

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**PUC – SP**

**João Raimundo dos Santos Silva Júnior**

**A DOCÊNCIA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM MANAUS:**  
**Representações de pais, mães e professores**

**Doutorado em Educação: Psicologia da Educação**

**São Paulo**

**2021**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**PUC – SP**

**João Raimundo dos Santos Silva Júnior**

**A DOCÊNCIA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM MANAUS:**  
**Representações de pais, mães e professores**

Tese apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Clarilza Prado de Sousa.

**São Paulo**  
**2021**

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Este exemplar corresponde à redação final da Tese de Doutorado defendida por João Raimundo dos Santos Silva Júnior e aprovada pela banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

São Paulo/SP, 06 de dezembro de 2021.

---

Profª. Dra. Clarilza Prado de Sousa (Orientadora)

---

Profª. Dra. Ana Mercês Bahia Bock (PUC/SP)

---

Profª. Dra. Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches (PUC/SP)

---

Profª. Dra. Daniela Barros da Silva Freire Andrade (UFMT)

---

Profª. Dra. Émina Márcia Nery dos Santos (UFPA)

Este trabalho foi financiado por meio de bolsa de estudo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Ao Ser Supremo. À minha mãe, meu padrasto, meus irmãos e sobrinhos. De modo, especial à minha professora alfabetizadora Zenaide da Silva e Silva (*in memoriam*). Finalmente, a todos os que direta e indiretamente contribuíram para sua efetivação.

## AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço ao Ser Supremo pela dádiva da vida e por seu imensurável amor para comigo, por sua constante intervenção diária em minha caminhada, que colaborou para que alcançasse meus objetivos pessoais/profissionais.

À minha mãe, Joanete de Carvalho Souza, meu padrasto, meus seis irmãos, minhas duas irmãs, minhas duas sobrinhas e meus dois sobrinhos, pelo afeto e apoio que recebi durante o curso de Doutorado em Psicologia da Educação.

Ao meu grande amigo, Luiz Gonzaga da Silva Filho, em nome de nossa amizade, acolheu-me em sua residência durante o período em que frequentei o curso de pós-graduação, em nível de doutorado.

Aos meus professores e professoras do ensino básico das escolas públicas: Senador João Bosco e Professora Maria Belém em Barreirinha/Amazonas, por suas contribuições em minha trajetória acadêmico-profissional.

À minha professora alfabetizadora, Zenaide da Silva e Silva, com grande dedicação, compromisso e carinho ensinou-me a ler e escrever, assim como, inspirou-me a seguir a carreira do magistério.

À Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP, por meio do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, que me oportunizou obter o título de Doutor.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudo, que custeou as mensalidades do curso de doutorado, viabilizando condições para realização da pesquisa e da produção da tese.

Ao secretário do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Edson Aguiar, por sua eficiência, agilidade e disponibilidade em nos servir nos momentos em que necessitamos.

Aos docentes do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, em especial, as professores Mitsuko Antunes, Marli André, Laurinda Ramalho e Clarilza Prado de Sousa, pelas excelentes aulas ministradas nas disciplinas do curso.

À minha professora e orientadora, Profa. Dra. Clarilza Prado de Sousa, que com extrema competência e experiência me conduziu nos estudos e na pesquisa no campo das Teorias das Representações Sociais.

Aos meus colegas do Núcleo de Pesquisa Internacional em Estudos Avançados em Representações Sociais (NEARS), pela parceria nos momentos de estudos e pesquisas, assim como nas participações em eventos científicos nacionais e internacionais.

Ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), pela oportunidade de experienciar a docência por meio da monitoria no curso de mestrado.

À Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC/AM), por acolher meu pedido de afastamento remunerado para cursar o doutorado fora do meu domicílio.

À Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED/Manaus), que, por meio de seu Programa Qualifica, concedeu-me a licença remunerada para frequentar o curso de doutorado em São Paulo.

À Gerência de Tecnologia Educacional (GTE), especialmente sua gerente Aldemira Câmara, por sua sensibilidade e empatia quando necessitei ausentar de meu trabalho para as orientações da produção da tese em São Paulo.

Às minhas colegas professoras-formadoras, Veracilda de Oliveira Prado, Neudimar Ferreira Pacheco, Suziane dos Santos Lopes, Etyanne Uhlmann Lima e Esther de Souza Albuquerque, pela parceria em executar as ações formativas, nas quais estive ausente devido minha presença nas orientações e atividades durante o curso.

À senhorita Vilma Maria Temoteo, secretária particular de minha orientadora, a qual, por muitas vezes, com simpatia e disponibilidade colaborou na organização das atividades e eventos acadêmicos.

À professora Dra. Angela Arruda, que por meio de nossas conversas realizadas durante os intervalos entre uma conferência e simpósio, prestou alguns apontamentos que agregaram qualidade ao trabalho.

Às professoras que constituíram a minha banca de qualificação: Dra. Daniela Freire, Dra. Émina Santos, Dra. Emília Cipriano e Dra. Ana Bock, por suas contribuições valiosíssimas que enriqueceram a redação final de minha tese de doutorado.

Por fim, agradeço aos meus amigos e colegas que sempre estiveram na torcida, estimulando-me a superar as dificuldades e os obstáculos, assim como agradeço a todas as pessoas que contribuíram direta e indiretamente para a realização deste sonho, que, hoje, tornou-se de fato uma realidade.

## RESUMO

SILVA JÚNIOR, João Raimundo dos Santos. **A docência masculina na educação infantil em Manaus**: representações de pais, mães e professores. 2021. 212f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

O magistério do homem na educação infantil é um fenômeno contemporâneo e polêmico, especialmente em nosso país, suscitado por um conjunto de fatores de natureza: social, política, econômica, cultural e científica. Tal fato tem causado tensões e conflitos entre os membros das comunidades escolares, que assumiram distintos posicionamentos, atitudes e opiniões acerca da anuência da docência masculina na primeira infância, muitas vezes discriminatórias e preconceituosas. Essa realidade social motivou o desenvolvimento deste estudo, com a finalidade de compreender as representações sociais de atores educacionais sobre o ser docente masculino no segmento infantil em Manaus/Amazonas. Para tanto, foi executada uma pesquisa de campo, alicerçada pela epistemologia qualitativa, sob o enfoque descritivo-exploratório, sendo aplicados um questionário e a entrevista situacional a um grupo de participantes formado por pais, mães e professores de crianças pequenas matriculadas em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da rede pública de ensino manauense. As respostas obtidas pelos instrumentos foram submetidas à análise de conteúdo (FRANCO, 2012), e examinadas conforme orientam as metodologias propostas pela Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978). Os resultados indicavam que a maioria dos participantes não admitia a docência masculina na pré-escola na capital amazonense. Esse posicionamento opositor do grupo parece ser norteador por suas representações de ser docente objetivadas na imagem de um ser inapto, imprevisível e despreparado para o serviço educacional com o público infantil, sendo ancoradas nos embates entre os gêneros masculinos e femininos, que qualificavam de forma inata a mulher e desqualificavam o homem (PEREIRA, 2012); apoiadas nos papéis sociais de mãe e pai, sendo a figura materna considerada o perfil ideal para o trabalho docente e a paterna com suas competências questionadas ou descredibilizadas pelos entrevistados; e sustentadas pela suspeita da possibilidade de práticas de pedofilia,liciamento ou abuso sexual infantil por parte do professor, durante as práticas de higiene, mas que isentava a professora de tais atos ilícitos. Desse modo, o trabalho vislumbra a possibilidade de produção de materiais que possam servir de subsídios para futuras intervenções no âmbito educacional, na tentativa de minimizar ou sanar as dificuldades enfrentadas pelo homem em sua carreira no magistério no segmento infantil. Portanto, recomendamos a realização de mais pesquisas acerca da temática para aprofundar e esmiuçar o assunto.

**Palavras-chaves:** Docência Masculina, Representações Sociais, Professor Homem, Educação Infantil, Magistério Masculino.

## ABSTRACT

SILVA JÚNIOR, João Raimundo dos Santos. **Male teaching in early childhood education in Manaus: representations of fathers, mothers and teachers.** 2021. 212f. Thesis (Doctorate in Education: Educational Psychology) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (*Pontifical Catholic University of São Paulo*), São Paulo, 2021.

Male teaching in early childhood education is a contemporary and controversial phenomenon, especially in our country, due to a group of factors: social, political, economical, cultural, and scientific. Such fact has caused tension and conflict among the members of the school communities, who have taken distinct positions, attitudes, and opinions regarding the consent of male teaching in early childhood, several times being discriminatory and prejudiced. This social reality motivated the development of this study, with the goal of comprehending the social representations of educational actors about being a male teacher in the early childhood segment in Manaus/Amazonas. Therefore, field research was conducted, based on qualitative epistemology, within the descriptive exploratory approach, with a questionnaire and situational group interview being applied to the early children's fathers, mothers, and teachers who were enrolled at a City's Childhood Educational Center (*Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI*) of the public education system in Manaus. The answers obtained by the instruments were submitted to content analysis (FRANCO, 2012), and analyzed according to the methodologies proposed by The Theory of Social Representations (MOSCOVICI, 1978). The results indicated that most participants did not conceive male teaching in preschool in the capital of Amazonas. This opposing position of the group seems to be guided by their representations of being a teacher objectified in the image of a being who is inept, unpredictable, and unprepared for the educational service with children, being anchored in the clashes between male and female cisgenders, which innately qualified the woman and disqualified the man (PEREIRA, 2012); supported by the social roles of mother and father, with the maternal figure being considered the ideal profile for the teaching field, and the father having his competencies questioned or discredited by the interviewees; and supported by the suspicion of the possibility of pedophilia practices, enticement or child sexual abuse by the teacher, during hygiene practices, however exempting the female teacher from such illicit acts. Thus, the work glimpsed the possibility of producing materials that can serve as subsidies for future interventions in the educational field, in an attempt to minimize or remedy the difficulties faced by men in their teaching career in the children's segment. Furthermore, we recommend carrying out more research on the subject.

**Keywords:** Male Teaching, Social Representations, Male Teacher, Early Childhood Education, Male Teaching.

## RÉSUMÉ

SILVA JÚNUOR, João Raimundo dos Santos. **Les Enseignants Masculins dans L'Éducation des Enfants à Manaus:** représentations des pères, des mères et des professeurs. 2021. 212f. Thèse (Doctorat em Éducation: psychologie de l'éducation) – Université Pontificale Catholique de São Paulo, São Paulo, 2021.

L'enseignement au niveau préscolaire et au primaire réalisé par des hommes est un phénomène contemporain et polémique, surtout dans notre pays, provoqué par un ensemble de facteurs de l'ordre: sociale, politique, économique, culturelle et scientifique. Ce fait provoque des tensions et des conflits entre les membres des communautés scolaires, qui ont de différents positionnements, attitudes et avis par rapport à l'approbation des enseignants masculins lors de la première enfance. Souvent ces avis relèvent de la discrimination et du préjugé. Cette réalité sociale a encouragé le développement de cette étude, dans le but de comprendre les représentations sociales des acteurs de l'éducation sur l'enseignement réalisé par des hommes dans l'étape de l'éducation primaire à Manaus/Amazonas. Pour cela, une enquête de terrain a été faite, basée sur l'épistémologie qualitative, d'après un biais descriptif-exploratoire, ayant appliqué un questionnaire et une interview avec un groupe de participants composé par des pères, mères et enseignants des petits enfants inscrits à un Centre Municipal D'Éducation pour Enfants du réseau d'enseignement public de la ville de Manaus. Les réponses obtenues par ces instruments de recherche ont été soumises à une analyse de contenu (FRANCO, 2012), et ont été analysées selon ce que proposent les méthodologies de la Théorie des Représentations Sociales (MOSCOVICI, 1978). Les résultats indiquent que la majorité des participants n'acceptent pas les enseignants masculins à la maternelle dans la capitale de l'État d'Amazonas. Ce positionnement d'opposition du groupe semble être motivé par les représentations de l'enseignant homme comme inapte, imprévisible et sans préparation requise pour le travail d'enseignement auprès du public infantin. Ces images sont ancrées sur les débats entre les cisgenres masculins et féminins qui qualifient la femme de forme innée et déqualifient l'homme pour ce métier (PEREIRA, 2012); enracinées sur les rôles sociaux de la mère et du père, la mère étant considérée le profile idéal pour le travail d'enseignement et le père ayant des compétences mises en question et discréditées par les interviewés; soutenues aussi par le soupçon d'une possibilité de pratique pédophile, racolage ou abus sexuel infantin de la part des enseignants hommes, lors des pratiques d'hygiène et de toilette; pendant que les enseignantes femmes ont été insentées de ces actes illicites. De cette manière, l'étude vise à la possibilité de production de matériels qui puissent servir d'outil pour des interventions futures au milieu éducationnel, dans l'espoir de réduire ou finir avec les difficultés auxquelles les hommes doivent faire face dans l'enseignement au niveau maternel-primaire. De même, nous recommandons la réalisation d'une plus grande quantité de recherches à propos de cette thématique.

**Mots-clé:** Enseignement par des hommes, Représentations Sociales, Professeur Homme, Éducation des enfants, Professorat Masculin.

## LISTA DE SIGLAS

a.C. – antes de Cristo

AM – Amazonas

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CFB – Constituição Federal do Brasil

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CME – Conselho Municipal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNS – Conselho Nacional de Saúde

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DDPM – Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério

d.C. – depois de Cristo

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EI – Educação Infantil

FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

GFC – Gerência de Formação Continuada

GTE – Gerência de Tecnologia Educacional

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAO – Manaus

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

PBU – Programa Bolsa Universidade

PEFD – Programa Especial de Formação Docente

PIM – Polo Industrial de Manaus

PNE – Plano Nacional de Educação

PR – Plano Real

ProUni – Programa Universidade para Todos  
PROFORMAR – Programa de Formação e Valorização de Profissionais de Educação  
PUC – Pontifícia Universidade Católica  
RS – Representações Sociais  
SEMED – Secretaria Municipal de Educação  
SP – São Paulo  
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
TRS – Teoria das Representações Sociais  
UBS – Unidade Básica de Saúde  
UEA – Universidade do Estado do Amazonas  
UFAM – Universidade Federal do Amazonas  
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
UFP – Universidade Federal de Pernambuco  
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNESP – Universidade Estadual Paulista  
UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba  
ZFM – Zona Franca de Manaus

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Trabalhos abordando RS de ser docente na educação infantil .....	70
<b>Quadro 2:</b> Faixa etária dos participantes .....	91
<b>Quadro 3:</b> Nível de escolaridade dos participantes .....	92
<b>Quadro 4:</b> Qualificação profissional das docentes .....	93
<b>Quadro 5:</b> Tempo de experiência docente na educação infantil .....	94

**Não existe sujeito sem sistema nem sistema sem sujeito. O papel das representações partilhadas é o de assegurar que sua coexistência é possível.**

(MOSCOVICI, 2013, p. 11)

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO 1 .....</b>	<b>25</b>
<b>1 A COMPREENSÃO PSICOSSOCIAL DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE .....</b>	<b>25</b>
1.1 As ancoragens históricas, sociais e políticas da profissão docente no mundo .....	25
1.2 As múltiplas ancoragens da docência na educação básica no Brasil .....	29
1.3 As ancoragens da composição do professorado da educação infantil no Brasil .....	35
1.4 As ancoragens da constituição da docência na educação infantil em Manaus .....	45
<b>CAPÍTULO 2 .....</b>	<b>54</b>
<b>2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O PENSAMENTO SOCIAL AMAZÔNICO .....</b>	<b>54</b>
2.1 A compreensão da realidade social pela teoria das representações sociais	54
2.2 As ancoragens do pensamento social manauara .....	61
2.3 As representações sociais do ser docente na educação infantil no Brasil.....	69
<b>CAPÍTULO 3 .....</b>	<b>79</b>
<b>3 OS PROCEDIMENTOS TÉCNICO-METODOLÓGICOS .....</b>	<b>79</b>
3.1 A escolha pela perspectiva psicossocial na produção do conhecimento .....	79
3.2 O tipo de pesquisa .....	81
3.3 Os sujeitos da pesquisa .....	82
3.4 Os instrumentos de produção dos dados da pesquisa .....	83
3.5 Os procedimentos de produção e análises dos dados .....	85
3.6 A análise de riscos e benefícios .....	88
<b>CAPÍTULO 4 .....</b>	<b>89</b>
<b>4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>89</b>
4.1 Os participantes: quem são eles ou elas? .....	89
4.2 As representações sociais do ser docente na educação infantil em Manaus	97

4.2.1	Primeira categoria: o embate entre os cisgêneros na educação infantil .....	98
4.2.2	Segunda categoria: os papéis sociais e a docência masculina na educação infantil .....	106
4.2.3	Terceira Categoria: a docência masculina e seus percalços na educação infantil .....	114
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>123</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>128</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>138</b>
	<b>ANEXOS A .....</b>	<b>139</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>140</b>
	<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>141</b>
	<b>APÊNDICE B .....</b>	<b>142</b>
	<b>APÊNDICE C .....</b>	<b>144</b>
	<b>APÊNDICE D .....</b>	<b>146</b>
	<b>APÊNDICE E .....</b>	<b>148</b>
	<b>APÊNDICE F .....</b>	<b>150</b>
	<b>APÊNDICE G .....</b>	<b>151</b>
	<b>APÊNDICE H .....</b>	<b>152</b>
	<b>APÊNDICE I .....</b>	<b>204</b>

## INTRODUÇÃO

Tudo o que existe na natureza se produz a partir de uma de suas margens: a superfície da terra, a membrana de uma célula, o momento de uma catástrofe, o começo e o fim de uma vida. Poder-se-ia dizer o mesmo do que se produz na sociedade. E especialmente neste território onde se articulam os fenômenos individuais e os fenômenos coletivos. Sendo assim, devemos estar atentos à maneira como colocamos o problema indivíduo-sociedade, pois, sem nos darmos conta, corremos o risco de transformarmos não apenas em um problema difícil, mas principalmente em um problema que se revele impossível de ser tratado no plano científico (MOSCOVICI, 2013, p. 7).

O trabalho constitui-se em uma tese de doutoramento, ora intitulado *A docência masculina na Educação Infantil em Manaus: representações de pais, mães e professores*, realizado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). As motivações para a execução do estudo decorreram das observações do contexto educacional manauara, realizadas por um dos pesquisadores que, na época, exerceu o cargo de tutor educacional na rede pública de ensino da localidade, atendendo, com formação continuada, especificamente os professores da primeira etapa da educação básica.

O profissional, ao se apresentar nas unidades de ensino destinadas ao público infantil, como professor formador de professores, percebia as reações de surpresa da equipe gestora, as manifestações de admiração do corpo docente e a desconfiança de alguns familiares das crianças. Comumente, presenciava as mães/familiares perguntando para o pessoal dos serviços elementares quem era aquele homem. Essa situação provocou no tutor educacional indagações sobre as causas ou motivos para aqueles comportamentos da comunidade escolar. Desse modo, ao cursar o doutorado, propôs investigar tal fenômeno, a partir do referencial da Psicologia Social no âmbito educacional.

Há 25 anos, a Educação Infantil (EI) foi inserida na estrutura do ensino formal em nosso país. Essa realidade foi suscitada por um conjunto de fatores, sendo: os avanços científicos, que alteraram as concepções de infância e criança; em 1988, a aprovação da Constituição Federal do Brasil (CFB), que consolidou o processo de redemocratização; em 1990, sanção do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que atribuiu responsabilidades aos agentes sociais; em 1994, a implantação do Plano Real (PR), que trouxe a estabilidade monetária; em 1996, promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que reorganizou o sistema de ensino. Dessa maneira, cada elemento contribuiu para formalizar o atendimento educativo na primeira infância.

Nesse sentido, os estudos contemporâneos sobre a infância e a criança colaboraram para reconfigurar suas concepções. A primeira é uma fase do ciclo da vida marcada por um conjunto de múltiplas experiências vivenciadas em distintos espaços geográficos, históricos, sociais e culturais, situada em determinada época; e a segunda é caracterizada como um ser ativo, social e histórico, que “constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentimentos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p.12). Dessa forma, ela precisa ser cuidada, protegida e orientada pelos membros de seu grupo de pertença.

Partindo desse pressuposto, a CFB de 1988 reconheceu a criança como um ser de direito e favoreceu seu acesso à educação integral, durante o processo de desenvolvimento infantil, desde a tenra infância, sendo preferencialmente seu atendimento efetivado por instituições de ensino do setor público. Esse contexto colaborou para o aumento na busca dos pais em matricular seus filhos em creches e pré-escolas, especialmente aqueles oriundos das camadas pobres da sociedade brasileira. Logo, a estrutura assistencial, que era pequena, não suportou a demanda educacional e, conseqüentemente, suscitou as mobilizações reivindicando a criação por mais vagas para o segmento infantil na rede pública de ensino em nosso país.

Essa situação de reivindicação dos pais/responsáveis dos menores foi reforçada com a promulgação do ECA em 1990, o qual esmiuçou os direitos das crianças e dos adolescentes e atribuiu responsabilidades aos agentes sociais para garantir a integridade física, social, moral e psicológica aos cognoscentes. A partir desse contexto, paulatinamente ocorreu uma série de mudanças, como: ampliação da rede de atendimento; alteração na concepção do serviço institucionalizado; formação adequada aos profissionais que atendiam ao público infantil e outros. Portanto, o Estado, pressionado pela sociedade civil e organizada, buscava satisfazer, parcialmente, as novas exigências educacionais.

Mais tarde, essa realidade foi consolidada pelo governo federal ao sancionar a LDBEN, por meio do Decreto n.º 9.394/1996, que considerou a EI como a etapa inicial da educação básica, sendo dividida em duas fases: a creche – destinada aos bebês e crianças bem pequenas; e a pré-escola – voltada para as crianças pequenas.<sup>1</sup> Essa legislação também incumbiu aos municípios de promover e ampliar sua cobertura à população infantil. Para tanto, os prefeitos foram persuadidos a aumentar gradativamente o percentual financeiro de seu orçamento

---

<sup>1</sup> A Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (2018) adotou oficialmente a seguinte nomenclatura: bebês (0 – 1a6m), crianças bem pequenas (1a7m – 3a11m) e crianças pequenas (4a – 5a11m). Eles são atendidos de acordo com sua faixa etária na creche ou pré-escola.

reservado à educação, para investir na infraestrutura e na contratação de professores para esse nível de ensino em suas redes públicas (NUNES; CORSINO e DIDONET, 2011).

Esse contexto educacional também teve a contribuição da implantação do Plano Real em 1994. Conseqüentemente, aos poucos, a estabilidade monetária foi alcançada, ocorreu o controle da dívida pública e incidiram-se os investimentos das empresas nacionais e internacionais em nosso país. Esses fatores favoreceram a retomada do equilíbrio econômico, mas também impuseram ao governo brasileiro promover o acesso à educação básica, visando a qualificação profissional dos cidadãos para assumirem os emergentes postos de trabalhos nos distintos setores da economia. Desse modo, a rede pública de ensino recebeu investimentos financeiros para aumentar sua cobertura à população, especialmente as camadas pobres.

Nessa perspectiva, a Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED/MAO) vem intensificando a realização de concursos públicos e processos seletivos com a finalidade de preencher seu quadro profissional docente, inclusive da EI. Nesse contexto admissional, homens licenciados em Normal Superior ou em Pedagogia foram aprovados e nomeados para o exercício do magistério na esfera pública, muitas vezes lotados em unidades de ensino que atendiam crianças entre 4 a 5 anos, pertencentes à rede pública de ensino manauense, uma vez que supriam as prerrogativas previstas na legislação educacional vigente para assumirem o cargo.

Assim, o censo escolar de 2019, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), revelou que a rede de ensino municipal de Manaus era constituída por 415 unidades escolares, com 14.259 mil professores, e atendia uma população estudantil de aproximadamente 240.384 mil alunos regularmente matriculados nas seguintes etapas: Educação Infantil (creche e pré-escola); Ensino Fundamental (anos iniciais e finais); Educação de Jovens, Adultos e Idosos (primeiro e segundo segmentos); e Educação Especial. Diante desse contexto, a capital amazonense possuía a maior rede pública de ensino do Estado do Amazonas, assim como era considerada a terceira em nível nacional (INEP, 2020).

Esse estudo censitário também evidenciou que a SEMED/Manaus atendia 51.671 crianças na EI, e desse total 5.314 mil frequentavam a creche e 46.357 mil cursavam a pré-escola. Para tanto, o quadro funcional da instituição era composto por 1.830 mil docentes, dos quais 364 atuavam na primeira fase e 1.466 mil na segunda fase. O professorado era constituído por 97,4% de mulheres e 2,6% de homens. Esses profissionais eram licenciados em normal superior, pedagogia e educação física, muitos eram portadores de títulos de especialistas em

diferentes áreas do campo educacional, com vínculos empregatícios concursados e/ou seletivados, desenvolvendo uma jornada de trabalho de 20, 40 e 60 horas semanais.

Na contemporaneidade, a emergência da docência masculina na EI causou estranheza e resistência na comunidade escolar, principalmente dos responsáveis das crianças. Historicamente, as práticas do cuidar/educar/brincar com bebês e crianças bem/e pequenas extradomiciliares foram executadas pelo cisgênero feminino nas instituições públicas, particulares, comunitárias e filantrópicas brasileiras, porquanto o pensamento social da sociedade conservadora compartilhava da ideia de que a mulher era portadora de habilidades inatas, as quais, durante seu processo de educação doméstica, eram exercitadas, tornando-as competentes para o serviço (PEREIRA, 2012). Destarte, elas apresentavam o perfil ideal para assumir o cargo de professora com os pequenos.

O magistério na EI tornou-se um espaço profissional de empoderamento feminino, conquistado a partir de sua admissão no mercado de trabalho como professora. Além disso, a junção das práticas de cuidados infantis com os saberes pedagógicos favoreceu a constituição de um *habitus* professoral, específico do segmento infantil (BOURDIEU, 1987). Esse contexto profissional reforçou a representação simbólica de poder, investido na figura da docente, sendo questionado com a inserção da docência masculina nessa etapa de ensino (SAPAROLLI, 1998). Por conseguinte, enormes embates surgiram entre os cisgêneros quanto à anuência das práticas docentes do homem nas creches e pré-escolas.

Em face desse contexto, os estudos científicos sobre gêneros que alteraram suas concepções e relações, especialmente entre os cisgêneros, vêm desconstruindo a divisão social do trabalho, balizada nas diferenças sexuais. A partir dessa realidade, mulheres e homens puderam assumir determinadas profissões que outrora eram exercidas exclusivamente por um deles, como a docência na EI, provocando a ressignificação das práxis docentes na primeira infância e a ruptura de preconceitos e discriminações advindos de uma sociedade sexista diante do magistério masculino no segmento infantil (ROSEMBERG, 1992; LOURO, 2014). Desse modo, gradativamente, está ocorrendo a inserção das práticas docentes masculinas nessa etapa da educação básica em nosso país.

Além disso, nas últimas décadas, as políticas públicas educacionais direcionadas ao acesso, à permanência e à conclusão do ensino superior possibilitaram aos jovens, especialmente os oriundos das camadas pobres, galgar a qualificação profissional em nível universitário. Comumente, esses jovens egressos do ensino médio optaram por frequentar os cursos superiores de formação de professores, em instituições públicas e privadas, na

modalidade: presencial ou a distância, com o intuito de assumir um posto de trabalho como docente e, conseqüentemente, obter sua progressão social e independência econômica (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Esse cenário socioeducacional está proporcionando a inserção do cisgênero masculino na docência na EI na rede pública e privada de ensino.

Esse contexto sócio-histórico-cultural brasileiro, especialmente manauara, contribuiu para a escolha do objeto de estudo desta investigação: as representações sociais da docência masculina construídas por membros da comunidade escolar de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) na capital amazonense. Cabe ressaltar que tomaremos como referência de masculino a classificação dos estudos pós-modernos sobre gênero, reconhecendo sua diversidade e suas peculiaridades (LOURO, 2018). Entretanto, delimitamos a pesquisa nos cisgêneros (homem e mulher), cuja pessoa constituiu sua identidade de gênero coerente com o sexo biológico. Portanto, estudaremos a imagem representacional do professor homem, sendo aquele que não é transgênero.

O trabalho científico se caracterizou por ser uma pesquisa de campo, alicerçada pela epistemologia qualitativa, de natureza descritivo-exploratória, com o objetivo de compreender as Representações Sociais (RS) elaboradas por mães, pais e professoras sobre o docente homem atuante na pré-escola no segmento infantil, vinculados à rede pública de ensino do Município de Manaus. Para tanto, os pesquisadores optaram pelo arcabouço teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais (TRS), elaborado por Moscovici, em 1961, especialmente a abordagem processual difundida por Jodelet (2009), por compreender que esse fenômeno psicossocial orienta o comportamento e as atitudes do indivíduo e da comunidade sobre determinado objeto não-familiar no pensamento social de um grupo humano.

Nesse sentido, a produção de uma representação por um grupo social incide dois processos complexos e essenciais: a ancoragem e a objetivação, que ocorrem simultaneamente. De acordo com Alves-Mazzotti (2008), o primeiro consiste em inserir, nomear ou classificar algo estranho no pensamento social de uma sociedade, atribuindo a ele sentido e significado; e o segundo sucede o pareamento do objeto incomum a uma figura do contexto sócio-histórico-cultural de pertença, para assim, sua presença ser familiarizada. Sendo assim, a partir desse momento a RS ganha autonomia e passa a circular por meio das comunicações entre as relações intra e intergrupais.

Para tanto, o trabalho científico encontra-se dividido em cinco partes: a introdução, dois capítulos de fundamentação teórica, um capítulo descrevendo os procedimentos técnico-metodológicos, um capítulo destinado à apresentação e análise dos dados e o último reservado

às considerações finais da pesquisa. Primeiramente, na introdução, fazemos uma descrição do percurso feito pelo pesquisador para a escolha do objeto a ser investigado, contextualizando a problemática do estudo, a construção do tema e a apresentação do objetivo da pesquisa. Ademais, justificamos a importância do estudo tanto para a comunidade científica quanto para a sociedade brasileira.

No Capítulo 1 – *A compreensão psicossocial da profissionalidade docente*, foi realizada uma leitura psicossocial citando as ancoragens do processo de profissionalização docente nos distintos grupos sociais, em diferentes períodos históricos da civilização humana, desde a antiguidade até a contemporaneidade. Em seguida, executamos a exposição do universo consensual e reificado da composição do professorado brasileiro, especificamente da educação básica, desde os jesuítas até os dias atuais. Por último, relatamos a formação do corpo docente da EI, especialmente na rede pública de ensino manauara, considerando suas contradições e contribuições para consolidação do perfil profissional docente na localidade.

O Capítulo 2 – *A teoria das representações sociais e o pensamento social amazônico*, foi dedicado a abordar como as TRS compreendem a realidade social, que possibilita o entendimento do povo manauara acerca dos fenômenos psicossociais no âmbito educacional. Em seguida, descrevemos o contexto sócio-histórico-cultural amazônico que fundamenta o pensamento social, especialmente da comunidade manauara, favorecendo a compreensão da produção e disseminação dos fenômenos representacionais na região. Posteriormente, expomos os estudos correlatos sobre as representações de ser professor na EI, suas ancoragens e objetivações, que marcam a forma como a sociedade brasileira se relaciona com esses profissionais.

O Capítulo 3 – *Os procedimentos técnico-metodológicos*, foi destinado a explicitar de forma detalhada as concepções teóricas e os procedimentos técnico-operacionais e científicos que balizaram a investigação, e as razões da escolha pela Teoria das Representações Sociais, especificamente a abordagem processual, para analisar a temática do trabalho. Descrevemos o tipo de pesquisa, o *locus* do estudo, a construção dos instrumentos e sua aplicação na coleta das informações, a população da amostra e os sujeitos participantes e as ressalvas éticas. Portanto, a disponibilidade de tais informações é essencial para a compreensão do percurso teórico-metodológico a fim de alcançar os resultados da pesquisa.

O Capítulo 4 – *Apresentação e discussão dos resultados*, foi centrado na análise dos achados do estudo. Primeiramente, fazemos a descrição dos participantes investigados quanto aos papéis sociais desempenhados por eles na sociedade manauara, os aspectos sociais,

educacionais, econômicos e religiosos, e, no caso das professoras, acrescentamos a experiência profissional no magistério. Por último, apresentamos as três categorias de sentidos que serviram de ancoragem para a produção das representações do grupo de entrevistados sobre a docência masculina na pequena infância, na rede pública municipal de ensino da capital amazonense, que orientavam o posicionamento da comunidade escolar.

Por último, as *Considerações finais* foram reservadas para as contribuições da pesquisa para a sociedade brasileira, evidenciando a luta de poder que se constituiu o magistério na EI, que suscitou frequentes embates entre o cisgênero masculino e o feminino; sugere a adoção de políticas públicas macro de combate ao preconceito e ao estigma sofrido pelo homem, durante a execução de seu ofício como docente na primeira infância; enfatiza a necessidade, em nível local, de ações para desconstruir as concepções de gênero que marcaram a forma como a sociedade manauara reforçava a divisão sexual do trabalho, especialmente no segmento infantil na rede pública de ensino.

Nesse sentido, segundo Jodelet (2009), os estudos acerca das RS viabilizam possíveis intervenções na realidade sócio-histórico-cultural de uma sociedade, com resultados favoráveis, apesar de complexas.

Esse trabalho supõe a correção de crenças consideradas inadequadas ou falsas, a valorização de saberes do senso comum, a conscientização crítica das posturas ideológicas, a reinterpretção das situações de vida, a colocação em perspectivas das posições em função de uma análise dos contextos de ação e do ponto de vista dos atores. Essas perspectivas implicam que a abordagem de representações sociais pode fornecer, para uma mudança social ao nível individual ou coletivo e qualquer que seja o domínio de intervenção, a melhor contribuição, mas também a mais difícil. A melhor, porque os modos que os sujeitos possuem de ver, pensar, conhecer, sentir e interpretar seu modo de vida e seu estar no mundo têm papel indiscutível na orientação das práticas. A mais difícil, pois as representações sociais são fenômenos complexos, incitando um jogo de numerosas dimensões que devem ser interligadas em uma mesma apreensão e sobre as quais é necessário intervir conjuntamente (JODELET, 2009, p. 694-695).

Portanto, a elaboração e a realização deste estudo foram relevantes, dada a necessidade da produção do conhecimento a respeito das RS sobre o ser professor da EI, permitindo a produção do conhecimento acerca do processo de elaboração de fenômeno descrito por Moscovici (1978) no universo consensual reificado das comunidades escolares na região amazônica. Outrossim, possibilita a construção de subsídios que colaborem nas reflexões de profissionais de educação e áreas afins, direcionadas a entender como as representações norteiam comportamentos e atitudes dos indivíduos e grupos sobre o docente masculino no

segmento infantil, oportunizando futuras intervenções na realidade sócio-histórico-cultural manauara.

