que trabalham juntos a mesma turma, os pais tem que saber e as crianças tem que perceber, tem que saber. Isso já foi meio complicado, depois de alguns meses de trabalho, tinha tido alguns problemas, tinha feito alguns erros, mas não do tipo que vou dizer agora. Essa colega alertou duas mães (pausa), e mais a dirigente alegando que eu tinha feito algumas coisas meio estranhas. A primeira que ela tinha se dado conta, mas ela contou depois de seis meses, que já nos primeiros dias, por vezes acontecia que eu (pausa), acompanhava as crianças para o banheiro, o que quando isso acontecia, quando as auxiliares não davam para acompanhar eles, e (pausa), ela achou que eu (pausa), assim foi alegando mais coisas, sei lá, que eu tinha mostrado para as crianças, um certo filme sobre, que era um desenho animado francês super legal, sobre o início da vida, eu tinha contado algumas coisas sobre a reprodução dos sapos, que era uma experiência dos balansae, que eu inclusive li no livro do (pausa), do Rubens Fonseca, imagina né, balansae que traduz do Rubem Fonseca, que traduz para as crianças que virou um escândalo. Que mais, então as coisas juntadas assim, então para sustentar uma acusação do tipo que, dá para entender. Houve bastante problema, devo dizer que a maioria, 20 sobre os 24 que era os pais da turma, foram me defender quando ouve o inquérito... O negócio resultou em nada, mas, a briga com a unidade, com essa dirigente, com os chefes dela, continuou bastante. Eles tentaram me mandar embora daquela Escola da Infância, porque estragava o nome, não? Esse boato que tinha circulado. Estragava o nome dessa unidade, porque era uma escola clássica, do pré, do ensino primário. E não conseguiram, felizmente, eu fiz bastante oposição e ganhei e fiz questão de ficar lá... (Entrevista com Danilo, 13 mar. 2014).

As desigualdades estão postas e de modo bastante claro nesse relato do professor Danilo sobre os obstáculos enfrentados por ele ao mudar de Escola da Infância e assumir uma nova turma de pré-escola. É tão gritante o medo relacionado aos cuidados corporais quando exercido por homens, que as mulheres estão totalmente fora de qualquer suspeita. Tal questão revela uma educação corporal e assexuada em que o corpo deve ser preservado.

Tal temor, sobre um possível pedófilo, é sinal de uma educação machista e sexista que é ensinada desde o nascimento, cujo teor é totalmente devastador, pois toda e qualquer ação dita anormal é colocada como crime e tem que ser combatida, principalmente quando há docentes do sexo masculino.

As suspeitas construídas no imaginário humano são tão perversas que, a qualquer sinal de alerta diante da relação entre o professor e as crianças, os olhares se direcionam para o perigo criado e produzido por essa visão.

Monteiro (2014, p. 56) também evidencia esse medo da violência sexual atribuída ao docente do sexo masculino. De acordo com a autora, tal aspecto está atrelado às “preocupações que partem do ponto de vista de que o homem seria um potencial abusador”.

Na entrevista realizada com o professor Danilo, esse enfrentamento foi bastante difícil, pois ele teve que provar que não tinha cometido nenhum crime. Esse enfrentamento mostrou a parceria entre o docente e as famílias que ficaram do seu lado, ao mesmo tempo em que a Escola da Infância queria apagar aquela denúncia tentando expulsá-lo daquele lugar como forma de eliminação de um mal, como se apagasse aquela acusação imoral, retornando aos bons princípios de uma escola clássica daquele bairro. Portanto, ao colocar tal fato em exposição, como fez o professor Danilo, diante da denúncia, ele “torna o movimento visível, quebra o silêncio sobre ele, desafia noções prevalecentes e abre novas possibilidades” (Scott, 1998, p. 298).

Diante desse processo, como afirma Scott (idem), as desigualdades se acentuam e se manifestam como marcadores de segregação e da opressão do gênero. Retorno à entrevista acima destacando a relação com a professora com quem Danilo estava dividindo a turma. Este deixou claro a ela e, principalmente, para as crianças e suas famílias, as diferenças entre esses docentes.

Tais diferenças entre o professor e a professora demarcam as especificidades da docência, pois, no cotidiano, em uma turma de período integral, as formas de planejar os espaços e os tempos entre as crianças pequenas são diferentes do trabalho com um grupo de período parcial. Porém, essa particularidade não pode ser caracterizada como campo de disputa entre o/a docente, pelo contrário, são formas diferentes de educar e cuidar dos meninos pequenos e das meninas pequenas. Como afirma Cerisara (1996, p. 166), “o movimento que busca a integração e a complementaridade entre feminino e masculino

supõe que se abra espaço para que o homem possa lidar com o afeto, o sentimento, a maternagem”.

O que podemos perceber diante dos relatos foi a dinâmica construída entre o professor Danilo e as famílias das crianças da turma, pois a denúncia feita pela professora não desmanchou tal relação, que foi construída a partir da cumplicidade.

Diante do exposto, tal acusação mascara toda e qualquer relação de afeto que o professor possa ter com os meninos pequenos e com as meninas pequenas, pois a vigilância é constante, evitando o medo do abuso sexual. Porém, a relação que se estabelece com as famílias pode ser uma forma de driblar tal comportamento. Nesse relato que apresento, o professor Danilo organiza o espaço de uma forma que proporciona a participação das famílias na ocupação dos espaços dentro do ambiente da sala.

Em uma das mesas o professor Danilo preparou em um pote, uma mistura de água com detergente, alguns canudos grandes. E continuou a organizar os espaços da sala, a mesa de flip, outra com livros e as crianças começaram a chegar. Alguns pais e mães entravam e acompanhavam as crianças até o local que iriam iniciar a exploração. Valério, ao chegar com o pai, foi direto para a mesa com os objetos para fazer bolhas. Ao iniciar a brincadeira teve uma ideia, pegar pequenos objetos e tentar colocar dentro da bolha sem estourar, através do canudão. Nesse momento, ele começou a envolver outros adultos e adultas que chegavam para trazer os seus filhos e as suas filhas. O pai do Valério, todo orgulhoso do filho, sinalizava para os outros a brilhante ideia do filho, e os pais e as mães olhando aquele momento discutiam entre eles como fazer o pequeno objeto ficar dentro da bolha sem estourá-la. Várias ideias e sugestões foram incorporadas àquela brincadeira. O professor, próximo de Valério, sempre encorajando e deixando que os pais e as mães ficassem bem à vontade no espaço da sala participando desse momento de criação (Caderno de Campo, 12 mar. 2014).

Ao envolver as famílias nas atividades e nos espaços da sala, o professor Danilo mostra um das possibilidades de quebrar com as amarras do sistema, criando outros mecanismos de interação, envolvendo-as e chamando-as para participação. Valério, a partir da sua experiência da bolha gigante e brinquedos dentro dela, não só envolveu o seu pai como chamou outros pais e mães para esse momento de pura diversão.

Por isso, a ideia de um docente como membro da família ou como extensão desta, não cabe nos espaços da educação infantil. O professor Danilo permite que as famílias

entrem no espaço da sala mostrando a relação que o docente estabelece com as crianças, as quais pedem este tipo de aproximação. Essa postura do docente caracteriza o movimento de confiança que o professor estabelece com os pais, as mães ou com outro membro da família (tios/as, avôs/avós etc.). De acordo com Luigi Anolli e Susanna Mantovani (1998, p.283), a relação do tripé: famílias-docentes-crianças, “constituem uma totalidade unitária e organizada” e, diante de tal relação, o ambiente da sala se torna aconchegante e de experiências diversas para ambos.

Quando o professor Danilo chama os pais e as mães para participarem juntos com as crianças do momento criativo e inventivo, no ambiente da sala, cria uma relação de co-participação, o que também está presente em outras situações do cotidiano infantil.

Existem três auxiliares (mulheres) para ajudarem na higienização das crianças das 12 turmas de pré-escola. Diante disso, o professor Danilo afirma que também ajuda os meninos pequenos e as meninas pequenas nos cuidados corporais, pois às vezes as auxiliares estão bastante ocupadas com as turmas de período integral, esse cuidado também é realizado pelo professor (Caderno de Campo, 12 mar. 2014).

Interessante perceber que, para o professor Danilo, atualmente, é tranquila essa situação, pois os pais e mães da sua turma já o conhecem, sabem quem é o professor, por isso a importância de estabelecer um vínculo com a escola. Os 15 anos de trabalho na mesma unidade já são uma prova do trabalho executado por esse docente. Para manter essa relação tranquila, mantêm-se a importância de deixar bem claro que relação é essa que está sendo construída entre o professor e as crianças, como afirma em um dos seus textos traduzidos para o português,

No meu ponto de vista, de quem acolhe, parece-me que esta passagem é mais fácil se for nítida: ou seja, se produzir todos os dias (do primeiro até o momento em que deixa de ser crítico) um ato, um comportamento – como se vocês o tivessem preparado, com as crianças e na cabeça de vocês – perceptível pelas crianças “entregues”, em que a separação e a entrega para mim não estão em discussão, não são objeto de negociação, não lhes apresentam a escola (e eu) como um objeto a mais, um prolongamento de dinâmicas familiares. Se vocês decidiram de verdade mandar as crianças à escola por 5 horas, e, por acaso ou por escolha, para mim, parece-me justo que elas saibam disto nesses termos. Não posso impedir vocês (só faltava essa) de dizer a eles que vão voltar em 5 minutos, ou que vão esperar lá fora, ou de prometer que vão comprar um presente “se não chorarem”: enquanto vocês estiverem na classe, nesses momentos, seus filhos e filhas são inteiramente de vocês, e eu – como vocês viram – nunca entro nas suas

dinâmicas. O que faço, aqui também, é apenas indicar o que me ajuda e o que não ajuda, desde o instante em que vocês passam as crianças efetivamente para minha responsabilidade (Russo, 2008, p. 152).

Tal postura docente é fundamental para construir a própria identidade docente, o que possibilita repensar as relações entre os professores e as professoras diante do cotidiano da educação infantil. Entendo que ao fixar os limites dessa relação os próprios conflitos são redirecionados para uma outra margem, a da cumplicidade e a das diferenças entre os espaços familiares e das pré-escolas. De acordo com Adriano Bonomi (1998, p.163), “o aspecto relacional, do confronto” se torna elemento fundamental para a reflexão do encontro com as famílias e com as crianças pequenas.

O que podemos perceber, tendo em vista as singularidades dos contextos distintos, é que as dinâmicas entre os professores Júlio e Danilo são bem distintas, pois a construção do diálogo com as famílias se dá de forma bem particular. Diante dessa relação com as famílias, eles vão constituindo uma relação de confiança. Tal ação é essencial para quebra de preconceitos, principalmente quando se tem docentes do sexo masculino na educação infantil.

No momento da saída das crianças, o professor trás a televisão para a sala e coloca um filme. Aos poucos, os pais, mães, tias, tios, avós, avôs, irmãos ou irmãs mais velhas, etc., veem buscar as crianças. Em alguns momentos, o professor Júlio conversa com quem vem buscar a criança, fala do comportamento e da alimentação. Alguns familiares me cumprimentam e vão embora. As crianças beijam e abraçam o professor ao irem embora. O professor, então, diz: É muito boa essa devolutiva das famílias, Peterson (Caderno de Campo, 04 abr. 2013).

