

O pedagogo e as questões de gênero e identidade na educação infantil

Solange Aparecida de Souza Monteiro

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Araraquara – SP – Brasil. Doutoranda em Educação Escolar – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara – SP – Brasil. Mestra em Processos de Ensino, Aprendizagem e Inovação. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-1640-0266>>. E-mail: solmonteiro@ifsp.edu.br.

Paulo Rennes Marçal Ribeiro

Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara – SP- Brasil. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual, e no PPG Educação Escolar. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-1552-5702>>. E-mail: paulo.rennes@unesp.br

Resumo

O artigo busca discutir o conceito de identidade e investiga a construção da identidade do perfil do pedagogo na educação infantil e as questões de gênero e identidade. Para fundamentar a pesquisa, o artigo apresenta autores da literatura em Psicologia Social: Lane (2014) e Ciampa (1987; 2007), sociólogos Bauman (2005), Dubar (2005) e Hall (2014) e pesquisadores em educação como Tardif (2014) e Pimenta (2012), entre outros trabalhos de pesquisadores que se preocupam com o tema da construção da identidade. A pesquisa aponta o desafio para os pedagogos em entender o perfil do aluno jovem para uma formação profissional, bem como a dificuldade em adaptar-se com o comportamento infantil para essa modalidade de ensino. Este cenário torna-se um desafio, principalmente por serem responsáveis em formar o cidadão e o profissional. Conclui-se que os pedagogos se identificam como mediadores e corresponsáveis na transmissão e desenvolvimento infantil do conhecimento, percebendo sua importância para lidar em sala de aula com os saberes docentes uma vez que contribuem para a formação dos aprendizes e mostram-se conscientes de seu papel na formação integral destes alunos.

Palavras-chave: Profissional. Pedagogo. Identidade. Gênero. Educação Infantil.

Abstract

The article seeks to discuss the concept of identity and investigates the construction of the identity of the pedagogue's profile in children's education and the questions of gender and identity. To base the research, the article presents authors of the literature in Social Psychology: Lane (2014) and Ciampa (1987; 2007), the sociologists Bauman (2005), Dubar (2005) and Hall (2014), and researchers in education such as Tardif (2014) and Pimenta (2012), among other works by researchers who are concerned with the subject of identity construction. The research points out the challenge for pedagogues in understanding the profile of the young student for a professional training, as well as the difficulty in adapting with the behavior of children for this type of teaching. This scenario becomes a challenge, mainly because they are responsible for training the citizen and the professional. It is concluded that the pedagogues identify themselves as mediators and co-responsible in the transmission and infantile development of the knowledge, realizing its importance to deal in the classroom with the teachers' knowledge since they contribute to the formation of the apprentices and they are aware of their role in the integral formation of these students.

Keywords: Professional. Pedagogue. Identity. Gender. Child Education.

Introdução

Este artigo surgiu de inquietações lançadas do conceito de identidade e da construção da identidade do perfil do pedagogo na educação infantil, a temática de gênero e identidade em atividades curriculares, extras e obrigatórias, durante o seu percurso profissional e formativo. Buscamos, então, tornar visível a formação discursiva de pedagogos, uma vez que o gênero masculino pode ser “performativamente construído por homens e mulheres” (LOURO, 2001), utilizamos do conceito de cisgênero para se opor ao conceito de homem transgênero. Cisgênero (Cis) é o termo utilizado para se referir ao indivíduo que se identifica, em todos os aspectos, com o seu "gênero de nascença".

No âmbito dos estudos relacionados ao gênero humano, o cisgênero é a oposição do transgênero, pois este último se identifica com um gênero diferente daquele que lhe foi atribuído quando nasceu. Por exemplo, uma pessoa que nasce com o órgão sexual masculino, se expressa socialmente conforme dita o papel de gênero masculino e se reconhece como um homem (identidade de gênero), logo, este pode ser considerado um homem cisgênero. Para compreender melhor a definição de cisgênero, deve-se analisar a origem etimológica deste termo: cis significa “do mesmo lado” ou “ao lado de”, em latim. Ou seja, este prefixo faz referência à concordância da identidade de gênero do indivíduo com a sua configuração hormonal e genital de nascença. Este estudo, intenta desconstruir as amarras relativas ao poder que institui o discurso e viabiliza práticas de dominação que impedem que novos sujeitos se sintam pertencentes ao quadro de profissionais da educação.

Primando por compreender a vivacidade dessas percepções, utilizou-se também a abordagem foucautiana, para compreender a “formação discursiva” (FOUCAULT, 2008, p. 35) dos pedagogos. Assim, compreendê-la nos possibilitou identificar implicações relacionais com a comunidade escolar, no que se refere aos preconceitos sobre o masculino cisgênero se envolver nos cuidados de crianças; reforços sobre a binaridade de gêneros; feminização da docência; preconceitos no trato com necessidades de cuidados das crianças, o que infere a função social deste artigo.

Utilizou-se da pesquisa descritiva a partir de levantamento bibliográfico, tendo como referencial teórico, para atingir os objetivos, vários autores (as), dentre os quais ressalta-se: Louro, (1997, 1998, 1999, 2002, 2005), Felipe, (1998, 1999, 2003, 2004,

2005), Foucault (1993, 1996, 2001, 2008) Sabat, (1999, 2004, 2005), Oliveira, (2002), Kramer, (1996, 2001).