## CAPÍTULO 1

### 1 A COMPREENSÃO PSICOSSOCIAL DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Neste capítulo foi apresentada uma leitura psicossocial descrevendo as ancoragens e as possíveis objetivações da constituição da categoria profissional de professor, nos diferentes grupos sociais humanos, desde a antiguidade até a contemporaneidade. Em seguida, realizamos uma exposição dos aspectos que constituíram o universo consensual e reificado<sup>2</sup> para a formação do professorado em nosso país, a partir da invasão portuguesa até os dias atuais. Por último, descrevemos a composição do corpo docente da EI, especialmente no contexto manauara, suas contradições e contribuições para a consolidação do perfil profissional de professor na localidade.

#### 1.1 As ancoragens históricas, sociais e políticas da profissão docente no mundo

A História é um organismo: o que está antes condiciona o que vem depois; assim, a partir do presente, da contemporaneidade e suas características, seus problemas, deve-se remontar para trás, bem para trás, até o limiar da civilização e reconstruir o caminho complexo, não linear, articulado, colhendo, ao mesmo tempo, seu processo e seu sentido. O processo feito de rupturas e de desvios, de inversões e de bloqueios, de possibilidades não maturadas e expectativas não realizadas; o sentido referente ao ponto de vista de quem observa e, portanto, ligado à interpretação: nunca dado pelos “fatos”, mas sempre construído nos e por meio dos “fatos”, precários e *sub judice* (CAMBI, 1999, p. 37).

Ao propormos abordar os aspectos de ancoragens da constituição da profissão docente, especificamente da educação básica, recorreremos aos autores da área de história da educação, como: Manacorda (1989), Cambi (1999), Aranha (2006) e outros, para fundamentar a discussão que desenvolvemos, considerando as questões de gênero, a qualificação profissional, a remuneração salarial e as condições de trabalho nos diferentes contextos sócio-histórico-culturais, com o intuito de compreender como esses elementos contribuíram para facilitar ou dificultar a composição do professorado e suas representações como um grupo profissional nos diferentes períodos históricos da humanidade.

Na Idade Antiga (4000 a.C. - 476 d.C.), a sociedade chinesa, a indiana, a mesopotâmica, a egípcia, a grega e a romana destacaram-se pelo expressivo avanço civilizatório para sua época.

---

<sup>2</sup> A teoria das representações sociais preconiza que o universo consensual e o reificado são elementos que constituem o pensamento social de uma sociedade, e ancoram sua relação indivíduo-objeto-mundo.

Esses povos apresentavam diferentes práticas educacionais, que oscilavam entre as tendências teocráticas, autoritárias e democráticas. Geralmente, a docência era exercida exclusivamente por homens, com formação religiosa, militar ou civil, entretanto não havia uma categoria profissional estruturada de docentes semelhantes aos padrões atuais (ARANHA, 2006). Portanto, no pensamento social desses grupos, a identidade profissional do professor era difusa, diluída e quase inexistente.

Nas sociedades indiana e mesopotâmica, o magistério era exercido por sacerdotes-mestres que ministravam aulas nos templos ou locais improvisados. O serviço educacional era efetivado de forma voluntária e sem remuneração salarial, uma vez que era interpretado como desígnio dos deuses que o homem deveria executar aqui na terra. Esses grupos sociais não manifestavam a preocupação em organizar um plano de carreira, a exigência da formação profissional e o pagamento salarial dos religiosos que se dedicavam ao ofício (MANACORDA, 1989). Logo, essa realidade convergiu para a elaboração de uma representação da docência ancorada na vontade divina e objetivada na imagem do sacerdote.

A civilização chinesa, em seu pensamento social, reconhecia o magistério e sistematizou um plano de carreira aos docentes. Esses profissionais eram chamados de mestres-escolas e pertenciam a classe social dos *Mandarins*. A formação iniciava aos 9 anos, sendo rígida, exaustiva e longa, e a partir dos 15 anos poderiam participar dos exames oficiais realizados trienalmente. A contratação pelo governo imperial ocorria por meio da seleção pública aberta à população, e comumente eles recebiam salários conforme seu nível de escolaridade (BELLO, 1965). Portanto, nessa época, o universo reificado chinês apresentava aspectos profissionais similares aos de alguns Estados-nações contemporâneos acerca da docência.

A sociedade grega apresentava um perfil peculiar de seus mestres, especialmente em Atenas, enquanto nas civilizações: indiana, chinesa e egípcia, eles dominavam inúmeras áreas científicas e manuais de sua época, constituindo-se como profissionais polivalentes. O professor ateniense era instrutor de determinado ofício, tornando-se um profissional especialista (MANACORDA, 1989). Nesse contexto, a docência era exercida fragmentada e cada mestre mediava a construção de uma habilidade ou competência específica pelo aprendiz, semelhante aos modelos atuais. Contudo, a situação mostrava as distintas configurações e saberes docentes presentes nessa realidade social.

Com o advento da Idade Média (476 - 1453 d.C.), o mundo ocidental passou por severas e profundas transformações sociais, políticas, religiosas, econômicas e culturais. Com o

enfraquecimento e a dissolução do império romano, novos impérios emergiram a partir das invasões dos povos de origem germânica; a ruralização da sociedade europeia deu origem ao sistema socioeconômico feudal; e a disputa religiosa travada entre cristãos e muçulmanos tornou-se acirrada, sendo instalada a inquisição católica para combater as supostas heresias (ARANHA, 2006). Nesse contexto, o magistério tornou-se privilégio dos clérigos, que direcionaram as práticas educacionais para um viés teocêntrico e confessional cristão.

Durante o período medieval, no espectro profissional docente ocorreu a predominância masculina exercendo as atividades educativas, com formação eclética, pautada por um viés teocrático, acompanhado de uma postura autoritária e práxis pedagógica focada nos estudos dos filósofos gregos. Comumente, os sacerdotes-mestres eram padres, monges e bispos que lecionavam em instituições de ensino, tanto elementares quanto superiores, sob a supervisão e a orientação das normativas instituídas pela Santa Sé (CAMBI, 1999). Dessa maneira, essa realidade colaborou para a difusão da representação do magistério ancorada no trabalho do homem e com o núcleo figurativo no sacerdócio.

A bibliografia consultada: Manacorda (1989), Cambi (1999), Aranha (2006) e outros não descreve, nas Idades Antiga e Média, nenhuma prática docente do cisgênero feminino, o que pode ser consequência do pouco registro histórico voltado a relatar as contribuições femininas em tais períodos, especialmente na educação. Em contrapartida, assinala como o pensamento social dessas sociedades patriarcais e teocráticas tratava as mulheres, impondo-as condições de submissão e obediência às ordens e à vontade do homem. Logo, não há como analisar pormenorizadamente o fazer pedagógico da mulher, suscitando sua inexpressividade e invisibilidade no campo educacional nessa época.

A Idade Moderna (1453 - 1789 d.C.) foi marcada por momentos de rupturas com antigas concepções de indivíduo e mundo. A queda do império bizantino possibilitou a emergência do estado-nação; a decadência do feudalismo alterou as relações de trabalho e de propriedade; o desenvolvimento do comércio consolidou as bases do sistema capitalista; o declínio do poder religioso católico favoreceu o avanço das ciências; o florescimento dos movimentos culturais influenciou as artes; as grandes navegações permitiram a descoberta de novas terras e o contato com outros povos (CAMBI, 1999). Diante desse contexto, os mestres tiveram que se adaptar às novas exigências impostas pelas condicionalidades socioculturais e econômicas.

O enfraquecimento do poder religioso católico viabilizou o exercício livre e autônomo da docência, sendo paulatinamente transferida à jurisdição do Estado-nação. Essa situação influenciou as condições para a contratação e remuneração salarial do professorado, que a partir

de uma relação mercantil se constituiu em uma variedade de perfis profissionais, como descreve Manacorda (1989, p. 174): “[...] mestres autônomos, mestres com *proscholus*, mestres associados em ‘cooperativas’, mestres capitalistas que assalariavam outro mestre, mestres pagos por corporações, mestres pagos pelas comunas”. Destarte, esse contexto sócio-histórico-cultural desencadeou alterações no pensamento social da sociedade mundial acerca da docência.

O período moderno ofereceu condições sociais, políticas, científicas, econômicas e culturais para a profissionalização docente. A emergência de novas atividades de trabalho, principalmente as industriais, suscitaram o aparecimento da escola, a propagação de novos conhecimentos teóricos respaldou a exigência de sua qualificação para o ofício, a estruturação dos sistemas educacionais nacionais viabilizou a constituição de vários perfis de professores, a contratação remunerada proporcionou o reconhecimento da necessidade de sua mediação no processo educativo (ARANHA, 2006). Desse modo, esses recentes elementos de ancoragem possibilitou a reconfiguração do ambiente de pensamento sobre o magistério.

Na Idade Contemporânea (1789 - até os dias atuais), as mudanças sociais, políticas e econômicas se acentuaram com a chegada da burguesia ao poder, a revolução industrial, a consolidação do modelo econômico capitalista e a mundialização da economia. No campo educacional, muitos países consolidaram seus sistemas de ensino, atribuíram à escola e ao professorado a responsabilidade do processo educativo e instituíram a exigência da qualificação para assumir a carreira docente (CAMBI, 1999). Assim, o universo consensual e reificado das sociedades atuais elaborou inúmeras estratégias para se relacionar com os emergentes espectros profissionais de professores.

Com a exigência da formação docente, podemos identificar dois perfis profissionais de professor: o polivalente e o especialista. Geralmente, o primeiro é aquele com qualificação na área pedagógica voltada para suprir as necessidades educacionais das etapas iniciais do processo de escolarização; e o segundo é constituído por uma formação específica em determinada área disciplinar, destinado a atender as etapas finais da educação básica (GATTI, 2010). Nessa realidade, o pensamento social da sociedade mundial concebe a diferenciação da formação inicial docente, que muitas vezes suscita a desigualdade salarial, gerando tensões e conflitos entre os membros da categoria profissional.

Atualmente, a profissão docente para o ensino básico é reconhecida oficialmente em vários países. Em geral, seus governos estruturaram uma carreira instituída por meio de leis específicas, que asseguraram os cargos e as remunerações salariais desses profissionais, assim como estabeleceram os processos de admissão e permanência do professor em sua área de

atuação (GATTI; BARRETO e ANDRÉ, 2011). Ademais, gradativamente, ocorreram a inclusão e a predominância do gênero feminino nesse espectro profissional, que fomentou a reelaboração da representação do magistério. Dessa maneira, a constituição do professorado foi sustentada por inúmeros elementos de ancoragens de distinta natureza.

## 1.2 As múltiplas ancoragens da docência na educação básica no Brasil

Assim, o caracterizador distintivo do docente, relativamente permanente ao longo do tempo, embora contextualizado de diferentes formas, *é a ação de ensinar*. Mas coloca-se a este respeito um conjunto de questões, quer históricas quer conceptuais: por um lado, importa saber o que se entende por *ensinar*, o que está longe de ser consensual ou estático; por outro, o reconhecimento da função não é contemporânea do reconhecimento e afirmação histórica de um grupo profissional associado a ela. Pelo contrário, a função existiu em muitos formatos e com diversos estatutos ao longo da história, mas a emergência de um grupo profissional estruturado em torno dessa função é característica da modernidade, mais propriamente a partir do século XVIII (ROLDÃO, 2007, p. 94).

Ao abordar a composição do professorado brasileiro, é necessário conhecer o modelo colonialista do império português, que marcou a relação entre a metrópole e a colônia, o estilo de gestão educacional adotado em cada período histórico em nosso país, a inserção da mulher no mercado de trabalho como professora e a exigência da qualificação profissional para atuar na docência. Esses elementos ancoraram o pensamento social da sociedade brasileira ao manejar o desenvolvimento da profissão docente, a carreira do magistério e a remuneração salarial do professor. Portanto, compreender os aspectos históricos, sociais, políticos, culturais e econômicos permite-nos entender o processo constitutivo dialógico da categoria profissional.

Os padres jesuítas chegaram ao Brasil, em 1549, com a missão de catequizar os povos originários. Durante dois séculos, eles foram os únicos autorizados pela coroa portuguesa a exercerem a docência na colônia. No início, os mestres-sacerdotes eram jovens europeus, do sexo masculino, com sólida formação religiosa, pautada pelo *Ratio studiorum*.<sup>3</sup> Geralmente, eles não recebiam diretamente uma remuneração salarial por seus serviços educacionais, e sim doações que o governo português concedia à Companhia de Jesus (ARANHA, 2006). Contudo, essa realidade fomentou informações no universo consensual, produzindo a representação do magistério como uma vocação, e não como uma ocupação profissional.

---

<sup>3</sup> *Ratio Studiorum* era um plano de organização de estudos elaborado pela Companhia de Jesus, que orientava as ações pedagógicas dos mestres-sacerdotes, em seu fazer instrucional, nas instituições educacionais sob a incumbência da ordem religiosa, na Europa e no mundo.

O cenário que deu início à ruptura dessa representação vocacional da docência apresentou quando D. José I nomeou o marquês de Pombal como Primeiro-Ministro em 1750. Este realizou várias reformas, estatizou o ensino e expulsou os jesuítas dos territórios portugueses. Por consequência, no Brasil, a educação tornou-se pública e leiga, sendo contratados professores selecionados pelo governo para ministrar as aulas régias nas instituições oficiais, bem como havia os preceptores particulares que atendiam aos filhos das camadas privilegiadas com serviços educacionais (ROMANELLI, 1986). Sendo assim, aos poucos, o pensamento social português passou a conceber os serviços educacionais como uma atividade remunerada.

Durante o período colonial, não havia leis específicas para a admissão de professores pelo governo brasileiro. Comumente, eles eram contratados utilizando as regras trabalhistas da metrópole portuguesa, sendo muitas vezes vítimas dos interesses e das intrigas políticas entre Brasil e Portugal (ARANHA, 2006). Essa realidade histórica evidenciava no pensamento social a falta de preocupação com a regulamentação da profissão, logo, a organização da carreira profissional, as condições de trabalho e a fixação de um piso salarial. Desse modo, no universo consensual da colônia, havia a notoriedade dos afazeres pedagógicos do professor, o que não era suficiente para impulsionar a legalização de sua categoria profissional.

O reconhecimento legal ocorreu, em 1827, com a promulgação da primeira legislação educacional do Brasil, que preconizava o ensino público, gratuito e dividido em segmentos progressivos. Para o exercício da docência, ela determinava: o treinamento no método mútuo, a contratação para o magistério oficial via exames públicos, a remuneração condigna e equânime entre os gêneros, respeitando as condições econômicas regionais (BRASIL, 1827). A partir desse contexto, o universo reificado brasileiro compartilhou novos pré-requisitos para seguir a carreira docente. Por conseguinte, a profissão de professor passou a se configurar com um espectro profissional.

Em 1834, a Câmara dos Deputados, por meio de um Ato Adicional, alterou parte da Constituição Imperial. No campo educacional, atribuiu às províncias a incumbência de promover o ensino primário e secundário, fomentar a formação docente, viabilizar a contratação de professores e subsidiar o pagamento dos profissionais vinculados às escolas instaladas em seus territórios. Segundo Tanuri (2000), os governos provinciais pautaram a instrução docente pelo paradigma das Escolas Normais Europeias, especificamente o francês, fundamentado no método Lancaster. Assim, paulatinamente, no universo consensual, vinculou-se à figura do professor a imagem de uma pessoa culta, esclarecida e intelectual.

O Decreto Imperial, Lei n.º 1.331-A, de 1854, que instituiu a reforma Couto Ferraz, garantiu o ingresso da mulher no magistério, porém estabelecia exigências peculiares para sua contratação. Além de comprovar sua maioridade, moralidade e capacidade profissional, deveria apresentar documentos aos examinadores do governo quanto a seu estado civil: se casada, certidão de casamento; se viúva, certidão de óbito do cônjuge; se separada, comprovante da sentença judicial; e, se solteira, admitia-se a partir dos 25 anos, como professora pública, salvo se lecionasse na casa de seus pais e estes gozassem de reputação ilibada perante a sociedade (BRASIL, 1854). Essa legislação evidenciava, assim, o pensamento social machista da sociedade brasileira da época.

A admissão da mulher no mercado de trabalho como professora primária acrescentou um novo elemento constitutivo ao espectro profissional docente, pois, até aquele momento, oficialmente o governo brasileiro não reconhecia os serviços educacionais extradomiciliares realizados pelo cisgênero feminino. Entretanto, de acordo com Almeida (1998), esse cenário foi marcado por resistências a sua carreira profissional, questionamentos acerca de sua capacidade profissional, discriminações salariais entre os gêneros e sua atuação limitada à educação básica. Logo, a inclusão do sexo feminino ao perfil do professorado desencadeou alterações no campo representacional no que concerne ao exercício da docência.

Essa realidade profissional, enfatiza Saporoli (1998), gradativamente contribuiu para o processo de feminização do magistério em nosso país, subsidiado por inúmeros fatores intrinsecamente ligados, como:

Perda do prestígio profissional, associada ao salário pouco compensador que afastou os homens da profissão; possibilidade de conciliar a profissão da mulher com o cuidado de seus(as) filho(as) e o trabalho doméstico; restrição de alternativas para a mulher no mercado de trabalho até o final da década de 1930 (época em que o magistério era a única profissão feminina respeitável), quando surgiram outras opções de carreira, mas, ainda assim, caracterizadas como atividades essencialmente femininas (tais como, secretária, enfermeira e outras) (SAPAROLLI, 1998, p. 109).

Durante a República Oligárquica, em 1891, foi promulgada uma nova Constituição Nacional, que garantia a educação pública, gratuita e laica e reafirmava a descentralização do ensino e preconizava a formação de professores (ROMANELLI, 1986). Nesse contexto, emergiram dois perfis profissionais considerando o nível de instrução: o normalista e o leigo. O primeiro, formado no curso normal, lecionava nos grupos escolares das grandes cidades; e o segundo, tendo concluído apenas a escola primária, atuava na docência nos estabelecimentos

de ensino improvisados das regiões longínquas do território. Desse modo, essa situação suscitou um ambiente de pensamento em torno da figura do professor como uma autoridade do saber.

Essa legislação foi alterada em 1934, quando Getúlio Vargas sancionou a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, que reconhecia o caráter educativo das instituições de ensino particulares, desde que asseguradas a estabilidade na função e a remuneração salarial do professor, bem como estabelecia que o acesso aos cargos do magistério oficial ocorreria por meio da aprovação em concursos públicos de títulos e provas (PALMA FILHO, 2005). Esse fato colaborou para a constituição de dois espectros profissionais quanto ao vínculo de trabalho: o professor do setor público e o docente do setor privado. Conseqüentemente, o universo reificado das leis trabalhistas influenciou o exercício do magistério em nosso país.

Em 1946, com o Decreto-lei n.º 8.530, que institui a Lei Orgânica do Ensino Normal, constituiu três perfis docentes quanto ao tipo de qualificação: o primeiro era destinado à etapa inicial do primário, com formação de quatro anos nos Cursos Normais Regionais; o segundo era direcionado à etapa final do primário, com formação de três anos nas Escolas Normais das Capitais; e o terceiro, com especialização no magistério ou habilitação em administração escolar nos Institutos de Educação (BRASIL, 1946). Entretanto, para frequentar os cursos, exigia-se a aprovação nos exames admissionais, ser brasileiro, não possuir deficiência física, comprovar sanidade mental e bom comportamento social.

Os impactos da qualificação do professorado foram evidenciados no estudo realizado por Florestan Fernandes, em 1957. Na época, o Brasil tinha 183.056 mil professores atuando no ensino primário, desse total 97.372 mil eram normalistas e 85.684 mil não normalistas. Quanto aos docentes normalistas, a região Sul apresentava o maior índice com 52.824 mil, enquanto a Centro-Oeste detinha o menor número, com 1.527 mil. Com relação aos profissionais não normalistas, novamente a região Sul manifestava o maior percentual, de 28.950 mil, e a região Norte aparecia com a menor quantidade, 4.147 mil (ROMANELLI, 1986). Portanto, a pesquisa mostrava a predominância de dois espectros docentes ligados ao nível de escolaridade na categoria profissional.

O governo do Presidente Médici, por meio do Decreto-lei n.º 5.692, de 1971, fixou as Diretrizes e Bases do Ensino do 1.º e 2.º graus. Nesse contexto, emergiram três espectros profissionais de professor para o ensino básico: o primeiro, habilitado no Curso Normal, para lecionar de 1.ª a 4.ª séries do 1.º grau; o segundo, formado em Licenciatura Curta centrada em um campo disciplinar, para ministrar aulas de 1.ª a 8.ª séries do 1.º grau; e o último, graduado em Licenciatura Plena em Área Específica, para a docência nas séries do 1.º e 2.º graus

(BRASIL, 1971). A partir desse momento, ocorre no universo reificado a implementação da exigência da apropriação de habilidades e competências docentes em nível superior.

Com a promulgação da Constituição Federal brasileira, em 1988, foi estabelecida a educação pública, gratuita, laica e democrática. Seu art. 206 dispõe acerca da valorização dos profissionais da educação, com planos de carreira e o ingresso ao magistério público por meio de concursos (IDEM, 1988). Nesse contexto, para atuar como docente, especificamente na educação básica, fazia-se necessária a qualificação profissional em nível médio ou superior, independentemente das questões de raça/étnica, classe socioeconômica, sexo, identidade de gênero e/ou doutrina religiosa. Portanto, a legislação fomentou no pensamento social exigências profissionais para assumir a docência, que suscitaram alterações nas representações sobre a profissão docente.

Com relação à qualificação do professorado da educação básica, o censo escolar, de 1991, realizado pelo INEP, demonstrou a heterogeneidade no perfil docente. Naquele ano, o País tinha 1.553,387 milhão de professores, dois quais 1.302,106 milhão lecionava em escolas públicas e 251,281 mil trabalhavam em instituições privadas. Quanto ao nível de escolaridade, 72.366 mil tinham o ensino fundamental incompleto, 67.971 mil apresentavam o ensino fundamental completo, 666.439 mil com ensino médio concluído e 746.611 mil com ensino superior finalizado (INEP, 2003). Portanto, essa realidade evidenciava que a formação docente era desigual e contribuía para a elaboração de representações sobre o magistério.

A LDBEN, Lei n.º 9.394, promulgada em 1996, instituiu a formação, tanto inicial quanto continuada, aos professores para educação básica. A partir dessa legislação, foram concebidos dois perfis profissionais de docente: o primeiro, egresso do curso técnico e/ou licenciatura plena para exercer a docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e o segundo, graduado em um curso de licenciatura plena em determinado campo disciplinar, para assumir o magistério nos anos finais do ensino fundamental e médio (ARANHA, 2006). Portanto, essa legislação cooperou para consolidar a representação docente objetivada na figura de uma pessoa dotada de múltiplos saberes.

Essa representação também foi ancorada pela universitarização da formação docente para atuação na educação básica. Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação (CNE) contribuiu por meio da Resolução CNE/CP n.º 1, de 2002, que estabeleceu as diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura plena, os quais foram direcionados para formar professores visando à docência na Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio, considerando a pluralidade do conhecimento, as

inovações metodológicas e a diversidade didática (BRASIL, 2002). Contudo, esse universo consensual e reificado ancorou uma rede de representações do magistério.

Nessa perspectiva, as representações do professor, tanto polivalente quanto especialista, interferiram no desenvolvimento da carreira docente, como salienta Gatti (2010):

Lembremos também que, historicamente, nos cursos formadores de professores esteve desde sempre colocada a separação formativa entre professor polivalente – educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental – e professor especialista de disciplina, como também para estes ficou consagrado o seu confinamento e dependência aos bacharelados disciplinares. Essa diferenciação, que criou um valor social – menor/maior – para o professor polivalente, para as primeiras séries de ensino, e o professor “especialista”, para as demais séries, ficou histórica e socialmente instaurada pelas primeiras legislações no século XXI, e é vigente até nossos dias, tanto nos cursos, como na carreira e salários e, sobretudo, nas representações da comunidade social, da acadêmica e dos políticos, mesmo com a atual exigência de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais da educação básica (GATTI, 2010, p. 1358).

O perfil profissional do docente brasileiro apresenta alguns pontos comuns com a pesquisa realizada por Vaillant (2006) acerca da radiografia do professor na América Latina. O estudo relatava que o professorado latino-americano da educação básica, em sua maioria, era constituído pelo sexo feminino, jovens provenientes de famílias com menor capital cultural, pertencentes às camadas pobres, seu salário contribuía para a renda familiar, tinha em média 12 anos de estudo, muitas vezes com uma formação precária e de pouca qualidade, e sua remuneração aumentava quando assumia o cargo de direção de uma escola (GATTI; BARRETO e ANDRÉ, 2011). Dessa forma, o universo consensual e reificado sul-americano compartilhava informações que ancoravam a categoria docente.

O processo de feminização da docência na educação básica no Brasil, principalmente na educação infantil e no ensino fundamental, não é diferente de outros países como: Alemanha, Estados Unidos e Israel. Segundo o Censo Escolar de 2019, o País tinha 2. 212. 018 milhões de professores, dos quais 1. 761, 999 milhão eram mulheres e 450, 019 mil eram homens. As professoras estavam vinculadas às redes públicas de ensino nas esferas: federal, estadual e municipal, com a faixa etária entre 40 e 49 anos de idade apresentava o maior índice, com 595,502 mil, e normalmente eram portadoras de curso de licenciaturas e especialização (INEP, 2020). Portanto, o magistério em nosso país é uma atividade profissional essencialmente feminina.

Em síntese, em nosso país, o espectro profissional do professor da educação básica sofreu grandes e severas transformações desde a invasão portuguesa no século XVI até os dias

atuais. No início, identificamos um perfil de natureza religiosa, cujo ofício era exercido essencialmente por homem, de origem europeia, com formação moral e ética teocrática. A partir do século XIX, a docência foi expandida aos leigos, tanto homens quanto mulheres poderiam atuar como mestres, desde que submetidos à qualificação e exames técnicos. Hoje, século XXI, a profissão é reconhecida por legislações, regulamentações e normatizações, que estabelecem pré-requisitos burocráticos para seu exercício, como a formação pedagógica, em nível superior, podendo ser desempenhada pelos distintos gêneros.

### **1.3 As ancoragens da composição do professorado da educação infantil no Brasil**

A educação infantil – tanto na vertente creche quanto na vertente pré-escola – é uma atividade historicamente vinculada à “produção humana” e considerada de gênero feminino, tendo, além disso, sido sempre exercida por mulheres, diferentemente de outros níveis educacionais, que podem estar mais ou menos associados à produção da vida e de riquezas. Isto é, diferentemente de outras formas de ensino, que eram ocupações masculinas e se feminizaram, as atividades do jardim da infância e de assistência social voltadas à infância pobre iniciaram-se como vocações femininas no século XIX, tendo ideais diferentes das ocupações masculinas que evoluíam no mesmo período (ROSEMBERG, 1999, p. 11).

No Brasil, a literatura científica no âmbito educacional apresenta uma variedade de pesquisas envolvendo inúmeros objetos de estudos relacionados à EI: Rosemberg (1992; 2003); Kuhlmann Jr. (1996; 2000); Kuhlmann Jr. e Rocha (2006); Kramer (2006); Kramer, Toledo e Barros (2014); e Nunes, Corsino e Didonet (2011). Na perspectiva de contribuir com essa realidade, nesta seção relataremos as ancoragens da constituição do professorado para esse segmento de ensino, com o objetivo de compreender o universo consensual e reificado brasileiro que cooperou para a profissionalização docente com bebês e crianças bem/e pequenas em instituições educativas públicas e privadas em nosso país.

Nessa perspectiva, os pesquisadores adotaram a compreensão de EI como um processo educacional formal que respeita as condições peculiares de desenvolvimento infantil, sendo efetivada com os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.<sup>4</sup> Em tal concepção, a docência é exercida por um profissional com formação pedagógica, independentemente do sexo, gênero, crença e classe social (BRASIL, 1988; 1996a; 2010). Esse entendimento fundamentou as análises das informações extraídas dos artigos, livros, dissertações e teses acadêmicas para conhecermos as ancoragens e as objetivações da profissão docente na

---

<sup>4</sup> Segundo a Base Nacional Comum Curricular (2018): as creches atendem os bebês (0 – 1a6m) e as crianças bem pequenas (1a7m – 3a11m); e as pré-escolas destinam-se as crianças pequenas (4a – 5a11m).

educação na primeira infância, considerando a complexa realidade sócio-histórica-cultural do Brasil.

A constituição dialógica do corpo docente para a EI foi sustentada por inúmeros fatores, como: as concepções de criança e infância; as legislações (inter) nacionais instituídas; os paradigmas educacionais adotados em nosso país; as funções atribuídas às creches e pré-escolas; os papéis sociais assumidos pelos cisgêneros e os aspectos socioculturais da sociedade. Esse conjunto de elementos respaldou diferentes estilos das gestões governamentais e suas políticas públicas que convergiram para sistematizar e estruturar a profissão de professor para esse segmento de ensino, muitas vezes caracterizadas por articulações e negociações tensas e conflituosas (ROSEMBERG, 2003).

A história da educação brasileira relata que os jesuítas foram os primeiros mestres a exercerem a docência com crianças. Esses religiosos, ao iniciarem o processo de catequização, centraram suas ações educativas na geração juvenil das tribos nativas, em virtude da facilidade de conquistar sua confiança e carisma. Basicamente, os padres não diferenciavam os conteúdos ministrados nem dividiam em turmas os nativos. Essa ação só ocorreu mais tarde, quando eles estruturaram o ensino no território colonial, tendo como referência os padrões educacionais da corte portuguesa (ARANHA, 2006). Desse modo, o pensamento social do período era carente de estudos pedagógicos sobre as peculiaridades infantis.

Nesse contexto educacional, o magistério exercido pelos padres da Companhia de Jesus com crianças abarcava somente aquelas com idade a partir de 6 a 7 anos, público semelhante ao atendido pela EI, fase pré-escolar, antes do Decreto Federal n.º 11. 274 de 2006, que tornou obrigatória a matrícula dos discentes nessa faixa etária no 1.º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2006). As práticas docentes desses sacerdotes-mestres nas missões eram peculiares, tinham um viés teocrático e pouco pedagógico, distanciando-se dos padrões contemporâneos. Contudo, o serviço executado por eles contribuiu para dispor referências ao universo consensual colonial sobre as práticas docentes.

O exercício do magistério com os bebês de 0 a 3 anos iniciou com as amas de leite, uma vez que as rodas dos expostos dispersas por algumas províncias contratavam mulheres com as seguintes características: mães, donas de casa, analfabetas, pobres, com residência fixa e, no caso de São Paulo, também exigia o registro no Serviço Sanitário para exercer tal ocupação. Para tanto, elas recebiam formações acerca de higiene física, boa alimentação, administração de medicamentos às crianças e uma pequena remuneração salarial (KUHLMANN JR. e ROCHA, 2006). O trabalho das amas se limitava aos cuidados maternos aos pequenos sob sua

custódia provisória, sem um enfoque pedagógico. Sendo assim, essa realidade convergiu para vincular a figura feminina ao espectro profissional docente na pequena infância.

No pensamento social da sociedade brasileira de outrora, especialmente dos governantes, existia a concepção de que as mulheres-mães apresentavam o perfil ideal para assumirem as funções de cuidadoras, pois, durante seu processo de educação doméstica, foram preparadas para o exercício da maternidade, recebendo orientações e realizando atividades voltadas para o atendimento dos anseios infantis. Tal fato foi utilizado para justificar a decisão de as municipalidades pagarem um salário pífio às amas de leite, muitas vezes, com atrasos (PEREIRA, 2012). Contudo, esse cenário contribuiu para ligar a imagem materna às práticas educativas realizadas com bebês e crianças bem/e pequenas em instituições escolares.

Em 1850, as práticas docentes voltadas ao cuidar tiveram a colaboração das ordens religiosas femininas instaladas no Brasil, como: as Irmãs de Caridade Vicentinas e as de São José de *Chambéry*. Essas congregações assumiram a gestão e a educação de alguns orfanatos e asilos de expostos em determinadas províncias. As freiras eram mulheres, solteiras, europeias, com baixa instrução escolar que, sob a tutela da igreja católica, dedicavam-se aos cuidados infantis e ao ensino das crianças abandonadas (MARCÍLIO, 2006). Dessa maneira, o universo consensual brasileiro associou o trabalho feminino com o exercício da docência em creches e pré-escolas em nosso país.

Em face dessa realidade, o exercício do magistério, executado tanto por freiras nas instituições de caridade quanto por jesuítas nas missões, não era remunerado, ou seja, eles não recebiam salários mensais pelos serviços prestados às crianças. Comumente, seus sustentos eram subsidiados por doações financeiras das famílias abastadas e por contribuições governamentais à Igreja Católica, que repassava os valores financeiros as congregações religiosas para a manutenção da obra (ARANHA, 2006). Portanto, essa situação mostrava que no universo consensual havia uma vinculação do trabalho voluntário religioso com o serviço educacional com bebês, crianças bem/e pequenas.

A partir de 1875, com a instalação de Escolas Normais em algumas capitais como: São Paulo e Rio de Janeiro, fomentou-se a qualificação profissional para o magistério, atingindo, em parte, a docência na primeira infância. Nessa época, foi promovido o curso normal, que apresentava um currículo inovador, sendo dividido em disciplinas: teóricas e práticas. Comumente, as atividades práticas ocorriam nos jardins de infância, que funcionavam em prédios anexos à instituição (ARANHA, 2006; NUNES; CORSINO e DIDONET, 2011). Logo,

identificamos no universo reificado as primeiras iniciativas para a formação docente, inclusive para atuar na EI.

A promoção e o acesso ao curso normal foram restritos devido à baixa escolaridade da população, à limitação de vagas e à necessidade de investimento financeiro pessoal, pois o candidato que almejasse frequentá-lo deveria ser aprovado no exame admissional e custear suas despesas durante a formação. Consequentemente, as normalistas que podiam suprir essa prerrogativa eram as jovens das camadas médias, que aspiravam adentrar no mercado de trabalho como professoras (ARANHA, 2006). Assim, essa realidade social colaborou para consolidar a imagem do cisgênero feminino à docência com bebês, crianças bem/e pequenas.

O Decreto n.º 7.247, de 1879, Lei Leôncio de Carvalho, reformou a educação primária e secundária no município do Rio de Janeiro e o ensino superior no resto do País. Ela determinava em seu art. 5.º a instalação de um jardim de infância em cada distrito da corte para atender aos meninos e às meninas, com idade entre 3 a 7 anos, sendo delegada às mulheres a responsabilidade pela execução de tais serviços (BRASIL, 1879). Entretanto, não estabelecia o processo de formação, admissão, remuneração e carreira das profissionais para esse segmento de ensino no território imperial. Dessa forma, esse universo reificado revelava o despreparo do governo em constituir o professorado para a pequena infância.

Essa realidade não mudou durante a República, pois a educação na primeira infância ocorreu por iniciativas de algumas províncias e/ou entidades filantrópicas, acompanhada por um viés assistencialista-higienista. O perfil das cuidadoras não foi alterado, apenas ocorreu a transferência do local de trabalho, que migrou de seu domicílio para as instituições sociais, mas os serviços consistiam restritos aos cuidados higiênicos, alimentares e à criação dos pequenos (NUNES; CORSINO e DIDONET, 2011). Esse contexto institucional assistencial colaborou para que no universo consensual brasileiro permanecessem as práticas do cuidar, sendo executadas exclusivamente por mulheres.

