



Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
Departamento de Linguística Aplicada

NILSANDRA MARTINS DE CASTRO

**Representações de Identidades de Gênero e de
Sexualidade nos Discursos de Professores
de Educação Infantil**

CAMPINAS

2010



Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
Departamento de Linguística Aplicada

NILSANDRA MARTINS DE CASTRO

**Representações de Identidades de Gênero e de
Sexualidade nos Discursos de Professores
de Educação Infantil**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Linguística Aplicada, na área de Multiculturalismo, Plurilinguismo e Educação Bilíngüe.

Orientadora: Profa. Dra. Terezinha Machado Maher.

Campinas, 23 de julho de 2010.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

C279r

Castro, Nilsandra Martins de.

Representações de Identidades de Gênero e de Sexualidade nos Discursos de Professores de Educação Infantil / Nilsandra Martins de Castro. -- Campinas, SP : [s.n.], 2010.

Orientador : Terezinha de Jesus Machado Maher.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Representações. 2. Identidade de gênero. 3. Sexualidade. 4. Profissionais da educação. I. Maher, Terezinha de Jesus Machado. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

tjj/iel

Título em inglês: Representations of Gender Identities and Sexuality in Pre-school Teachers Discourses.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Representations; Gender identities; Sexuality; Teachers in pre-school education.

Área de concentração: Multiculturalismo, Plurilinguismo e Educação Bilíngue.

Titulação: Mestre em Linguística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher (orientadora), Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti e Profa. Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva. Suplentes: Profa. Dra. Maria de Fátima Silva Amarante e Profa. Dra. Maria Rita Salzano Moraes.

Data da defesa: 23/07/2010.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Terezinha de Jesus Machado Maher



Marilda do Couto Cavalcanti



Luiza Helena Oliveira da Silva



Maria de Fátima Silva Amarante

Maria Rita Salzano Moraes

IEL/UNICAMP
2010

DEDICATÓRIA

A mamãe e papai, e a todos que amo...

AGRADECIMENTOS

Com todo amor e gratidão...

Concluo com essa dissertação mais uma etapa de meu processo de formação. Etapa essa de riqueza incomensurável, por tudo o que vi e vivi, pelas pessoas que tive o prazer de conhecer e por tudo o que aprendi. Por outro lado, cercada também de acidentes de percurso, incertezas, desafios, que hoje vejo superados, graças a Deus.

Agradeço, em primeiro lugar, a Aquele que fez o milagre acontecer e que me amparou quando eu chorei demais... Deus.

Agradeço, a Papai e Mamãe, que nunca mediram esforços para me ajudar em minhas lutas e desafios. E que nunca perderam a fé em mim.

Agradeço a meu amado David, que mesmo não tendo participado do início dessa labuta, tem me dado a força de que necessito para terminá-la. Obrigada pelo amor, cuidado, carinho, paciência e compreensão, em minhas horas de dúvidas e angústia.

Agradeço a meu irmão Nilson, a minha cunhada e irmã Andreia e meu lindo sobrinho Pablo, pela grande amizade e pelo constante incentivo em minhas lutas diárias.

Agradeço aos amigos Janete, Jacqueline, Eluana, Lussandra, Alliny, Mileni, Ana Valéria, Julio César que participaram de “perto” desse processo tão sonhado, e ao mesmo tempo tão sofrido. Obrigada pelas palavras de conforto, sempre.

Agradeço a todos aqueles que me incentivaram, acreditaram e investiram em mim, essa é uma dívida que nunca pagarei...

Pela inestimável dívida intelectual e humana...

A UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, por me acolher em meu desenvolvimento intelectual. Sinto-me orgulhosa e privilegiada por ter meu nome cravado na história do alunado dessa importante instituição de ensino.

A Terezinha Maher, melhor dizendo, Teca, com quem tive mais do que poderia esperar de uma orientadora, em alguns momentos pude vê-la como uma mãe: carinhosa, cuidadosa, amiga, preocupada, compreensiva. Ao mesmo tempo, sempre se mostrou uma profissional competente e exemplar, a quem nutro uma grande dívida intelectual. Minha admiração por você será eterna, obrigada por tudo o que fez e faz por mim, nem que eu viva mil anos poderei pagá-la, de coração.

A Luiza, minha amada amiga e orientadora de plantão, amizade mais verdadeira não há! É difícil encontrar palavras para agradecer a essa notável pessoa. Essa conquista é sua; nada disso seria possível se você não tivesse olhado em meus olhos e dito: “acredito em você, você vai conseguir”! Você acreditou em mim, até mesmo quando eu própria não acreditava... Obrigada. Minha gratidão é eterna, obrigada por sempre ter os olhos e ouvidos atentos quando a procuro em minhas inquietações pessoais, intelectual e profissional. Te amo, minha doce amiga.

Agradeço a Professora Antonia, mulher de fibra, vencedora, que me ensinou a não ter medo da sala de aula, (risos)! A senhora é um exemplo de mulher e profissional para mim.

Agradeço, por fim, a todos aqueles que direta ou indiretamente me ajudaram, seja com uma palavra ou mesmo com o silêncio.

EPÍGRAFE

*O saber a gente aprende com os mestres e os livros.
A sabedoria, se aprende é com a vida e com os humildes.*

Cora Coralina (1889 – 1985)

RESUMO

O propósito do estudo descrito nesta dissertação de mestrado foi o de refletir acerca de questões relacionadas a identidades de gênero e à sexualidade no cenário da Educação Infantil, considerando para tanto discursos de profissionais que atuam nesse campo educativo. Mais especificamente, buscamos compreender as representações de profissionais masculinos e femininos que atuam em um município de médio porte no interior paulista acerca de suas próprias identidades e das práticas pedagógicas que envolvem questões de gênero e de sexualidade. A pesquisa em questão é de base qualitativa interpretativista e se insere área da Linguística Aplicada. A investigação foi dividida em três etapas. A primeira incluiu a definição do tema da pesquisa, a escolha do arcabouço teórico geral e a revisão de autores relevantes presentes na literatura especializada, com especial ênfase naqueles que problematizavam as questões do multiculturalismo e das representações de identidade de gênero e de sexualidade. Na segunda etapa, definimos o cenário da pesquisa e o processo de geração de registros. Definiu-se que, em termos gerais, os registros primários seriam gerados em entrevistas com profissionais desse campo de atuação realizadas em seus locais de trabalho e que trechos de trabalhos finais de um curso de especialização comporiam dados secundários do *corpus* analisado. Na terceira etapa, iniciamos e finalizamos a análise dos registros gerados na fase anterior. Nossa pesquisa está ligada aos Estudos Culturais cujas reflexões auxiliam na compreensão das representações das identidades no espaço escolar. Valemo-nos das noções de pós-modernidade e dos processos de construção de identidades sociais, os quais apontam para a chamada “crise de identidade”. Ainda nos valem dos Parâmetros Curriculares Nacionais, principalmente o que correspondente às orientações sobre o tratamento da temática no volume destinado aos temas transversais, visando compreender o lugar concedido a essas questões nas escolas. Em um primeiro momento, pudemos notar que as representações analisadas indicaram uma sensibilidade e maturidade dos participantes da pesquisa no que se refere a questões que envolvem gênero e sexualidade. No entanto, notamos que esses discursos são heterogêneos e, por vezes, contraditórios, atravessados que são por diferentes perspectivas ideológicas. Assim, as identidades dos participantes apontam para processos de identificação em andamento, para sua pouca solidez no confronto entre suas crenças, o que lhes é proposto pela formação continuada e por sua experiência com profissionais do sexo masculina na Educação Infantil. O que a pesquisa apresenta, portanto, são esses discursos em confronto, evidenciando a complexidade das relações de gênero e de sexualidade no interior da escola.

PALAVRAS-CHAVE: representações; identidades de gênero e de sexualidade; profissionais da Educação Infantil.

ABSTRACT

The aim of the study described in this dissertation was to reflect upon issues related to gender and sexual identities in the context of pre-school education, taking into account discourses produced by professionals who work in this field. More specifically, we have tried to understand male and female teachers' representation from a medium sized town in the state of São Paulo about their own identities and about the pedagogical practices in which they have to deal with matters of gender and sexuality. This was a qualitative/interpretative based research study in the area of Applied Linguistics. The investigation was divided into three stages. The first one included the definition of the research theme, its theoretical foundation and a review of relevant published work with special emphasis on authors who discuss multiculturalism and gender identity and sexuality. In the second stage, the research context and the process of data generation were defined. The corpus consisted of data generated mainly in interviews conducted at the teachers workplaces. Some excerpts of papers written by teachers as part of the evaluation of their performance in a *Curso de Especialização* were also used as complementary data. In the third stage such corpus was analyzed. The research is linked to the field of Cultural Studies in the sense that such reflections contribute to the understanding of identities representations in educational settings. We have made use of the notions of post-modernity and social identity construction which point to the so called "identity crisis". The volume dedicated to "temas transversais" in the Brazilian *National Curricula Parameters* was used as a way to better understand the place these issues are supposed to take in schools. Initially, the representations under analyzes seemed to indicate that our research subjects showed to be quite sensitive to gender identities and sexuality. However, these representations also showed to be heterogeneous and, at points, even contradictory, considering they are under the influence of different ideological perspectives. The results of the investigation also suggest the identity of the female teachers who have participated in the study are undergoing processes that reveal the existence of conflicting beliefs as a result of the information they have come across in their continuing education courses, as well as their experience with male professionals in pre-school education. Therefore, this dissertations presents these discourses in confront as evidences of the complexity of gender identities and sexuality in schools.

KEY-WORDS: representations; gender and sexual identities; teachers in pre-school education.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – DELIMITANDO A PESQUISA

1.1 Introdução	01
1.2 A Caracterização da Pesquisa	08
1.2.1 O problema e a justificativa da pesquisa.....	08
1.2.2 O objetivo e as perguntas de pesquisa	12
1.2.3 Considerações metodológicas.....	13
1.2.3.1 O paradigma epistemológico adotado.....	13
1.2.3.2 As etapas da pesquisa.....	17
1.2.3.3 Os contextos e os participantes	17
1.2.3.4 Os procedimentos de geração de registros.....	20
1.2.4 A organização da dissertação.....	21

CAPÍTULO 2 – NO TERRENO DAS IDENTIDADES

2.1 A Identidade como Representação	24
2.1.1 A Identidade: campo de incertezas.....	25
2.2 As Identidades de Gênero	32
2.2.1 Masculinidades e feminilidades	32
2.2.2 Identidades de gênero e educação.....	35
2.2.2.1 Identidades de gênero na Educação Infantil.....	40

CAPÍTULO 3 – A ANÁLISE DOS REGISTROS

3.1 A Relação entre Identidades de Gênero e de Sexualidade e as Identidades dos Profissionais de Educação Infantil	47
3.1.1 Representações das professoras	47
3.1.1.1 Mudando representações.....	47
3.1.1.2 Homem tem que ganhar mais	49
3.1.1.3 Quase sempre gay, potencialmente pedófilo.....	50
3.1.1.4 A entrada do homem na Educação Infantil: visões positivas.....	58

3.1.2 Representações do professor e do monitor	72
3.1.2.1 A entrada do homem na creche: estranhamentos	72
3.1.2.2 <i>Homem não ganha flores</i> : representações acerca das visões das crianças e das famílias.....	74
3.1.2.3 A entrada do homem na creche: vantagens	80
3.2 Algumas representações sobre Práticas Pedagógicas que envolvem questões de Gênero e de Sexualidade na Educação Infantil	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	103
ANEXOS	109

CAPÍTULO 1

DELIMITANDO A PESQUISA

1.1 Introdução

Este trabalho discute questões de gênero e, portanto, de diferença, problematizando as tensões inerentes à experiência do que é visto/construído/enunciado como igual ou diferente no universo escolar. Partindo da perspectiva dos estudos que envolvem a interculturalidade e a identidade, iniciamos nossa dissertação dialogando com Pierucci (1990, p. 1), que, mediante a eleição de algumas frases por ele recolhidas em sua pesquisa, vai compondo o perfil de um inglês conservador na segunda metade dos anos 40:

*(...) As pessoas não-brancas são inferiores.
As mulheres não são iguais aos homens em inteligência.
Todos os seres humanos não nascem com as mesmas potencialidades.
Não há razão para se instituir a igualdade salarial.
Os judeus não são tão respeitáveis, tão honestos e tão bons cidadãos quanto os outros grupos.*

Observando o que aí se enuncia, vemos a afirmação da diferença, partindo do lugar tranquilo do que parece ser dado como certo, do natural. Os verbos no tempo presente acentuam a dimensão de tratar-se de uma verdade atemporal, como nas leis científicas ou nos ditados populares (FIORIN, 1996, p. 42), generalizando, expandindo-se. Discriminam-se, separam-se, classificam-se pessoas por etnia, pelo gênero, pela sexualidade, pela cultura, organizando, a partir dessa separação, o que se encontra “naturalmente” no lugar do superior ou do inferior. Separa-se para hierarquizar e para, então, justificar procedimentos,

comportamentos, políticas. Embora remetendo a um estudo de décadas atrás e a cidadãos de um outro país, situado em um outro continente, em um contexto histórico bem distinto do atual, Pierucci declara a possibilidade de algumas aproximações com dilemas contemporâneos do contexto brasileiro:

Apesar da enorme distância sócio-cultural entre as populações urbanas pesquisadas da Inglaterra e do Brasil, do fosso que separa a história dos dois países, do lapso de quatro importantes décadas a afastar as duas pesquisas, as coincidências nem um pouco superficiais e nada casuais que se pode observar nesses dois universos mentais falam, sim, de uma similitude profunda e de uma permanência impressionante. (PIERUCCI, 1990, p. 2)

De fato, as frases elencadas por esse pesquisador remetem a velhos e resistentes preconceitos que, por mais que se pretenda ignorar, ainda insistem em bater à nossa porta, tornando urgente que se pense sobre eles e que sejam enfrentados. Essa permanência – ainda que certamente reconfigurada – é o que justifica, em parte, o número de pesquisas relacionadas ao multiculturalismo¹ e remete às razões pelas quais políticas de igualdade e da diferença venham recebendo atenção no nosso país, como acentuam diversos documentos e políticas oficiais. Nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), por exemplo, afirma-se que a temática da Pluralidade Cultural

(...) propõe uma concepção que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que compõe a sociedade brasileira, compreender suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas e apontar transformações necessárias, oferecendo elementos para a compreensão de que valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação. A afirmação da diversidade é traço fundamental na

¹O multiculturalismo assenta-se como um movimento de “apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença” (SILVA, 2000, p. 82). Conforme esse autor, a noção de tolerância e respeito já implica resistência.

construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, tendo a Ética como elemento definidor das relações sociais e interpessoais (BRASIL, 1998, p. 121).

Esse exemplo atesta o fato de que a diversidade e o multiculturalismo são temáticas quase que obrigatórias no plano da educação e da sociedade, já que, “mesmo que tratadas de forma marginal, como ‘temas transversais’, essas questões são reconhecidas, inclusive pelo oficialismo, como legítimas questões de conhecimento” (SILVA, 2000, p. 73), postura essa que estaria, segundo o autor, atendendo à pressão das reivindicações de grupos sociais que se organizam em torno da desnaturalização das certezas que revestem tantos preconceitos.

Maher (2007), apoiada em diversos especialistas, explica quão grande é a variada gama de sentidos dada ao termo multiculturalismo,

A pluralidade cultural sempre fez parte do mundo; o fato, em si, não é novidade. O que é novo é a atenção que ela vem recebendo, principalmente por parte de educadores. O multiculturalismo – termo preferido, na tradição anglo-saxônica, para referir o fenômeno – tem sido tema de publicações de vários estudiosos, os quais, dada a polissemia do termo, se preocupam em explicitar os múltiplos usos que dele se vem fazendo (MAHER, op. cit., p. 258).

Partimos, pois, do pressuposto de que existem variados sentidos ligados ao termo multiculturalismo e que, a depender da maneira como o conceito é interpretado, podemos ter diferentes propostas atingindo diretamente a educação escolar, perpassando o currículo das inúmeras entidades educativas, como veremos adiante.

Maher (op. cit., p. 258) aponta, inicialmente, que há duas grandes posições entre aqueles que se debruçam sobre a questão: há “aqueles que atribuem ao termo multiculturalismo um valor negativo e, por outro, aqueles que vêem o multiculturalismo na educação como uma benesse”. O primeiro grupo, parafraseando a autora, condena tudo que seja hegemônico, e ainda censura

intensamente os defensores de ensino de base multicultural. A essa corrente denomina-se *multiculturalismo conservador*. O segundo grupo estaria ligado ao *multiculturalismo liberal* e ao *multiculturalismo crítico*, vertentes que reconhecem todas as diferenças como positivas, afirmando-as como fator de enriquecimento para a humanidade. Enquanto a primeira linha aposta na universalidade, na meritocracia individual, esclarece a autora, a segunda aposta numa concepção de diferença que tende a “essencializar” essas mesmas diferenças e a eleger certas experiências culturais como as únicas “autênticas”.

Compreendemos que o olhar para dentro da escola é que afiançará saber quais desses conceitos estão balizando práticas discriminatórias contra grupos minoritários, e assim buscar meios de driblar esse cenário de discriminação e incompreensão que regem práticas em diversas escolas do país.

Canen (1997, p. 217), em artigo intitulado “Formação de professores e diversidade cultural”, sistematiza algumas abordagens de multiculturalismo presentes em propostas curriculares. Canen traz autores como Lynch (1986) e Grant (1993) que efetuaram classificações acerca do multiculturalismo empregadas em 44 currículos. Desses, a autora enfatiza cinco enfoques curriculares: *ensino em uma perspectiva de apresentação da diversidade cultural como “excepcional e diferente”*; *ensino baseado em uma perspectiva de ênfase em “relações humanas” entre os de cultura dominante e os de padrões culturais diferentes desta*; *ensino com ênfase em grupo étnico específico*; *ensino à base de educação multicultural*; *ensino a base de uma perspectiva multicultural e “reconstrutivista social”*. Explanamos o objetivo que, grosso modo, integra cada um dos cinco enfoques destacados pela autora:

- ✓ 1º enfoque: os licenciandos eram estimulados a refletir acerca da integração das minorias étnicas e dos grupos culturalmente diferenciados à estrutura social vigente e aos padrões da cultura eurocêntrica. O objetivo dessa perspectiva seria a adaptação dos “culturalmente diferentes” às normas da cultura dominante de forma a-crítica.

- ✓ 2º enfoque: o objetivo aqui seria o fortalecimento da autoestima dos alunos, através do incentivo ao estabelecimento de relações positivas entre membros de etnias e culturas variadas. Apesar da perspectiva mais progressista, esse enfoque também não buscava reflexão crítica acerca da diversidade cultural presente na sociedade.
- ✓ 3º enfoque: define-se como “ensino com ênfase em grupo étnico específico”, e propõe a busca da igualdade social para um determinado grupo. De acordo com esse enfoque, as práticas de ensino seriam realizadas em escolas geograficamente situadas onde o grupo étnico em questão se concentrava.
- ✓ 4º enfoque: denominada “educação multicultural”, essa abordagem propõe a construção do currículo a partir de contribuições e perspectivas de diferentes grupos culturais, promovendo-se, ao mesmo tempo, um exame das formas como são ocasionadas desigualdades de raça, gênero, classe e diversidade cultural.
- ✓ 5º enfoque: denominado “educação multicultural e reconstrutivista”. Sob esse enfoque, os licenciandos deveriam proceder à elaboração de práticas pedagógicas que buscassem a conscientização dos alunos acerca das desigualdades que atingem aqueles cujos padrões étnico-culturais não coincidem com o padrão dominante, de forma a promover uma futura sociedade culturalmente pluralista e justa (CANNEN, 1997, p. 217).

Esse último enfoque se aproxima do chamado *multiculturalismo crítico*², o qual, segundo Maher (2007, p. 265) “propõe a instauração do diálogo entre as culturas³: é aí, nesse diálogo, que o poder pode ser negociado, pode ser

² Maher (op. cit.) afirma que o *multiculturalismo crítico* é, algumas vezes, também referido por *interculturalidade*.

³ Maher (op. cit.) apoiada em vários trabalhos de natureza antropológica, dentre outros, afirma que a cultura é “um sistema compartilhado de valores, de representações e de ação” e que ela “orienta a forma como agimos diante do mundo e dos acontecimentos”.

desestabilizado, e que relações mais equânimes podem ser construídas”. Nessa perspectiva, argumenta a autora, a diversidade é encarada como riqueza, possibilidade de aprendizagem, e não como um problema a ser combatido ou situação a ser apagada ou negligenciada.

Embora os processos histórico-sociais confirmem que o estado de naturalidade do mundo é o multi, melhor dizendo, a diversidade, ainda muitos currículos escolares atuam, por mecanismos diversos, como forças de silenciamento da diferença, da diversidade, da alteridade.

Nesse sentido, Canen (1997) e Maher (2007) dialogam, pois ambas defendem o multiculturalismo crítico - ou a interculturalidade - como capazes de compreender e preparar professores a terem atitudes de mudança frente à diversidade e desigualdade no espaço educacional. Canen ainda salienta que

a formação docente em uma perspectiva intercultural não deveria ser entendida como circunscrita ao período de formação acadêmica inicial, mas sim como um processo contínuo de aperfeiçoamento e aprofundamento reflexivo de professores sobre sua prática docente (CANEN, op. cit., p.232).

À posição de Canen, acrescenta o pensamento de Maher:

Aqueles que se apóiam em uma visão crítica de multiculturalismo pretendem contribuir para que, na escola, se vá muito além de uma mera celebração ou tolerância das diferenças, (...) Não se trata, portanto, de tentar escamotear a diferença, mas de se preparar para com ela conviver da forma mais informada e respeitosa possível (MAHER, op. cit., p. 265).

Compartilhamos com as afirmações de ambas as autoras e acrescentamos, na esteira do que afirma Candau (1997, pg. 238), que não é por falta de literatura e esclarecimentos que não ocorrem mudanças significativas no ensino; o que falta é maior comprometimento e reflexão por parte dos agentes envolvidos nos processos educativos.

Santomé (1995, p.169) em seu texto “As culturas negadas e silenciadas no currículo”, diz que:

É frequente que tanto as autoridades políticas, quanto os professores e professoras se vejam a si mesmos/as como pessoas objetivas, neutras e, por conseguinte, como pessoas que não favorecem a reprodução e produção de comportamentos racistas. Entretanto, ao se fazer análises etnográficas no interior das salas de aula ou se observam os materiais curriculares, logo aparecem, diante de nossos olhos, condutas que invalidam as auto-imagens de neutralidade que o sistema educacional oferece.

É importante assinalar que tanto as produções dos teóricos que se alimentam dos Estudos Culturais (GRIGNON, 1995; CANEN 1997; SILVA, 2000; MOREIRA, 2002; LOURO, 2007 e MAHER, 2007, dentre outros) quanto as reivindicações de muitos movimentos sociais têm contribuído imensamente para um repensar acerca do tratamento dado às diversas culturas existentes no ambiente escolar. Se ainda não temos muitos avanços concretos, pelo menos não temos mais como ficar alheios a essas discussões. Exemplo maior de que esses fatores estão, de algum modo, surtindo efeitos, são, como explica Canen (op. cit.), as tentativas de aplicação de diferentes modelos de currículos multiculturais em andamento.

Enfim, vivemos em uma sociedade multicultural e essa é uma característica, como já dito, a qual não se pode negar, nem da qual se pode fugir. Falamos muito em respeito às diferenças, na eliminação de preconceitos, no entanto, o que ainda vemos, de contundente, é a permanência da discriminação de raça, de gênero, de religião e de práticas de abusos e violência contra menores e velhos. Essas questões se tornam centrais e desafiadores para a escola e, por isso mesmo, para o arranjo curricular.

É nesse cenário que inscrevemos nosso trabalho dissertativo, dando especial ênfase às questões de identidade de gênero e sexualidade no ambiente escolar, no intuito de aumentar nosso conhecimento sobre essas realidades.

Temos clareza de que esse cenário conflitivo no qual estamos nos embrenhando é complexo por demais, e que as perspectivas que aqui assumiremos configuram-se apenas como um olhar possível dentre vários.

1.2 A Caracterização da Pesquisa

Nesta seção apresentamos o problema e a justificativa da pesquisa, bem como os seus objetivos e as perguntas que a orientaram.

1.2.1 O problema e a justificativa da pesquisa

Como sabemos, a Constituição de 1988 garantiu a crianças de 0 a 6 anos de idade o direito à educação em creches e pré-escolas, como uma conquista das lutas feministas que vêm, desde 1970, sendo travadas. Essa conquista favoreceu muitas famílias que precisavam atentar para a educação de seus filhos pequenos.