Desse modo, os discursos dos pedagogos, na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental são superficiais e pouco contribuem para uma possível desconstrução de uma leitura sexista da prática docentes, as masculinidades reproduzem uma identidade docente com a infância no que se refere às relações com a comunidade escolar, o que os sujeitos que a compõem.

Por isso dar visibilidade a essas questões nos conduz a compreender como a pedagogia é construída em relação ao masculino cis. Indagar assim, que “de um modo ou de outro, esses sujeitos escapam da via planejada. Extraviam-se. Põem-se à deriva. Podem encontrar nova posição, outro lugar para se alojar ou se mover ainda outra vez. Atravessam as fronteiras ou adiam o momento de cruzá-las” (p. 19).

Nas considerações finais, os questionamentos que continuam a nos desafiar e algumas reflexões necessárias para a prática do professor e professora frente à construção das identidades de gênero, a uma educação que não aborde as diferenças transformando-as em desigualdades. Serão ressaltados os resultados da pesquisa, e pontuadas as possibilidades para uma educação não sexista.

Fundamentação Teórica

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é um espaço marcado por características singulares de organização e funcionamento. O que se faz dentro desse espaço educativo é diferente de outras instituições e o nível de ensino requer dos profissionais que ali atuam uma postura diferente, enquanto professores e professoras de crianças. Desse modo, o trabalho pedagógico na Educação Infantil requer competências e habilidades específicas.

Todo trabalho docente precisa ser planejado e repensado para acontecer. Porém o ato de planejar e organizar a Educação Infantil não é visto como algo necessário, considerando-se que esses atos seriam a base da organização do trabalho pedagógico.

Pois é através do ato de planejar que o docente irá perceber e analisar determinadas situações que podem ocorrer dentro da Educação Infantil como desafios e descobertas. Não há como trabalhar sem planejar o que se vai fazer. A organização do trabalho pedagógico é requisito fundamental para que exista seriedade e competência, e segundo Ostetto (2002, p. 17)

A delimitação de critérios para a organização do trabalho nas creches pode ser percebida como um avanço no caminho da defesa e da efetivação dos direitos das crianças, uma vez que dá norte, sistematiza uma perspectiva minimamente comum para o território nacional, sem ser restritiva, uniforme ou prescritiva.

Assim, organizar e planejar o trabalho docente antes de tudo é a garantia do direito a criança pequena de uma educação pública infantil de qualidade, com profissionais exercendo suas funções de maneira compromissada, sem improvisos e atividades com intuito de somente passar o tempo ocioso.

Na Educação Infantil faz-se imprescindível que a organização e o planejamento sejam fundamentais. Isso, pois, favorece melhora e conforto para o desempenho das crianças. No sentido da organização vale enfatizar a necessidade também de organização do entorno do aluno para que o ambiente fique mais sadio e harmonioso. Toda a equipe escolar deve cooperar na questão da organização e do planejamento, não somente o professor, pois assim as necessidades, qualidades e especificidades individuais são mais bem respeitadas em sala de aula. Para exercer eficazmente seu trabalho todo docente de Educação Infantil precisa, de maneira organizada e sistemática, combinar meios que direcionam a prática pedagógica. Franchi (1995, p. 56) defende que

[...] a eficácia do trabalho do professor depende, previamente, de um conjunto combinado e estruturado de atitudes, princípios e pressupostos educacionais que norteiem a prática educativa.

Ou seja, para um trabalho escolar com qualidade, não há como o mesmo acontecer sem o ato de organizar e planejar. Partindo da organização do trabalho docente, perpassando pela sua efetivação enquanto prática realizada pelo professor com

as crianças e chegando à finalização do trabalho, é possível reconhecer a necessidade de ressaltar a importância do registro de tudo o que se faz e acontece na sala de aula, enquanto atividades e cuidados, no período em que a criança se encontra no Centro de Educação Infantil. Assim, conforme registra Ostetto, 2010, p. 8

A proposta de registrar a experiência vivida, descrevendo e analisando a complexa trama do cotidiano educativo, tem sido apontada e assumida como essencial para a qualificação da prática pedagógica.

Nesse contexto, é inegável que o registro do trabalho traz a garantia de um mecanismo para se analisar e repensar a prática educativa, na garantia da superação dos erros levando a ascensão da qualidade do trabalho na Educação Infantil. A necessidade de se registrar deriva da riqueza de situações presentes no trabalho com a criança pequena. A instituição de Educação Infantil é um universo rico para ser analisado tanto nos diferentes trabalhos exercidos por diversos profissionais como pelas crianças que lá estão. Então, o ato de registrar torna-se atividade essencial e indispensável para a prática educativa. É inconcebível atuar como docente e não planejar as ações que se pretende realizar, não há como ser um docente de qualidade sem o ato de planejar e registrar o trabalho.

Contudo, estes dois atos necessitam ser diários. Pois o trabalho com criança acontece durante um longo período da semana, dos meses e muitas vezes anos, não se restringindo apenas a um curto período de horas diárias. Logo, ainda conforme explicita Ostetto, 2010, p. 13

O registro diário, compreendido espaço privilegiado da reflexão do professor, converte-se em atividade vital [...] é verdadeiramente um instrumento do seu trabalho, articulando-se ao planejamento e à avaliação.

Desse modo, o registro serve de base para planejar e avaliar. Planejar as ações enquanto professor de crianças pequenas, avaliarem o trabalho realizado e o progresso da criança.