Diante desse contexto, os serviços prestados pelas cuidadoras com crianças de 0 a 3 anos não eram reconhecidos como atividades docentes pela sociedade e pelo Estado. Esse fato era suscitado pela concepção de educação hegemônica na época, que não identificava no ato do cuidar sua natureza pedagógica, mas limitava-o apenas como um auxílio assistencial e temporário aos bebês e às crianças bem pequenas. Por essa razão, essas mulheres trabalhadoras recebiam salários inferiores àqueles pagos aos professores das escolas primárias e secundárias (MOREIRA, 2016). Portanto, essa diferenciação no universo reificado contribuiu para a diferenciação entre os serviços prestados pelos profissionais em creches e pré-escolas.

Em nosso país, em 1943, ocorreu a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), que colaborou para a constituição do professorado da EI. A legislação recomendava que as empresas com 30 ou mais funcionárias providenciassem locais adequados para alojar os filhos pequenos de suas colaboradoras, enquanto estas estivessem trabalhando (NUNES; CORSINO e DIDONET, 2011). Para tanto, as empresas contrataram mulheres-mães, domésticas e com baixa instrução para realizarem os cuidados maternos com as crianças sob sua custódia em berçários, muitos deles improvisados. Sendo assim, no pensamento social brasileiro, permanecia a ideia de que a mulher apresentava o melhor perfil para lidar com os bebês, crianças bem/e pequenas.

Mais tarde, a concepção de educação compensatória balizou a promoção da EI aos membros das camadas pobres. Para tanto, as prefeituras das cidades médias e grandes contrataram mulheres com formação secundarista para assumirem a docência nas pré-escolas, visando ao atendimento das crianças com idade entre 4 e 6 anos. Geralmente, essas profissionais recebiam baixa remuneração salarial e não contavam com um plano de carreira. Com o passar do tempo, a exigência da qualificação docente para o serviço educacional tornou-se um dos obstáculos (ROSEMBERG, 1992). Essa realidade social evidenciava que o acesso à educação era bastante limitado, especialmente ao estrato pobre e ao cisgênero feminino.

A iniciativa do governo federal para implantar a pré-escola em massa revelou a precariedade das políticas públicas para estruturar a EI e a carreira docente do mencionado segmento de ensino em nosso país, pois o programa tinha um caráter emergencial e não disponibilizava de um plano orçamentário para custear as despesas relacionadas à infraestrutura e à contratação de professores. Além disso, desconsiderava as condições sociais, econômicas e educacionais dos estados e municípios (KUHLMANN JR., 2000; ROSEMBERG, 1992). Contudo, o pensamento social brasileiro indicava a negligência governamental em constituir o professorado para atuar na primeira infância.

A partir da década de 1970, o governo adotou uma nova concepção de pré-escola, que consistia em um curso preparatório para as crianças, objetivando suas admissões nas escolas primárias (ROSEMBERG, 1992). Nesse período, emergiram dois perfis de professor quanto ao nível de escolaridade: o leigo e o normalista. O primeiro era constituído por mulheres contratadas com ensino primário incompleto para ministrar aulas em unidades de ensino em áreas longínquas e carentes. O segundo era composto por mulheres formadas pelo curso normal que lecionavam nas instituições públicas e particulares nas regiões urbanas. Portanto, no universo reificado, ressurgiu a exigência da formação docente para o exercício do magistério na pequena infância.

Ao analisarmos os trabalhos de Rosenberg (1992; 2003); Kuhlmann Jr. (1996; 2000); Kuhlmann Jr. e Rocha (2006); Kramer (2006); Kramer, Toledo e Barros (2014) e Nunes, Corsino e Didonet (2011), constatamos que, desde a invasão portuguesa até o final da ditadura militar, eles não mencionam ou descrevem práticas educativas da docência masculina em sala de aula, com crianças na faixa etária entre 0 a 6 anos, com exceção dos jesuítas. Essa realidade evidenciava a concepção sexista e patriarcal do magistério que balizava o pensamento social da sociedade brasileira campesina-urbana, no qual o homem não tinha habilidades para exercer práticas educacionais com os bebês e as crianças bem/e pequenas.

No século XX, as ações do governo brasileiro para a infância foram reguladas pelas interferências de organismos internos e externos. Consequentemente, eles influenciaram o processo de constituição dialógica do professorado para a EI. Como frisa Rosenberg (2006):

O Brasil, como outros países subdesenvolvidos, tem sido bombardeado com assessorias, recomendações, propostas de organismos internacionais e intergovernamentais. Sua presença na elaboração e implantação de políticas sociais nas áreas da infância e dos direitos reprodutivos tem sido marcante: têm sido atrizes no jogo de tensões, conflitos e coalizações que marcam as políticas sociais brasileiras destinadas à pobreza (ROSEMBERG, 2006, p. 141).

Com a promulgação da CFB em 1988, ocorreu o reconhecimento do direito da criança ao atendimento educacional em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 6 anos) ou instituições similares em todo o território nacional, com sua efetivação atribuída aos municípios da confederação. Além disso, a nova legislação preconizava a valorização dos profissionais da educação, por meio da elaboração de um plano de carreira para o magistério público, instituindo o piso salarial e o processo de admissão, via concurso público (BRASIL, 1988). A partir desse momento, o universo reificado suscitou alterações na representação do professorado da EI, pois reconheceu a importância de sua intervenção pedagógica para o desenvolvimento infantil.

Para regulamentar os direitos das crianças em nosso país, o governo federal, por meio da Lei n.º 8.069/1990, sancionou o ECA. A partir desse universo reificado, a escola e o professor assumiram papéis específicos, mas complementares. A instituição escolar foi incumbida de promover aos bebês, crianças bem/e pequenas seu desenvolvimento pessoal, social e cultural e manter sua integridade física, psicológica e moral. Por sua vez, o docente foi responsável por executar atividades pedagógicas visando a construção de habilidades e competências em suas múltiplas dimensões humanas pelos pequenos (IDEM, 1990). Desse modo, vinculou-se a imagem do educador à de agente mediador e/ou (re) produtor do processo educativo representante do Estado.

Essa realidade social contribuiu para a contratação de professores. No censo escolar de 1991, realizado pelo INEP, o país tinha 166.917 mil docentes lotados na pré-escola no ensino regular. Desse total, 112.056 mil estavam vinculados ao setor público e 54.861 mil pertenciam ao setor privado. Com relação à qualificação docente, 9.734 mil tinham o ensino fundamental incompleto; 21.851 mil, ensino fundamental completo; 106.843 mil, ensino médio; e 28.489 mil, ensino superior completo. Ademais, os profissionais com maiores níveis de escolaridade estavam concentrados na região Sudeste (INEP, 2003). Esse universo reificado contribuiu para representar o professorado da EI como profissionais com diferentes níveis de escolaridade.

Essa representação sinalizava que as políticas públicas aplicadas à formação inicial de professores, especificamente para atuarem na pré-escola, foram insuficientes ou desiguais, porquanto o levantamento alertava que, apesar do grande percentual de docentes com diploma de ensino médio e/ou superior, muitos deles não tinham as devidas habilitações para o magistério, uma vez que concluíram cursos profissionalizantes ou universitários de outra natureza (INEP, 2003; ROSEMBERG, 1992). Essa situação educacional evidenciava a contratação de pessoas sem formação pedagógica para assumirem a docência na primeira infância, devido à carência de professores em vários lugares do País.

Cabe ressaltar que no mencionado censo escolar não foram incluídos os profissionais que trabalhavam em creches públicas ou particulares. Na época, elas não integravam o sistema educacional brasileiro. As instituições públicas que atendiam as crianças de 0 a 3 anos estavam sob a jurisdição do Ministério da Assistência Social, logo essas entidades não tinham o *status* de recintos educativos (INEP, 2003). Por conseguinte, os educadores que trabalhavam nesses locais não eram reconhecidos como professores. O pensamento social brasileiro manifestava um tratamento diferenciado do governo ao professorado infantil, uma cisão entre aqueles que atuavam em creches e os que lecionavam em pré-escolas.

O reconhecimento dos profissionais que atuavam em creches como professores iniciou com a mudança teórico-conceitual sobre criança e infância na segunda metade do século XX, que alterou a concepção de EI. Nesse sentido, as práticas do cuidar foram caracterizadas como atividades inerentes à docência no segmento infantil, pois a professora ao cuidar, ela educa, e ao educar, a docente cuida, ou seja, ambas ações ocorrem simultaneamente, jamais separadas (BRASIL, 2010). Esse entendimento suscitou a constituição de um *habitus* professoral específico no atendimento aos bebês e crianças bem/e pequenas. Dessa maneira, paulatinamente, o governo foi rompendo com a subprofissão de cuidadora.

Nunes, Corsino e Didonet (2011) enfatizam a complementaridade do ato do cuidar e do educar como um binômio indissociável para o exercício da docência na EI, que converge:

Na compreensão de que tudo o que se faz em cuidado está transmitindo valores, estilos de relacionamentos, formando a autoestima da criança, dando-lhe experiência e elementos para construir determinada visão de mundo, de si mesma e do outro. Ora, isso é, essencialmente, educação. Simultaneamente, avança-se na compreensão de que tudo o que se faz em educação é, na essência, um ato de cuidado, um olhar de zelo pelo bem-estar completo da criança, isto é, para que ela cresça sadia e seja feliz, o que implica se desenvolver física, social, emocional e intelectualmente (NUNES; CORSINO e DIDONET, 2011, p. 13).

A consolidação do magistério com crianças de 0 a 6 anos de idade ocorreu quando foi sancionada a atual LDBEN, por meio da Lei n.º 9.394 de 1996, que passou a considerar a EI como a etapa inicial do ensino básico e estabelecia a exigência da formação pedagógica em nível técnico ou superior para atuar como docente no mencionado segmento de ensino (BRASIL, 1996a). A partir dessa legislação, as profissionais que trabalhavam em creches e pré-escolas, tanto públicas quanto privadas, foram reconhecidas como professoras e, assim, puderam usufruir aos poucos das prerrogativas trabalhistas semelhantes aos demais docentes que ministravam aulas nos segmentos de ensino: fundamental e médio.

Esse cenário contribuiu para a qualificação profissional para o magistério na EI, sendo também estimulado pela criação do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001, e fortalecido pela implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em 2007. Essas políticas públicas colaboraram para que os estados, os municípios e o Distrito Federal elaborassem programas específicos para a promoção da formação pedagógica em níveis técnico e superior aos professores pertencentes a suas redes públicas de ensino. Desse modo, esse universo reificado contribuiu para representar o docente como um ser dotado de saberes pedagógicos para exercer a docência na primeira infância.

A partir desse contexto formativo, identificamos a existência temporária de três espectros profissionais de docentes quanto ao grau de escolaridade: o leigo, o técnico e o licenciado ministrando aulas para o segmento infantil. O primeiro era constituído por professores com ensino fundamental incompleto ou sem formação pedagógica; o segundo tratava-se de docentes com qualificação pedagógica em nível médio-técnico; e os últimos eram profissionais graduados em cursos superiores na área educacional (LÜDKE e BOING, 2004; NUNES; CORSINO e DIDONET, 2011). Dessa maneira, percebemos a passagem da formação inicial da leiga para a técnica e, finalmente, para a superior.

Em um estudo comparativo realizado em 2012-2013 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o MEC, identificamos algumas semelhanças no perfil docente da EI entre Brasil, Argentina, Paraguai, Uruguai e Venezuela. A maioria preconizava a qualificação superior para assumir a docência com bebês e crianças bem/e pequenas, a exigência da formação pedagógica e a remuneração salarial docente era de 2 a 3 salários-mínimos instituídos pelos governos locais (BRASIL, 2013). Portanto, no pensamento social latino constatamos a constituição dialógica de uma categoria profissional voltada para atender às especificidades educacionais do segmento infantil.

Nessa perspectiva, o censo escolar de 2005, executado pelo INEP, indicava a diversidade no nível de formação do professorado da EI. O País tinha 395.666 mil profissionais lecionando na rede pública e privada, sendo: 86.322 mil professores em creches e 309.344 mil docentes em pré-escola. Quanto à escolaridade, 1.300 mil tinham o ensino fundamental incompleto, 6.097 mil cursaram o ensino fundamental completo, 178.187 mil eram formados no ensino médio e 123.760 mil eram portadores do diploma universitário (INEP, 2006). Dessarte, no pensamento social brasileiro, a qualificação pedagógica para assumir a docência no segmento infantil tornou-se uma prerrogativa.

Nessa realidade formativa, fica evidente a transformação da qualificação profissional do professorado da EI, do nível leigo para o de pós-graduação em nosso país. Como mencionam Silva Jr. e Sousa (2021):

A formação de professores da educação infantil, principalmente daqueles que exerciam o magistério em creches públicas, evidenciam três etapas de qualificação, sendo: na primeira, ocorreu a escolaridade de professores leigos ao ensino médio-técnico; na segunda, incidiu a elevação da formação técnica a superior, com a conclusão dos cursos de licenciaturas; e na última, a mais recente, o ingresso em curso de especialização, mestrado e doutorado em instituições acadêmicas brasileiras ou estrangeiras. Dessa forma, percebemos uma passagem de formação docente, inicialmente da leiga para a técnica, e desta para a universitária (SILVA JR. e SOUSA, 2021, p. 149).

A legislação educacional, ao incumbir aos governos municipais a promoção e ampliação do acesso à EI à população brasileira, persuadiu os municípios a investirem na construção de creches e pré-escolas e na contratação de professores, por meio da realização de concursos públicos. Assim, aos poucos, esses exames foram acrescentando a seus certames a exigência da formação pedagógica, em nível médio técnico ou superior para assumir o magistério público na primeira infância (BRASIL, 1988; 1996b; 2001). A partir desse momento, paulatinamente,

passou-se a requerer a qualificação profissional do docente para o segmento infantil nas redes de ensino pública e privada.

Esse contexto educacional/profissional também foi suscitado pelas políticas públicas de acesso ao ensino superior adotadas pelo Brasil nas últimas décadas. Nesse sentido, jovens egressos do ensino médio, tanto homens quanto mulheres, provenientes das camadas pobres, tiveram a oportunidade de frequentar um curso nas instituições universitárias públicas ou particulares. Eles, muitas vezes, optavam por cursos de formação de professores em razão do baixo custo-benefício, da grande disponibilidade de vaga e da possibilidade de seguir a carreira docente nos diferentes níveis de ensino (GATTI; BARRETO e ANDRÉ, 2011; PEREIRA, 2012). Portanto, gradualmente, esse cenário viabilizou a inserção do magistério do homem na EI.

Essa realidade foi evidenciada no censo escolar de 2019, quando o país tinha 599.473 mil profissionais atuando em sala de aula na EI. No que tange à identidade de gênero nas creches, havia 304.404 professoras e 7.911 mil professores, enquanto nas pré-escolas havia 310.170 mil docentes mulheres e 17.529 mil docentes homens. Os professores masculinos, em sua maioria, eram concursados, graduados e pertencentes às redes públicas de ensino, principalmente da esfera municipal (INEP, 2020). Nesse contexto, eles correspondiam um pouco mais de 5% do professorado, cuja presença estava mais centrada na segunda fase do que na primeira desse nível de ensino. Portanto, o gênero foi um elemento acrescentado ao espectro profissional docente para a primeira infância.

Esse contexto admissional da atuação do homem no magistério na EI suscitou momentos de resistências e segregações da comunidade escolar para com os professores. A resistência advinha de pais com medo ou receio de um possível abuso sexual ou aliciamento infantil durante as práticas do cuidar realizadas pelo professor nas instituições. As tentativas de segregação muitas vezes eram oriundas da direção e coordenação pedagógicas de creches que alocavam os docentes para atender às crianças maiores da pré-escola, alegando a falta de manejo ou capacidade de lidar com os bebês e crianças bem pequenas (PEREIRA, 2012; MONTEIRO e ALTMANN, 2014). Desse modo, a docência masculina enfrenta desafios, mas também provocou alteração na representação do magistério no segmento infantil.

Em síntese, no Brasil, o corpo docente da EI foi reconhecido oficialmente pela atual LDBEN e suas práxis foram orientadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nessa perspectiva, a pessoa, independentemente do sexo, identidade de gênero, doutrina religiosa e camada social,

porém maior de idade, que almeja seguir a carreira no magistério no segmento infantil, deve ser portadora de um diploma de licenciatura em pedagogia ou normal superior. Esses elementos tornaram-se pré-requisitos admissionais instituídos por leis federais para a contratação de professores para creches e pré-escolas na rede pública ou privada (BRASIL, 1988; 1996a). Portanto, esse universo reificado vem desencadeando reconfigurações das representações da docência na primeira infância.

#### **1.4 As ancoragens da constituição da docência na educação infantil em Manaus**

A educação está situada no interior da sociedade e não de forma restrita no interior de uma delimitação escolar, referida a instituições, legislação ou concepções pedagógicas vistas de forma isolada. O Estado e as políticas públicas, as formações sociais - envolvendo relações internacionais, congressos, grupos religiosos, ligas e associações, a organização e a administração dos sistemas educacionais, a formação docente, as divisões etárias, as concepções educacionais, as propostas de atividade, os diferentes conteúdos de ensino, assim como as fontes que nos informam sobre essas questões expressam relações sociais que constituem o processo histórico (KUHLMANN JR. e LEONARDI, 2017, p. 210).

A iniciativa de realizar uma leitura psicossocial da constituição do professorado, especialmente da EI em Manaus, foi desafiador e árduo. Por um lado, a dificuldade de localizar os documentos originais dispersos nas instituições oficiais responsáveis por seus arquivos, uma vez que a maioria não estava digitalizada; por outro, a pouca publicação de artigos sobre o tema em periódicos de circulação (inter) nacional, limitando-se, às vezes, ao banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Dessa forma, o enfoque desta seção permitiu-nos compreender as ancoragens do desenvolvimento da carreira do magistério para a primeira infância na capital amazonense.

A composição do professorado das creches e pré-escolas no município de Manaus sofreu as interferências das políticas públicas do governo federal para a região Amazônica, marcadas pelas tentativas governamentais de integrar o Estado do Amazonas ao resto do País, rompendo com seu isolamento geográfico; os diferentes programas de desenvolvimento social e econômico para a localidade, visando a exploração de seus recursos naturais e a promoção de práticas educacionais assistencialistas balizadas em uma abordagem sanitarista-higienista ao estrato infantil, das camadas pobres (MIKI, 2014; BATISTA, 2018). Portanto, no pensamento social brasileiro, havia pouco interesse em consolidar uma categoria profissional para atender às necessidades educacionais infantis.

As primeiras iniciativas educacionais na pequena infância na cidade de Manaus foram realizadas por mulheres. Normalmente, seu magistério estava atrelado à administração e à docência em instituições de caridade, como o Asilo Orfanológico Elisa Souto, criado pela Lei n.º 643, de 1884, mantido por verbas públicas, que atendia crianças órfãs ou carentes com idade entre 6 a 14 anos. Geralmente, essas educadoras eram senhoras, casadas e instruídas, algumas eram normalistas e outras pertenciam a camadas menos abastadas da sociedade manauara (MIKI, 2014). Contudo, esse cenário assistencialista colaborou para vincular a figura docente às práticas de caridade.

Nesse período, a mulher, reconhecida como professora, usufruía de um enorme prestígio social na sociedade manauense. Essa realidade social foi ancorada por dois fatores: a promulgação da Lei Imperial n.º 1.331-A, de 1854, que permitia com algumas ressalvas a docência feminina em nosso país; e as iniciativas dos governos províncias em promover em suas capitais o curso normal, inclusive na cidade de Manaus (BRASIL, 1854; AMAZONAS, 1886). O Asilo Orfanológico Elisa Souto, em 1886, foi uma dessas entidades a disponibilizá-lo à comunidade estudantil, atendendo exclusivamente o cisgênero feminino. Dessa maneira, o professorado que atuava com criança teve a oportunidade de se qualificar profissionalmente na localidade.

O magistério com as crianças pequenas no município de Manaus também foi exercido pelas irmãs da Congregação filhas de Sant'Ana. Em 1892, o governo contratou as religiosas para administrar o Instituto Benjamin Constant, que atendia às crianças desamparadas, na modalidade de internato, restrito ao cisgênero feminino, com idade entre 6 a 14 anos. Mais tarde, elas também assumiram a docência nos cursos: infantil, prendas e músicas. Comumente, as freiras eram mulheres solteiras, com formação religiosa, que recebiam da província 200\$00<sup>5</sup> pelos serviços educacionais (MIKI, 2014). Portanto, no pensamento social manauara ocorreu a vinculação da imagem do magistério aos serviços voluntários de religiosos.

Nessa época, o governo da Província do Amazonas reconhecia a relevância dos serviços educacionais prestados à sociedade manauara pela ordem filhas de Sant'Ana. Apesar disso, as freiras ganhavam salários inferiores aos de seus pares professores, inclusive a irmã que ministrava aulas para o curso preliminar (jardim da infância) no Instituto Benjamin Constant, não usufruía dos mesmos direitos, deveres e condições de provimento do cargo que os demais colegas docentes pertencentes ao quadro funcional e amparados pelo Regulamento Geral da

---

<sup>5</sup> Lê-se: 200\$00 (duzentos réis), uma vez que o sistema monetário brasileiro vigente na República Velha era o Réis.

Instrução Pública (AMAZONAS, 1923). Esse universo consensual evidenciava o tratamento diferenciado do governo aos profissionais que se dedicavam à docência no segmento infantil.

O Regulamento da Instrução Pública do Amazonas, em 1900, evidenciava essa realidade de disparidade salarial entre os professores, pois o governo provincial instituía o pagamento de valores remuneratórios distintos para a categoria profissional, tomando como critérios: o nível de escolaridade e a localização geográfica do trabalho. No entanto, aos docentes que residiam na capital foi acrescentada uma prerrogativa, a instituição educativa onde eles prestavam seus serviços, por exemplo: Escola Normal, Gymnasio Amazonense e Instituto Benjamin Constant, em que o valor pago mais baixo era de 400\$00 e o mais alto era de 600\$00, como Miki (2014) destaca:

Os vencimentos variavam conforme as instituições de ensino; os lentes da Escola Normal e do Gymnasio Amazonense tinham os maiores salários (600\$00), seguidos dos professores normalistas (500\$00) dos professores do Instituto Benjamin Constant (400\$00), professores de cidades e vilas (320\$00) e, por último, os professores dos povoados (200\$00) (MIKI, 2014, p. 151 - 152).

Em 1904, o novo Regulamento Geral da Instrução Pública da Província do Amazonas estabeleceu o oferecimento público da educação infantil para as crianças bem/e pequenas, contemplado em seu art. 23: “Fica instituído um curso infantil para as crianças de 3 a 6 anos de idade” (AMAZONAS, 1904). Gradativamente, a legislação também fomentou a qualificação e o exercício docente para a pequena infância em Manaus, uma vez que, aos poucos, jovens mulheres foram instruídas no curso normal e algumas tiveram a oportunidade de ingressar na carreira do magistério, nas poucas instituições de jardim de infância na cidade. Desse modo, esse universo reificado revelava os primórdios da exigência da qualificação do professorado para assumir a docência.

Nessa época, ocorreu a predominância do cisgênero feminino no magistério na EI em Manaus, porquanto, durante esse período, não localizamos nenhum registro de práticas docentes masculinas em sala de aula no segmento infantil, mas relatos de sua atuação na gestão escolar de entidades que atendiam à primeira infância, por exemplo, o cargo de diretor do Instituto Benjamin Constant, ocupado por Antonio Nogueira e outros homens (MIKI, 2014; VASCONCELOS, 2018). Portanto, no pensamento social manauara, manifestava a interdição da docência do homem em sala de aula com crianças bem/e pequenas, sendo permitido a ele apenas o desenvolvimento de atividades administrativas.

O Decreto Provincial n.º 1.276, de 1918, reorganizou o ensino primário no Amazonas, e instituiu os cursos: preliminar, elementar, médio e superior. O preliminar (infantil) atenderia às crianças de 4 a 6 anos de idade. Para tanto, mulheres foram contratadas para assumirem o magistério nas escolas maternais (jardins de infância) que poderiam funcionar anexadas aos grupos escolares, escolas isoladas ou ao ar livre e em logradouros públicos (AMAZONAS, 1918). As docentes utilizavam uma metodologia diferenciada pautada pela pedagogia europeia. Entretanto, aos poucos, o curso infantil adotou um viés preparatório. Logo, esse universo reificado contribuiu para consolidar a imagem feminina nas práticas docentes na primeira infância.

A bibliografia consultada: Miki (2014); Batista (2018); Vasconcelos (2018) e os regulamentos oficiais de instrução pública do Amazonas (1886); (1904); (1918) e (1923) não mencionavam, até o início do século XX, práticas docentes em instituições análogas a creches em Manaus. Normalmente, eles descreviam o exercício do magistério com crianças pequenas a partir de 4 anos de idade. Se considerarmos as legislações educacionais vigentes, o público atendido majoritariamente envolvia a fase pré-escolar da EI (BRASIL, 1996a; 2006; 2010). Dessarte, o professorado manauara do segmento infantil se constituiu em diferentes momentos históricos, sendo primeiro da pré-escola e, por último, da creche.

As primeiras práticas docentes voltadas para o atendimento a bebês ocorreram dentro de uma ação de saúde preventiva da província do Amazonas. Em 1928, o governo inaugurou o Asilo Alice Salles para atender crianças recém-nascidas retiradas da custódia de seus pais, portadores de hanseníase, na tentativa de protegê-las do contágio precoce pela doença. Para isso, as freiras da Ordem Religiosa Franciscana foram incumbidas do cuidar/educar dessas crianças, bem como elas recebiam donativos para custear as despesas da entidade, que tinha um caráter filantrópico (BATISTA, 2018). Contudo, o pensamento social manauara vinculou esse trabalho voluntário religioso à figura do magistério exercido nas creches.

Ao analisarmos os programas do ensino primário do Amazonas de 1930, identificamos mulheres e homens como docentes nos cursos infantis: jardim de infância e preliminar. O primeiro era ministrado por professoras denominadas jardineiras ou mestras que lecionavam para as crianças de 3 a 7 anos, direcionado aos cuidados maternais; o segundo era regido por professores masculinos ou mestres, que atendiam aos pequenos na faixa etária de 6 a 8 anos, com o processo de alfabetização (MIKI, 2014). Nessa situação, ficava explícito que no pensamento social local a identidade de gênero delimitava o exercício do magistério masculino na primeira infância.

Se averiguarmos a faixa etária atendida pelos docentes nesse período, tomando como referência a organização do ensino dada pela atual LDB de 1996 e suas alterações pelo Decreto Federal n.º 11.274 de 2006, constatamos uma divisão no exercício do magistério, pois as professoras jardineiras atuavam predominantemente na EI: creche e pré-escola, enquanto os professores homens lecionavam em séries análogas ao 1.º e 2.º anos do ensino fundamental. A justificativa para essa situação era a ideia compartilhada no universo consensual da sociedade brasileira, inclusive da manauara, de que a mulher possuía o melhor perfil para desenvolver o trabalho com bebês, crianças bem/e pequenas (PEREIRA, 2012).

Para Monteiro e Altmann (2014), essa situação educacional/profissional também poderia ser compreendida a partir da divisão sexual do trabalho, fortemente presente na época:

A docência dedicada a infância é uma área profissional que ilustra a segmentação decorrente dessa perspectiva de divisão sexual do trabalho, com o trabalho das mulheres associado à esfera reprodutiva e dos homens, à esfera produtiva. A educação de crianças pequenas é associada ao âmbito do trabalho doméstico e à esfera reprodutiva, sendo, dessa forma, naturalizada como área de atuação feminina (MONTEIRO e ALTMANN, 2014, p. 723).

Na primeira metade do século XX, os professores manauaras da área rural lecionavam nas escolas de emergências instaladas em alguns distritos, atendendo inclusive ao segmento infantil. Geralmente, eles ministravam aulas em salas multisseriadas, onde crianças pequenas e maiores cursavam os mesmos programas de ensino. Em virtude da limitação de verbas financeiras, esses profissionais enfrentavam várias dificuldades como: condições precárias de trabalho, moradia improvisada ou inexistente aos docentes, intempéries climáticas, baixo salário e outros (MIKI, 2014; VASCONCELOS, 2018). Portanto, essa realidade social mostrava a negligência do governo manauara em propiciar ao professorado condições de trabalho, principalmente nas regiões ribeirinhas.

Em Manaus, o exercício do magistério na primeira infância também ocorreu em ambientes educativos não formais, com a implantação do Serviço Municipal de Parques Infantis na cidade pelo Ato n.º 135, de 1940, vinculado ao Juizado de Menores. Nos parques, eram realizadas atividades recreativas com crianças e adolescentes pobres, no contraturno da escola, sendo mediadas por profissionais supostamente com habilitação em psicologia infantil ou pedagogia, porém o trabalho não era remunerado, cabendo à prefeitura apenas disponibilizar a estrutura e os materiais para as ações pertinentes aos cuidados higiênicos, de saúde, de disciplina do corpo e as noções de civismo (MIKI, 2014). Dessarte, esse contexto social reforçava a natureza assistencialista da docência para o segmento infantil.

Em 1961, o Centro SESC-SENAC contribuiu para o exercício da docência na EI em Manaus. A entidade disponibilizou bolsas de estudos, no valor de 15 mil cruzeiros mensais, para o curso recreativo infantil, ministrado pelo Departamento Nacional de Criança, no Rio de Janeiro. As vagas eram destinadas a mulheres entre 18 a 30 anos, com curso secundário, especificamente com formação pedagógica. Em 1966, a instituição voltou a dispor as bolsas, sendo destinadas ao público masculino, com formação pedagógica, acrescentada a qualificação científica ou técnica em contabilidade, para participar da seleção (VASCONCELOS, 2018). Assim, o pensamento social manauara compartilhava uma concepção recreativa do ofício docente na pequena infância.

As práticas docentes com bebês e crianças bem/e pequenas tiveram a contribuição das babás que cuidavam dos bebês e das crianças pequenas, enquanto suas genitoras trabalhavam como funcionárias das indústrias da Zona Franca de Manaus, criada em 1957, dentro do plano governamental para o desenvolvimento social e econômico da região (SILVA JR., 2014). Essas cuidadoras trabalhavam em regime informal, comumente eram donas de casas, casadas e mães que, para colaborarem com as despesas domésticas, acolhiam os filhos de suas vizinhas, em seus domicílios, cobrando valores irrisórios pelo serviço. Desse modo, esse universo consensual reforçava a ligação da figura da cuidadora com as práticas docentes.

A concepção assistencialista da docência no segmento infantil presente no pensamento social amazonense influenciou a contratação de educadores para atender bebês, crianças bem/e pequenas. Nesse sentido, em 1970, o governo estadual disponibilizou em sua rede pública de ensino, inclusive na capital, a EI, assumindo o magistério mulheres com baixa escolaridade, que realizavam atividades de caráter não educacional. Nessa perspectiva, na década de 1980, a prefeitura de Manaus iniciou a promoção do atendimento ao estrato infantil em instituições comunitárias e conveniadas da cidade (VASCONCELOS, 2018; BATISTA, 2018) Dessa maneira, o universo consensual vinculou a imagem docente aos cuidados infantis com fins recreativos.

O início do reconhecimento do professorado da EI foi ancorado por inúmeros fatores, entre eles: a promulgação da CFB, em 1988, que reconheceu o direito das crianças à educação, desde sua tenra infância, assim como instituiu critérios para a contratação de pessoas para exercer o magistério; e o segundo, quando foi sancionado o ECA, em 1990, que esmiuçou esses direitos e atribuiu aos agentes sociais suas responsabilidades para assegurá-los, sendo o professor o representante legal do Estado incumbido de realizar o processo educacional de acordo com as particularidades do desenvolvimento infantil (BRASIL, 1988; 1990). Por

consequente, esse universo reificado colaborou para a reconfiguração da representação da docência com os pequenos na cidade.

Em 1996, a atual LDBEN considerou a EI como etapa inicial da educação básica e seus profissionais como professores, consolidando a categoria docente. Conseqüentemente, em nível local, o Conselho Municipal de Educação (CME), por meio da Resolução n.º 004/1998, regulamentou o segmento de ensino no município (MANAUS, 1998). Entretanto, a prefeitura encontrou grandes dificuldades para promovê-lo de acordo com as novas exigências educacionais para este, como: poucos estabelecimentos de ensino, precária infraestrutura e corpo docente constituído por educadoras sem habilitação no magistério. Dessa forma, ficou evidente como o pensamento social manauara tratava a educação do estrato infantil.

Essa limitação da rede pública levou a gestão municipal a implantar o Projeto Família Social, por meio do Decreto n.º 5.063, em 2000, que colaborou para a contratação de mulheres sem formação adequada, denominadas “Mãe da Família Social”. Essas cuidadoras recebiam uma bolsa no valor de um salário-mínimo para cuidar em seus domicílios das crianças de 2 a 5 anos cadastradas pela prefeitura. Os critérios para a seleção consistiam: a candidata deveria ter idade entre 25 a 50 anos, ter cursado no mínimo os anos iniciais do Ensino Fundamental, possuir residência própria e acessível à comunidade, comprovar sanidade mental e equilíbrio emocional (BATISTA, 2018). Todavia, essa ação causou um retrocesso no perfil profissional docente para atuar na docência na primeira infância, sendo incoerente a legislação.

A partir das exigências da LDBEN, em 1996, e do PNE, em 2001, acerca da qualificação docente, a SEMED/Manaus viabilizou programas formativos específicos aos professores pertencentes a sua rede de ensino. Primeiramente, disponibilizou o curso técnico, focado na habilitação no magistério na EI e anos iniciais do ensino fundamental para professores leigos. Em seguida, suscitou a qualificação universitária em parceria com instituições de ensino superior: a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) ofertou o curso de Pedagogia e a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), o curso Normal Superior. Logo, pessoas que atuavam no segmento infantil foram qualificadas para o exercício da docência de acordo com a legislação vigente (BRASIL, 1996a; 2001).

A qualificação do professorado para o exercício do magistério na educação básica também foi impulsionada pelas políticas públicas pertinentes ao acesso, à permanência e à conclusão do ensino universitário no País. Nesse contexto, jovens finalistas do ensino médio, principalmente das camadas pobres, tiveram oportunidade de galgar o ensino superior. Frequentemente, eles escolhiam cursos de formação de professores que se proliferaram nas

instituições públicas e privadas, na perspectiva de assumir uma vaga de docente e obter seu sustento e sua progressão socioeconômica (GATTI; BARRETO e ANDRÉ, 2011). Assim, paulatinamente, esse universo reificado veiculou a exigência da formação pedagógica para assumir a docência com os pequenos.