A Educação Infantil foi sistematizada pela LDB - *Lei de Diretrizes e Bases* - em 1996. Em 2006, surgiu o FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação⁴, garantindo, nos projetos financeiros, assistência às crianças de 0 a 3 anos, dos quais não faziam parte, até então. Cabe ressaltar que, como consta na LDB, a Educação Infantil – primeira etapa da Educação Básica – garante a educação de crianças até os 6 anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social,

⁴ Conforme o MEC, o FUNDEB “foi Instituído pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 e é um fundo de natureza contábil, regulamentado pela Medida Provisória nº 339, posteriormente convertida na Lei nº 11.494/2007. Sua implantação foi iniciada em 1º de janeiro de 2007, de forma gradual, com previsão de ser concluída em 2009, quando estará funcionando com todo o universo de alunos da educação básica pública presencial e os percentuais de receitas que o compõem terão alcançado o patamar de 20% de contribuição. Os recursos do Fundo destinam-se a financiar a educação básica (creche, pré-escola, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos)” Disponível em <ftp://ftp.fnnde.gov.br/web/fundeb/definicao_comp_caract_vigencia.pdf>. Acessado em: 10 de jan. de 2010.

complementando a ação da família e da comunidade, independente de classe social, cor ou sexo.

A educação para os pequenos é garantida por lei, mas há uma série de questões que merecem atenção. Sayão comentando os processos que orientam a forma de perceber as desigualdades, que em sua maioria se iniciam na mais tenra idade, afirma:

O olhar sobre a diferença e a desigualdade **orienta nossas práticas como docentes e meninos e meninas são educados/as desde a mais tenra idade para que suas ações correspondam a modelos pré-determinados, e mutuamente excludentes, do que é ser homem ou mulher.** Tais modelos variam em diferentes contextos históricos e em diferentes culturas, mas, em geral, os processos de formação estão orientados pela idéia de “diferença” – porque ser homem é diferente de ser mulher (SAYÃO, 2005, p.13-14) (ênfase adicionada).

Assim, conhecer os processos de construção das identidades de gênero na primeira infância é fundamental para a busca de implementações de uma educação de respeito junto à diversidade. Diante, então, desse contexto, é que surgiu o interesse em tentar contribuir, com esta dissertação, para aumentar nossa compreensão acerca dos modos como questões de gênero vêm sendo abordadas na Educação Infantil.

Se é verdade, como afirma Faria (2002), que ainda são relativamente incomuns as pesquisas sobre essa etapa da escolarização, mais escassas ainda são as pesquisas que enfocam questões de gênero na infância.⁵ Finco (2003, p. 2), em sua pesquisa de mestrado, esclarece que tal escassez “é ainda maior na área da educação de crianças de 0 a 6 anos, onde pesquisas que articulam gênero, relações entre crianças e práticas educacionais são raras”.

⁵ Na verdade, conforme Rosemberg (2001, p.524), estudos que refletem sobre questões de gênero são raras em todos os níveis de educação. Investigando a produção apresentada nos últimos anos nas reuniões anuais da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – a autora constatou que apenas 3% dos trabalhos apresentados focalizavam questões de gênero.

Como podemos constatar tanto a área de Educação Infantil quanto estudos sobre gênero e sexualidade, nessa mesma faixa etária, carecem de mais pesquisas, o que, esperamos, contribua para justificar esta dissertação.

Uma das questões que nos interessa focalizar mais especificamente está relacionada à identidade do profissional de Educação Infantil, uma vez que, como se argumenta nos *Referenciais para Formação de Professores* do MEC:

São muitos os aspectos que precisam ser considerados para que o professor possa se relacionar com seus alunos de maneira não discriminatória e ajudar seu desenvolvimento, para que eles se lancem não só ao desafio de aprender os conteúdos escolares, mas também ao desafio de viver, participar de sua comunidade e da sociedade mais ampla. Isso demanda não só aquisição de conhecimentos já produzidos “sobre” crianças, jovens e adultos, mas também **uma reflexão sobre suas próprias representações e crenças, implicando muitas vezes uma revisão de valores pessoais. [...] Pelo lugar que ocupa, o professor tem enorme influência sobre seus alunos, pois a forma como os vê influencia não só as relações que estabelece com eles, mas também a construção da sua auto-imagem. [...]** Mesmo que não se manifeste explicitamente, sua forma de agir, suas expressões, seu tom de voz, entre outras coisas, contêm mensagens que dizem muito aos alunos (BRASIL, 1999, p. 89-90) (ênfase adicionada).⁶

A problemática que envolve as identidades dos professores de Educação Infantil vem sendo destacada na bibliografia especializada. Segundo Finco,

A visão de creches e pré-escolas como substitutas maternas impede que a Educação Infantil busque sua especificidade. Impede também a identificação do(a) educador(a) como uma figura profissional capaz de relacionar-se com a criança sem imitar a mãe e sem refugiar-se na tarefa do(a) professor(a) do ensino

⁶ Observa-se que essa perspectiva corresponde ao que é preconizado, como já apontamos anteriormente, pelo “multiculturalismo crítico”.

fundamental inadequada e insuficiente para a educação da criança pequena (FINCO, 2004, p. 8).

Essa citação é apenas uma das muitas evidências de que há um movimento político importante na área da Educação Infantil para a reconstrução da identidade do profissional que nela atua, considerando o modo como essa identidade profissional vem sendo vista.

Nesse sentido, é significativo destacar que o magistério, particularmente nas séries iniciais, vem, já há algum tempo, sendo um campo de atuação quase que exclusivamente de profissionais do sexo feminino. Almeida (1998, p. 144), situando a questão historicamente, esclarece que

a partir de 1892, o número de professoras formadas continuou a subir proporcionalmente, havendo novamente um equilíbrio em 1901, para depois, definitivamente, o número de mulheres ser bastante superior ao de homens formados pela Escola Normal da Capital. Em 1911, essa proporção era de 25 professores e 133 professoras, o que permite afirmar que **foi em fins do século XIX, logo após a implantação do regime republicano, que o magistério passou a receber mais mulheres que homens.**

Os dados estatísticos apresentados por Rosemberg (2001) atestam a preponderância da presença feminina no Ensino Fundamental, sobretudo na Educação Infantil:

De acordo com a RAIS 98 [Relação Anual de Informações Sociais], o ensino pré-escolar é, no Brasil a ocupação mais feminina (94,8% de mulheres...). Porém, no magistério do ensino fundamental ocorreu um pequeno declínio da participação feminina: de 94% em 1978 para 91% em 1999 (ROSEMBERG, op. cit., p.524).

A entrada do profissional do sexo masculino no campo da Educação Infantil é, portanto, bastante recente. Essa entrada, cumpre enfatizar, vem sendo fonte de

tensão e, por isso mesmo, vem mobilizando os processos de construção identitária de todos os envolvidos, uma vez que, segundo Rosemberg (op. cit.), “o ensino ainda é uma área vista como sendo própria de gênero feminino”. Assim sendo, é preciso, de acordo com essa pesquisadora, pensar agora as agendas políticas de formação de educadores à luz das relações de gênero. Em relação a essa questão, Rosemberg (2001, p.524) enfatiza que “são bem poucas as pesquisas recentes, sejam elas teses/dissertações ou não, que têm entrado nesse campo”.

Com o que vimos afirmando, queremos argumentar que muitas pesquisas ainda devem ser empreendidas para que possamos entender melhor como são percebidas as identidades dos profissionais de Educação Infantil, sejam eles do sexo feminino ou masculino, e como questões de gênero e de sexualidade transparecem em suas práticas pedagógicas. Como procuramos demonstrar, são poucos os trabalhos que têm como foco essas questões, o que nos levou a propor a pesquisa que embasa esta dissertação.

1.2.2 Os objetivos e as perguntas de pesquisa

O objetivo geral do estudo que serviu de base para esta dissertação foi aumentar nosso conhecimento acerca de questões relacionadas a identidades de gênero e à sexualidade em creches e infantis. Mais especificamente, buscamos compreender as representações de alguns profissionais masculinos e femininos que atuam na área da Educação Infantil em um município de médio porte no interior paulista acerca de suas próprias identidades e das práticas pedagógicas que envolvem questões de gênero e de sexualidade. Assim, as perguntas de pesquisa que nos guiaram foram:

- 1) Que representações os discursos dos sujeitos pesquisados constroem sobre a identidade do profissional do sexo feminino e do**

sexo masculino no campo da Educação Infantil após a entrada do homem nessa área de atuação?

2) Que representações os sujeitos de pesquisa constroem nos discursos analisados acerca das práticas pedagógicas que envolvem questões de identidade de gênero e de sexualidade em seus ambientes de trabalho?

Pretendemos, com esta dissertação, poder contribuir para a formação de professores que atuam junto ao ensino realizado na primeira infância, uma vez que, é preciso reconhecer, a escola participa e sempre participou, de forma ativa, na construção de gêneros (MOITA LOPES, 2002). Desse modo, é preciso preparar melhor os profissionais que atuam nos ambientes educacionais para que estes possam se tornar mais sensíveis às necessidades e comportamentos de nossas crianças, no dia-a-dia escolar. Acreditamos que as mudanças no cenário escolar, no que toca a preconceitos de gênero e de sexualidade, passam antes de tudo pela formação dos profissionais que lá estão atuando. Nesse sentido, parafraseando Finco (2007, p.2), nos posicionamos dizendo que entender melhor essas questões

(...) nos levará a clarificar a complexa teia que envolve as diversas interações humanas. Trabalhos conjuntos entre homens e mulheres podem gerar significados diferentes e positivos na educação das crianças, jovens e até mesmo adultos. Enfrentar essa situação é fator premente para a descontinuidade de modelos estereotipados de feminilidades e masculinidades.

1.2.3 Considerações metodológicas

1.2.3.1 O Paradigma Epistemológico Adotado

O tema que impulsionou-nos a esta pesquisa foi a necessidade de entender um pouco mais sobre questões ligadas a identidades de gênero e a sexualidade no ambiente da Educação Infantil (EI). Mais especificamente, interessa-nos refletir principalmente sobre as representações dos profissionais do sexo feminino e masculino que ali atuam acerca de suas práticas e de suas identidades profissionais. Essa última questão é tematizada uma vez que neste campo da educação, outrora visto como exclusivo de mulheres, percebe-se, cada vez mais, que homens vêm se interessando pelas carreiras de professores e monitores de EI e, conseqüentemente, vem por elas enveredando.

Situamos a pesquisa aqui relatada no campo aplicado dos estudos da linguagem, mas especificamente na Linguística Aplicada (doravante também LA). Conforme Moita Lopes (1994, p. 329): “cabe àqueles que fazem pesquisa em LA considerar aspectos de natureza epistemológica da área”. Ou seja, devemos pensar/problematizar sobre nosso objeto de pesquisa, de modo que se discuta como se dá a produção de conhecimento nesse campo.

Fabício (2006, p. 50), conjuntamente com autores como Pennycook (2006), Moita Lopes (2006) e Cavalcanti (2006), vêm advogando a favor de

(...) uma LA como prática problematizadora, que, assumindo abertamente suas escolhas ideológicas, políticas e éticas, submete a reexame e a estranhamento contínuos não só suas construções, como também os “vestígios” de práticas modernas, iluministas ou coloniais nelas presentes.

Esses autores enfatizam, ademais, que as pesquisas em LA devem estar em consonância com princípios éticos e que seus resultados não devem ser entendidos como conclusivos, definitivos, mas devem estar abertos a constantes reavaliações.

É característica do tipo de investigação em LA ao qual nos filiamos a transdisciplinariedade, a qual, ainda nas palavras de Fabício (2006, p.52),

(...) é uma forma de vida que, em lugar de investir na delimitação de um perfil disciplinar claramente contornado, passa a apostar no diálogo transfronteiras (envolvendo diversas áreas e diferentes modos de produção de conhecimento) e a assimilar a metáfora da trama como modo conhecer - entendendo que o conhecimento produzido e as “verdades” a ele atribuídas são deste mundo, fabricados pela própria sociedade que neles se apóia.

Entendemos, portanto, que é através da linguagem que a sociedade, os povos, as realidades são criadas/recriadas, significadas, representadas. E, ainda, “que nossas práticas discursivas não são neutras, e envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social” (FABRÍCIO, op. cit., p. 48).

Foi tendo essas questões em mente que tentamos dar forma a este trabalho dissertativo, acrescentando que utilizamos uma metodologia de base qualitativo-interpretativista, a qual, segundo Denzi e Lincoln (2006, p. 17), pode ser definida como sendo um tipo de prática

situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes.

Assim, nesse tipo de pesquisa é utilizada uma ampla variedade de práticas interpretativas que se ligam no intuito de melhor compreender o assunto que está sendo estudado. Essa diversidade de elementos é necessária para dar credibilidade à pesquisa, pois permite a triangulação de diferentes registros que poderão posteriormente vir a confirmar ou refutar determinada hipótese. De acordo com os autores, a pesquisa qualitativa

é infinitamente criativa e interpretativa. A tarefa do pesquisador não se resume a deixar o campo levando pilhas de materiais empíricos e então redigir facilmente suas descobertas. As

interpretações qualitativas são construídas (DENZIN E LINCON, 2006, p. 37).

E é exatamente nessa construção que reside à criatividade e a inovação de cada pesquisa, é o que faz com que os objetos mesmo sendo os mesmos tenham possibilidades variadas, a depender do olhar de quem o dirige. É por esse motivo que Moita Lopes (1994, p. 131), afirma que

na posição interpretativista não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretende investigá-lo, já que é esta que o determina: o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem.

Ou seja, a pesquisa qualitativa procura compreender o comportamento a partir do contexto natural. Lüdke e André (1986, p. 11-13) descrevem as características básicas de uma pesquisa qualitativa nos seguintes termos:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos.
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.
4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos.

Justificamos a escolha pela pesquisa qualitativo-interpretativista, em primeiro lugar, na medida em que nos inserimos em um cenário social real no qual os sujeitos se inscrevem através de suas próprias descrições e representações. E, em segundo, porque buscamos compreender as representações que esses

sujeitos constroem, sem com isso, pretender chegar a conclusões definitivas e totalmente generalizáveis.

1.2.3.2 As Etapas da Pesquisa

Nossa pesquisa foi dividida em três etapas. A primeira incluiu a definição do tema da pesquisa, a escolha do arcabouço teórico geral e a revisão de autores relevantes presentes na literatura especializada, com especial ênfase naqueles que problematizavam as questões do multiculturalismo, das representações de identidade e representação de identidade de gênero e de sexualidade.

Na segunda etapa, definimos o cenário da pesquisa e o processo de geração de registros. Definiu-se que, em termos gerais, os registros seriam gerados em entrevistas com profissionais desse campo de atuação realizadas em seus locais de trabalho.

Na terceira etapa, demos início à análise dos registros, gerados na fase anterior.

1.2.3.3 Os Contextos e os Participantes

A fase de geração dos dados para a pesquisa aqui delineada teve início no primeiro semestre de 2008, especificamente em 07 de abril. Nessa ocasião começamos a participar, como monitora, de um curso de especialização para professores de Educação Infantil da rede municipal de ensino de uma cidade de porte médio do interior paulista. O módulo em questão, que compreendeu 60 horas/aula, versava sobre o tema da diversidade linguística e cultural em contextos educativos. Dele participaram 100 profissionais, todas do sexo feminino, divididas em 2 turmas. As turmas eram formadas por profissionais na faixa etária de 30 a 50 anos, com formação acadêmica diversa. Ao final desse módulo, as cursantes deviam eleger um dos temas tratados durante o módulo e produzir um ensaio sobre o tema escolhido. Trechos dos trabalhos finais que focalizavam a

questão do gênero e/ou da sexualidade na Educação Infantil compõem dados secundários do *corpus* analisado na pesquisa aqui descrita. Os dados primários foram gerados durante entrevistas realizadas em duas creches infantis públicas nas quais pelo menos uma das cursantes do módulo acima descrito atuava. No total, foram entrevistadas 6 pessoas: 4 professoras, 1 professor e 1 monitor, tal como descrito abaixo:

ENTREVISTAS			
	NOME	STATUS	LOCAL
(1)	SOPHIA	professora	Creche I
(2)	MARTA	professora	Creche I
(3)	KATIA	professora	Creche I
(4)	ESTER	professora	Creche II
(5)	DIEGO	professor	Creche I
(6)	MARCOS	monitor	Creche I

No que segue, fornecemos algumas informações a respeito de cada uma das instituições.

CRECHE 1:

Localizada em um bairro de classe média-baixa, essa creche parecia ser bastante organizada. Suas instalações eram amplas e bem cuidadas. Foi-nos

possível observar um pouco das atividades desenvolvidas em duas salas de aula dessa instituição. Na primeira, cuja professora (Sophia) era uma das participantes do módulo descrito, a aula foi iniciada com as crianças sentadas em círculo. Em um primeiro momento, as crianças, a professora e uma monitora fizeram uma oração. Em seguida, os alunos contaram um pouco do que haviam feito no dia anterior. A aula transcorreu com uma série de atividades e brincadeiras. Durante as mesmas foi possível observar que as crianças tinham total liberdade para escolher os brinquedos que gostariam de usar, sem restrições. Na hora do recreio, todos os pequenos foram levados ao pátio, local em que tomaram a merenda e brincaram livremente. Ao final do recreio, as crianças fizeram filas por turma, sem separação por gênero. A segunda sala de aula observada estava sob a responsabilidade de um professor e de um monitor. Não foram observadas diferenças significativas entre as atividades por ele desenvolvidas e aquelas que ocorreram na outra sala de aula. Chamou nossa atenção o fato de todas as crianças parecerem muito à vontade nessa creche. É relevante ressaltar que essa instituição conta com dois profissionais do sexo masculino em seu corpo de funcionários: o professor Diego e o monitor Marcos.

CRECHE 2:

A segunda unidade escolar/creche que visitamos está localizada em um subdistrito do município onde foi realizado o curso de especialização descrito anteriormente. Ela abriga crianças de classe média e média-baixa. Suas instalações também nos pareceram adequadas, embora o ambiente nos parecesse menos acolhedor e mais tradicional. As crianças, antes de entrarem em suas salas de aula, formaram filas por gênero (meninas em uma fila, meninos, em outra). As brincadeiras na hora do recreio nos pareceram mais “monitoradas” do que na Creche 1: uma monitora organizou, durante esse período, um jogo de futebol para os meninos, enquanto as meninas ficaram restritas ao play-ground e à “casinha”. Pudemos acompanhar as atividades de uma professora cursante do

módulo em questão (Ester) em sua sala de aula. Também essa professora iniciou sua aula com um círculo de conversa; após essa atividade as crianças assistiram a um desenho educativo. Não há registro de nenhum professor que já tenha feito parte do corpo docente dessa instituição.

1.2.3.4 Os Procedimentos de Geração de Registros

Como já dito, parte dos registros que compõem o *corpus* analisado foi gerado durante gravações, em áudio, de entrevistas semi-estruturadas ocorridas durante as visitas que fizemos às duas creches anteriormente descritas. Optamos por essa modalidade de entrevista devido ao seu caráter interativo e à possibilidade de avaliação imediata da informação fornecida, o que permite que correções e esclarecimentos necessários possam ser feitos ao longo da mesma (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.53).

Antes de as entrevistas terem sido realizadas, porém, conscientes dos cuidados éticos que devemos ter para com uma investigação desta natureza, sistematizamos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver modelo utilizado no Anexo 2) que foram assinados pelos sujeitos de pesquisa. Nele, constavam informações sobre o objetivo de nossa pesquisa, sobre o nosso compromisso em manter sob sigilo as identidades dos participantes e também o compromisso de que esta dissertação seria enviada à biblioteca da universidade de seu município para que eles pudessem ter acesso aos resultados finais do trabalho.

Importante dizer, além disso, que um roteiro, previamente elaborado (vide anexo) para as entrevistas foi utilizado como direcionamento para nossas conversas. Os dados gerados foram roteirizados e transcritos *a posteriori*. Apresentamos, a seguir, as convenções utilizadas na transcrição desses registros:

CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO DOS DADOS	
...	pausa de mais de 2 segundos
(...)	supressão de um trecho
((INC))	trecho incompreensível
/	corte sintático
[xxx]	explicação fornecida pela pesquisadora
MAIÚSC ULAS	entonação enfática

Por último, reafirmamos que também foram utilizados, na análise, excertos de alguns dos trabalhos finais elaborados pelos participantes do módulo em questão.

1.2.4 A organização da dissertação

Dividimos nossa dissertação em três capítulos. No capítulo I, introduzimos a temática abordada nesta dissertação, destacando questões sobre as diferenças culturais no currículo e o multiculturalismo na educação (CANEN, 1997; SILVA, T., 2000; MAHER, 2007, dentre outros), para, então, explicitar o problema e a justificativa da pesquisa, os objetivos e as perguntas de pesquisa que impulsionaram o estudo aqui relatado. Ainda neste primeiro capítulo, discorreremos sobre os pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa em pauta

(MOITA LOPES, 1994 e 2006; FABRÍCIO, 2006; CAVALCANTI, 2006 e DENZI e LINCOLN, 2006), descrevemos as etapas da mesma, o contexto e os sujeitos pesquisados, e ainda, os procedimentos de geração de registros.

No capítulo II, trazemos o embasamento teórico que dá suporte a este trabalho, tendo como norte o terreno das identidades. Nesse percurso intentamos examinar o conceito de identidade, trazendo contribuições de autores como, por exemplo, Fleuri (2003), Woodward (2000), Silva, T. (2000), Bauman (2005), Silva, L. (2006) e Hall (2006). Em seguida discutimos as noções de identidade de gênero e de sexualidade de um modo geral e no ambiente escolar, particularmente na Educação Infantil. Para tanto, convocando vários especialistas como, por exemplo, Louro (1997), Souza (1999), Moita Lopes (2002), Sayão (2003 e 2005) e Finco (2003).

No capítulo III, focalizamos a análise dos registros gerados. Tal análise foi dividida em duas partes: na primeira, focalizamos representações referentes às identidades dos profissionais de Educação Infantil e, na segunda, representações acerca de algumas práticas pedagógicas nesse campo de atuação. A primeira parte da análise foi, por sua vez, também organizada em dois grandes itens: no primeiro deles, o foco de reflexão recaiu sobre as representações das professoras participantes da pesquisa e, no segundo, sobre as representações dos profissionais do sexo masculino por nós entrevistados.

Encerramos este trabalho de dissertação de mestrado fazendo algumas considerações finais e incluindo as referencias bibliográficas aqui utilizadas e os anexos que nos pareceram relevantes.

CAPÍTULO 2

NO TERRENO DAS IDENTIDADES

Em 1998, tendo como objetivo atender a uma “necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras” (BRASIL, 1998), o Ministério da Educação lançou os *Parâmetros Curriculares Nacionais* nos quais elencava, como um dos temas transversais, a pluralidade cultural.⁷ Essas diretrizes pedagógicas suscitaram, no espaço escolar, a urgência de reconfigurações relativas ao multiculturalismo. A perspectiva cultural ganhou, assim, novo alento dentro do quadro educacional, deflagrando evidentes ações afirmativas de minorias étnicas, como a criação dos referenciais para escolas indígenas, ações em torno de gênero, bem como novas expectativas ligadas à Educação Infantil. As discussões a partir daí suscitadas favoreceram, no âmbito educacional, a percepção da necessidade de mudanças frente à compreensão acerca das relações interculturais. Segundo Fleuri,

O trabalho intercultural pretende contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância ante o “outro”, construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural. Trata-se na realidade de um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos. (FLEURI, 2003, p.16)

Em outras palavras, esse trabalho intercultural traça direções acerca da educação para a alteridade, pondo em evidência seus direitos e oportunidades, bem como os conflitos inerentes às demandas dos grupos culturais minoritários.

⁷ São apresentados pelos PCN, como temas transversais, Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo. Esses temas, conforme o documento, atendem à necessidade de introduzir no espaço escolar, sob a perspectiva da transversalidade, “questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana”, diante dos interesses da cidadania e da democracia. (BRASIL, 1998, p. 17)

Em nosso percurso dissertativo, trataremos à tona essas questões relativas à interculturalidade, partindo das problemáticas que se orientam em torno da **identidade** nas sociedades contemporâneas, interessando-nos mais de perto pelo que diz respeito à **identidade de gênero** nas relações que têm lugar no interior da escola.

