



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE TOCANTINÓPOLIS
CURSO DE GRADUAÇÃO PEDAGOGIA

MARIA ALICE FERREIRA DE SOUSA RIBEIRO

**A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE
TOCANTINÓPOLIS: UM OLHAR A PARTIR DA CATEGORIA
DA FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO**

TOCANTINÓPOLIS/TO
2021

MARIA ALICE FERREIRA DE SOUSA RIBEIRO

**A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE
TOCANTINÓPOLIS: UM OLHAR A PARTIR DA CATEGORIA
DA FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de licenciatura plena em Pedagogia, creditado pela Universidade Federal do Tocantins, Campus de Tocantinópolis, sob a orientação da Professora Doutora Arinalda Silva Locatelli.

Tocantinópolis, TO
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

R484d Ribeiro, Maria Alice Ferreira de Sousa.

A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE TOCANTINÓPOLIS: UM OLHAR A PARTIR DA CATEGORIA DA FEMINIZAÇÃO DO MAGISTERIO . / Maria Alice Ferreira de Sousa Ribeiro. – Tocantinópolis, TO, 2021.

42 f.

Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Tocantinópolis - Curso de Pedagogia, 2021.

Orientadora : Arnalda Silva Locatelli

1. Educação Infantil. 2. Feminização. 3. Cuidado. 4. Magistério. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

FOLHA DE APROVAÇÃO

MARIA ALICE FERREIRA DE SOUSA RIBEIRO

A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE TOCANTINÓPOLIS: UM OLHAR A PARTIR DA CATEGORIA DA FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Monografia apresentada à Universidade Federal do Tocantins – Campus de Tocantinópolis, para obtenção de título de graduação em licenciatura em Pedagogia.

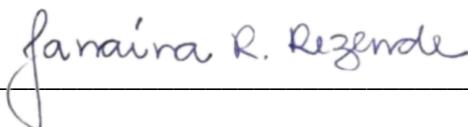
Orientadora Prof^a. Dra. Arinalda Silva Locatelli.

Data de Aprovação 25/11/2021

Banca Examinadora:



Prof^a. Orientadora Dr^a. Arinalda Silva Locatelli – UFNT/UFT



Prof^a. Examinadora Prof.^a Dr.^a Janaína Ribeiro de Rezende – UFNT/UFT

Tocantinópolis, 2021

*Dedico este trabalho ao Jânio Neves, meu
companheiro e amigo de todas as horas. Serei
eternamente grata por ter me acompanhado e
encorajado a vencer, por partilhar comigo os
risos e também as lágrimas durante meu
percurso na Universidade. Eu louvo a Deus
por ter você na minha vida.*

AGRADECIMENTOS

Primeiro agradeço a Deus, por estar sempre presente em minha vida, renovando minhas forças, me permitindo conquistar meu sonho.

Ao meu grande amor e parceiro, por acreditar sempre na minha capacidade de vencer, e ter me encorajar nesse sonho, por estar comigo em cada momento, sejam eles tristes ou felizes, por não ter me deixado desistir mediante as dificuldades, por caminhar ao meu lado e partilhar a vida comigo, Jânio Neves.

Aos meus filhos por todo amor, carinho, alegria e cumplicidade, Mychael, Lucas Daniel e Gabriel minhas razões de viver.

Aos meus pais, Raimundo e Venância pela dádiva da vida.

A minha querida orientadora Arinalda, pelos cuidados, orientações, generosidade, pelo exemplo e inspiração.

A todos os meus professores, que de forma positiva deixaram um pedacinho em mim.

Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.

Paulo Freire

RESUMO

O objetivo desse trabalho foi analisar a trajetória da professora de educação infantil, no intuito de compreender como se deu este processo e como se consolidou esta profissão, tendo como base de análise as categorias feminização do magistério e o cuidar na educação infantil. Enquanto percurso metodológico, inicialmente foi feito um estudo bibliográfico com autores que se dedicam ao tema, com o intuito de compreender a relação da mulher com a docência a partir de como se deu o processo de feminização/feminização do magistério. Como segundo momento, realizamos entrevistas com duas professoras atuantes na educação infantil. Na realização desta etapa, usamos um roteiro composto por 13 questões semiestruturadas. Pode-se considerar que os estudos sobre a profissão docente envolvem muitas questões, entre elas duas me chamaram mais atenção: a desvalorização da profissão por ter se feminizado e o impacto que causa um profissional do sexo masculino no ambiente escolar, mais especificamente, na educação infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Feminização. Cuidado. Magistério.

ABSTRACT

The objective of this work was to analyze the trajectory of the early childhood education teacher, in order to understand how this process took place and how this profession was consolidated, based on the category's feminization of teaching and care in early childhood education. As a methodological path, initially a bibliographical study was carried out with authors who are dedicated to the theme, with the aim of understanding the relationship between women and teaching based on how the process of feminization/feminization of teaching took place. As a second moment, we conducted interviews with two teachers working in early childhood education. In carrying out this step, we used a questionnaire consisting of 13 semi-structured questions. It can be considered that studies on the teaching profession involve many issues, among them two that caught my attention: the devaluation of the profession for having become feminized and the impact that a male professional causes in the school environment, more specifically in early childhood education.

Key words: Child education. Feminization. Caution. Magisterium.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	UMA BREVE ANÁLISE HISTÓRICA DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	13
2.1	Trajetória dos cursos normais no Brasil	13
2.2	O perfil da professora na docência	16
2.3	Compreendendo como se deu o processo de familização/feminização do magistério	20
3	CUIDAR/EDUCAR: SEU REFLEXO NA PRÁTICA DOCENTE	24
3.1	Cuidar e educar na Educação Infantil	24
4	VISÃO DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS: O QUE PENSAM SOBRE A DOCÊNCIA E SUA ATUAÇÃO EM SALA DE AULA	29
4.1	O trabalho de campo	29
4.2	As considerações das professoras sobre seu trabalho	30
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
6	REFERÊNCIAS	40
7	APÊNDICE	42

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho foi analisar a trajetória da professora de educação infantil, no intuito de compreender como se deu este processo e como se consolidou esta profissão, tendo como base de análise as categorias feminização do magistério e o cuidar na educação infantil.

O desejo pelo tema proposto neste trabalho partiu da minha experiência no estágio realizado na educação infantil no município de Tocantinópolis -TO. Nesse momento da minha jornada acadêmica, presenciei de perto diversas situações-problema, as quais me deixaram extremamente incomodada, entre elas como é visto o cuidado, assim como o impedimento dos estagiários do sexo masculino de participarem do momento do banho das crianças, na troca de roupas dos pequenos, nem mesmo levá-los ao banheiro os estagiários do sexo masculino poderiam.

Essas situações me deixaram inquieta, me motivando assim a buscar por respostas que pudessem me esclarecer essa realidade atual, que em muitos dos casos eram justificadas pelo fato de que os cuidados com as crianças devem ser realizados somente pelas professoras.

Além disso, n cursos há uma predominância quantitativa de mulheres, como se a docência fosse algo “naturalmente” feminino.

O presente trabalho teve como guia as seguintes questões norteadoras: como se constituiu a relação da feminização do magistério com a educação infantil? De que forma as professoras de educação infantil avaliam o seu fazer docente?

Enquanto percurso metodológico, inicialmente foi feito um estudo bibliográfico com autores que se dedicam ao tema, com o intuito de compreender a relação da mulher com a docência a partir de como se deu o processo de feminização/femilização do magistério.

Como segundo momento, realizamos entrevistas com professoras atuantes na educação infantil. O objetivo era de entrevistar ao menos quatro docentes de Tocantinópolis/TO, com tempos de docência diferentes, porém no ano da pesquisa de campo nos deparamos com a pandemia de Covid-19, fato que dificultou o contato com as docentes e só nos permitiu entrevistar duas professoras. Desta forma, optamos por uma professora que já atua com a educação infantil há 11 anos e a segunda professora com experiência de 3 anos de trabalho. Na realização desta etapa usamos um roteiro composto por 13 questões semiestruturadas.

É importante frisar que para a realização das entrevistas seguimos os protocolos de segurança contra Covid-19. Tanto as entrevistadas, quanto a entrevistadora, fizeram uso de máscaras, mantivemos o distanciamento de 2 metros e o uso de álcool em gel.

O presente trabalho se estrutura em três capítulos. No primeiro, foi realizado um estudo bibliográfico com o intuito de saber da trajetória do magistério e quais foram as mudanças ocorridas ao longo da história. O segundo capítulo aborda a questão do cuidar/educar e seu reflexo na prática docente e, por fim, no terceiro capítulo, apresentamos as análises realizadas com base nas entrevistas com as professoras atuantes na Educação Infantil.

2 UMA BREVE ANÁLISE HISTÓRICA DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 Trajetórias dos cursos normais no Brasil

No ano de 1835 foi fundada a primeira Escola Normal no Brasil, criada na Província do Rio de Janeiro, em Niterói. Nos anos seguintes outros Estados fundam a Escola Normal, entre eles está Minas Gerais, 1835, (instalada em 1840); na Bahia em 1836 (instalada em 1841); em São Paulo em 1846; em Pernambuco e no Piauí em 1864 (ambas instaladas em 1865); em Alagoas em 1864 (instalada em 1869); em São Pedro do Rio Grande do Sul, em 1869.

Nos projetos das Escolas Normais, em geral, foi adotado o mesmo caminho que vinha sendo seguidos nos países europeus, portanto acabou dificultando o sucesso dos projetos, pois eram modelos inadequados para a nossa realidade.

Estes eram os modelos que visavam à capacitação de professores, que se destinariam ao magistério na instrução primária, e para habilitar os professores que atuavam nas escolas de ensino mútuo, mas não tinham adquirido necessária formação.

A estrutura das Escolas Normais era precária, assim como seu currículo, em que a preocupação era de ensinar o conteúdo que os professores lecionavam nas escolas de primeiras letras. Sobre esta temática, Tanuri (2000, p. 64) explica que:

A escola seria regida por um diretor, que exerceria também a função de professor, e contemplaria o seguinte currículo: ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã.