O censo escolar de 2010, realizado pelo INEP, mostrava que o município de Manaus apresentava uma variedade de níveis de escolaridade do professorado na EI. A fase creche tinha 333 professores, dos quais 135 haviam concluído o ensino médio, 190 graduados e 52 especialistas. Por sua vez, na fase pré-escolar havia 2.007 docentes; desse percentual 852 tinham o ensino médio, 1.120 licenciados, 310 especialistas, 6 mestres e 2 doutores (INEP, 2011). Nesse contexto profissional, havia profissionais atuando com habilitação no magistério em nível técnico, assim como o grupo da última fase do segmento infantil concentrava os maiores escores educacionais, constituindo-se assim, uma categoria profissional local com qualificação heterogênea.

Na perspectiva de atender à legislação educacional, a SEMED/Manaus realizou concursos públicos para o preenchimento de vagas de professor em sua rede pública de ensino, inclusive para EI, e, a partir de 2008, passou a exigir a formação universitária como pré-requisito admissional para a investidura do cargo, além dos critérios instituídos pela CFB de 1988 e as prerrogativas da LDBEN de 1996. Nesse sentido, ela considera como qualificação profissional a Licenciatura em Pedagogia e Normal Superior, e, no caso de graduação fora do país, admitia apenas os diplomas revalidados pelo Ministério da Educação do Brasil (BRASIL, 1988; 1996a; 2001). Nesse cenário de qualificação profissional, ocorreu a admissão do magistério masculino na EI no município, suscitando alteração no pensamento ambiente manauara.

Diante desse contexto, Kramer, Toledo e Barros (2014) acrescentam sobre a admissão na carreira no magistério público no ensino básico:

A abertura de concursos para professores e auxiliares que atuem com crianças na educação infantil é exigida por lei. Como é exigida a formação em nível de ensino superior, admitindo-se o ensino médio na modalidade normal, competente ao município a realização de concurso específico para professor de educação infantil. Ou seja, há legislação no Brasil que regula a realização de concurso público específico para professor de educação infantil e garantia de, no mínimo, um professor por turma, com direito a aperfeiçoamento profissional continuado, piso salarial profissional, progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluindo na carga de trabalho e condições adequadas de trabalho (KRAMER, TOLEDO e BARROS, 2014, p. 33).

Em Manaus, o magistério exercido por homens na EI foi evidenciado no censo escolar de 2019, executado pelo INEP, de acordo com o qual a capital amazonense tinha 2.792 mil professores atuando no segmento infantil, sendo: 2.717 mil mulheres e 75 homens. No que concerne aos professores, 25 exerciam o magistério em creche e 50 atuavam na pré-escola. Geralmente, eles se concentravam na faixa etária entre 30 a 49 anos de idade, eram licenciados e alguns pós-graduados (*lato sensu*) trabalhavam na rede pública e privada, com jornada de trabalho entre 20 a 40 horas semanais (INEP, 2020). Contudo, o professorado masculino nessa etapa do ensino básico ainda era muito pequeno.

Em nosso país, a docência masculina na EI enfrenta inúmeras dificuldades ou resistências de naturezas distintas, como relatam os estudos realizados por Saporoli (1998); Sayão (2005); Pereira (2012) e Coutinho (2019), sendo as mais frequentes: a desconfiança dos pais quanto à índole do professor, questionamento sobre sua orientação sexual, dúvidas acerca de suas capacidades profissionais para o segmento de ensino, falta de trato com as crianças, entre outros. Esses elementos colaboraram para fortalecer o discurso e a posição da comunidade escolar manauara sobre o exercício docente do homem no segmento infantil. Dessa maneira, o pensamento social local revela as tensões e os conflitos na admissão do magistério masculino no segmento infantil no município.

O magistério masculino na EI é um fenômeno contemporâneo marcado por questões sociais, históricas, políticas, ideológicas, econômicas e culturais. No entanto, a legislação brasileira educacional não impede o exercício do homem no mencionado segmento, desde que este cumpra as exigências admissionais estabelecidas e a formação pedagógica para executar os serviços educacionais (BRASIL, 1988; 1996a). A partir desse universo reificado, tanto a mulher quanto o homem podem exercer a docência nas creches e pré-escolas em todo o território brasileiro, tanto na esfera pública quanto na privada. Dessa forma, o cisgênero masculino pode ser inserido legalmente no âmbito educacional infantil.

## **CAPÍTULO 2**

### **2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O PENSAMENTO SOCIAL AMAZÔNICO**

Este capítulo foi destinado a abordarmos a inovação, a originalidade e a criatividade da TRS, no entendimento da realidade social a partir das representações e suas relações com o indivíduo-mundo-outro. Em seguida, realizamos a descrição do contexto sócio-histórico-cultural amazônico que fundamentava o pensamento social, especialmente da sociedade manauara, favorecendo a compreensão do processo de produção e de disseminação dos fenômenos representacionais na região. Por último, expomos os estudos correlatos sobre as representações de ser professor na EI, suas ancoragens e objetivações, que marcam a forma como a sociedade brasileira se relaciona com essa categoria profissional.

#### **2.1 A compreensão da realidade social pela teoria das representações sociais**

Se as representações sociais servem para familiarizar o não familiar, então a primeira tarefa dum estudo científico das representações é tornar o familiar não familiar, a fim de que elas possam ser compreendidas como fenômenos e descritas através de toda técnica metodológica que possa ser adequada nas circunstâncias específicas. A descrição, é claro, nunca é independente da teorização dos fenômenos e, nesse sentido, a teoria das representações sociais fornece o referencial interpretativo tanto para tornar as representações visíveis como para torná-las inteligíveis como formas de prática social (DUVEEN, 2015, p. 25).

Na atualidade, o campo científico possui inúmeros arcabouços teórico-metodológicos que se predispõem a explicar a complexidade da realidade social dos distintos grupos humanos. Por conseguinte, cada um desenvolveu sua concepção de sujeito e de mundo, muitas vezes fundamentada em ideias mentalistas, racionalistas, estruturalistas, cognitivistas e outras. Nesse sentido, a Psicologia Social inaugurou uma nova alternativa, a perspectiva psicossocial, que compreende o indivíduo e a sociedade como frutos de um mesmo processo constitutivo, dinâmico e ininterrupto (LANE, 2012). Portanto, para entendermos o real jamais podemos separá-los ou fragmentá-los em nossas análises.

A Teoria das Representações Sociais (TRS) situa-se no paradigma psicossocial, que nos permite compreender a realidade social a partir dos fenômenos representacionais produzidos na coletividade por um indivíduo ou grupo, por meio da interação e do discurso. A perspectiva traz em seu bojo a inovação, a originalidade e a criatividade que o sujeito pós-moderno manifesta

para se apropriar dos múltiplos contextos sócio-histórico-culturais, da variedade de informações, da diversidade tecnológica e da pluralidade humana peculiares das sociedades contemporâneas (JODELET, 2017). Destarte, a teoria moscoviciana se revela revolucionária na compreensão do real.

Para Moscovici (1978), entender a realidade social a partir das representações implica admitir que:

As representações sociais são entidades quase tangível. Elas circulam, se cruzam e se cristalizam incessantemente através de uma fala, de um gesto, de um encontro, em nosso universo cotidiano. A maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnadas. Sabemos que as representações sociais correspondem, por um lado, à substância simbólica que entra na elaboração e, por outro, à prática que produz a dita substância, tal como a ciência ou os mitos correspondem a uma prática científica ou mítica (MOSCOVICI, 1978, p.41).

Inicialmente, a TRS foi elaborada pelo romeno Serge Moscovici, na França, durante a produção de sua tese de doutorado, intitulada *La Psychanalyse: son image et son public*, em 1961. Para isso, ele realizou uma releitura crítica do conceito de representação coletiva do sociólogo Émile Durkheim, apoiado nos estudos de Lévi-Strauss, Lévy-Bruhl e outros. O trabalho inovador favoreceu o rompimento da hierarquização dos conhecimentos (científico e senso comum), alterou a concepção da relação sujeito-objeto-mundo e conferiu “um novo valor ao pensamento social, tomando-o como um saber prático pelo qual os grupos humanos constituem a realidade e com ela convivem” (CASTRO, 2014, p. 10).

Nesse sentido, Guareschi e Jovchelovitch (2013) defendem que a TRS suscitou novas possibilidades de entender a constituição dialógica do sujeito e do mundo real.

Em primeiro lugar, porque contra uma epistemologia do sujeito “puro”, ou uma epistemologia do objeto “puro”, a TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS centra seu olhar sobre a relação entre os dois. Ao fazer isso recupera um sujeito que, através de sua atividade e relação com objeto-mundo, constrói tanto o mundo como si próprio. [...]. Mas, se a atividade do sujeito é central para a teoria, não menos central é a realidade do mundo (GUARESCHI e JOVCHELOVITCH, 2013, p.19).

O psicólogo Moscovici buscou constructos científicos em distintos campos disciplinares para balizar a construção teórica, epistemológica e metodológica de sua teoria. Com o passar do tempo, ela engendrou outros enfoques teóricos complementares: a estrutural, a processual, a dialógica e a sociodinâmica. Entretanto, segundo Jodelet (2011), ela manteve sua posição:

Pelo viés da comunicação social e da triangulação ego-alter-objeto, a teoria das representações sociais propõe um novo olhar psicossocial sobre a relação, no mundo mediatizado, com o outro. Ela restitui ao pensamento e aos processos psíquicos seu caráter dialógico. Considerando os contextos em que se inscrevem a prática e a ação, ela reintroduz, a análise dos fenômenos representacionais, a ordem da cultura e da história (JODELET, 2011, p. 21).

A teoria moscoviciana trouxe a concepção de que o cotidiano é um espaço/tempo dinâmico, dialógico e afetivo. Sendo o palco das relações entre os distintos sujeitos, nos níveis interpessoal e intergrupar, mediadas pela comunicação, assim como envolve as dimensões: históricas, sociais, políticas, tecnológicas, econômicas e culturais de uma sociedade. Nesse entendimento, a realidade social jamais poderá ser concebida como estática, mas, sim, temporária e mutável pelas ações humanas, em que o passado constitui o presente, e este o futuro (ARRUDA, 2015). Portanto, o movimento, a temporalidade e a (in) constância também fazem parte de seu processo constitutivo.

Esse processo constante de (re) configuração da realidade social não significa que ela inviabiliza a construção de um percurso histórico, segundo Jovchelovitch (2013) é por meio da esfera pública, que a complexidade do real permanece viva e acessível aos indivíduos:

Ao mesmo tempo, a vida pública fornece as condições necessárias para a permanência e a história, já que ela não pertence a uma geração e não se restringe aos que vivem. Ainda que este seja o espaço que todos entram ao nascer e deixam para trás ao morrer, ele mesmo transcende o ciclo de vida de uma geração. Sua imortalidade envolve sua capacidade para produzir, manter e transformar uma história que permanece nos artefatos e narrativas humanas (JOVICHELOVITCH, 2013, p. 57).

A TRS viabiliza a compreensão do mundo e da sociedade considerando dois universos: o consensual e o reificado. O primeiro é entendido como uma criação visível, contínua, com sentido e finalidade, (re) agindo sob as condições humanas, seus membros são iguais, livres, cúmplices e as normas sociais são construídas coletivamente. Por sua vez, o segundo é percebido como um sistema de entidades rígidas, inflexíveis, desprovidas de identidade, as pessoas ou ideias não se juntam, permanecem isoladas, seus membros são desiguais, especialistas, existindo grau de participação, e as regras são institucionalizadas e impostas (MOSCOVICI, 2015a), porém eles constituem a essência do pensamento social.

A partir desse pressuposto, a realidade social é constituída por um conjunto de saberes, convenções, práticas e sistemas criados por um determinado grupo humano, em uma específica época, que buscam constantemente manter seu estado de homeostase. Para tanto, qualquer objeto ou situação desconhecida que emerge em seu cotidiano, causando tensões e conflitos em suas estruturas sociais e cognitivas, necessita ser familiarizada, ou seja, ela não admite o

estranho, por isso pressiona os atores sociais à produção de representações que disponibilizam redes de significações que trazem harmonia ao pensamento social (ARRUDA, 2014). Sendo assim, a realidade se caracteriza por um estado permanente de (des) equilíbrio.

Nessa perspectiva de (des) equilíbrio da realidade social, Valsiner (2015) acrescenta que as representações colaboram para essa situação:

As representações sociais desempenham papéis dinâmicos – tanto estabilizam como desestabilizam os estados dinamicamente estáveis das situações (equilíbrio coletivo). Isto é levado a efeito de papéis como prescrições, inibições, tolerâncias, preconceitos, proibições, e muitas outras formas de intervenção orientada para objetivos nas relações correntes da pessoa com o meio envolvente. Esses papéis são necessariamente internamente contraditórios – unindo os opostos no interior do mesmo todo (VALSINER, 2015, p. 32).

A construção da realidade social está intrinsecamente ligada à esfera pública criada por uma comunidade, pois ela é um espaço de comunicação e de diálogo partilhado por todos os membros de uma sociedade, em que o sujeito mantém relações e se apropria de conhecimentos, saberes, práticas, significações e outros, ou seja, por meio dela o indivíduo tem acesso ao patrimônio (i) material construído por seu grupo de pertencimento (JODELET, 2017). Nesse contexto, os atores sociais elaboraram as representações como uma estratégia na tentativa de lidar com a diversidade e a mobilidade do mundo real. Desse modo, elas servem para o indivíduo e o grupo manejarem com a pluralidade humana.

Jovchelovitch (2013) enfatiza a relevância da esfera pública na produção das representações por um grupo social:

Se as pessoas estivessem isoladas dentro de espaços privados no mundo nem a história, nem a vida política seriam possíveis. É a arena de encontros da vida pública que garante as condições para descobrir as preocupações comuns do presente, projetar o futuro e identificar aquilo que o presente e o futuro devem ao passado. Mas ainda, porque a sua realidade é plural, a esfera pública tem sua base no diálogo e na conversação: ainda que o mundo seja o solo comum a todos os seres humanos, as posições dentro dele variam e nunca podem coincidir plenamente (JOVICHELOVITCH, 2013, p. 57).

Nesse contexto, a comunicação assume um papel preponderante para a (re) elaboração dos fenômenos representacionais, uma vez que é por meio da conversa que os atores sociais de uma sociedade manifestam seus posicionamentos, suas atitudes, seus valores, suas crenças, suas opiniões, suas ideologias sobre algo ou alguém, ou seja, as palavras carregam consigo as significações constituídas e compartilhadas no universo consensual pelos diferentes membros de um grupo, a respeito de alguma coisa (MOSCOVICI, 1978). Portanto, a comunicação é um

instrumento de produção e veiculação de representações que influenciam o modo como o indivíduo ou grupo concebe, interpreta e age na realidade social.

Nesse sentido, as RS são produtos da comunicação e viabilizam a compreensão da realidade social, de uma determinada sociedade, situada em dada época, como salienta Duveen (2015):

As representações podem ser o produto da comunicação, mas também é verdade que, sem a representação, não haveria comunicação. Precisamente devido a essa interconexão, as representações podem também mudar a estabilidade de sua organização e estrutura depende da consistência e constância de tais padrões de comunicação, que as mantêm. A mudança dos interesses humanos pode gerar novas formas de comunicação, resultando na inovação e na emergência de novas representações. Representações, nesse sentido, são estruturas que conseguiram uma estabilidade, através da transformação duma estrutura anterior (DUVEEN, 2015, p. 22).

As representações produzidas por indivíduos ou grupos dentro de uma realidade social possuem três esferas de pertença: a subjetividade, a intersubjetividade e a transubjetividade. A primeira está relacionada aos processos que o sujeito utiliza para se apropriar e construir suas representações; a segunda está voltada para as situações em que os contextos sociais contribuem para o estabelecimento e as elaborações de representações, a partir da interação entre os sujeitos; e a última perpassa o nível tanto subjetivo quanto intersubjetivo, domina tanto os indivíduos e os grupos quanto os contextos de interação, as produções discursivas e as trocas verbais, apresentando inúmeros mecanismos para a intercompreensão dos fenômenos sociais (JODELET, 2009).

O arcabouço teórico de Moscovici entende os fenômenos representacionais como uma forma de conhecimento prático, que consiste no estudo do senso comum, dentro de uma abordagem interdisciplinar. Mas, também é uma interpretação subjetiva da realidade carregada de afeto, a qual é construída dentro de um contexto social, no qual o ser humano constitui-se enquanto sujeito social, sendo este não apenas o produto de determinações sociais, nem produtor independente. Sendo assim, tanto as representações quanto o indivíduo são resultados mútuos de um processo de constituição dialógica entre os aspectos subjetivos e objetivos numa sociedade, em um específico período histórico (SOUSA e VILLAS BÔAS, 2011).

Nesse sentido, as RS como fenômenos psicossociais possibilitam a compreensão da realidade social, como enfatiza Castro (2014):

As representações sociais são tanto conservadoras como inovadoras, estruturadas com uma lógica singular que permite a um determinado grupo social compreender o mundo que o rodeia e lidar com os problemas que nele identifica. É, pois, um saber

que organiza um modo de vida e que, por isso mesmo, adquire dimensão de realidade (CASTRO, 2014, p. 10-11).

Na produção das representações incidem dois processos constitutivos que ocorrem simultaneamente: a ancoragem e a objetivação. O primeiro caracteriza-se por inserir, nomear ou classificar algo incomum no pensamento social compartilhado de uma sociedade, e nessa ação o objeto estranho ou ameaçador passa ao *status* de conhecido. Para isso, ocorrer o fenômeno desconhecido deve ser submetido aos sistemas de valores, crenças, símbolos e normas vigentes do contexto sócio-histórico-cultural do grupo, no qual sofrerá uma série de transformações para assumir características consensuais da ideia a ser familiarizada (ALVES-MAZZOTTI, 2008). Dessa forma, o objeto não-familiar é apropriado e aceito pela comunidade.

Para ilustrar o processo de ancoragem durante a produção da representação, Moscovici (2015) acrescenta:

No momento em que nós podemos falar sobre algo, avaliá-lo e então comunicá-lo – mesmo que vagamente, como quando nós dizemos de alguém que ele é “inibido” – então nós podemos representar o não usual em nosso mundo familiar, reproduzi-lo como réplica de um modelo familiar. Pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de se dar um nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo (MOSCOVICI, 2015a, p.63).

O segundo processo é a objetivação, que consiste no pareamento do objeto estranho com a imagem a ser familiarizada. Nesse momento, ele é sintetizado, iconizado ou configurado, ou seja, assume seu caráter símbolo no repertório da realidade sócio-histórico-cultural do grupo. Essa situação acontecerá em três etapas: na descontextualização, o objeto é submetido aos imperativos socioculturais da realidade; a formação de um núcleo figurativo, marcado pela condensação das informações em uma estrutura conceitual e representativa; e a naturalização, a utilização consensual da imagem produzida como pertencente ao pensamento social. Desse modo, o desconhecido torna-se conhecido (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

A objetivação é um processo complexo, porém essencial durante a elaboração do núcleo figurativo de uma RS, como Moscovici (2015) clarifica:

[...] objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância. Temos apenas que comparar Deus como pai e o que era invisível, instantaneamente se torna visível em nossas mentes, como uma pessoa a quem nós podemos responder como tal. Um enorme estoque de palavras, que se referem a objetos específicos, está circulando em toda sociedade e nós estamos sob constante pressão para provê-los com sentidos concretos equivalentes. Desde que suponhamos que as palavras não falam sobre “nada”, somos obrigados a ligá-las a algo, a encontrar equivalentes não verbais para elas (MOSCOVICI, 2015a, p.72).

As representações estão intrinsecamente ligadas à vida coletiva de uma sociedade e aos seus processos de constituição simbólica, nos quais seus integrantes constroem significados sobre o mundo, buscando entendê-lo e estabelecer seu lugar nele. Nesse sentido, a ancoragem e a objetivação disponibilizam a materialização e a difusão de elementos consensuais no pensamento social, que asseguram a apropriação da identidade grupal e do sentimento de pertencimento ao grupo pelos seus membros (ALVES-MAZZOTTI, 2008). Sendo assim, os fenômenos representacionais são instrumentos mediadores entre os sujeitos e o contexto sócio-histórico-cultural, e deste com os membros do grupo.

Nessa perspectiva, as representações orientam o comportamento, a conduta e a prática de um indivíduo ou grupo sobre determinando objeto ou acontecimento presente na realidade social, pois elas estabelecem noções ou padrões do que é lícito, aceitável e intolerável para uma coletividade, em um específico contexto sócio-histórico-cultural, e, por meio do discurso e da interação social, impõem a seus membros a obrigatoriedade de segui-los (JODELET, 2015a). Por esse motivo, jamais podemos considerar os fenômenos representacionais como imparciais, na verdade eles sempre pressionam o ser humano a assumir um posicionamento ou direção sobre algo.

Sobre esse aspecto, Moscovici (2015a) afirma que as representações impõem aos atores sociais, de forma persuasiva, manifestarem-se diante da realidade social sobre um objeto ou fato:

De fato, a representação é fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes. A neutralidade é proibida, pela lógica mesma do sistema, onde cada objeto e ser devem possuir um valor positivo ou negativo e assumir um determinado lugar em uma clara escala hierárquica. Quando classificamos uma pessoa entre os neuróticos, os judeus ou os pobres, nós obviamente não estamos apenas colocando um fato, mas avaliando-a e rotulando-a. E, neste ato, nós revelamos nossa “teoria” da sociedade e da natureza humana (MOSCOVICI, 2015a, p. 62).

Nesse sentido, a interação humana com a realidade social é mediada pelos fenômenos representacionais, por isso, ao tentarmos entender o real, faz-se necessário considerá-lo como um espaço/tempo marcado por um processo permanente e dinâmico de constituição dialógica, mas que conserva pontos de ancoragens. Por essa razão, segundo Valsiner (2015, p. 35) “a TRS disponibiliza instrumentos potenciais para uma melhor compreensão das práticas sociais complexas”. Portanto, as representações são estratégias sociocognitivas que norteiam os posicionamentos, as opiniões e as atitudes de uma pessoa em sua relação consigo, com o outro e com o mundo.

## 2.2 As ancoragens do pensamento social manauara

Por conseguinte, da perspectiva da psicologia social, o conhecimento nunca é uma simples descrição ou uma cópia do estado de coisas. Ao contrário, o conhecimento é sempre produzido através da interação e comunicação e sua expressão está sempre ligada aos interesses humanos que estão nele implicados. O conhecimento emerge do mundo onde as pessoas se encontram e interagem, do mundo onde os interesses humanos, necessidades e desejos encontram expressão, satisfação e frustração. (MOSCOVICI, 2015a, p. 8-9)

Para entendermos o pensamento social da sociedade manauara, necessitamos considerar os aspectos geográficos, sociais, históricos, políticos, econômicos e culturais que convergiram para seu processo constitutivo. Nessa perspectiva, propomos realizar uma trajetória histórica, desde sua origem com os povos nativos residentes na localidade, perpassando pelo processo de colonização da região, os projetos de desenvolvimento econômico implantados pelo governo brasileiro e os processos migratórios sofridos pela capital amazonense. Dessa maneira, esses fatores contribuíram de forma expressiva para o modo como as camadas sociais manauenses se relacionam com os fenômenos psicossociais.

O município de Manaus está localizado na região amazônica, no extremo Norte do Brasil, possui uma extensão territorial de aproximadamente 11.401,092 km<sup>2</sup>, ocupada por uma população de 2.219.580 milhões de habitantes (IBGE, 2020). Em sua área incide o bioma da floresta tropical, marcada por uma biodiversidade de espécies, tanto animal quanto vegetal. Seu clima predominante é o equatorial, sendo quente e úmido, caracterizado por períodos de enchentes e estiagens. Esse conjunto de fatores impôs aos grupos nativos e imigrantes a criação de estratégias adaptativas para sobreviver nessas condições. Desse modo, eles desenvolveram um estilo peculiar de vida.

Em 1669, o então governador da Província do Maranhão e Grão-Pará, Antônio Albuquerque Coelho de Carvalho, ordenou a construção de um Forte na localidade para fiscalizar o comércio na calha dos rios Negro e Solimões, garantir a posse das terras e protegê-las de eventuais invasões estrangeiras. Nas proximidades do local escolhido já residiam grupos indígenas das tribos Manaós e Barés, e estes se juntaram com os soldados e seus familiares recém-chegados formando uma povoação de 301 moradores ao redor da Fortaleza, conhecida por Lugar da Barra do Rio Negro (MONTEIRO, 2002). Dessa forma, esse encontro racial e cultural desencadeou o processo de miscigenação na origem do povo manauara.

As tribos Manaós e Barés que residiam na região mantinham uma relação de dependência e respeito com a natureza, pois dela retiravam seu sustento, por meio da caça,

pesca e coleta de frutas. Também retiravam o barro que servia para produzir seus utensílios domésticos, tiravam a madeira e a palha para construir suas moradias, coletavam sementes e penas de aves para confeccionarem seus adornos e extraíam de algumas plantas o sumo para colorir seus ornamentos e pintar sua pele. Além disso, a existência de suas divindades estava diretamente ligada a ela. Contudo, esse legado sócio-histórico-cultural foi transmitido a seus descendentes, que, até então, reproduziam em seu cotidiano.

Por sua vez, os supostos colonizadores de origem europeia trouxeram para a localidade a língua portuguesa falada e escrita, a doutrina religiosa judaico-cristã, a configuração da estrutura social e as práticas comerciais capitalistas (GARCIA, 2006; 2010). Esse estilo de vida ibérico influenciou a dinâmica e o pensamento social da sociedade manauara, instituindo valores e normas, criando convenções sociais e alterando costumes e hábitos culturais. Todo esse processo de aculturação ocorreu ao longo do tempo e colaborou para a constituição de uma cultura indígena-cabocla. Assim, a identidade sociocultural do povo manauara foi sendo construída e transmitida às gerações.

Mais tarde, a introdução dos negros na região visando a exploração de sua força de trabalho, sobretudo na lavoura, acrescentou ao processo de miscigenação elementos africanos à cultura indígena-cabocla (SAMPAIO, 2011). Elas trouxeram consigo suas crenças nos orixás, ritmos musicais, tipos de danças, costumes alimentares e outros, os quais foram apropriados e ressignificados durante a constituição da cultura afro-amazônica, sendo difundidos na sociedade manauara, especialmente nas comunidades periféricas e rurais. Dessa maneira, o pensamento social manauense possui em suas ancoragens aspectos socioculturais dos povos africanos trazidos à cidade no decorrer do período colonial.

As tribos da região amazônica e os invasores portugueses tinham concepções diferentes acerca das questões de gênero. Comumente, na cultura dos povos originários, havia pouca censura quanto ao corpo humano, as crianças recebiam cuidados semelhantes independentemente do sexo e conviviam socialmente com adultos nas aldeias. Na cultura ibérica havia uma enorme recriação ao corpo, um tratamento distinto entre meninos e meninas e a atribuição de papéis sociais de acordo com o sexo, muitas vezes fixos e rígidos. Sendo assim, durante o suposto processo de colonização na localidade, essas concepções europeias foram inseridas na cultura local, por meio da catequese realizada pela igreja católica.

Em 1848, o Decreto Provincial, Lei n.º 147, elevou a vila à categoria de cidade, com o nome de Barra do Rio Negro, mas somente a partir de 4 de setembro de 1856 passou a ser denominada de Manaós ou Manaus, cujo termo em língua nativa significa “mãe dos deuses”

(GARCIA, 2006). Na época, o município apresentava um crescimento expressivo de sua população urbana, com incidência racial maior de pardos e brancos, sendo sustentado por uma economia frágil e delicada, frequentemente afetada pelas intempéries geográficas e climáticas da região (LESSA, 1991). Portanto, essa realidade socioeconômica desencadeou a instalação de níveis de desigualdade social na sociedade manauara.

A população manauense que habitava a área urbana usufruía de uma vida simples e monótona. Geralmente, as famílias mais abastadas residiam no centro ou em bairros próximos a ele, suas residências seguiam o modelo colonial, muitas vezes construídas de barro ou madeira, sendo cobertas por telhas de barro e com detalhes no acabamento. As famílias de origem pobre viviam em situações precárias, algumas moravam no centro nas casas de palafitas localizadas nas margens do rio negro e outras nas choupanas feitas de pau a pique ou palha nas comunidades periféricas (GARCIA, 2005; 2006). Dessa forma, evidenciava-se a disparidade socioeconômica entre a população residente na cidade.

Durante esse período, a religião católica introduzida pelos supostos colonizadores era considerada a oficial, por isso ditava e zelava pela manutenção das normas e regras sociais que homens e mulheres residentes na localidade deveriam seguir (SOUZA, 2009). Para tanto, os missionários repudiavam quaisquer hábitos e costumes contrários aos ensinamentos bíblicos ou não-convencionais à cultura portuguesa, tomada como referência. Entretanto, os descendentes dos povos originários resistiam e comumente realizavam seus rituais festivos e cerimônias religiosas para suas divindades. Desse modo, observamos que a dinâmica social do povo manauara foi influenciada por sua religiosidade indígena-europeia.

As comunidades ribeirinhas reproduziam o estilo de vida de seus ancestrais nativos, adaptando-se às vazantes e enchentes dos rios Negro e Solimões que cortam a região. Durante a estiagem, os caboclos ribeirinhos aproveitavam as margens dos rios e de seus afluentes para cultivarem as plantas, como: juta, maxixe, milho e outros, as quais possuem um ciclo de vida curto e a colheita de seus frutos ocorrem antes d'as águas imergirem as plantações (LESSA, 1991). A produção agrícola era negociada com os atravessadores chamados de regatões, que compravam os produtos dos pequenos agricultores, que os vendiam em troca de alimentos e utensílios domésticos ou de trabalho.

Comumente, as comunidades ribeirinhas longínquas do território manauara sofriam com o isolamento social desencadeado pela enorme distância entre as vilas e a cidade, as condições climáticas que inviabilizavam a navegação no período de estiagem e a dificuldade de encontrar embarcações que os conduzissem até a sede do município (GARCIA, 2005; 2006). Tal situação

favoreceu para que seus habitantes tivessem pouco contato com a população urbana, o que possibilitou a preservação da cultura indígena-cabocla, com suas convenções sociais e tradições culturais quase inalteradas. Sendo assim, hoje essa cultura influencia a forma como o caboclo se relaciona consigo e com outras pessoas.

Na época, as poucas informações difundidas sobre a região para o resto do País contribuíram para a elaboração de representações muitas vezes incoerentes ou reducionistas da realidade. A imagem construída no imaginário popular era de um local isolado geograficamente, povoado por inúmeras tribos nativas, com animais exóticos, cercado por rios, em plena Floresta Amazônica. Essa simbologia foi utilizada pelo povo brasileiro, especialmente por aqueles que residiam nos centros urbanos do Sudeste e Sul, que, adotando padrões europeus de civilização, classificaram-na como uma área selvagem e perigosa, incluindo Manaus. Por essa razão, surgiram comportamentos preconceituosos com relação aos amazônidas.

Em 1850, a Câmara Imperial recebeu e aprovou o Projeto de Lei n.º 592, que propunha a criação da Província do Amazonas e Manaus sua sede administrativa e política, sendo assinada no dia 5 de setembro do corrente ano, pelo imperador D. Pedro II. Esse fato contribuiu para que a cidade recebesse investimento financeiro para prover melhorias em sua infraestrutura, instalação de órgãos públicos e outros que viabilizassem autonomia e independência na gestão provincial, pelo então governador João Batista de Figueiredo Tenreiro Aranha (SOUZA, 2009). Dessa maneira, o *status* de capital provincial possibilitou à cidade melhorias nas condições de vida de sua população.

As benfeitorias realizadas no perímetro urbano corroboraram para melhorias também nas questões urbanistas e paisagistas da cidade, principalmente no centro e nos bairros adjacentes. No entanto, a sociedade era conservadora e manifestava práticas sociais e hábitos culturais machistas e sexistas, pois as mulheres viviam com restrições quanto ao vestuário e maquiagem, regras posturais, interdições para frequentar determinados lugares, limitadas aos serviços domésticos, algumas tinham a permissão de exercer a docência. Por sua vez, os homens usufruíam de maior liberdade, em razão das poucas regras socioculturais. Para Furlani (2009), esse trato diferente entre os gêneros está ancorado em mitos, crenças e lendas de um povo.

Entre 1880 a 1912, Manaus vivenciou um intenso e rápido progresso econômico, advindo da comercialização do látex, extraído da seringueira.<sup>6</sup> Durante o período gomífero, a

---

<sup>6</sup> Planta nativa da região Amazônica, cujo nome científico é *Hevea Brasiliensis*, sendo da família das *Euphorbiaceae*, da qual se extrai o leite (seiva) que, submetido ao processo de vulcanização, transforma-se em borracha.

cidade foi um dos principais centros de negociações do mercado (inter)nacional, pois controlava a compra da borracha dos seringueiros e executava sua venda aos empresários estrangeiros. Por essa razão, frequentemente, navios a vapor procedentes da América do Norte e da Europa ancoravam em seus portos e, depois de serem abastecidos pelo produto, retornavam a suas terras de origens (SANTOS, 2001). Contudo, esse comércio movimentava um enorme volume de dólares, que serviam para manter a cadeia produtiva e fomentar a economia local.

O Ciclo da Borracha favoreceu ao governo investir financeiramente na melhoria da infraestrutura da cidade, realizando a pavimentação de ruas e avenidas, a criação do transporte público feito por bondes, a implantação da rede elétrica e de água encanada, a promoção do ensino público, a construção de prédios e praças públicas, a edificação de teatros e outras benfeitorias (GARCIA, 2005; 2006). Nessa época, os habitantes de Manaus, influenciados pelo estilo de vida parisiense, reproduziam seu modo de pensar, vestir e agir socialmente. Dessa forma, a sociedade manauara incorporou a seu repertório social novos parâmetros comportamentais de origem francesa.

O período áureo da borracha viabilizou a inserção de Manaus no cenário mundial. Consequentemente, o fluxo de turistas de diversas nacionalidades aumentou drasticamente, trazidos à região pelas agências de turismo, em navios a vapor. Eles almejavam visitar a “Paris dos Trópicos” para conhecerem suas belezas naturais e manifestações culturais (SANTOS, 2001). Essa realidade colaborou para que os moradores da capital amazonense, especialmente os das camadas pobres, tivessem contato com pessoas portadoras de uma diversidade de padrões sociais e uma variedade de hábitos culturais. Desse modo, as camadas sociais manauaras puderam ampliar sua visão de mundo.

Ademais, durante o período gomífero, a camada rica manauara ostentava o hábito de enviar sua prole para estudar nos melhores colégios e universidades da Europa, especialmente em instituições francesas. Geralmente, esses privilegiados eram filhos de donos de seringais, prósperos comerciantes, grandes empresários e outros. Após a conclusão de seus estudos, esses cidadãos retornavam a Manaus, muitas vezes, para administrar os negócios de sua família ou para assumir altos postos de trabalho no funcionalismo público (GARCIA, 2005; 2006; 2010). Em vista disso, eles apresentavam comportamentos e atitudes peculiares aos países de sua formação pessoal/profissional.