O registro destaca o vivenciado no cotidiano, é de caráter descritivo das situações, mas sua função é analítica, não se restringe apenas a descrever o que aconteceu. O registro proporciona a relação de dar continuidade nas ações pedagógicas e principalmente analisar o trabalho do professor. Pois, voltar e analisar o que está escrito são exercícios de autoconhecimento, autoanálise e autorreflexão. Nesse sentido cabe explicar que a prática pedagógica do registro enquanto instrumento metodológico do professor é a

[...] base para refletir sobre o passado, para avaliar as ações do professor, para rever o cotidiano educativo e o trabalho desenvolvido com o grupo de crianças; também para reafirmar o presente e projetar o futuro (OSTETTO 2010, p. 21).

Ou seja, o ato de registrar a prática docente vem ao encontro com as necessidades avaliativas, em que o professor avaliará tudo o que resultou positivamente no passado para se utilizar no presente e assim planejar o futuro. Em suma, o registro serve para o professor como um instrumento norteador que ao escrever sobre sua prática evidenciam-se o fazer e o como se está fazendo- deixando nítido o trabalho realizado.

Ao escrevermos nossa experiência, nosso fazer ganha visibilidade, torna-se documento ao qual podemos retornar para rever o vivido, atribuindo-lhe outros significados e projetando outros fazeres desejados ou necessários. Por meio do registro, travamos um diálogo com nossa prática (OSTETTO 2010, p. 13).

Quando escrevemos nossa experiência, relatamos nossas práticas vivenciadas e estamos também construindo de certa forma nossa identidade. Pois é a maneira com que o professor atua em sala de aula, o que ele planeja, o que necessita para transmitir conhecimento faz com que ele vá construindo sua identidade bem como sua história enquanto docente. Todo professor possui uma história que o identifica como professor. Uma trajetória marcada por lutas e conquistas individuais, que contribuem para o processo de construção da identidade. Todo professor tem uma história a contar e ao ter essa oportunidade, constata-se que:

O papel do professor é um papel histórico, que também está sob influência da globalização e da vida moderna. A autora enfatiza que, para identificar as diferenças, a discussão das teorias psicanalíticas com as contribuições de Lacan e Freud é relevante, uma vez que é necessário compreender aqueles processos que asseguram o investimento do sujeito em uma identidade, independente das dimensões sociais e simbólicas da identidade.

Silva (2005) preocupa-se com o denominado multiculturalismo. Em geral, a pedagogia defende a tolerância das diferenças, mas para este sociólogo, não há uma discussão do conceito de diferenças, pois, se problematizadas, poderiam gerar uma consciência acerca da questão principalmente estimulada em práticas pedagógicas.

Assim como (CIAMPA, 1987),(SILVA ,2005, p. 31) preocupa-se em definir "identidade" e caminha para a reflexão de que:

(...) A identidade é simplesmente aquilo que se é: "sou brasileiro", "sou negro", "sou heterossexual", "sou jovem", "sou homem". (...). Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é autocontida e autossuficiente. (...). Na mesma linha de raciocínio, também a diferença é concebida como uma entidade independente. Apenas, neste caso, em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é: "ela é italiana", "ela é branca", "ela é homossexual", "ela é velha", "ela é mulher". (...). a identidade, a diferença é, nesta perspectiva, concebida como autorreferenciada, como algo que remete a si própria. A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe.

O professor, ao narrar sua história, traz consigo toda uma identidade, ou seja, características inerentes à sua construção individual. O professor não constrói sua identidade apenas com formações acadêmicas e cursos de profissionalização, sua identidade é construída através de seus registros. Registros estes de toda sua carreira docente. Registros feitos através de planos de aula, planejamento e até mesmo diários, relatando tudo o que acontece em sala de aula. A identidade de um professor é construída por seus registros diários.

Contudo, não é preciso que o mesmo se faça como algo frio e sem vida. O registro é algo pessoal do professor, deve ter a sua identidade, cada professor tem o direito de fazer seu registro como bem entender, sendo ele singular e único em seu jeito de ser.

O registro é espaço específico de cada educador, é pessoal, particular, seu caráter é individual [...]. Não pode ser concebido, nem utilizado, como forma de controle. A menos que o próprio educador deseje compartilhar (OSTETTO 2010, p. 25).

Sendo assim, o registro do professor é a porta de entrada para que se possa conhecer sua prática docente, a forma de avaliar seus alunos e também de autoavaliação, construindo assim o percorrer de uma história e a identidade de um educador responsável e que busca sempre o aprimoramento de sua carreira.

CUIDAR E EDUCAR: REQUISITOS NECESSÁRIOS AO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA INFANTIL

O trabalho realizado na Educação Infantil contribui com os cuidados que a família tem com a criança e por ainda ser uma instituição escolar vem complementar essa ação, com a realização do trabalho de educar. Vivencia-se, tanto pelos profissionais que trabalham com crianças pequenas como pela própria sociedade, um período de transição de uma visão assistencialista para uma visão pedagógica do que se é feito nos centro de Educação Infantil, evidenciando que o trabalho em creche vive um período de transição entre uma concepção que o definia como de cunho assistencial para outra, que passou a acentuar a dimensão pedagógica de educação e cuidado de crianças bem pequenas

O trabalho em um Centro de Educação Infantil transcende a concepção de que as crianças que lá estão necessitam apenas de cuidados. Visão própria deriva do processo de criação de muitas instituições de Educação Infantil, que inicialmente foram criadas para compensar as carências sociais que muitas pessoas de classes menos favorecidas possuíam e não tinham meios de proporcionar condições de cuidados básicos a seus

filhos, essa concepção culminou por solidificar na sociedade uma visão assistencialista dos meios e principalmente da educação infantil, distorcendo ainda na atualidade o trabalho que se é realizado (BRASIL, 1998).