Apesar das Escolas Normais terem sido difundidas como caminho para organização da transmissão de conhecimento na sociedade brasileira, não conseguem prosperar nem modificar a atual realidade do ensino primário como pondera Tanuri (2000, p. 65), “Pode-se, pois dizer que nos primeiros 50 anos do Império, as poucas escolas normais do Brasil, pautadas nos moldes de medíocres escolas primárias, não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos”.

As Escolas Normais foram construídas de forma improvisada e sem qualidade alguma, sua estrutura era precária, assim como seu corpo docente que era formado por professores sem nenhuma formação para atuar na área, vindo de outras profissões. Essas tentativas não passaram de tentativas improvisadas e com forte traço religioso, como pondera Jardimino (2010, p. 59):

Toda luta política e pedagógica das Escolas Normais no Brasil foi marcada pela dicotomia entre as ideias religiosas e o discurso laicista que vinha dos ares republicanos. Em seus primeiros movimentos, essa instituição escolar foi plasmada pela religião cristã de recorte católico. Basta recordarmos que o nascimento da cidade de São Paulo está marcado pelo ato educativo católico. Quando a República se

consolidou, a luta entre religião e movimento leigo tornou-se mais visível, deixando, na escola, nuances do positivismo científico e do catolicismo, sendo majoritário o domínio do primeiro por mais de uma década.

Em geral, as Escolas Normais da província passaram por uma trajetória conturbada, sem muito êxito, isso por causa de sua deficiência didática e, principalmente, pela falta de políticas públicas que garantisse à educação à população.

Portanto, as escolas normais abriam e fechavam por falta de estrutura e alunos. Até mesmo a pioneira da Escola Normal teve sua falência precoce, a este respeito Saviani (2009) menciona que a primeira Escola Normal do Brasil, fundada em Niterói foi fechada em 1849, por falta de alunos, por tanto o modelo aplicado nas Escolas Normais foram substituídos pelos professores adjuntos, que se tratava de um novo modelo, que também fracassou. Portanto a primeira das Escolas Normais de Niterói reabriu em 1859, e assim os cursos normais continuaram a ser instalados.

Na concepção de Tanuri (2000, p. 64) as Escolas Normais “só lograram algum êxito a partir de 1870, quando se consolidam as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino”.

Nos anos que se seguiram, foram criadas Escolas Normais pelo país, nos seguintes estados: Pará em 1870 (instalada em 1871); no Amazonas em 1872, embora já em 1871 tivesse sido criada uma aula de Pedagogia no Liceu; no Espírito Santo, em 1873; no Rio Grande do Norte, em 1873 (instalada em 1874); no Maranhão em 1874.

Conforme os estudos realizados por Saviani (2009, p. 145), a reforma da instrução pública do Estado de São Paulo em 1890, fixou então a organização e funcionamento das Escolas Normais.

A reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica fora à criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – na verdade a principal inovação da reforma (SAVIANI. 2009, p. 145).

Com as devidas alterações, surge um novo público interessado para o magistério. No mesmo campo de reflexão, de acordo com Tanuri (2000), com a valorização das Escolas Normais, suas estruturas foram modificadas, ocorrendo assim não só o enriquecimento do currículo, como também a ampliação do requisito para ingressar e assim, oficialmente, a abertura para a mulher. Fato ocorrido somente nos anos finais do império monárquico, até então as escolas eram exclusivas para o sexo masculino.

Neste período, as escolas que se encontravam abertas eram bem poucas. Ainda segundo Tanuri:

No final do Império, a maioria das províncias não tinha mais do que uma escola normal pública, ou quando muito duas, sendo uma para o sexo feminino e outra para o masculino, organizadas com dois a quatro anos de estudos, geralmente três. (2000. P. 67).

Porém, embora na escola normal tivessem ocorrido mudanças significativas, tanto no currículo como na estrutura, ainda não conseguiam alcançar o nível do curso secundário. Pois traziam em seu currículo uma formação pedagógica precária, composta apenas por uma ou duas disciplinas, quando muito, havia uma complementação, onde se tinha uma disciplina voltada para administração educacional ou legislação.

De acordo com Saviani (2009), em a partir de 1932 temos uma nova roupagem das Escolas Normais, com o aparecimento dos institutos de educação, criados como espaço de cultivo da educação, que passa a encarar a formação docente não só como objeto de ensino, mas também da pesquisa. O mesmo autor esclarece ainda que,

[...] as duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo. Ambos sob inspiração do ideário da Escola Nova (SAVIANI, 2009. p.145).

Anísio Teixeira tinha por objetivo eliminar o que ele chamava de vício das escolas normais, que pretendia ser tanto escola de cultura geral como escola de cultura profissional, que segundo ele, essa tentativa veio a fracassar nos dois objetivos. Neste sentido Saviani (2009, p. 154) salienta que:

[...] Para esse fim, transformou a Escola Normal em Escola de Professores, cujo currículo incluía, já no primeiro ano, as seguintes disciplinas: 1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação. Como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filmoteca; f) museus escolares; g) radiodifusão.

O Estado de São Paulo, sob a gestão de Fernando de Azevedo, adere a essa nova mudança do cenário educacional. Conforme Saviani (2009, p. 146), “os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico”.

Neste sentido, o processo formativo educacional no Brasil passou a seguir um novo modelo pedagógico-didático, rompendo definitivamente com o modelo instalado pela escola normal. Nesse âmbito, Tanuri (2000, p. 72) mencionou que o mesmo se caracterizava como

“um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo”.

Neste período por meio de leis e decretos o Brasil tem um novo cenário em relação à formação de professores, como podemos ver na reflexão de Saviani (2009, p. 146):

[...] foi sobre essa base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país a partir do decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.

Após o Decreto, nº 1.190/ 1939, o qual torna estas instituições a base para todas as outras escolas de nível superior, surgem então o modelo conhecido como “esquema 3+1”, ou seja, os três primeiros anos eram dedicados à formação do professor em bacharelado e um ano, à didática. Este modelo passa a ser adotado por todas as escolas que ministrarem os cursos de licenciatura.

De acordo com Saviani (2009, p. 146), as licenciaturas “[...] formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias”. E foi neste contexto que as Escolas Normais brasileiras foram sendo substituídas pelo novo modelo 3+1, que tinha como foco formar professores no aspecto pedagógico.

2.2 O perfil da professora na docência

Historicamente, a mulher esteve colocada em segundo plano, sendo o homem (primeiro o pai e em seguida o marido) que controlava seus atos, hábitos, relações afetivas, enfim, sua vida de modo geral.

Entretanto, somente por volta do fim do século XIX, ocorrem mudanças significativas na história de submissão das mulheres, em que a mulher dá seus primeiros passos rumo à participação ativa na esfera pública, assim a mulher assume uma dupla jornada, hora mulher/mãe/dona de casa, hora mulher/funcionária.

Mediante os estudos realizados podemos inferir, então, que, o processo de inserção da mulher no mercado de trabalho não se deu de forma passiva, teve resistência por parte da sociedade, por acreditar que, o papel da mulher na sociedade seria os cuidados domésticos e preservação do núcleo familiar. Neste sentido, Yannoulas pondera que:

A participação das mulheres no mercado de trabalho foi tolerada (como desgraça inevitável para as mulheres pobres), porém desaconselhada e muito controlada, pois a principal função das mulheres era a maternidade, o cuidado e a preservação do núcleo familiar. (2011, p. 277).

A entrada da mulher na docência ocorreu concomitante ao surgimento da creche no Brasil, pois as primeiras creches brasileiras surgiram em meados do século XIX, tendo por objetivo atender as crianças pequenas cujos pais e mães passavam o dia nas fábricas. Essas creches foram o resultado de reivindicações das mulheres trabalhadoras, que lutaram pelo reconhecimento legal do direito das crianças, por um espaço voltado para elas (creches).

Neste âmbito, a pesquisadora Dumont-Pena (2015, p. 31) menciona que, “A luta por creches foi protagonizada por mulheres dos bairros de periferia e vilas dos grandes centros urbanos, caracterizando-se como um movimento de mulheres em defesa de melhores condições de vida e em defesa dos direitos das crianças”.

Com o surgimento das creches, havia a necessidade de mão de obra para atuar junto às crianças que se encontravam neste espaço. É neste momento histórico que a mulher é considerada a melhor indicação para atuar na docência, até porque essa era uma das poucas oportunidades profissionais respeitáveis abertas para elas, conforme aponta Yannoulas (1992, p. 25):

[...] Era necessário um corpo docente, baixo custo, para realizar a “grande cruzada pedagógica”: barata, dóceis, e sem outras oportunidades de emprego “decentes” e atraentes, a mulher passava a ser consideradas “educadoras por excelência”.

Outro elemento que contribuiu para essa indicação da mulher à docência foi o fato de a mulher ser a única responsável pelo bem estar da família, assim como pela educação das crianças. Sendo assim, o trabalho que a mulher desenvolveria na docência era considerada apenas uma extensão de seus afazeres domésticos. A este respeito Tanuri (2000, p. 07), destaca que:

Nos anos finais do Império, as escolas normais foram sendo abertas às mulheres, nelas predominando progressivamente a frequência feminina e introduzindo-se em algumas a coeducação. Já se delineava nos últimos anos do regime monárquico a participação que a mulher iria ter no ensino brasileiro. A ideia de que a educação da infância deveria ser-lhe atribuída, uma vez que era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa, começava a ser defendida por pensadores e políticos.

Seguindo esta mesma reflexão, Jardimino (2010, p. 57), menciona que:

[...] nos anos 1930, era preciso educar os trabalhadores e seus filhos. Aguçava-se a importância de se edificar uma escola pública para os meninos e para as meninas, que agora estariam sem seu pai e sua mãe, pois ambos estavam na fábrica. A escola passaria a representar a casa que educa; conseqüentemente, a professora significaria a figura materna mais próxima das crianças, devendo arcar com todas as responsabilidades do processo educativo.