Embora o professor Júlio alimente uma relação, em que o aspecto do comportamento das crianças é ponto de partida para o diálogo com as famílias, as crianças pequenas estão sinalizando para o professor que uma outra relação vem sendo estruturada quando se despedem dele. Eles dirigem a ele beijos e abraços, um vínculo de confiança e de cumplicidade vem sendo construído.

Segundo Russo (2008, p. 156-157), a relação que o professor estabelece com os meninos pequenos e as meninas pequenas e as famílias são bem definidas, pois existem diferenças que não podem ser confundidas dentro do âmbito educacional.

Essa relação não é uma relação qualquer. Não se parece com nenhuma relação familiar. Não tenho nada para lhes prometer; “devo” a meninos e meninas o cuidado de suas necessidades e eles precisam saber disso. Não lhes devo, ao contrário, afeto, atenção exclusiva e eles precisam saber disso. A minha vida livre se passa em outro lugar e nada disputa o tempo e a atenção que, por trabalho, dedico a todos e todas: não tenho complexos de culpa, ou qualquer outro, a esse respeito e eles precisam saber disso, precisam, mesmo, constatar isso. Como professor (e a pessoa que sou concorda), a ênfase que me pertence é sobre a mudança: simplificando, não saíram da minha barriga, não os vi nascer, engatinhar, começar a falar; já os pego tendo passado por tudo isso e me compete levá-los mais adiante. O meu trabalho não me pede para olhá-los com olhos conservadores, de quem pode se permitir querer, dentro de si, que continuem como são: eu não posso me permitir isso. Não dou por inevitável eventuais birras, tiques, caprichos, pequenas manias com que eles me abordam: devo lhes mostrar que aqui isso acabou. O que procuro fazer, isto sim, é “fotografar” como é o estilo das crianças quando chegam para mim: talvez mudem, talvez não; mas isto é uma constante que tem de ser respeitada. (Russo, 2008, p. 156-157).

É possível afirmar que a relação estabelecida com as famílias, tanto na EMEI, como na EMEIF e na Escola da Infância, dá base para o trabalho realizado com as crianças pequenas e, ao se construir tal vínculo, a questão da confiança, quando se tem docentes do sexo masculino, legitima a sua atuação, no sentido de não gerar dúvidas sobre o seu papel enquanto professor na educação infantil. O professor Danilo ao afirmar tais distinções nas relações entre ele e as famílias, constrói outra forma de olhar os ambientes da pré-escola. O que nos leva a pensar na dinâmica e nos desafios para eliminar as práticas sexistas e heteronormativas nos espaços e tempos da educação infantil, fortalecendo o tripé: famílias-docentes-crianças pequenas.

Considerações finais

A complexa relação da docência masculina na educação infantil e a construção de Pedagogia da Infância

Qualquer que tivesse sido o seu trabalho anterior, ele o abandonara, mudara de profissão, e passara pesadamente a ensinar no curso primário: era tudo o que sabíamos dele.

O professor era gordo, grande e silencioso, de ombros contraídos. Em vez de nó na garganta, tinha ombros contraídos. Usava paletó curto demais, óculos sem aro, com um fio de ouro encimando o nariz grosso e romano. E eu era atraída por ele. Não amor, mas atraída pelo seu silêncio e pela controlada impaciência que ele tinha em nos ensinar e que, ofendida, eu adivinhara. Passei a me comportar mal na sala. Falava muito alto, mexia com os colegas, interrompia a lição com piadinhas, até que ele dizia, vermelho:

- Cale-se ou expulso a senhora da sala.

Ferida, triunfante, eu respondia em desafio: pode me mandar! Ele não mandava, senão estaria me obedecendo. Mas eu o exasperava tanto que se tornara doloroso para mim ser o objeto do ódio daquele homem que de certo modo eu amava. Não o amava como a mulher que eu seria um dia, amava-o como uma criança que tenta desastrosamente proteger um adulto, com a cólera de quem ainda não foi covarde e vê um homem forte de ombros tão curvos. Ele me irritava. (Clarice Lispector, 1999, p. 11).

Uma sala-piscina de bolinha. Dentro dela temos, além das bolinhas: o professor Lucas e os meninos pequenos de uma creche. O professor está brincando com os meninos dentro da piscina de bolinha e começa uma guerra de bolas coloridas. Klara observa de longe o professor. Ela está encantada por ele, pela forma carinhosa com que ele trata todas as crianças. Klara é uma das meninas pequenas da turma do professor Lucas. De repente, o professor finge que teve um infarto e os meninos sobem em cima dele. Klara olha e fica preocupada, entra na sala-piscina de bolinha, e deita sobre o professor e o beija, um leve selo. O professor acaba a brincadeira e Klara sai correndo. Quando o professor vai conversar com a Klara, ela finge que nada aconteceu, Lucas explica que não pode beijar o professor na boca e diz que vai conversar com o pai e a mãe dela. Ela olha para o professor e diz: - Não gosto mais de você. E sai correndo para outra mesa. Depois de um tempo, a diretora vê Klara sozinha e vai perguntar por que ela está sozinha. Ela responde que não gosta mais do professor. A diretora pergunta, por quê? Ela não responde. E, quando a

diretora vai sair, Klara diz: o professor mostrou o pipi dele... E era todo duro. (Cena do Filme, **A Caça**, 2012)³⁴.

Esta dissertação foi construída num emaranhado universo, onde se encontram as diferentes linguagens da pequena infância, introduzidas para compreender e problematizar a docência masculina na educação infantil. E ao trazer um fragmento do conto de Clarice Lispector, “*Os desastres de Sofia*”, e a descrição de uma cena do filme de Vinterberg, “*A Caça*”, tento traçar uma conversa, um diálogo provocador e intenso, no sentido de refletir sobre a complexidade da docência na educação infantil quando há professores do sexo masculino.

Os professores, Júlio e Danilo, deram vida a esta pesquisa que foi recheada de estudos, reflexões, inquietações e muitos questionamentos. Tais configurações e os desdobramentos das relações entre: os professores e as professoras, os professores e os meninos pequenos, os professores e as meninas pequenas, os professores e as famílias, marcaram posições de desigualdades de gênero, o que pode ser minuciosamente observado e compreendido ao longo da dissertação.

Diante disso, a questão de investigação levantada no início da pesquisa - se a docência masculina na educação infantil altera e/ou reforça as redes de poder marcadas pelo machismo e sexismo, as quais determinam uma hierarquia entre os sexos e as relações de gênero – passou a ser costurada no desenrolar dos capítulos. Tal costura procurou apresentar e discutir o processo de reprodução e das desigualdades de gênero na educação das crianças pequenas.

Para ilustrar tal aspecto, foram trazidas para o contexto desta pesquisa duas personagens, Sofia e Klara, tão distintas, uma da literatura e outra do cinema. Ambas se encontram e dialogam em certo sentido, pois são personagens fortes, que tentam mudar a história de seus professores. Sofia enfrenta o professor para demonstrar o seu amor-ódio. Klara, ao inventar uma mentira, destrói a vida do professor Lucas.

E, ao responder tal questão encontrei nas observações realizadas nas turmas do professor Júlio, não só as marcas do sexismo e da heteronormatividade, como também as

³⁴ Cabe ressaltar que, na transcrição da cena do filme, o beijo-selo é um hábito cultural entre as crianças e suas famílias em diferentes países da Europa ou em outros lugares do ocidente.

formas de controle do corpo que permaneciam em constante vigilância, em um apagamento das diferenças, ou seja, reproduzindo a divisão sexual do trabalho entre o professor e as professoras. Por exemplo: o professor Júlio só dava banho nos meninos, isso na EMEIF. Já na EMEI o professor Júlio não dava banho, nem nos meninos e também nas meninas, pois a diretora da unidade organizou uma profissional para executar tal função, porém em uma das idas a pesquisa de campo, o professor ao dar banho em um dos meninos, reclama dessa situação. A forma de organização dentro dos espaços e tempos da educação infantil para os/as docentes e a participação da gestão são temas a serem explorados em novas pesquisas, pois encontramos na relação entre diretores/as e o corpo docente e não docente (serviços-gerais, merendeiras/os, zeladores/as, vigias), uma relação hierárquica que produz e reforça as desigualdades de gênero.

O que também pude analisar na entrevista com o professor Danilo, que ao criticar as práticas das professoras no início de sua carreira docente, o leva a refletir sobre o cotidiano das crianças pequenas e no trabalho sofisticado com e para os meninos pequenos e as meninas pequenas. E tal diferença entre o professor e as professoras foi sendo observada no cotidiano da pré-escola, pois o professor realizava o seu trabalho com a sua turma, não tinha um trabalho coletivo com o grupo de professoras. A experiência que o professor Danilo vivenciou na carreira, ao ser acusado de pedofilia, marcou a sua relação entre as crianças e as famílias, principalmente porque fortaleceu o seu trabalho na Escola da Infância. As marcas dessa acusação, que também são subjetivas, podem até levar ao afastamento do professor, porém a sua presença caracteriza uma resistência diante de acusações não verídicas, e que tais acusações estão pautadas em uma única visão sobre masculinidade, da imagem do selvagem, do anormal, e que tem que ser afastado da educação das crianças pequenas.

Como lidar com o temor, da violência sexual, e com as diversas situações ao se ter professores do sexo masculino na educação infantil? A questão levantada nos levar a refletir sobre a importância do tripé: famílias/docentes/crianças, que é um elemento fundamental para desnaturalizar práticas cristalizadas na pequena infância, como a inserção de docentes do sexo masculino na educação das crianças pequenas.

Os espaços da educação infantil são constituídos por adultas, mulheres ocupando funções diversas, como: merendeiras, serviços-gerais, zeladoria, direção, coordenação,

docência. Sendo assim, a docência acaba sendo um espaço repletamente feminino onde a relação estabelecida com as crianças pequenas vem de uma determinada e naturalizada cultura feminina.

Tal perspectiva ganha nova abordagem com o direito à educação das crianças em espaços públicos, fora do ambiente familiar - como garantido na Constituição Federal de 1988 -, totalmente diferente das relações privadas no âmbito da família, uma educação coletiva, onde o convívio com o diferente, neste caso, diferentes classes sociais, raças e etnias, idades, podem levar a uma educação emancipatória. Porém, os espaços da educação infantil são predominantemente femininos, por este fator, a entrada de homens na docência da educação infantil coloca em discussão as práticas enraizadas da cultura patriarcal, pois as desigualdades de gênero são reproduzidas desde a tenra idade, ou seja, é ensinado aos meninos pequenos e às meninas pequenas o mecanismo de exclusão.

Diante dessa situação, as dinâmicas de desigualdades de gênero ou do enfrentamento encontradas nos espaços públicos das pré-escolas, seja em Piracicaba-SP ou em Roma-IT, dos professores Júlio e Danilo respectivamente, encontravam-se na postura, nas relações com os/as adultos/as e com as crianças. Foi neste encontro que observei a naturalização e, também, de desnaturalização no cotidiano da educação infantil de práticas machistas e sexistas que, às vezes, estavam invisíveis, contudo, estavam presentes, por exemplo: nas relações entre o professor Júlio e as professoras e, também, na relação deste com as famílias das crianças pequenas da sua turma.