As instituições de Educação Infantil eram vistas como um ambiente onde se realizava apenas cuidados de higiene, trabalho este compreendido como de caráter assistencialista às crianças. Com o passar do tempo, reconheceu-se o direito da criança, principalmente as de classes menos favorecidas, de receber, não apenas cuidados com a sua higiene, mas também um trabalho voltado para o aprender, para educá-lo. Essa inversão de conceitos leva-se a perceber que as “[...] instituições não são mais vistas com o um ‘mal necessário’, mas como uma complementação da ação da família” (CRAIDY, 1998). Mal no sentido de transferir dos pais as responsabilidades sociais que a eles são atribuídos, como cuidar e manter a criança em condições sadias de higiene, alimentação e promoção de um desenvolvimento favorável, mas necessário no sentido de que há situações familiares que não proporcionam a garantia desses princípios básicos.

Para o desenvolvimento sadio da criança, a instituição de Educação Infantil tem como responsabilidade o educar e cuidar, onde estas ações são representadas como um desafio para a instituição, pois a mesma é um espaço diferente do ambiente doméstico e que devem ter sentido prazeroso tanto para o educador como para a criança (FELIPE, 1998).

Educar em um Centro de Educação Infantil relaciona-se a ensinar saberes que são necessários a vida da criança e ao seu desenvolvimento e primordialmente

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (CRAIDY 1998, p. 24).

O aprendizado e a transmissão de conhecimento são ricos aliados na Educação Infantil. A cultura de um povo, seus costumes e tradições são transmitidos pelas práticas cotidianas. O trabalho pedagógico no Centro de Educação Infantil contribui para o acesso das crianças ao conhecimento que a sociedade construiu e principalmente os

valores sociais que estabeleceu. Complementando o ato de educar, está o de cuidar. Cuidar relaciona-se primeiramente à manutenção de uma higiene sadia, contemplando ações que tragam saúde à criança e bem-estar físico. Cuidar é “zelar pelo bem-estar ou pela saúde” (MICHAELIS).

Os cuidados com a higiene da criança são constantes e inevitáveis, e muitas vezes exigem saberes adicionais aos pedagógicos, necessitando saberes que transcendem os conhecimentos pedagógicos e acima de tudo auxiliam a proporcionar um desenvolvimento humano sadio, valorizando e desenvolvendo das capacidades individuais (BRASIL, 1998).

É por meio das relações de cuidado que o professor estabelece um vínculo afetivo com a criança, onde

[...] para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado [...] cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. (BRASIL, 1998, p. 25)

As ações de cuidado da criança são carregadas de afetos e carinhos, em que o vínculo com a criança se estabelece, sendo este um auxiliador na realização dos cuidados à criança pequena. É cabível de se questionar que se as crianças não tivessem afinidade com quem é responsável legalmente por elas, durante um determinado período do dia, a realização do trabalho seria difícil e encontraria diversas barreiras.

Sendo assim, o professor infantil é uma figura importante para a adaptação da criança ao ambiente escolar, é por meio das atitudes do professor que se transmitirá segurança e confiabilidade. A criança precisa se sentir segura em meio àquela instituição que se encontra e que a acolhe. Certificar-se que naquele ambiente ela terá carinho, apoio e o mais importante- de que serão respeitadas conforme suas qualidades e necessidades. Tanto professor como a instituição, necessitam estabelecer estratégias para promover a adaptação a essas crianças. É que :

[...] os diferentes profissionais envolvidos na Educação Infantil [...] têm uma importante tarefa a cumprir, na tentativa de proporcionar às crianças experiências significativas, que venham a contribuir para um desenvolvimento agradável e sadio. São, portanto, mediadores entre a criança e o meio (CRAIDY, 1998, p. 9).

A Educação Infantil constitui-se um espaço privilegiado para promoção do desenvolvimento da criança e os profissionais que ali estão são privilegiados de poderem ter sob suas responsabilidades essas oportunidades. O professor infantil tem então uma enorme responsabilidade no transcorrer do seu trabalho. Por esse motivo e pelo fato de exercer influência no processo de desenvolvimento da criança é irrelevante seu papel e, acima de tudo, o que faz enquanto prática na realização do trabalho.

SABERES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA: QUESTÕES DE GÊNERO E EXPERIÊNCIA

Percebe-se que o trabalho pedagógico realizado nas instituições de Educação Infantil é exercido, em sua grande maioria, por mulheres. Conta-se atualmente com homens exercendo o trabalho, mas as mulheres predominam os Centros de Educação Infantil. Neste espaço, a feminilidade está presente em diversos aspectos, desde a organização do espaço, decoração e profissionais que trabalham na instituição, onde a realização do trabalho com a criança de certa forma traz consigo um pouco deste gênero feminino.

Cerisara (2002) discute a ideia de que a questão de gêneros implica a representação de papéis e funções docentes. Conforme a autora, o gênero influencia na realização das atividades com a criança e na busca de uma construção de identidade profissional que vai além de gêneros e papéis preestabelecidos pela sociedade. Atuar como docente traz marcas no trabalho que são próprias das mulheres e que a realização dos fazeres escolar também.