No que dizia respeito ao papel que a professora desempenharia nas creches era simplesmente de cuidados, de forma que se entendia apenas como um deslocamento de seu

papel de mãe. Isso fica evidente ao observar as exigências feitas para as professoras que atuavam nas creches, elas deveriam ser bondosas, meiga, doce e, principalmente, paciente com as crianças. Seguindo esse campo de reflexão, Malta (2008, p. 127) salienta que,

Para a educadora de creche, tal meta constitui um desafio ainda maior, pois essa professora leiga geralmente não contava com nenhuma qualificação, a maior parte das creches sendo tradicionalmente vinculada à área de assistência social, que não adotava nenhuma exigência de escolaridade. Denominada “pajem”, “atendente”, “auxiliar” e, até mesmo, “babá”, era uma ocupação equiparada às atividades menos valorizadas na sociedade. Em algumas cidades, as prefeituras chegavam a recrutar pessoas empregadas como merendeiras e até como varredoras de rua para assumirem as tarefas de cuidado e educação junto às crianças.

A partir de então, começou a luta da mulher pelo reconhecimento profissional, pois embora ela desempenhasse seu papel de educadora, era considerada apenas uma cuidadora, denotando assim um papel de assistencialismo e higiene junto às crianças. Porém, a luta pelo reconhecimento de sua profissão na docência foi muito difícil, porque o Brasil é um país histórica e culturalmente preconceituoso, conforme aponta os estudos realizados por Assis (2009, p. 46):

Nesse contexto, educar crianças pequenas muitas vezes não é entendido como uma função profissional, tendo em vista que, para muitos, basta ser mulher para exercer esse papel. São muitas as interpretações que atribuem à mulher a exclusividade da tarefa de educar crianças pequenas.

São muitos os fatores que influenciaram diretamente na profissionalização do magistério, tais como questões políticas, religiosa, econômicas entre outras. Muitas vezes de forma estereotipada, a mulher é tida como melhor indicação para atuar na educação infantil, principalmente, ao que se refere às creches.

Somente com a Constituição de 1988 e, mais especificamente, com o a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, passou então a ser dever do Estado assegurar as condições necessárias para uma educação de qualidade oferecida junto às crianças pequenas (KRAMER, 2005).

Desde então, quando se trata de educação infantil, a mulher é tida como a pessoa indicada para assumi-la, ideia justificada por pensadores como Rousseau, Froebel e Montessori, compreendida como sendo apenas a extensão de seu papel de mãe, e não uma questão profissional, como podemos perceber na fala Kramer (2005, p. 161) que diz:

Portanto, a identidade da professora de educação infantil se constrói apoiada não necessariamente em saberes profissionais, mais em qualidades femininas, maternais. Há de se destacar, ainda, que essas imagens da mulher/professora de educação infantil têm atendido a interesses políticos, uma vez que a ideia da professora como mãe, que exerce a profissão quase como um sacerdócio, de forma transitória, serviu para que essas profissionais, ao não se perceberem ou a não serem percebidas como tal,

desfrutassem de pouco (ou quase nenhum) poder de reivindicação por melhores salários, condições de trabalho e até de formação.

A mulher era vista na sociedade por um estereótipo moralista cristão, com isso acreditavam que, bastava ser do sexo feminino para exercer a docência. Desta forma, a qualidade da professora era construída com base na virtude de mãe e esposa. Neste sentido, podemos citar Assis (2009, p. 46):

Acreditar que a própria condição de mulher já “habilita” uma pessoa para ser professora de crianças pequenas dá margem para justificar os baixos salários recebidos por grande parte dessas mulheres, a precariedade de alguns cursos e formação inicial, os restritos investimentos aplicados à formação continuada dos professores de educação infantil, além da manutenção da histórica dicotomia entre cuidar e educar ou entre assistência e educação.

Ainda sobre esta temática, podemos citar as reflexões de Carvalho (1999, p. 25) que reforça:

Aqui, o gênero aparece como um divisor de água temático, definindo um território de práticas sociais às quais se refere, em oposição a um outro território, da produção e da vida pública. Gênero e mulheres pouco se diferenciam, pois, esse território é associado a elas, suas protagonistas principais, devido sua responsabilidade pela *maternagem*. As relações de gênero são sinônimo de relações entre homens e mulheres, uma “relação social desigual”. (*grifo da autora*)

Conforme podemos perceber nas falas das autoras, não é de hoje que o perfil da mulher na docência está mais associado a maternagem do que à profissionalização. E que isto tem sido uma marca da trajetória da mulher no magistério.

Mesmo em constante luta pelo reconhecimento profissional e igualdade de direitos, até o presente momento o que temos é um sistema opressor da mulher, que não só atrapalha a vida profissional como também social, e que afeta diretamente o trabalho educativo e o planejamento voltado para a educação das crianças pequenas. Há uma necessidade de superação deste paradigma no interior das instituições. Neste sentido, Assis (2009, p. 47) faz uma série de afirmações,

Assim vale informar a importância da superação da ambiguidade entre materno e profissional no interior das instituições de educação infantil. Essa superação está vinculada com mudanças de concepções sobre infância, educação, sociedade e, conseqüentemente, com a realização de alterações nas práticas cotidianas. A realização de um trabalho com intencionalidade educativa e planejamento com base na necessidade da criança denota a superação dessa ambiguidade (2009, p. 47).

Nota-se nos debates, o intuito de contextualizar as condições da prática cotidiana dos professores, assim como sua formação e carreira. Porém, é visível a ausência de uma política de valorização social e econômica dos profissionais da educação, especificamente, da Educação Infantil.

É evidente a falta de investimento na formação do profissional de educação infantil, assim como a reflexão quanto o perfil deste profissional, pois não se trata apenas de “cuidar” no sentido do assistencialismo, essa atuação vai além, como podemos ver novamente nos estudos de Assis (2009, p. 48), que destaca:

O professor de educação infantil tem a função de fazer a mediação da criança com os conhecimentos historicamente produzidos e socialmente acumulados. Por meio da intervenção do professor nas atividades de cuidado, educação e brincadeiras, a criança vai apropriando-se desses conhecimentos, preparando-se não apenas para o ensino fundamental, mas para a vida, por meio de experiências e vivências significativas.

Somente por meio do reconhecimento profissional, assim como social, sobre as professoras de educação infantil, poderemos superar esse paradigma historicamente construído sobre a profissão docente, onde o cuidar ainda não é valorizado ou visto na sua indissociabilidade com o educar.

Vale destacar que a inserção da mulher na profissão docente fez emergir uma discussão a respeito do fenômeno da feminização do magistério, que pode ser compreendida a partir de dois termos: a feminilização e a feminização propriamente dita. Termos esses que trataremos na próxima seção do trabalho.

2.3 Compreendendo como se deu o processo de feminilização / feminização do magistério.

Antes de abordarmos acerca do processo de feminização do magistério, faz-se necessário entender os termos feminilização e feminização, para depois adentrarmos na questão de como se deu este processo. Neste sentido, os estudos realizados por Silvia Yannoulas nos explicam que, metodologicamente, os conceitos podem ser entendidos a partir de dois significados:

Significado quantitativo (que para efeitos de distinção denominaremos feminilização): refere-se ao aumento do peso relativo do sexo feminino na composição da mão de obra em um determinado tipo de ocupação; Significado qualitativo (que denominaremos de feminização propriamente dita): refere-se às transformações em um determinado tipo de ocupação, vinculadas à imagem simbólica do feminino predominante na época ou na cultura especificamente analisadas. Essa imagem pode implicar uma mudança no significado da profissão. (YANNOULAS, 2011, p. 283).

A partir da citação anterior, pode-se compreender que o termo feminilização, compreende uma perspectiva mais objetiva, referindo-se ao quantitativo de mulheres presentes no exercício do magistério, enquanto o termo feminização, aborda um aspecto mais subjetivo da

discussão, pois diz respeito à atribuição de características consideradas do sexo feminino à profissão docente.

É preciso ressaltar que, esses termos emergem no século XIX, em um contexto histórico marcado pelo surgimento dos Estados Nação, pela industrialização e urbanização, época em que o papel desempenhado pela mulher na vida pública se encontrava extremamente vinculado a sua vida privada, ou seja, a mesma desempenhava apenas seu papel de mãe/dona de casa.

Cabe observar que, neste período da história a mulher adentra ao mercado de trabalho, porem diante das considerações, é importante ponderar, que, a maneiras em que as mulheres passam a participar da vida pública, é uma participação submissa, caracterizada pela exploração do trabalho da mulher, sendo por meio da docência, principalmente na Educação Infantil, considerado um complemento de seu papel de mãe, como esclarece Yannoulas (2011, p. 277).

Na América Latina, desde os primórdios das repúblicas, o magistério no ensino das primeiras letras foi considerado uma atividade a ser desenvolvida pelos seres humanos sem diferenciação com base no sexo. Porém, pelos argumentos naturalistas da identidade feminina as mulheres poderiam desempenhar melhor essa profissão. De outra parte, a limitada remuneração outorgada se justificava em grande medida no argumento ecológico da identidade feminina, pois as mulheres apenas precisariam de um salário complementar, sendo filhas ou esposas em um lar onde um chefe de família, homem, desempenharia o papel de provedor principal.

Seguindo esse mesmo raciocínio, Yannoulas (2011, p. 279) ainda ressalta, de forma detalhada o porquê a mulher foi considerado a melhor indicação para a educação infantil.

[...] A professora possuía vantagens comparativas em relação aos professores, pois políticos e pedagogos da época afirmavam que “as mulheres instruem menos, porém educam mais”. Além disso, se as mulheres tinham sido definidas como as responsáveis pelas crianças no lar, nada mais razoável do que encomendar a elas a transição para o mundo do público com a transferência de responsabilidade sobre o ensino das primeiras letras.