Esse nível educacional e cultural de requinte se concentrava nas camadas ricas, evidenciando a desigualdade social e educacional que existia na sociedade manauense, haja vista a maioria da população juvenil encontrar dificuldade para acessar, frequentar e concluir

seus estudos, notadamente os oriundos das camadas pobres (MIKI, 2014). Isso ocorriam por um lado, em virtudes das poucas instituições escolares e do número limitado de vagas, por outro, os filhos dos trabalhadores mestiços, afrodescendentes e indígenas urbanos tinham a tarefa de ajudar seus pais nas atividades de trabalho. Portanto, era pequeno o grupo de pessoas portadoras da cultura letrada na capital amazonense.

Nessa época, as notícias sobre a prosperidade econômica manauense espalharam-se pelas cinco regiões do País, despertando o interesse de muitos brasileiros, que migraram para a localidade em busca de melhores condições de vida. Entre estes, o contingente nordestino com baixa ou sem escolaridade e somente com experiência em serviços manuais foi contratado em sua maioria para trabalhar na extração do látex, nos seringais dispersos no território amazonense (BENCHIMOL, 2002). Os migrantes do Nordeste trouxeram consigo sua concepção de homem e de mundo, as quais foram apropriadas e ressignificadas pela cultura indígena-cabocla, especialmente das comunidades rurais manauenses.

Na primeira metade do século XX, ocorreu a decadência do comércio da borracha, desencadeando uma enorme crise socioeconômica em Manaus, marcada pela falência de várias empresas de exportação, queda na receita municipal e estadual, empobrecimento da burguesia e elevação do índice de desemprego (SANTOS, 2001). Essa realidade favoreceu o êxodo rural sofrido pela capital amazonense, pois muitos trabalhadores, na busca de uma oportunidade de emprego, abandonaram os seringais e se instalaram nos bairros periféricos da cidade, contribuindo para a explosão demográfica e a marginalidade. Contudo, essa convivência foi permeada por contradições e preconceitos.

Esse contingente campesino, ao mudar para a cidade, enfrentou dificuldades para se adaptar à nova dinâmica de vida e à pouca empatia da população urbana. Frequentemente, eram vítimas do preconceito racial, discriminação social e depreciação cultural, advindos de alguns integrantes das camadas sociais, especialmente dos privilegiados, os quais reagiam com indiferença diante dos descendentes indígenas, afrodescendentes e caboclos, tratavam com menosprezo os trabalhadores pobres e consideravam a cultura indígena-cabocla como atrasada e primitiva. Dessa forma, o povo aristocrata manauara negava sua origem miscigenada e tomava como referência social os padrões socioculturais europeus.

Em 1957, o governo federal, na tentativa de suscitar o desenvolvimento econômico e a integração da região ao resto do País, por meio do Decreto-lei n.º 3.173, implantou o projeto Zona Franca de Manaus (ZFM). Tal ação criava um Porto Livre para a comercialização de produtos, principalmente de importados, isentos da taxa alfandegária, modelo econômico

inspirado em experiências internacionais (PEREIRA, 2006). Nesse contexto, uma parte da população manauara vivenciou um momento de prosperidade acompanhada da geração de empregos e bem-estar social. Portanto, a economia da capital amazonense mostrava-se muito frágil e dependente dos incentivos governamentais.

Nesse período, houve uma recuperação da economia manauara, porém não semelhante aos patamares do auge da comercialização da borracha, porquanto a maioria dos investidores (inter) nacionais manifestava cautela diante do empreendimento, decorrente das dificuldades logísticas, administrativas e burocráticas que ameaçavam constantemente a continuidade do projeto ZFM (BENCHIMOL, 2002). Entretanto, sua viabilidade resultava em ganhos financeiros e sociais para a sociedade, especialmente a camada rica, que detinha os mecanismos produtivos na localidade. Logo, seus integrantes poderiam manter seus privilégios e mordomias.

No governo militar, ocorreu a reelaboração da política de desenvolvimento econômico para a região amazônica, e, por intermédio do Decreto-lei n.º 288, de 28 de fevereiro de 1967, instituiu novos incentivos fiscais e extrafiscais que viabilizaram a instalação de um polo industrial, comercial e agropecuário na área de livre-comércio (SALAZAR, 2006). Essa situação favoreceu a capital amazonense, pois foi escolhida para acomodar a Superintendência da Zona Franca de Manaus (SUFRAMA), autarquia federal que administra e acompanha os projetos da ZFM nos estados: do Amazonas, Acre, Rondônia, Roraima e Amapá. Sendo assim, Manaus voltou a se destacar e exercer uma grande influência na economia da região norte do país.

Nessa perspectiva desenvolvimentista, foi implantado em Manaus um parque industrial que possibilitou a fixação de inúmeras fábricas nacionais e multinacionais. Gradativamente, mais organizações empresárias chegaram e impulsionaram o aquecimento dos distintos setores da economia manauense, contribuindo para a cidade se tornar um enorme centro de negócios da região (SOUZA, 2009). Essa realidade econômica contribuiu para o surgimento de novos postos de trabalho, aumento na contratação formal, melhoria na renda dos trabalhadores e qualidade de vida da população. Destarte, o projeto ZFM foi se consolidando como um modelo econômico promissor.

No final do século XX, a recuperação da economia e os avanços sociais usufruídos pela população manauara atraiu novamente um contingente migratório (inter)nacional para a cidade. Por um lado, os migrantes brasileiros eram oriundos dos municípios amazonenses e dos estados próximos, principalmente do Pará e Ceará; por outro, os estrangeiros advinham dos países

vizinhos como: Colômbia, Peru, Bolívia e Venezuela (FIOCRUZ, 2010). Esse processo migratório contribuiu para o crescimento populacional, o aumento do perímetro urbano e a propagação da diversidade cultural. Assim, novos parâmetros socioculturais foram inseridos na cultura manauara.

Nesse período, as fábricas do Polo Industrial de Manaus (PIM), durante seu processo seletivo para a contratação, manifestavam uma concepção sexista. Geralmente, elas contratavam homens para desenvolverem suas atividades profissionais em setores produtivos que exigiam resistência e esforço físico e as mulheres eram destinadas aos serviços que necessitavam de sensibilidade, delicadeza e atenção na produção (SILVA JR., 2014). Dessa forma, a cultura organizacional de divisão do trabalho tomava como referência o sexo e reforçava os comportamentos e as atitudes machistas presentes na cultura local, que colocavam o cisgênero masculino em condições superiores ao feminino.

O governo federal, ao sancionar a Lei de Informática, regulamentou a produção e o comércio dos produtos tecnológicos e informática em nosso país. A legislação permitiu a fixação no PIM de várias empresas que produziam computadores, celulares, tabletes, entre outros. Aos poucos, a partir dos incentivos governamentais, esses produtos chegaram à população brasileira, principalmente às camadas pobres (SALAZAR, 2006). Esse conjunto de fatores suscitou transformações na mentalidade do povo manauara, pois o contato midiático com outras sociedades e culturas disponibilizaram novos padrões comportamentais de ser, sentir, viver e interagir com o mundo.

O governo federal, ao criar uma política alfandegária específica para a ZFM, acirrou a disputa fiscal entre os estados da Confederação, pois muitos reivindicavam igualdade nos incentivos fiscais e condições econômicas para os demais polos industriais, alegando que as vantagens concedidas ao PIM poderiam causar prejuízos durante a concorrência no mercado (SILVA JR., 2014). No entanto, esses políticos e empresários desconsideravam a logística regional, uma vez que os itens produzidos na localidade são escoados pelos rios, exigindo maior tempo para a entrega ao comprador. Portanto, essa situação evidenciava, entre outras questões, o desconhecimento da realidade geográfica de Manaus por alguns brasileiros.

Na tentativa de minimizar a dependência econômica de Manaus ao projeto ZFM, os governos estadual e municipal veem desenvolvendo ações para explorar o ecoturismo na região. Para tanto, a cidade tem recebido investimentos para melhorar sua infraestrutura, ampliar sua rede hoteleira, qualificar o atendimento ao turista e outros (BENCHIMOL, 2002). Essa realidade tem atraído o interesse de alguns brasileiros e muitos estrangeiros de várias

nacionalidades a capital amazonense, no intuito de conhecer a fauna, a flora, a cultura indígena-cabocla e a história da cidade. Desse modo, o turismo tem proporcionado ao manauara a valorização de sua origem e de sua identidade amazônica.

Esses projetos econômicos corroboraram para a promoção do ensino público e privado na cidade, na perspectiva de qualificar sua mão-de-obra para os distintos serviços dos setores da economia. Nesse sentido, muitos habitantes de Manaus cursaram a educação básica e ingressaram no ensino superior, seja na modalidade presencial ou a distância, em uma das instituições acadêmicas instaladas na localidade, alguns por meio das políticas públicas e programas federais e locais como: Fies, ProUni, PBU e outros (SILVA JR., 2014). Dessa maneira, os manauaras tiveram acesso à cultura letrada e à apropriação de saberes científicos das diferentes áreas do conhecimento.

Nas últimas décadas, a cidade sofreu novos processos migratórios advindos de países da América Central e do Sul. O Haiti, depois de ser atingido por uma catástrofe natural, um terremoto, as condições de vida de seus habitantes pioraram e muitos migraram (i)legalmente para o Brasil. Por sua vez, na Venezuela, as disputas políticas fizeram com que grupos minoritários, especialmente os indígenas, alegando perseguição, refugiassem-se em terras brasileiras, incluindo Manaus. No entanto, a capital amazonense não estava preparada para esse enorme contingente e, conseqüentemente, desencadearam-se conflitos sociais, étnico-raciais, econômicos e culturais. Conseqüentemente, novos saberes e hábitos estão sendo apropriados pela cultural local.

Portanto, esse conjunto de fatores de natureza histórica, social, política, étnico-racial, econômica e cultural contribuiu para a constituição do pensamento social manauara, durante séculos. Esse processo intenso de miscigenação, basicamente de três povos: o nativo, o africano e o europeu, cada um do seu modo e a seu tempo, colaborou para a construção da história e da cultura manauense, às vezes marcada por tensões, conflitos e contradições. Hoje, a cidade apresenta sua identidade amazônica consolidada, sua beleza natural típica e sua cultura indígena-cabocla. Assim, esses elementos caracterizam a forma como o manauara se relaciona consigo e com o mundo.

### **2.3 As representações sociais do ser docente na educação infantil no Brasil**

A atividade representativa constitui, portanto, um processo psíquico que nos permite tornar familiar e presente em nosso universo interior um objeto que está distante e, de certo modo, ausente. Nesse processo, o objeto entra em uma série de relacionamentos

e de articulações com outros objetos que já se encontram nesse universo dos quais toma propriedades, ao mesmo tempo em que lhes acrescenta as suas (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 24).

Nesta seção, dedicaremos à abordagem dos estudos científicos correlatos sobre as RS do ser docente no segmento infantil em nosso país, porquanto conhecer o que foi produzido pelas pesquisas sobre a temática possibilitou compreendermos a constituição do ambiente de pensamento sobre fenômenos representacionais acerca do exercício do magistério em creches ou pré-escolas dispersas nas diferentes regiões brasileiras. Ademais, favoreceu-nos entender como este tem colaborado ou dificultado para a sociedade brasileira admitir ou não a docência masculina na EI, especialmente em Manaus. Dessa maneira, a iniciativa revelou-se muito oportuna e profícua.

Primeiramente, os pesquisadores realizaram um levantamento bibliográfico, adotando um recorte temporal, de 2007 a 2017, para coletar os trabalhos acadêmicos, apresentados no Quadro 1. No intuito de garantir a fidedignidade das informações, foram escolhidos os seguintes indexadores: o Portal Sucupira, o Scielo e o P@psic. Em virtude da expressiva produtividade de trabalhos à luz da teoria moscoviciana e suas vertentes no âmbito educacional, foi preciso estabelecer um filtro com a adoção das palavras-chave: ser professor, profissão docente, ser docente, educação infantil, profissionalização docente e representação social. Assim, o material obtido constituiu-se no *corpus* a ser discutido neste trabalho.

**Quadro 1 - Trabalhos abordando RS de ser docente na EI**

N.º	Autores (as)	Instituição Acadêmica	Tipo de Trabalho	Abordagem da TRS	Ano
1	Costa	UFPE	Tese	Estrutural	2017
2	Moreira	UMP	Tese	Processual	2016
3	Silva	UFPE	Dissertação	Estrutural	2013
4	Soares	UFRGN	Tese	Estrutural	2011
5	Guimarães, Rodrigues e Piffer	UNESP/UFMS	Artigo científico	Estrutural	2011
6	Sales	UFC	Dissertação	Processual	2007

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

O procedimento metodológico supracitado possibilitou a seleção de seis trabalhos: três teses de doutorado, duas dissertações de mestrado e um artigo. Todos se caracterizavam como uma pesquisa de campo, sendo balizados pela epistemologia qualitativa. A maioria dos estudos foi realizada no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação, de instituições públicas e privadas, instaladas no território brasileiro. Comumente, os grupos de participantes foram constituídos por docentes da rede pública de ensino e licenciandos dos cursos de formação inicial para professores. Sobre esse aspecto, Arruda (2014) menciona que toda representação traz a marca do indivíduo ou grupo que a (re) produz.

Os pesquisadores identificaram que nos estudos selecionados ocorria a predominância do sexo feminino nos grupos de participantes. Por um lado, essa situação evidenciava que grande parte do corpo docente das creches e pré-escolas era constituído por mulheres, como pontuavam os censos escolares da educação básica realizados pelo INEP (2011; 2020); por outro, esse contexto revelava que a maior parcela do corpo discente dos cursos de licenciaturas era também formada por mulheres, o que colaborava para sua consolidação na docência na EI. De acordo com Moscovici (2015b), toda representação de um objeto é elaborada e difundida por um determinado grupo e norteia sua relação com ele.

Os trabalhos elegeram como a principal fundamentação teórico-metodológica a TRS, esboçada por Moscovici (1978), mais especificamente duas vertentes atuais: quatro pesquisas balizadas na perspectiva estrutural difundida por Abric (2000) e duas investigações apoiadas na abordagem processual disseminada por Jodelet (2017). Esse contexto convergia para o que Jodelet (2011) afirmava no sentido de que, no Brasil, o arcabouço teórico moscoviciano contribuía para a realização de inúmeros estudos científicos, utilizando uma variedade de objetos, inclusive na área educacional. Desse modo, os resultados alcançados viabilizavam possíveis intervenções psicossociais na realidade.

Os pesquisadores também constataram que os estudos adotavam uma variedade de instrumentos para coletar as informações de seus grupos de participantes: Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), entrevista semiestruturada, questionário, narrativa e observação participante. Para tratar os dados obtidos, utilizavam vários *softwares*: *EVOC*, *Alceste*, *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, *Atlas.ti*. e *Sphinx*. Frequentemente, a maioria das pesquisas aplicava de dois a três instrumentos com a finalidade de esmiuçar os informes fornecidos pelo público-alvo. Essa versatilidade teórico-metodológica da TRS era defendida por Moscovici (2013, p. 14) quando assumia “eu sou um metodólogo politeísta, e não monoteísta”.

Essa realidade das pesquisas está em consonância com o que Arruda (2002) salienta:

A coleta de dados estabelece um processo de comunicação com o universo estudado, e merece atenção quanto aos dois sentidos desta comunicação; de quem pesquisa para quem é pesquisado e vice-versa. As duas direções oferecem perigo, podendo incidir sobre a integridade do outro tanto quanto sobre a qualidade do que se pode obter. O recurso a metodologias combinadas tem sido frutífero, não por proporcionar qualquer tipo de validação de dados, mas por facilitar uma angulação variada do objeto, expondo mais da sua complexidade, o que estaria em acordo com a perspectiva da TRS (ARRUDA, 2002, p. 17).

A partir deste momento, iniciaremos a exposição dos resultados obtidos, porém não seguiremos a cronologia das pesquisas, mas apresentaremos os achados de acordo com a fase da EI acerca das RS do ser docente em creches e pré-escolas em diferentes regiões brasileiras, assim como a identificação de suas objetivações e ancoragens no pensamento social dos grupos investigados pelos estudos, pois, segundo Moscovici (2015a, p. 201), “São, até de certo ponto, as representações sociais que combinam nossa capacidade de perceber, inferir, compreender, que vêm à nossa mente para dar sentido às coisas, ou para explicar a situação de alguém”.

Os estudos indicavam que as RS de ser docente com bebês e crianças bem/e pequenas estavam objetivadas em duas figuras simbólicas: a primeira, materializada em uma figura feminina, apoiada nas características da maternagem e serviços assistenciais; e a segunda, vinculada à imagem da profissionalidade docente feminina, ancorada nos aspectos inerentes à carreira no magistério, à remuneração salarial e ao reconhecimento profissional. Entretanto, verificamos que havia uma coexistência harmoniosa e complementar entre as representações e, dependendo da fase da EI, ocorria oscilação na incidência. De acordo com Jodelet (2017), os grupos sociais produzem diferentes representações de um objeto ou acontecimento em seu pensamento social.

Nesse sentido, constatamos que a RS de ser professor na EI na creche estava objetivada na figura feminina de mulher-mãe, como identificamos nos trabalhos de Sales (2007); Guimarães, Rodrigues e Piffer (2011); Soares (2011); e Moreira (2016). Tal representação se ancorava em diferentes elementos como: a concepção do cisgênero feminino; as ideias de características inatas; o papel social de mãe; o ingresso da mulher no mercado de trabalho; e a implantação dos serviços assistenciais a bebês e crianças bem/e pequenas advindos das camadas pobres no território brasileiro. Sendo assim, os trabalhos apresentavam aspectos (in) comuns para balizar suas explicações sobre os fenômenos representacionais capturados.

A pesquisa executada por Guimarães, Rodrigues e Piffer (2011) mostrava a captura de uma RS de ser professor na EI objetivada na figura do cisgênero feminino, a qual era apoiada

na ideia romântica dele ser portador de virtudes peculiares (amor, paciência, carinho e sensibilidade), o que facilitaria o trato com as crianças de 0 a 3 anos de idade, as quais o homem não possuía. Além disso, os licenciandos entrevistados atribuíam o serviço educacional com esse público infantil exclusivamente à mulher, pois a consideravam preparada naturalmente para realizar os cuidados infantis. Dessa maneira, eles idealizavam o perfil feminino para trabalhar em creches ou instituições similares.

No pensamento social dos licenciandos participantes do estudo, havia a crença de que o ser humano nascia ou não com habilidades e competências comportamentais. Essa concepção estava balizada no inatismo, abordagem psicológica que defendia o pressuposto de os sexos serem portadores de características típicas inatas, por exemplo: a mulher teria a delicadeza, a meiguice, a doçura, entre outras, enquanto o homem possuiria a força física, a resistência, a bravura, entre outros, o que facilitaria o exercício ocupacional ou não de certas profissões. Dessarte, frisa Pereira (2012) que essa corrente científica fundamentava as reações e as atitudes das pessoas com relação ao magistério na EI.

Nessa perspectiva, o trabalho realizado por Soares (2011) apreendeu uma única RS de ser professora tanto na creche quanto na pré-escola, objetivada na imagem da mulher-mãe, ancorada em características maternas (amor, dedicação, paciência, compromisso, gratificante) dentro de uma holística religiosa e maternal. Nesse contexto, os participantes fazem uma fusão entre o papel social de mãe com a profissão docente com bebês e crianças bem pequenas, e eles atribuíam o significado da palavra mãe como um ser que protege, cuida e ama seus filhos e a professora como aquela que educa e cuida. Portanto, eles acreditavam que ser mãe e professora era uma questão de vocação para a mulher, ou seja, uma missão divina.

Essa realidade social apresentada pelo grupo de participantes considerava as questões religiosas em detrimento dos aspectos históricos e sociais na constituição da profissão docente. Nessa perspectiva, ser professora era uma vocação comparada ao papel social de mãe, pois exigia responsabilidade, compromisso e respeito na realização dos cuidados infantis com os bebês e com as crianças bem/e pequenas, uma vez que, no âmbito escolar, é a docente que vai conduzir sua formação cidadã, utilizando métodos e técnicas pedagógicas, acompanhada de uma postura afetuosa, atenciosa e ética. Por essas razões, no passado, frisa Marcílio (2006), era respaldada a exclusividade dos serviços educacionais ao cisgênero feminino.

O estudo realizado por Sales (2007) capturou a RS ser docente na EI objetivada na imagem feminina de cuidadora, sustentada no trabalho realizado em creches e instituições de caridade voltado às práticas básicas de higiene, saúde e alimentação com bebês e crianças bem

pequenas, enquanto seus genitores estavam trabalhando. O grupo de participantes trazia como possível núcleo central as funções de guarda e de sobrevivência, no entanto eles não as reconheciam como atividades do magistério, e sim como serviços assistencialistas e sanitaristas. Dessa maneira, percebemos que, no pensamento social dos entrevistados, havia uma cisão entre o cuidar e o educar, binômio indissociável no segmento infantil.

Esse contexto de diferenciação entre os serviços na EI está intrinsecamente ligado à história de como emergiu o segmento de ensino em nosso país. Segundo Kuhlmann Jr. e Rocha (2006), no início, o público infantil esteve sob a responsabilidade de instituições religiosas e filantrópicas que contratavam mulheres casadas, mães e com baixa escolaridade para executar os cuidados maternos aos bebês e às crianças bem pequenas sob suas custódias. Durante muito tempo, os serviços prestados por essas entidades e seus profissionais não tinham um caráter educacional, somente assistencial. Sendo assim, as pessoas que trabalhavam nesses locais não eram consideradas profissionais da educação.

Na pré-escola, os serviços executados normalmente eram reconhecidos como educativos e seus professores estavam submetidos às legislações educacionais. No entanto, para Rosemberg (1992), na segunda fase da EI, dependendo do período histórico, sua função alterava-se drasticamente; em certo momento, foi responsável pela alfabetização das crianças pequenas, em outros, caracterizava-se por ser um curso preparatório para a admissão nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa realidade evidenciava como o governo brasileiro concebia a educação de crianças entre 4 a 6 anos e o tratamento com seus profissionais dispersos nos estados da confederação.

O estudo realizado por Moreira (2016) revelou que a RS de ser professora na creche era materializada em uma figura profissional feminina, ancorada nas dificuldades enfrentadas em sua carreira no magistério e seu reconhecimento profissional. Apesar de sua formação pedagógica em nível médio ou superior, as mulheres entrevistadas, muitas vezes, não eram contratadas como professoras, mas como educadoras infantis. Por essa razão, elas não usufruíam dos mesmos direitos dos demais profissionais da educação, inclusive da pré-escola, implicando prejuízos salariais. Portanto, essa realidade revelava uma diferença no tratamento entre as professoras que atuavam em creches e as que trabalhavam em pré-escolas.

Essa situação evidenciava a gestão contraditória da EI por alguns municípios brasileiros, nos quais as professoras de crianças de 0 a 5 anos eram tratadas de formas distintas. Por um lado, os avanços nas legislações educacionais garantiam a formação, a remuneração, a jornada de trabalho e o horário de planejamento semelhantes aos demais professores; por outro, no

pensamento social, existia uma desvalorização dos serviços prestados pelas docentes nas creches, em virtude de sua semelhança com o trabalho materno, supostamente diferente de seus pares da pré-escola. De acordo com Brasil (1996) não há diferença entre os serviços executados pelos profissionais que atuam no âmbito infantil, porque todos possuem a natureza educativa.

Esse contexto de (des) valorização dificultava a essas mulheres a consolidação de suas identidades como profissionais da EI, uma vez que eram denominadas educadoras infantis, em vez de professoras, como instituiu a LDBEN em 1996. O fato de não se reconhecerem ou de não serem reconhecidas como docentes suscitava um sentimento ambíguo e de menos valia a seu trabalho, ou melhor, à profissão escolhida por elas. Segundo Brzezinski (2011, p. 122), “a identidade profissional é uma identidade coletiva porque ela vai se delineando na teia das relações sociais e incorpora a cultura do grupo social”. Desse modo, a pessoa, ao apropriá-la, assume uma posição e a partir dela pensa e interage com o mundo do trabalho.

A partir das análises dos estudos selecionados, constatamos que a representação de ser docente na EI objetivada na figura da mulher-mãe constituiu-se como hegemônica na creche, haja vista todos os grupos investigados atribuírem consensualmente aos profissionais tanto de creches quanto de pré-escolas. No entanto, percebemos com maior incidência que se direcionavam mais aos professores da primeira fase do que da segunda do segmento infantil. Para Sousa e Villas Bôas (2011), as RS hegemônicas são aquelas partilhadas por todo o grupo acerca de um determinado objeto ou fato. Portanto, essa representação capturada pautava o modo como os atores sociais se relacionavam com os docentes da etapa inicial da educação básica.

Os trabalhos acadêmicos realizados por Sales (2007), Guimarães, Rodrigues e Piffer (2011), Silva (2013); e Costa (2017) também capturam uma RS de ser professor na EI, especialmente na pré-escola, seu campo representacional atrelado à profissionalidade da docente feminina. A representação estava ancorada nos seguintes aspectos: a admissão da mulher no mercado de trabalho, o ofício docente de ensinar e o processo de qualificação profissional. De acordo com Moscovici (2015a), a produção de uma representação está intrinsecamente ligada aos processos de ancoragem e objetivação, os quais dão sentido e significado ao não-familiar. Desse modo, o desconhecido torna-se familiar em nosso pensamento social.

Nesse sentido, o trabalho de Sales (2007) apreendeu uma RS de ser docente na pré-escola, que envolvia as características de preparadora, disciplinadora e mediadora dos processos educacionais na EI, uma vez que a professora era responsável pela condução e transmissão de

conhecimentos essenciais e complementares às crianças pequenas durante sua preparação para o ingresso nos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, o grupo de participantes alegava que havia uma pressão dos colegas professores da etapa subsequente e dos genitores quanto à construção de habilidades e competências inerentes à alfabetização. Desse modo, verificamos o processo de familiarização dos serviços educacionais no segmento infantil pelo grupo.

Essa RS estava ancorada na figura da professora-alfabetizadora dos anos iniciais do ensino fundamental, em seu fazer pedagógico em sala de aula. Tal realidade revelava que no pensamento social dos participantes o trabalho docente era caracterizado pelo ato de ensinar, transmitir conteúdos e disciplinar a criança, em que ocorria o primado da dimensão cognitiva em detrimento da socioafetiva. Para Jodelet (2009), o indivíduo ou grupo social, ao representar, recorre a seu contexto sócio-histórico-cultural de pertencimento na expectativa de ancorar e objetivar o desconhecido. Dessa maneira, a sociedade brasileira vem ancorando o exercício do magistério na pré-escola ao modelo social de docente que atua em sala de aula de alfabetização do ensino fundamental.

Esse contexto educacional mostrava que, outrora, a promoção da EI à população era precária e limitada. Verificamos que a maioria das crianças bem/e pequenas não era inclusa nos serviços educacionais; muitas vezes, elas eram atendidas por instituições assistenciais e filantrópicas, a partir de um viés não pedagógico. Em contrapartida, o governo brasileiro não tinha uma proposta curricular e pedagógica consolidada para o segmento, o que levou as profissionais a reproduzirem as práticas docentes das escolas primárias na pré-escola (ROSEMBERG, 1992). Desse modo, a RS do magistério com o público infantil foi ancorada em modelos preexistentes no contexto sócio-histórico-cultural do País.

Essa representação foi também encontrada na pesquisa de Guimarães, Rodrigues e Piffer (2011), sustentada pelas características de orientadora, formadora e respeitosa. Tais qualificações marcaram essa profissional desde seu ingresso no âmbito educacional, sendo responsável pelo processo de alfabetização das crianças pequenas, pois sabia manejar com excelência sua turma em sala de aula. Constatamos que no discurso dos entrevistados a pré-escola assumia um papel diferente do que foi instituído pela LDBEN, em 1996, e esmiuçado pelo DCNEI, em 2010. Nesse sentido, frisa Moscovici (2015a, p. 200) que “as representações se comunicam entre si, elas se combinam e se separam, introduzem uma quantidade de novos termos e novas práticas no uso cotidiano e espontâneo”.

Esse contexto educacional mostrava a carência de conhecimento da EI como a etapa inicial da educação básica pela sociedade, inclusive por parte do professorado, pois o segmento

infantil possui currículo próprio para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com bebês e crianças bem/e pequenas, não se caracterizando por um curso preparatório. Essa é a herança da ingerência secular do governo brasileiro na promoção do atendimento educacional ao público infantil e, de acordo com Rosemberg (1992), foi marcado pela adoção de políticas públicas pouco pensadas, como a implantação de pré-escolas em massas, sem estrutura, sem proposta curricular e a contratação de pessoas sem a devida formação.

Essa representação convergia para aquela encontrada também no estudo de Silva (2013), apoiada na exigência da formação profissional, pautada pela apropriação de conhecimento, pesquisa e responsabilidade para a realização do ofício docente. Nesse contexto, a qualificação dos professores ganhava relevância e visibilidade para a efetivação das atividades pedagógicas, uma vez que, para o grupo pesquisado, ser mulher não era suficiente para garantir sucesso e êxito na execução das ações inerentes à pré-escola, considerada uma tarefa árdua, e não era para qualquer pessoa. Dessa forma, lutava por sua valorização profissional e reconhecimento de seu trabalho pela sociedade.

Historicamente, a contratação para a realização de serviços educacionais com crianças pequenas nem sempre exigia a qualificação profissional. Essa realidade começou a mudar com CFB de 1988, que reconhecia a criança como um ser de direito; depois, com a LDBEN de 1996, que considerou a EI como etapa inicial da educação formal e seus profissionais como docentes; e, finalmente, com as políticas públicas de Estado e de governo que consolidaram a exigência da formação pedagógica, nos níveis médio e superior, para atuar na educação básica em nosso país (SILVA JR. e SOUSA, 2021). Logo, essa realidade tem colaborado para a produção de RS acerca do magistério no segmento infantil.

Apesar dos avanços na regulamentação da profissão docente na EI, no trabalho de Costa (2017) ficou evidente a RS da profissionalidade docente feminina ancorada nas dificuldades enfrentadas pelo professorado quanto ao desenvolvimento profissional, à formação inicial, à valorização docente, à remuneração salarial e à constituição de sua identidade profissional. Nesse sentido, alguns governos municipais apresentavam um plano de carreira precário, pagavam um salário inferior, se comparado aos demais professores, e, muitas vezes, não as reconheciam como professoras. Por conseguinte, muitos licenciandos não manifestavam interesses em trabalhar no segmento infantil e as profissionais atuantes questionavam sua permanência no magistério.

A carreira profissional dos professores que atuavam na EI sempre foi negligenciada pelo governo brasileiro. Desde o início, as mulheres contratadas não usufruíam de prerrogativas das

leis educacionais, sempre foram excluídas dos processos educativos formais, porque seus serviços não eram considerados pedagógicos. Esse contexto histórico colaborou para a desvalorização de seu trabalho e para a dificuldade de constituir sua identidade profissional como docente. De acordo com Nunes, Corsino e Didonet (2011), essa realidade, paulatinamente, passou por transformações suscitadas pelas atuais legislações, políticas públicas e resoluções educacionais, mas ainda necessitam ser seguidas na íntegra pelos governos municipais.

Nesse sentido, Gatti, Barreto e André (2011), ao analisarem o contexto educacional brasileiro, pontuam:

A formação inicial e continuada, os planos de carreira, as condições de trabalho e a valorização desses profissionais, entre outros aspectos, ainda são desafios para as políticas educacionais no Brasil. No entanto, as condições de trabalho, a carreira e os salários que recebem nas escolas de educação básica não são atraentes nem recompensadores, e a sua formação está longe de atender às suas necessidades de atuação. Considerando o papel dos professores na qualidade da educação, é preciso não apenas garantir a formação adequada desses profissionais, mas também oferecer-lhes condições de trabalho adequadas e valorizá-los, para atrair e manter, em sala de aula, esses profissionais (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 11).

Em nosso país, a representação de ser docente na EI, sendo objetivada na imagem feminina, pode ser uma RS hegemônica, com algumas particularidades em cada fase do segmento. Na creche, predomina a figura da mulher-mãe ancorada nos cuidados maternos e na vocação para o serviço. Por sua vez, na pré-escola, o campo representacional está vinculado à mulher-profissional sustentada pela transferência do modelo das práticas docentes da professora alfabetizadora dos anos iniciais do ensino fundamental para as profissionais do segmento infantil e os aspectos inerentes ao desenvolvimento de carreira. Assim, Moscovici (2015a) assinala que são familiarizados no pensamento social os objetos desconhecidos por uma sociedade.

## CAPÍTULO 3

### 3 OS PROCEDIMENTOS TÉCNICO-METODOLÓGICOS

Neste capítulo, destinamos a elucidar de forma minuciosa as concepções teóricas e os procedimentos técnico-científicos que fundamentam o estudo. A escolha pela Teoria das Representações Sociais, especificamente a abordagem processual, o tema e a finalidade do trabalho, o tipo de pesquisa, o lócus da investigação, os instrumentos e a metodologia para a coleta de informações, a população e os sujeitos participantes e as ressalvas éticas. A disponibilidade de tais informações é essencial para a compreensão do percurso teórico-metodológico do pesquisador quanto aos resultados alcançados pela pesquisa.

#### 3.1 A escolha pela perspectiva psicossocial na produção do conhecimento

Por conseguinte, da perspectiva da psicologia social, o conhecimento nunca é uma simples descrição ou uma cópia do estado de coisas. Ao contrário, o conhecimento é sempre produzido através da interação e comunicação e sua expressão está sempre ligada aos interesses humanos que estão nele implicados. O conhecimento emerge do mundo onde as pessoas se encontram e interagem, do mundo onde os interesses humanos, necessidades e desejos encontram expressão, satisfação e frustração (DUVEEN, 2015, p. 8-9).

A elaboração e a execução de um estudo científico são desencadeadas a partir de uma demanda manifestada pelo mundo. Nesse contexto de produção de conhecimento, faz-se necessário que o pesquisador escolha um arcabouço teórico condizente com o objeto a ser pesquisado, diante de inúmeras teorias apresentadas pelas ciências. Em nosso caso, optamos pela Perspectiva Psicossocial para investigar quais as representações sociais de professores, pais e mães de discentes da educação infantil acerca do ser professor do cisgênero masculino, na rede pública de ensino do Município de Manaus. Pois, acreditamos que essa abordagem possibilita uma leitura consistente e concisa da realidade social.

A Perspectiva Psicossocial é uma vertente pós-moderna da ciência psicológica que nasceu, na segunda metade do século passado, como alternativa para a crise na produção do conhecimento, que era insuficiente e precário para explicar e intervir nas problemáticas da realidade social. De acordo com Lane (2012), ela consiste na tentativa de romper com as análises mecanicistas e reducionistas do ser humano, que desconsideravam suas múltiplas dimensões e seu contexto sócio-histórico-cultural de pertencimento. Nesse sentido, viabilizava

o avanço para compreender as origens e as causas das mazelas que acometem tanto o indivíduo quanto a sociedade, em um específico momento histórico.