Como caracteriza Cerisara (2002, p. 30) “Insistir sobre o caráter social das relações de gênero significa considerar que, além de uma categoria biológica, o gênero também é uma categoria histórica”. Histórica no sentido de que a mulher sempre foi

colocada em nível inferior na sociedade, na questão da garantia de seus direitos e com as implicações do papel de ser mãe, primordialmente. A sociedade aponta uma visão da professora relacionada com a da mulher que ocupa um lugar mais afetivo e doméstico, na sociedade. Porém, um lugar em que a mesma foi colocada e que, para muitos, ela não poderia desocupar, ou exercer suas funções em outro.

O caráter feminino na realização do trabalho com a criança pequeno deixa claro como as funções maternas se confundem com as funções de professora. As questões relacionadas ao gênero estão presentes nas práticas cotidianas, em que é reproduzido, o que culturalmente é função de mulher. E como a mulher historicamente, sempre ocupou um papel inferior na sociedade, essa inferioridade é transmitida na prática docente.

Reproduzir o trabalho doméstico na instituição de educação infantil é garantir que para ser professora não é preciso ter uma formação acadêmica e sim realizar reproduções do trabalho doméstico que se aprende no cotidiano e na transmissão de conhecimentos oriundos da prática diária.

Percebe-se então que o que se realiza na prática com as crianças está relacionado com o papel afetivo e cuidador que a mulher tradicionalmente exerce na sociedade. Nessa óptica, convém destacar a análise realizada por Kramer em relação as atividades desempenhadas na Educação Infantil e sua associação ao trabalho doméstico da mulher, desempenhado no âmbito familiar. Seu estudo aponta que:

As atividades do magistério infantil estão associadas ao papel sexual, reprodutivo, desempenhado tradicionalmente pelas mulheres, caracterizando situações que reproduzem o cotidiano, o trabalho doméstico de cuidados e socialização infantil (KRAMER, 2002, p. 125).

O trabalho pedagógico em um Centro de Educação Infantil é associado ao trabalho da mulher em casa, tendo em si um caráter reprodutivo na realização de práticas com as crianças. Esse entendimento é uma distorção da real finalidade da Educação Infantil e do que se deve realizar dentro de uma instituição para crianças de zero a cinco anos de idade.

O trabalho doméstico da mulher não é remunerado, portanto ao se associar o trabalho doméstico com o trabalho de educar e cuidar crianças em um Centro de

Educação Infantil “Considera-se que o trabalho do profissional de educação infantil necessita de pouca qualificação e tem menor valor” (KRAMER, 2002, p. 21) perante a sociedade. Se a mulher não recebe vencimentos pelo seu trabalho então a professora, que segundo a visão errônea da sociedade faz igual, também não deveria receber, ou então receber uma quantia inferior a relevância do trabalho que realiza.

Ainda é presente no imaginário das pessoas que o trabalho na Educação Infantil é inferior e que pode ser exercido sem nenhum preparo. Muitas pessoas pensam que o trabalho se restringe a limpar e cuidar dos pequenos, bem como reproduzir o trabalho doméstico no Centro de Educação Infantil. Esta forma de compreender o trabalho dos profissionais de Educação Infantil,

[...] camufla as precárias condições de trabalho, esvazia o conteúdo profissional da carreira, desmobiliza os profissionais quanto às reivindicações salariais e não os leva a perceber o poder da profissão (KRAMER, 2002, p. 21).

Conceber a educação da criança como uma cópia da educação que uma mãe pode dar a seu filho é negar que para ser professora é preciso de um preparo, e que ser professor necessita de saberes que se aprendem muitas vezes no período de formação acadêmica, e que ser profissional requer lutas por seus direitos como trabalhador.

A precariedade com que muitos Centros de Educação Infantil precisam conviver é escondida com a falta de profissionalização. Ao se compreender que para atuar na educação infantil qualquer um pode realizar esse trabalho, a sociedade acaba não vendo necessidade em mantê-la em melhores condições. Se os profissionais que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil não são qualificados, não se há necessidade de valorizar o trabalho e o profissional.

Convém destacar também a forma como a autora denomina o trabalhador de Educação Infantil, denominando-o profissional. Evidencia uma preocupação em mostrar o caráter sério e sistemático do trabalho que é desenvolvido na instituição de Educação Infantil em que se exige alguém habilitado para o exercício das funções e não como se constata no imaginário popular, de que qualquer um, principalmente mulher, e que possua experiência em afazeres domésticos, pode cuidar de criança.

A questão do gênero, representadas pelas práticas culturais e sociais femininas, implica conseqüentemente a desvalorização do trabalho docente, de modo que “A educação infantil, marcada por um quadro de desigualdade [...] tem na questão de gênero mais uma variável para a desvalorização do trabalho dos profissionais que se dedicam ao atendimento das crianças de 0 a 6 anos.” (KRAMER, 2002, p. 126). Assim, aptidões domésticas são levadas muito mais em conta do que a formação que o indivíduo possui, e que isso para muitos já é suficiente. Ser professor infantil não é reproduzir cuidados domésticos, portanto:

[...] ao ser enfatizado o jeito, acaba-se por aceitar pessoas com pouca ou nenhuma formação, o que leva a uma baixa remuneração e uma alta rotatividade, pois não há perspectivas em termos de carreira” (KRAMER, 2002, p. 126).