Na década de 1920 e 1930, intensificou-se de modo assustador o ingresso da mulher na docência. Neste período, ocorreu então, oficialmente, a feminilização do magistério, com o ingresso em massa da mulher na profissão docente. Acerca dessa questão,

Diversos fatores agiram nesse sentido: (a) um discurso político que fomentava a incorporação de mulheres aos incipientes sistemas educacionais como guardiãs da cidadania, (b) um discurso da administração científica do trabalho que identificava nas mulheres mão de obra barata e disponível e, finalmente, (c) um discurso pedagógico que cientificamente destacava as habilidades femininas para lidar com crianças nas novas perspectivas educacionais que fundamentavam o ensino na persuasão e não na imposição. As mulheres poderiam “suavizar” as técnicas pedagógicas, disciplinar e ensinar sem castigar corporalmente. Socialmente, era mais fácil admitir que crianças de ambos os sexos ficassem encomendadas às mulheres (já que, nos lares, as crianças eram cuidadas também por mulheres). Assim, as mulheres saíam de casa para transitar em espaços escolares sem riscos de corrupção moral por

estarem em contato direto com a infância (já purificada, sacralizada). (YANNOULAS, 2011, p. 285).

Assim, com base nessa compreensão passamos ao termo da feminização do magistério, ou seja, uma associação da profissão docente a uma identidade feminina. É importante destacar que tal associação carrega inerente a si um problema, advindo dos estereótipos de gênero, originados da divisão sexual do trabalho, que se fez a partir de argumentos construídos sobre a identidade feminina e a identidade masculina.

Nesse sentido, para a mulher se atribuiu a função reprodutiva e privada, bem como se ligou a sua essência a características como: fraqueza, irracionalidade, afetividade, dependência etc. Considera-se, que, essa atribuição é resultado de uma sociedade capitalista e patriarcal.

Enquanto isso, ao homem foi atribuída à função produtiva e pública, sendo sua essência ligada a características como: força física, racionalidade, agressividade, independência etc. (YANNOULAS, 2011).

Seguindo esse mesmo raciocínio lógico Vianna (2013, p. 173), nos traz esse entendimento:

Em nossa sociedade, é convencionalmente atribuída às mulheres a dedicação ao universo privado, enquanto que aos homens é reservada a participação na vida pública. De acordo com essas representações tradicionais, tudo o que não se refere ao universo doméstico, à casa e aos cuidados dos filhos tem sido, ainda que imprecisamente, considerado participação pública reservada aos homens. Porém, apesar de as mulheres e suas identidades de gênero estar convencionalmente associadas ao doméstico, em oposição aos homens, existem múltiplos modelos de feminilidade e masculinidade que recusam essa ruptura entre vida privada e participação na esfera pública.

De todo modo esse processo trouxe sérias consequências para a valorização da profissão docente, se utilizou como justificativa para a exploração da mão de obra feminina, como foi observado por Vianna (2013, p. 172):

E, no caso da docência, referenda os estereótipos de gênero que justificam os baixos investimentos na remuneração e formação docentes, na garantia de melhores condições de trabalho e de carreira, com a alegação de que professora não precisa ganhar bem, tem um marido que a provê, entre outros aspectos.

Como pondera a autora Viana na sua citação acima, à docência foi desvalorizada, assim como outras profissões que foram feminizadas, pois é igualada a domesticidade, o que implica de forma pejorativa no reconhecimento e valorização da docência.

O que temos de fato neste processo de feminização do magistério assim como outras profissões, é um número elevado de mulher no mercado de trabalho, contudo de forma precarizada, resultado da divisão sexual do trabalho, onde temos profissões de homens e profissões de mulheres, como aborda Oliveira (2013, p. 140):

Os empregos e ocupações disponíveis no mercado de trabalho estão distribuídos sexualmente. Enquanto os homens ocupam a maior parte dos postos de trabalho nos setores agrícola, indústria de transformação, comércio e reparação, e construção, as mulheres tendem a estar representadas nos setores de serviços, áreas de atendimento social, como educação, saúde, assistência social e trabalho doméstico.

Em síntese, podemos dizer que a feminilização corresponde à quantidade de mulher em uma determinada profissão. Enquanto a feminização corresponde à transformação de uma determinada profissão em feminizada, um exemplo é o magistério. Quando uma profissão se feminiza podemos dizer que aquela profissão tem a cara da mulher. Nesse sentido, Yannoulas (2011, p. 284) pondera que:

Postulamos que existe uma intensa relação entre o acesso massivo de mulheres em uma determinada profissão ou ocupação (feminilização, contabilidade de pessoas de sexo feminino ou fêmeas) e a progressiva transformação qualitativa da mesma (feminização, caracterização e tipificação de uma ocupação ou profissão). Com o ingresso massivo de mulheres, diminuem as remunerações e o trabalho perde prestígio social. Sob outra perspectiva, quando as profissões se feminilizam, passam a ser entendidas como extensão no espaço público da função privada de reprodução social (função dos cuidados).

Podemos inferir então que feminilização cabe dentro de feminização, já que feminilização corresponde à quantidade de mulher em uma determinada ocupação. Um bom exemplo é a quantidade de mulher atuando junto à docência, mais especificamente, na educação infantil, já que se refere uma profissão feminizada.

No capítulo a seguir, será abordado o binômio cuidar e educar, partindo então da origem etimológica dessas duas palavras que tanto se ouve falar historicamente, assim como seu reflexo para a docência.

3. CUIDAR/EDUCAR: SEU REFLEXO NA PRÁTICA DOCENTE

Este capítulo aborda a relação do Cuidar/Educar como aspectos indissociáveis e presentes no trabalho docente na Educação Infantil. Busca-se demonstrar como esses termos são constituídos nesta modalidade de ensino.

3.1. Cuidar e Educar na Educação Infantil

Cuidar surge como o correspondente de *cogitare*, sua origem vem do latim e seu significado se refere aos termos inteligência, vontade, pensar e agir, com o passar do tempo o termo *cogitare* “[...] se expande assumindo os sinônimos “esperar, temer, estar preocupado ou ser solícito”, vincula-se, assim, a significações de caráter emocional”. (KRAMER, 2005, p. 70).

Historicamente as ações que envolvem o cuidar passaram a ser interpretadas como sendo particular da mulher, em virtude de esta ser considerada como o sexo mais afetivo, solícito e sensível. Fato que confluuiu com o caráter eminentemente assistencial de origem das creches.

É evidente que o cuidar faz parte da educação infantil, porém não se trata apenas do cuidado fisiológico, trata-se de um trabalho pedagógico que tem por objetivo atender todas as necessidades das crianças que se encontram nas creches, desenvolvendo nas mesmas sua autonomia.

[...] Quando digo que estou cuidando de uma criança, posso me referir a ações que envolvem proteções físicas e a sua saúde. Posso fazer também referência a atividades que complementam as que a família lhe oferece cotidianamente, como dar lhe comida, como atenção, à sua fala, aos seus desejos, consolo, colo, aconchego [...] (KRAMER, 2005, p. 69).

No Brasil, somente por volta dos anos de 1930, o poder público passou a se responsabilizar efetivamente pela educação das crianças. Neste mesmo período, foram criadas as creches, como fruto de reivindicação das mulheres trabalhadoras. Todavia, o caráter inicial das creches não passava de um depósito de crianças, não pensadas como espaço educacional e, sim, como atendimento assistencialista, médico e de higiene pessoal. (KUHLMANN JR, 2010).

Portanto, o atendimento que era oferecido neste momento histórico no interior das creches para as crianças não tinha por objetivo o trabalho pedagógico, como podemos ver na reflexão de Oliveira (1988, p. 47), quando diz que:

Em geral, os trabalhos junto às crianças nas creches eram de cunho assistencial-custodial. A preocupação era com alimentar, cuidar da higiene e da segurança física. Não era valorizado um trabalho voltado para a educação, para o desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças.

Assim, as creches eram fundadas exclusivamente para a camada popular da sociedade, eram construídas e instaladas sem nenhum prestígio, mais como um lugar para guardar as crianças que se encontravam sem seus pais e mães, quando esses estavam trabalhando nas indústrias.

Neste sentido, Kulhmann Jr. (1998, p. 180) salienta que “[...] Olhávamos para o cotidiano das creches e ali víamos - como ainda hoje podemos ver em muitas delas - que elas funcionavam como um depósito de crianças”.

Kulhmann Jr. (1998, p. 181) afirma que esta situação começa mudar por volta de 1960:

[...] Sabe-se que foi apenas com a expansão da força de trabalho feminina aos setores médios da sociedade, em todo o mundo ocidental, a partir da década de 1960, que se ampliou o reconhecimento das instituições de educação infantil como possíveis de fornecer uma boa educação para as crianças que a frequentassem.

Com a Constituição de 1988 ocorreu pela primeira vez no Brasil o reconhecimento dos direitos das crianças de 0 a 6 anos de idade, sendo estabelecida à educação como um direito de todos. Passa a ser dever de o Estado oferecê-la, ocorrem então mudanças significativas de como deve ser o atendimento educacional oferecido para as crianças pequenas.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96, ocorre alterações relevantes, pois a educação da criança pequena oficialmente é introduzida no sistema educacional, ou seja, foi o pontapé inicial para a saída do caráter assistencial para um novo cenário da Educação Infantil, como podemos ver no seu Art. 29, que diz:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

A partir dessa nova compreensão em relação a educação da criança pequena, os termos cuidar e educar passaram a ser percebidos de forma indissociável e complementares, integrantes do currículo na Educação Infantil.

Para que possamos compreender um pouco sobre o conceito cuidar/ cuidados que tanto se ouve falar no interior das creches, desde sua fundação à atualidade, Carvalho (1999, p. 51) diz:

As palavras “cuidado” e “cuidar”, tradução mais frequente para os termos *caring* e *to care for* do inglês, tem sido empregado em uma **multiplicidade** de significados, em diversas áreas do conhecimento e campos profissionais que variam da enfermagem à filosofia, da educação infantil a assistência social, da psicologia à sociologia do trabalho. No geral são significados associados a prestação de serviços sociais a outros, mais também o termo pode ser empregado no sentido de empatia, carinho, respeito, atenção, proteção, compaixão ou compromisso com a comunidade.