Tais formas de modo geral explicitavam os discursos totalitaristas do sistema capitalista, ou seja, o individualismo, o sexismo, o adultocentrismo, a heteronormatividade e toda forma de tentativa de controle do corpo. Essas formas de naturalização vão em direção à separação corpo e mente, incide neste ponto uma escolarização que apresenta forças para antecipar uma única forma de pensar: a de que o binarismo está presente como forma de homogeneização, de apagamento das diferenças.

Por isso, foi constatado nesta pesquisa que as distinções das funções entre o professor Júlio e as professoras ficavam explícitas quando estava ligadas aos cuidados com o corpo das crianças pequenas, momento em que se naturalizavam estes cuidados ministrados pelas docentes do sexo feminino, ou seja, eram estes direcionados, pela gestão das instituições, exclusivamente para as mulheres. Mas, quando se tem professores, como

será a distribuição das tarefas dentro da função docente sem uma separação desigual? Quem irá responder pelos cuidados corporais dos meninos pequenos e das meninas pequenas? Se, na educação infantil, o cuidar e o educar estão indissociáveis, então, por que separá-los, quando se há homens exercendo a docência?

Sayão (2005) afirma em uma das entrevistas, com um dos docentes pesquisados por ela, a proposição de que “o ato de cuidar, é um ato pedagógico” (idem, p. 175), ou seja, a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, sendo uma prerrogativa, também dos homens. Porém, não encontrei uma positividade do masculino, pois tanto o Júlio, como o Danilo, que polemicamente chama as práticas pedagógicas das professoras de “*leite açucarado*”, reforçam o binarismo. Vale ressaltar, que a desaprovação que o professor Danilo faz das práticas das professoras tem a ver com uma pedagogia não crítica, da “*mesmice*”, não só por serem mulheres, mas pela forma de planejamento do cotidiano para as crianças, o que para o professor Danilo está atrelado a ética profissional.

Dessa forma, a minha pesquisa de mestrado, mostrou três atores na docência: o Júlio, o Danilo e eu, pois na temática, me coloquei, questioneei o que demarca a não neutralidade do sujeito que escreve, o autor. Tal instrumento me leva a afirmar que a profissão docente na educação infantil vem sendo, ainda, inventada, no sentido de quebra de pré-conceitos, indo em direção a uma formação permanente sobre as questões de gênero, principalmente, diante das políticas públicas de diversidade na educação. E ao trazer para o debate tal discussão, mesmo quando se reproduz um discurso machista, como por exemplo: considerar a presença masculina na educação infantil como mecanismo para suprir uma ausência, ou seja, a referência masculina na educação das crianças pequenas, como se os meninos e as meninas não tivessem essa convivência em outros espaços. Tal conjuntura nos leva a refletir sobre as barreiras que temos que enfrentar no campo em construção, a docência na educação infantil.

Como já dito, a dissociabilidade do cuidar e educar só ocorre, pois somos educados para uma sociedade do consumo, da competição, do individualismo, do adultocentrismo, do machismo, do binarismo e dos saberes hierarquizado, o que nos leva a um controle hegemônico das formas de estar na sociedade. Como afirma Connell e Messerschmidt (2013, p. 260), “para se sustentar um dado padrão de hegemonia é

necessário o policiamento de todos os homens, assim como a exclusão ou o descrédito das mulheres”.

E tal processo de controle foi observado nas relações entre o professor Júlio e as professoras, que, ao não exercer os cuidados com os corpos dos meninos pequenos e das meninas pequenas e, ao aceitar as normas sexistas e machistas nos espaços das creches e pré-escolas, reproduzem nas situações observadas as ideias do sistema capitalista contemporâneo. Tal sistema coloca tal tarefa como inferior, algo para ser realizado somente por mulheres, ou seja, a maternagem como aspecto negativo. Portanto, ao negar tal característica, que é uma das especificidades da função docente na educação infantil, reforça as desigualdades dentro da docência na creche e na pré-escola. Como afirma Cerisara (1996, p. 164),

A profissional de educação infantil deve ser entendida como uma nova atriz social que ao trazer para a esfera pública e coletiva a referência à maternidade e ao universo doméstico, re-significa a identidade tanto da mãe quanto da professora em direção à construção desta nova identidade que implica nesta simultaneidade de identidades vividas pelas mulheres de forma complementar e contraditória.

O que também foi colocado sob crítica e aprofundamento nessa dissertação, pois como afirma Faria (2002), “a polêmica assistencial versus educacional, principalmente na educação das crianças pequenas de 0 a 6 anos necessita de uma reflexão profunda”, não se trata de separá-las, mas que o cuidar e educar estão indissociáveis. Para quebrar com as amarras do sistema neoliberal e, principalmente, das desigualdades de gênero entre os professores e as professoras, diante das funções a serem executadas, devem ser colocadas em evidência tais distinções, para eliminação de toda forma de exclusão que estão presentes no cotidiano das creches e pré-escolas. Entendo que uma formação permanente e desnaturalizadora sobre as relações de gênero podem levar à emancipação e à transformação social.

Os professores Júlio e Danilo, com as suas diferenças e distâncias geográficas, demarcaram os conflitos e as divergências presentes nos espaços e tempos das pré-escolas. Em tais espaços foi possível perceber que as relações de poder estavam acentuadas, no sentido de afirmação das desigualdades de gênero. Nesse ponto, a questão da divisão sexual do trabalho diante das tarefas executadas pelas professoras e pelos professores nos

ambientes da educação infantil era evidente, principalmente, em relação ao professor Júlio, em que se revigorava e se ampliava com a naturalização das relações entre o docente do sexo masculino e as docentes do sexo feminino.

Ficam evidentes nesse processo os antagonismos entre os professores e as professoras, pois existe uma hierarquização entre os sexos, o que nos leva a refletir sobre os modos de produção neoliberal e as formas de apagamento da cultura feminina. Tal elemento merece aprofundamento teórico, pois as formas de opressão e da desigualdade de gênero naturalizam as relações na educação infantil, entre homens e mulheres, meninos e meninas, homogeneizando as diferenças. Portanto, a intersecção entre gênero, sexo, raça/etnia na pequena infância mostram a importância de se levar em consideração as especificidades da docência, desde a creche.

O mesmo ocorre quando existe uma disputa entre o mesmo sexo, o que, também, pode levar a reprodução do machismo, da homofobia na perpetuação das desigualdades de gênero. Como dito anteriormente, a minha experiência de docência na educação infantil, me ajudou a compreender tal mecanismo de exclusão de gênero. O que revela o quanto as práticas sexistas estão presentes na educação das crianças pequenas, mesmo quando se têm docentes do sexo masculino.

As análises dessas relações apontaram para o processo hegemônico de uma única forma de masculinidade e feminilidade na docência da educação infantil acentuada pelo caráter normativo de condutas e valores de uma sociedade heteronormativa. Portanto, pode-se afirmar que o machismo e o sexismo são reproduzidos e naturalizados dentro dos espaços públicos e coletivos de educação das crianças pequenas onde esta pesquisa foi realizada. Embora tenha sido evidenciado na participação de professores do sexo masculino que tais características se destacavam, porém são elas silenciadas pelo sistema, o qual produz as desigualdades e mantém a subordinação de gênero, idade em que o adultocentrismo está latente (Connell e Messerschmidt, 2013; Rosenberg, 1976).

A tese de Saparolli (1997), afirma que as desigualdades de gênero estavam acentuadas na profissão de educadores e educadoras de creches na cidade de São Paulo, não era “a presença quase que absoluta de mulheres que desprestigia essa ocupação, mas seu caráter não profissional” (Saparolli, 1997, p. 127). Apesar dessa importante constatação, agora confirmada também pela minha pesquisa, essa situação é problematizada com a

conquista de políticas públicas para a infância, a LDBEN 9394/96, que coloca a educação infantil como primeira etapa da educação básica, garantindo o direito das crianças pequenas de 0 a 6 anos à espaços públicos e coletivos de educação. Faria (2005, p. 1015) afirma que,

adultos lúcidos que lutaram por eles, conquistando assim a possibilidade do coletivo infantil, isto é, de a criança ser educada na esfera pública complementar à esfera privada da família, por profissionais diplomados distintos dos parentes, para a construção da sua cidadania; e de conviver com a diversidade cultural brasileira, produzindo as culturas infantis, entre elas e entre elas com os adultos.

Desse modo, outros discursos foram construídos para justificar a entrada de docentes do sexo masculino nos ambientes de educação infantil, como: a busca de valorização da carreira docente, como justificativa de ter homens nos cuidados das crianças pequenas (Jytte Juul Jensen, 1993); o papel do docente do sexo masculino para disciplinar “grupos denominados mais indisciplinados” (Sayão, 2005, p. 256). Tais pressupostos só reforçam o machismo na construção da docência nos espaços da creche e pré-escola. Contudo, a docência masculina na educação infantil, também é vista com muitos cuidados, alguns até exagerados, como a questão do “pedófilo em potencial”, ou seja, o medo exacerbado de uma imagem masculina ligada ao universo da violência sexual, como apresentado no capítulo dois. O que aponta para as discriminações da docência na educação infantil e, também, para propagar as desigualdades de gênero na profissão.

Segundo Sayão (2005, p. 257), as “suspeitas de homossexualidade, perversão, estigmas e preconceitos quanto à idoneidade desses homens evidenciaram-se... a ideia de homem perverso e sexualmente ativo estava presente no imaginário de muitas mulheres e pais”. O que também foi constatado nessa pesquisa, pois, tanto o professor Júlio quanto o professor Danilo relataram experiências de preconceitos por serem docentes do sexo masculino, pois nos momentos dos cuidados corporais, tais práticas eram colocadas em suspeitas. No entanto, o enfrentamento se deu no âmbito do profissionalismo, construindo o professor, junto às famílias, uma cumplicidade, principalmente no contexto das práticas educativas, o que ficou evidente na relação com o professor Danilo. Este estabelece uma relação de proximidade com quem leva as crianças para a pré-escola. O envolvimento entre o professor e as famílias é intenso e a participação faz parte das estratégias do trabalho com os meninos pequenos e as meninas pequenas, fortalecendo o tripé: famílias/docente/crianças pequenas.

Portanto, ao colocar na agenda o debate sobre a docência masculina na educação das crianças pequenas, coloco em discussão a formação docente. De qual docência estamos falando na educação infantil? Como se dá a relação dos professores e das professoras diante de práticas machistas nos ambientes da educação infantil? O que os meninos pequenos e as meninas pequenas dizem sobre os professores do sexo masculino? Como as diferenças são incorporadas no cotidiano da educação infantil? Quem é o professor do sexo masculino que trabalha com as crianças pequenas? De qual classe social estamos falando? Algumas questões foram respondidas no tecer dessa pesquisa, outras são frutos de novas reflexões e podem e devem ser aprofundadas em outros estudos.