2.1 A Identidade como Representação

Vários estudiosos, como Hall (2006), Silva (2000) e Woodward (2000), dentre outros, enfatizam que, ao focalizarmos a *identidade*, sempre estaremos nos referindo a uma representação, já que ela não implica em essência alguma: trata-se, na verdade, de uma construção discursiva em constante (re)formulação. Essas (re)construções são feitas a partir das configurações das relações sociais que se estabelecem, ao longo do tempo, entre sujeitos sociais e étnicos. Assim, a representação é um processo de significação discursiva sempre culturalmente determinado e sócio-historicamente construído. É nesse sentido que buscaremos entender, analisando os discursos dos professores sujeitos da pesquisa em questão, o que significa para eles, hoje, nesse momento histórico e no contexto social em que estão inseridos, ser um educador ou uma educadora de Educação Infantil, bem como o modo como percebem a questão das identidades de gênero em suas práticas escolares cotidianas. Antes de darmos prosseguimento a nossas reflexões sobre identidade, é importante dizermos o que entendemos sobre linguagem ou discurso. Adotamos, aqui, a perspectiva da análise crítica do discurso (FAIRCLOUGH, 2003) por ser essa uma teoria que, nas palavras de Pedrosa (2005, p.2), “propõe-se a estudar a linguagem como prática social e, para tal, considera o papel crucial do contexto. Esse tipo de análise se interessa pela relação que há entre a linguagem e o poder”. Ou seja, neste trabalho, a linguagem não é percebida como sendo neutra ou desinteressada, mas como essencialmente política e ideológica, já que o discurso, conforme Fairclough (op. cit.) atua como o local de poder e como a própria afirmação do poder. O sujeito,

importa enfatizar, é visto, dessa perspectiva, como aquele que produz sentidos e se representa através do discurso, já que para Fairclough (2003), a linguagem é sempre uma forma de ação e de representação.

2.1.1 Identidades: campo de incertezas

“Identidade” e “crise de identidade”, de acordo com Woodward (2000, p. 19), são conceitos bastante problematizados atualmente e parecem ser vistos por teóricos de diferentes campos de atuação como uma das maiores características das sociedades contemporâneas. Trata-se de conceitos que, na “modernidade líquida” (BAUMAN, 2005) ou na “modernidade tardia” (HALL, 2006) vêm, parafraseando Hall (op. cit., p. 9), produzindo as mais diversas reflexões por parte das ciências contemporâneas, embora, obviamente, não se trate de um problema novo para a ciência ou para a filosofia. Muito pelo contrário, o que temos é o modo como a identidade vem sendo concebida a partir de um novo cenário cultural, de novas configurações e arranjos no quadro político e econômico que vão demandar das ciências a compreensão acerca das reconfigurações sobre o seu sentido na contemporaneidade. Segundo Hall (2006, p. 9):

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do Séc. XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais.

Hall (op. cit., p. 10 a 13) ressalta três concepções de identidade que correspondem a modos de subjetivação em diferentes momentos históricos. O autor relaciona, assim, a identidade a distintas formas de compreensão do sujeito: *sujeito do iluminismo*, *sujeito sociológico* e *sujeito pós-moderno*.

A primeira concepção de identidade descrita por Hall corresponde a do *sujeito do Iluminismo*. Na perspectiva iluminista, tem-se de um sujeito centrado,

unificado, dotado de razão, consciência e ação. O centro essencial desse *eu* é coincidente com a identidade de uma pessoa. Dessa perspectiva racional resulta uma concepção "individualista" e essencialmente "masculina" de sujeito.

A segunda concepção de identidade corresponde ao que Hall define como relativa ao *sujeito sociológico*. Nessa perspectiva, o sujeito é uma espécie de reflexo das relações com o mundo. A identidade nesse caso não está dada, como sob o viés iluminista, mas é resultado da inserção do sujeito no mundo, é efeito das relações históricas e sociais. De uma perspectiva centrada, passamos agora, de certo modo, a um sujeito "vazio", que irá preencher seus sentidos, elaborar sua identidade, apenas na sociedade. O sujeito, nessa concepção sociológica, se constituiria na relação com outras pessoas, valores, sentidos e símbolos das culturas dos mundos de que fazia parte. Dessa concepção decorre um olhar determinista sobre o sujeito, retirando-lhe de todo a noção de autonomia e individualidade. Esse sujeito não tem outro desejo senão o que lhe imputam para que seja desejado; não é senão o produto de uma sociedade que produz seu aniquilamento. Se, no sujeito iluminista a razão pressupunha autonomia e indiferença em relação ao outro, agora é o *eu* que se apaga e sucumbe, esvaziado.

A terceira e última concepção de identidade apresentada por Hall atrela-se à noção de *sujeito pós-moderno*. Para o autor, não há nessa nova dimensão uma identidade fixa, essencial, permanente ou natural, nem já dada e imposta por uma conjuntura histórica e social. Esse sujeito não guarda mais a centralidade da perspectiva iluminista, nem é o lugar vazio da visão sociológica, passando a deslocar-se, refazendo-se, re-significando-se continuamente. O sujeito assume, assim, identidades várias em diferentes momentos, que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente e permanente, sempre o mesmo, unitário. Por essas características, esse sujeito pós-moderno é apresentado de forma conflitante e continuamente deslocada, como num processo. Estamos, portanto, diante de um conceito de identidade como resultante de uma contínua (re)construção, efeito de deslocamentos (HALL,2006, p. 12-13)

A elaboração desse novo modo de subjetivação responde a uma série de transformações sociais, culturais, políticas e econômicas que vão desnaturalizar o que até então vinha sendo concebido como natural e historicamente a salvo de questionamentos, principalmente no que diz respeito à noção de identidade nacional, a ponto de não podermos sempre empregar o termo no singular: o sujeito possuiria, então, identidades, conforme expressa Silva, L. (2006). Analisando textos de autores do Oriente Médio e da África nos catálogos da Bienal de São Paulo de 1998, a autora afirma:

Em Hikmet, o enunciador se apresenta como um sujeito desenraizado, caracterizado por incessantes partidas. Relaciona ao longo do poema uma série de localidades onde teria vivido, sem que em nenhum desses lugares se tenha fixado. Num deslocamento contínuo, que não cessa sequer na velhice (“e quanto tempo ainda me resta / e o que vejo daqui para frente / quem sabe”), declara sem vontade de regressar à terra natal, o que configuraria um certo desprezo por uma identidade assentada num lugar de origem. Suas imagens organizam a figura de um poeta do mundo, não se identificando com um lugar ou uma cultura em particular (SILVA, L. op. cit., p.61)

Para Bauman (2005, p.20), essa noção de que não há mais um “estar em casa” (*chez soi*) definitivo, que todo lugar vai poder abrigar esse sujeito desenraizado, vai ter como preço a pagar a “aceitação de que em nenhum lugar se vai estar totalmente em casa”. Perde-se a noção de raiz, de origem, de pertencimento a uma terra natal, passando-se a desempenhar o papel de cidadão do mundo. Esse mundo, contudo, lhe é sempre alheio, produzindo no sujeito a sensação contínua de deslocamento e - conforme analisa Bauman, remetendo a sua própria experiência pessoal - como se não tivesse mais a possibilidade do retorno a um lugar ao qual efetivamente o sujeito define como seu, a ele pertencendo:

Estar totalmente “deslocado” em toda parte, não estar totalmente em lugar algum (ou seja, sem restrições e embargos, sem que

alguns aspectos da pessoa se “sobressaiam” e sejam vistos por outras como estranhos), pode ser uma experiência desconfortável, por vezes perturbadora. Sempre há alguma coisa a explicar, desculpar, esconder ou, pelo contrário, orgulhosamente ostentar, negociar, oferecer, barganhar (BAUMAN, 2005, p. 19).

Da condição de cidadão de um país, de um lugar, passa-se em muitos casos, em razão da acentuação dos fluxos migratórios demandados por uma série de fatores da contemporaneidade, a uma quase condição de turista. Segundo tipologia apresentada por Landowski, ao refletir sobre a relação dos sujeitos com os lugares e com a alteridade, o turista é o passageiro, o que guarda com o lugar de visitação uma rela o quase que pragmática, mas, sobretudo, programada, guardando uma distância confortável em rela o aos lugares para o qual viaja, perfazendo roteiros previamente expressos e com a certeza de retorno. O turista, contudo, sabe para onde voltar - e quer voltar -, guardando nos bolsos o bilhete da passagem que lhe garante o retorno ao lugar de origem (LANDOWSKI, p. 2002). A condi o dos sujeitos aqui considerada, contudo, esbarra na desconstru o dessa no o de origem e pertencimento. Se antes a identidade/pertencimento eram categorias pressentidas como naturais e dadas, ignoradas enquanto uma produ o histórica e discursiva, na contemporaneidade acentua-se a sua no o de algo a ser construído, ou ainda, algo que se vai (des)construindo, a partir de novos modos de subjetiva o.

Como expressa Silva, L. (2006, p. 62), na análise dos textos do poema de Hikmet e na entrevista de Diawara, a identidade vai ser produzida e reconfigurada ao longo da vida, sendo, portanto, algo a ser sempre negociado, produzido, instável e processual. Em Hikmet, acentua-se a trajetória individual, as transforma es que incidem sobre o sujeito; em Diawara, ocorre o que o autor designa como *transtextualidade*. A posi o desse sujeito transtextual define que nunca se  /pode ser sempre o mesmo, porque os lugares para onde se destina apresentam-lhe por antecipa o imagens às quais deverá se submeter. Não há mais a idéia de uma “verdadeira” identidade, que fica a depender das situa es e

lugares por onde passa e aos diferentes papéis com os quais irá se identificar: ora o de “negro americano”, ora o de “negro africano pós-colonial em Paris” (SILVA, L., 2006, p. 62).

Contudo, diante de tantos deslocamentos e despertencimentos, a idéia de identidade insurge-se como uma necessidade. Conforme Bauman, as identidades são mais que construções simbólicas, são também construções sociais, que atendem à necessidade social de produção da noção de um pertencimento: “A questão da identidade precisa envolver-se mais uma vez com o que realmente é: uma convenção socialmente necessária” (BAUMAN, 2005, p. 13).

Para Woodward (2000, p.16), o que ocorre nesse novo cenário é que as transformações políticas e econômicas que incidem sobre as culturas vão produzir uma “crise da identidade”. Confirmando a perspectiva de Bauman (2005), Woodward nos esclarece que as “crises de identidade” são uma das características do que teóricos designam como modernidade tardia ou líquida e que sua centralidade nas reflexões contemporâneas só faz sentido se vistas no contexto das transformações globais. Dentre elas, situam-se os fenômenos trazidos com o que genericamente se designa como *globalização* que, para Bauman, se traduz como o fim do Estado-Nação, motivado pela nova ordem produzida pelo capitalismo transnacional: “Globalização significa que o Estado não tem mais o poder ou o desejo de manter uma união sólida e inabalável com a nação” (BAUMAN, op. cit., p. 34).

Por isso, Santos (2008, p. 33) nos diz que “o período atual é, ao mesmo tempo, um período e uma crise”. Em outras palavras, como período, suas características se estabelecem e influenciam a tudo de maneira direta e indireta, “daí a denominação *globalização*”. E, como crise, se apresenta continuamente através de embates que exigem novas reconfigurações, “novos arranjos”. Esse processo leva inevitavelmente à produção de novas identidades, exatamente o terreno em que procuramos situar as identidades. E, de acordo com Bauman,

A política da identidade fala a linguagem dos que foram marginalizados pela globalização. Mas muitos dos envolvidos nos estudos pós-coloniais enfatizam que o recurso à identidade deveria ser considerado um processo contínuo de redefinir-se e de inventar e reinventar a sua própria história. (BAUMAN, 2005, p. 13).

Ou seja, com a globalização muitas situações se acentuaram no cenário global, situações que vão desde crises até a própria busca por afirmações dos sujeitos. Assim, temos a política de identidade que procura dar visibilidade a grupos tidos como marginalizados pela sociedade, e pensar essa política só é possível dentro deste cenário globalizado, em que sujeitos são interpelados a se inventarem discursivamente nas diversas situações a que são submetidos(as) diariamente.

Nas palavras de Bauman (op. cit., p. 18-19): “Em nossa época líquido-moderna, o mundo em nossa volta está repartido em fragmentos mal coordenados, enquanto as nossas existências individuais são fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados”.

Esse cenário sugere que a importância do conceito de identidade está atrelada ao que ela simboliza de maior, que é nos permitir pensar “quem somos” e “o que podemos vir a ser” (WOODWARD, 2000, p. 17). Essa é uma convenção necessária para a vida em sociedade, e principalmente para a época em questão, que aponta para tantas reconfigurações no plano identitário. Entender essa problemática nos ajudará, segundo a autora, a ter uma noção acerca dos “lugares possíveis e que podemos ocupar na sociedade e diante do outro”.

A política de identidade, segundo Woodward (op. cit., p. 34):

(...) concentra-se em afirmar a identidade cultural das pessoas que pertencem a um determinado grupo oprimido ou marginalizado. Essa identidade torna-se, assim, um fator importante de mobilização política.

Podemos dizer que a identidade é o ponto de encontro, nosso, com as relações políticas, econômicas, sociais, culturais, que nos cercam e nos definem como sujeitos ativos, em um cenário social complexo e por vezes cambiante.

Bauman (2005, p. 17) faz um importante comentário acerca da não solidez da identidade:

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”.

Em linhas gerais, a idéia acima pauta-se, segundo o autor, no pressuposto de que “a identidade é um monte de problemas”, e que estamos inseridos em uma época “líquido-moderna”, cheia de fragmentações e rupturas, e qualquer tentativa de se apreender, ou mesmo, de “solidificar” o que se tornou líquido por meio de uma política de identidade levaria inevitavelmente o pensamento crítico a um “beco sem saída” (BAUMAN, op. cit., p. 18)

Tendo em vista a discussão reproduzida, até aqui, podemos dizer que estamos filiados a uma concepção pós moderna de identidade, pautada pela fluidez, variação, por contradições, deslocamentos, que surgem e rumam em diversas direções. E que essas se afirmam sempre em “oposição ao outro”, em contraste com o outro (MAHER, 1998; WOODWARD, 2000).

Um comentário caro a nosso trabalho é quando Maher (op. cit., p. 17) diz acreditar que “as identidades são projetadas, construídas no uso da linguagem”. Assim, é através do discurso dos professores e professoras que poderemos perceber como esses/as sujeitos/as pesquisados/as se representam no contexto educacional infantil, seja em sua prática, seja em contraposição ao outro, ou mesmo, em relação afirmativa a sua identidade profissional.

2.2 Identidade de Gênero

2.2.1 Masculinidades X Feminilidades

Ao longo dos anos 90, em função do impacto político do Feminismo, o uso da categoria “gênero” ganhou evidência e implicou na resignificação dos conceitos de masculinidade e feminilidade. De acordo com Moraes (1998, p. 2),

A expressão “relações de gênero”, tal como vem sendo utilizada no campo das ciências sociais, designa, primordialmente, a perspectiva culturalista em que as categorias diferenciais de sexo não implicam no reconhecimento de uma essência masculina ou feminina, de caráter abstrato e universal, mas, diferentemente, apontam para a ordem cultural como modeladora de mulheres e homens.

Também de acordo com Louro (1997, p. 2), as categorizações “homem” e “mulher” não devem mais ser vistas como produtos sexuais biológicos, mas, antes, como construções sociais. Portanto, ao falarmos de identidades de gênero, é importante atentar para o fato de que “estamos nos referindo a construções culturais inconclusas, contínuas e sempre relacionais e que, por isso mesmo, devemos fazer referência a feminilidades e a masculinidades sempre no plural, pois são sempre várias as identidades possíveis” (LOURO, op. cit., p. 2).

Sousa (2009, p.3) argumenta na mesma direção quando afirma que “o conceito de gênero surgiu entre as estudiosas feministas para se contrapor à idéia de essência, recusando assim qualquer explicação pautada no determinismo biológico, que pudesse explicar os comportamentos de homens e mulheres”. Esse determinismo, muitas vezes, era usado na legitimação das diferenças entre homens e mulheres, a partir de seus corpos.

Segundo Louro (2008, p.1-2),

o conceito de gênero surgiu pela necessidade de acentuar o caráter eminentemente social das diferenças percebidas entre os sexos. Apontava para a impossibilidade de se ancorar no sexo (tomado de modo estreito como características físicas ou biológicas dos corpos) as diferenças e desigualdades que as mulheres experimentavam em relação aos homens.

Ainda que a proposição dessa autora seja relevante, é preciso que não nos esqueçamos do que argumenta Sousa (2009, p. 4) uma vez que ultrapassa a perspectiva da feminilidade quando afirma:

Os estudos de gênero não se limitam (...) aos estudos de/sobre mulheres, mas incluem também a discussão em torno da construção das masculinidades, problematizando de que forma elas têm sido colocadas em discurso, como apontam os trabalhos de Connel (1995), Corrigan, Connel e Lee (1985), Heward (1988), Messner (1992 b), Morrel (1994), Kibby (1997), Louro (1995) e Peres (1995), entre outros.

Essas discussões ganham relevância na medida em que vivemos em uma sociedade historicamente sexista, sendo que as identidades de gênero vêm sendo, desde há muito, controladas. Almeida (1998), em seu livro “Mulher e Educação: a paixão pelo possível”, nos diz que

no imaginário da sociedade brasileira no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, a identidade feminina aglutinava atributos de pureza, doçura, moralidade cristã, maternidade, generosidade, espiritualidade e patriotismo, entre outros. Esse discurso das qualidades morais femininas armava-se de ambigüidades e prestava-se admiravelmente bem para referendar o mito da inferioridade biológica que vinha impregnando também o discurso dos evolucionistas, o que permaneceu por décadas. Esse pensamento, segundo Almeida, apenas valorizava a mulher enquanto mãe e esposa, e servia também para reforçar a desigualdades dos sexos (ALMEIDA, op. cit., p. 17).

De acordo com Louro (2006, p. 446),

na opinião de muitos, não havia porque *mobilizar* a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo e somente, uma moral sólida e bons princípios. Ou seja, as mulheres deveriam aprender “prendas para o lar” e não conhecimentos para se relacionar na vida em sociedade. Assim, nesse cenário, o ser autorizado a falar e formular idéias era apenas direito do sujeito homem.

Dentro desse cenário a escola foi, originalmente, pensada como uma instituição voltada exclusivamente para a educação só de meninos: foi apenas com o passar do tempo que as mulheres/meninas, segundo Louro (2006, p. 4) “conquistaram o direito de serem educadas”. Havia um consenso de que “as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas”. A máxima que se sobressai daí é que a educação da mulher era apenas para as ações que essas exerciam, ou seja, cuidar dos filhos e do lar. Carvalho (2004, p. 46), na mesma direção, esclarece que, desde o início, a educação era “um trabalho e uma palavra gendrada, o que corresponde à divisão sexual do trabalho na sociedade patriarcal: trabalho reprodutivo das mulheres e trabalho produtivo e intelectual dos homens”. Esse quadro prosseguiu ao longo da história, até que, no final de 1960, surgiu, segundo Louro (op. cit., p. 4) “o movimento organizado de mulheres que, cansadas de imposições, passaram a reivindicar direitos e salários iguais e, ainda, poderem falar por si”.

Todo esse movimento deflagrou transformações na estrutura social e identitária. É nesse momento que as identidades de gênero tornam-se mais evidentes, pois as mulheres passaram a buscar sua auto-afirmação.

Conforme Louro (op. cit., p. 1), ao refletirmos sobre identidades de gênero, importa ressaltar, é preciso, sempre, fazer referências a questões de sexualidade, isto é, de identidade sexual. Já há algum tempo, intelectuais feministas vem chamando a atenção, tanto para a distinção entre a noção de gênero e de sexualidade, quanto para a estreita articulação entre os dois conceitos. E a aproximação entre gênero e sexualidade, conforme Louro (2008, p. 3), se dá na

medida em que assumimos que ambos são construídos culturalmente e, portanto, “carregam a historicidade e o caráter provisório das culturas”. Diferentes sociedades e épocas, argumenta a autora, alocam significados distintos às posições de gênero - à masculinidade e à feminilidade -, bem como às diferentes expressões da sexualidade. Louro enfatiza, ainda, que o que marca o gênero e a sexualidade são as relações de poder que perpassam a ambos, criando hierarquias e distinções entre os mesmos.

Pelo que vimos expondo, parece-nos evidente concluir que as discussões que envolvem questões de gênero passam longe da neutralidade, uma vez que são diversas as forças que se cruzam nesse cenário, “que é antes de tudo ideológico e de poder” (SCOTT, 1995, p. 92)

2.2.2 Identidades de gênero e educação

A carreira do magistério, de acordo com Costa (2006, p. 69), vem sendo vista como um campo problemático especialmente por suas vinculações culturais e históricas com o gênero feminino. A autora fortalece essa afirmação baseada em seus mais de 20 anos de magistério destacando que

a questão do gênero e, mais particularmente, as imbricações do mundo feminino com a atividade do ensino são indissociáveis de qualquer análise que pretenda ter alguma repercussão no campo educacional, particularmente no que se refere à formação de professoras e professores e no que diz respeito à valorização da carreira do magistério.

De fato, sabemos que as mulheres povoam o terreno educacional há um longo tempo, tempo suficiente para percebermos as divisões claramente delimitadas entre os sexos. Costa (2006, p. 70) esclarece que só recentemente a presença feminina começou a ser admitida como parte das nuances do trabalho do ensino; as mulheres “não eram invisíveis e nem estavam escondidas,

simplesmente os aparatos analíticos utilizados não permitiam visualizá-las, tomá-las em consideração”.

Costa (2006) nos traz um caso exemplar retirado da obra de Larson (1988). Essa última autora, relata que

no século passado, nos Estados Unidos, após a Guerra da Secessão, houve grande aumento da heterogeneidade da população urbana, e assim viu-se necessário a ampliação dos quadros docentes. Neste processo, as funções de mestre, antes exercidas pelos pastores protestantes, detentores, por razões históricas e culturais, de grande prestígio e respeito, passam a ser divididas com as mulheres. Com formação vitoriana, dóceis e submissas, elas foram convocadas para a missão de educar, concebida como um prolongamento da vocação maternal. Ao final do século, os quadros docentes estavam quase totalmente feminizados e as professoras completamente subordinadas às burocracias escolares dirigidas pelos homens que ocupavam os cargos administrativos, exerciam a liderança e, em seu desejo de ascender na escala administrativa procuravam afastar-se da companhia estigmatizante do corpo docente feminino (LARSON, 1998, p. 171 *apud* COSTA, op. cit., p. 71-72).

Ainda sobre a divisão sexual do trabalho moderno, Souza e Cascaes (2008, p. 88) argumentam que houve a construção de um “discurso científico” que atribuiu

...aptidões biológicas de cada sexo para as atividades sociais (públicas e privadas), promovendo, segundo os interesses capitalistas, uma crescente exploração dos trabalhadores em geral – encontrando aqui uma profunda articulação com as relações sociais de classe. Neste sentido, todo o processo de construção cultural simbólica de gênero, em torno da imagem da mulher-mãe, pode nos possibilitar a visão de todo um projeto de racionalização econômica que constrói a sociedade (e a desigualdade entre grupos e indivíduos) sobre a base de uma aparente neutralidade dos fatos biológicos, historicamente universais e, supostamente, isentos das lutas políticas.

Esse é um exemplo muito claro acerca da problemática que envolve história, gênero, e magistério. Aqui no Brasil, também vislumbramos a marginalização da profissional do magistério, como se pode ler nas entrelinhas da fala de uma das professoras participantes da pesquisa que embasa esta dissertação:

Se houver uma maior entrada do homem na Educação Infantil, possivelmente teremos o reconhecimento de nossa carreira e ainda o aumento de nossos salários.

Acrescentamos a essa afirmação, o dito por Vianna e Unbehaum (2004, p. 79):

Ainda temos os olhos pouco treinados para ver as dimensões de gênero no dia-a-dia escolar, talvez pela dificuldade de trazer para o centro das reflexões não apenas as desigualdades entre os sexos, mas também os significados de gênero subjacentes a essas desigualdades e pouco contemplados pelas políticas públicas que ordenam o sistema educacional.

De fato, essa é uma constatação que procede, pois mesmo nas escolas essas questões ainda ganham pouca relevância. Embora tenhamos consciência de que está havendo um aumento no número de pesquisas relativas a desigualdades de gênero, muito mais estudos ainda precisam ser desenvolvidos.