A Perspectiva Psicossocial é constituída por inúmeros arcabouços científicos como a TRS inaugurada pelo psicólogo romeno Moscovici, em 1961, que estuda os fenômenos representacionais de um objeto ou fato, por um determinado grupo social, o qual tem contribuído expressivamente para a produção e disseminação do conhecimento em diferentes áreas disciplinares: saúde, educação, cultura, segurança, trabalho, comunicação e outros. Essa interdisciplinaridade produtiva é decorrente de sua versatilidade teórica e metodológica, que não limita seus pesquisadores, mas os impulsionam a eleger objetos e temas de pesquisa diversificados (JODELET, 2009).

O estudo adotou a TRS, especificamente a abordagem processual, por várias razões: a primeira, ela resgata o senso comum como um tipo de conhecimento, que ancora os saberes populares e tradicionais; a segunda, reconhece que os fenômenos representacionais norteiam os comportamentos de um sujeito ou comunidade acerca de dado objeto; a terceira, em virtude da plasticidade e dinamicidade das representações passíveis de mudanças, em dado período de tempo; a quarta, possibilita a compreensão da realidade social de uma determinada sociedade; e a última, sua flexibilidade técnico-metodológica nos permite pesquisar inúmeras problemáticas (MOSCOVICI, 2015a).

Essa versatilidade técnico-metodológica viabiliza pesquisar o Brasil, um país que possui uma vasta expansão territorial marcada pelo estilo de colonização ibérico, que incidiu sobre seu processo constitutivo como nação, bem como convergiu para sua diversidade socioeconômica, variedade étnico-racial e pluralidade cultural. Todos esses elementos se relacionaram e construíram uma realidade sociocultural peculiar em cada região brasileira, que interferem diretamente na forma como os brasileiros percebem, interpretam e interagem em sua realidade, favorecendo a construção e difusão dos fenômenos representacionais que, porventura, são o objeto de investigação neste trabalho científico (CASTRO, 2014).

Nesse contexto de produção científica, a imersão dos pesquisadores sociais no cotidiano das instituições e comunidades brasileiras é essencial para compreendermos a realidade sociocultural, permitindo conhecer ou identificar possíveis processos de exclusão, alienação, segregação e opressão vividos por grupos minoritários, desencadeando sofrimento psíquico em: crianças, jovens, adultos e idosos de diferentes raças, etnias, gêneros, sexos e doutrinas religiosas (LANE, 2012), e, em nosso caso, em profissionais do cisgênero masculino que atuam

como professores em sala de referência na EI, especificamente da pré-escola pertencente à rede pública de ensino do município de Manaus/Amazonas.

### 3.2 O tipo de pesquisa

O presente trabalho “*Docência masculina na educação infantil em Manaus: representações de pais, mães e professores*”, teve como finalidade compreender as representações sociais elaboradas por docentes, pais e mães de crianças pequenas de um CMEI sobre a docência masculina da pré-escola da EI, na rede pública de ensino da prefeitura da capital amazonense. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de campo, a qual, de acordo com Gil (2010), permite focalizar uma determinada comunidade para capturar suas explicações e interpretações de um específico fenômeno, exigindo-se, para tanto, a imersão do pesquisador no contexto sócio-histórico-cultural do grupo-alvo do estudo.

Nessa perspectiva, os pesquisadores adotaram a epistemologia qualitativa para nortear suas análises empíricas. Segundo Minayo (1994, p. 21-22), “ela trabalha com universo de significações, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis”. Nesse sentido, os estudos acerca das representações são viáveis qualitativamente, pois envolvem dimensões cognitivas, afetivas e sociais durante sua produção e disseminação nos grupos sociais de uma determinada sociedade, tornando o não conhecido em conhecido.

O estudo realizado seguiu um enfoque descritivo-exploratório, cuja junção permitiu aos pesquisadores conhecer minuciosamente o ambiente de pensamento da comunidade escolar acerca do ser professor na EI em Manaus, descrevendo prováveis processos de ancoragem e objetivação a partir do contexto sociocultural manauara, uma vez que a abordagem do tema é relevante para compreender as resistências e as discriminações sofridas por professores homens atuantes nesse segmento de ensino (GIL, 2010). Desse modo, a escolha por esse tipo de pesquisa justifica-se pela possibilidade de um planejamento bastante flexível, no intuito de apreender os inúmeros aspectos do fenômeno psicossocial estudado.

Portanto, a pesquisa escolheu como objeto as representações que possuem uma natureza multifacetada, exigindo dos pesquisadores uma análise cuidadosa, profunda e contextualizada, buscando compreender suas origens no senso comum reificado, de um determinado grupo social, em um específico período histórico. Para Carvalho e Arruda (2008, p. 449), “na vida

social equilíbrio e desequilíbrio caracterizam processos dinâmicos nos quais as representações são sistematicamente atualizadas, o que não significa dizer que sejam desprovidas de estabilidade e mudem ao bel-prazer das vontades individuais”. Sendo assim, seria inadequado optar por um delineamento de investigação rígido e muito ortodoxo.

### 3.3 Os sujeitos da pesquisa

O estudo foi realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), pertencente à rede pública de ensino da Prefeitura de Manaus, que atendia crianças na faixa etária de 4 a 5 anos de idade, frequentando o 1.º ou 2.º período da pré-escola, com funcionamento de segunda a sexta, nos turnos: matutino e vespertino. A escola foi inaugurada em 1997, em um pequeno prédio, com: seis salas de aulas, um laboratório de informática, uma brinquedoteca, uma secretaria, uma cozinha, um almoxarifado, um pátio coberto e dois banheiros. Não possuía quadra ou área externa e seu quadro funcional era constituído por uma gestora, seis professoras, dois apoios pedagógicos, dois auxiliares de serviços elementares e uma manipuladora de alimentos.

A escolha pela instituição educacional como *locus* da pesquisa ocorreu a partir de suas características: por ser uma pré-escola da EI, por sua localização geográfica no perímetro urbano, por, outrora, seu quadro ter sido composto por professores homens e por seu contexto sociocultural. A mencionada unidade de ensino está situada em um bairro da zona leste da cidade de Manaus, região urbana populosa que, nos últimos anos, tem sofrido um intenso processo migratório de imigrantes nacionais e emigrantes internacionais, especialmente latino-americanos. Essa realidade tem colaborado para a constituição de uma diversidade étnico-racial, variedade cultural e desigualdades socioeconômicas, que perpassam a comunidade escolar em seu cotidiano.

Para a composição do grupo de participantes do estudo, os pesquisadores adotaram critérios admissionais preestabelecidos (GIL, 2010), como: indivíduos de ambos os sexos, maior de idade, nascido ou não em Manaus, independente da identidade de gênero, doutrina religiosa ou etnia/raça, empregado ou desempregado, mas com vínculo formal com a instituição educacional *locus* do estudo. Aos professores foi acrescentada a exigência de estarem em sala de aula e com três anos consecutivos prestando serviços a unidade de ensino. Aos genitores foi instituído que poderiam ser ou não pais/mães biológicos, casados ou não, mas que

acompanhassem formal e assiduamente a vida escolar de seus filhos na referida unidade de ensino.

O processo seletivo para constituir o grupo de participantes ocorreu em duas etapas: na primeira, aplicou-se um questionário ao corpo docente da instituição escolar (Apêndice C) para coletar informações que colaborassem com os critérios pré-admissionais para a seleção das professoras. Em seguida, os dados obtidos foram tabulados e analisados pelos pesquisadores e serviram para orientar a escolha de cinco docentes, sendo estas informadas pessoalmente. Por fim, os investigadores solicitaram a cada professora que indicassem genitores participativos e ativos na dinâmica escolar de seus alunos para serem entrevistados durante a pesquisa.

Na perspectiva de esclarecer as professoras sobre o que seriam pais/mães participativos, os pesquisadores disponibilizaram alguns critérios a serem observados durante a seleção: os genitores que diariamente levavam ou buscavam seu(s) filho(s) na escola; participavam regularmente das atividades socioculturais realizadas pela instituição; acompanhavam em casa a execução das tarefas escolares no caderno das crianças; e frequentavam assiduamente as reuniões escolares. Depois de duas semanas, cada docente entregou uma lista nominal de pais e mães, os quais foram contatados, informados e convidados a participarem do estudo, de forma voluntária.

Com a execução da seleção, foram escolhidos quinze participantes, sendo: cinco professoras de pré-escola, cinco pais e cinco mães de estudantes da unidade de ensino *lócus* do estudo. Com relação às professoras, eram brasileiras, graduadas em pedagogia ou normal superior e com especialização na área educacional, lotadas na instituição há mais de cinco anos, com jornada de trabalho entre 20 e 40 horas, concursadas, lecionando para o 1.º e 2.º períodos da pré-escola. Por sua vez, os dez genitores eram brasileiros, pais/mães biológicos dos escolares, tinham ensino médio completo, todos acima dos 20 anos, integrantes das camadas pobres da sociedade manauara e participativos na vida escolar de seus filhos.

### **3.4 Os instrumentos de produção dos dados da pesquisa**

Os pesquisadores elegeram dois instrumentos para a coleta das informações do estudo: o questionário e a entrevista semiestruturada. Nesse sentido, o primeiro tinha como finalidade coletar informes a respeito das características dos participantes da investigação, em três campos: dados pessoais, níveis de escolaridade e aspectos socioeconômicos. Para tanto, foram elaboradas questões com possibilidade de respostas abertas e fechadas de múltiplas escolhas,

com uma linguagem clara e concisa, sendo apresentadas sistemáticas e sequencialmente aos respondentes, a partir de sua impressão em preto e branco, em uma folha de papel A4, com fonte 12, *Times New Roman* (CHIZZOTTI, 1998).

Durante a construção do questionário, os pesquisadores tomaram o cuidado de criar dois modelos diferentes a fim de contemplar os dois perfis: professores e genitores. O primeiro foi aplicado as docentes (Apêndice C), cujas perguntas foram inspiradas pela leitura de instrumentos utilizados pelo INEP; o segundo para ser respondido pelos pais e mães das crianças pequenas (Apêndice D), o qual teve suas questões construídas a partir da consulta dos questionários usados pelo IBGE. Dessa maneira, o estudo buscava assegurar a apreensão de informações fidedignas dos respondentes.

Com o término da construção dos questionários, os pesquisadores realizaram a testagem dos instrumentos. Nesta etapa, foram detectadas algumas incoerências reveladas pelos indivíduos durante o teste. Com relação ao *layout*, foi sugerido o aumento da fonte, que deixasse espaço entre as perguntas e que utilizassem o estilo *Arial* ou *Times New Roman*. Quanto às perguntas, foi solicitada a mudança da palavra adepto(a) para seguidor(a), uma vez que facilitaria a compreensão do leitor. Após as correções, foi executada a reaplicação do teste com outros sujeitos ingênuos, e nessa etapa não foi apresentada nenhuma reivindicação pelos respondentes, por isso o instrumento foi considerado aprovado pelos pesquisadores.

A entrevista semiestruturada tencionava obter informações dos participantes quanto às representações acerca do ser docente masculino na EI. Por esse motivo, os pesquisadores construíram previamente um roteiro flexível (Apêndice E) para ser utilizado com as professoras, pais e mães das crianças. Para isso, inicialmente, eles produziram uma determinada situação hipotética envolvendo o tema pesquisado e, depois, utilizando-se do mesmo raciocínio, elaboraram quatro perguntas abertas. A escolha por esse instrumento flexível, para Lakatos e Marconi (2010), viabiliza ao entrevistador, quando conveniente, lançar ao entrevistado outras perguntas, na tentativa de esclarecer ou aprofundar as informações prestadas pelos indivíduos.

Com relação à técnica de entrevista aplicada à pesquisa, Lüdke e André (1986) mencionam algumas de suas vantagens:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34).

Ao término da elaboração do roteiro da entrevista, os pesquisadores resolveram submetê-lo ao teste. Durante a testagem, os voluntários indicaram que os dados sobre os perfis dos candidatos a professores na situação hipotética deixavam o texto longo demais e pouco convidativo para a leitura. Então, eles sugeriram que inserissem as informações em uma tabela, pois assim facilitaria a compreensão textual. Depois das devidas retificações, o instrumento foi novamente submetido à testagem e não foi solicitada nenhuma adequação, sendo considerado aprovado. Dessa forma, o roteiro foi validado para ser utilizado na pesquisa no âmbito educacional.

### **3.5 Os procedimentos de produção e análises dos dados**

A apresentação e a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa-CEP, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), viabilizaram os pesquisadores a estabelecerem contato com a Secretaria Municipal de Educação de Manaus, via protocolo institucional, por meio de uma carta de apresentação (Apêndice A) assinada pela orientadora, informando-lhe detalhadamente sobre o estudo e solicitando a autorização para sua aplicação em um CMEI, pertencente a sua rede pública de ensino sob sua jurisdição, a qual consentiu a realização do estudo.

A gestora, ciente da permissão por intermédio da carta de anuência (anexo A), propiciou aos pesquisadores o acesso às professoras pertencentes ao quadro funcional da instituição. Essa ação favoreceu a apresentação e o convite para participarem do estudo. Conseqüentemente, as docentes que aceitaram, leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Imediatamente, foi cedido a cada profissional um questionário impresso (Apêndice C) para respondê-lo e devolvê-lo aos investigadores (BRASIL, 2012). A execução desse procedimento visou à coleta de informações sobre as participantes que subsidiassem a realização do processo seletivo, para compor o grupo a ser entrevistado durante a pesquisa.

Os pesquisadores, para assegurarem a confidencialidade e o anonimato dos participantes, criaram um sistema simples de codificação, sendo formado por uma letra maiúscula do alfabeto, correspondente ao papel social assumido pelo indivíduo, acompanhado por um algarismo indo-arábico, atribuído na ordem que procedeu as entrevistas. Nesse sentido, cada sujeito recebeu arbitrariamente um código, que poderia ser: aos pais (P1, P2, P3, P4 e P5), às mães (M1, M2, M3, M4 e M5) e às docentes (D1, D2, D3, D4 e D5). Durante o tratamento

das informações, das análises dos dados e da apresentação dos resultados, foi adotado esse procedimento, principalmente neste último, em que foram expostos fragmentos das entrevistas.

Os pesquisadores receberam oito questionários preenchidos individualmente pelas professoras. Em seguida, iniciaram a tabulação de suas informações, gerando uma matriz com os seguintes dados: nome, idade, sexo, estado civil, doutrina religiosa, formação profissional, experiência na docência da educação infantil, tempo de lotação na instituição escolar, vínculos empregatícios e a jornada de trabalho (Apêndice F). A partir dessas informações e com o auxílio dos critérios admissionais preestabelecidos, realizou-se a seleção do grupo de participantes, constituído por cinco professoras da sala de referência da pré-escola, as quais foram comunicadas e agendadas suas entrevistas.

As entrevistas foram realizadas individualmente com cada professora de acordo com sua disponibilidade de tempo. No dia marcado, os pesquisadores rememoraram com as participantes as questões éticas e técnico-metodológicas da pesquisa, assim como foi solicitada à autorização para que o procedimento fosse gravado. Ao término, cada entrevistada foi convidada a indicar dois pais e duas mães de seus estudantes, sendo considerados por elas participativos na vida escolar de seus filhos, para serem submetidos a uma entrevista. Desse modo, gradativamente, as docentes foram encaminhando os contatos telefônicos e/ou endereços dos sujeitos selecionados.

Os pesquisadores, de posse das informações, estabeleceram contatos com os pais e as mães dos escolares, comunicando-os e convidando-os a participarem do estudo. Esse procedimento deu margem para os agendamentos das entrevistas, que se realizaram no recinto escolar, por aproximadamente 40 minutos, nos horários acordados que coincidissem com a entrada e/ou saída de seus filhos da instituição, exigência feita pela maioria dos entrevistados. No dia agendado, os participantes liam e assinavam o TCLE (Apêndice B) e respondiam o questionário impresso (apêndice D). Em seguida, o entrevistador iniciava a aplicação da entrevista, sendo esta gravada.

Vale ressaltar que todas as entrevistas foram gravadas por um aparelho de celular Galaxy, da marca Samsung, modelo J8, que possui o sistema Android, no qual vem pré-instalado o aplicativo chamado Gravador de voz, destinado a (re) produzir áudio, assim como disponibilizava um cronômetro para mensurar o tempo. Após cada entrevista, os pesquisadores primeiramente atribuíam um código ao arquivo para salvá-lo no telefone; em seguida, ele era encaminhado para o endereço midiático denominado nuvens (Drive e Dropbox), no intuito de

evitar o extravio ou a exposição do material coletado, que depois seria transcrito e analisado seu conteúdo.

A aplicação do questionário aos pais e mães participantes da pesquisa resultou no preenchimento de dez unidades do instrumento, sendo tabuladas suas informações e possibilitando a construção de duas matrizes (Apêndices G e H) com os seguintes dados: nome, sexo, idade, nacionalidade, naturalidade, doutrina religiosa, nível de escolaridade, vínculo com a criança e questões socioeconômicas. Essa ação tinha como finalidade a caracterização dos sujeitos e do contexto sociocultural em que estes estavam inseridos, uma vez que, segundo Moscovici (1978), as representações sociais são elaboradas e disseminadas no universo consensual e reificado dos indivíduos de um determinado grupo social.

A realização das entrevistas produziu quinze áudios, os quais tiveram seus conteúdos transcritos e compilados individualmente. A partir dessa etapa, aplicamos o Método Análise de Conteúdo estruturado por Franco (2012), consistindo em três fases: a pré-análise, na qual organizamos os materiais coletados, especificamente os conteúdos das entrevistas efetivadas com as professoras, mães e pais das crianças. Inicialmente, realizamos a leitura flutuante e, em seguida, a leitura crítica, no intuito de nos apropriarmos das informações comuns entre as fontes coletadas, que viabilizassem a construção de possíveis grupos de categorizações.

Na segunda fase do método, a exploração do material, a partir dos relatos das entrevistas, procedemos à categorização e ao ordenamento dos fragmentos para a análise. Para tanto, produzimos quinze matrizes dos conteúdos das entrevistas: cinco matrizes de professoras, cinco matrizes de mães e cinco matrizes de pais. Posteriormente, sintetizamos-las em três matrizes, sendo: uma matriz de docentes, uma matriz de genitoras e uma matriz de genitores. Finalmente, executamos novamente a leitura crítica e resumimos seus conteúdos em apenas uma matriz, a qual foi submetida à análise científica.

Na última fase, o tratamento dos resultados e interpretação analítica, as informações coletadas foram agrupadas em categorias constituídas por subcategorias, sendo submetidas à análise para serem validadas. No caso, cada grupo foi confrontado individualmente com a literatura científica das representações sociais e da educação infantil que abordavam a docência, mais especialmente o ser professor na primeira infância. Os resultados alcançados serão expostos neste trabalho.

### 3.6 A análise de riscos e benefícios

Com o projeto de pesquisa elaborado, este foi submetido pelos pesquisadores ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da PUC/SP, por meio do *site* da Plataforma Brasil, para as devidas averiguações quanto às questões éticas, técnicas, procedimentais e operacionais inerentes à viabilização do estudo. De acordo com a Resolução n.º 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), tal exigência tem como finalidade resguardar o bem-estar e a integridade física, psicológica, moral e social da pessoa ou grupo, durante e após a execução de uma pesquisa, em nosso caso, das professoras, pais e mães participantes da investigação.

O estudo científico apresentou risco mínimo a seus participantes, uma vez que não envolveu agentes biológicos, produtos químicos, substâncias alucinógenas, procedimentos experimentais que os expusessem ao constrangimento ou humilhação social, tampouco ao perigo de morte. Para tanto, buscou-se selecionar indivíduos maiores de idade perante a lei, gozando de boas condições de saúde física e sanidade mental e não privados de sua liberdade. Por precaução, os pesquisadores localizaram uma Unidade Básica de Saúde (UBS), próxima ao local, para se dirigirem, caso fosse necessário. Ademais, as entrevistas foram realizadas em locais confortáveis e seguros aos partícipes.

Nessa perspectiva, o estudo adotou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (apêndice B), o qual foi acordado, assinado e entregue uma cópia a cada participante. O documento prestava informações acerca do tema, dos objetivos e procedimentos metodológicos do estudo; estabelecia a participação do sujeito de forma voluntária, gratuita e anônima; garantia sua retirada, a qualquer momento do estudo, sem prejuízos ou sanções; assegurava a custódia das informações e materiais fornecidos de forma confidencial e sigilosa; e preconizava que ao término da pesquisa todos os materiais produzidos seriam incinerados pelos pesquisadores (BRASIL, 2012).

A realização da pesquisa tornou-se imprescindível, pois se configurou como uma oportunidade para a produção do conhecimento acerca das RS da docência masculina no segmento infantil. Ademais, essa pesquisa possibilita a elaboração de materiais que sirvam de subsídios para as reflexões a respeito das resistências e preconceitos enfrentados pelo homem nesses ambientes educativos, bem como para a implantação de políticas públicas que viabilizem o acesso e a permanência de professores nessa etapa da educação básica, favorecendo a interação da criança com os distintos gêneros em seu processo de constituição como sujeito social, no âmbito escolar.

## CAPÍTULO 4

### 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo foi destinado à exposição e à discussão dos resultados alcançados pela pesquisa. Primeiramente, faz-se uma descrição contextualizada dos participantes investigados quanto aos papéis sociais desempenhados na sociedade manauara, os aspectos socioeconômicos e religiosos, níveis de escolaridade e, no caso das professoras, acrescentamos a experiência profissional. Por último, abordamos os fenômenos representacionais produzidos pelos pais, mães e professoras sobre a docência masculina na EI em Manaus, especialmente na rede pública de ensino, expondo suas ancoragens e objetivações presentes no pensamento social da sociedade manauense.

#### 4.1 Os participantes: quem são eles ou elas?

Todas as representações sociais representam alguém e este alguém constitui o encontro de várias forças: políticas, sociais, culturais e outras forças que são expressas em práticas, na exposição aos meios de comunicação, em ligações institucionais etc. Todas as RS transportam consigo a marca deste alguém e dependem dele para a sua construção. Consideram o sujeito múltiplo e variado que consiste em identidades nômades que estão numa fase contínua de mudança, sem nunca estarem “prontos” (ARRUDA, 2015, p. 120).

Ao iniciarmos a pesquisa, aplicamos um questionário ao grupo de participantes, que foi respondido individualmente, com a finalidade de abstrair informações detalhadas sobre os indivíduos e seu contexto sócio-histórico-cultural de pertencimento. Afinal, eles não são sujeitos constituídos isolados, passivos e descontextualizados, e sim frutos de um processo dialógico envolvendo as dimensões: sociais, históricas, políticas, cognitivas, emocionais, econômicas e culturais. Portanto, suas representações são marcadas por elementos subjetivos e objetivos, cujo conhecimento é necessário para compreendermos sua rede de significações e os posicionamentos assumidos por eles.

O grupo de participantes era formado por quinze atores sociais, membros de uma comunidade escolar, na qual exerciam papéis sociais diferentes, sendo: cinco professores, cinco mães e cinco pais. As docentes eram agentes sociais contratadas pelo poder público responsável pelo processo ensino-aprendizagem dos escolares na instituição de EI da rede pública municipal de ensino, enquanto os genitores eram incumbidos do provimento social, financeiro, emocional

e cultural das crianças pequenas e coparticipe educacional. Desse modo, os sujeitos assumiam tarefas preestabelecidas dentro de um conjunto de convenções sociais constituído pela sociedade manauara.

A partir de uma ótica sociojurídica, os papéis sociais exercidos tanto pelas professoras quanto pelos genitores das crianças, em nossa sociedade, são respaldados por legislações, regulamentações e normatizações específicas, que reconhecem seus direitos e deveres, fixam suas atribuições, instituem orientações sociais e educacionais, bem como estabelecem punições a suas negligências ou omissões acerca de suas responsabilidades (STANICH, 2018). Esse universo reificado influenciava a relação sujeito-objeto-mundo, assim como colaborava para a produção e disseminação de representações sobre os atores educacionais e práticas pedagógicas peculiares ao âmbito da EI.

Sobre esse aspecto, Valsiner (2015) enfatiza que a herança histórica individual de cada papel social colabora para a construção de sua RS no pensamento social. Pois,

Uma pessoa assume múltiplos papéis sociais – mãe, católica, ministro etc. – e cada um desses papéis implica um conjunto de representações sociais através dos quais a pessoa se auto apresenta. A pessoa herda a história do papel social que assume. Esse papel está codificado em representações sociais que ajudam a manter continuidade de tal papel – um “rei” no século XXI mantém uma certa continuidade de papel com um “rei” do século XI (VALSINER, 2015, p.37).

Quando uma pessoa manifesta sua opinião ou juízo sobre alguém ou algo, ela fala de um lugar, de uma posição ou de um papel social que exerce em sua comunidade de pertencimento. Por um lado, seus argumentos possuem a dimensão individual, fruto de suas experiências subjetivas, que atribuem sentidos e significados aos objetos e ao mundo; por outro, suas verbalizações também representam a coletividade, sendo o resultado da apropriação dos aspectos intersubjetivos e transubjetivos durante seu processo constitutivo dialógico. Sobre essa questão, Jodelet (2009) afirma que as esferas de pertença das RS influenciam diretamente a relação sujeito-objeto-mundo.

Ao analisarmos a faixa etária do grupo de participantes, identificamos leve disparidade na idade cronológica entre os genitores e as professoras, como mostra o Quadro 2, pois os pais e mães eram jovens com média de 23 anos de idade, enquanto as docentes apresentavam uma média de 35 anos. Essa realidade indicava possíveis tensões ou conflitos geracionais em suas representações, uma vez que estas são (re) elaboradas por seu grupo de pertencimento e suas redes de significações podem sofrer alterações pelo contexto sócio-histórico-cultural entre

gerações (ARRUDA, 2014). Dessa forma, elas podem influenciar o comportamento e as atitudes de uma pessoa ou sociedade sobre um determinado objeto ou fenômeno.

**Quadro 2 – Faixa etária dos participantes**

Papéis Sociais	Idade dos Sujeitos da Pesquisa				
	S1	S2	S3	S4	S5
Mães	29	26	30	32	22
Pais	34	24	33	26	23
Professoras	34	36	56	41	41

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Ao averiguarmos o quesito residência, constatamos que a maioria dos participantes morava no bairro onde a escola estava situada, sendo: treze residentes e dois não residentes. Esse dado evidenciava que as professoras e a grande parte dos genitores das crianças compartilhavam do mesmo universo consensual, constituído por aspectos históricos, sociais e culturais herdados dos povos nativos, emigrantes brasileiros e imigrantes dos países sul-americanos e europeus, que fixaram moradia na região. Esse processo de miscigenação tem marcado as relações interpessoais, a produção de representações sobre os objetos e a construção das redes de significações da realidade social pelos membros da comunidade.

Nesse sentido, pontua Jodelet (2015b) que a construção dos fenômenos simbólicos por um grupo considera o contexto sociocultural e os saberes compartilhados:

Tradicionalmente, os estudos sobre o senso comum têm em consideração o indivíduo em contexto, mas os contextos considerados são, de modo geral, partilhados entre aqueles que revelam da interação direta e os contextos que representam uma natureza global, quer se trate das sociedades modernas, dos espaços públicos, dos campos culturais, e do capital de recursos que eles contêm para a interpretação do mundo de vida, dos campos sociais e das estruturas de relações sociais que influenciam as estruturas mentais mercê das pertenças (JODELET, 2015b, p. 61).

A elaboração de representações por um grupo ou comunidade é também ancorada por seus aspectos socioculturais locais e/ou regionais. Por essa razão, consideramos de suma relevância saber informações quanto às práticas religiosas de nossos participantes: doze responderam ser cristãos e três declararam não possuírem vínculos religiosos. Entre aqueles autodeclarados não adeptos de uma crença religiosa, tínhamos somente pais e mães dos estudantes. Esse contexto nos permitiu observar que a maioria dos membros do grupo de

entrevistados era constituída por pessoas seguidoras de doutrinas com raízes judaico-cristãs presentes na comunidade manauara.

Os participantes que se autodeclararam cristãos se dividiam em: sete evangélicos e cinco católicos. Historicamente, em nosso país, os ensinamentos católicos fundamentaram a construção das normas sociais, valores morais e princípios éticos da sociedade brasileira, inclusive da região Amazônica. No entanto, com a expansão das doutrinas evangélicas, muitos preceitos foram ressignificados, constituindo-se os pilares que norteiam o modo como os congregados relacionam entre si e com o mundo. Para Guareschi (2013), muitos seguem as orientações de seus líderes sem questionar, muitas vezes tornando-se resistentes às mudanças sociais e culturais da sociedade contemporânea.

Os sujeitos-alvo da pesquisa apresentavam diferentes níveis de escolaridade e notoriamente havia uma supremacia do sexo feminino no ensino superior, como revelava o Quadro 3. Também observamos que o menor grau de ensino era apresentado por uma mãe que frequentava o ensino médio, porém eram elas que tiveram maior acesso aos cursos de graduação, enquanto a maioria dos pais havia concluído o ensino médio. Sobre essa realidade, assinala Silva Jr. (2014), ela é decorrente das políticas públicas adotadas pelo governo nas últimas décadas, que possibilitaram as camadas pobres frequentarem a educação básica e ingressarem na educação universitária, inclusive em Manaus.

**Quadro 3 – Nível de escolaridade dos participantes**

Sujeitos	Ensino Médio		Ensino Superior	
	Incompleto	Completo	Incompleto	Completo
Mães	1	1	3	—
Pais	—	4	1	—
Professoras	—	—	—	5

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Nas últimas décadas, as políticas públicas brasileiras voltadas à igualdade de gênero têm viabilizado o acesso, a permanência e a conclusão do ensino básico à mulher. Esse contexto tem contribuído para alterações de seus papéis sociais femininos, antes limitados aos afazeres domésticos, aos cuidados com a prole e suas obrigações matrimoniais. Hoje, a mulher manauara pode possuir um emprego e assumir um cargo nos diferentes setores da economia, conquistando

sua independência financeira, muitas vezes sendo a única ou a maior provedora de seu grupo familiar. Portanto, as representações elaboradas por elas possuem as marcas de suas lutas históricas e cotidianas.

Nessa perspectiva, as professoras que participaram do estudo tinham qualificação profissional universitária: cinco licenciadas na área pedagógica e quadro especialistas no campo educacional, como apresentado no Quadro 4. A formação docente possibilitava as profissionais a apropriação do pensamento crítico e reflexivo sobre suas responsabilidades educacionais para suscitar as transformações sociais em Manaus. Contudo, esse cenário é o resultado das políticas públicas direcionadas à promoção da valorização dos profissionais do magistério preconizada pela LDBEN, em 1996, e ratificada pelo PNE de 2001, que passaram a exigir o ensino superior para assumir a docência na educação básica (GATTI, 2010).

**Quadro 4 - Qualificação profissional das docentes**

Sujeitos	Graduação	Conclusão	Pós-Graduação ( <i>lato sensu</i> )	Conclusão
D1	Pedagogia	2009	—	—
D2	Pedagogia	2008	Gestão Escolar e Currículo	2016
D3	Normal Superior	2005	Educação Infantil	2010
D4	Normal Superior	2008	Educação Infantil	2009
D5	Pedagogia	2003	Psicopedagogia	2004

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

A maioria das professoras obteve sua qualificação profissional, em nível superior, por meio dos projetos institucionais desenvolvidos em regime de parceria entre a Prefeitura Municipal de Manaus e as universidades públicas, sendo: o Programa Especial de Formação Docente (PEFD), efetivado pela UFAM, e o Programa de Formação e Valorização de Profissionais de Educação (PROFORMAR), realizado pela UEA. Em seguida, por iniciativa própria, algumas resolveram cursar a pós-graduação (*lato sensu*) em instituições privadas de ensino. Portanto, esse quadro de formação docente tem fomentado informações ao universo consensual reificado das comunidades escolares sobre o magistério na EI.

Ao analisarmos o tempo de experiência das docentes na EI, constatamos uma média de 11 anos de vivência no segmento, sendo a menor 6 anos e 2 meses e a maior 16 anos e 2 meses,

como mostra o Quadro 5. Essa realidade evidenciava o período de práxis envolvendo os conhecimentos das teorias de aprendizagem, os procedimentos didático-pedagógicos, a gestão de sala de aula, a convivência com a dinâmica do cotidiano escolar e as atividades que integram o repertório de sua profissão, assim como contribuiu para a constituição de suas identidades profissionais como professoras (GALVÃO e BRASIL, 2009). Portanto, o contexto educacional vivenciado por esse grupo ancorava suas representações.

**Quadro 5 – Tempo de experiência docente na educação infantil**

<b>Sujeitos</b>	<b>Tempo de Experiência na EI</b>	<b>Tempo de Serviço na Unidade de Ensino</b>
D1	6 anos e 2 meses	6 anos e 2 meses
D2	16 anos 2 meses	7 anos e 1 mês
D3	13 anos 4 meses	13 anos 4 meses
D4	13 anos	13 anos
D5	8 anos e 4 meses	7 anos e 9 meses

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Nesse sentido, Jodelet (2015b) afirma que as representações no âmbito educacional revelam como uma variedade de fatores converge para sua elaboração pelos membros da comunidade escolar, pois:

Estas representações são identificáveis, nos contextos institucionais e práticas concretas, através dos discursos dos diferentes atores. Elas podem ser apreendidas de um modo histórico tendo em conta a evolução das políticas educativas, da evolução das populares às quais são dirigidas, decorrentes da democracia e da massificação da escola e das posições e identidades que daí derivam no que toca aos parceiros da relação educativa (JODELET, 2015b, p.61).

Ao averiguarmos o tempo de serviços educacionais prestados pelas professoras na pré-escola-alvo do estudo, a média era de 9 anos e 2 meses, sendo a mais baixa 6 anos e 2 meses e a mais alta 13 anos e 4 meses, como exposto no Quadro 5. Constatamos que o grupo era constituído por docentes que trabalhavam na instituição desde sua inauguração. Elas acompanharam todo o processo de produção e difusão das RS sobre a escola e seus profissionais pela comunidade, as quais, no decorrer do tempo, foram sofrendo alterações em seus elementos constitutivos. Para Moscovici (1978), os fenômenos representacionais são flexíveis, dinâmicos

e jamais estáticos, sofrem alterações a partir das mudanças ocorridas no contexto sócio-histórico-social de uma sociedade.

Nesse sentido, Bourdieu (1987) salienta que as vivências sociais e as experiências subjetivas compartilhadas pelos professores em um mesmo espaço público convergem para a elaboração de representações similares,

[...] agentes que ocupam posições vizinhas nesse espaço [...] estão sujeitos aos mesmos fatores condicionantes; conseqüentemente eles têm toda a chance de desenvolver as mesmas disposições e interesses e de produzir as mesmas práticas e representações. Aqueles que ocupam posições semelhantes têm toda a chance de desenvolver o mesmo *habitus* (BOURDIEU, 1987, p. 5, tradução nossa).