Cabe destacar que as observações diante das relações entre os professores e os meninos pequenos e as meninas pequenas foi minuciosamente construída e que tais descobertas se encontram nas transgressões de gênero entre as crianças pequenas e na produção das culturas infantis, ou seja, na construção de saberes que se dá, em via de mão dupla, entre adultos e as crianças (Bufalo, 1997). Diante desse processo que é contraditório, é permitida a reflexão sobre a dinâmica do cotidiano da educação infantil quando se tem docentes do sexo masculino.

Eu deixo que os meninos e as meninas (pausa), me puxem. Eles que dão estímulos, eles que me mostram o que estão querendo saber, estão querendo aprender naquele momento (Entrevista com professor Danilo, 13 mar. 2014).

O professor Danilo, ao afirmar que a produção de saberes se dá no protagonismo das crianças pequenas, nas descobertas, no desbravar da inventividade humana, e, na qual esse processo é norteado por elas, provoca fissuras com a visão adultocêntrica, construindo instrumentos, que possibilitem a eliminação das relações de poder.

Portanto, como afirma a saudosa professora Sayão (2005, p. 258),

gesto, dança, movimento, brincadeira, arte, riso, entre tantas outras. Lambuzarem-se, sujarem-se, molharem-se, secarem-se, levam-nas a aprender o mundo. Ouvi-las quando cantam e contam histórias e ouvir-nos quando contamos histórias e cantamos pode significar educar... e cuidar.

Diante dessa relação, queremos construir a Pedagogia da infância emancipatória, descolonizadora e revolucionária em que as diferenças são acentuadas e seguem em direção

à eliminação de toda forma de exclusão que são resultados de processos sofisticados de reinvenção do sistema capitalista ocidental contemporâneo.

Talvez, a emancipação esteja presente na sensibilidade humana, citando Saramago (2012³⁵), “na capacidade de todos os seres humanos de criar”. Nesse momento, retomo a fala do professor Júlio, “*Quando estou no parque, viro brinquedo* (Caderno de Campo, 4 abr. 2013) e, também, do diálogo entre uma criança com o professor Danilo, “*Você nos dá ideia e nós as melhoramos*” (Caderno de Campo, 14 mar. 2014). Tais falas transbordam essa dimensão brincalhona que é parte do ser humano, dessa sede de mudanças, de transformação social, de rompimentos do que já está instituído, mostrando que é possível outros modos de subjetivação não conformista e naturalizado, é aí onde encontro um potencial de revolução, diante do coletivo infantil.

Os espaços das pré-escolas pesquisadas, as relações construídas entre os professores Júlio e Danilo com os meninos pequenos e as meninas pequenas alimentaram a minha utopia de que as crianças pequenas podem mudar o mundo e, a minha luta pelo direito à educação infantil pública e de qualidade para todos/as. Mesmo os professores, não abordando a temática das relações de gênero, no seu cotidiano com as crianças, o que se encontra em evidência são práticas pedagógicas que impulsionam o debate e que estão presentes na organização dos espaços e tempos e na produção de saberes, as culturas infantis. O que permite refletir sobre a lacuna nas pesquisas sobre gênero e pequena infância na formação permanente dos/as docentes.

Por fim, a complexa relação dos professores do sexo masculino nos espaços da educação infantil permite pensar em uma educação para a pequena infância, na qual homens, mulheres e as crianças pequenas aprendam no coletivo que as diferenças entre os sexos estão presentes e que ao serem afirmadas não se transformem em desigualdades, pelo contrário, que se criem formas de eliminação de hierarquias de gênero. É a Pedagogia da infância se encontra nas relações entre adultos/as e os meninos pequenos e as meninas pequenas no processo de produção das culturas infantis, em que as crianças pequenas nos

³⁵ Palestra proferida em novembro de 1999, na UFMG, acesso em 22/05/2014: <http://www2.camara.leg.br/camارانoticias/tv/materias/SEMPRE-UM-PAPO/430263-SEMPRE-UM-PAPO-HOMENAGEIA-OS-90-ANOS-DE-JOSE-SARAMAGO-%28BL.4%29.html>

apresentam novos arranjos sociais e inventam outras formas de relações não sexistas, não racistas, emancipatórias.

Tal questão nos desafia e convoca a pensar uma formação permanente sobre as relações de gênero, formação esta realizada para e pelos/as docentes da educação infantil, tendo como fundamento as relações entre os meninos pequenos e as meninas pequenas e a produção das culturas infantis.

Referências bibliográficas

ABRAMOWICZ, Anete e OLIVEIRA, Fabiana de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. *Revista Educação*, UFSM, Santa Maria-SC, vol. 35, nº. 1, p. 39-52, jan./abr., 2010.

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com criança em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de e FINCO, Daniela (orgs). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas-SP: Autores Associados, 2011, p. 17-36.

ABRAMOWICZ, Anete. Apresentação. In: ABRAMOWICZ, Anete e VANDENBROECK, Michel (orgs). *Educação infantil e diferença*. Campinas-SP: Papirus, 2013, p. 9-12.

ADELMAN, Miriam. O gênero na construção da subjetividade: entendendo a “diferença” em tempos pós-modernos... In: SILVESTREIN, Celsi Brönstrup e ADELMAN, Miriam (orgs). *Coletânea gênero plural*. Curitiba: Ed. UFPR, 2002, p. 49-61.

ALANEN, Leena. Estudos feministas/Estudos da infância: paralelos, ligações e perspectivas. In: CASTRO, Lucia Rabelo (org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU, editora: FAPERJ, 2001, p. 71-92.

AMBROGI, Ingrid Hötte. Reflexões sobre os usos do espaço como garantia para a criação de meninos e meninas pequenas. *Pro-Posições*, Campinas-SP, vol. 22, n. 2 (65), p. 63-74, maio/ago., 2011.

ANYON, Jean. Interseções de gênero e classe: acomodação e resistência de mulheres e meninas às ideologias de papéis sexuais. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n.73, p. 13-25, maio, 1990.

ÁVILA, Maria José Figueiredo. A professora de creche: a docência e o gênero feminino na educação infantil. *Pro-Posições*, Campinas-SP, vol. 14, nº 3 (42), p. 53-65, set./dez., 2003.

AZEVEDO, Tânia Maria Cordeiro de. *Brinquedos e gênero na Educação Infantil* – um estudo do tipo etnográfico no Estado do Rio de Janeiro. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo - USP, 2003.

BADINTER, Élisabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BARROS, Manoel. Circo. In: *Memórias inventadas: a terceira infância*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008, p. IX.

BASTIDE, Roger. Prefácio. In: FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. 3ª Ed., São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 195-197.

BECCHI, Egle. Ser menina ontem e hoje: notas para uma pré-história do feminino. *Proposições*, Campinas-SP, vol. 14, n.3 (42), p. 41-52, set/dez., 2003.

BELLO, Alexandre Toaldo. *Sujeitos infantis masculinos: homens por vir?* Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2006.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BONDIOLI, Anna. A observação do contexto educativo: uma perspectiva de pesquisa sobre os tempos do cotidiano. In: BONDIOLI, Anna (org.). *O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de casos*. São Paulo, SP: Cortez, 2004, p.19-30.

BONOMI, Adriano. O relacionamento entre educadores e pais. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. *Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos uma abordagem reflexiva*. 9ª Ed., Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 161-172.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 6ª Ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BRAILOVSKY, Daniel. “Los muy señoritos”. La profesión docente em la experiência de los maestros jardineros. *In-fan-cia latinoamericana*, Revista digital de La asociación de maestros Rosa Sensat, nº 8, p. 9-28, agosto, 2013.

BRASIL. *Lei n° 11274*, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 28 ago. 2013.

BRASIL. *Lei n° 12796*, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 28 ago. 2013.

BRASIL. *Lei n° 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 28 ago. 2013.

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

BRAZ, Ruy. *Outras cem: narrativas de bebês em múltiplas linguagens*. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2012.

BUFALO, Joseane Maria Parice. *Creche: lugar de criança lugar de infância*. Um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 1997.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CALVINO, Italo. *Palomar*. 2ª Ed., São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2010.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. *A educação infantil no olho do furacão: o movimento político e as contribuições da sociologia da infância*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2010.

CARDOSO, Frederico de Assis. *A identidade de professores-homens na docência com as crianças: homens fora do lugar?* Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 2004.

CARDOSO, Frederico de Assis. Homens fora de lugar? A identidade de professores homens na docência com crianças. Trabalho apresentado no GT 23 – Gênero, sexualidade e educação, ANPED, 2007.

CARVALHO, Eronilda Maria Góis de. *Cuidado, relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de caso na pré-escola pública*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia – UFBA, 2007.

CARVALHO, Marília Pinto de. *No coração da sala de aula*. São Paulo: Xamã, 1999.

CARVALHO, Marília Pinto de. O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação na ANPED (1999-2009). *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, vol. 16, n. 46, p. 99-117, jan./abr., 2011.

CASTELLS, Manuel. O fim do patriarcalismo: movimentos sociais, família e sexualidade na era da informação. In: *O poder da identidade, volume II*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2010, p. 169-285.

CENTRO CULTURAL DO BANCO DO BRASIL. *O mundo mágico de Escher*. 3ª Ed.; Brasil, 2010.

CERISARA, Ana Beatriz. *A construção da identidade das profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo – USP, 1996.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia e Educação. *Educação e Sociedade*, Campinas–SP, ano 2, nº. 5, p. 24-40, jan., 1980 (reimpressão, 1988).

CLASTRES, Pierre. Liberdade, mau encontro, inominável. In: BOÉTIE, Etienne La. *Discurso da servidão voluntária*. São Paulo, Brasiliense, 1982, p. 109-124.

CONNELL, Raewyn. Masculinidade corporativa e o contexto global: um estudo de caso de dinâmica conservadora de gênero. *Cadernos Pagu*, Campinas-SP, nº. 40, p. 323-344, jan./jun., 2013.

CONNELL, Raewyn. Masculinity Research and Global Change. *Revistas Hipatia*, 1 (1), p. 4-18, February, 2012a. <http://revistashipatia.com/index.php/mcs> Acesso em 20/11/2013.

CONNELL, Raewyn. O Império e a criação de uma Ciência Social. *Contemporânea* – revista de Sociologia da UFSCAR, São Carlos-SP, vol. 2, nº. 2, p. 309-336, jul./dez., 2012b.

CONNELL, Raewyn. Políticas das masculinidades. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, vol. 20 (2), p. 185-206, 1995.

CONNELL, Robert e MESSERSCHIMIDT, James W. Masculinidade Hegemônica: repensando o conceito. *Estudos Feministas*, Florianópolis-SC, vol. 21, nº 1, p. 241-282, 2013.

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. *Educação, Sociedade e Cultura*, Porto, nº. 17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação, e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e Sociedade*, Campinas-SP, vol. 26, n. 91, p. 339-342, Maio/Ago., 2005.

CORSARO, William A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda e CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez editora, 2009, p. 31-50.

CORSARO, William A. *Sociologia da infância*. 2ª Ed., Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Carlos Eduardo Coelho da. *Tem homem na escola!!!* Um olhar sobre o corpo/identidade masculina na educação/saúde da infância. Tese de doutorado em Saúde da criança e da mulher, Instituto Fernandes Figueira – FIOCRUZ, Rio de Janeiro, 2007.