Em geral, são inúmeros significados que se atribui ao conceito cuidar, construídos sobre diferentes marcos teóricos, o que tem dificultado o uso adequado deste conceito. De acordo com Carvalho (1999, p. 51), o termo “[...] ora entendido como fonte de exploração, ora; enaltecido como valor ético universal, e ao mesmo tempo aponta como núcleo central da subordinação social das mulheres”.

Como visto, desde sua origem, as creches carregam consigo um conflito entre cuidar/educar, que vai além da sala de aula, como salienta Carvalho (1999, p. 90) “[...] Pensar as relações de ‘cuidado’ infantil na sociedade brasileira implicaria em estudar um conjunto de dinâmicas ligado à família, à escola e a outras instituições voltadas para as crianças”.

Embora tenhamos um grande progresso em relação ao atendimento nas creches, passando então por grandes mudanças, em que temos, atualmente, um atendimento preocupado com o desenvolvimento pleno das crianças, tais como o emocional, cognitivo e motor, ainda falta muito a ser feito para superarmos alguns paradigmas que contradiz o atual objetivo do trabalho oferecido para as crianças nas creches, como pode se ver na fala de Maranhão e Sarti, (2008, *apud* LOCATELLI; VIEIRA, 2020, p. 133):

Embora a creche venha tentando superar o estigma de instituição para criança pobre existem muitas contradições nesta prática, evidenciadas, por exemplo, na fala da coordenadora pedagógica que expressa achar “engraçado” que “não precisando”, algumas famílias sejam usuárias da creche. Sua atitude reflete ambiguidade quanto ao reconhecimento do cuidado e da educação da criança pequena como funções que requerem serviços de qualidade, para além das funções materna e paternas desempenhadas no âmbito privado.

Na fala da coordenadora pedagógica mencionada na citação acima, percebemos um retrocesso na forma de conceber as creches, pois ela deixa transparecer a compreensão de que a creche é destinada para quem precisa de lugar para deixar seus filhos, quando na verdade se trata de um espaço de aprendizagem e desenvolvimento pleno das crianças que se encontram neste local.

É justamente esse tipo de pensamento consolidado historicamente na sociedade que prejudica de certa forma o trabalho que deve ser oferecido no interior das creches, pois assim a sociedade seguiu acreditando que se trata de um favor prestado à comunidade, quando da verdade se trata de uma grande conquista no aspecto de direitos das crianças.

Neste âmbito, as autoras Locatelli e Vieira (2017, p. 9) embasadas em Maranhão e Sarti (2008) ponderam que:

A este respeito ao analisarem a relação entre demanda e oferta de vagas em creches, explicam que em virtude de ainda haver um descompasso entre a legislação – que

coloca a Educação Infantil como um direito - e a realidade brasileira - onde há um déficit crônico de instituições em relação à demanda existente – faz com que as famílias após vencerem as filas de espera acabem por gestar um sentimento de gratidão pelo recebimento de um favor, esquecendo-se que legalmente trata-se de um direito adquirido.

Esse processo dá a entender que as crianças vão à creche para serem cuidadas, porém esse cuidar, ainda é entendido por uma parte da sociedade como um cuidado doméstico, sem nenhuma intenção pedagógica.

Por outro lado, sabemos que atualmente o trabalho realizado nas creches não é mais de cunho assistencialista. Logo, não se trata de favor e nem caridade e, sim, de um direito conquistado legalmente. Outrossim, cuidar e educar são dimensões indissociáveis, ambas se complementam no trabalho docente.

Nesse sentido, objetivando analisar as relações de cuidado com os (as) bebês no contexto de berçário de uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), Dumont-Pena em sua tese (2015), revela que a questão do cuidado aparece de três formas no desenvolvimento do trabalho docente: o cuidar do outro (professora/crianças); o ensino do cuidar de si (a criança com ela mesma) e o ensino do cuidar do outro (crianças/crianças).

Esses momentos se dão por meio de técnicas intencionais, que tem por objetivo promover o desenvolvimento dos bebês. Além disso o trabalho desenvolvido no berçário é marcado pela troca de afetos entre professora e bebê, levando à aproximação entre ambos e construindo uma perspectiva de amor.

É preciso frisar que nem sempre essa profissional alcança seu objetivo, por causa de alguns fatores, entre eles, o principal é a precariedade do espaço em que a professora está atuando. De acordo com Dumont-Pena (2015, p. 122):

Dependendo das condições materiais de trabalho, essa experiência do “amor”, muitas vezes, é atropelada pela rigidez e rapidez das dinâmicas exigidas pela instituição e pelas dificuldades relativas ao número de professores, às condições de estrutura etc.

O ensino do cuidado de si, ainda segundo a referida pesquisadora se dá no desenvolver das atividades corriqueiras realizadas com as crianças, como por exemplo, na troca de roupas, no momento do banho, escovar os dentes, momento das refeições etc. Após cada momento em que são realizadas essas atividades diariamente com as crianças, elas vão aprendendo a realizá-las sozinha com isso conquistam sua autoconfiança e sua autonomia.

Como esse processo se dá no momento de separação entre mães e filhos (as), as professoras devem ter todo um cuidado para não se apegarem demais com as crianças e não deixarem que as crianças se apeguem a elas, no sentido de vê-las como substituta das mães, de

forma que venham confundir os papéis de cada parte (mães e professoras), pois o sucesso das crianças depende da união entre escola e família.

E por fim, em relação ao ensino do cuidado com o outro, esse é um desafio para a pedagogia, já que nos encontramos em meio a uma sociedade historicamente individualista. Porém, como bem observou em sua pesquisa, Dumont-Pena (2015) destaca que esse trabalho do ensino do cuidar do outro já vem ocorrendo no cotidiano da creche de forma exitosa, ainda que muitas das professoras não o realizem de forma intencional. Nesse sentido a autora esclarece que, no momento em que as docentes ensinam as crianças a ajudarem o colega a guardarem seus brinquedos, quando ensinam a criança que deixe seu colega apoiar no seu ombro para calçar seu sapato, ou até mesmo no momento em que incentiva uma criança a ajudar a outra a se alimentar sozinha, estão ensinando a referida forma de cuidado.

Todas essas e outras práticas realizadas no interior da creche nesse sentido, permite a construção de uma consciência coletiva, onde as crianças crescem entendendo que fazemos parte de uma comunidade e precisamos trabalhar em conjunto, respeitar o outro independente de quem ele é ou de onde ele veio.

Ainda sobre esse tema, Dumont-Pena (2015, p.134) afirma que:

O cuidado e educação, hoje, constituem-se numa fronteira tênue entre possibilitar o desenvolvimento e bem-estar para as crianças e possibilitar que elas se insiram na competição para o trabalho. A racionalidade pedagógica está construída principalmente com base na percepção do cidadão que, sobretudo nas sociedades capitalistas, é uma pessoa que pode competir para trabalhar e contribuir com o seu mérito para o desenvolvimento dessa mesma sociedade. As famílias de trabalhadores colocam as(os) suas(seus) filhas(os) na creche sobretudo para que mais tarde possam trabalhar.

Segundo o olhar de Dumont-Pena, os três modos de cuidado mencionados em sua pesquisa tratam de uma junção que traz em si um conjunto de atitudes voltadas para o outro, com objetivo de preparar a criança de forma ética e moral para viver em sociedade.

Após tais reflexões realizadas em torno deste assunto, cabe a cada um de nós, seja professores/familiares, perguntarmos se de fato estamos desenvolvendo um trabalho novo com a perspectiva de formar seres humanos capazes de pensar no outro como parte integrada da sociedade, na qual tem direitos e valores iguais? Ou apenas replicando um ensino que cada vez mais traz em si um conjunto de cultura arraigado de seres individualistas?

4. A VISÃO DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS: O QUE PENSAM SOBRE A DOCÊNCIA E SUA ATUAÇÃO EM SALA DE AULA

Esse capítulo tem como objetivo analisar a visão das professoras entrevistadas sobre sua trajetória e sua atuação em sala de aula.

4.1. O trabalho de campo

Foi realizado uma pesquisa de cunho qualitativo, onde utilizamos entrevistas como o instrumento de coleta de dados. As entrevistas realizadas foram norteadas por meio de um roteiro composto de 13 questões semiestruturadas.

Conforme já mencionado na introdução, tínhamos por objetivo entrevistar um maior número de professoras, porém, devido a atual situação em que nos encontramos em meio a pandemia de Covid-19, só foi possível realizarmos a entrevista com duas professoras de educação infantil, ambas atuante no município de Tocantinópolis/TO.

A primeira entrevista foi realizada em 22/02/2021 e a segunda em 28/02/2021. É importante ressaltar que, no momento da entrevista ficaram acordados que não iríamos expor o nome de ambas as entrevistadas, por este motivo denominamos as respondentes com nomes fictícios. Assim, uma professora a primeira entrevistada foi denominada de Esperança e a segunda de Alvorecer.

No ato da entrevista foram respeitados todos os protocolos de segurança para evitar o contágio de Covid-19, tais como: distanciamento, uso de máscara e higienização dos equipamentos. Toda a entrevista foi gravada, no entanto as entrevistadas não tiveram contato com o gravador da entrevistadora. A entrevista foi realizada ao ar livre, entrevistadas e pesquisadora fizeram uso de máscaras e com o distanciamento de 2 metros entre ambas.

Tanto a professora Esperança como a professora Alvorecer nos permitiram, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, fazer uso de suas falas em nossa pesquisa. Ressaltamos que, até nesse momento da assinatura do documento mantivemos os devidos cuidados de prevenção da Covid-19, pois no momento da assinatura do documento ficou combinado que as professoras utilizariam sua própria caneta e o documento a qual elas assinariam estava em uma pasta higienizada com álcool 70%. Mediante a atual realidade em que nos encontrávamos, foram seguidas todas as exigências de segurança exigida pelos protocolos sanitários.