Observando outra perspectiva, temos Fleury (2003, p. 23), que vem nos trazer um novo alento no que diz respeito às mudanças no cenário educacional, como um todo. Destaca ele que

desde o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que elegeram a pluralidade cultural como um dos temas transversais (Brasil, Ministério da Educação, 1997), o reconhecimento da

multiculturalidade a perspectiva intercultural ganharam grande relevância social e educacional com o desenvolvimento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, com as políticas afirmativas das minorias étnicas, com as diversas propostas de inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na escola regular, **com a ampliação e reconhecimento dos movimentos de gênero**, com a valorização das culturas infantis e dos movimentos de pessoas de terceira idade nos diferentes processos educativos e sociais (ênfase adicionada).

Essas ações apontam para um cenário educacional um pouco mais positivo, do ponto de vista da pluralidade social e cultural, o que pode ser denominado, conforme Fleury (2003, p. 16) como uma proposta de

(...) “educação para a alteridade”, aos direitos do outro, à igualdade de dignidade e de oportunidades, uma proposta democrática ampla que, no mundo anglo-saxão, se define como Multicultural Education (EUA, Canadá, Grã-Bretanha), e que, nos outros países da Europa, assume diferentes denominações: pedagogia do acolhimento, educação para diversidade, educação comunitária, educação para a igualdade de oportunidades ou, mais simplesmente, educação intercultural.

Pensar a educação dos contornos conceituais apontados por Fleury tem implicações importantes, pois a educação passa a ser percebida/construída na relação e no contato com diferentes sujeitos, “criando contextos interativos e dinâmicos que, exatamente pela relação entre diferentes esferas e contextos culturais, criam identidades e alimentam menos preconceitos” (FLEURY, op. cit., p. 31).

Nessa direção, o Governo Federal lançou, em 2004, “O Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBT (Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros) e de Promoção da Cidadania de Homossexuais - Brasil sem Homofobia”. De acordo com o projeto esse é um verdadeiro marco histórico na luta pelo direito à dignidade e pelo respeito à diferença. É o reflexo da

consolidação de avanços políticos, sociais e legais tão duramente conquistados.

Diz o documento:

O Governo Federal, ao tomar a iniciativa de elaborar o Programa, reconhece a trajetória de milhares de brasileiros e brasileiras que desde os anos 80 vêm se dedicando à luta pela garantia dos direitos humanos de homossexuais.

A nosso ver, um ponto de grande relevância nesse programa é a parte em que no documento é citado um dos objetivos centrais, que *visa a educação e a mudança de comportamento de gestores públicos*. Buscando, assim, uma atitude de respeito, no sentido de não aceitar nenhum ato de discriminação e violência contra os GLBT. O ganho que percebemos é que o olhar passa a ser direcionado para os formadores e esses, por sua vez, podem influenciar de maneira mais efetiva a todos aqueles que fazem parte da educação.

Importa dizer que, com a chegada desse programa – Brasil sem Homofobia - o MEC passou a financiar cursos de formação de professores visando à qualificação destes profissionais para poderem trabalhar questões como **gênero** e **sexualidade** no ambiente escolar, e, por conseguinte, poder levar à quebra de tantos preconceitos instaurados e reforçados dentro e fora dos muros escolares. Por iniciativas assim é que vemos a possibilidade de discussões sobre gênero, sexualidade, respeito à infância e aos idosos, discriminação racial, discriminação contra o índio, entre outros, chegarem de maneira efetiva ao interior das escolas, e não ficarem apenas restritos a ensaios e pesquisas acadêmicas.

Ainda no que tange a construção de identidades na escola, é preciso trazer à baila o que Moita Lopes afirma de forma tão categórica:

... os significados construídos em sala de aula têm papel preponderante na definição das identidades sociais que desempenhamos. É claro que alunos e professores participam de outras práticas discursivas fora do mundo da escola, as quais, conjuntamente com aquelas do mundo da família, podem até

questionar os significados construídos no contexto institucional da sala de aula. Contudo, tendo em vista, entre outros fatores, o fato de esse ser um espaço caracteristicamente emoldurado como contexto de construção de conhecimento, regulado pela assimetria interacional gerenciada pelo professor – par mais competente –, é de se esperar que a sala de aula exerça influencia na definição de como aprendemos a nos representar e a representar os outros no mundo social. (MOITA LOPES, 2002 , p. 192)

2.2.2.1 Identidade de gênero na Educação Infantil

Antes de resenharmos alguns dos textos escritos sobre a problemática que envolve a questão das identidades de gênero na Educação Infantil, importa situarmos melhor o leitor nesse campo de atuação educativa.

Segundo Kramer (2006, p. 798)

O tema das crianças de 0 a 6 anos e seus direitos, a política de Educação Infantil, as práticas com as crianças e as alternativas de formação vêm ocupando os debates educacionais e a ação de movimentos sociais no Brasil nos últimos 20 anos.

Nas décadas de 70 e 80 houve muita mobilização na sociedade em busca de direitos para a Educação Infantil. Kramer (op. cit., p.799), esclarece que

nos anos de 1970, as políticas educacionais voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos defendiam a educação compensatória com vistas à compensação de carências culturais, deficiências lingüísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares. Influenciados por orientações de agências internacionais e por programas desenvolvidos nos Estados Unidos e na Europa, documentos oficiais do MEC e pareceres do então Conselho Federal de Educação defendiam a idéia de que a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar.

Deixando de lado o caráter compensatório da Educação Infantil, foi de fato na década de 70 que um novo olhar pôde ser lançado para essa área educacional e daí começaram a emergir reivindicações em torno da necessidade de creches e de currículos para essa faixa etária. A esse respeito, afirma Faria

(...) 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 (FARIA, 2006, p. 284).

Também Kramer (2006, p. 801-802) explica que foi importante

...o papel desempenhado pelos movimentos sociais que conquistaram o reconhecimento, na Constituição de 1988, do direito à educação das crianças de 0 a 6 anos e do dever do Estado de oferecer creches e pré-escolas para tornar fato esse direito (assegurada a opção da família), reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. Pela primeira vez na história da educação brasileira foi formulada uma política nacional de Educação Infantil, processo desencadeado com a Constituição de 1988, e com a ação do MEC no breve período de 1994-1995. (...) Do debate sobre a educação de crianças de 0 a 6 anos nasceu a necessidade de formular políticas de formação de profissionais e de estabelecer alternativas curriculares para a Educação Infantil.

Em meio a esse cenário surge outra necessidade, não menos importante, que é a formação de professores, que se caracteriza ainda como um dos desafios das políticas públicas educacionais. Como bem afirma Kramer (op. cit., p.804)

formar professores para lidar com crianças pequenas é uma tarefa nova na história da escola brasileira e, para muitos, desconhecida e até mesmo menos nobre; ter crianças com menos

de 7 anos na escola parece surpreender ou impactar gestores e pesquisadores.

Tendo situado o leitor no campo da Educação Infantil, discutimos, a seguir, a questão da construção de identidades de gênero - e, quando pertinente, também de sexualidade - nesse campo educativo levando em consideração textos de alguns dos autores que vêm se debruçando sobre o tema.

É nesse cenário que a participação feminina ganha destaque, pois como sabemos, ao longo da história educacional foi sempre a mulher a agente promotora da Educação Infantil. E uma mulher que vem lutando para reconfigurar sua identidade profissional, como atesta a fala de uma das professoras entrevistadas em nossa pesquisa:

A gente continua sendo vista como a babá. Pelo menos aqui, nesta escola, você é vista como a babá, você cuida. Se você ensinar alguma coisinha, tá bom... Mas você CUIDA. Dando comida e eles não se machucando, tá bom. Acho MUITO triste isso... então acho que a gente tem que batalhar mais pra conseguir ser reconhecido.

Como podemos observar, as discussões em torno de gênero tem aos poucos se expandido, e por isso mesmo, em alguns momentos o conceito a que estamos nos referindo, acaba por tomar conotações equivocadas, como utilizar gênero e papéis sexuais como sinônimos. Nesse sentido, Sousa (1999) afirma:

Este é o caso do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em seu volume 2 (Brasil, 1999, p. 17-20) , ao afirmar que por volta dos cinco e seis anos a questão de gênero ocupa papel central na construção da identidade e que ocorre uma separação espontânea entre meninos e meninas. Pode-se perceber nesta afirmação um enfoque essencialista, através da naturalização dos comportamentos de meninos e meninas, desconsiderando assim as construções históricas, sociais e culturais que levam a este tipo de situação. Desta forma o documento parece não estar preocupado em contemplar as discussões mais recentes na área dos estudos de gênero, uma vez que se refere ao conceito de

papéis, estereótipos, identidade sexual e gênero sem a devida problematização (SOUSA, op cit., p. 4)

Outra instância que legitima este preconceito é a família, temos pesquisas como a de Costa e Antoniazzi (1999) que apontam que os pais são os principais responsáveis por desenvolver estereótipos de papel de gênero em crianças. Apoiados em Ignico & Mead (1990), os autores afirmam que os resultados obtidos em vários estudos

têm indicado que meninos são mais fortemente tipificados do que meninas com relação ao brinquedo e às atividades físicas em geral, porque seus pais reforçam mais ativamente os jogos de tipificação para seu gênero e punem aqueles tipificados para o gênero oposto (COSTA e ANTONIAZZI, 1999, p. 68).

De forma clara e simples, Finco (2003, p. 1) diz que “desde o berço, as atitudes, as palavras, os brinquedos, os livros procuram moldar as crianças para que aceitem e assumam os rótulos que a sociedade lhes reservou”. Ou seja, a sociedade prescreve posturas, maneiras de agir e falar,

atitudes diferenciadas para homens e mulheres. É na infância que todas essas regras são introjetadas, desde o nascimento, que começa com as escolhas das cores das roupas que o bebê deve vestir. Todos estes são valores que vão se instalando de forma muito sutil acabam por determinar os comportamentos e escolhas de toda uma sociedade (FINCO, op. cit., p.1).

Embora a busca pela igualdade política e social entre homens e mulheres esteja aos poucos sendo discutida e problematizada percebemos que a sociedade, mesmo por razões históricas, ainda vê a profissão de Educação Infantil como exclusiva de mulheres, e por esse motivo, segundo as próprias profissionais da área entrevistadas, “não tão valorizada ou reconhecida”.

Sabemos que a escola tem grande responsabilidade cultural e social para com seus educandos, e por isso mesmo pode nortear e contribuir de maneira a aprimorar o conhecimento educacional de cada membro. Para reforçar nossa visão Carvalho (2004, p. 47) nos esclarece:

Como processo de socialização, a educação tem duas dimensões: social – transmissão de uma herança cultural às novas gerações através do trabalho de várias instituições; e individual – formação de disposições e visões, aquisição de conhecimentos, habilidades e valores. A dimensão individual é subordinada à social no contexto de interesses objetivos e de poder, neste caso baseadas na categoria idade-geração, seja na família, seja na escola.

Por outro lado, a escola pode também contribuir para a manutenção de muitos preconceitos reproduzidos no meio social. De acordo com Pupo (2007, p. 2):

[Na escola] existem palavras para denominar o indivíduo do sexo masculino e outras para o sexo feminino, mas quando por razões de economia é preciso utilizar uma forma comum para se referir a indivíduos de ambos os sexos, a opção é sempre pelo termo no masculino - o homem, senhores pais, prezados alunos -; dessa forma, a identidade sexolinguística feminina fica distorcida. A menina deve aprender sua **identidade sexolinguística** para imediatamente renunciar a ela (ênfase adicionada).

Também Moita Lopes (2002, p.204) enfatiza que a escola constitui-se no primeiro contexto social do qual a criança participa, fora de casa, no qual as identidades de gênero e de sexualidade são legitimadas ou contestadas.

Para Finco (2003, p. 7), é justamente no espaço escolar que as crianças desenvolvem “padrões de condutas e maneiras separatistas de ‘ser menino’ e de ‘ser menina’ e do que constituiria exercícios de sexualidade ‘normais’ e ‘desviantes’, padrões esses que dificilmente podem ser modificadas posteriormente”. Seguindo essa linha podemos dizer que são os adultos e mesmo

a escola que definem os papéis acerca das crianças. Nas observações feitas durante vários momentos de brincadeiras infantis realizadas por Finco ao longo de sua pesquisa,

foi possível levantar a hipótese de que as crianças ainda não possuem práticas sexistas em suas brincadeiras e, portanto, não reproduzem o sexismo presente no mundo adulto. Esses meninos e meninas ainda não possuem o sexismo da forma como ele está disseminado na cultura construída pelo adulto: as crianças vão aprendendo a oposição e a hierarquia dos sexos ao longo do tempo que permanecem na escola (FINCO, 2003, p. 7).

Ou seja, as crianças não nascem com perfis sexistas, ou mesmo padrões discriminatórios, mas essas são posturas que acabam por ser desenvolvidas na medida em que vão se relacionando com seus pais e seus professores.

Reorientar, portanto, a formação dos docentes que atuam junto a essa faixa etária (SAYÃO, 2002; FINCO, 2003) através de discussões aprofundadas que envolvam questões de identidade de gênero e de sexualidade é de grande valia, considerando que a escola é uma das grandes fomentadoras de preconceitos e binarismos: meninos jogariam futebol, meninas brincariam de “casinha”; meninos seriam líderes, meninas seriam lideradas; meninos seriam agressivos; meninas seriam cordatas e dóceis. Sabemos que a escola é uma entidade difusora de grandes ideologias, positivas ou não, e ainda perpassadas por forte influência da religião, que como bem sabemos, prima pela tradição e pelo ideal de família – pai, mãe, filhos. Inconcebível seria pensar, no interior dessa última perspectiva, a família em alguns dos modelos que se apresentam, com frequência, na atualidade – homem, homem, filhos; mulher, mulher, filhos, entre outros.

Cabe a nós estudiosos, pesquisadores, professores, questionar e problematizar o que foi instaurado como “natural” para que essas crianças tenham a possibilidade de fazer a diferença na luta pela quebra dos diversos preconceitos que vemos todos os dias e que ainda não pudemos/conseguimos superar.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS REGISTROS

Neste capítulo, daremos início à análise dos dados gerados em campo, tendo em vista nossas perguntas de pesquisa, já explicitadas no Capítulo 1, que foram:

- 1) Que representações os discursos dos sujeitos pesquisados revelam sobre a identidade do profissional do sexo feminino e do sexo masculino no campo da Educação Infantil após a entrada do homem nessa área de atuação?**
- 2) Que representações os sujeitos de pesquisa constroem nos discursos analisados acerca das práticas pedagógicas que envolvem questões de identidade de gênero e de sexualidade em seus ambientes de trabalho?**

Dividimos nossa análise em 2 grandes seções. Na primeira delas (item 4.1) tentamos responder à primeira pergunta acima, analisando dados gerados durante as entrevistas realizadas nas creches. Na seção seguinte (item 4.2), buscamos encontrar respostas para a segunda pergunta de pesquisa refletindo sobre outros excertos retirados dessas mesmas entrevistas, sobre trechos dos trabalhos finais elaborados pelas professoras participantes do curso de especialização a que nos referimos no capítulo 3 e sobre interações ocorridas em sala de aula durante o mesmo. Cada uma dessas seções está dividida em subseções separadas por temáticas.

3.1 A RELAÇÃO ENTRE IDENTIDADES DE GÊNERO E DE SEXUALIDADES E AS IDENTIDADES DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta seção encontra-se dividida em dois grandes blocos. No primeiro (item 4.1.1), focalizamos as representações das professoras de creches por nós entrevistadas. No segundo (item 4.1.2), analisamos as representações presentes nos discursos dos profissionais masculinos entrevistados (o Professor Diego e o monitor Marcos).

3.1.1 REPRESENTAÇÕES DAS PROFESSORAS

3.1.1.1 Mudando representações

A análise dos dados por nós empreendida revelou que, da ótica de várias das professoras da Creche I entrevistadas, houve um processo de mudança em suas representações acerca da presença do profissional masculino no campo da Educação Infantil, mudança essa provocada pelo contato que passaram a ter com o Professor Diego. Vejamos:

EXCERTO 1

*Eu também tinha essa visão de que Educação Infantil seria uma profissão para mulheres, até conhecer o Diego. Quando o Diego entrou aqui foi um ano que eu ia ter que fazer parceria com alguém... a gente ia trabalhar com crianças da mesma idade e **quando eu soube que quem pegou a sala pra trabalhar comigo era homem eu fiquei muito TRISTe...** eu não queria, eu achei muito estranho, eu nunca tinha visto um professor homem, né? na Educação Infantil... **E eu tive basTANte preconceito com relação a ele no começo.** Eu não conseguia me enturmar com ele, eu achava muito estranho ele querendo fazer amizade... Ele falava assim: “Olha, eu já ensinei tal e tal música...” Eu achava muito estranho, viu?, confesso... Mas depois fui conhecendo... conhecendo o trabalho dele, vendo a responsabilidade dele com as crianças... Mas precisou ter a*

*experiência, porque **acho que se eu não tivesse conhecido** [o Diego], **eu continuaria dizendo que era profissão só de mulheres...** Mas hoje eu acredito que tem muitos homens que têm condição de trabalhar na Educação Infantil.*

Professora Sofia

A fala da Professora Sofia evidencia o fato de que para muitas profissionais da Educação Infantil (EI) a idéia da entrada ou presença de um colega no seu ambiente de trabalho traz desconforto, causa estranhamento (**eu fiquei muito TRISTe... eu não queria, eu achei muito estranho...**). A sua fala sugere, além disso, que a possibilidade de o homem ser aceito nesse espaço de domínio feminino está condicionada a sua aprovação como profissional (**Mas depois fui conhecendo... conhecendo o trabalho dele, vendo a responsabilidade dele com as crianças...**), o discurso dessa professora atesta o preconceito existente com relação ao professor de EI, preconceito esse que pode ser suplantado à medida que mais homens adentrem a área e se mostrem aptos a ocupar esse espaço outrora visto como exclusivamente feminino.

Ao mesmo tempo em que Sofia nos reporta ao preconceito, ela deixa clara sua flexibilidade na medida em que revê e reconfigura seu olhar diante do trabalho de Diego. Sofia nos mostra que houve uma revisão de suas expectativas quanto ao homem ser professor dos pequenos. Como salienta Faria,

A presença masculina nas creches tem questionado o "cuidado" como manifestação exclusivamente feminina (...) o que aponta para a construção de uma sociedade mais justa, menos sexista. (FARIA, 2006, p. 287)

A passagem analisada também remete às afirmações de Bauman (2005, p. 17) acerca de identidade, na qual ele diz:

Tornamo-nos conscientes de que o "pertencimento" e a "identidade" não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis(...) as

identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta.

Embora no excerto analisado nesta seção não seja possível identificar a origem da aversão à presença do profissional masculino no trato escolar de crianças na primeira infância, o mesmo não ocorre quando observamos os excertos contidos no subitem que segue.

3.1.1.2 Homem tem que ganhar mais...

EXCERTO 2

*Então, pra mim [antes da entrada do professor Diego], o homem não vinha trabalhar aqui... Vir pra quê? Eu também via com os relatos que eu tive que **a professora ganha menos e o homem tem que sustentar a família, ele tem que ganhar mais...** que era uma profissão de meio período, e pra mim, homem trabalhava o dia inteiro, né? que ele tinha que manter a casa dele...*

Professora Marta

Observe-se que a resistência à presença de professores na Educação Infantil mencionada pela professora Marta seria justificada pelo fato de essa ser uma área de atuação mal remunerada – os salários são baixos e não se exige um trabalho em período integral. No imaginário de muitos, o homem é, automaticamente, o chefe, o provedor da família e, em assim sendo, ele tem que ser capaz de se devotar integralmente ao trabalho e ser muito bem remunerado por isso. Ora, muitas pesquisas vêm demonstrando que a estrutura familiar brasileira está passando por mudanças, o que faz com que venha aumentando o número de famílias monoparentais, ou seja, de famílias nas quais os filhos vivem apenas com um dos progenitores, geralmente a mãe. De acordo com dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios), de 2004, nos últimos nove anos a proporção de famílias monoparentais chefiadas por mulheres elevou-se de 30% para 37% entre as famílias mais pobres, sendo que entre as mais ricas

o crescimento foi de 10% para 11%. Os motivos são diversos e um deles é uma maior autonomia financeira da mulher, pelo aumento do seu nível de escolarização, o que permite com que, em situações de divórcios e separações, os filhos possam ficar sob a guarda materna. Ou seja, pensar no homem, hoje, como único mantenedor familiar possível, é apenas idealizar uma família que existe só no plano do discurso. Assim, o início da fala da professora em questão demonstra a existência de um preconceito contra a própria condição feminina: **o homem tem que sustentar a família, ele tem que ganhar mais.**

3.1.1.3 Quase sempre gay, potencialmente pedófilo...

Referências a representações envolvendo a sexualidade desses profissionais foram encontradas em várias instâncias do *corpus* como atestam os excertos analisados a seguir.

EXCERTO 3

*Quando eu tava lá [na escola], se dissessem, “Olha, vamos receber um homem...”, eu com certeza pensaria: “Deve ser um [gesticula com uma das mãos, girando o pulso em uma alusão a trejeito estereotipado de homens homossexuais]...” Mas, aí, quando a diretora lá disse: “Não, esse não é [gay]... Eu já estudei com ele, ele é casado e tal..”, eu... Mas quando ela disse que ia vir um homem pra lá, eu disse **“Hum, deve ser um homossexual”**. Me enganei... MAS é a primeira coisa que pensam... E assim, eu vejo que/na creche, lá, eu tinha monitor homem. Nesse lugar que eu era orientadora tinha já tido problema na escola de questionamento das mães, **tanto que ele NÃO trocava mais as meninas...** Quando iam ao banheiro, **ele acompanhava MAIS os meninos pra não dar motivo pra briga...***

Professora Sofia

As representações que podemos intuir desse discurso é a de que, grosso modo, o homem na Educação Infantil seria, muito provavelmente, gay. Observe-se que essa condição, no entanto, não é colocada de forma imparcial. Há aí, um julgamento de valor: a escolha do termo “Uhm” em *“Hum, deve ser um homossexual”* é indicativo de que à homossexualidade é atribuído um valor negativo. A hipótese de que essa condição humana poderia estar presente em uma creche infantil tende (*é a primeira coisa que pensam...*), segundo a professora em questão, a causar apreensão. A utilização da conjunção adversativa em *Mas, aí, quando a diretora lá disse: “Não, esse não é [gay]... Eu já estudei com ele, ele é casado e tal..”, eu...* nos permite inferir o sentido implícito da frase não completada: “eu fiquei tranqüila”. O desconforto gerado pela possibilidade da presença de homossexuais na Educação Infantil só parece, assim, deixar de existir se essa hipótese é afastada. De acordo com Sayão (2005, p.217),

trabalhando numa profissão considerada feminina, os homens que aí atuavam não poderiam ser ‘muito homens’, sendo que a imagem de homossexualidade masculina é uma forte representação e um estereótipo que permeia o trabalho e as relações entre os/as profissionais.

É importante ressaltar que na fala dessa professora também emerge outro julgamento preconceituoso: mesmo que o profissional do sexo masculino não seja gay – uma condição, como vimos, tida como indesejada – insinua-se que sua presença acarretaria a existência de um outro “risco”, já que ele teria grandes possibilidades de ser pedófilo (*(já tido problema na escola de questionamento das mães, tanto que ele NÃO trocava mais as meninas...*). É curioso notar que o discurso da Professora Sofia sugere, além disso, que, nas representações das mães dos alunos de creche infantil, em assim sendo, haveria maiores chances de esse profissional abusar sexualmente de meninas do que de meninos (*Quando iam ao banheiro, ele acompanhava MAIS os meninos pra não dar motivo pra briga...*). Estamos, pois, longe de pensar na pouca gravidade das questões que

esse discurso faz emergir: ele revela uma crença, eufemisticamente expressa, na potencialidade de assédio sexual prevista para os homens - algo percebido como “natural” e que não se apresenta associada às mulheres!

Essa mesma professora volta a falar no assunto posteriormente durante sua entrevista:

EXCERTO 4

Eu sinto que com o monitor... que tem assim um questionamento das mães pelo fato das meninas/por ele trocar, por ele TER que trocar... Então acho que esses cuidados, assim, as mães se preocupam um pouco... Mas no caso do Diego, com crianças MAIORES, eu acho que não tem problema...

Professora Sofia

Nessa fala é possível interpretar as seguintes representações: o problema do professor na educação infantil não residiria somente no fato de ser homem, mas na faixa etária em que esse deve atuar. A restrição que aparece nessa fala é dada pela maior proximidade física entre o docente e crianças que necessitam de cuidados ligados ao corpo (troca de fraldas). As críticas não surgiriam se o docente atuasse apenas junto a crianças maiores, já que essa necessidade não se faria mais presente. Mas é o preconceito – a noção de risco que envolve o contato físico da criança com o profissional do sexo masculino – que determina seu lugar de atuação possível. Assim, ainda que de forma mais sutil, o preconceito continua sendo enunciado.