CRUZ, Elizabete Franco. “Quem leva o nenê e a bolsa?”: o masculino na creche. In: ARILHA, Margareth; RIDENTI, Sandra G. Unbehaum e MEDRADO, Benedito (orgs). *Homens e masculinidades: outras palavras*. São Paulo: ECOS; editora: 34, 1998, p.49-67.

CRUZ, Elizabete Franco. Educação sexual e educação infantil nos relatos de profissionais que trabalham com a formação de educadoras de creche/pré-escola. *Pro-Posições*, Campinas-SP, vol. 14, n. 3 (42), p. 103-130, set./dez., 2003.

DAWSEY, John C. História noturna de Nossa Senhora do Risca-Faca. *Estudos Feministas*, Florianópolis-SC, vol. 17, nº. 1, p. 135-158, janeiro/abril, 2009.

ELIAS, Norbert e SCOTSON, John L. *Os Estabelecidos e os Outsiders*: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

ENGELS, Friedrich e MARX, Karl. *O Manifesto do Partido Comunista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FALQUET, Jules. O capitalismo financeiro não liberta as mulheres: Análises feministas materialistas e imbricacionistas. *Crítica Marxista*, Campinas-SP, nº 36, p. 9-25, 2013.

FARIA, Ana Beatriz Goulart de. Pedagogia do Lugar: pequena coleção para colaborar na construção e ocupação dos territórios da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de e MELLO, Suely Amaral (orgs). *Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas*. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2007, p. 97-117.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de e FINCO, Daniela. Apresentação. In: *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas-SP: Autores Associados, 2011, p. 1-15.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de e FINCO, Daniela. Creches e pré-escolas em busca de pedagogias descolonizadoras que afirmem as diferenças. In: ABRAMOWICZ, Anete e VANDENBROECK, Michel (orgs). *Educação infantil e diferença*. Campinas-SP: Papyrus, 2013b, p. 109-124.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de e FINCO, Daniela. Educación infantil em Brasil: las relaciones de género y el encuentro com las diferencias. *In-fan-cia latinoamericana*, Revista digital de La asociación de maestros Rosa Sensat, nº 8, p. 22-28, agosto, 2013a.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de e MELLO, Suely Amaral. Educação Infantil e Política no Brasil: relato de uma experiência. *Cadernos da F.F.C.*, Marília-SP, vol. 4, nº. 2, p. 133-146, 1995.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de e SILVA, Adriana Alves. Por uma nova cultura da infância. *Revista Educação: Cultura e Sociologia da Infância*, São Paulo: Ed. Segmento, p. 98-111, 2013.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Apresentação. In: VÁRIOS AUTORES/ GEPEDISC-CULTURAS INFANTIS (orgs). *Culturas Infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa*. Campinas-SP: Autores Associados, 2011, p. xii-xvii.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Da escola materna à escola da infância: a pré-escola na Itália hoje. *Cadernos Cedes: Grandes Políticas para os pequenos – educação infantil*, Campinas-SP, nº 37, p. 63-100, 1995.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Educação Pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil*. 2ª Ed., Campinas-SP: editora da UNICAMP; São Paulo: Cortez, 2002.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Impressões sobre as creches no norte da Itália: bambini si diventa. In: ROSEMBERG, Fúlvia e CAMPOS, Maria Malta (orgs.). *Creches e pré-escolas no hemisfério norte*. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1994, p. 211-232.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de e PALHARES, Marina Silveira (orgs). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 4ª Ed., Campinas-SP:

Autores Associados, São Carlos-SP: Ed. UFSCAR, Florianópolis: Ed. UFSC, 2003, p. 67-91.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. *Cadernos Pagu*, Campinas-SP, vol. 26, p. 282-287, 2006.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. *Educação e Sociedade*, Campinas-SP, vol. 26, nº 92, p. 1013-1038, Outubro, 2005.

FAUD AZIZ / LA BARRACA. *Carta dei diritti dei bambini all'arte e alla cultura*. Edizioni Pedragon/La Barraca – Testoni Ragazi, 2011, p. 26.

FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. 3ª Ed., São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FERREIRA, José Luiz. *Homens ensinando crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na educação rural*. Tese de doutorado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba – UFPB, 2008.

FINCO, Daniela. A educação dos corpos femininos e masculinos na Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 94-119.

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

FINCO, Daniela. *Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem e mulher com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Campinas – UNICAMP, 2004.

FINCO, Daniela. Homossexualidade e educação infantil: bases para a discussão da heterossocialização na infância. *Revista gênero*, Niterói – RJ, v. 12, nº. 2, p. 47-63, 1º sem., 2012.

FINCO, Daniela. Os perigos da naturalização das relações sociais na educação infantil. *Pátio Educação Infantil: gênero na educação infantil*, ano XI, nº. 36, p. 4-7, jul./set., 2013.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. *Pro-Posições*, Campinas-SP, vol. 14, nº. 3 (42), p. 89-102, set./dez., 2003.

FINCO, Daniela; SILVA, Peterson Rigato da e DRUMOND, Viviane. Repensando as relações na educação infantil a partir da ótica de gênero. In: VARIOS AUTORES/GEPEDISC-CULTURAS INFANTIS (orgs). *Culturas Infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa*. Campinas-SP: Autores Associados, 2011, p. 59-85.

FONSECA, Thomas Spartacus Martins. *Quem é o professor homem nos anos iniciais?* Discursos, representações e relações de gênero. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, 2011.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da Biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 35ª Ed., Petrópolis-RJ: Vozes, 2008a.

FLORA, Fábio. *Segundas estórias: uma leitura sobre Joãozinho Guimarães Rosa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos. Prefácio. In: BONDIOLI, Anna (orgs). *O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de casos*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 9-10.

FREITAS, Marcos Cezar de. Prefácio – O coletivo infantil: o sentido da forma. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes*. São Paulo: Cortez, 2007, p.7-13.

GARCIA, Sandra Mara. Conhecer os homens a partir do gênero e para além do gênero. In: ARILHA, Margareth; RIDENTI, Sandra G. Unbehaum e MEDRADO, Benedito (orgs). *Homens e masculinidades: outras palavras*. São Paulo: ECOS; editora: 34, 1998, p. 31-50.

GARIBOLDI, Antonio. O dia-a-dia educativo em uma pré-escola. In: BECCHI, Egle e BONDIOLI, Anna (orgs.). *Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras*. Campinas-SP: Autores Associados, 2003, p. 37-80.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOBBI, Márcia Aparecida. *Desenhos de Outrora, desenhos de agora: o desenho das crianças pequenas no acervo Mário de Andrade*. Tese de doutorado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2004.

GOBBI, Márcia Aparecida. *Lápis Vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Campinas – UNICAMP, 1997.

GOBBI, Márcia Aparecida. Mário de Andrade e os desenhos das crianças pequenas: olhares de “turista aprendiz”. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 175-205.

GOUVEIA, Aparecida Joly. *Professoras de amanhã: um estudo de escolha ocupacional*. 2ª Ed., São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1970.

GUATTARI, Felix. As creches e a iniciação. In: *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1981, p. 50-55.

HIRATA, Helena e KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, vol. 37, nº 132, p. 595-609, set./dez., 2007.

INGROSSO, Marco. Serviços para a Infância e para as famílias entre regulamentação e inovação. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. *Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos uma abordagem reflexiva*. 9º Ed., Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 58-72.

JENSEN, Jytte Juul. Men in Childcare services – discussion paper. *The international seminar “Men as carers: Towards a culture of responsibility, sharing and reciprocity between genders in the care and upbringing of children.* Raenna, Italy – May 1993. (mimeo).

KOHAN, Walter O. *Infância, estranheiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação.* Belo Horizonte: autêntica, 2007.

LEVI-STRAUSS, Claude. *O pensamento selvagem.* Campinas-SP: Papyrus, 1989.

LIMA, Mayumi Sousa. *A cidade e a criança.* São Paulo: Nobel, 1989.

LINS, Daniel. A que e como resistimos: Deleuze e as artes. In: *Nietzsche e Deleuze – arte e resistência.* Fortaleza: Forense Universitária, 2004, p. 198-211.

LISPECTOR, Clarice. Os desastres de Sofia. In: *A legião estrangeira.* Rio de Janeiro: Rocco, 1999, p. 11-28.

LOPES, Jader Janer Moreira e VASCONCELLOS, Tânia de. *Geografia da Infância: reflexões sobre uma área de pesquisa.* Juiz de Fora: FEME, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. Epistemologia feminista e teorização social – desafios, subversões e alianças. In: ADELMAN, Miriam e SILVESTRIN, Celsi Brönstrup. *Gênero Plural.* Curitiba: Ed. UFPR, 2002, p. 11-22.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições,* Campinas-SP, v. 19, n. 2 (56), p. 17-23, maio/ago., 2008.

LUIGI, Anolli e MANTOVANI, Susanna. Além da creche: o tempo para as famílias. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. *Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos uma abordagem reflexiva.* 9ª Ed., Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 277-301.

LÜNDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.* São Paulo: EPU, 1986.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos: terceiro manuscrito. In: *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. 2ª Ed., São Paulo: Abril Cultura, 1978, p. 3-48.

MARX, Karl. *O 18 Brumário e cartas a Kugelmann*. 8ª Ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MARX, Karl. O rendimento e suas fontes: a economia vulgar. In: *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. 2ª Ed., São Paulo: Abril Cultura, 1978, p. 260-322.

MAUBERT, Franck. *Conversas com Francis Bacon: o cheiro do sangue humano não desgruda seus olhos de mim*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2010.

MCNAIR, Lynn. A influência masculina. *Infância na Europa*, Lisboa: APEI, p. 37, edição especial 2013.

MEDRADO, Benedito e LYRA, Jorge. Por uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre homens e masculinidades. *Estudos Feministas*, Florianópolis-SC, 16 (3), p. 809-840, set./dez., 2008.

MELLO, Suely Amaral. A emoção e a regra na construção de uma pedagogia da infância. In: MONARCHA, Carlos (org.). *Educação da Infância Brasileira: 1875-1983*. Campinas-SP: Autores Associados, 2001, p. 212-232.

MÉSZÁROS, István. *A Educação para além do capital*. 2ª Ed., São Paulo: Boitempo, 2008.

MIGUEL, Antônio. Escher, espaços curvos e corvos: sobrepondo jogos de linguagem visual e verbal. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de e MELLO, Suely Amaral (orgs). *Territórios da infância: tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas*. Araraquara-SP: Junqueira&Marin, 2007, p. 137-168.

MIR, Angélica Galvani. *Família, preconceito de gênero e práticas sexistas na Educação Infantil*. Monografia (Especialização) - Faculdade de Educação, Universidade de São

Paulo, Universidade Virtual do Estado de São Paulo, Núcleo de Apoio Social, Cultural e Educacional, São Paulo, 2013.

MIR, Angélica Galvani. *Professoras de crianças pequenas: especificidade de uma profissão feminina*. Trabalho de conclusão de curso (graduação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2005.

MOLINIER, Pascale. O ódio e o amor, caixa preta do feminismo? Uma crítica da ética do devotamento. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte-MG, vol. 10, nº 16, p. 227-242, dez., 2004.