4.2 . As considerações das professoras sobre seu trabalho

Começamos as perguntas querendo saber das professoras em que ano elas começaram a trabalhar com a educação infantil. A primeira entrevistada foi à professora Esperança, ela nos relatou que atuava há 11 anos diretamente na educação infantil. Esperança é concursada no município de Tocantinópolis/TO. A nossa segunda entrevistada foi à professora Alvorecer, a mesma atuou por três anos na educação infantil como contratada, no mesmo Município, atualmente a professora Alvorecer foi designada para trabalhar com a turma do 1º ano do ensino fundamental.

Em seguida procuramos saber se o trabalho na educação infantil havia sido uma escolha das professoras. A professora Esperança respondeu afirmativamente, que foi uma escolha sua trabalhar na educação infantil, ela considera que tem perfil para o trabalho e se identifica com as crianças. Já a professora Alvorecer, embora diga que se considera satisfeita por atuar na educação infantil, respondeu que isso não foi uma escolha sua, que apenas seguiu uma designação superior.

A terceira indagação se referia ao principal motivo pelo qual atualmente exerciam seu trabalho. Neste sentido, a professora Esperança reafirmou a questão de sua identidade com a educação infantil, ao dizer que:

É... Igual eu lhe falei, eu me identifico com a educação infantil, eu estou com esses 11 anos na pré-escolar né trabalhando sempre com o jardim I. Eu me identifico com as crianças e esse motivo foi de escolher porque eu me identifico com a área que eu estou trabalhando e eu me sinto realizada. (PROFESSORA ESPERANÇA).

A resposta da professora Esperança vai de encontro a pesquisa das autoras Ongari e Molina (2003, p. 61) quando enfatiza que, “[...] a satisfação pode ser determinada por fatores intrínsecos, ou seja, ligados aos elementos constitutivos, específicos da profissão (por exemplo, no caso da educadora, o fato de trabalhar com crianças pequenas)”. Bem diferente da professora Alvorecer, que ao responder a mesma pergunta, discorreu que:

No meu caso é que eu tinha terminado o ensino médio e não queria ficar sem fazer nada, então fiz Pedagogia, fiz por ser a única opção, por isso acabei sendo professora por falta de opção para outra profissão aqui na cidade. (PROFESSORA ALVORECER).

A quarta questão buscou saber das professoras, quais os principais desafios para exercer seu trabalho. A este respeito a professora Esperança menciona não ter encontrado nenhum desafio em seu trabalho até então, a mesma pondera que o seu local de trabalho lhe proporciona todo o material necessário para um bom trabalho, mesmo ela atuando em um pequeno

município. Levando em consideração o atual cenário caótico a qual estamos passando em meio a uma pandemia, mesmo assim a professora Esperança acredita não ter desafio em seu trabalho.

Quanto à resposta da professora Alvorecer foi bem diferente de sua colega, pois ela acredita ser desafiador e seguiu discorrendo sobre os desafios enfrentados no cotidiano da sala de aula:

Eu não sei se é por parte do professor esse desafio que a gente sente que é o desafio assim, será que o aluno vai aprender? Será que... Que a minha metodologia vai ajudar o aluno? Isso que eu tinha assim como desafio de achar é metodologia variável e não usar uma única metodologia, porque dentro da sala de aula a gente tem vários alunos então assim, tem alunos que às vezes se dá bem com uma metodologia que o professor leva, às vezes aquela metodologia já não alcança outro aluno, então o desafio que eu tinha era esse de encontrar a metodologia, de variar para fazer com que o aluno aprendesse. Esse foi assim um desafio. (PROFESSORA ALVORECER).

Seguindo com as perguntas, buscamos saber se as professoras se consideravam satisfeitas com o trabalho que desenvolvem e o porquê. A resposta de ambas as professoras sobre essa pergunta foi semelhante. Tanto a professora Esperança quanto a professora Alvorecer se consideram satisfeitas. A professora Alvorecer ainda acrescenta que:

Se eu me considero satisfeita? Ah, eu me considero, considero sim, porque durante o período que eu trabalhei com essa turma de educação infantil, os objetivos que eram propostos ali que o aluno tem que sair daquela série com aqueles objetivos para a série seguinte, eles saíram. Então assim, o jardim I é o aluno sair conhecendo o alfabeto, é o aluno conhecer os números, também tem os fatores sociais que é o aluno interagir com os outros, do aluno saber falar, também saber expressar as suas ideias. Então assim, eu me considero satisfeita, eles alcançaram. (PROFESSORA ALVORECER).

É interessante observar que anteriormente a professora Alvorecer mencionou que há desafios no exercício do seu trabalho, mas isto não é empecilho para se sentir satisfeita com sua profissão. E novamente lembramos a pesquisa das autoras Ongari e Molina (2003,p,61) que diz, “A satisfação pode ser definida como a dimensão emotiva que diz respeito à relação entre o conjunto das expectativas que o indivíduo tem quanto ao trabalho e a percepção daquilo que realmente obtém a partir dele”.

Em seguida visamos saber se nos últimos 5 anos as professoras frequentaram algum curso de formação continuada, voltada para a área em que atuam. E caso não tivessem frequentado, qual o motivo.

A professora Esperança nos relatou ter frequentado apenas a formação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e formação online para retorno das aulas em decorrência da pandemia de Covid-19, pois foi necessária uma preparação, já que o momento foi de grande mudança no espaço escolar, as aulas não seriam mais presencias e sim remotas, para este

momento toda a equipe escolar precisava de se reorganizar para se adaptarem ao novo cenário educacional.

A professora Alvorecer também diz ter frequentado a mesma formação citada pela professora Esperança.

Eu fiz a formação Mídias Digital na educação Básica, e depois nos iniciamos com as aulas online para as crianças, foi ótimo né. Até o momento está sendo, eu estou gostando de dar aula para as crianças. São as aulas remotas né, a gente manda os portfólios pra casa, e explica as atividades todos os dias e posta no grupo, está sendo tudo bem até aqui. (PROFESSORA ESPERANÇA).

Em seguida, perguntamos em qual momento da rotina com as crianças ocorriam ações de cuidado, e a professora Esperança mencionou que:

A gente sempre tem o cuidado com eles de levar ao banheiro, trazer eles na hora do lanche, a gente está sempre conversando com eles, né...e é tudo tranquilo assim, na sala de aula também aquele cuidado de tá sempre à disposição da criança, a criança chamou eu vou até ela e explicou o conteúdo, se ele não entendeu. Mas é sempre tudo, tranquilo, lá no pré-escolar não tem a hora do banho, mas tem a hora de escovar os dentes, a gente leva as crianças de duas em duas, aí as crianças escovam os dentes, e leva mais duas, mas é tudo tranquilo. (PROFESSORA ESPERANÇA).

Como vimos na fala da professora Esperança o cuidado faz parte da rotina das crianças e das educadoras de creches. Porém esses cuidados são pensados e planejados por profissionais, que tem por objetivo o desenvolvimento e bem estar das crianças.

Sobre essa questão a professora Alvorecer nos disse que em seu modo de pensar o cuidado em sala não faz parte de sua rotina, segundo sua fala esses cuidados pertencem a família, não cabe a escola. Porém em sua resposta um pouco mais adiante diz que:

Temos o cuidado físico com o aluno, assim eu morria de medo de um aluno se machucar na minha aula, quebrar um braço, ou deles se moderem, então assim o cuidado que eu tinha era nesse sentido, então eu sempre procurava estabelecer as regras em sala, que eles não podiam morder, bater, que eles não podiam empurrar, e os locais que as crianças não poderiam brincar para não se machucarem. (PROFESSORA ALVORECER)

Embora a professora Alvorecer acredite que não tem o momento do cuidado em sua rotina de sala de aula, em sua resposta podemos encontrar a perspectiva de cuidado conforme Dumont-Pena (2015, p. 124) apresenta em sua pesquisa:

Do mesmo modo, é importante perceber os significados e valores que guiam as ações de cuidado com o outro. Inscrito na dinâmica das culturas de cada uma das professoras, o cuidado pode significar “preocupar-se com” o que é importante, dentro de um quadro de valores próprios, nem sempre compartilhados com as famílias ou com as perspectivas da instituição.

Em termos gerais, pode-se afirmar que, tanto na fala da professora Esperança como na resposta da professora Alvorecer citada logo acima, é possível encontrar uma série de elementos

ligado aos dois tipos de cuidado, o ensino do cuidar de si e também o cuidar do outro, considerando a pesquisa realizada por Dumont-Pena. (2015, p. 128):

Tanto o cuidado com o outro quanto o ensino do cuidado de si se inscrevem numa dinâmica de separação, uma vez que são fundamentais para constituir a individuação e independência das crianças, garantindo que as(os) bebês possam ter atendidas as suas necessidades mais particulares como seres humanos.

Como podemos constatar no decorrer da nossa análise, esses tipos de cuidados aplicados pela profissional de creche resumem bem o ajudar a criança a ser independente, em atender suas particularidades como ser humano.

Além disso para Dumont-Pena, (2015, p.128) “Ensinar a requisitar o cuidado, ou ensinar o cuidado de si, parece-nos uma solução muito interessante para o cuidado no contexto coletivo”. Esse foi outro aspecto que observei na entrevista com a professora Esperança, quando ela descreveu sua rotina em sala de aula:

Eu sempre converso com meus alunos que eles podem me chamar quando estiverem dúvidas ou se precisarem de alguma coisa durante a aula, tipo ir no banheiro ou beber água. (PROFESSORA ESPERANÇA).

No entanto, a família tende a confundir os cuidados oferecidos pelas professoras para com as crianças, que são totalmente intencionais para um desenvolvimento pleno da criança, com os trabalhos de cunho assistencial, ou doméstico. Na compreensão deste assunto, Locatelli (2018. p. 178) diz:

Conforme se pode notar, a discussão sobre status estabelece uma relação direta com a questão da identidade. No caso da EI, compreendemos que a identidade docente tem como elementos caracterizantes a questão de gênero e a dimensão do cuidado, duas temáticas marcadas por estereótipos que acabam minimizando o status profissional das pessoas que cuidam e educam os bebês e crianças pequenas.