Se retomarmos o discurso analisado anteriormente no item 4.1.1.2, veremos que a representação veiculada no discurso da professora Sofia não é *sui generis*: ela encontra eco também no que a Professora Marta disse na continuidade de sua fala:

EXCERTO 2

Então, pra mim [antes da entrada do professor Diego], o homem não vinha trabalhar aqui... Vir pra quê? Eu também via com os relatos que

*eu tive que a professora ganha menos e o homem tem que sustentar a família, ele tem que ganhar mais... que era uma profissão de meio período, e pra mim, homem trabalhava o dia inteiro, né? que ele tinha que manter a casa dele... **Eu também achava que colocar a mão no corpo de uma criança era a mulher que tinha que pôr**, porque **o homem era tudo TÃO deturpado**, né? Por exemplo, ele [o professor Diego] passou por um problema na escola, a aluna veio pra mim... A mãe não concordou [em deixar a aluna na sala de um professor], porque quando o aluno faz cocô o que acontece?... É a GENte que tem que limpar. **E eu achava um absurdo um professor trocar uma criança...** Agora, hoje não... porque a coisa é trabalhada de uma forma tão tranqüila, ele faz isso de uma forma tranqüila, ele sabe, ele é pai, né? O Marcos [o monitor] não é pai, mas também faz. Eu não vejo problema, hoje eu vejo como uma profissão de todos...*

Professora Marta

No que pese a mudança de representação apontada pela professora Marta, seu discurso aponta um outro motivo que costuma justificar a cautela que supostamente se deveria ter com a entrada do homem no campo da Educação Infantil: eles seriam **deturpados** e representariam um risco potencial às crianças pequenas. **Eu também achava que colocar a mão no corpo de uma criança era a mulher que tinha que pôr**,

Como ressaltou a professora Regina Célia da Silva,⁸ em comunicação pessoal, em um seminário de pesquisa em que apresentamos os dados parciais desta dissertação:

Na psicologia infantil parece ser assim também. Há um item da formação do psicólogo infantil que é a “observação de bebês”. Durante pelo menos um ano, o profissional que vai se dedicar à psicologia infantil e à psicanálise (para treinar a observação pura e a escuta e o mínimo de intervenção) tem que observar uma

⁸ Essa profissional é docente e pesquisadora da área de ensino de italiano no Centro de Ensino de Línguas da UNICAMP.

hora por semana um bebê, se possível desde o nascimento. Aceitei que um psicólogo observasse minhas bebês [gêmeas] e foi ótimo. Após o término da observação ele relatou o preconceito que sofria pelo grupo de psicólogas do grupo dele que o descredenciavam como observador. O que ele reportava ao grupo era normalmente desqualificado porque, afinal, ele era homem e provavelmente seu olhar sobre a criança era distorcido.

Segunda a professora Regina Célia, o psicólogo também lhe relatara que é difícil encontrar famílias que entendam e aceitem serem *observadas* por um homem. O depoimento dessa pesquisadora sugere fortemente que também em outros campos de atuação junto a crianças pequenas existe preconceito contra profissionais masculinos.

De acordo com Sayão (2002), a prática de homens na Educação Infantil é mínima e suscita ainda estranhamentos. Os dados aqui analisados corroboram o que afirma a autora:

Há aproximadamente 94% de mulheres que atuam na docência na educação pré-escolar no Brasil. No entanto, embora em um número bastante reduzido - em torno de 6% - constata-se a presença de homens atuando como docentes em creches e pré-escolas nas redes públicas de ensino. No caso brasileiro, apesar de numericamente ser insignificante, o número de professores do sexo masculino atuando nestas instituições, sua presença, dada às especificidades que o trabalho com as crianças pequenas suscita, **é motivo de estranhamento por parte não só das mulheres profissionais de creches, como também das famílias das crianças que freqüentam estas instituições.** (SAYÃO, op. cit., p. 1) (ênfase adicionada).

Esses estranhamentos são aqui enunciados desde as narrativas que remetem ao conflito na chegada dos docentes, à rejeição inicial por parte dos colegas da escola, dos familiares das crianças, à aceitação garantida apenas sob algumas condições, como que mediante alguns testes: o da heterossexualidade, o da competência, o da paternidade etc.

Confirma-se aqui um “machismo às avessas”: se antes a mulher era alvo de preconceitos no mercado de trabalho, como outrora a história nos conta, é hoje, no contexto investigado, o homem o centro de ações sexistas, uma vez que se acha deslocado do lugar que lhe fora inicialmente atribuído, ou seja, a educação das crianças não seria “naturalmente” ocupação masculina. Acresce-se, contudo, que a rejeição é acentuada diante de um modo de subjetivação da masculinidade, aquela que não corresponde à “masculinidade hegemônica”, tal como a define Tílio (2003, p. 90).

São muitas as questões que podem ser levantadas para esse evidente receio de famílias, segundo o que enunciam as professoras: o homem não é tão aceito por sua condição de ser homem? O homem não é tão aceito pela possibilidade de ser homossexual? Ou ainda, não é tão aceito porque vemos muitos casos de abusos (pedofilia) contra crianças, e em sua maioria são homens que cometem tais atos? Refletindo sob outra ótica, e, se nesse cenário, esse professor sancionado positivamente por Sofia fosse realmente homossexual, quais seriam as conseqüências? A escola não é lugar para homossexuais, ou para os representantes do que Tílio (2003, p. 91) denomina “masculinidade homossexual e subalterna”?

Embora tenhamos encontrado, por diversas vezes, a palavra “homossexualidade” nos PCNs – documento referente ao temas transversal da orientação sexual (BRASIL, 1998) –, e até referências sobre a capacitação de professores para lidar com essa questão, ainda assim percebemos que ela recebe um tratamento inadequado e apenas periférico nesse documento. A homossexualidade é definida como uma questão “polêmica” e “delicada” (BRASIL, op. cit., p. 293), sem maiores elaborações. Ainda mais preocupante é o fato de a questão aparecer relacionada, no corpo do texto, ao lado de *problemas* relativos à sexualidade, como aborto, prostituição, pornografia, violência etc. (BRASIL, op. cit., p. 331). Assim, embora o documento argumente, na página 325, a favor da possibilidade de múltiplas formas de constituição para o feminino e o masculino (preconizando, na página 293, uma escola democrática e pluralista), o termo

“homossexualidade”, quando presente nos PCN, se faz acompanhado de termos extremamente negativos, o que acaba por apontar para um suposto caráter de anormalidade, de desvio dessa condição humana.

No excerto seguinte, vemos o homem na educação infantil em uma outra função, a do “monitor”. De acordo com as representações da professora Sofia, esse profissional chegou à Educação Infantil atraído principalmente pelo fator monetário e não por se identificar com esse campo de atuação. A opção pela EI, nesse caso, não teria legitimidade, mas responderia a um caráter pragmático, caráter esse recusado por Sofia:

EXCERTO 5

Quando o monitor Marcos entrou [na creche] ele nunca tinha trabalhado com Educação Infantil. É diferente o Marcos [o monitor] do Diego [o professor]. O Diego escolheu ser professor. O Marcos foi por uma questão financeira... E logo que ele [o monitor] entrou aqui ele tirava MUITAS fotos das crianças, e eu no meu coração eu ...eu achava estranho ele tirar muita foto... ele vinha mostrar, “Olha que gracinha!” Tirava de menino e menina... Eu tinha uma preocupação.. pois, GENTE! [Ele] trabalha no aeroporto, e agora vem tirar foto de criança e achar uma gracinha?... Então a gente acabou colocando o Marcos no papel dele, ele trabalhou com todas as idades, ele jogava bola.

Professora Sofia

O discurso acima traz as razões para que um outro homem, o monitor Marcos, não tenha a mesma aceitação que o professor Diego: a inexperiência com a educação infantil (competência não estabelecida) e o comportamento tido como suspeito (tirar fotos das crianças, achar “gracinha”). Há nesse discurso ainda maiores indícios de que a preocupação é de cunho sexual, sinalizando para a pedofilia (também não declarada explicitamente, mas de modo implícito evidenciada na referência às fotos das crianças). A própria citação do aeroporto reforça essa idéia negativa. Na cidade dos sujeitos pesquisados, o aeroporto a que Sofia se refere se situa em uma zona de muita prostituição e drogas, o que,

de certo modo, tornam mais evidentes as relações estabelecidas pela professora ao desqualificar Marcos, insinuando sua desconfiança frente ao monitor. O sexismo ainda comparece na citação em discurso direto: “Olha que gracinha!”. Ao repetir a expressão usada pelo monitor, Sofia parece buscar a adesão do interlocutor (a pesquisadora) à sua interpretação para o comportamento supostamente inadequado de Marcos. Seria, pois, a fala de Marcos que o denunciaria. O estranho/inadequado/reprovável se acentuaria pela linguagem, reforçada pelo comportamento de tirar fotos (insinuação que remete à pornografia infantil). Assim como homem não ganha flores, como veremos mais adiante, homem não fala “gracinha”. No caso, o termo no diminutivo acentua a afetividade e a delicadeza (atributos tidos como femininos). Nessa representação do masculino, seria o caso de se perguntar, o que se esperaria que Marcos falasse?

Ao contrário de Diego, que parece transpor as barreiras iniciais e ser reconhecido no ambiente de trabalho que vinha sendo reduto do feminino, por aparentemente corresponder ao ideário dominante relacionado à masculinidade (é pai, é casado, é heterossexual), Marcos sofre reiterada censura: pelo seu modo de agir, pelo seu modo de falar, porque pode remeter a uma imagem masculina socialmente desprestigiada, a do homossexual desviante e à pedofilia.

No excerto abaixo, a professora Ester, que atua em uma creche em que os homens ainda não se fazem presentes, reconhece que o que está em jogo nas representações negativas acerca da entrada do profissional do sexo masculino na Educação Infantil é o condicionamento histórico-ideológico. A possibilidade de um novo dizer, nesse caso, se daria mediante a chegada de profissionais mais jovens, o que marcaria a diferença de crenças no interior da escola.

EXCERTO 6

Acho o pessoal aqui muito quadrado, muito conservador... As estagiárias não, as estagiárias que nós temos são de Pedagogia, já tem outra visão... Agora, o pessoal que tá aqui é muito mais antigo do

que eu, todo mundo tá na época de se aposentar, e fala que lugar de homem não é na educação, muito menos na infantil.

Professora Ester

Ester, no caso, está a meio caminho, entre o “pessoal” mais velho e conservador e as estagiárias da Pedagogia. A velhice (***época de se aposentar***), assim, aparece como elemento a produzir maior resistência a modificações no cenário escolar, enquanto uma maior liberalidade seria possível pelas professoras em formação inicial, mais jovens. Na oposição entre a velhice e juventude, Ester vai indicando seu lugar entre os mais liberais, afastando-se do pessoal “***muito quadrado***”. É a juventude, portanto, que traria a possibilidade de um novo olhar, de um olhar que desconstruiria as crenças mais arraigadas e tradicionais. Também, por isso mesmo, Ester reforça as dificuldades enfrentadas pelos homens na Educação Infantil: nem todo(a)s os vêem com bons olhos.

3.1.1.4 A entrada do homem na Educação Infantil: visões positivas

Apesar de, nos excertos anteriores, ter sido acentuada a rejeição da presença masculina na EI, – ainda que apenas em um primeiro momento, conforme o caso de Diego – em outras situações, como veremos a seguir, são levantados aspectos positivos acerca da presença desse profissional, ainda que as implicações desses aspectos sejam, por vezes, questionáveis.

EXCERTO 7

Eu acho que onde tem professor, tem um SALto de qualidade, salto de qualidade... priMEIro porque as opiniões masculinas são diferentes.... do homem é diferente, e acho que é imporTANTE você ter esse contraditório, essa diferença... pra acrescentar... tanto na vida do professor homem como da professora, como no projeto pedagógico. Eu acho que melhorou, eu SINto que houve uma melhora...

Nesse excerto, notamos que a presença do homem é descrita como um diferencial que resulta em um “**salto de qualidade**”. Parte-se do pressuposto de que homem e mulher teriam visões “naturalmente” distintas e que essa pluralidade de perspectivas seria fator de enriquecimento no ambiente de trabalho. Assim, mesmo que repetindo a estabilidade das identidades do masculino e do feminino, agora o discurso aponta para as contribuições que os homens podem trazer para a Educação Infantil.

Nesse sentido, Cardoso (2004) se propôs a entender um pouco mais acerca de quem são esses “professores homens” na EI e como se configuram as relações de poder estabelecidas com a entrada desse novo ator social. Em sua pesquisa, foi possível perceber como são as representações desses homens diante da profissão de educador infantil e ainda como eles também representam as professoras – suas colegas de trabalho. De acordo com Cardoso (op.cit, p.5),

(...) embora haja um propósito de pensar as relações de gênero de uma forma mais igualitária, na prática, os professores homens continuam se representando de forma desigual em relação às professoras mulheres. Em quase todas as entrevistas, os homens se colocaram hierarquicamente em uma posição de vantagem, sempre superiores em relação às mulheres.

Ao remeter ao “salto de qualidade” conferido pela presença masculina, Marta acaba acenando para uma direção ainda não enunciada nos discursos analisados anteriormente. Não se trata, conforme defende Cardoso, apenas de uma questão de pluralidade de perspectivas, mas de **representações que constroem a superioridade masculina**, conforme veremos ainda em outros excertos. Uma vez aceito, o homem é reconhecido pelo seu maior profissionalismo, maior objetividade, maior isenção, atributos que o qualificam para as situações de mando, enquanto as mulheres seriam, de certo modo, quase que desqualificadas profissionalmente. Em outras palavras, o que podemos perceber em parte do

corpus analisado é que, por vezes, também as mulheres contribuem para que os homens (professores) continuem a se colocar sob o aspecto de superioridade em relação a elas no campo profissional, mesmo que esse campo tenha sido, inicialmente, construído como “feminino”. Essa direção fica mais evidente no excerto 8, no qual o homem continua a ser representado como diferencial de “qualidade”, sobrepondo-se à mulher. Aí, é reiterada essa diferença de visões de mundo, ou seja, o homem aparece como o profissional mais objetivo, mais prático e pontual em seus discursos, suas ações e em suas tomadas de decisão.

EXCERTO 8

Professora Marta: *Então, eu acho que acabou estabelecendo uma relação de amizade muito diferenciada porque acho que **o homem tem valores muito diferentes dos nossos**. De um modo geral eu acho que, que quando entrou os homens, ele [o ensino] ficou mais, como posso dizer pra você? mais PRÁTICO, mais éh...ele [o homem] tem OUTRO referencial de vida, então assim... **questões que a gente enrola, que a gente demora, eles são mais objetivos...***

Pesquisadora: *Você tem um exemplo?*

Professora Marta: *Concretamente não,mas... por exemplo, até nas discussões de TDC [Trabalho Docente Coletivo], a presença do homem, a fala dele... “Também, gente, não é assim, é assim tal, tal, tal...” Então eles são mais pontuais.*

Pesquisadora: *Como assim?*

Professora Marta: *Nas discussões concretas, por exemplo, discutindo toda uma programação, né? **o homem tem um valor muito mais PRÁTICO...** Se é pra ser aquilo, se for combinado aquilo, se é pra ir dessa forma, então, [eles dizem] “Então vamos assim...” NÃO que eles sejam inimigos de discussão, eu acho que **eles agilizam as discussão... Eu acho que a mulher faz/DÁ mais rodeio. Eles têm mais praticidade na atividade...***

O modo como essas características são vistas como naturais é acentuada pelo próprio uso do substantivo no masculino singular (“homem”) e o verbo no

presente do indicativo (“tem”) em “**o homem tem um valor muito mais PRÁTICO...**”, apontando para uma generalização, para a certeza do que se enuncia e seu caráter de verdade. Trata-se de algo já dado de antemão: “**o homem tem valores muito diferentes dos nossos**”.

Além disso, Cardoso (2004. p.10) afirma que, “(...) se as mulheres ainda são representadas como mães, os homens se dizem profissionais e não admitem o vínculo de sua profissão à vocação ou comparações com a figura paterna”.

A qualidade da objetividade é várias vezes repetida por Marta, que procura ainda se antecipar a uma possível compreensão negativa diante da praticidade com que eles participariam das discussões no TDC: “Não que eles sejam inimigos da discussão... eu acho que eles agilizam...”

Cardoso (op. cit., p. 11) fornece ainda outros elementos sobre a diferenciação do trabalho docente entre homens e mulheres em relação às suas expectativas de ascensão profissional na EI para nos ajudar a compreender o discurso da professora Marta:

Parece que há maiores oportunidade aos homens para que eles abandonem a sala de aula a fim de ocupar cargos de administração, chefia, ou aqueles mais próximos a um padrão social de masculinidade, no caso, o ensino de educação física. Ficou claro, durante a pesquisa, que mesmo que alguns homens tenham trabalhado como professores do primeiro ciclo por um determinado período, a mudança de cargo ou a ascensão a um novo cargo foi um rápido processo em suas carreiras. De modo geral, os professores pesquisados parecem temer a experiência da alfabetização. Neste sentido, **o gênero masculino parece ser um gênero retirante que migra facilmente para outros espaços da escola** em função do temor da alfabetização (ênfase adicionada).

Desse modo, sabemos que se institucionalizou nas sociedades pensar determinadas atividades ligadas somente ao escrutínio feminino, enquanto outras, somente ao masculino. Porém, esses lugares não são estáveis, uma vez que tanto mulheres quanto homens podem desempenhar atividades diversas independentes

do sexo, como já reconhecem as professoras em seus depoimentos, ainda que permeados de contradições. Assim, pensar questões de gênero nos sugere também pensar a não existência de uma soberania natural da condição masculina sobre a feminina e nem o contrário, ainda que essa última apareça como tal nos discursos, reforçando padrões sociais de masculinidade (dominação) e feminilidade (submissão).

No excerto 9, são reforçadas essas construções imaginárias que conferem ao homem a objetividade e a competência para se impor, fazendo valer seu ponto de vista, garantindo-lhe, pois, lugar de destaque no cenário profissional:

EXCERTO 9

Professora Marta: *Eu acho que pra elas [para as crianças] é até imporTANTE uma figura masculina na Educação Infantil. Eu acho que... elas, as crianças, na falta assim de um pai, essa figura masculina é importante...* [fala interrompida pela entrada de um aluno]

Pesquisadora: [retomando a conversa após a saída do aluno] *E os pais?*

Professora Marta: *Eu acho que os pais gostam... Eu acho assim que... o que a gente vê é que pelo fato de a gente ter o Diego, assim... Eles preferem que às vezes os filhos vão pra ele. Acham que os homens têm mais postura, mais firmeza na hora de... Então eles acham que quando tem... [reportando-se à fala dos pais] “Tomara que caia com o Diego, pro Diego...” Então eles esperam isso, essa figura masculina pelo fato da imposição... de se... Eles acham que a mulher é muito mais... pelo fato delas não conseguirem estarem dando limite, eles acham a figura do homem/**porque todo filho acho que respeita mais os pais... não sei se pela função masculina mesmo... E acho que os pais preferem até que os filhos fiquem com ele** [com o Diego].*

As representações da professora Marta nos sugerem um padrão hegemônico de homem: “**pela função masculina mesmo**”. Ao remeter a algo inerente ao masculino, “uma função”, Marta reforça à diferenciação naturalizada entre homens

e mulheres, em que cada um teria uma atuação determinada, independentemente do contexto e de suas características ou habilidades pessoais. Essa imagem atualizada por Marta é a de que o homem seria aquele que sabe dar os limites e dizer os “não” necessários para a formação das crianças. Já a mulher continuaria sendo vista como mais compreensiva, mais dócil, aquela que não teria tanto pulso, incapaz de definir limites precisos para o certo e o errado, inconstante, comprometendo a formação das crianças na escola. Mais uma vez, temos a oposição “masculino” (objetividade, precisão, firmeza) *versus* “feminino” (subjetividade, imprecisão, fragilidade). Pondo essas características em uma balança dos valores sociais prestigiados, o homem se apresentaria em melhores condições para o trabalho, mesmo quando se encontra em um lugar que a ele naturalmente não teria sido destinado.

Um outro ponto a destacar é que, se o homem, como apresenta a professora Marta, é peça fundamental para as crianças da Educação infantil, principalmente as que o vêem como o pai que não tiveram, mais uma vez a profissão estaria sendo ligada a uma continuação do lar. Na confusão entre os espaços da escola e da família, a professora seria uma espécie de segunda mãe e, do mesmo modo, o homem seria o segundo pai. A contradição aqui emerge no discurso da docente, uma vez que, no campo das lutas da categoria, os profissionais da educação, mulheres ou homens, querem que a Educação Infantil seja vista sob a perspectiva profissional, não como uma extensão do lar, tal como vemos em Arce (1997, p. 115)

(...) a educação de crianças menores de 6 anos sempre esteve relegada ao segundo plano, sua proximidade com o doméstico, o privado a tornou algo que não necessita de muita estrutura e nem de profissionais para sua realização. Afinal a mãe “educadora nata”, educa e cuida de seus filhos mesmo nas piores condições possíveis e não precisa aprender a fazê-lo; é algo “natural” a ela, “natural” ao gênero feminino. (Destques da autora).

Ao confundir as figuras de professor e pai (mulher/mãe), Marta reforça o imaginário social dominante que caracteriza o masculino, ou seja, os homens são vistos/descritos como os que sabem dar os limites, enquanto às mulheres é conferida uma maior maleabilidade que pode ser lida como fraqueza por esse mesmo imaginário.

Um outro aspecto a considerar é que o discurso da professora Marta é relatado de modo hesitante, permeado de frases não completadas, o que nos leva a intuir que esse não é um tema muito confortável para a professora. Percebemos um esforço na procura de palavras, o que sugere uma certa dificuldade em tematizar algo que remeta a uma posição talvez ainda não totalmente consciente. Marta interpreta a situação à luz da sua experiência: se pensa desse ou de outro modo é porque vivenciou situações que a levaram a uma dada compreensão sobre papéis, “funções” dentro no espaço escolar, ainda que suas certezas pareçam migrar de outros lugares, de lugares anteriores e que as determinações de seu discurso não lhe sejam conscientes.

No excerto 10, Marta continua falando sobre essa diferença entre visões de mundo, no qual a mulher seria mais maternal e o homem mais objetivo e racional. Também aqui Marta parece hesitante, contraditória, apresentando um discurso bastante heterogêneo, como se falasse de diferentes pontos de vista, sem garantir a unidade de sua posição:

EXCERTO 10

*Hoje eu acho que é uma profissão de todo mundo. **Eu vou falar a verdade**, eu acho que os alunos do Diego são **ATÉ** mais bem preparados... **porque eu acho que é profissão de mulher**... a gente que é mãe, **a gente dá uma segurada no colo, e o homem JOga pra vida**...**Eu não vejo como profissão de mulher, eu vejo como uma profissão pra qualquer um.***

Professora Marta

Essa comparação entre desempenhos distintos de homens e mulheres é também analisada por Cardoso (2004, p. 4) que discute situações de trabalho entre homens e mulheres:

(...) os professores acabam comparando seu desempenho com o desempenho das mulheres em atividades e situações semelhantes. Além disso, muitos deles recorreram constantemente ao discurso do profissionalismo para justificar suas atividades de trabalho. De um modo geral, julgam possuir maior autonomia e independência no trabalho docente do que as mulheres.

Ou seja, esse é um discurso que advém do imaginário dominante, em que o homem teria muito mais objetividade e preparo para o trabalho. Porém, no cenário da Educação Infantil esse seria um discurso novo, pois o que podemos constatar através das diversas pesquisas que se tem à disposição e dos dados aqui analisados é que o homem ainda parece ser “um elemento fora de lugar”, um “intruso”. Percebemos que sua aceitação ainda é um processo inconcluso, que passa com muita atenção pelos olhares minuciosos de pais e professoras, conforme já discorreremos anteriormente.

Marta vê o homem como sendo capaz de se desempenhar até melhor (“**eu vou falar a verdade**”), mas titubeia em admiti-lo. Percebemos uma ligeira contradição em seu discurso, que não corresponde ao imaginário que ela “pretende/quer” combater, mas que, no fundo, parece endossar, isto é, que professoras são melhores na EI. Talvez, por isso mesmo, da afirmação em ser a educação infantil profissão de mulher, “**porque eu acho que é profissão de mulher... a gente que é mãe, a gente dá uma segurada no colo**”, para em seguida rever o enunciado e acrescentar, “**Eu não vejo como profissão de mulher, eu vejo como uma profissão pra qualquer um**”. Ou seja, nesse momento há um conflito de identidades, ou de certezas, e, assim, a professora Marta tenta se representar através de uma nova identidade, em que haveria superado qualquer conflito com relação a quem exerce a profissão de educador infantil, mas cambaleia, hesita. A

idéia de que houve uma mudança de perspectivas fica clara no emprego do advérbio “hoje” na abertura de sua fala: ***Hoje eu acho que é uma profissão de todo mundo.*** No presente, Marta busca se apresentar de um certo modo, a partir de uma aparente transformação, de um aparente novo ponto de vista, mas esse lugar se mostra ainda precário, contraditório, incerto, já que a professora está transitando entre diferentes filiações discursivas.