A autora também discute a identidade construída por inúmeros profissionais que se deixam chamar de tias, tanto entre colegas, familiares e principalmente entre as crianças. Assim, critica esse chamamento “tia” como a “permanência de um título sem valor” e “prêmio de consolação de uma trajetória que já teve status” (KRAMER, 2002, p. 126). Deixa claro que, para muitos professores, ser tia é um consolo, uma compensação pelo desprestígio profissional que a carreira docente vem enfrentando. Ser tia vem compensar tanto as carências afetivas das crianças e as dos professores, pois para muitas sendo tias, se realizam como profissionais.

A associação do trabalho pedagógico que se realiza em um Centro de Educação Infantil com o trabalho doméstico e suas práticas cotidianas representa a manutenção da desvalorização dos profissionais que atuam como professores de crianças.

AS DIMENSÕES AFETIVAS E DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalhar com crianças e não estabelecer vínculos afetivos com elas é difícil. Porém, é necessário sempre repensar qual é a função primordial do professor de crianças pequenas. Ao se cuidar de uma criança, o afeto surge dando riqueza e alegria tanto para o adulto como a criança. Negar o afeto é pensar a Educação Infantil não realizada por seres humanos dotados de sentimentos e marcados por uma história de vida.

Zagury (2006) evidencia que a relação entre professor e aluno é importante, porém, deve-se haver um limite entre o permissível. Isso, pois, o afeto vai existir, mas que esse sentimento não deve ser confundido com um método para se trabalhar com a criança. Na Educação Infantil, esse sentimento é mais visível, porém, é preciso refletir sobre a situação que uma relação afetiva com a criança pode ter.

Não se trata de negar o afeto e o carinho, mas que o mesmo aconteça dentro de um limite, pois a função social e profissional que é compete ao professor infantil não é compensar carinhosamente uma criança por aquilo que se julga ser o certo. É preciso ter um extremo cuidado para que os adultos não desenvolvam sentimentos e atitudes de proteção, carinho e atenção especiais para uma determinada criança, deixando que as outras se sintam preteridas ou rejeitadas (FELIPE, 1998).

O trabalho pedagógico e cuidador devem ser extensíveis a todas as crianças, sem distinção de nenhum aspecto. É fundamental para aprimorar as práticas pedagógicas na Educação Infantil e para contribuir com a construção de experiências mais democráticas e respeitadas no que diz respeito às questões relativas ao gênero e à sexualidade de profissionais e crianças.

Louro (2008, p. 8) aborda que a construção dos gêneros e das sexualidades se dá através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. Assim, as reflexões sobre o modo como as instituições de Educação Infantil colaboram na construção das relações de gênero e de sexualidade das crianças merecem ser incluídas entre as dimensões estruturantes das propostas pedagógicas. Entretanto, para que essa visão se fortaleça, é preciso conceber o processo de desenvolvimento infantil como algo marcado pelas experiências sociais e culturais vivenciadas pelas crianças (VYGOSTKY, 1984; WALLON, 1971).

A adoção dessa perspectiva para a compreensão do desenvolvimento humano, ao lado dos estudos feministas e de gênero, reforça a crítica à biologização da sexualidade e a conseqüente naturalização dos modos de ser feminino e masculino. Conforme Louro (2007), lidar com o conceito de gênero significa opor-se a essa naturalização.

Dentro de inúmeras instituições de Educação Infantil, está presente o chamamento dos professores e professoras de tias e tios. Essa forma de se referir aos profissionais, tanto aqueles que são responsáveis em cuidar e educar as crianças como aos

demais profissionais que estão trabalhando na instituição, tais como auxiliares de limpeza, cozinheira(o), diretora(or), coordenadora(or) pedagógica(o), estagiárias (os), é justificada pela presença do afeto que está implícito no trabalho pedagógico com a criança.

Para Freire (2009), o chamamento de uma professora de “tia” não é algo plausível, muito menos justificável. Suas considerações apontam a necessidade de se repensar esse chamamento, estabelecendo uma reflexão voltada a comparar o ato de chamar com a promoção de uma desvalorização da classe docente no país. Para o referido autor “a tentativa de reduzir a professora à condição de tia é uma “inocente” armadilha ideológica [...]” (FREIRE, 2009, p. 25). Esta armadilha ideológica faz com que professores não sejam valorizados e assim eles próprios não se valorizaram, pois se encontram sem direitos e sem deveres e ainda sem motivação alguma pra tal desempenho educacional, pois estão sob certa ideologia.

A professora, ao se assumir como tia, está mascarando sua identidade profissional e contribuindo para a desvalorização da categoria em que o profissional está negando sua classe social e contribuindo para a manutenção da ideologia dominante, que tenta “adocicar” a vida profissional docente, fazendo com que deixem esquecido o dever de lutarem por seus direitos (FREIRE, 2009).

Desse modo, ser docente é também engajar-se na luta por valorização e reconhecimento do ato de ensinar e da pessoa que se assume professor, portanto “não é possível também ser professora sem lutar por seus direitos para que seus deveres possam ser mais bem cumpridos” (FREIRE, 2009, p. 26). Ser professor requer responsabilidades profissionais, com lutas constantes, formação e atualizações em sua carreira profissional.