MONTEIRO, Mariana Kubilius. *Trajetórias na docência: professores homens na educação infantil*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2014.

MORAES, Júlio Paulo de. A experiência de um homem, educador, cuidador, recreacionista em uma creche: análise fundamentada a partir das ideias e conteúdos aprendidos no projeto “tecendo...”. In: RIBEIRO, Cláudia Maria (org.). *Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil*. Lavras: UFLA, 2012, p. 371-383.

MORETTI, Nara Martins e SILVA, Nélia Aparecida da. Brincar na educação infantil: transgressões e rebeldias. In: VÁRIOS AUTORES/ GEPEDISC-CULTURAS INFANTIS (orgs). *Culturas Infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa*. Campinas-SP: Autores Associados, 2011, p. 35-57.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Crianças pequenas e a produção das culturas infantis. In: GOBBI, Márcia Aparecida e NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso (orgs). *Educação e diversidade cultural: desafios para os estudos da infância e da formação docente*. Araraquara-SP: Junqueira&Marin, 2012, p. 68-88.

NEPTUNE, Jussara Bressan. *CEPEC – A escola cidadã*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 1989.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. *Estudos feministas*, Florianópolis-SC, vol. 8, n. 2, p. 9-42, 2000.

OLIVEIRA, Pedro Paulo de. *A construção social da masculinidade*. Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2004.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In: *O trabalho do antropólogo*. 2ª Ed., Brasília: Paralelo; São Paulo: Editora UNESP, 2006, p. 17-35.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. A incrível história do homem que deu a luz. In: *Reengenharia do tempo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003, p. 35-40.

PAZ, Octavio. *O arco e a Lira*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

PEETERS, Jan. Os homens devem ser prudentes. *Infância na Europa*, Lisboa: APEI, nº. 23, p. 19-20, 2012.

PEETERS, Jan. Os profissionais da infância: actores de mudanças. Como construir uma nova profissão a partir do terreno. *Infância na Europa*, Lisboa: APEI, nº. 15, p. 22-26, julho/dezembro, 2008.

PEETERS, Jan. Towards a gender neutral interpretation of professionalism in early childhood education and care (ECEC). *Revista Española de Educación Comparada*, 21, p. 119-144, 2013.

PEREIRA, Luiz. *O magistério primário numa sociedade de classes: estudo de uma ocupação em São Paulo*. São Paulo: livraria pioneira editora, 1969.

PRADO, Patrícia Dias. *Educação e cultura na creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequeninhas em um CEMEI de Campinas/SP*. Dissertação de mestrado, programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Campinas – UNICAMP, 1998.

PRADO, Patrícia Dias. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito & PRADO, Patrícia Dias

(orgs). *Por uma cultura da infância: Metodologias de pesquisas com crianças*. 3ª Ed. – Campinas/SP: Autores Associados, 2009, p. 93-111.

QUEIROZ FILHO, Antônio Carlos. Saboreando o espaço, inventando paisagens. *Paisagens em debate*, revista eletrônica da área Paisagem e ambiente, FAU-USP, São Paulo, n. 05, p. 1-16, dez., 2007.

QVORTRUP, Jens. A tentação da diversidade – e seus riscos. *Educação e Sociedade*, Campinas-SP, vol. 31, nº. 113, p. 1121-1136, out./dez., 2010.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. *Pro-Posição*, Campinas-SP, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr., 2011.

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

RABITTI, Giordana. *À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana e GROSSI, Miriam (orgs). *Masculino, feminino, plural*. Florianópolis-SC: Ed. Mulheres, 1998, p. 1-11.

RAGO, Margareth. *A aventura de contar-se: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade*. Campinas-SP: Editora Unicamp, 2013.

RAGO, Margareth. Por uma educação libertária: o gênero na nova escola. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: editora UNESP, 2003, p. 479-490.

RAMOS, Joaquim e XAVIER, Maria do Carmo. O ingresso e a permanência de professores homens na educação infantil: a desconstrução de lugares fixos. *9º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero*. Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM/PR), Ministério da Educação (MEC), ONU Mulheres, 2014.

RAMOS, Joaquim. *Um estudo sobre os professores homens na educação infantil e as relações de gênero na rede Municipal de Belo Horizonte – MG*. Dissertação (mestrado em educação), Universidade Pontifícia Católica de Minas Gerais – PUC-MG, 2011.

ROCHA, Gilmar. Aprendendo com o outro: Margaret Mead e o papel da educação na organização da cultura. In: DAUSTER, Tania; TOSTA, Sandra Pereira e ROCHA, Gilmar (orgs). *Etnografia e educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012, p. 41-68.

ROSEMBERG, Fúlvia e AMADO, Tina. Mulheres na Escola. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 80, p. 62-74, fev., 1992.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. *Estudos Feministas*, Florianópolis-SC, vol. 9, nº. 2, p. 515-540, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil, classe, raça e gênero. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, nº. 96, p. 58-65, fev., 1996.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação, gênero e raça. *Encontro da Latin American Studies Association de 1997*, continental Plaza Hotel, Guadalajara, México, 17-19 de abril de 1997. (mimeo)

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: para quem? *Ciência e Cultura*, São Paulo, vol. 28 (12), p. 1466-1471, dez., 1976.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso creche. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, (51), p. 73-79, nov., 1984.

RUBIN, Gayle. *O tráfico de mulheres notas sobre a “economia política” do sexo*. Recife: Ed. S.O.S. Corpo, 1993.

RUBIO, Marie Nicole. O masculino: uma nova mais-valia para a educação de infância? *Infância na Europa*, Lisboa: APEI, nº. 23, p. 4-5, 2012.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aula na escola da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de e MELLO, Suely Amaral (orgs.). *Territórios da infância: linguagens*,

tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. Araraquara-SP: Junqueira&Marin, 2007a, p. 57-83.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância (II). In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes*. São Paulo: Cortez, 2007b, p. 67-93.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância (III). *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos-SP: UFSCar, v.2, no. 2, p. 149-174, nov. 2008. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br> (acesso 11/05/2014).

SAFFIOTI, Heleieth. A questão da mulher na perspectiva socialista. *Lutas Sociais*, São Paulo, n.º. 27, p. 82-100, 2º semestre, 2011.

SANTIAGO, Flávio. *O meu cabelo é assim... Igualzinho o da bruxa, todo armado: hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2014.

SAPAROLLI, Eliana Campos Leite. *Educador infantil: uma ocupação de gênero feminino*. Dissertação Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, 1997.

SARAMAGO, José. *As pequenas memórias*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SARTORI, Francesca. *Differenze e disuguaglianze di genere*. Bologna: Il Mulino, 2009.

SAYÃO, Deborah Thomé (in memoriam). Não basta ser mulher... não basta gostar de crianças... “Cuidado/educação” como principio indissociável na Educação Infantil. *Revista educação*, Santa Maria-SC, vol. 35, n.º. 1, p.69-84, jan./abr., 2010.

SAYÃO, Deborah Thomé. Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? *Revista Eletrônica de Educação*, vol. 2, p. 92-105, nov. 2008. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br> (acesso em 30/05/2014).

SAYÃO, Deborah Thomé. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. *Pro-Posições*, Campinas-SP, vol. 14, nº. 3 (42), p. 67-87, set./dez., 2003.

SAYÃO, Deborah Thomé. *Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: Um estudo de professores em creche*. Tese de doutorado, Programa de Pós-graduação em educação, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2005.

SCHIFINO, Reny Scifoni. *Direito à creche: um estudo das lutas das mulheres operárias no município de Santo André*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em educação, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, 2012.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, vol. 2, n. 20, p. 71-99, jul./dez., 1995.

SCOTT, Joan W. A invisibilidade da experiência. *Projeto História*, São Paulo, (16), p. 297-325, fev., 1998.

SCOTT, Joan W. O enigma da igualdade. *Estudos Feministas*, Florianópolis-SC, vol. 13 (1), p. 11-30, jan./abr., 2005.

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 39, nº. 1, p. 145-159, jan./mar., 2013.

SILVA, Claudionor Renato de. Professor homem, negro na escola da infância: reflexões e apontamentos de um iniciante. *Temas em educação e saúde*, Araraquara-SP: UNESP, v. 7, p. 125-150, 2011.

SILVA, Lilian Lopes Martin da. Prefácio – Entre estágios, diários de campo, leituras. In: VÁRIOS AUTORES GEPEDISC – CULTURAS INFANTIS (orgs). *Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa*. Campinas-SP: Autores Associados, 2011, s/p.

SILVA, Peterson Rigato da. A presença masculina na Educação Infantil: diversidade e identidades na docência. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de e FINCO, Daniela (orgs). *Sociologia da infância no Brasil*. Campinas-SP: Autores Associados, 2011, p. 105-120.

SILVA, Peterson Rigato da. *Construindo um outro olhar sobre o docente na educação infantil: memórias de um profissional da pré-escola pública piracicabana*. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, 2006.

SILVEIRA, Francisca Mariano. *A inserção de homens na educação infantil*. Monografia (Especialização) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2011.

SOARES, Carmem Lúcia. *Imagens da educação no corpo: um estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. 2ª. Ed. rev., Campinas-SP: Autores Associados, 2002.

SOUZA, Érica Renata de. Marcadores sociais da diferença e infância: relações de poder no contexto escolar. *Cadernos Pagu*, Campinas-SP, nº. 26, p. 169-199, jan./jun., 2006.

SOUZA, Érica Renata de. *Questões de gênero na infância e na escola*. Dissertação de mestrado, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - IFCH, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 1999.

SOUZA, Mara Isis de. *Homem como professor de creche: sentidos e significados atribuídos pelos diferentes atores institucionais*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, 2010.

SOUZA-LOBO, Elizabeth. *A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência*. 2ª Ed., São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

TONUCCI, Francesco. *40 anos Com olhos de criança*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TONUCCI, Francesco. *Com ojos de niño*. 1ª ed. – Buenos Aires: Losada, 2005.

VANDENBROECK, Michel and PEETERS, Jan. Gender and professionalism: a critical analysis of overt and covert curricula, *Early Child Development and Care*, vol. 178, nº. 7, p. 703-715, 2008.

VIANNA, Cláudia. *Os nós do “nós”*: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.

WADA, Maria José Figueiredo Ávila. *As professoras de crianças pequeninhas e o cuidar e o educar*: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI em Campinas. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2002.

ZARANKIN, Andrés. *Paredes que domesticam*: Arqueologia da arquitetura escolar capitalista – um caso de Buenos Aires. Tese de Doutorado, Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2001.

Filmografia

A Caça, diretor Thomas Vinterberg, 2012.

Encontro com Milton Santos – o mundo global visto do lado de cá, diretor Silvio Tendler, 2001 (documentário).




ANEXO

Anexo I – Autorização do uso das imagens das crianças, pelas famílias da Escola da Infância – Roma/ Itália.

Vil criança A autorização, se vale, Petrusa Regina Silva e Fabiana Oliveira de Cavassana, duas brasileiras que estavam fazendo um trabalho A qualida refiroem na classe, a provider foto das crianças e della familia, que vai ser A escola e estudo.