Woodward (2007:17) nos conta que

(...) a representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? **Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar.**

Seguindo o raciocínio de Woodward, a depender de qual seja a situação, é possível assumir identidades que sejam coerentes com o discurso que se pretende/deseja proferir, e assim poder se adequar aos diversos contextos que são apresentados pela vida, de um modo geral. Marta parece intuir sobre o que “deve” dizer à pesquisadora, mostrando-se sob uma imagem que acredita revelar uma figura menos conservadora, embora a incoerência de sua fala acabe por mostrar suas incertezas.

Outra perspectiva encontrada é a descrita pela professora Ester. Essa, como já afirmado anteriormente, ao contrário dos outros sujeitos de pesquisa, nunca passou pela experiência de ser colega de um homem na EI ou de ter que, com ele, dividir suas tarefas profissionais.

A mesma se representa através de uma imagem de professora despida de preconceitos quanto à presença de homens atuando nas séries iniciais. Conforme nos declara, em seu discurso, ter um homem continuamente no convívio com os

pequenos seria um ganho (uma “festa” para as crianças), experiência por ela ainda não vivenciada efetivamente.

EXCERTO 11

*A gente nunca teve [professor ou monitor]. Parece que ninguém quer trabalhar na Educação Infantil como estagiário. A gente teve de outras disciplinas, mas pra ficar em sala de aula mesmo, não. Era alguma coisa da XXXXX, de receber bolsa, bolsa estágio. Recebiam pra prestar serviços... um deles era de antropologia... queriam ficar na biblioteca, não se envolviam com as crianças... **apesar de que quando ele enTRAva em sala de aula pra levar livro, era uma FESta... A presença do homem na Educação Infantil, as crianças vêem com outros olhos.***

Professora Ester

Pelos excertos até aqui analisados, o sexismo é enunciado, apontando, em alguns momentos, para a estabilização e a permanência de sentidos cristalizados, sendo que em outros, esses mesmos sentidos são recusados, acenando-se, pois, para as incertezas, as contradições, as instabilidades e não permanências que anunciam mudanças. A presença masculina no campo da EI é vista como possível, ainda que sob restrições, condicionada ao respeito a outras convenções, como as que reforçam as diferenças entre masculinidade e feminilidade, entendida a masculinidade sob o imaginário heterossexual dominante (TÍLIO, 2003). Em seus depoimentos, as docentes falam de suas reformulações, mas nem tudo é modificado e passível de revisão e, por isso, há a diferença estabelecida entre Marcos (o monitor) e Diego (o professor). Notoriamente, é difícil para as professoras admitirem as mudanças no que seria seu reduto de poder, pois de certo modo, fere esse espaço de dominação e ruma em sentido contrário às representações com as quais operam.

Ao se aproximar da representação do que acreditam ser o papel profissional masculino na escola, Diego recupera a identidade que as docentes aceitam, enquanto Marcos persiste na sua estranheza, marcando o lugar da diferença, inaceitável. As docentes, então, afirmam sua posição de mando e

determinam que se ponha eu seu lugar, na função prevista para o homem, o que “joga bola”: “**Então a gente acabou colocando o Marcos, o papel dele, ele trabalhou com todas as idades, ele jogava bola**” (professora Sofia, no excerto 5).

A esse respeito, Silva, T (2007, p. 81) faz o seguinte comentário:

A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. **A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder.** O poder de definir a identidade e de marca a diferença não pode ser separado da relações mais amplas de poder. **A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes** (ênfase adicionada).

A identidade e a diferença geram disputas de poder que levam homens e mulheres a reclamarem seus espaços dentro da sociedade. E, essas disputas nem sempre foram tão benéficas para a mulher, do ponto de vista da história feminina, como vemos em Carvalho (1999, p. 27) que, citando Chodorow e Gilligan (1990, s.d), afirma:

À idealização da vida privada, da família e do trabalho doméstico corresponde uma idealização das mulheres, que seriam menos competitivas, mais afetivas, mais relacionais, intuitivas e “cuidadoras” (caring). E, é claro, dos homens, tomados como universalmente racionais, competitivos, universalistas em seus julgamentos e afeitos a relações formalizadas.

Esses estereótipos que caracterizam as diferenças entre homens e mulheres acabam por depor no local do trabalho, desfavoravelmente para a mulher. Conforme afirma a professora Marta, “**a gente é mais doce, o homem é mais firme**” e, nesse caso, a doçura perde para a firmeza.

EXCERTO 12

Pesquisadora: *Você vê diferenças com a chegada do professor na Educação Infantil?*

Professora Marta: *Não, eu vejo tudo igual... Eu vejo até umas mudanças de postura que o Diego passa pra gente... que a gente tem um outro olhar, ele tem um olhar MAis à frente... ele é mais bravo porque o homem é diferente, É mais bravo... Num é bravo, o homem é mais... Como posso dizer? **A gente é mais doce, o homem é mais firme, DEVe ser isso...** Não é na relação interpessoal que eu vi mudança... eu tive um outro olhar... **Eu acho que ele me ajudou ATÉ no meu trabalho...***

Ao estabelecer as diferenças, buscando evidenciar a superação em relação à presença masculina na EI, a professora Marta lança mão de estereótipos, que evidenciam o que tem à disposição, mediante sua filiação ao imaginário social dominante.

Mais uma vez, agora no excerto 13, aparece a confusão entre docente do ponto de vista profissional e professor que espelha a maternidade/paternidade, indo de encontro ao discurso mais temido e negado pelas participantes desta pesquisa, por desejarem serem vistas como profissionais da educação, e não uma extensão da família.

EXCERTO 13

O que eu já ouvi as pessoas dizerem é que o professor parece muito com a figura do pai, mas que tem crianças que não aceitam, e que já teve que trocar crianças de sala... tem crianças que não querem... agora tem crianças que gostam MUItto, acho que pela carência de falta de pai!

Professora Marta

Ou seja, mesmo quando tem o direito a falar de seu lugar de profissional, a professora se contradiz, reforça o discurso que conscientemente abomina. Fala

em seu lugar a determinação ideológica, inconsciente, que atravessa seu dizer. Acaba por repetir o dizer masculino, ao apregoar sua superioridade no campo profissional, conforme atesta Cardoso (2004, p. 4):

Analisando as atividades e as situações de trabalho, os professores acabam comparando seu desempenho com o desempenho das mulheres em atividades e situações semelhantes. Além disso, muitos deles recorreram constantemente ao discurso do profissionalismo para justificar suas atividades de trabalho. De um modo geral, julgam possuir maior autonomia e independência no trabalho docente do que as mulheres.

Em outras palavras, os professores provavelmente não aceitariam ser associados à figura de pai, já que é o profissionalismo que permeia as relações, enquanto poderia comprometê-los, igualando-se ao comportamento estabelecido como natural às mulheres em seu inerente sentimentalismo. Em outro trecho Cardoso (op.cit. p 10) reforça essa idéia:

Dessa forma, se as mulheres ainda são representadas como mães, os homens se dizem profissionais e não admitem o vínculo de sua profissão à vocação ou comparações com a figura paterna.

Uma novidade nessa fala da professora Marta é que, aí, as crianças também são elementos importantes para definir ou não a legitimidade da presença masculina na Educação Infantil: “**tem crianças que não aceitam, e que já teve que trocar crianças de sala**”. Tal depoimento reforça a posição nada inocente do imaginário social dominante e seu poder mesmo sobre os mais jovens, a princípio mais resguardados da estabilidade dos preconceitos.

Outra instância autorizada a julgar e impor-se sobre a escola é a família. Note-se, porém, que o discurso da professora Marta acena para reformulações em processo, isto é, as identidades podem ser reconfiguradas pelos atores sociais:

EXCERTO 14

Vejo que houve uma mudança porque se antes as mães tinham aquele olhar que era só mulher que era professora, hoje não tem resistência... “O meu filho não vai pra aquele professor!”... E a classe do Diego é a que MAIs tem mães nas reuniões de pais... Impressionante... Eu sempre tive classe cheia em reuniões e pais, MAS ELE... [tem mais do que eu].

Professora Marta

Em outras palavras, os professores atuantes nessa faixa etária passam por processos de aceitação, em que são “checadas” todas as instâncias interessadas (criança, família, professoras, sociedade): todos precisam balizar essa entrada, e acompanhar o processo de perto. Aprovada a experiência, reformulam suas posições, ainda que não tão radicalmente quanto poderiam. Nesse sentido, a própria idéia de avaliação pressupõe a manutenção da diferença, da noção de inadequação em suspenso. O homem precisa provar sua habilidade no trato com os pequenos através de suas ações e postura no dia-a-dia escolar, pois esse reconhecimento é cultivado e observado, avaliado, medido.

EXCERTO 15

*Eu percebia que pra mudar com o professor eles tinham medo, eles sentiam, “Ah, o professor Diego...”, né?! Hoje eu vejo os pais, vejo as crianças, normal... Foram muitas crianças minhas do ano passado pro Diego, e tinha uma menina que ela ficava assim, era muito apegada a mim, qualquer coisa ela chorava, e ela foi pro Diego. Eu fiquei até assim melindrosa, “Ai, mas ela vai chorar...” Aí teve uma entrevista na classe dele e perguntou o que ela mais gostava na escola, ela disse assim: “O professor Diego!” Sabe, então, **eu acho assim, nem as crianças têm mais problemas... Talvez quando ele chegou na escola tivesse alguma coisa, mas hoje não vejo mais isso, nem por parte de pais, nem pelas crianças.***

Professora Sofia

Tantos olhares incidem sobre esse profissional, que tem de corresponder a uma série de exigências. Ameaçando a estabilidade, as docentes lembram o “seu lugar”, o lugar de jogar bola, o lugar de pai, de falar com firmeza e objetividade, o que não diz que criança é “gracinha”.

3.1.2 REPRESENTAÇÕES DO PROFESSOR E DO MONITOR

3.1.2.1 Entrada do homem na creche: estranhamentos

Nesta seção, nossas análises se voltam para as falas de dois homens que atuam na Educação Infantil, visando identificar contraposições, coincidências em relação à fala das docentes anteriormente privilegiadas. O problema do preconceito já se evidencia no início da entrevista com o professor Diego. Aí, o docente explicita a motivação para entrar no campo ao mesmo tempo em que deixa claro ter noção dos preconceitos que poderiam surgir mediante essa escolha:

EXCERTO 16

Na verdade quando eu comecei a [ter] vontade de dar aula foi pela minha professora, mas quando eu fiz o magistério/antes de eu fazer magistério, uma professora de português, conversando comigo notou... uma professora de português que me apresentou a Educação Infantil, né?... o magistério. No momento que eu pisei na sala de aula, eu notei que era aquilo que eu queria pra mim, eu passei um tempo fazendo estágio junto com a professora, e me apaixonei... Eu não tive esses... o pensamento de...eu sabia que ia enfrentar alguns preconceitos, mais foi paixão à primeira vista.

Professor Diego

Seu discurso apresenta algumas hesitações, cortes de falas, pistas que evidenciam uma busca por palavras que melhor retratem seu gosto e interesse pela profissão de educador infantil. Diego, no caso, fala de sua identificação com esse universo, da “paixão” que o arrebatava desde a primeira experiência, mediante a provocação de sua professora no curso de magistério. Um sentimento muito semelhante aparece descrito em um dos *Trabalhos de Finais de Curso* que compõe o corpus da pesquisa aqui relatada. Para realizar o trabalho em questão, a cursante por ele responsável entrevistou um professor que trabalha na creche onde ela atuava. Eis o depoimento coletado:

TRABALHO DE FINAL DE CURSO 1

Eu queria ser advogado ou quem sabe até um pastor de igreja evangélica. (...) Mas, no final acabei me matriculando no curso normal. Nos primeiros dias de aula fiquei quase arrependido, parecia um peixe fora da água, pois era o único homem em quatro salas cheias de mulheres. Tive que agüentar piadinhas, sorrisos marotos, enfim, era quase uma azaração dos amigos machos. “Magistério é coisa de mulher!”, “Você vai passar fome, vai passar para o outro lado”, diziam. (...) Veio então o estágio em uma classe de pré-escola e lá fui com medo e muita vergonha. A professora me recebeu com muita desconfiança, tinha um sorriso amarelo no canto da boca... Porém, quando as crianças me viram e eu vi as crianças foi amor à primeira vista. Todos queriam o estagiário por perto e me senti muito bem.

A temática do preconceito ressurge na fala do Professor Diego quando ele tece um comentário a respeito da chegada do colega, Marcos, monitor na creche em que atua.

EXCERTO 17

Ainda há muito preconceito, eu acredito que algumas coisas estão mudando, agora temos monitores homens na Educação Infantil. O Marcos [o monitor], quando veio aqui, foi um acontecimento, depois do professor esse monitor homem que veio, não veio do, da... área

da educação. Então, quando nós homens aparecemos na Educação Infantil gera muitos comentários...

Professor Diego

Nesse caso, como o monitor advém de uma área de atividade profissional distinta da educação, ele enfrenta ainda maior resistência, resistência essa associada aos preconceitos relativos ao gênero do professor mediante o que seria sua falta de competência “natural” para atuar na Educação Infantil. Em outras palavras, essas são representações muito semelhantes àquelas que demonstram ter as professoras de EI abordadas anteriormente. Assim, o professor, ao adentrar esse campo da educação, percebe que o primeiro olhar que é lançado ao profissional do sexo masculino é um olhar de estranhamento. Apesar de já conhecerem Diego e já ter driblado as dificuldades iniciais, o preconceito ressurgiu novamente intenso em relação a Marcos. Mais econômico que as colegas professoras em relação às razões para as dificuldades enfrentadas por Marcos, Diego apenas diz que a chegada do colega consistiu num “acontecimento”, deixando transparecer apenas a resistência sem levantar outras causas além da “anormalidade” da presença masculina na EI.

Assim como as mulheres, ao ocuparem funções historicamente construídas como masculinas, devem inicialmente provar que têm competência para atuar em uma área que não lhes é destinada, também os homens devem, no contexto da Educação Infantil, passar pela prova da competência, driblando as expectativas da escola que parecem apostar na sua falta de aptidão e para seu potencial insucesso.

3.1.2. *Homem não ganha flores: representações acerca da visão das crianças e das famílias*

Se por parte dos colegas de profissão, como vimos na fala do professor Diego, existe uma predisposição para ver o ingresso de um profissional na Educação

Infantil como algo incomum, essa visão também é enunciada por parte da família dos alunos como revela o professor Diego um pouco mais adiante. Essas declarações apontam para o imaginário social sobre o que é ser um professor de Educação Infantil, tendo em vista que, por uma série de razões históricas e sociais, a função é desempenhada, como já apontado, em sua grande maioria por mulheres. A esse respeito Almeida (1998, p. 203-204) relata que

O Estado Novo, que instaurou a ditadura nos anos 30, estabeleceu uma política de ambigüidades em relação ao professorado, pois, ao mesmo tempo que mantinha a categoria num esquema de contenção salarial, procurava dignificar a sua imagem profissional. **As mulheres que já eram maioria no magistério detinham, do ponto de vista social, uma imagem dessexualizada e sacralizada, ao incorporarem a maternidade e o papel de guardiãs da moral da família e da pátria.** Apesar dessa visão altamente positiva do ponto de vista social, **sua identificação com o grupo dos incapazes possuía o amparo legal da legislação,** pelo **Decreto n.21.417 de 1932,** que seguia a lógica do Código Civil de 1916 que **reforçava sua dependência e submissão,** devendo **obediência ao homem,** não só ao marido, mas também **ao pai e irmãos** (ênfase adicionada).

Não é de se espantar que a EI ainda seja vista como de domínio feminino e as evidências históricas deixaram marcas muito profundas para que possa haver um desdobramento de opiniões em uma única geração. A constituição Federal de 1988, no capítulo de direitos e deveres individuais e coletivos, prevê que “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações”. Assim, de uma forma às avessas, partindo do princípio de luta e conquista a que teve que se submeter a mulher para provar que poderia competir em pé de igualdade com o homem, esse, agora, precisa lutar para provar que pode ser tão bom quanto às mulheres nesse espaço da educação.

No excerto a seguir, Diego narra seu primeiro momento na creche e a resistência por parte dos familiares e das crianças:

EXCERTO 18

(...) o primeiro dia que eu cheguei na sala de aula da Prefeitura Municipal de XXXXX, foi numa sala do XXXXX. Cheguei... **quando eu fiquei na frente, na fila, as mães/ eu já tava meio com medo, né?**, pois nunca tinha trabalhado na rede pública, só particular... Quando eu cheguei, tinha aquela fila de crianças e os pais ali, **e as crianças todas com flores nas mãos. E quando me viram, foram jogando as flores pelo meio do caminho, e os próprios pais e as próprias mães ficaram me olhando com o olhar meio “Que que você tá fazendo aí?”**...Então o primeiro contato houve muito preconceito por parte dos pais. Até o trabalho começar...

Professor Diego

A fala de Diego deixa clara a rejeição sem disfarces por parte dos pais. Diego interpreta os olhares como de reprovação, atribuindo-lhes o poder de um discurso (**Que é que você tá fazendo aí?**) e dos alunos, que abandonam as flores diante da quebra da expectativa: não se tratava de uma mulher, o que parecia ser o naturalmente esperado, mas de um homem – e homem, de acordo com o imaginário social dominante, não ganha flores. Mais do que uma reprovação silenciosa e subentendida, temos uma ação que a explicita duramente, nos gestos das crianças. O próprio sentimento de “medo” que o docente declara sentir acentua o desconforto diante do que ele tem como certo: está ocupando um lugar não legitimado para os homens.

No excerto anterior, Diego fala que sua escolha foi motivada pela paixão. Agora, Diego fala em medo, medo e paixão passam longe da razão e objetividade atribuídas pelas docentes à figura masculina, pelo modo como figurativizam o colega de trabalho. Diego parece falar, então, de um outro lugar ideológico, aquele que prevê uma masculinidade atravessada pela subjetividade, pela emoção, pela intuição, deslocando a estabilidade discursivamente atualizada pelas docentes.

No excerto seguinte, Diego atribui a maior presença de pais (não apenas mães) nas suas reuniões com a família a sua condição de “diferente”. A diferença, nesse caso, não o torna inseguro ou lhe causa medo, mas lhe concede um

“diferencial” que garante maior aproximação com os pais (homens). Segundo ele, nas salas que possuem uma professora, é sensível a presença maciça de mães. Vejamos:

EXCERTO 19

Pesquisadora: *E a família?*

Professor Diego: ***A família, na primeira reunião de pais/ normalmente eu tenho um diferencial, de ter pai e mãe [na reunião de pais], então, quem tem pai, aí vem. Então, isso não acontece na sala de mulheres, virem PAI E mãe. Então, nas minhas reuniões é mais fácil essa aproximação com o pai...***

Pesquisadora: *Por que você acha isso?*

Professor Diego: ***Eu não sei se eles vêm primeiro, por ciúme, por que é um professor... tem aquela coisa da mulher que vai trazer, então... alguns vêm por isso, por ciúme. Outros vêm por pura curiosidade, pra saber se sou gay também. Porque tem essa coisa, quando o homem chega em qualquer escola, todos, por ser professor, todos ficam esperando que seja gay... porque... como um professor pode ser normal na Educação Infantil? NorMAL não, né? Não sei se você está entendendo... Não ser gay, eu creio que essa é a primeira impressão... Depois eles começam a vir pelo trabalho, trabalho que a gente faz, né? Então normalmente os pais começam a participar mais...***

Ainda conforme Diego, a família teria a expectativa de que, uma vez se tratando de um docente do gênero masculino, algo imprevisto, este deveria ser na verdade um homossexual, sinalizando mais uma vez para a noção de “anormalidade”, de transgressão, conforme já havia também enunciado as outras professoras participantes da pesquisa.

Como vemos nas impressões de Diego, a questão acerca do gênero do docente é anterior à preocupação com o trabalho propriamente dito. Essa certeza diante do que é papel do masculino e do feminino na educação é reiterada pela fala da professora Sofia, que também explicita sua expectativa diante da condição

do professor da Educação Infantil como gay. Nesse caso, quando o homem desempenha uma função historicamente construída como feminina, tratar-se-ia de uma espécie de “homem menor”, de “pouco homem”, de “efeminado”. Cardoso (2004, p.16) explica que é preciso

(...) considerar que os diversos discursos e as diversas imagens sobre os professores homens que circulam em nossa sociedade, historicamente construídas, norteiam as diferentes experiências desses sujeitos nas escolas em que trabalham. Isso pressupõe que as vivências dos sujeitos na profissão são singulares: diferentes representações de professor, e de homem, são reconhecidas, recusadas ou rejeitadas.

No trecho que segue, vemos uma tentativa do professor Diego de projetar uma imagem que é construída sob o ângulo da contradição.

EXCERTO 20

Pesquisadora: *Você acha que os homens têm problemas pra serem aceitos na Educação Infantil?*

Professor: Diego: ***NÃO... a não ser quando você percebe que tem uma pessoa que te persegue...*** *Tive um caso de uma avó que não concordava que a filha ficasse com professor, então eu tive um problema sério, né? Tive que ir na XXXXX...XXXXX é onde tem os coordenadores, tudo... Eu tive que responder/ tive que ir até lá pra levar esse problema, porque era com uma avó. Não era com a mãe da menina, nem com o pai da menina, mas com avó, que fez essa... essa... uma deNÚncia, dizendo que eu tinha batido, um monte de coisa, inclusive o menino que ela disse que apanhou foi aquele menino lá [apontando]... A mãe [do menino que teria apanhado] veio, ela disse: “Isso é um absurdo! É MEU filho, como é que ELA [a senhora que fez a denúncia] diz que meu filho apanhou?”...Então assim... ***Tivemos alguns problemas porque essa avó tinha problema com gênero mesmo. Ela NÃO queria um professor, teve que trocar a menina [a neta da senhora]de sala, taMANha era a implicância... e também pelo trabalho que a gente tava fazendo, que****

*acabou mexendo com a estrutura da família dela, então acho que isso trouxe um descontentamento pra eles... O problema maior [que tive] foi nesse sentido... **agora, por ser HOMem não tive problemas dessa ordem, não.***

Diego, nessa passagem, procura levar-nos a re-configurar o nosso olhar, no sentido de nos convencer que a figura masculina no ambiente educacional infantil é vista com naturalidade, sendo tomada como um problema *apenas* quando há implicância, ou perseguição por parte de alguém. Ocorre, no entanto, que ao enunciar “**Tivemos alguns problemas porque essa avó tinha problema com gênero mesmo. Ela NÃO queria um professor**” ele enfraquece o seu próprio argumento. De qualquer maneira, observa-se, aqui, uma tentativa de passagem da construção de uma percepção de sua imagem profissional como sendo negativa, alvo de rejeição, para uma representação de aceitação.

Amparando-nos em Hall (2000, p. 109), podemos pensar essas mudanças de ponto de vista sob a ótica das identidades. Segundo esse autor,

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade” em seu significado tradicional.

Essa é a representação discursiva que ele (o professor Diego) faz acerca da forma como foi e talvez seja ainda visto no interior da sala de aula. A sua identidade é interpelada a assumir o discurso de superação, e a demarcar espaço nesse terreno outrora tão ameaçador e de intimidação, por ser ele o elemento “diferente” ali.

3.1.2.3 A entrada do homem na creche: vantagens

Almeida (1998, p. 24) conta que “a aceitação do magistério, aureolado pelos atributos de missão, vocação e continuidade daquilo que era realizado no lar, fizeram que a profissão de professora rapidamente se feminizasse”. Olhando por esse viés familiar, porém de maneira inversa, podemos perceber que o homem, agora participante direto da Educação Infantil - como professor-, passa a ser classificado com atributos antes somente associados às mulheres, quais sejam: como segundo pai, como imagem do pai.