O papel permissivo que a escola ofereceu ao aluno permitindo que chamasse a professora de tia promoveu a “deterioração da identidade dos docentes” comprometendo a relação entre ambos (CASTRO, 2003). A relação entre professor-aluno se estabelece em um ambiente com características próprias, em um espaço que possui a finalidade de ensinar conteúdos. Convém pensar até que ponto a permissividade permeia a relação pedagógica em sala, pois o professor deve estar desvinculado de qualquer círculo de parentesco com seus alunos. O professor deve ser reconhecido como um mediador no ensino-aprendizagem e não como uma relação de parentesco, ou seja, como imagem de

“tia”, apesar de toda afetividade que a relação aluno-professor desenvolve com seus alunos.

Ser “tia” desqualifica e rebaixa o profissional. Deteriora a imagem docente e da docência. “A denominação tia deprecia a professora e interfere na relação profissional com o aluno e a sociedade” (CASTRO, 2003, p. 51). O termo tia vem negar a sociedade o caráter profissional de ser educador. Ser tia é resumir o trabalho a uma simples relação afetiva. Logo, “a denominação tia [...] reduz a distância social entre professor e aluno e incentiva a criação de laços afetivos entre eles” (CASTRO, 2003, p. 51).

A afetividade está presente no transcorrer do trabalho realizado na Educação Infantil, é intrínseca a relação afetiva que o professor estabelece com a criança. Sendo assim, o trabalho realizado desprende do professor certa afetividade, mas essa afetividade precisa ser dosada e que ela não ultrapasse limites aceitáveis e esconda o valor profissional da função atrás apenas do carinho desprendido e recebido pelo educador.

Os laços afetivos não podem ser colocados à frente da realização do trabalho pedagógico, como justificativa de determinadas práticas. Convém pensar a afetividade como consequência da realização do trabalho e não como um pretexto para se dar mais carinho a criança que, supostamente julga-se que não tem.

Ao professor infantil, compete a realização de suas tarefas, e não compensar a criança com o carinho que se acha que a mesma não recebe. Professora, em primeiro lugar ensina, e no caso da Educação Infantil, cuida e educa. Essa relação é a que deve legitimar a figura docente e seu trabalho.

Considerações Finais

Como pudemos compreender, a temática das questões de gênero na educação infantil é limitante por implicar mitificações do trabalho docente. A relação de cuidado que se estabelece nos primeiros anos de vida, dentro do seio escolar, deve e deverá existir para que humanizem as relações interpessoais.

Todavia, como verificamos, recai sobre o âmbito feminino a obrigação e a necessidade de atribuição características e tarefas específicas a docentes mulheres. Isso, pois, o binômio cuidar-educar ainda é socialmente atrelado a tarefas cotidianas

realizadas prioritariamente por mulheres. "Um projeto de formação deve necessariamente possibilitar a construção da identidade do professor" Peterossi e Menino (2017).

Nesse sentido, compreende-se que todas as relações próprias ao cuidado de crianças em fase escolar inicial torna-se obrigação de papel feminino. É fato que essa reflexão surge de um espelhamento da sociedade que reproduz em diferentes cotidianos a mesma atribuição: mães lavam a louça e cuidam das roupas, limpam as casas são as empregadas domésticas, cuidam das crianças na ausência dos pais são as babás. Ou seja, a fusão entre a maternidade e a função professoral não é novidade no que diz respeito à associação das funções de cuidado e da limpeza ao universo feminino em nossa sociedade.

Todavia, não podemos compactuar com atitudes que menosprezem a carreira docente como um todo em função do gênero, ou seja, vale então dizer que há uma grande necessidade de superar o paradigma do feminino dentro do universo da educação infantil. A superação vem no sentido de não atribuir à figura feminina o cuidado da maternidade, pois essa atitude se faz leviana ao pensar que nem toda mulher tem vocação para ser mãe. A superação também viria para que não se contribua de forma a acentuar expressões machistas que alienam os homens de afazeres comuns e cotidianos. No caso da educação trata-se, especificamente, das práticas de higiene e cuidados pessoais para com os alunos bebês ou muito pequenos.

Em suma, a educação deve estar preparada não somente para remodelar as questões do gênero no que diz respeito ao trabalho professoral, mas também no espelhamento para as futuras gerações; os alunos, contribuindo para a fusão das dinâmicas do masculino e feminino, priorizando que o último não seja estigmatizado.

Referências

ARAÚJO, M. F. de; ROSSI, C. R.; TEIXEIRA, F. **O saber fazer docente em educação para a sexualidade na educação básica: um paralelo entre Portugal e Brasil.** *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, [S.l.], p. 1410-1426, june 2019. ISSN 1982-5587. Disponível em:

<<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12608>>. Acesso em: 27 june 2019. doi:<https://doi.org/10.21723/riace.v14iesp.2.12608>.

BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2005.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTRO, G. **Professor submisso, aluno-cliente**. Reflexões sobre a docência no Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CERISARA, A. B. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

CIAMPA, A. C. **Identidade**. In: Lane, S.T.; Codo, W. (org.). *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo. Brasiliense. 1987.

CIAMPA, A. C. **A estória de Severino e a história de Severina: um ensaio da psicologia social**. São Paulo. Brasiliense. 2007.

CIAVATTA, M. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. In: Frigotto, Gaudêncio, Ciavatta, Maria e Ramos, Marise (orgs.). *O ensino médio integrado. Concepção e contradições*. São Paulo. Cortez. 2005.

CRAIDY, C. M. (org.) **O educador de todos os dias: convivendo com crianças de 0 a 6 anos**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo. Martins Fontes. 2005.