Grate,


Roma 11/3/14

Nome Bambini	Firma genitor
MATILDE VALERI	Marta (MADRE)
Stefania Laridana	STEFANI (MADRE)
FRANCESCO MARIANO	Isabelle
GIOVANNA VENDETINOLI	Sara Tellei
BEATRICE VENDETINOLI	Sara Tellei
MARINA CAMPISANO	Edina Galina
SOFIA DANJU SCHINI	Stefania Colanni
FEDERICO SARTI	Aronch
MIRIAM MESSINA	
DIEGO VALLETTA	Simone
FRANCESCO PESSI	Alessia Siliari
GIORGIO ROMANO	Valeria
FRANCESCO SEGATORI	ANASTASIA TERIVA
EDUARDO ROSSI	
VALERIO EMARACCHIA IANNI	Toto
GUIDO E COSTANZA FONTANA	Valeria
TEO SCALETTA	Antonina Lucia
EMMA COLLU	Barbara Palanca
DIANA CIOTTI	
MARIAVITTORIA HATOLA	Isabella Giacobino

Anexo II – Manifesto *indignado* do FPEI: Avaliar para que? E para quem?

O velho mundo morre enquanto o novo tarda a aparecer. No claro-escuro perfilam os monstros (Antonio Gramsci).

O Fórum Paulista de Educação Infantil traz seu manifesto indignado, contra as ondas de controle, ou melhor, a este verdadeiro *tsunami* que invade os territórios da educação das crianças pequenas, a avaliação em larga escala do desempenho das crianças de 0 até 6 anos de idade, por meio de testes, questionários, provas e quaisquer outros instrumentos, que não respeitem as crianças como produtoras de culturas infantis.

Ao lado dos bebês e das crianças, defendendo-as em seus direitos como produtoras de culturas, há diversos documentos, pesquisas e leis que abrangem as especificidades das infâncias. Desta forma, não podemos admitir que tais procedimentos avaliativos se instalem, ignorando e desconsiderando todo processo de concepção sobre Educação Infantil e avaliação presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9394/96), nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 05 de dezembro de 2009) e nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009).

Há, portanto, que considerar – ouvindo - os professores e professoras, pesquisadores e pesquisadoras, enfim os tantos profissionais da educação que, ao longo dos anos, têm aprendido *com* as crianças e não só *sobre* elas... aprendido com as crianças reais, em ambientes coletivos de educação. Esses ambientes sim, merecedores da avaliação detalhada de seus contextos organizativos de tempo, espaços, interações, formação docente, propostas pedagógicas, formas de registro do tempo, do espaço, enfim, das “condições dadas” para a produção das culturas infantis e formas de registro da experiência vivida, aprendida, transgredida, desaprendida, inventada, recriada, etc. Sempre uma avaliação da instituição e do projeto pedagógico, além da avaliação das políticas públicas (gestão, recursos financeiros, pedagógicos, etc.); jamais avaliação individual das crianças, que tem sido historicamente produtora de estigmas e de pressão contra as crianças e não de condições favoráveis à formação humana em suas múltiplas dimensões.

De outro lado, nossos estudos, pesquisas e trabalho pedagógico com as crianças pequenas nos mostram que a infância é uma construção histórica e social, o que torna

impossível imaginar a proposição de um instrumento que quantifica, para avaliar as descobertas, as invenções, enfim as experiências das crianças.

Sendo assim, como não nos indignarmos diante da possibilidade de uma proposta de avaliação nacional que desconsidera a existência das diferentes infâncias e crianças e, em especial, *o lugar de cada uma delas* na estrutura da sociedade brasileira segundo a classe social, pertencimento racial e étnico, gênero e cultura, entre outras diferenças?

As meninas e meninos nos mostram e nos revelam que as diferentes e múltiplas dimensões humanas não são passíveis de serem retratadas ou aferidas, com dignidade, por testes ou avaliações pré-formulados, a partir de uma visão de um modelo de criança que verdadeiramente e felizmente, **não existe**.

Assim não é possível compactuar com a disseminação de mecanismos de avaliação que se circunscrevem à classificação das crianças, tendo por base categorias definidas a priori, que revelam um padrão esperado e idealizado do que as crianças devem ser em cada faixa etária. O objetivo fundante de tais instrumentos, que menosprezam as dimensões humanas em construção desde o nascimento, é basicamente avaliar se a resposta é certa ou errada, ou se o comportamento do bebê ou da criança corresponde às normas e às expectativas pré-determinadas. Tais modelos de avaliação, revestidos pela ótica falsamente objetiva e padronizada, apregoam a possibilidade e a crença de poder apreender a realidade com precisão. Crença esta, que só se sustenta na perspectiva da avaliação tradicional, balizada por duvidosos diagnósticos, descontextualizados e antidemocráticos, capazes de definir currículos homogeneizantes e práticas sem significado, moldando e reforçando comportamentos, tendo em vista sua adequação ao produto final esperado. Essa concepção etapista da educação infantil não cabe mais em lugar algum.

É nessa perspectiva que se instala nossa indignação. Afinal, não podemos retroceder e desconsiderar os avanços significativos que a educação da pequena infância vem construindo nas últimas décadas, com a inestimável e generosa participação das crianças, em relação à avaliação e aos processos de documentação pedagógica. Esses avanços já fundamentam inclusive as bases legais que sustentam a primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil do país, como já sinalizado. Avanços que anunciam a possibilidade de pensar em propostas avaliativas que considerem as crianças reais, suas vozes, experiências, culturas e saberes, e ainda impulsionem a construção de uma educação da infância de

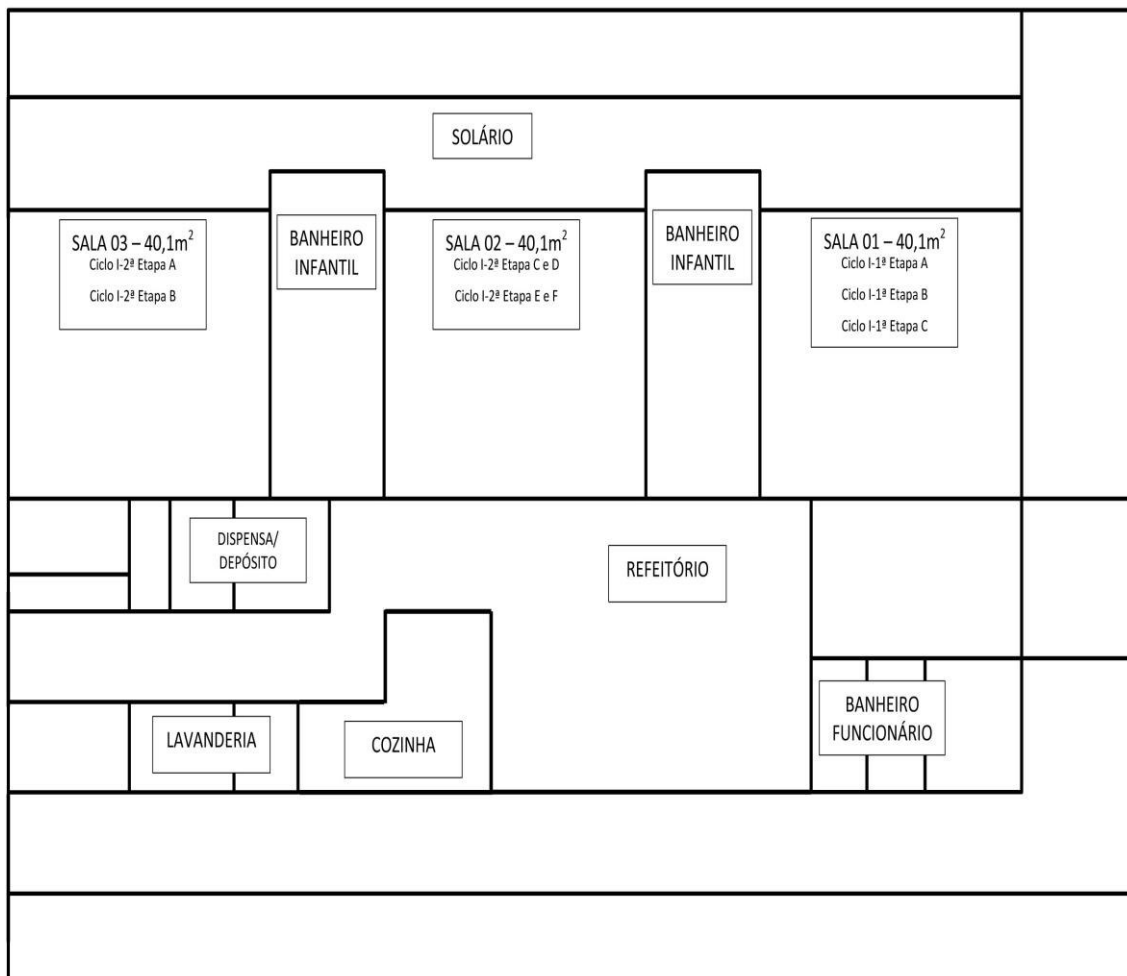
qualidade e digna de todos os bebês e crianças deste país, cuja riqueza, inteligência, curiosidade e inventividade, não cabem em testes, questionários ou provas. Tais instrumentos que querem implantar são pequenos, são indignos da grandeza de nossas crianças.

Não estaremos jamais ao lado dos que querem aferir os conhecimentos dos bebês e das crianças pequenas com provas e teste e estaremos sempre em defesa da Pedagogia da Infância que aprende a cada dia os alcances da capacidade inventiva e transgressora das crianças pequenas. Não admitimos que uma avaliação que não serve para as crianças do ensino fundamental, por inúmeros motivos, dos quais destacamos hierarquizar escolas e restringir currículos à preparação para provas, seja estendida à Educação Infantil.