EXCERTO 21

*O primeiro contato [com os alunos], primeiro contato, na primeira entrada é que é o problema... a primeira vez que você aparece, porque depois eles já me vêem na escola, eles já tão querendo ir pra minha classe, então sempre o [problema] é o primeiro contato. Nós passamos uma semana nos conhecendo, **aí depois começa uma aproximação... normalmente uma aproximação** [com as crianças] **muito forte! Pelo fato de muitos não terem pais, e ausência do pai** nessa classe que é menos abastada, né? é muito grande... e a maioria das famílias são chefiadas por mulheres. **Quando o professor chega, assim... o contato é meio que quase uma substituição daquele do pai que não está presente, principalmente as crianças que não têm pai** como eu te disse, **essas ficam coladas...** e as outras vão se aproximando com o passar do tempo... a gente tem uma boa aproximação...*

Professor Diego

No contexto atual temos o professor, descrito no discurso de Diego, assemelhado à imagem do pai, e como enfatiza o mesmo, a “**aproximação** [com as crianças] **é muito forte**”, talvez pela ausência de um pai em sua vida diária. Se Carvalho (1999, p. 21), citando Chodorow, explica que esse autor denomina, “maternar” o ato de cuidar das crianças exercido pelas professoras de Educação Infantil, como poderíamos nomear o mesmo ato quando exercido pelo profissional

do sexo masculino, um elemento “novo” nesse contexto predominantemente feminino? Cremos que *paternar*, considerando o que afirma Diego em sua fala. Assim, sendo homem ou mulher, os discursos dos sujeitos aqui analisados acenam para o fato de que o profissional da EI continua, ao que nos parece, percebendo-se e/ou sendo percebido como um sujeito que atua como uma extensão da família.

Dados do IBGE revelam que, nos últimos dez anos, a chefia feminina na família aumentou cerca de 35%, de 22,9%, em 1995, para 30,6% em 2005. O crescimento foi maior em Santa Catarina (64,1%) e Mato Grosso (58,8%). A chefia feminina é mais expressiva entre as idosas (27,5%), reflexo da maior expectativa de vida das mulheres e da maior presença delas em domicílios unipessoais (com um só morador).

A chefia feminina, porém, ainda é fortemente representada nas famílias onde não há cônjuge, principalmente no tipo de arranjo familiar onde todos os filhos têm 14 anos ou mais de idade. Neste caso, é possível encontrar mães solteiras ou separadas com filhos já criados ou até mesmo viúvas, cujos filhos permanecem em casa por opção ou necessidade. De 1995 a 2005, a percentagem de famílias chefiadas por mulheres com filhos e sem cônjuge passou de 17,4% para 20,1% no Nordeste, e no Sudeste, de 15,9% para 18,3%. Nessas descrições a mulher aparece numa variável crescente quando se trata da chefia da família. No entanto, como valida o discurso do monitor Marcos, quando o homem é retratado, muitos estereótipos se fazem presentes: o homem é o disciplinador, o que impõe limites e o que também ensina a respeitar. Essas são representações sempre atribuídas ao homem, nunca à mulher, muito embora ela tenha chegado a essa área muito mais cedo que o homem e hoje seja, em sua maioria, a que chefia a casa. Vejamos:

EXCERTO 22

Eu também achava isso [que Educação Infantil era para mulher], *a partir do momento que você entra* [nesse campo], *que começa tomar*

*conhecimento, **você percebe que nessa faixa etária é muito interessante a presença do homem, pra eles, né? Então eu percebo, eu tenho uma relação muito boa com eles, e eu percebo como eles precisam da figura masculina, principalmente os meninos. É muito interessante o envolvimento que eles têm, e o respeito, eles precisam até pra ter disciplina. Então acho FUNDamental o homem nessa área.***

Monitor Marcos

No excerto seguinte temos a descrição de um quadro de obediência das famílias dos alunos do professor Diego. Segundo esse sujeito da pesquisa, parece existir uma corrente que projeta as representações por ele construídas acerca da família ao encontro dos discursos hegemônicos sobre masculinidades, o que as leva a serem representadas através de um discurso da aceitação e tolerância.

EXCERTO 23

Eu sinto assim, por ser homem, é... O questionamento de pais é diferente, os pais às vezes fazem alguns questionamentos pras professoras, ((INC)). Comigo são poucos questionamentos..., normalmente, aquilo que eu falo, não sei se é o fato de eu ser, de ser homem, as mães obedecem cegamente, não fazem muito questionamento: "Ah professor, é pra fazer isso?"... "É!", eu digo. "Que que aconteceu?"E eu explico: "Aconteceu isso!" Então não tem muito escândalo.

Professor Diego

É interessante observar que o discurso do Professor Diego é todo construído no sentido de nos levar a crer que, embora haja, inicialmente nas famílias, um receio sobre quem seria essa nova figura masculina (homossexual, pedófilo), logo mais a frente, elas percebem que se trata de um professor comprometido, respeitoso e por isso mesmo respeitável; um

profissional ao qual se deve escutar e obedecer. A fala do Professor Diego é proferida, nesse último excerto, em um tom empolgado, seria como se dissesse “eu sou ouvido e respeitado”, ao passo que as mulheres ainda seriam representadas devido a traços de submissão. Suas palavras não seriam tão seguras quanto às palavras que ele (professor) profere já que, no que diz respeito a ele, “**as mães obedecem cegamente**”.

O discurso hegemônico sobre masculinidades está tão bem instaurado na mentalidade da sociedade que, embora as falas dos sujeitos pesquisados pareçam acenar para mudanças e aberturas de comportamento, hora ou outra emergem falas que acenam para o discurso machista, para o discurso no qual o homem é descrito como o único capaz de um profissionalismo. A esse respeito, Cardoso (2004, p. 10) diz que,

Ao acreditarem que as professoras não são profissionais, porque entendem que as mulheres atuam na escola como no domínio doméstico, os professores homens não apenas se identificam em relação à norma masculina dominante como também representam as professoras segundo a norma feminina disponível em nossa sociedade.

O fato de a mulher ser vista/descrita como não profissional é, por vezes, apresentado como justificativa para dificuldades de interação entre professores e professora na Educação Infantil. Os dados analisados por Cardoso (op. cit., p. 8) indicam que seus sujeitos de pesquisa não parecem ficar à vontade nessa relação de gêneros, a ponto de um professor descrevê-la como uma das experiências mais complicadas que já teve:

Trabalhar com mulheres é a coisa mais difícil na minha vida. Nunca passei por algo tão difícil. Elas guardam raiva, elas guardam rancor. Esse ódio não existe, pelo menos nos lugares onde eu trabalhei com homens, [...] É algo horrroso! É horrroso a relação delas entre si. É o menos

profissional possível. A relação é totalmente afetiva, emocional. Cento e um por cento afetivo e emocional.

Os dados aqui analisados, ao contrário, sugerem que os sujeitos de nossa pesquisa percebem a relação de gêneros na EI como produtiva. No excerto seguinte, por exemplo, o professor Diego demonstra acreditar na importância da relação profissional entre homem e mulher: ambos trazem para o ambiente de trabalho visões que, se somadas, só geram ganhos para todas as partes.

EXCERTO 24

A princípio teve o susto, mas depois... é que eu percebo assim, mulher com homem trabalhando junto é diferente. Eu creio que é mais fácil o contato homem mulher, do que mulher e mulher. Eu sinto essa facilidade, com relação ao profissional, eu sinto mais facilidade. Esse contato de homem e mulher profissional é uma coisa que eu prezo muito, é muito legal, é como se fosse uma coisa que completa... eu trago minha visão elas trazem a visão delas... e eu aprendi bastante nessa relação...

Professor Diego

Para esse professor, portanto, a relação profissional entre homem e mulher tende a ser vista/descrita como somativa, importante e que culmina em aprendizagem.

As análises empreendidas nesta seção visaram a refletir sobre representações acerca dos profissionais que atuam no campo da Educação Infantil da perspectiva de identidades de gênero e de sexualidade. No que segue, procuraremos entender as representações dos sujeitos pesquisados acerca dos modos como essas questões transparecem no seu fazer pedagógico.

3.2 ALGUMAS REPRESENTAÇÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE ENVOLVEM QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nas representações da Professora Ester, seu ambiente de trabalho aparece como sendo um lugar avesso e resistente quando se trata sobre questões de gênero e de sexualidade. Segundo o que nos revela em seu depoimento, Ester se apresenta como quem assume um posicionamento contrário a esse tipo de postura, principalmente considerando o que se tem como orientação nos dias atuais para a atuação na escola.

EXCERTO 25

*Algumas professoras são muito fechadas, nós tínhamos um grupo de orientação educacional, com o professor XXXXX da [faculdade de] Educação. Quando a gente começou a fazer as reuniões, **eles [alguns funcionários] disseram [sobre as professoras da creche], “Aí, as entendidas de sexo!” Então, a gente era vista como as taradas da escola, não viam a sexualidade como um processo...** Tinha uma professora que dizia: “Você vai ensinar essas coisas pras crianças?” Eu dizia “Eu não vou ensinar nada!”... Mesmo a diretora, no começo, logo no começo, me disse: “**Você vai ensinar relação pras crianças?**” **Mas sexualidade NÃO é relação [sexual]... A gente era MUITO mal vista...** Depois de dois anos, trazendo textinhos, assim, forçando os trabalhos docentes coletivos, trabalhando, testando as leituras, [dizendo] “Olha que legal isso aqui!”, trazendo filminho, alguma coisa pra eles construir... **melhorou um pouco... como se tivesse que, se ela se envolvesse elas estariam deixando de trabalhar...** Muitas vezes elas reforçam um comportamento fazendo como se não enxergasse.*

Professora Ester

Como podemos ler nas palavras de Ester, a introdução da temática da sexualidade e do gênero na escola não foi aceita pacificamente, sendo as docentes envolvidas na capacitação oferecida pela Faculdade de Educação alvo

de insinuações e provocações, o que nos remete a uma espécie de enfrentamento. Pelas declarações de Ester, essas insinuações atuavam no sentido da desqualificação das docentes comprometidas com um novo olhar para a atuação pedagógica relativa a essa temática - “**a gente era Muito mal vista**” –, levando-as à necessidade de dirimir os equívocos trazidos pelo preconceito: “**Você agora vai ensinar relação para as crianças?**” Conforme vemos no emprego que a professora faz da fala da diretora em discurso direto, a sexualidade parece confundir-se com a discussão do ato sexual e, portanto, constituindo-se como questão inadequada a ser tratada junto às crianças. Considerando que se trata da posição assumida pela direção escolar, temos ainda o problema da assimetria das relações de poder: se a direção assume essa perspectiva, como é possível alterar práticas escolares? Sexualidade, assim, não é algo que se discute no âmbito do pedagógico, não seria um tema legítimo para a educação. Muito pelo contrário, parece dever ser silenciado no interior da escola, que tradicionalmente privilegia as questões da razão em detrimento das do corpo, da subjetividade e da afetividade.

Denominando como “as entendidas de sexo”, as colegas de Ester definiriam a diferença entre as professoras que se mantêm na perspectiva tradicional, aceita, cristalizada pela tradição, e as que ousam tematizar a sexualidade, indo na contramão das certezas quanto ao que é ou não questão a ser problematizada na Educação Infantil. Pensemos a esse respeito que a sexualidade consiste em um dos temas transversais definidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, o que não garante que suas orientações sejam corroboradas pelas práticas pedagógicas sem resistência. Não basta, nesse caso, um documento oficial, nem a posição assumida pela academia (aqui representada pela Faculdade de Educação, responsável pela formação continuada) porque há discursos, crenças, verdades, ideologias em confronto. Os conteúdos legítimos não são definidos, pois, sob a perspectiva de uma neutralidade ideológica relativa ao conhecimento: passam pelo crivo do ideológico, da história, das relações de poder.

A começar pela direção, e, em seguida, por algumas colegas de profissão que demonstram pouco ou nenhum esclarecimento (ou lhe conferem pouca credibilidade) acerca das teorias de gênero, o grupo de estudo vinculado às problemáticas de gênero descrito por Ester não fazia sentido naquele contexto educacional: para quê estudar gênero, sexualidade, se estas questões nunca estiveram presentes como objeto de discussão na escola?

Novamente essa é uma questão que se apresenta sob a perspectiva de processo em andamento, pois, com o passar dos anos, segundo Ester, começam-se a perceber modificações. Em vez do enfrentamento direto, Ester parece optar por uma estratégia mais eficiente para garantir as mudanças nas crenças e comportamentos das colegas atuando em momentos de trabalho coletivo, parecendo querer ganhar a adesão dos colegas mediante uma sedução discretamente insistente: leva um “filminho”, um “textinho”. Os termos no diminutivo reforçam as sutilezas empregadas nesse processo de construção da adesão, como também sua insistência. Enquanto abertamente se marca a resistência às posições de Ester e seu grupo, em provocações e agressões explícitas, vemos que a resposta se faz sob outra perspectiva, a que se vale da delicadeza em lugar da agressão e da força.

Contudo, além de enunciar a persistência do preconceito a impedir modificações na escola, Ester aponta para uma outra possível razão que guiaria a posição das colegas resistentes: “***se elas se envolvessem elas estariam deixando de trabalhar...***”, ou seja, as temáticas da sexualidade e do gênero parecem pouco sérias como conteúdo escolar, como se infringissem uma norma, um contrato de trabalho. Tratá-las é, assim, desviar-se do que é realmente necessário à formação escolar das crianças, afastando-se daquilo para o qual foram preparadas durante sua formação inicial. Há, pois, em jogo, uma imagem de escola/escolarização socialmente assentado que precisam enfrentar para mudar seu comportamento. Substituir esse imaginário, ou desnaturalizá-lo, não é, pois tarefa fácil, porque diz respeito ao próprio modo como se constituíram suas identidades como professor (ORLANDI, 1999).

Por outro lado, o que Ester também nos informa é que a capacitação é a primeira medida a ser tomada para a instrumentalização do repertório teórico e prático do professor, como bem mostrou professora Ester, “**Depois de dois anos, trazendo textinhos, assim, forçando os trabalhos docentes coletivos, trabalhando, testando as leituras, [dizendo] “Olha que legal isso aqui!”, trazendo filminho, alguma coisa pra eles construir... Melhorou um pouco”**”.

É importante apontar que manifestações sexistas no ambiente escolar por parte também de outros profissionais, além de professores e diretores de creche, aparecem relatadas em alguns dos Trabalhos de Final de Curso por nós analisados. No trecho a seguir, a cursante discorre sobre a crença equivocada de uma das monitoras que auxiliam os professores na instituição em que trabalha:

TRABALHO DE FINAL DE CURSO 2

Em uma creche, na hora do banho todas as crianças são requisitadas pela monitora para tirarem os chinelos da mochila e irem para o banheiro.

- Crianças, peguem seus chinelos.

*Neste instante, **um menino, retira da mochila seu chinelo cor de rosa e os coloca nos pés. A monitora então lhe diz:***

- Menino já não lhe disse para não mexer nas coisas de suas amigas!

O menino responde:

- Prô, este chinelo é meu!

Se observamos a fala da monitora iremos constatar que ela reproduziu um raciocínio preconceituoso e tolo segundo o qual a exposição do menino ao suposto campo de interesse exclusivo do sexo oposto pode influenciar a maneira como a criança irá manifestar a sexualidade no futuro.

A leitura do trecho que segue sinaliza para a necessidade de que os investimentos na sensibilização para o trabalho com a questão de gênero e

sexualidade não fique restrito àqueles profissionais envolvidos mais diretamente com o fazer pedagógico, mas envolva todos os que atuam nas creches infantis.

TRABALHO DE FINAL DE CURSO 3

*Um fato interessante ocorreu na nossa unidade. Um menino estava arrumando uma boneca dentro de um carrinho de boneca rosa e com a boneca nele. Aí, ele chegou e disse que estava indo passear com sua filha. Neste momento, **o guarda da creche**, que prestava atenção em nossa conversa, disse para o menino que entregasse o carrinho para as meninas, porque **“homem não brinca de boneca e muito menos brinca com um carrinho de cor rosa”**. A criança olhou para ele com indiferença e continuou a passear com “sua filha”.*

Embora as indicações de que o sexismo e o preconceito estejam ainda muito presentes na Educação Infantil, o *corpus* aqui analisado também traz muitas evidências de que posturas e ações mais progressistas também já podem ser observadas. A professora Ester, por exemplo, a despeito das resistências relatadas no excerto 25, se representa através de uma prática que age no sentido de desnaturalizar as diferenças de gênero entre seus alunos:

EXCERTO 26

Eu procuro tratar todos igualmente, até na maneira de falar. Eu estou sempre me policiando pra não ficar... com menina aquela coisa delicadinha, “ah, eu não sei nada, eu sou tranqüila”. No começo do ano eu fiz um trabalho de os meninos brincarem de boneca, pra mostrar que não é porque o menino usa meia da Pole que ele deixa de ser menino... Eles brincam com tudo, eu acho muito bonitinha, eles vão pra cozinha, são cabeleireiros, não sei se é porque ainda são pequenos, mas tudo é muito light.

Professora Ester

Nesse excerto, vemos que Ester enuncia seu próprio processo de busca de construção de uma prática pedagógica diferenciada que atenda às crenças agora assumidas. Para isso, Ester diz “policar-se”, declarando procurar “*tratar todos igualmente*”, isto é, há conflitos internos que tenta gerenciar. A professora revela, pois, um esforço, tentando trazer sua prática para um nível de consciência que elimine a contradição, entre o que sabe que deve fazer e o que possa fazer a despeito do que quer e sabe. A possibilidade da contradição, da emergência de práticas incoerentes, adviriam, nesse caso, de um aprendizado cultural, inconsciente, que se orientava no sentido da naturalização das diferenças. Temos aqui enunciado o que discutimos anteriormente sobre a identidade dos sujeitos a partir de Hall (2006): esses não são sempre os mesmos, não são sempre uma unidade sob controle da razão, são heterogêneos, atravessados pela ideologia e pelo inconsciente. O novo e o velho discurso sobre a sexualidade e as questões de gênero se presentificam no sujeito professor, que quer seguir um caminho, mas pode se equivocar. O equívoco, no caso, não é um problema, um desvio, mas o modo de constituição do sujeito.

Mais adiante, a professora Ester sinaliza para a opinião dos pais.

EXCERTO 27

Pesquisadora: *E os pais, o que dizem sobre sua prática?*

Professora Ester: *Eles gostam muito, nunca tive problema. Não existe dificuldade, nem com pai... nunca tive dificuldade, problemas com as crianças. É muito tranquilo.*

Segundo seu depoimento, a professora não enfrenta rejeição ao tratamento de questões relativas ao gênero e à sexualidade nem por parte dos pais, nem por parte das crianças, o que pode apontar mais uma vez na direção da escola pensada na perspectiva de sua dificuldade de mudanças ou do seu lugar na manutenção de um dado sistema de valores. Nesse momento, a escola, assim

vista, se apresenta como um sistema independente, obedecendo a uma lógica interna, lugar de conservação, não de transformação. Pais e crianças revelam a exterioridade, os discursos já processando-se em novas direções, enquanto a escola recusa, revida, combate, enfrenta. Como veremos adiante, porém, na fala de outra docente (Sofia) nem sempre os pais aprovam novos padrões comportamentais ou diferentes crenças sobre questões relativas ao gênero.

Mas, se Ester declara não enfrentar problemas quanto à tematização das questões no âmbito da aula, enfrenta os discursos sobre os comportamentos sexualmente demarcados. Segundo Ester, são as crianças que muitas vezes estranham determinadas ações dela (professora), como por exemplo, no futebol quando os meninos reclamam da intromissão das meninas no jogo. Nesse caso, Ester atua como mediadora do conflito, aproveitando a oportunidade para desfazer o preconceito:

EXCERTO 28

*Nas brincadeiras, eu não falo: “Isso aqui é de menina, isso aqui é de menino”. Nunca questionei isso, tem menino que brinca na minha sala de boneca, e eu nunca falei, “Por que você tá brincando [com boneca]? Deixo a vontade, não tem essa. Futebol tem que ser com todo mundo, eles até... **Os meninos, os próprios meninos, dizem “Tia... estamos jogando bola e as meninas querem jogar, mas é homem que joga!” “Não gente, meninas também podem jogar”...***

Professora Ester

A sociedade produz modelos separatistas de masculinidades e feminilidades e projeta os mesmos na mente das crianças que apenas as reproduzem. Pela mediação da professora, o modelo pode ser revisto, repensando na sua lógica. Ou reforçado, se distinto for a direção assumida pela proposta pedagógica da escola.

No excerto que segue, Sofia sinaliza para um possível amadurecimento teórico relativo a gênero. Notamos nela uma tentativa de conciliação com a mãe,

procurando esclarecer sobre a importância de se trabalhar sem muitas divisões e proibições. Nesse momento, a mãe assinala sua posição sem grandes aberturas:

EXCERTO 29

*Teve ano retrasado que eu trabalhava no XXXXX e a gente fazia entrevistas com as mães, né? E numa entrevista eu falei assim pra ela, “O que seu filho não deve fazer [em casa]?” “**É proibido brincar com coisas de menina, por exemplo, de boneca, de casinha**”... Que mal heim?! Sabe, assim, uma mãe bem assim..., mas eu disse: “**Mãe, na escola ele está brincando, ele tá interagindo, ele tá fazendo a figura DE PAI...** Por que você não gostaria... eh... **Eu tenho marido, meu marido me ajuda, eu acho que tudo isso vai da própria criação da criança, como você vê, ele pode ser um pai futuramente, pode ajudar a esposa, um marido que pode ajudar...**” Ela disse: “**Não!**” Eu disse: “Você não gosta que seu marido te ajude?” Ela disse: “**Não, ele já trabalha fora, ele já põe dinheiro em casa, eu tenho que cuidar...**” Bem submissa assim, eu fiquei espantada, porque todo mundo hoje... a mulher que trabalha, que ajuda em casa, quer também que o marido também ajude, eu acho que isso tudo é a reflexão, nosso dia-a-dia, é a mulher ganhando, é a figura masculina.*

Professora Sofia

Embora a tentativa da professora Sofia com a mãe seja notável, essa se mostra irredutível aos apelos da docente. Note-se que a mãe representa discursos cristalizados pelos modelos de masculinidade hegemônica que a impedem de ter uma postura diferente da demonstrada. Assim, a mãe não fala do seu lugar, a partir de seus interesses (uma divisão de papéis em relação às tarefas domésticas, o reconhecimento da atividade doméstica como trabalho), mas do lugar desse modelo hegemônico, da sua lógica em relação ao trabalho que tem como naturais, legítimos, e que, por isso mesmo, quer vê-los reproduzidos na formação do filho. Enquanto Ester enuncia a abertura dos pais, a aceitação às propostas que desenvolve na escola, Sofia mostra aqui a extensão do que está

em jogo: o confronto com o imaginário dominante. A escola, nesse caso, pode ser a voz dissonante, que atua no jogo de forças entre crenças distintas, garantindo a possibilidade de que novos discursos ao menos se façam ouvir.

Se na alusão à conversa com a mãe Sofia se mostra como a que enuncia uma perspectiva contrária ao discurso masculino hegemônico, em outra situação de seu depoimento, ao procurar comentar a prática do colega de trabalho – professor Diego - deixa escapar discursos que demonstram claramente a reiteração da postura estereotipada em relação às imagens de homem e, conseqüentemente, de mulher.

EXCERTO 30

*Olha, eu vejo assim, que mais/eles têm mais cuidado com as meninas, isso é natural dos homens, eu sinto isso... mais cuidado, um cuidado e zelo... **o homem já tende a ser mais cuidadoso com a mulher, tem uns brutamonte por aí, mas o homem já tem isso, não vejo um trabalho dele [professor Diego] com enfoque diferenciado, eu acho que no tratamento, talvez ele seja até mais rigoroso com os meninos, no tratamento, mais não vejo um trabalho diferenciado em sala de aula.***

Professora Sofia

Sofia, nesse momento, analisa a prática do colega Diego, não reconhecendo como diferente esse fazer a não ser pelo tratamento despendido a meninos e a meninas. Diego, “naturalmente”, por não se confundir como o que ela designa como comportamento de “brutamontes”, revela cuidados especiais com relação às crianças do sexo feminino. Enquanto na situação anterior, ao relatar o diálogo com a mãe, Sofia atua no sentido da desnaturalização dos estereótipos relativos ao gênero, nesta outra situação reitera a crença numa natureza masculina, que orienta o comportamento do colega: “isso é natural nos homens”.