FÁVARO, J. D. et al. **Paternidade na adolescência: analisando seu significado, os desafios e suas consequências**. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, [S.l.], p. 1321-1338, june 2019. ISSN 1982-5587. Disponível em:
<<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12582>>. Acesso em: 27 june 2019. doi:<https://doi.org/10.21723/riace.v14iesp.2.12582>.

FELIPE, J. **Aspectos gerais do desenvolvimento infantil.** In: CRAIDY, Carmem Maria (org.) *O educador de todos os dias: convivendo com crianças de 0 a 6 anos.* Porto Alegre: Mediação, 1998.

FRANCHI, E. P. (org.) **A causa dos professores.** Campinas: Papirus, 1995.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'água, 2009.

HALL. S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Lamparina. 2014.

KRAMER, S. **Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões.** In: MACHADO, Maria Lucia de A.(org.). *Encontros e desencontros em educação infantil.* São Paulo: Cortez, 2002.

LANE, S. T. M. **O que é psicologia social.** São Paulo. Brasiliense. 22ª Edição. 11ª Reimpressão. 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências profissionais e profissão docente. (7ªed.) São Paulo. Cortez. 2003. (Coleção questões da nossa época; 67).

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas.** *Educ. rev.*, nº 46, p .201-218, dez., 2007.

LOURO, G. L. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas.** *Pro-Posições*, vol. 19, nº 2, p.17-23, ago. 2008.

LOURO, G. L.; MARANHÃO, D. G. **O cuidado como elo entre saúde educação.** *Cadernos de Pesquisa*, nº 111, São Paulo, p. 115-133, dez., 2000.

MACHADO, L. R. S. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional.** In: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 1, n. 1, p. 08-22, jun., 2008.

MAIA, C. M.; SCHEIBEL, M. F. **Didática**. Curitiba: IESDE Brasil, 2010.

MARCELO, C. **A identidade docente: constantes e desafios**. Disponível em:
<<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/3/8>>. Acesso em
08/06/2011.

MEDEIROS, J. B. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas**. 7.
ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MELO, S. M. M. de; WENDHAUSEN, M. **Reflexões sobre as interfaces entre ações
formativas EDUSEX e as tecnologias digitais: um estudo de caso interpretativo-
dialético**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, [S.l.], p. 1480-1499, june
2019. ISSN 1982-5587. Disponível em:
<<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12612>>. Acesso em: 27
june 2019. doi:<https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.2.12612>.

OLIVEIRA, Z. M. R. (org.) **Construção da identidade docente: relatos de educadores
de educação infantil**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, p. 547-571, set./dez., 2006.
Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0336129.pdf>>. Acesso em:
204/03/2011.

OSTETTO, L. E. **Encontros e encantamentos na educação infantil: Partilhando
experiências de estágios**. Campinas: Papirus, 4.ed. 2000.

OSTETTO, L. E. (org.) **Educação infantil: saberes e fazeres da formação de
professores**. Campinas: Papirus, 4.ed. 2008.

PETEROSI, H. G.; MENINO, S. E. **A formação do formador**. São Paulo: Ceetesp.
Unidade de Pós-graduação Extensão e Pesquisa. (Fundamentos e Práticas em Educação
Profissional e Tecnológica). 2017.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: Identidade e saberes da docência**. In:
PIMENTA (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo. Cortez. 8ª
Edição. 2012.

RIBEIRO, P. R. Marçal; MONTEIRO, S. A. de Souza. **Avanços e retrocessos da educação sexual no Brasil:** apontamentos a partir da eleição presidencial de 2018. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, [S.l.], p. 1254-1264, june 2019. ISSN 1982-5587. Disponível em:
<<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12701>>. Acesso em: 27 june 2019. doi:<https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.2.12701>.

SANTOS, W. B.; FALEIRO, W.; OLIVEIRA, H. Júnior de. **Jogos de poder e profissionalização docente:** discutindo as subjetividades do feminino na sala de aula. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, [S.l.], p. 1375-1394, june 2019. ISSN 1982-5587. Disponível em:
<<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12606>>. Acesso em: 27 june 2019. doi:<https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.2.12606>.

QUADROS, M. B. Monografias, dissertações & cia: **caminhos metodológicos e normativos**. 2. ed. ver. Curitiba: Tecnodata Educacional, 2009.

QUADROS, M. B. Projeto de pesquisa: **texto em re-construção**. UENP – Centro de Ciências Humanas e da Educação – Pedagogia. Jacarezinho, 2010. [mimeo].

SILVA, G. F.; FIDALGO, F. S. R. **Identidade profissional dos/as docentes do ensino técnico do CEFET-MG**. In: I Encontro dos Pesquisadores de Programas em Educação: UFMG, Puc-Minas, Cefet MG e UEMG. Belo Horizonte. 2009.

SILVA, T. T. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes. 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis. Rio de Janeiro. Vozes. 2014.

VASCONCELOS, G. A. N. (org.) **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VIGOSTKI, L. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

VILAÇA, T. **Metodologias de ensino na educação em sexualidade:** desafios para a formação contínua. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, [S.l.], p. 1500-1537, june 2019. ISSN 1982-5587. Disponível em:
<<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12614>>. Acesso em: 27 june 2019. doi:<https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.2.12614>.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança.** São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1971.

ZAGURY, T. **O professor refém:** para os pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil. Rio de Janeiro: Record, 2006.