Ao analisarmos os aspectos socioeconômicos dos participantes, verificamos que eles pertenciam a diferentes camadas pobres da sociedade manauara, os pais exerciam ocupações profissionais ligadas (in) diretamente ao Polo Industrial de Manaus, como: industriários e comerciantes. Eles declaravam possuir renda mensal entre um e mais de três salários-mínimos,<sup>7</sup> porém não se consideravam os únicos provedores financeiros de seu grupo familiar. Segundo Silva Jr. (2014), as políticas públicas de desenvolvimento para a região Norte têm viabilizado condições de vida socioeconomicamente aceitáveis a seus habitantes, especialmente aqueles que residem nas áreas urbanas das capitais.

Um aspecto interessante dos pais que participaram da pesquisa é sua colaboração nas atividades domésticas e nos cuidados com a prole. Eles levavam e buscavam seus filhos na escola, participavam das reuniões escolares e das programações comemorativas e socioculturais da instituição educativa. Esse cenário revelava uma transformação na concepção de homem e no significado de paternidade para esse grupo, que ameniza o acúmulo de tarefas que a mulher-mãe tinha que executar, além das atividades profissionais extradomiciliares. Dessa forma, as representações elaboradas por esses genitores evidenciavam suas experiências individuais e coletivas na sociedade local.

Nessa perspectiva, Carvalho (2005) pontua que, na atualidade, o exercício da paternidade sofre inúmeras transformações, que suscitam novas (re) configurações de atitudes e de identidade ao homem, pois:

Tornar-se pai e mãe é, também, um processo carregado de variadas emoções: significa atravessar uma fase da vida, constituída por mudanças relevantes, possibilitando a construção de uma nova identidade: a de ser pai e mãe, o que representa uma dimensão

---

<sup>7</sup> O valor do salário-mínimo durante a pesquisa era de R\$ 954,00 reais, segundo informação disponibilizada no *site* do Ministério da Economia, em 2019.

diferente da vida adulta, na qual o pai e a mãe devem ativar novos recursos, novos registros relacionais e cognitivos, novas modalidades de organização (CARVALHO, 2005, p. 690).

As mães que participaram do estudo também se dedicavam às atividades profissionais distintas, eram: artesãs ou autônomas. Elas declaravam possuir renda semelhante a dos pais participantes, entre um e mais de três salários-mínimos. No entanto, suas ocupações eram de natureza informal, por isso não contavam com a proteção dos dispositivos legais das leis trabalhistas, porém eram mulheres com autonomia financeira que contribuíam para as condições socioeconômicas de sua família, assim como se dividiam entre os afazeres profissionais e domésticos. Esse contexto apontava para os múltiplos papéis sociais desenvolvidos por elas na sociedade brasileira, especialmente as camadas pobres manauaras.

Essa realidade sociocultural manauense evidenciava o empoderamento feminino e a visibilidade de seu protagonismo social, segundo Louro (2014), sendo obtidos por meio das lutas dos movimentos feministas a fim de:

Tornar visível aquela que fora ocultada foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos. A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito – inclusive como sujeito da Ciência (LOURO, 2014, p. 21).

Nesse quesito, ao analisarmos as informações cedidas pelas professoras, constatamos que todas eram funcionárias públicas, concursadas, com jornada de trabalho entre 20 e 40 horas semanais, tinham remuneração salarial de aproximadamente dois e quatro salários-mínimos, sendo o magistério a única atividade profissional que executavam em sua vida. Essa realidade socioeconômica evidenciava independência financeira da mulher e seu protagonismo no mercado de trabalho, conquistado historicamente por meio do trabalho no âmbito educacional, que colaborou para a feminização da profissão docente, principalmente na EI e nos anos iniciais do ensino fundamental em nosso país (ALMEIDA, 1998).

Esse contexto sócio-histórico-cultural vem gradativamente suscitando alterações nos papéis sociais e nas representações do cisgênero feminino na sociedade manauara. Por conseguinte, sua concepção de mundo e sua historicidade embasam seu posicionamento, muitas vezes sendo (in) flexível diante de determinados temas, inclusive perante o magistério do homem na EI. De acordo com Jodelet (2017), os aspectos subjetivos, intersubjetivos e transubjetivos que perpassam uma comunidade ancoram a produção de RS que orientam o comportamento e as atitudes de seus membros sociais. Portanto, os participantes são afetados diretamente em seu pensamento social sobre algo ou alguém.

A análise das informações do questionário preenchido pelo grupo pesquisado nos permitiu conhecer os participantes e o contexto sócio-histórico-cultural de pertencimento. Nesse sentido, os entrevistados manifestavam características representativas da população manauense quanto a seus aspectos constitutivos, como: sociais, educacionais, religiosos, questões de gêneros e econômicos (IBGE, 2020). Os dados revelavam que eles estavam inseridos em um contexto manauara marcado por tensões, contradições e mudanças, o que contribuía para fundamentar seus posicionamentos acerca da admissão ou não do magistério masculino na EI e, conseqüentemente, a elaboração de suas representações.

#### **4.2 As representações sociais do ser professor na educação infantil em Manaus**

A representação é um conjunto organizado de opiniões, de atitudes, de crenças e de informações referentes a um objeto ou a uma situação. É determinada ao mesmo tempo pelo próprio sujeito (sua história, sua vivência), pelo sistema social e ideológico no qual ele está inserido e pela natureza dos vínculos que ele mantém com esse sistema social (ABRIC, 2001, p. 156)

A partir deste momento, iniciaremos a exposição das análises dos conteúdos das informações coletadas nas entrevistas com o grupo escolar-alvo do estudo. Elas mostravam o modo como as mães, os pais e as professoras buscavam em seu contexto sócio-histórico-cultural amazônico ancorar e objetivar as suas representações sobre a docência masculina na pré-escola na rede pública de ensino do município de Manaus, compartilhadas no pensamento social de uma comunidade escolar. Para Jodelet (2017), os fenômenos representacionais evidenciam o modo como os membros de um determinado grupo se relacionam com um objeto específico, em dada época.

A análise dos resultados permitiu construir três categorias de sentido, sendo: os embates entre os cisgêneros na educação infantil, os papéis sociais e a docência masculina na educação infantil e a docência masculina e seus percalços na educação infantil. Elas reuniam os significados apresentados nos discursos dos atores educacionais entrevistados quanto à representação do exercício do magistério do homem na primeira etapa da educação básica na capital amazonense, que ancoravam seus posicionamentos favoráveis ou não. De acordo com Moscovici (2015a, p. 228), “de uma maneira concreta nossas representações, nossas crenças, nossos preconceitos são sustentados por uma representação social específica”.

#### 4.2.1 Primeira categoria: os embates entre os cisgêneros na educação infantil

A análise dessa categoria evidenciou a ancoragem do discurso do grupo de participantes, envolvendo os temas: a idealização da cisgênero feminino, a imperícia da figura masculina e a interdição da docência ao homem na EI. Com o intuito de entender como cada um colaborava para a construção das representações do magistério masculino na pré-escola de uma comunidade escolar manauara, desvelamos seus consensos e dissensos. A respeito disso, salienta Arruda (2014, p. 447): “Não existiria objeto social sem esta mediação, que inclui o discurso e o universo de representações já circulante no grupo. Da mesma maneira, o objeto ganha relevância social graças ao significado que se desenha para ele”.

A representação do magistério masculino na EI na cidade de Manaus estava diretamente ligada às concepções de gêneros construídas pelos participantes. As mães compartilhavam uma imagem de mulher como um ser portador de características excepcionais, uma vez que: – *“Por ela ser mulher, óbvio! Eu creio que a mulher tem mais paciência, para lidar com criança do que o homem em si”* (M2). Esse discurso evidenciava uma RS apoiada nas virtudes femininas, sendo um contraponto da inabilidade masculina, ou seja, as mulheres tinham aptidões para cuidar de bebês, crianças bem/e pequenas. Desse modo, o cisgênero feminino estava preparado para assumir o serviço educacional, ao contrário do homem.

A verbalização do grupo de mães consistia na idealização do cisgênero feminino ancorada na corrente científica das ciências humanas, do inatismo. Esse arcabouço teórico preconizava que o ser humano nascia ou não portador de habilidades, no caso, a mulher possuía virtudes de nascença, como: a meiguice, a sensibilidade, a afetividade, a delicadeza, entre outras, que facilitavam seu manejo com os pequenos. Essa capacidade inata possibilitava-a assumir o magistério em creches e pré-escolas, constituindo-se o perfil ideal para a docência (SOARES, 2011). Dessa maneira, no pensamento social da comunidade escolar, a EI se tornou um espaço oportuno para a profissionalização da mulher.

As genitoras, ao ancorarem sua RS na concepção teórica inatista, desconsideravam que o magistério feminino, especialmente no segmento infantil, era consequência de um processo histórico e social brasileiro, marcado por constantes lutas dos movimentos feministas e de trabalhadoras pobres que, entre outras reivindicações, exigiam a criação de berçários para deixarem seus bebês e/ou crianças bem/e pequenas, enquanto executavam suas atividades laborais (ROSEMBERG, 1992). Durante muito tempo, esse argumento inatista contribuiu para

inviabilizar a inserção masculina na docência com o público infantil. Afinal, a mulher possuía qualidades primordiais para a profissão, sendo o homem delas desprovido.

Nesse sentido, na cidade de Manaus, o magistério feminino na EI teve contribuição da implantação do PIM, pois mulheres-mães foram contratadas para o serviço de montagem e acabamento na área da produção. Mais tarde, essas industriárias enfrentaram dificuldades de conciliar as atividades de profissionais e os afazeres inerentes à maternidade. Indignadas com a situação, inseriram-se nos sindicatos da categoria e incluíram em sua pauta de reivindicações a instalação de creches e pré-escolas para acolher seus filhos, enquanto trabalhavam nas fábricas (MIKI, 2014). Essa exigência levou o poder público a admitir pessoas para executar o trabalho educacional com o público infantil na capital amazonense.

Esse contexto admissional da mulher no mercado de trabalho, preferencialmente no campo da educação, colaborou para seu protagonismo profissional e sua consolidação na carreira do magistério. Paulatinamente, a EI e os anos iniciais do ensino fundamental foram se tornando palco de luta e resistência das mulheres, diante da sociedade brasileira caracterizada por ser sexista e machista, constituindo-se em um ambiente de empoderamento feminino, ou seja, ser professora era símbolo de poder. Por esse motivo, na contemporaneidade, a inserção do homem nesse segmento de ensino desencadeia conflitos que envolvem os determinantes sociais, históricos, políticos, econômicos e culturais (LOURO, 2014; MOREIRA, 2016).

O discurso de alguns pais estava em consonância com o das mães, pois eles também utilizavam a figura da mulher como ser portador de características especiais, como exposto no fragmento: – “[mulher] tem sensibilidade, tem mais facilidade para cuidar, educar, tem muito mais paciência, porque muitos homens não têm paciência” (P1). A partir desse contexto, esses genitores recorriam à concepção inatista para ancorar sua idealização do cisgênero feminino, que concebia a mulher como uma criatura provida de habilidades e competências peculiares. Por essa razão, poderia exercer o magistério no segmento infantil, sem muitas dificuldades em suas atividades profissionais.

A fala desses genitores reproduzia um argumento alienado ou por conveniência, pois a justificativa de a mulher possuir o trato com os bebês e crianças bem/e pequenas é consequência de questões históricas e socioculturais da sociedade ocidental, e não por razões excepcionais. Para Saparolli (1998), o cisgênero feminino era educado para se tornar uma exímia esposa, mãe e dona de casa, e, ao adentrar no mundo do trabalho, foi direcionado à educação por ser um campo profissional que não causava tensões ou conflitos com os anseios moralistas dos grupos

sociais conservadores da época. Portanto, esses pais utilizavam essa alegação para camuflar seu pensamento sexista, que pautava sua divisão social do trabalho.

As professoras corroboravam para esse pensamento social ao manifestarem em seu discurso que a mulher possuía características angelicais, como identificamos no trecho: – “*a mulher é doce, amável e delicada, isso ajuda para ser uma professora de crianças. Então é isso!*” (D2). Essa verbalização norteava a elaboração de RS apoiada na ideia de que todas as pessoas do cisgênero feminino eram perfeitas, pois hipoteticamente eram dotadas de tais padrões comportamentais, ou seja, nenhuma mulher era desprovida dessas virtudes. Portanto, essa concepção colocava a mulher em uma posição confortável para assumir o serviço educacional na primeira infância, tornando-se o espectro docente almejado na EI, por “criação divina”.

Essa representação de mulher capturada no universo consensual das participantes era ancorada pela doutrina religiosa judaico-cristã, introduzida pelos supostos colonizadores ibéricos na cultura brasileira. Na qual, o cisgênero feminino foi criado pela Divindade Suprema à sua imagem e semelhança, sendo dotado de habilidades próprias para executar com zelo e perfeição sua missão de esposa e de mãe na vida terrena. Em virtude de tais características, ao assumir a docência na EI, foi considerada qualificada para o serviço educacional. Para Jodelet (2000), a cultura de uma sociedade disponibiliza inúmeros elementos que possibilitam seus integrantes ancorar e objetivar um objeto ou fato desconhecido.

O grupo de participantes manifestava argumentos semelhantes quanto à idealização do cisgênero feminino, sendo ancorado pelas concepções: inatista e criacionista. A primeira pertencia ao universo reificado compartilhado com as mães, pais e professoras nas escolas e universidades frequentadas por eles; a segunda competia ao universo consensual, das doutrinas evangélicas e católicas massificadas na região, desde a invasão portuguesa, das quais a maioria dos sujeitos da pesquisa era seguidora. Dessa forma, salienta Moscovici (2015a) que as RS são construídas a partir do contexto sócio-histórico-cultural de pertença e podem possuir conteúdos consensuais e divergentes.

Com relação à imagem masculina, o grupo de mães manifestava em seu discurso a objetivação em um ser pouco amigável, como verbalizado no trecho: – “*o homem, ele passa uma imagem mais forte [bravo], dá mais medo! Por isso, têm crianças que têm uma certa afinidade com professores homens e outras não*” (M1). Essa fala pressupunha que as crianças pequenas poderiam ter dificuldades de instituir vínculos socioafetivos e afinidades com o professor, pelo fato dele apresentar uma aparência ou postura severa e austera. Dessa maneira,

ele poderia não conseguir estabelecer condições e relações favoráveis para mediar os processos educativos na pré-escola em Manaus.

Nesse contexto, as genitoras apresentavam uma concepção de homem forjada durante o período colonial, como um ser desbravador, autoritário, destemido e sem trato para cuidar de bebês e de crianças bem/e pequenas. Essa imagem masculina era compartilhada na cultura amazônica, tanto na cidade de Manaus quanto nas comunidades interioranas do estado do Amazonas. De acordo com Valsiner (2015), as representações atuais sempre preservam certas peculiaridades das anteriores, que sustentam seus conteúdos constitutivos, e favorecem sua familiaridade pelo grupo. Portanto, no pensamento social da comunidade manauara, ainda estava presente a imagem do cisgênero masculino de outrora.

Apesar de o homem ter uma figura de um ser rude e de poucos modos, ele manifestava atitudes morais e éticas dentro dos padrões sociais portugueses do período colonial. Mais tarde, com sua inserção no âmbito educacional, como professor, segundo Louro (2014), vinculou-se essa representação masculina à docência em nosso país:

Diferente dos antigos mestres medievais, ele se tornará responsável pela conduta de cada um de seus alunos, cuidando para que esse carregue, para além da escola, os comportamentos e as virtudes que ali aprendeu. Para que isso aconteça, não basta que o mestre seja conhecedor dos saberes que deve transmitir, mas é preciso que seja, ele próprio, um modelo a ser seguido. Por isso o corpo e alma dos mestres, seu comportamento e seus desejos, sua linguagem e seu pensamento também precisam ser disciplinados (LOURO, 2014, p. 96).

Essa concepção masculina aludida pelas genitoras convergia para os relatos de alguns pais, que concebiam o homem como um indivíduo com pouca tolerância em situações de convivência com as crianças pequenas, como descrito no fragmento: – “*Acho que o homem tem um pouco de falta de paciência, às vezes, porque a criança é pequena [...] por isso, não tem aquele cuidado todo que uma mulher e uma mãe têm*” (P2). Novamente, o discurso persistia na escassez de características comportamentais, denotando supostas carências de atitudes e/ou inabilidades por parte do cisgênero masculino, que dificultaria seu exercício como docente na pequena infância nas creches e pré-escolas.

Esses pais, ao vincularem a imagem masculina a um indivíduo desprovido de qualidades para lidar com as peculiaridades do desenvolvimento infantil, eles objetivavam essa RS na figura dos seringueiros, trabalhadores braçais que extraíam o látex das seringueiras espalhadas no território amazonense. Geralmente, eram caboclos ribeirinhos ou imigrantes nordestinos iletrados, rústicos e com pouco trato social, porém, com o declínio do comércio da borracha,

esse contingente migrou para a capital amazonense e se fixou nos bairros periféricos, onde reproduziram suas práticas sociais e hábitos culturais (FIOCRUZ, 2010). Desse modo, seu jeito de ser e pensar foi apropriado pelo pensamento da sociedade manauara urbana.

Diante desse contexto, constatamos que esses pais não percebiam as contradições entre seus discursos e suas práticas do cotidiano, pois, durante a entrevista, inúmeras vezes eles relatavam momentos de colaboração com suas esposas nas tarefas domésticas, no cuidado com a prole e no acompanhamento escolar de seus filhos, atividades que outrora eram consideradas exclusivas do cisgênero feminino. Esse fato mostrava uma mudança na concepção de homem, que influenciava sua vivência de paternidade, mas que o cisgênero masculino não a reconhece (CARVALHO, 2005). Contudo, esse não reconhecimento poderia ser desencadeado por várias razões, inclusive pela masculinidade tóxica presente no pensamento social brasileiro.

Essa figura do homem como um ser destituído de habilidades apresentado por esses genitores dificultava a admissão do magistério masculino na EI, visto que o professor deverá ser o mediador das interações e brincadeiras no ambiente escolar. Para tal, ele necessita estabelecer vínculos pró-sociais com as crianças pequenas da pré-escola, no intuito de assegurar um relacionamento interpessoal adulto-criança balizado na segurança, confiabilidade, respeito e cordialidade, a fim de que possa gerir a sala de aula, realizar as tarefas da rotina escolar, elaborar e aplicar as atividades pedagógicas envolvendo os campos de experiências que compõem o currículo do mencionado segmento de ensino (BRASIL, 2010).

Algumas professoras apresentavam uma imagem de homem oposta à das genitoras e de alguns genitores, a qual foi construída durante sua convivência profissional com o cisgênero masculino na pré-escola lócus do estudo, como detectamos no trecho: – “[Ele]gostava mesmo de criança embora não tivesse filho, tinha um carinho, uma dedicação com seus alunos” (D4). Tal situação descrita mostrava o indício de um processo de desconstrução e reconfiguração da concepção masculina de outrora, que possibilitava ao cisgênero masculino assumir papéis sociais antes inaceitáveis. Por conseguinte, esse movimento foi também detectado no estudo de Coutinho (2019), de acordo com o qual essa mudança de concepção ainda é incipiente, e, por essa razão, seus efeitos podem levar um tempo para serem percebidos pela sociedade.

Essa figura masculina objetivada em um ser amável, carinhoso e dedicado divergia daquelas manifestadas pelas mães e por alguns pais. Entretanto, convergia para os estudos de gêneros na contemporaneidade, que evidenciam o processo de apropriação pelo cisgênero masculino de comportamentos antes considerados pela sociedade patriarcal brasileira típicos do feminino. Paulatinamente, essa realidade tem viabilizado alterações no modo como o homem

constrói sua autoimagem e concebe seu papel social de pai, mas que ainda causa estranheza ou desconfiança em grupos tradicionais e conservadores (CARVALHO, 2005). Sendo assim, o pensamento social local sinalizava possíveis transformações na concepção de homem.

A imagem de homem descrita por essas docentes revelava o início de um processo de reconfiguração suscitada pelas condicionalidades históricas, sociais, políticas, econômicas e culturais que influenciavam a construção da realidade sócio-histórico-cultural da capital amazonense e, conseqüentemente, as representações sobre o cisgênero masculino produzidas pela comunidade escolar-alvo do estudo. Segundo Moscovici (2015a) a realidade social não é estática, ela está sempre em movimento e se reconfigurando a partir de um processo ininterrupto e contínuo de constituição dialógica entre seus elementos constitutivos. Portanto, a concepção de masculino na localidade sofria lentas mudanças.

Diante desse contexto, as questões relacionadas aos gêneros influenciavam a contratação do homem pelas mães, como professor na EI, conforme mencionado no trecho: – *“Seria mesmo pelo sexo, sim! Ele ser homem. Em minha concepção, eu ainda sou retrógrada, nesse negócio [docente homem atuando na EI], eu ainda não concordo!”* (M5). Nesta fala ficava explícita a dificuldade das genitoras de aceitar o magistério masculino na pré-escola, e atribuíam sua rejeição ao sexo e à identidade de gênero, ou seja, eram desconsideradas sua qualificação e experiência profissional para o serviço educacional. Dessa forma, constatamos as resistências das responsáveis das crianças pequenas à docência masculina na primeira infância.

O posicionamento das genitoras contribuía para a produção de uma RS constituída por conteúdos discriminatórios e preconceituosos sobre a docência masculina na pré-escola, sendo ancorada, por um lado, pelas concepções e relações de gêneros que influenciavam as práticas sociais e culturais da sociedade brasileira, e por outro, pela resistência das mães em não aceitar as novas configurações de gêneros e as mudanças provocadas por elas no mundo do trabalho. De acordo com Furlani (2009), as questões de gênero impõem a desconstrução de estereótipos e *tabus* enraizados em um grupo social. Desse modo, constatamos que as RS modelavam o comportamento individual e o coletivo sobre um objeto (in)comum.

Nas últimas décadas, o Brasil sofreu enormes transformações sociais e econômicas que oportunizaram aos homens e mulheres compartilhar algumas profissões que, outrora, eram reduto de um dos cisgêneros. Entretanto, algumas comunidades recebem com estranhamento determinadas ocupações profissionais assumidas pelo homem, inclusive o magistério na EI (PEREIRA, 2012). Essas atitudes manifestadas pelos atores sociais podem ser decorrentes da

concepção do cisgênero masculino, sendo um indivíduo de pouco manejo social, muitas vezes incapaz de controlar seus instintos e impulsos. Assim, essa imagem persistia no pensamento social de alguns grupos sociais constitutivos da sociedade manauense.

Esse discurso era ancorado pela suspeita da prática de atos ilícitos que recaía sobre o professor durante seu exercício profissional em creches e pré-escolas. Entretanto, o relatório do disque 100 evidenciava, em 2019, que os menores foram vítimas dos seguintes quadros de violência: psicológica – 23%; física – 21%; sexual – 11%; e institucional – 3%. Geralmente, 52% dos casos ocorriam em seu domicílio e executados por familiares e vizinhos de ambos os sexos e, por isso, inviabilizava o registro da denúncia ou a tornava complexa (BRASIL, 2020). Portanto, os participantes transferiam para a figura docente as vivências ocorridas na esfera familiar ou comunitária envolvendo o cisgênero masculino, sendo utilizada para justificar a interdição do magistério do homem na primeira infância.

Alguns pais compartilhavam do mesmo discurso das mães e não admitiam a contratação do homem na carreira docente na EI, em decorrência de questões relacionadas à identidade de gênero, como identificamos no extrato: – *“Ele não teria problema por causa do seu estudo, mas pelo fato dele ser homem, isso é uma questão entre ser homem e mulher” (P2)*. Esses genitores ainda acrescentavam que o maior problema enfrentado pelo candidato masculino durante o processo seletivo seriam as genitoras, pois elas não o admitiriam por causa do sexo e do gênero. Dessa maneira, observamos a omissão ou a esquiva deles em assumir seu posicionamento contrário à admissão masculina como professor no segmento infantil.

As questões de sexo biológico e de identidade de gênero cooperavam para a elaboração de uma RS sustentada pelas tensões e conflitos entre os atores sociais acerca da sexualidade humana no âmbito educacional, pois a docência masculina na EI era vista pela comunidade escolar como algo não-convencional aos padrões sociais instituídos pela sociedade manauara, uma vez que, segundo Miki (2014), historicamente foi sempre a mulher que assumiu a carreira docente com bebês e crianças bem/e pequenas no município de Manaus. Portanto, o magistério masculino no mencionado segmento de ensino se constituiu como um fenômeno recente e contemporâneo.

Diante desse contexto social, as representações são produzidas para amenizar ou atenuar os conflitos suscitados no pensamento social do grupo pelo objeto perturbador, no caso, o magistério masculino na EI na rede pública municipal de Manaus. Sobre esse aspecto, Moscovici (2015a) afirma:

Sugeri que a razão para se criarem essas representações é o desejo de nos familiarizarmos com o não familiar. Toda violação das regras existentes, um fenômeno ou uma ideia extraordinários, tais como os produzidos pela ciência ou tecnologia, eventos anormais que perturbem o que pareça ser o curso normal e estável das coisas, tudo isso nos fascina, ao mesmo tempo em que nos alarma. Todo desvio do familiar, toda ruptura da experiência ordinária, qualquer coisa para a qual a explicação não é óbvia, cria um sentido suplementar e coloca em ação uma procura pelo sentido e explicação do que nos afeta como estranho e perturbador (MOSCOVICI, 2015a, 206-207).

As professoras ratificavam o discurso dos genitores quanto às resistências das genitoras em contratar o homem para a docência na EI. Para tanto, elas descreviam uma situação ocorrida na instituição escolar: – *“Quando a mãe soube que havia um homem aqui, ela ficou surpresa. Pois, elas acham que vão encontrar só mulheres na educação infantil” (D1)*. Esse contexto revelava que as profissionais imputavam às mães as barreiras para a admissão do trabalho educacional masculino na pré-escola, pois elas reagiam com reprovação ou surpresa à contratação de um professor para o segmento infantil. Portanto, constatamos que as docentes também não assumiam diretamente seus posicionamentos desfavoráveis.

Essa resistência à docência masculina atribuída por essas docentes às mães estava em consonância com a postura de alguns pais. Tal comportamento buscava ocultar ou disfarçar o posicionamento contrário de parte dos entrevistados, que, ao projetarem nas genitoras, poderiam se livrar de qualquer constrangimento diante do professorado ou da comunidade escolar, porquanto a legislação educacional não estabelecia nenhum mecanismo legal para impedir a inclusão do professor homem para mediar o processo educativo na EI (BRASIL, 1988; 1996a). Dessarte, a própria pré-escola-alvo do estudo já teve dois professores compondo seu corpo docente, em anos anteriores à pesquisa.

Essa situação desconsiderava que na sociedade ocidental, antes da constituição da educação formal, os pais eram responsáveis pela educação dos filhos. A mãe cuidava da criança até certa idade no âmbito doméstico e, em seguida, o pai iniciava as práticas educativas voltadas à apropriação de habilidades dos serviços ocupacionais. Com a emergência da escola como instituição oficial destinada à educação, logo, a tarefa de ensinar foi dividida entre a família e o professor, sendo este último considerado o representante do Estado e o mediador do processo ensino-aprendizagem (CAMBI, 1999). Portanto, o ofício de ensinar não é uma atividade desconhecida para o homem.

A discussão da categoria nos permitiu verificar que o grupo de participante idealizava a figura do cisgênero feminino, ancorado no inatismo e criacionismo, como um ser perfeito e ideal para cuidar dos bebês e crianças bem/e pequenas, bem como utilizavam as mesmas

concepções teóricas para desprestigiar a imagem masculina, objetivada em um indivíduo inapto, imprevisível e potencial abusador, que não tinha habilidades para lidar com os pequenos. Para Arruda (2014), as representações são constituídas por uma rede de significações, que dão sentido às coisas no contexto sócio-histórico-cultural. Portanto, a suposta imperícia masculina reforçava sua interdição no exercício da docência com o público infantil.

#### 4.2.2 Segunda categoria: os papéis sociais e à docência masculina na educação infantil

A análise dessa categoria possibilitou compreender o discurso dos participantes sobre as representações da docência masculina na EI, que consistia: na fusão dos papéis sociais com a figura docente, o trato masculino com a criança no segmento infantil e o relacionamento interpessoal entre professor-criança-comunidade. Diante desse contexto, salienta Moscovici (2015), as RS possuem conteúdos que convergem para a naturalização de certos fenômenos nos meios de comunicação de uma determinada sociedade, tornando em conhecido, o desconhecido. Desse modo, a produção das RS da docência do homem no segmento infantil ocorre entre negociações tensas e conflituosas no contexto sócio-histórico-cultural manauara.

O discurso do grupo de genitoras vinculava a figura materna à profissão docente na EI, ou seja, ocorria uma fusão entre esses papéis sociais, como verificamos no fragmento: – *“A professora é como uma segunda mãe dos nossos filhos, ela deve educar com carinho e cuidado”* (M4). Essa fala revelava que as participantes manauenses compartilhavam no pensamento social de sua comunidade que as práticas educacionais no âmbito da pré-escola eram semelhantes às atividades realizadas pelas mulheres-mães no contexto domiciliar. Por essa razão, o serviço educativo com crianças pequenas deveria ser exclusivo ao cisgênero feminino, e não poderia ser estendido ao masculino.

Essa verbalização evidenciava a elaboração de uma RS apoiada numa concepção do trabalho docente no segmento infantil voltada aos cuidados maternos. Assim, o magistério, tanto na creche quanto na pré-escola, não se limita ao ato de educar, mas envolve o cuidar, o que implica ao profissional orientar e/ou auxiliar os bebês e as crianças bem/e pequenas nas atividades pedagógicas, que não são dissociadas das práticas de higiene física, que nessa faixa etária são marcadas pela construção do repertório comportamental pelo indivíduo para executá-las de forma independente (NUNES; CORSINO e DIDONET, 2011). Desse modo, as mães entrevistadas tinham um campo representacional da docência restrito à maternagem.

Esse fenômeno representacional possuía ancoragens nas primeiras iniciativas de cuidados maternos a bebês e crianças bem pequenas abandonadas, realizadas pelas amas de leite em nosso país. Geralmente, essas mulheres levavam para suas residências os menores sob sua custódia e, supostamente, criavam-nos como filhos, realizando as práticas de higiene física, alimentação e o convívio familiar. Segundo Kuhlmann Jr. e Rocha (2006), esse serviço não tinha uma natureza educacional, mas limitava-se apenas ao assistencial. Por essa razão, a sociedade brasileira tendia a assemelhar as atividades de maternagem às práticas profissionais do docente no atendimento educativo em creches e pré-escola.

Alguns pais compartilhavam da mesma concepção de docência na EI, uma vez que eles alegavam ser comum as mulheres prestarem serviços educacionais nas escolas destinadas ao segmento infantil. Nesses ambientes educativos, elas: – *“Normalmente, [a professora] tem que acompanhar as crianças, ensinar, ter bastante paciência e dedicação”* (P3). Essa verbalização contribuía para a elaboração de uma representação docente atrelada à imagem da mulher-mãe, com características comportamentais que supostamente facilitavam a gestão do processo educativo com as crianças pequenas. Dessa forma, esses genitores reforçavam as ideias defendidas pelas genitoras da fusão entre os papéis sociais de mãe e docente.

A relação entre a docência e a figura materna possui raízes históricas e sociais na sociedade ocidental. No Brasil, durante a suposta colonização portuguesa, as mulheres foram criadas no âmbito familiar para se tornarem exímias donas-de-casa e futuras esposas, com habilidades necessárias para cuidar de seu cônjuge e dos filhos. Mais tarde, ao adentrarem no mercado de trabalho, por meio do campo educacional, elas foram destinadas a lecionarem a crianças pequenas, em virtude de sua preparação ou experiência como mãe, sendo consideradas portadoras de habilidades que facilitavam o manejo com os cuidados infantis e os processos de aprendizagens em sala de aula (ALMEIDA, 1998; MOREIRA, 2016).

Esse pensamento social sobre o cisgênero feminino contribuiu para sua predominância nas práticas docentes nas creches e pré-escolas, pois desde o início, na cidade de Manaus, o atendimento educativo foi realizado por mulheres-mães ou freiras católicas incumbidas de executar os cuidados maternos aos pequenos abandonados assistidos pelas instituições de caridade (MIKI, 2014). A sociedade, na época, acreditava que elas manifestavam em suas funções sociais: a dedicação, a paciência, a abnegação e o amor, virtudes ditas essenciais para o trato com crianças bem/e pequenas. Dessarte, na localidade, esse perfil pessoal/profissional foi vinculado à figura da docência na EI.

Essa imagem foi reforçada em nosso país, segundo Louro (2014), quando os cursos de formação de professores adequaram seus currículos aos novos estudos pedagógicos de outrora:

As escolas de formação docente enchem-se de moças, e esses cursos passa a construir seus currículos, normas e práticas de acordo com as concepções hegemônicas do feminino. Disciplinas como Psicologia, Puericultura e Higiene constituem nos novos e prestigiados campos de conhecimentos daquelas que são agora as novas especialistas da educação e da infância (LOURO, 2014, p. 101).

O grupo de docentes ratificava esse pensamento social, tanto das genitoras quanto dos genitores, quando definiam a docência no segmento infantil intrinsecamente ligada à figura materna, como identificamos no seguinte extrato: – *“Professora é ser um pouco mãe, tratar com carinho, atenção e cuidado as crianças durante as atividades [na escola]”* (D4). Esse conteúdo orientava a produção de uma representação objetivada na imagem da mulher-mãe, que possuía o manejo com os cuidados infantis, o que possibilitava o estabelecimento de vínculos pró-sociais entre a criança e o adulto. Dessa maneira, o trato das mães equiparava-se com a postura docente em sala de aula da pré-escola na capital amazonense.

Esse discurso também estava ancorado no imaginário popular amazônico, em que a imagem de mãe é objetivada em uma pessoa do cisgênero feminino, doce, carinhosa e delicada, que cuida de seus filhos, protege-os de qualquer perigo ou situação ameaçadora, que sabe instruí-los, repreendê-los ou puni-los na medida certa. Ao verificarmos essa descrição, ela se aproxima da figura religiosa da Virgem Maria, genitora de Jesus Cristo, tão difundida pela igreja católica, que foi introduzida na região pelos sacerdotes durante o período de colonização portuguesa em nosso país. Para Arruda (2014), uma representação é sempre sustentada por uma rede de significações a partir do universo consensual da sociedade de pertença.

No pensamento social da comunidade escolar, os afazeres maternos se aproximavam das práxis pedagógicas realizadas nas escolas, e essa semelhança convergiu para a atuação feminina nesse campo profissional. Por um lado, esta era assegurada por sua educação doméstica e/ou por sua experiência materna, que facilitava seu trabalho educacional nas diferentes fases da EI; por outro, era viabilizada por sua formação pedagógica que favorecia a apropriação de conhecimentos teóricos e competências socioemocionais para saber lidar com as demandas educacionais infantis (PEREIRA, 2012). Logo, essa visão romântica do exercício profissional feminino sustentava as RS do grupo pesquisado.