Ainda do ponto de vista da relação com os pais, temos o depoimento da professora Marta:

EXCERTO 31

Pesquisadora: *Quanto aos pais, há interferência?*

Professora Marta: *Não, porque assim, quando há reunião de pais eu procuro trazer um pouco da rotina da sala, então eu tenho fotos, eu acho que eu tenho fotos aqui que eu tirei de menino brincando de passar roupa... [mostra as fotos]...e essas coisas **eu mostro pras mães...menino e menina brincando na casinha da Poli, tá vendo...aqui ó... os meninos brincando na casinha da Poli**, e isso aqui eu mostro pros pais, e eu nunca fui questionada pelo fato deles estarem brincando, se eu deixo eles brincarem, eles ficam bem à vontade na sala, eu nunca falei isso aqui é coisa de mulher e tal...*

Segundo suas declarações, Marta não enfrenta interferências da família em relação a sua atuação quanto às questões de gênero: “**nunca fui questionada pelo fato deles estarem brincando**”, “**eles ficam à vontade na sala**”. Marta informa, assim, que sua prática conta com o apoio da família que não explicita rejeições mesmo quando apresenta as fotos das crianças indistintamente envolvidas em atividades historicamente definidas como brincadeiras exclusivamente de meninos ou de meninas. Ao procurar registrar todas as atividades através de fotos e apresentar para a família nas reuniões de pais, Marta age no sentido de dar ciência a quem interessa a respeito dos objetivos desse tipo de trabalho, estratégia fundamental para garantir que não haja possíveis desentendimentos entre pais e professores. Ao mesmo tempo, ao esclarecer os pais em relação a sua prática, explicitando o que está sendo considerado na sala de aula, Marta atua no sentido de buscar a adesão dos pais quanto a atitudes mais progressistas e menos preconceituosas.

Ao trabalharem essas questões de gênero na prática diária e nas brincadeiras, as professoras Marta, e, logo abaixo, Kátia estão acenando para novos olhares na sociedade, em que a mulher deve ser respeitada tanto quanto o homem, em qualquer lugar ou atividade que deseje exercer, e também, para dissolução de tantos estereótipos. Nesse sentido, o carrinho cor de rosa apresentado por Kátia dá-nos demonstrações de que essas crianças ainda podem ter a mente mais aberta para os novos tempos que surgem.

EXCERTO 32

Eu levei o carrinho cor de rosa, eu pensei, ninguém vai pegar, ninguém vai querer brincar com esse carrinho, mas teve briga. Todo mundo queria brincar com o carrinho cor de rosa, os meninos brincaram, eu falei: provavelmente eles vão falar que é das meninas, o carrinho, mas não, eles brincaram com o carrinho cor de rosa como se fosse qualquer outra coisa. As meninas também brincaram, eu até comentei com a Mônica, “Olha Mônica, achei que ninguém ia brincar, deu briga”...

Professora Kátia

Como se pode ver, Kátia expressa suas antecipações em relação ao comportamento das crianças, imaginando suas reações diante do “carrinho cor de rosa”: “***eu pensei, ninguém vai pegar***”, “***provavelmente eles vão falar que é das meninas***”. Kátia provoca uma situação, partindo de certezas que se desfazem na relação com as crianças, surpreendendo-se ao verificar que todos se interessaram pelo brinquedo a ponto de dar “briga”. A proposta, assim, escapa ao previsto pela professora. As crianças agem no sentido de novas representações e a professora se vê diante do inesperado.

Essas novas representações são apontadas também por Marta, no excerto que segue, ao descrever o diálogo com as crianças em seu projeto de “contos de fada”, Marta e Diego demonstram uma postura esclarecida do ponto de vista da teoria de gêneros. Eles se utilizam da imaginação e do lúdico para gerar um clima favorável de reflexão junto às crianças. Contar as histórias infantis sob outra ótica parece estar suscitando reflexões importantes para o entendimento deles professores, e até mesmo para compreender um pouco mais acerca do mundo em que as crianças fazem parte, ou seja, o mundo exterior aos muros da escola.

O redimensionamento das histórias infantis, parece garantir um fundo moral que contempla as novas perspectivas educacionais, gerando assim um possível diálogo entre professor e aluno, e, ainda, a possibilidade de novos discursos no interior da escola, que na prática ao menos se façam ouvir.

EXCERTO 33

*Eu e o Diego a gente tem um projeto de conto de fadas, que é o... ((INC)) **A gente pega os contos e coloca na vida das crianças, né? Eu trabalhei os três porquinhos, os três porquinhos nunca tem mãe...** Na outra história eles não têm casa, a gente pega os valores: **“Por que eles não têm mãe? Por que que não tem pai? E cadê o pai?” Então, uns falavam porque o pai brigou com mãe e foi embora.** Outros porque o pai morreu, acabou. Eles colocam a vida deles na história... Eu tento trabalhar essa cooperação, esse valores, sentimento, tudo, por isso que eu não separo essa questão de gênero...*

Professora Marta

Também em um dos trabalhos de final de curso analisados encontramos referência a um trabalho diferenciado com histórias infantis:

TRABALHO DE FINAL DE CURSO 4

Concordamos que as crianças são produtoras de culturas e portadoras de histórias e é por isso que buscamos oportunizar a troca de papéis nas diferentes brincadeiras, dramatizações e jogos. Um menino faz o papel de Chapeuzinho Vermelho e a menina, do Lobo Mau. É claro que não é sempre tranquilo quando ocorre a sugestão ou quando um menino quer, espontaneamente, ser o Chapeuzinho Vermelho da brincadeira. Mas neste momento, conversamos e afirmamos que isso em nada mudará o que o menino é, ou seja, ele pode brincar que é o Chapeuzinho, sem se tornar menina. Por isso, todos adoram essas trocas e aprendem a respeitar o desejo desta experiência.

Sem dúvida alguma, esse tipo de prática pedagógica é interessante, se pensarmos na possibilidade de construção de valores, bem como na destreza com que as crianças projetam seus conhecimentos vividos em cada história, suas respostas parecem ser representações de suas vidas e até sofrimentos, só que lidos de maneira positiva e construtiva.

No excerto a seguir, a professora Ester define sua prática de maneira progressiva, em seu discurso explicita seu fazer em sala de aula de modo diferente das práticas tradicionais separatistas, dando especial ênfase ao corpo. As crianças conhecem-se umas as outras, através do toque, com essa atitude Ester procura mostrar que a malícia está nos olhos de quem vê, e não no olhar das crianças.

Assim, Ester sinaliza em sua prática para um progresso relativo às discussões de gênero, advindos provavelmente da formação continuada em que estava inserida na Faculdade de Educação, diferentemente de algumas colegas e até mesmo da direção da escola que sinaliza para um total desinteresse e esclarecimento relativo a essas novas práticas “**faz muita vista grossa**”. Esse é um discurso que reforça ainda mais nossa crença de que mudanças só são possíveis através de muito estudo, e pesquisa. E ainda, a necessidade de a escola e academia andarem juntas, pois ambas necessitam dialogar para que as teorias possam se tornar verdadeiramente ações.

EXCERTO 34

Eu brinco muito de tocar, sabe aquela brincadeira do robô? Que tem que passar a mão até achar onde liga, de lavar o amigo... todo mundo [nessa brincadeira] ***toca todo mundo...*** *Mas tem uma mãe que não gosta. Não gosta porque as meninas são adotadas, é que são de abrigo, e ela não quer que toque* [nas meninas]. *Eu tentei conversar com a mãe. Mas não está tendo malícia, se eu ver que está tendo malícia da parte da menina, ou da outra criança/ porque eu não separo, eu faço aquela brincadeira, joelho com joelho, bumbum com bumbum.../ entre eles, eu não separo... Mas é só com essa mãe, os outros pais são tranquilos. **A direção faz muita vista grossa, quando uma criança se mostra diferente, meio** [gay] **Ela diz: “Tenta valorizar outros lados dele”...***

Professora Ester

Entendemos que trabalhar sob a ótica das teorias de gênero não é um fazer muito tranquilo, ao contrário, é caminhar para a polêmica, para discussões que em

sua maioria não sabemos onde irão parar, devido às riquezas de discursos que se formam. Porém, essa é uma estrada necessária, querendo ou não estamos inseridos nesse processo de mudanças, afirmações/ auto-afirmações. Enfim, esse é um trabalho que precisa do engajamento de todos (família, escola, sociedade) entender essas questões é fundamental para podermos falar em mudanças realmente significativas para as próximas gerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já dito anteriormente, o fato que incitou-nos a realizar a pesquisa relatada nesta dissertação foi a necessidade de entender um pouco mais acerca de questões ligadas a identidades de gênero e à sexualidade no cenário da educação para a primeira infância, já que, Rosemberg (2001), Faria (2002) e Finco (2003), apontam ser esse é um tema de pesquisa ainda pouco abordado.

Nosso interesse, de modo mais específico, foi refletir sobre as representações de alguns profissionais do sexo feminino e masculino que ali atuam acerca de suas práticas, no que essas dizem respeito ao nosso tema de interesse, bem como acerca de suas identidades profissionais, à luz desses mesmos temas. Essa última questão foi especialmente observada devido ao fato de que, apenas muito recentemente, os homens vêm se interessando pelas carreiras de professores e monitores de Educação Infantil e, conseqüentemente, vêm por elas enveredando. Interessávamos-nos, assim, contribuir para a ampliação de nosso conhecimento acerca das implicações da entrada de profissionais do sexo masculino nesse campo educativo – outrora visto como reduto exclusivo de mulheres.

Sabíamos, de antemão, que essa entrada não poderia ser tomada como um acontecimento banal no que tange processos de identificação. Essa certeza advinha, em parte, dos resultados do estudo conduzido por Carvalho (2004): a inserção do profissional do sexo masculino na Educação Infantil traz à tona um conjunto de conflitos. Acompanhávamos-nos, além disso, um pressuposto teórico: o terreno das identidades é um campo de incertezas, de tensões, de instabilidades (HALL, 2000, 2006; WOODWARD, 2000; BAUMAN, 2005). E, de fato, percebemos, de um modo geral, que a entrada do homem na Educação Infantil aponta para contextos de recusas, de negociações que sugerem mudanças nos paradigmas educacionais desse campo de atuação. A cada resposta dada – pelas

professoras, pelo professor e monitor por nós entrevistados – percebemos, deslocamentos, reavaliações, contradições que não lhes garante estabilidade em suas posições identitárias.

Grosso modo, as representações por nós analisadas sugerem que a entrada do homem na Educação Infantil se daria através de três estágios, bem distintos: o primeiro deles aparece sob o aspecto da estranheza, do “elemento fora de lugar”. Esse profissional, ao adentrar a educação voltada para essa faixa etária, seria, quase sempre, alvo de um primeiro tipo de olhar: um olhar que o vê como homossexual e/ou pedófilo. Ambas as categorias, é importante alertar, parecem ser, indistintamente e de forma preconceituosa, colocadas no mesmo plano: no plano do desvio comportamental, do desvio de caráter. Transposta essa primeira barreira, esse profissional teria que comprovar sua competência para atuar em uma área que não lhe é destinada, de modo análogo às mulheres que, quando ocupam funções historicamente construídas como masculinas, devem, inicialmente, demonstrar, de forma inequívoca, competência. Também os homens precisam, no contexto da Educação Infantil, passar por esse tipo de prova, driblando as expectativas da escola que parecem apostar na sua aptidão e para o seu insucesso. Passadas as duas fases de julgamento – homossexualidade/pedofilia e competência - o último estágio é o reconhecimento. O homem passa, então, a ser considerado o profissional ideal para atuar junto a crianças pequenas, já que o mesmo - segundo os depoimentos dos nossos sujeitos de pesquisa - é representado e se representa como sendo aquele que detém atributos importantes para a formação do aluno de 0 a 6 anos: é ele o profissional capaz de dizer os “nãos” que as crianças precisam ouvir para aprenderem a ter limites.

Em outras palavras, a presença masculina no campo da Educação Infantil é vista como possível, ainda que sob restrições condicionadas por outras convenções, como as que reforçam as diferenças entre masculinidade e feminilidade, entendida a masculinidade sob o imaginário heterossexual dominante.

Embora os registros analisados apontem para um amadurecimento teórico referente a questões de relações de gênero – fruto de uma política de formação do município onde atuam que considera a questão da diversidade – é recorrente, em alguns discursos dos entrevistados, a legitimação de uma pretensa superioridade masculina: a todo instante, o professor é descrito pelas colegas, e, por ele mesmo, como aquele que teria uma postura mais firme, o que sabe dar limites, o que é mais objetivo, entre outras qualificações.

Creemos que o achado para a pesquisa em questão, reside no seguinte aspecto: há um apelo que sugere que a entrada do homem para a Educação Infantil traria outra visão à área, que passaria a ser reconhecida como profissão de fato, e não mais como mera maternagem no contexto escolar. No entanto, uma vez aceito o professor pelas instâncias autorizadas – pela criança, pela família, pelo corpo docente da creche – o mesmo passa a ser reconhecido, nos discursos das próprias docentes, pelo seu maior profissionalismo, sua maior isenção, atributos que o qualificam para as situações de mando, enquanto que as mulheres continuam a se representarem e serem representadas como desqualificadas profissionalmente.

O que pudemos perceber, insistimos, é que também as mulheres contribuem para que os homens (professores) continuem a se colocar sob o aspecto de superioridade em relação a elas no campo profissional, mesmo que seja em um campo inicialmente construído como feminino. Esses discursos emergem possivelmente do inconsciente, em que as professoras parecem não ter idéia do quanto suas representações são comprometidas com o imaginário hegemônico. Ao alimentar as características hegemônicas de masculinidade elas estão construindo lacunas que as separam/distanciam do reconhecimento almejado para sua carreira de profissional da educação infantil.

Percebemos que a discussão em torno de gênero e sexualidade ainda precisa ser mais discutida/problematizada, pois os discursos que sobrepõem o homem em detrimento da mulher são ainda muito interiorizados nas vidas de cada participante de nossa pesquisa. Ao tentarem sinalizar para uma busca de um

maior reconhecimento profissional e compreensão com a chegada do homem, elemento novo nesse campo, elas acabam sugerindo outras questões, contrariando seus ideais de mudanças e visões.

Desse modo, cremos, com esse trabalho, poder contribuir para se pensar a formação de professores que atuam junto ao ensino realizado na primeira infância, pois é mais do que sabido que a escola é forte fomentadora de ideais e ideologias, que influência diretamente a vida de cada pessoa que por ela passa. As ações advindas da escola estão longe de serem neutras, por isso mesmo é necessário que os profissionais que ali atuam estejam cada vez mais preparados para lidar com as mudanças que surgem. Entender as relações de gênero e as diferentes manifestações da sexualidade humana nos dias de hoje é uma expectativa necessária para o cumprimento do trabalho em sala de aula, e para futuras mudanças no quadro histórico e social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, J. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora Unesp, 1998, p. 219-225.

ARCE, A. **Jardineira, tia e professorinha: a realidade dos mitos**. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 1997, p. 128.

BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista à Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 2005

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade Cultural**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

CANEN, A. Formação de professores e diversidade cultural. In: CANDAU, V. M. (Org.) **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CANDAU, V. M. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: CANDAU, V. M. (org.) **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 237-250.

CARDOSO, F. A. Homens fora de lugar? A identidade de professores homens na docência com crianças. GT: Gênero, Sexualidade e Educação / n.23 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT23-3550-Int.pdf>> Acesso em 28 de maio de 2010.

CARVALHO, M. E. P. Modos de Educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-diversidade/RELA%C3%87%C3%95ES%20DE%20G%C3%8ANERO/WEBARTIGOS/modos%20de%20educacao%20genero.pdf>>. Acesso em 03 de jan. de 2010.

CARVALHO, M. P. **No Coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

CAVALCANTI, M. C. Um Olhar Metateórico e Metametodológico em Pesquisa em Linguística Aplicada: implicações étnicas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 233-252.

COSTA, M. C. V. O magistério e a política cultural de representação e identidade. In: COSTA, M. V. (org.). **O magistério na política cultural**. 1 ed. Canoas (RS): Editora da ULBRA, 2006, v. 1, p. 69-92.

COSTA, F. O.; ANTONIAZZI, A. S. A influencia da socialização primária na construção da identidade de gênero: percepções dos pais. **Paidéia** (Ribeirão Preto) vol.9, n.16, pp. 67-75, 1999.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P (Org.), **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 45-63.

FARIA, A. L. G.; Prefácio. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Editores Associados, 2002.

FARIA, A. L. G. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Caderno Pagu**, 2006, n.26, p. 279-287.

FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. **Pro-posições, Dossiê: Educação Infantil e gênero**, vol.14, nº 3, (42), p. 89-102, 2003.

_____. Encontrando nas brincadeiras as múltiplas formas de ser menino e de ser menina. **Pátio Educação Infantil, Faz-de-conta na escola: a importância do brincar**, n.3, nov/ 2003.

_____. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher**: Relações de gênero nas relações de meninos e meninas na pré-escola. Faculdade de Educação da Unicamp, 2004.

_____. A educação dos corpos femininos e masculinos na Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G. (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 94-119.

FAIRCLOUGH, N. El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. In: WODAK, R.; MEYER, M. (eds.). **Métodos de análisis crítico del discurso**. Barcelona: Gedisa, 2003, p. 179-203.

FLEURI, R. M. Intercultura e Educação (1.ed.brasileira). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, 2003.

FIORIN, J. L. **As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo**. São Paulo: Ática, 1996.

GRIGNON, C. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: T. T. da Silva (Org.), **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA T. T. (Org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. 1ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000, v. 1, p. 103-133.

IBGE. **IBGE detecta mudanças na família brasileira**. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=774>. Acesso em 03 de fev. de 2010.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação e Sociedade**, vol.27, n.96, p. 797-818, 2006.

LANDOWSKI, E. **Presenças do outro. Ensaios de Sociossemiótica**. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Perspectiva, 2002, p. 125-163 (Coleção Estudos).

LOURO, G. L. **Feminilidades na pós-modernidade**. Labrys. Estudos feministas (Online), v. 10, p. xxx, 2006. Disponível em: <<http://www.unb.br/ih/his/gefem/labrys10/riogrande/guacira.htm>> Acesso em 03 de out. de 2009.

_____. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista (UFMG)** v. 46, p. 201-218, 2007.

_____. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, M.D (Org.) **História das Mulheres no Brasil**. 2ª ed., São Paulo: Contexto, p. 98-112, 1997.

_____. Gênero e Sexualidade – As Múltiplas “Verdades” da Contemporaneidade . Trabalho apresentado em mesa-redonda no II Congresso Internacional Cotidiano – **Diálogos sobre Diálogos** realizado em 06/03/2008. Disponível em: <http://www.grupalfa.com.br/arquivos/Congresso_trabalhosII/palestras/Guacira.pdf> . Acesso em 18 maio de 2008.

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

MAHER, T. M. Sendo Índio em Português. In: SIGNORINI I.(Org.). **Lingua(gem) e Identidade**: Elementos para uma Discussão no Campo Aplicado. 1 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras;FAPESP;FAEP/UNICAMP, 1998, v. 1, p. 115-138.

_____. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilingüismo. In: KLEIMAN A. B; CAVALCANTI M. C. (Orgs.), **Linguística aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, nº 79, Agosto, 2002.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 10, n. 2, 1994, p. 329-338.

_____. **Identidades Fragmentadas; a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MORAES, M. L.Q. Usos e limites da categoria gênero. **Cadernos Pagu**. Ed.11 1998, 1998, p.99-105.

ORLANDI, E. P. **Análise do Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

PEDROSA, C. E. F. Análise crítica do discurso: uma proposta para análise crítica da linguagem. In: Anais do IX Congresso nacional de linguística e filologia, 2005, Rio de Janeiro. Filologia , Linguística e ensino. Rio de Janeiro : CIFEFIL, 2005. v. vol IX. p. 43-70.

PENNYCOOK, A. Uma Língua Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

PIERUCCI, A. F. Ciladas da diferença. Tempo Social. **Revista Social**. USP, S. Paulo, 2(2): 2º sem. 1990, p. 7-33.

PUPO, K. Questão de Gênero na escola. **Programa ética e cidadania construindo valores na escola e na sociedade**, 2007. Disponível em: <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-etica/WEBARTIGOS/questao%20de%20genero%20na%20escola.pdf>>. Acesso em: 1 nov de 2009.

ROSEMBERG, F. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Revista Estudos feministas**. Segundo semestre, ano/vol. 9. nº 002. Rio de Janeiro. pp. 515-540, 2001.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA T. T. (Org.), **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 159-177.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização** – Do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2008.

SAYÃO, D. T. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creche**. 2005. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

_____. O cuidado na Educação Infantil: uma análise de gênero. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano1, abr./jul. 2003, p. 45-47.

_____. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física. **RBCE**, Campinas/SP, jan. 2002, p.55-68.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, jul./dez. p. 71–99, 1995.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA T. T. (Org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. 1º ed. Petrópolis: Vozes, 2000, v. 1, p. 73-102.

SILVA, L, H, O. **Configurações identitárias na arte contemporânea: a Bienal de São Paulo de 1998**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2006, 264 f.

SOUZA, J. F. de. Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais: implicações para a Educação Infantil. **Anais da 22ª reunião anual da ANPED**, Caxambu, MG, p.1-14 1999.

SOUZA, T.; CASCAES, T. R. F. Gênero e poder: categorias úteis na análise histórica da ciências e da tecnologia. **Divers@ Revista Eletrônica**

Interdisciplinar. Matinhos, n. 0, v. 1, p. 83-89, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.litoral.ufpr.br/diversa/ed1/Revista%20Diversa@%20n_1%20v_1Souza%20e%20CascaesResumo.pdf>. Acesso em: 02 de fev. de 2010.

TÍLIO, Rogério. O jogo discursivo na vida afetiva: a construção de masculinidades hegemônicas e subalternas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). **Discursos de identidades**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA T. T. (Org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. 1º ed. Petrópolis: Vozes, 2000, v. 1, p. 7-72.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Autores Associados, v.34, n.121, 2004.

ANEXO 1

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS

I. IDENTIDADE PROFISSIONAL

1. Fale um pouco sobre a sua formação acadêmica.
2. Em que áreas você já atuou profissionalmente?
3. Há quanto tempo você trabalha com Educação Infantil?
4. Fale um pouco sobre a sua atuação nessa área.
5. Como você acha que a sociedade, de um modo geral, vê as professoras que atuam na Educação Infantil? Como você se vê atuando nessa área da educação?
6. A profissão de Educação Infantil é quase sempre vista como uma profissão de mulheres. Como você vê isso?
7. Existe algum professor trabalhando na creche onde você trabalha?
8. O que você acha da presença de professores em creches? E o que você acha que a direção da escola, as crianças e os pais dos alunos acham da presença de um professor na Educação Infantil?
9. Existe algum monitor trabalhando na creche onde você trabalha?
10. O que você acha da presença de monitores em creches? E o que você acha que a direção da escola, as crianças e os pais dos alunos acham da presença de monitores na Educação Infantil?

II. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

1. Você trata meninos e meninas de maneira diferente no dia a dia do seu trabalho? Por que sim ou por que não? Descreva um pouco a sua rotina de trabalhando focalizando a questão do gênero.
2. Como você acha que a direção da escola percebe a questão do gênero nas creches? E os pais dos alunos? E as próprias crianças?

3. Como você se sente em relação a questões que envolvem a sexualidade no seu dia a dia na creche em que atua? Essa questão aparece no cotidiano da sua prática profissional? Se sim, de que forma?
4. Como você acha que a direção da escola, os pais dos alunos e as próprias crianças lidam com questões referentes à sexualidade?

ANEXO 2

MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO UTILIZADO

Declaro ter sido esclarecido(a) sobre os seguintes pontos:

1. O projeto de pesquisa intitulado “**Representações de Identidades de Gênero e de Sexualidade nos Discursos de professores de Educação Infantil**” tem como objetivo produzir conhecimento acerca de questões relacionadas a identidades de gênero e à sexualidade em creches infantis.
2. Ao participar desse trabalho não corro nenhum risco e o processo de geração de dados, através de entrevista oral, não será desconfortável, isto é, os procedimentos aos quais serei submetido não provocarão danos morais, físicos, financeiros ou religiosos.
3. Não terei nenhuma despesa ao participar desse estudo.
4. Poderei deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem sofrer qualquer represália.
5. Meu nome será mantido em sigilo, ficando assegurada, assim, a minha privacidade e se desejar, serei informado dos resultados dessa pesquisa.
6. Para dissipar eventuais dúvidas, poderei entrar em contato com a pesquisadora Nilsandra Martins de Castro, residente à XXXXXXXXXXX. Fone: XX XXXXXXXXX, e-mail XXXXXXXXX.

Diante dos esclarecimentos prestados, concordo em participar do estudo “**Representações de Identidades de Gênero e de Sexualidade nos Discursos de professores de Educação Infantil**”, na qualidade de voluntário.

Campinas,.....de.....de 2008.

Assinatura do voluntário