Anexo III – EMEIF Hide Maluf Junior

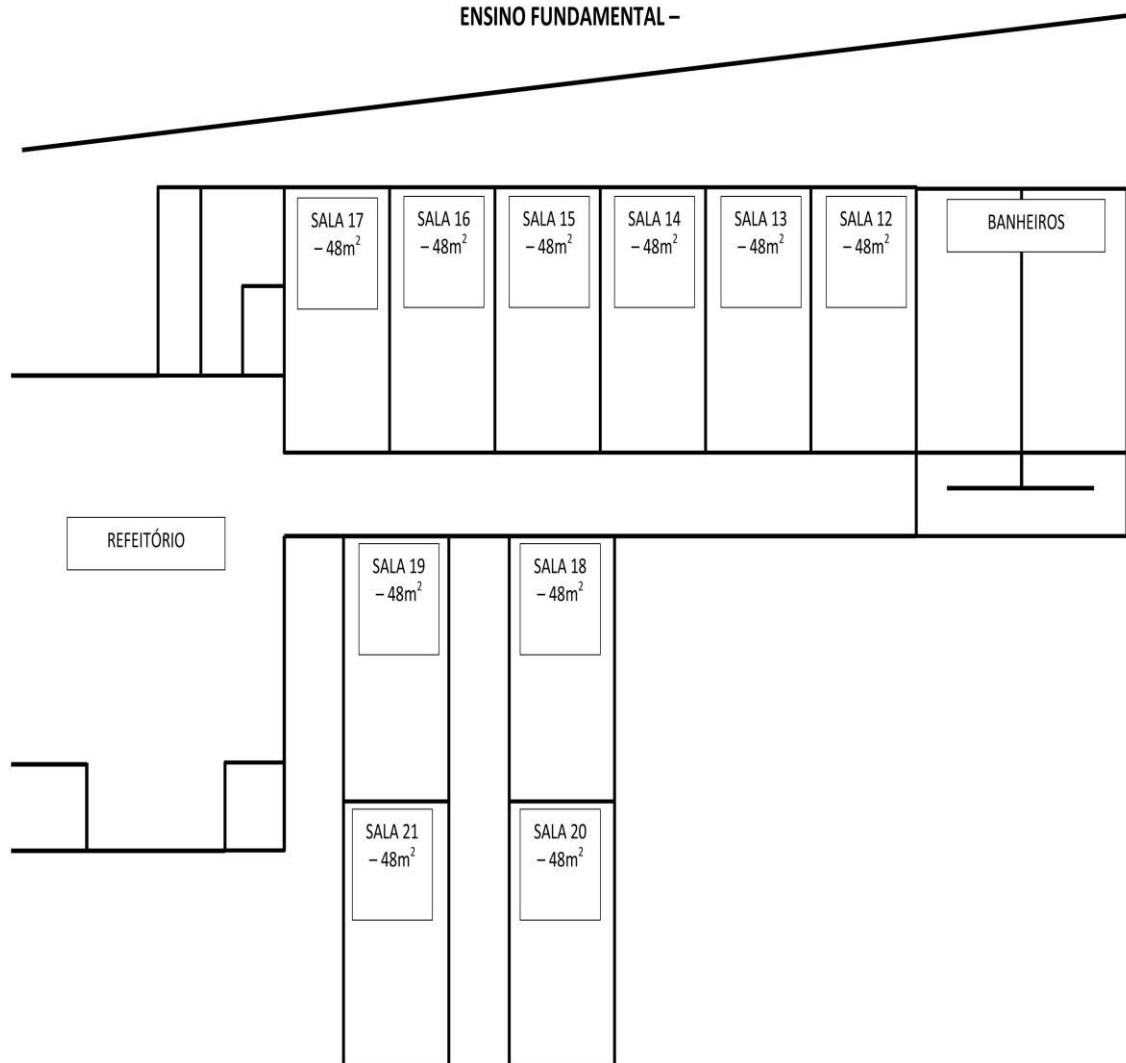


EM HIDE MALUF JUNIOR
BERÇÁRIO

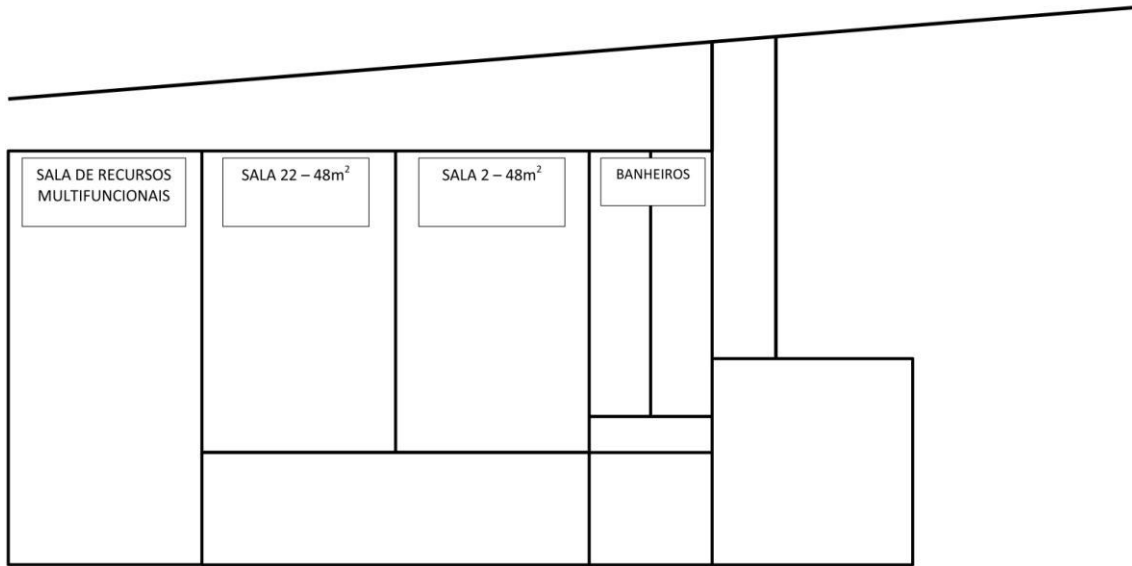


EM HIDE MALUF JUNIOR

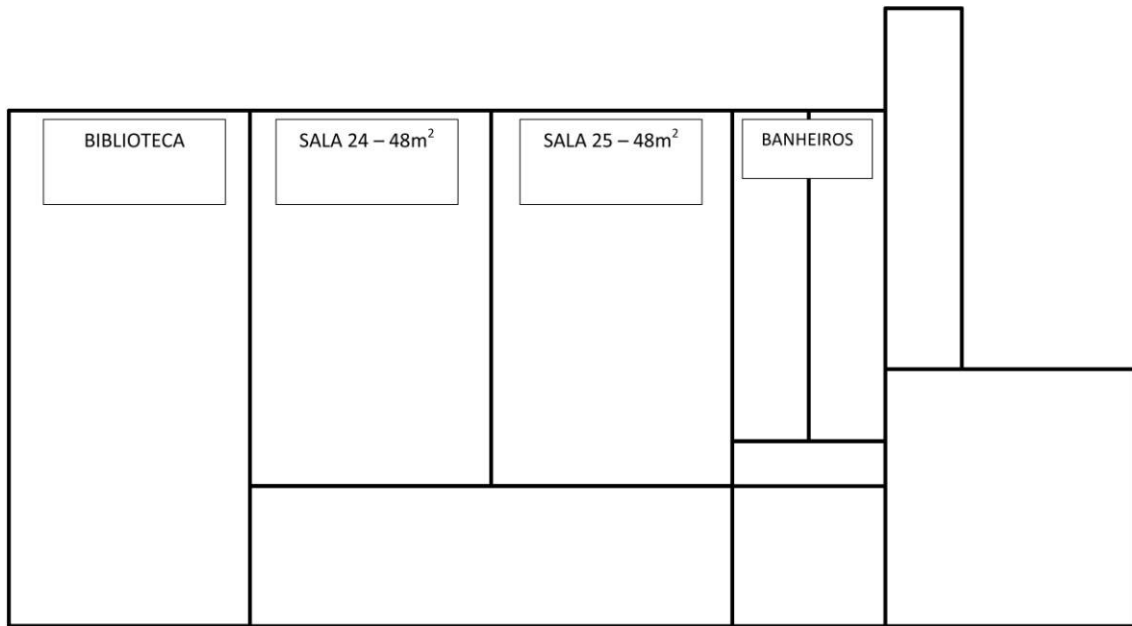
ENSINO FUNDAMENTAL –



EM HIDE MALUF JUNIOR
ENSINO FUNDAMENTAL –
Pavimento Térreo

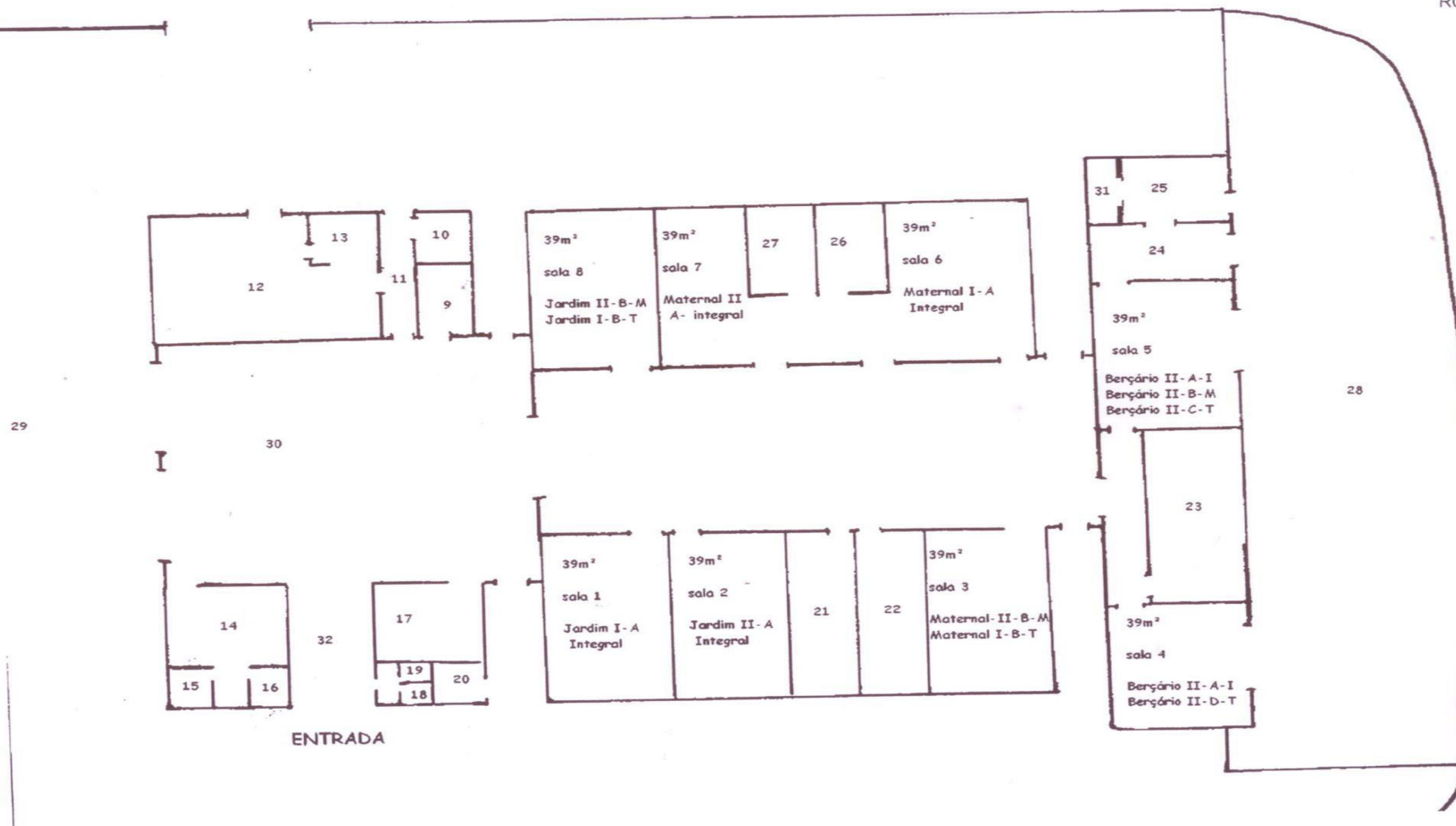


EM HIDE MALUF JUNIOR
ENSINO FUNDAMENTAL –
Pavimento Superior



Anexo IV – EMEI Professora Eunice Aparecida Rodrigues

RG 15



Anexo V - Instituto Falcone e Borsellino