A partir da análise da citação acima no que diz respeito a identidade da professora de educação infantil, pode se dizer que é mais problemática do que imaginávamos, e as professoras entrevistadas enfatizam bem essa questão:

E como ele não sabia se limpar sozinho, então eu o ensinei, falei, olha você faz assim, pega o papel higiênico e faz assim, baixa o short até aqui, você se limpa. Então assim, eu ensinei isso para o aluno, mas as vezes o pai quer que a gente, o professor, tenha o cuidado que ele tem em casa, então assim em casa, provavelmente era a mãe que limpava o filho. Então assim, esse cuidado que as vezes é colocado para escola eu não concordo! Sabe de fazer a escola como se fosse o pai e mãe que está ali tendo todo cuidado se a criança não sabe. Outra coisa a criança não sabe abrir o pacote do *cookie*, tem criança que não sabe. Aí chega na sala de aula quer que o professor abra. Eu falei não, eu vou ensinar você abrir, outra coisa, o aluno não come maçã com casca, não dava pra professor ir descascar maçã para o aluno, não dá pro professor tirar a casca da laranja pro aluno, aquela casquinha branca né, porque o aluno não sabe. Eu falei não, então eu vou ensinar você. (PROFESSORA ALVORECER).

Deste modo podemos dizer que se trata de problemas que atinge comunicação creche-família:

Como eu lhe falei lá não tem hora do banho, porém tem pais que ao chegar para buscar a sua criança, reclama que a criança está suja, e sai zangado, nem pergunta o que a criança aprendeu naquele dia. Tem dias que eu nem levo as crianças para o parquinho por causa destes acontecimentos, sendo que é o momento importante para socializarem. (PROFESSORA ESPERANÇA).

Nesse mesmo sentido, as autoras Locatelli, Vieira e Diniz (2016, p.01) mencionam que é possível perceber:

De um lado, a mulher-mãe, que cuida e tem ligação afetiva com a criança e o papel de mulher-professora, que se baseia em saberes específicos do campo da pedagogia e das ciências da educação. Todavia, essa diferença apesar de parecer clara, ainda se mostra confusa nas relações profissionais que perpassam o cotidiano da Educação Infantil, em virtude de residir entre seus objetivos o cuidado (que não deve ser o mesmo cuidado familiar).

Continuando na temática sobre o cuidar na educação infantil, buscamos saber das professoras se um professor do sexo masculino poderia cuidar de crianças em uma creche.

Na fala da professora Esperança podemos perceber uma forte ligação com a perspectiva de feminização do magistério, quando nos diz:

Eu acho assim, no meu ponto de vista, professor do sexo masculino não é muito legal pra trabalhar com a criança na creche porque é mais assim perfil de uma professora mesmo porque tem o momento de você dar banho nas crianças, que as vezes não tem monitora ou a monitora não vai. Aí é a professora que tem aquele momento de levar a criança no banheiro, banhar a criança, enxugar a criança, então eu acho que não é legal pra homem fazer esse acompanhamento com a criança. (PROFESSORA ESPERANÇA).

Em outro momento, a professora Esperança reafirma a perspectiva do perfil feminino para a educação infantil, quando menciona que:

No início até que tinha homem que dava aula lá na creche, para as crianças, mas aí depois, mudou. Agora, lá na creche, é só mulher mesmo, que faz esse acompanhamento com as crianças, monitoras, professoras. Já tem uns dez anos que não tem mais professor do sexo masculino, porque o professor não podia ir com as crianças no banheiro e nem dar banho nelas, essa parte ficava só para as monitoras.

Segundo a resposta acima da professora Esperança, podemos notar um posicionamento arraigado sobre estereótipo constituído ao longo do tempo, tal concepção ocorre principalmente por acreditar que homens e mulheres têm papéis diferente na sociedade. Nesse sentido, as autoras Fávaro e Rossi (2020, p. 530) observaram que:

As diferenciações sobre gêneros são construções sociais a que estamos sujeitos ao longo de nossas vidas, desde antes de nosso nascimento, uma vez que são padrões há muito tempo presente, sendo reproduzidas mesmo em situações que não percebidas.

Tais construções agem como forma de controle sobre nossas experiências corporais, fazendo com que determinadas características seja associada a nós de acordo com o nosso sexo biológico e percebidas como algo natural, inato e intrínseco.

A professora Esperança complementou seu posicionamento afirmando que não deixaria seu filho ou filha sob os cuidados de um professor do sexo masculino:

Não, eu não deixaria! Eu me sentiria melhor, mais confiante, em deixar com uma professora. Eu não deixaria, por causa do cuidado, dar banho nas crianças. Porque eu acho que a professora é mais viável para cuidar da criança do que o homem, digo por causa dos cuidados mesmo. Como eu disse, levar a criança no banheiro, dar banho na criança, enxugar a criança, eu acho que não seria viável ao homem. Eu acho assim, porque por exemplo, você vai lá trocar a fralda de uma menina, aí o homem vai lá cuidar, fazer aquele cuidado todo da criança, aquela troca da fralda, vestir a roupinha. Eu não acho legal, eu não teria coragem de deixar, eu como mãe, não deixaria, eu me sentiria melhor pra deixar com uma professora, o motivo só é esse. (PROFESSORA ESPERANÇA).

Consideramos importante refletir sobre essa problemática, pois a dificuldade em aceitação do homem como educador da primeira infância está mais voltada para a questão de gênero do que sua qualificação como professor. Como diz Oliveira e Finco (2020, p. 588), “Verifica-se, assim, que a presença do professor homem em espaços de educação e cuidados de crianças pequena é visto como algo fora do lugar e que, se possível deve ser evitado”.

No tocante a essa situação dos cuidados corporais com crianças pequenas, ainda é motivo de estranhamento a presença do professor do sexo masculino na docência, desta forma se mantém a divisão sexual do trabalho. De acordo com a percepção das autoras Fávoro e Rossi (2020, p. 530):

[...] Por este motivo, constroem-se padrões a serem desempenhados por homens e mulheres, sendo eles reproduzidos e mantidos por diversos setores da sociedade, os quais se beneficiam dessa diferenciação e separação entre gênero.

Já a professora Alvorecer ao receber a pergunta anterior, responde que sim e segue dizendo:

Ah! eu acredito que pode, professor do sexo masculino, sim. Até porque a profissão de pedagogo não é uma profissão exclusiva para mulheres, né. O que a gente vê é que há predominância de mulheres, mas não é exclusiva das mulheres. E assim, a partir do momento que eu digo que por ser homem não pode, eu estou tendo aí uma atitude de preconceito, né! Por que ele é homem ele não pode ser professor de creche? Pode! Agora o que eu tenho que ver é: ele tem formação, ele tem as habilidades, para trabalhar com aquelas crianças. Então, assim, é ver se ele é competente e não o caso dele ser homem. Então, por mim pode!

Quanto à questão se deixaria seu filho ou filha sobre os cuidados de um professor do sexo masculino, a professora Alvorecer diz que sim e discorre sobre a barreira que o professor do sexo masculino encontra para exercer sua profissão:

Como é homem geralmente as pessoas têm uma...assim acho que um...tipo uma barreira né... Uma coisa assim que “aí é homem”, “é o sexo oposto”, “possui uma genital masculina”, “será que ele não é pedófilo?”, “Será que ele vai abusar do meu filho?”

O olhar da professora Alvorecer em relação a aceitação do professor do sexo masculino atuar junto as crianças pequenas é algo bem marcante em nossa sociedade, pois, desde que surgiram, as primeiras creches no Brasil já foram marcadas pelo estereótipo de que somente a mulher pode ser professora de educação infantil. Neste sentido, as pesquisadoras Fávoro e Rossi (2020,p. 530) ponderam que,

As diferenciações entre gênero são construções sociais a que estamos sujeitos ao longo de nossas vidas, desde antes de nosso nascimento, uma vez que são padrões há muito tempo presente, sendo reproduzidas mesmo em situações que não percebemos. Tais construções agem como forma de controle sobre nossas experiências corporais, fazendo com que determinadas características sejam associadas a nós de acordo com o nosso sexo biológico e percebida como algo natural, inato e intrínseco.

Podemos dizer que há uma situação complexa para a aceitação do sexo masculino como professor para a educação infantil. Há essa resistência por parte da sociedade, que se encontra impregnada no ambiente escolar. Para tanto, Fávoro e Rossi (2020, p. 531) discorrem que,

[...] Tal concepção se dá principalmente pelo entendimento de que as mulheres teriam as características biológicas necessária para essa função, como se habilidade de cuidar fosse algo inerente ao sexo feminino, concepção que foi reproduzida ao longo da história com a feminização do magistério e das práticas sociais que vinculam as questões de amor, afeto e cuidado somente ao universo feminino.

Em termos gerais, pode-se afirmar que, desde os primeiros anos das creches, vem se sustentando um paradigma em que a mulher é a figura ideal para atuar junto das crianças pequenas, entendimento este que advém da divisão sexual do trabalho, tal como, Viana (2013, p. 165) observa:

Essa característica se mantém ao longo dos séculos XX e XXI, acompanhada de intensas alterações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas. A configuração desse processo que culmina com a constatação de uma maioria absoluta de mulheres no magistério na década de 1990 relaciona-se, ainda que indiretamente, com a dinâmica do mercado de trabalho e, nela a divisão sexual do trabalho e a configuração das chamadas profissões femininas.

A questão em si não é se tem qualificação e, sim, o sexo do professor. Observamos que mesmo dizendo que aceitaria um professor do sexo masculino cuidar de seu filho ou filha, a professora Alvorecer deixa claro em sua fala ser natural e aceitável da parte dos pais ficarem

inseguros em deixar seus filhos ou filhas com um professor do sexo masculino, conforme pode ser notado no trecho abaixo:

E a gente sabe que nem todo homem é assim, a gente tem essa mentalidade e, às vezes, assim, isso é natural. Não é errado a pessoa ter esse tipo de pensamento. Não é errado, acho que é seu instinto de defesa, seu instinto, às vezes, de pai de mãe, assim, querendo pensar no melhor pros filhos. Defender não é errado. Mas, eu também não posso é dizer que não vou deixar meu filho estudar lá simplesmente porque ele é homem, se eu tenho um conjunto de informações nas minhas mãos, então, assim, independente eu deixaria! (PROFESSORA ALVORECER)

Confirma-se assim a importância de refletirmos mais sobre essa realidade citada, na qual nossa sociedade se encontra estagnada. Nesses termos, os estudos apreendidos ao longo desta pesquisa mostraram que precisamos sair da sua zona de conforto, conforme evidenciado em Peeters (2020, p.334):

A presença de profissionais homens e a participação ativa dos pais nos cuidados de crianças são condições essenciais para alcançar uma construção da profissionalidade neutra no plano do gênero. Certamente, tal profissionalidade só pode desenvolver-se a partir de um espírito crítico e da discussão entre profissionais homens e mulheres, e com os pais e as mães.

Considerações como as do autor demonstram a dificuldade de se construir a igualdade, sem que haja uma predominância de um modelo masculino ou feminino em uma determinada profissão, especialmente na docência:

Por que ser afetivo é ser feminino? A afetividade está presente nos homens e nas mulheres. Mesmo que, de fato, ainda exista certa tendência a ressaltar o afeto como próprio às mulheres, penso que seria muito simplista confiná-lo quase que exclusivamente a elas ou às profissões que expressam qualidades consideradas femininas. Partindo do princípio de que as expressões da masculinidade e da feminilidade estão submetidas a uma constante modificação percebemos nos homens a compreensão e a sensibilidade. (VIANA, 2013, p. 175).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse primordial desse trabalho foi analisar a trajetória da professora de educação infantil, no intuito de compreender como se deu este processo e como se consolidou esta profissão, tendo como base de análise as categorias feminização do magistério e o cuidar na educação infantil. Tivemos para tanto duas questões norteadoras: como se constituiu a relação da feminização do magistério com a educação infantil? De que forma as professoras de educação infantil avaliam o seu fazer docente?

Verificamos que existem diversos argumentos e abordagens utilizadas corriqueiramente no interior da creche, para justificar que a mulher é a melhor indicação para a educação infantil.

Neste âmbito, pode-se dizer que essa profissão ainda se encontra marcada pela maternagem e que, em muitos casos, há uma mistura entre os papéis de professora e mãe, baseada em uma única identidade de gênero, estereotipada.

É, então, primordial falarmos do cuidado, outro ponto marcante na educação infantil, pois deixa bem exposto o aspecto da feminização do magistério. Assim, tanto as leituras realizadas, assim como as entrevistas, revelaram-nos que o cuidado é considerado uma tarefa feminina, como algo “natural” da mulher, por estar associado com características historicamente consideradas femininas, como: equilíbrio na interação, paciência e tolerância. Daí, a perspectiva de que a mulher seria a figura ideal para o trabalho com a educação infantil.

Por outro lado, a divisão sexual do trabalho e a atribuição das tarefas de cuidar à mulher, só tende a contribuir com a não aceitação do profissional do sexo masculino na atuação junto às crianças em creches.

Durante as entrevistas realizadas com as professoras suas respostas nos levaram a pensar sobre a necessidade de um rompimento com esse paradigma estereotipado em que se sustenta a sociedade, mesmo nos dias atuais. Afinal, como podemos cobrar tanto da nossa sociedade o respeito e os direitos igualitários para todos, se do princípio do desenvolvimento humano, que é a primeira infância, já colocamos diante dos pequenos essa divisão por gênero?

Mesmo nos dias atuais, as creches ainda tendem a dividir por gênero as crianças, onde podemos presenciar, por exemplo, no momento do banho, as professoras colocando sempre as meninas primeiro, sem dizer o porquê; ou, na hora do lanche copos e pratos rosas para as meninas e azuis para os meninos; no momento do recreio as meninas vão brincar com as bonecas e os meninos com carros e bolas.

Enfim, a todo o momento encontramos situações cotidianas, que carregam uma carga ideológica muito forte, pois estamos gerando crianças que logo mais serão adolescentes e

adultos impregnados de estereótipos clássicos, levando-os a propagarem constantemente preconceitos em seu convívio doméstico, social e de trabalho.

É importante considerar que estamos falando de uma etapa da educação que tem como função o acolhimento da pequena infância, com objetivo de desenvolvimento pleno das crianças e dos bebês.

Pode-se considerar que os estudos sobre a profissão docente envolvem muitas questões, entre elas duas me chamaram mais atenção: a desvalorização da profissão por ter se feminizado e o impacto que causa um profissional do sexo masculino no ambiente escolar, mais especificamente na educação infantil.

No entanto, percebemos que cabe a nós, estudantes e pesquisadores, questionar, problematizar, os pensamentos estereotipados, que cada dia mais só distancia os tão sonhados direitos igualitários, pois se quisermos construir uma profissionalização justa do ponto de vista de gênero, no trabalho com as crianças será necessário um rompimento imediato com a ideia de maternidade.

E para que haja esse rompimento uma alternativa pode ser construir um modelo de profissionalização composto por um grupo múltiplo de gênero, assim deixando de lado essa ideia estereotipada de que somente a mulher é a melhor indicação para educação infantil.

Esses fatos levaram-me analisar o quanto nossa sociedade precisa de mudanças, que deve começar por mim e por você.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, Mauriane. Amam, guardiã, crecheira, pajem, auxiliar. em busca da profissionalização do educador da educação infantil. In: ANGOTTI, Maristela. **Educação infantil da condição de direito à condição de qualidade no atendimento**. Campinas, SP, 2009.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394. Brasília, 20 de dezembro 1996.
- CARVALHO, Marília. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas series iniciais**. 1ª eds. São Paulo: Xamã, 1999.
- DUMONT-PENA, Érica. **Cuidar: relações sociais, técnicas e sentidos no contexto da Educação Infantil**. Tese. Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.
- JARDILINO, J.R. L. Formação de professores na América: notas sobre história comparada da educação no século XX. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**. V. 02, n. 02, p. 54-67, jan./jul. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>> Acesso em: 20 /07 / 2020
- KRAMER, S. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. 1 ed. São Paulo: Ática, 2005.
- KULHMANN Jr, Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LOCATELLI, Arinalda Silva. **A emergência da educação infantil e o trabalho docente** [manuscrito] um estudo da rede pública de ensino no norte do Tocantins Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2018.
- LOCATELLI, Arinalda; VIEIRA, Livia M. F. DINIZ, Amanda T. Gênero e Trabalho Docente na Educação Infantil. In: **Anais do XI SEMINARIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO: Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización**. México, novembro de 2016.
- MALTA, Maria. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 15/ 08 /2020
- OLIVEIRA, S, Talita. **A inserção das mulheres na construção civil: um retrato midiático sobre a expressão e reprodução da feminilidade no setor**. In: YANNOULAS, S. C. **Trabalhadora Análise da feminização das profissões e ocupações**. ed. Abaré, Brasília. 2013.
- OLIVEIRA, Vinicius Expedito Mena de; FINCO, Daniela. “Enfrentei muitas tempestades como professor de Educação Infantil”: um debate sobre identidade docente e homossexualidade masculina. **Revista Zero-a-Seis**, São Paulo, v. 22, ed. 42, p. 580-604, jul./Dez. 2020. DOI <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n42p580>. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/75710>>. Acesso em: 15/ 08 /2020.

ONGARI, Paola Molina. **A educadora de creche: construindo suas identidades**. São Paulo: Cortez, 2003.

PEETERS, Jean. Profissionalidade e gênero: participação dos homens e pequena infância. Tradução: Ângela Scalabrin Coutinho. **Revista Zero-a-Seis**, Bélgica, v. 22, ed. 42, p. 322-340, jul./Dez. 2020. DOI <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n42p322>. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/77321>>. Acesso em: 15/ 08 /2020.

Locatelli, S, Arinalda, Vieira, F, Livia Maria. O Trabalho das Professoras de Educação Infantil: o cuidado como uma categoria social. In: RISCAROLLI, Eliseu. **Docência e práticas pedagógicas: percursos, reflexões e experiências no cotidiano da educação**. I Eliseu Riscarolli (organizador). - Curitiba: CRV, 2020. P. 121-136.

TANURI, M, L. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, N. 14, p. 61-88, Mai/Agosto, 2000. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Rio de Janeiro, Brasil Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501405>> Acesso em: 25/ 09 /2020

VIANNA, P, Cláudia. **A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente**. In. YANNOULAS, S. C. Trabalhadora Análise da feminização das profissões e ocupações. ed. Abaré, Brasília. 2013.

YANNOULAS, S. C. Feminization or feminilization? Notes on a category. **Revista Temporalis**. Brasilia (DF), ano 2011, n 22, p 271 – 292, jul./dez. 2011.

YANNOULAS, S. C. **Trabalhadora Análise da feminização das profissões e ocupações**. ed. Abaré, Brasília. 2013.

APÊNDICE

Roteiro para entrevista com as docentes:

1. Em que ano você começou a trabalhar como educadora na Educação Infantil?
2. Você é concursada/efetiva, contratada, CLT?
3. Você escolheu trabalhar com Educação Infantil?
4. Qual o motivo principal pelo qual você atualmente exerce esse trabalho?
5. Com qual turma você trabalha atualmente?
6. Quais os principais desafios para exercer seu trabalho?
7. Em geral você se considera satisfeita com o trabalho que desenvolve? Explique o porquê?
8. Se você pudesse voltar atrás no tempo, ainda escolheria ser professora de educação infantil? Por quê?
9. Nos últimos 5 anos, você frequentou algum curso de formação continuada voltada para a área em que atua? Caso não tenha frequentado, qual o motivo?
10. No seu relacionamento com as crianças, quais são os aspectos que causam maior satisfação e quais os principais desafios?
11. Em relação a dimensão do cuidado, em quais momentos ele é desenvolvido em sua rotina de sala de aula?
12. Na sua opinião um professor do sexo masculino pode cuidar de crianças em uma creche? Por quê?
13. Você deixaria seu filho ou filha sob os cuidados de um professor do sexo masculino na creche? Por quê?