Essa realidade descrita tentava naturalizar as práticas educativas femininas com bebês e crianças bem/e pequenas matriculados em creches e pré-escolas em Manaus. Essa ação convergia para os achados representacionais da docência feminina nos trabalhos de Sales

(2007); Guimarães, Rodrigues e Piffer (2011); Soares (2011) e Moreira (2016); levando-nos a inferir que se tratava de uma representação hegemônica. De acordo com Sousa e Villas Bôas (2011), esse tipo de fenômeno ocorre quando todos os membros de um grupo partilham da mesma representação sobre algo ou alguém. Portanto, ela dificultava a admissão do magistério do homem na EI e a produção de suas respectivas representações.

Nessa perspectiva, uma parte do grupo de pais e de professoras tentava assemelhar as atividades docentes masculinas na EI com as práticas paternas atuais, como identificamos no fragmento: – *“eu acredito, que seja assim, como seu segundo pai, que vai acrescentar a educação que vai lhe fazer parte, que vai guiá-lo em sua vida daqui em diante”* (P3). Em seus discursos, esses genitores buscavam em suas experiências pessoais e suas vivências paternas elementos que pudessem ancorar a representação do magistério do homem com bebês e crianças bem/e pequenas. Desse modo, percebemos um movimento inicial de (re) construção da imagem do cisgênero masculino.

Esse contexto de mudanças sinalizava um processo de reconfiguração e ressignificação da participação masculina na criação dos filhos suscitado pelas questões de gêneros, sociais e econômicas atuais, que impuseram ao homem e à mulher o compartilhamento das tarefas domésticas, visto que este assumiu atividades que antes eram repudiadas pela sociedade brasileira patriarcal, como: executar os afazeres domésticos, cuidar da higiene física dos filhos, acompanhar a vida estudantil das crianças, entre outros. Sobre esse aspecto, Louro (2014) assinala que essas transformações são contemporâneas e paulatinamente têm alterado as relações entre os cisgêneros.

Tais experiências de paternidade vivenciadas pelo homem pós-moderno têm causado a (re) configuração de sua identidade e influenciado sua forma de se relacionar com as crianças bem/e pequenas. Nesse sentido, salienta Carvalho (2005):

Ser pai e ser mãe não é algo natural. Torna-se pai e mãe! Este vir a ser implica um projeto de vida que, para além das alegrias e gratificações, implica novos enredos para e na vida do casal, enredos que, frequentemente, impõem-se de forma imprevisível, dando lugar a novas experiências e, desse modo, a novas respostas. Enredos, experiências e respostas constitutivos quer da possibilidade da continuidade, quer da mudança de padrões de comportamentos e das relações estabelecidas entre sujeitos e instituições envolvidos no trato da criança (CARVALHO, 2005, p. 690).

Nesse sentido, a maioria das professoras defendia um argumento ancorado na imagem de um ser de boa índole, como mencionado no seguinte trecho: – *“Ele é homem, mas é também um profissional, que está na escola, porque têm valores, ética e fez uma escolha pela educação”* (D2). Essa fala evidenciava a identificação do homem com o trabalho docente na pré-escola,

que não era diferente das colegas docentes, ele deveria cuidar e educar as crianças pequenas de conformidade com a proposta curricular da instituição, que obedecia a legislação educacional. Desse modo, constatamos um movimento de mudança na concepção de homem no pensamento social das profissionais da educação, que convergia para admissão da carreira masculina no segmento infantil.

As práticas masculinas do cuidar/educar em Manaus advinham também do costume de algumas tribos nativas da região Amazônica que compartilhavam a responsabilidade do cuidado das crianças entre os membros das aldeias. Geralmente, nas malocas residiam vários grupos familiares, muitas vezes consanguíneos, e esse parentesco possibilitava aos adultos proteger e orientar os filhos um dos outros na ausência de seus genitores. Outrossim, os anciões ensinavam os pequenos, independentemente de serem filhos ou não, a pescar, caçar ou coletar frutas para a alimentação do grupo social. Sendo assim, frisa Jodelet (2015a), os hábitos socioculturais são transmitidos de geração a geração e colaboram para a produção de representações.

Para Moscovici (2015a), a produção das representações é sempre sustentada por uma ou mais elaboradas anteriormente, e, a partir desse processo, os fenômenos representacionais são atualizados por um grupo social:

Pessoas e grupos criam representação social no decurso da comunicação e da cooperação. Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. Como consequência disso, para se compreender e explicar uma representação, é necessário começar com aquela, ou aquelas, das quais nasceu (MOSCOVICI, 2015, p. 41).

Na atualidade essa representação da docência está sustentada na concepção de EI, na qual ocorreu a junção do ato de cuidar e de educar. O primeiro era uma prática peculiar realizada pelos pais aos bebês ou/e crianças bem/e pequenas no âmbito domiciliar; e o segundo era uma ação pedagógica inerente ao trabalho educacional no sistema formal de ensino. A união dessas duas práticas constituiu-se em um binômio indissociável ao exercício docente, que, ao cuidar, ele(a) educa, quando educa, ele(a) cuida. De acordo com Moscovici (2015a), os atores sociais buscam em seu universo consensual e reificado elementos possíveis para ancorar suas RS de um determinado objeto ou fato não familiar.

A imagem do homem desprovido de habilidades ancorava pelos questionamentos das mães quanto à sua capacidade profissional na EI, como constatamos no fragmento: – *“Ele é um profissional, mas como é homem teria dificuldade no trato com as crianças, como iniciá-lo e*

*mantê-lo, assim como, vejo nos pais” (M2)*. Percebemos que as mães ficavam preocupadas com a interação socioafetiva entre o professor e a criança pequena, indagavam se ele tomaria certos cuidados no manejo com essa relação adulto-criança no âmbito escolar, uma vez que tratava de um homem. Desse modo, elas supunham que, pelo fato dele ser do cisgênero masculino não teria condições de desenvolver uma interação com os pequenos.

Nesse contexto, observamos que a cordialidade, a afeição e a simpatia emergiam como elementos que interferiam na forma como o ser docente seria representado pela comunidade escolar. Por um lado, os comportamentos desagradáveis ou não amigáveis manifestados pelo professor com a criança contribuíam para uma imagem negativa pelos comunitários; por outro, as atitudes e os sentimentos cordiais apresentados por ele aos pequenos colaboravam para a constituição de uma figura positiva pelos participantes. Sobre esse aspecto, enfatizam Pombos-de-Barros e Arruda (2010) que a afetividade perpassa os processos de produção e disseminação das representações consensuais. Dessa maneira, as genitoras tornavam a relação interpessoal um fator essencial para a produção da RS do ser professor.

Portanto, alguns pais atrelavam a possibilidade de contratar o homem para assumir a docência com o público infantil à facilidade de se relacionar com os atores educacionais, como observamos neste trecho: – *“Depende de como ele trata as pessoas, as atitudes na hora de falar com alguns alunos ou com as mães” (P2)*. Nesse contexto, os genitores enfatizavam a relevância do estabelecimento de vínculos pró-sociais a partir do relacionamento interpessoal e socioafetivo entre professor-criança-pais para o êxito no magistério no segmento infantil. Desse modo, a contratação do candidato masculino dependia de sua predisposição para desenvolver interações sociais amigáveis.

A desconfiança dos genitores da inabilidade social masculina desconsiderava que, na contemporaneidade, o homem vem sofrendo alterações em seu repertório comportamental, suscitadas pelas exigências das condicionalidades sociais, culturais e econômicas, que atingem a esfera tanto privada quanto pública. Para tanto, gradativamente, ele vem se apropriando de habilidades e competências para se adaptar as novas configurações de convivências e de práticas profissionais no mundo globalizado e tecnológico. Nesse sentido, realça Jodelet (2009), o ser humano é uma pessoa inacabada, sempre em movimento dialógico e se reconfigurando e se adaptando ao meio social.

Algumas professoras buscavam evidências em sua vivência com o professor homem para mostrar seu relacionamento interpessoal com os familiares das crianças pequenas da pré-escola, como descrito no seguinte extrato: – *“Ele falava com muito respeito com os pais, eles*

*[os familiares] não opinavam, não interferiam. Havia um relacionamento hierárquico, uma linha que dividia eles, cada um no seu papel” (D4).* Essa verbalização revelava uma relação pautada pelo reconhecimento da autoridade pedagógica do professor por parte dos genitores/responsáveis. Dessarte, ele tinha a anuência de realizar o processo educativo com os menores em sala de aula do segmento infantil.

Esse período de vivência de algumas professoras com os professores na pré-escola favoreceu o desenvolvimento de um vínculo positivo de amizade. Logo, a imagem projetada neles era de uma pessoa amiga, que, no universo consensual da sociedade manauara, tem o significado de um parceiro ou companheiro de vida, ligado por laços afetivos, em que o poder é simétrico e o conhecimento é construído colaborativamente. Nesse sentido, verificamos que as participantes abstraíam os aspectos de afinidades e afetividades da relação de amizade entre pessoas e os direcionavam á relação profissional instituída no âmbito escolar, no intuito de familiarizar o entrosamento interpessoal entre os atores educacionais.

Nessa perspectiva, as mães exigiam a experiência profissional no magistério para contratar o homem como professor na EI, como detectamos no fragmento – *“Ter nível superior não significa que a pessoa [homem] tenha experiência profissional, a experiência é essencial, ela é considerada na seleção [contratação]” (M4).* Na realidade, tal exigência no processo seletivo caracterizava-se na estratégia para verificar se o professor tinha contato com as crianças e com o mundo infantil, que pudesse favorecer seu manejo com as particularidades da pré-escola. Por essa razão, as genitoras insistiam na comprovação pelo candidato das informações prestadas em seu currículo.

Esse contexto revelava que a representação também estava ancorada na forma como se estruturou o sistema educacional brasileiro e as abordagens teóricas da aprendizagem que constituem o universo reificado da comunidade escolar. Pois, cada fase da educação infantil possui suas peculiaridades, e, na creche os bebês e as bem pequenas dependem mais do docente, enquanto na pré-escola há uma relativa independência das crianças pequenas em algumas ações da rotina escolar. Nesse sentido, a convivência permitia ao professor se apropriar da dinâmica escolar e de competências profissionais para o trabalho educativo. De acordo com Pietrobon (2010), a preparação do professor é essencial para seu fazer pedagógico.

Durante o processo seletivo, alguns pais também privilegiavam a experiência docente na EI para contratar, como identificamos no trecho: – *“Ele [professor] ter convívio com as crianças e fazê-las aprenderem, [ajuda] ter aquele cuidado para ensinar, [e] compreender que elas são pequenas” (P3).* Nesse contexto, observamos que a prerrogativa se balizava na crença

de que o contato direto com a realidade e a dinâmica escolar de pré-escola favoreciam o professorando se apropriar de métodos e técnicas educativas para saber lidar com as crianças pequenas. Sendo assim, os genitores acreditavam que um período de convivência do cisgênero masculino com o público infantil ajudaria em sua qualificação.

Esse contexto norteava para a produção de uma RS voltada à figura do professor como um ser que necessita do convívio com bebês e crianças bem/e pequenas para se apropriar de habilidades e competências necessárias para o magistério. Essa realidade revelava que alguns pais desconheciam o processo formativo docente para atuar na educação básica, pois durante o curso de licenciatura, o professorando tem atividades teórico-práticas, inclusive estágios supervisionados, nos quais tem que cumprir determinada carga-horária no âmbito escolar. Segundo Gatti (2010), essa exigência possibilita ao futuro docente conhecer a realidade escolar e as complexidades do fazer pedagógico na educação básica.

Algumas professoras reforçavam a ideia da necessidade de o homem comprovar sua experiência profissional como docente para ser contratado, como mostra o seguinte fragmento: – *“Ele precisa conhecer e se adequar a rotina escolar da educação infantil, que na prática é mais trabalhosa do que no estágio durante a faculdade”* (D3). Essa verbalização pautava-se pela possibilidade de o homem se interagir com o mundo infantil, que tanto a creche quanto a pré-escola são envolvidas durante o serviço educacional com os bebês e crianças bem/e pequenas. Desse modo, o cisgênero masculino poderia construir habilidades e competências essenciais para o trabalho pedagógico na primeira infância.

Diante desse contexto, percebemos a emergência da figura de um aprendiz que é projetada na docência masculina, sendo uma pessoa que necessita se apropriar de teorias e práticas para desenvolver em sua futura profissão. Por essa razão, ele se propunha a mergulhar na realidade escolar, por meio do convívio com as crianças, no intuito de conhecer o mundo infantil, a dinâmica escolar e o atendimento educativo especializado com crianças. Nessas vivências e experiências, vai se constituindo professor e elaborando sua rede de significações sobre o trabalho docente na educação infantil. Para Moscovici (1978), as representações sociais são ancoradas em ideias, opiniões e atitudes acerca de um determinado objeto.

A discussão da segunda categoria possibilitou entender as ancoragens utilizadas pelo grupo de entrevistados de suas representações sobre a docência masculina na EI em Manaus. Eles buscavam fundir os papéis sociais de mãe e pai na figura docente, transferiam aspectos da relação interpessoal professor-criança-pais e a experiência do convívio do homem com a criança e o universo infantil à imagem do professor masculino. Segundo Alves-Mazzotti (2008),

na produção de representação, os atores sociais recorrem aos processos de ancoragem e objetivação para familiarizar algo desconhecido no pensamento social de uma determinada sociedade, em um específico período histórico.

#### 4.2.3 Terceira categoria: a docência masculina e seus percalços na educação infantil

A análise dessa categoria envolveu os conteúdos no que concerne à docência do homem e suas dificuldades no segmento infantil: a formação docente masculina, as práticas pedagógicas masculinas e o receio do abuso sexual ou aliciamento. Esses temas perpassavam os universos de pertença subjetivo, intersubjetivo e transubjetivo quanto à elaboração dos fenômenos representacionais sobre a docência masculina na EI na capital amazonense. Nesse sentido, frisa Moscovici (2015a) que as representações são ancoradas em padrões comportamentais e concepções ideológicas de uma determinada sociedade, ou seja, em sua produção não há espaço para a neutralidade dos atores sociais.

O grupo de mães em seu discurso manifestava a desconfiança da capacidade masculina para lecionar na EI, como identificamos no trecho: – *“Talvez, o contratasse, ele tem formação e experiência, seria desafiador e surpreendente vê-lo conseguir ensinar as crianças, isso mudaria nossos pensamentos!”* (M2). Essa fala evidenciava que sobre o cisgênero masculino, mesmo com formação pedagógica, pairava a dúvida quanto a sua maestria em conduzir as atividades escolares com as crianças pequenas, suspeita que não ocorria com suas colegas professoras. Portanto, a qualificação pedagógica do homem não garantia sua contratação para o magistério na pré-escola.

Esse posicionamento das mães estava ancorado na concepção da incapacidade inata masculina para o serviço educacional com crianças pequenas, que respaldava sua não admissão na docência na pré-escola. Nessa perspectiva, as participantes buscavam argumentos no período de formação e indiretamente questionavam se o tempo de preparação seria suficiente para torná-lo qualificado para a realização do trabalho didático-pedagógico no segmento infantil. Para Gatti (2010), essa ação lançava incertezas sobre a formação inicial dos professores, que, nas últimas décadas, tem avançado em nosso país. Desse modo, as genitoras insistiam na carência de repertório comportamental do cisgênero masculino para assumir na EI.

Tal contexto mostrava a objeção materna quanto à inserção masculina no exercício da docência na EI, muitas vezes ancorada em ideias ultrapassadas, preconceituosas e discriminatórias. Ademais, essa realidade foi descrita no estudo realizado por Monteiro e

Altmann (2014), assinalando que, durante o processo seletivo para vaga de docente no segmento infantil, o candidato masculino encarava enormes exigências burocráticas, enquanto a seus pares femininos eram mínimas e quase inexistentes, e, quando eles eram contratados, tinham suas práticas profissionais questionadas por membros da comunidade escolar. Portanto, havia a tentativa de as entrevistadas descredibilizar a competência profissional do homem.

A maioria dos pais pautava a possibilidade da contratação do homem como professor na EI pela sua qualificação docente, como verificamos no seguinte extrato: – *“Eu escolho o professor Pedro, não só pela experiência, mas pela formação dele, tem o ensino superior e pós-graduação, talvez esteja mais preparado”* (P4). Essa exigência formativa tentava amenizar as dúvidas dos genitores acerca da capacidade masculina, uma vez que supunham que, por ele ter cursado a licenciatura e a especialização, poderia estar preparado para atuar como docente no segmento infantil. Dessa forma, os questionamentos da preparação do cisgênero masculino obstaculizavam sua carreira no magistério com o segmento infantil.

O discurso desses pais revelava que a possibilidade de o homem assumir a docência na EI implicava em sua qualificação profissional para o serviço educacional. Nesse sentido, a promulgação da Lei n.º 9.394/1996, que instituiu a formação pedagógica, nos níveis médio e superior, para atuar na docência na educação básica, e o Decreto Federal n.º 2.306/1997, que flexibilizou a estrutura e a forma de ingresso nas instituições de ensino superior em nosso país (BRASIL, 1996a; 1997), contribuíram para o cisgênero masculino frequentar o curso de formação de professores e poder exercer o magistério com o público infantil e, dessa maneira, suscitar o rompimento da concepção inatista atrelada à sua imagem.

O universo reificado da comunidade escolar pesquisada pautava-se pela exigência da qualificação docente, especialmente ao homem, pois, salienta Pietrobon (2010), é a formação pedagógica do professor que o diferencia de outros espectros profissionais e o possibilita a assumir a docência na EI:

A formação é o que caracteriza um profissional de uma área. Ser professor da educação infantil não é ser pajem, babá ou outra denominação; e, sim ser profissional, o que implica responsabilidade e compromisso com um planejamento adequado enfocando várias áreas do conhecimento, uma organização adequada entre as atividades que envolvem o cuidado e a educação, tendo o brincar como eixo das ações (PIETROBON, 2010, p. 69-70).

Nessa perspectiva, a Prefeitura Municipal de Manaus instituiu parceria com as universidades públicas instaladas na cidade, que favoreceu a seus professores acessar a formação superior, inclusive docentes masculinos. Nesse sentido, a UFAM desenvolveu o

Programa Especial de Formação Docente (PEFD), que disponibilizava o curso de graduação em pedagogia, na modalidade presencial regular e modular; e a UEA executou o Programa de Formação e Valorização de Profissionais de Educação (PROFORMAR), que oferecia o curso de licenciatura em Normal Superior, nas modalidades: presencial e presencial mediado por tecnologia. Desse modo, profissionais homens foram qualificados para seguir a carreira do magistério, inclusive na EI.

As professoras acreditavam que a formação inicial do professor possibilitava a aquisição de estratégias didáticas para o exercício da docência na pré-escola, como observamos no seguinte trecho: – *“Se ele estudou, fez a pedagogia ou outra licenciatura e se propõe a trabalhar com crianças, passou no concurso, e se identificou com essa modalidade de ensino, porque ele está apto”* (D5). Nessa fala, verificamos que o docente masculino precisava comprovar sua capacidade profissional para a comunidade escolar, por meio de sua aprovação em exames públicos de conhecimento da comunidade. Logo, ele comprovaria parcialmente sua qualificação para o exercício da docência na pequena infância.

Nesse sentido, o grupo de professoras acreditava que a qualificação pedagógica possibilitava ao docente homem compreender e desenvolver as práxis educativas no segmento infantil, pautadas pelas orientações da DCNEI como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, p. 5).

Diante desse contexto, as políticas públicas educacionais e afirmativas implantadas pelo governo federal e municipal também contribuíram para a formação docente do homem em Manaus, por meio das quais muitos jovens pertencentes às camadas sociais pobres tiveram a oportunidade de acesso, permanência e conclusão do curso superior. De acordo com Silva Jr. (2014), o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), em 2001, o Programa Universidade para Todos (ProUni), em 2005, e o Programa Bolsa Universidade (PBU), em 2009, possibilitaram muitos finalistas do ensino médio a frequentar os cursos de graduação, principalmente as licenciaturas.

Essa realidade convergiu para o ingresso de professores com grau superior na EI, especialmente na rede pública de ensino manauara, uma vez que os governos estadual e municipal, em seus editais de concursos públicos para o provimento de vagas para a carreira do magistério na educação básica, adotaram como exigências admissionais a licenciatura em

pedagogia ou normal superior e a experiência no magistério para assumir a docência no mencionado segmento (MONTEIRO e ALTMANN, 2014). Portanto, nos últimos exames ocorrem a aprovação e a contratação de docentes homens para exercerem suas atividades profissionais no segmento infantil da rede pública municipal.

Esse contexto de qualificação docente não suscitava alteração no pensamento das mães no que se refere ao despreparo masculino para atuar como professor no segmento infantil, pois elas alegavam: – *“Eu acho que ele terá a dificuldade de interagir, de explicar alguma coisa as crianças” (M1)*, pois – *“você tem que ter bastante cuidado, como você vai falar, o que você vai falar e a forma de ensinar [com as crianças]”*. Esses argumentos evidenciavam a insistência materna em não admitir a inserção do homem no magistério na EI. Desse modo, elas julgavam que a formação pedagógica do homem era insuficiente para deixá-lo preparado e, assim, poder assumir a sala de aula com crianças pequenas.

Esse contexto mostrava que no pensamento social da comunidade escolar havia uma concepção de homem como um indivíduo resistente à apropriação de novos conhecimentos e padrões comportamentais peculiares ao fazer pedagógico, durante o período de sua formação docente. As genitoras desconsideram que o ser humano vive constantemente um processo dialógico, dinâmico e ininterrupto de constituição, que viabiliza a construção de habilidades e competências essenciais para a interação social em seu grupo de pertencimento (JODELET, 2009). Desse modo, identificamos que as mães entrevistadas manifestam uma visão preconceituosa e distorcida do cisgênero masculino.

Alguns genitores apoiavam esse discurso quando sugeriam que o professor necessitaria de uma ajudante, como detectamos no trecho: – *“Ele precisa de um suporte, para auxiliá-lo nas tarefas, porque é muita criança, e não pode deixá-las sozinhas, pode acontecer acidente” (P3)*. Essa fala mostrava a dúvida sobre o êxito na gestão em sala de aula e na condução das atividades educacionais do homem com crianças pequenas na pré-escola, e, para sanar ou minimizar as supostas dificuldades, a disponibilidade de alguém poderia ser uma alternativa. Dessa maneira, a direção escolar e a coordenação pedagógica da instituição poderiam acompanhá-lo em suas práticas profissionais mais de perto.

Essa situação contribuía para a produção de RS sustentada no descrédito profissional do homem como professor na EI. Aparentemente, a sugestão de disponibilizar uma auxiliar para ajudá-lo constituía-se uma ação nobre, entretanto camuflava a desconfiança da comunidade escolar de sua capacidade de efetivar as atividades da rotina escolar e de executar as práticas pedagógicas. Para Monteiro e Altmann (2014), a suspeita acerca da má qualificação do

professor para atuar no segmento infantil é corriqueira e preconceituosa pelos atores sociais. Logo, muitos docentes homens são recolocados para assumir outras incumbências no âmbito escolar, que não seja a docência.

Essa desconfiança da comunidade escolar da competência do homem no serviço educacional com o público infantil convergia para a necessidade da comprovação de sua capacidade profissional. Ela era apoiada na imagem masculina compartilhada no pensamento social da sociedade manauara, de um indivíduo com pouco trato social e sem habilidades comportamentais e emocionais para lidar com as demandas típicas do desenvolvimento infantil, que perpassam diariamente o fazer pedagógico dos professores nas creches e pré-escolas (SOARES, 2011). Destarte, ele necessitava de um acompanhamento especial da equipe escolar para realizar suas práticas educacionais no segmento de ensino.

O discurso dos genitores para que o professor homem pudesse comprovar suas aptidões profissionais aos atores educacionais pautava-se pela necessidade de ele mostrar que sabia: desenvolver e manter um relacionamento interpessoal agradável com as crianças pequenas, gerir a sala de aula, elaborar atividades pedagógicas e executar a rotina escolar da pré-escola com sua turma. No entanto, durante o processo seletivo nenhum dos entrevistados solicitou ou sugeriu uma aula-teste para observar se o candidato ou a candidata preenchia tal exigência. Por isso, concordamos com Monteiro e Altmann (2014), no sentido de que, comumente, os docentes masculinos que almejavam atuar na EI enfrentavam a desconfiança dos membros da comunidade escolar sobre sua conduta e suas práxis profissionais.

No Brasil, a admissão do magistério masculino na EI é muito recente, especialmente no município de Manaus. Normalmente, os homens exerciam sua docência no ensino fundamental e médio, nos quais usufruíam de certo reconhecimento social de suas práxis profissionais pela comunidade escolar manauara. Entretanto, sua inserção na primeira etapa da educação básica suscitou o questionamento acerca de sua capacidade em conciliar o cuidar e o educar durante o processo de aprendizagem com bebês e crianças bem/e pequenas. Para Moscovici (1978), o objeto ou fato não familiar causa estranhamento no pensamento social de um grupo, pois ele não corresponde aos padrões daquela sociedade.

Nessa perspectiva do não-familiar, parte do grupo de professoras em seu discurso descrevia as práxis docentes caracterizadas por atividades diferenciadas, como relatado no fragmento: – *“Ele fazia as atividades no pátio, eram muito criativas, como se fosse uma aula de educação física, tinha: futebol, queimada e circuito”* (D2). Essa verbalização pontuava a capacidade inovadora e interativa das aulas planejadas pelo docente em seu fazer pedagógico

na EI, que causavam nas profissionais reação de surpresa e admiração pela atuação do colega. Contudo, constatamos que o professor reproduzia em sua prática pedagógica as brincadeiras consideradas tipicamente masculinas no universo consensual manauara.

As professoras, na tentativa de diferenciar o trabalho pedagógico do homem e da mulher com o público infantil, recorriam ao convívio profissional com o cisgênero masculino na instituição. Nesse sentido, elas relatavam que nas aulas envolvendo o campo de experiência corpo, gestos e movimentos, frequentemente o profissional aplicava jogos coletivos que exigiam da criança maior esforço físico, resistência muscular e trabalho grupal, comparados às aulas da disciplina de educação física do ensino fundamental e médio, estratégias pedagógicas que não eram utilizadas por seus pares femininos. Desse modo, as docentes buscavam enfatizar as particularidades do magistério do homem na pré-escola.

Essa realidade evidenciava os embates entre os cisgêneros na carreira profissional do magistério infantil. Por um lado, as mães e partes dos pais persistiam numa ação reacionária que pudesse inviabilizar a inserção do cisgênero masculino no campo educacional com bebês e crianças bem/e pequenas, segmento historicamente exclusivo do cisgênero feminino; por outro, alguns pais e professoras buscavam mostrar à comunidade escolar que ele era capaz de exercer a docência na EI e que seus serviços não eram inferiores aos de suas colegas de profissão. A respeito desse aspecto, enfatiza Louro (2014), paulatinamente a desconstrução da divisão sexual de trabalho tem proporcionado aos cisgêneros assumir profissões antes inimagináveis.

Nesse contexto, apesar de o professor homem mostrar resultados satisfatórios em suas atividades pedagógicas na pré-escola, persistia a desconfiança dos genitores. Eles supunham que o profissional tivesse à sua disposição uma auxiliar ou ajudante, principalmente nas práticas de higiene com as crianças pequenas, para assim obter melhores resultados e evitar possíveis acidentes. Entretanto, essa sugestão camuflava a suspeita, especialmente das mães, de possíveis atos ilícitos do professor contra as crianças. De acordo com Finco, Gobbi e Faria (2015), as questões de gênero perpassam as práxis docentes diariamente e, muitas vezes, causam incômodos na dinâmica escolar.

O grupo de mães manifestava incômodo com a possível contratação de um professor homem para lecionar ao público infantil, como constatamos nos trechos: – *“Eu escolheria uma mulher, porque deixar um homem pode acontecer muita coisa, o negócio do professor abusar de aluno”* (M3). Principalmente, – *“Medo! Devido às meninas, não pelos meninos, porque com os meninos, acho que não teria problema nenhum, já com as meninas, acho que ficaria com o pezinho [desconfiança]”* (M4). Essa situação revelava o estado de tensão e perturbação

permanente das genitoras com a presença masculina atuando como mediador do processo educativo em creches e pré-escolas.

As falas das genitoras contribuíam para a constituição de um campo representacional que vinculava a figura do homem à imagem de um abusador, esturpador ou aliciador infantil, por isso ele não poderia assumir a docência no segmento infantil. Esse contexto evidenciava a ingenuidade ou a falta de criticidade das mães em considerar a possibilidade da realização de tais práticas ilícitas somente ao homem, sem perceber que a mulher também poderia efetivá-las em seu serviço profissional. Para Sayão (2005), a sociedade brasileira manifesta em seu pensamento social inúmeros aspectos tradicionais e conservadores que reforçam a disputa e a discriminação entre os cismôgenos.

A partir desse contexto, as participantes vinculavam o exercício do magistério masculino com a possibilidade de camuflar atos de pedofilia, uma vez que nas creches e pré-escolas as práticas docentes envolvem as atividades inerentes ao cuidar, ou seja, o professor auxilia os bebês e as crianças bem/e pequenas na realização de suas necessidades físicas, de higiene corporal, vestir suas roupas e outros. Durante a execução dessas ações, as mães supunham que o professor tinha a oportunidade de cometer práticas de aliciamento ou abuso sexual infantil, sem a interdição dos demais profissionais da instituição escolar (PEREIRA, 2012). Sendo assim, ele era considerado pelas genitoras um indivíduo com potencial para executar tais atos.

Essa justificativa também balizava o posicionamento contrário de alguns pais ao magistério masculino no segmento infantil, que convergia para os argumentos utilizados pelas mães sobre a possibilidade de práticas de atos libidinosos pelo professor contra as crianças pequenas: – *“no Brasil acontece muitas dessas coisas [pedofilia], a maioria dos pais tem esse receio de que vai acontecer alguma coisa [aliciamento] com seu filho no colégio, ainda mais sendo criança”* (P1). Eles assumiam um discurso genérico, consistindo na insegurança e no medo dos pais, principalmente das genitoras das crianças pequenas. Desse modo, eles se esquivavam em admitir seus posicionamentos desfavoráveis à atuação do homem como docente na EI.

O argumento usado por esses genitores contribuía para a construção de RS apoiada na suspeita de possíveis práticas de pedofilia pelo professor. No entanto, esse discurso era incompatível com a realidade amazonense, haja vista que as violências sofridas por bebês e crianças bem/e pequenas eram executadas por indivíduos próximos, como: mães, pais, padrastos, tios e outros (BRASIL, 2020). Geralmente, os atos ilícitos aconteciam no âmbito

familiar e domiciliar, ou seja, não ocorriam na instituição escolar nem envolviam professores que atuavam na EI. Portanto, sucedia a refutação das hipóteses elaboradas para balizar a não inserção masculina no segmento infantil.

Essa estratégia de não se posicionar diretamente contrário à admissão masculina na docência com o público infantil, em razão da identidade de gênero, também foi adotada por algumas professoras, pois atribuíam aos familiares das crianças pequenas, como exposto no trecho: – *“Os pais imaginam que possa acontecer [na escola], aliciamento e abuso sexual, como noticiados nos jornais da TV e na internet”* (D1). Esse contexto mostrava a desconfiança na conduta do professor dentro das dependências da instituição escolar, sendo considerado um potencial abusador. Portanto, essas docentes também não se posicionavam diretamente não favoráveis à inserção masculina na docência no segmento infantil.

A desconfiança das genitoras e de alguns pais e professoras estava balizada nas notícias sobre casos de aliciamentos e abusos sexuais infantis, veiculados na mídia impressa, radiofônica e televisiva de Manaus. Frequentemente, os jornais impressos e televisivos relatavam esses tipos de crimes contra as crianças cometidos por homens, e os programas investigativos diários, em busca da audiência, abordavam de forma sensacionalista, muitas vezes suscitando em seus telespectadores um enorme sentimento de revolta e comoção. Desse modo, salienta Arruda (2015), as informações são apropriadas pelo universo consensual e ancoram a produção de representações sobre determinado fenômeno.

Essa realidade social mostrava como os meios de comunicação e de informação interferem no pensamento e na dinâmica social das comunidades que constituíam a sociedade manauara, suscitando a (re) elaboração de representações que norteavam os atores sociais em assumirem certos posicionamentos, opiniões e atitudes, que reforçavam o processo de familiarização ou estranhamento da docência masculina na pré-escola. De acordo com Jodelet (2009), os fenômenos representacionais marcam a forma como os indivíduos de um grupo social, em um determinado momento histórico, relacionam-se com um objeto não-familiar em seu contexto sócio-histórico-cultural.

A discussão da terceira categoria a docência masculina e seus percalços na EI revelou que a maioria dos participantes pensava que a formação pedagógica do homem não era suficiente para torná-lo qualificado para o serviço educacional; o êxito em suas práticas pedagógicas na pré-escola não minimizavam os questionamentos de sua capacidade profissional no segmento infantil, bem como as suspeitas de possíveis atos ilícitos permaneciam diariamente e pairavam sobre seu fazer pedagógico com as crianças pequenas. Para Arruda

(2015), as transformações no contexto sócio-histórico-cultural de uma sociedade perpassam por alterações em seu pensamento social, em um processo constitutivo dialógico permanente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da metodologia se torna, nas representações sociais, como na antropologia ou na história, um trabalho extremamente artesanal, que não se inicia nem acaba na coleta de dados, mas começa antes, nas condições de produção das representações, prossegue na sua interpretação e ainda provoca o pesquisador ao final da pesquisa com a incessante pergunta: E agora, José? A missão não se encerra na interpretação dos dados. Caberia uma interpretação perspectiva, voltada para o como, a partir destes resultados, problematizar a RS e sua mudança (ARRUDA, 2002, p. 14).

A realização da pesquisa oportunizou ao pesquisador se apropriar de conhecimentos na área da Psicologia Social e vivenciar experiências na elaboração e condução de investigações dentro do arcabouço teórico-metodológico da TRS, no âmbito educacional. Ademais, contribuiu para que ele constituísse uma postura ética e técnica durante a aplicação do estudo e um posicionamento crítico diante das análises dos dados obtidos, considerando as dimensões individuais e sociais, dentro do contexto sócio-histórico-cultural de uma sociedade. Possibilitou, ainda, compreender que as representações consensuais norteiam o comportamento do indivíduo e da comunidade acerca de um objeto.

A aplicação do instrumento questionário ao grupo de participantes foi essencial para a coleta de informações pormenorizadas relacionadas às dimensões: sociais, educacionais, econômicas e culturais, nos níveis individual e coletivo. A análise dos dados coletados colaborou para a compreensão dos pesquisadores do contexto sócio-histórico-cultural manauara em que os entrevistados estavam inseridos e como este poderia contribuir para a produção e difusão das representações no pensamento social da comunidade escolar pesquisada. Portanto, o instrumento mencionado mostrou-se uma rica ferramenta científica para as pesquisas sobre os fenômenos representacionais.

Durante a produção do Capítulo 2 na seção abordando as ancoragens da constituição do professorado da EI no município de Manaus, constatamos a escassez de publicações sobre a temática. Normalmente, as pesquisas existentes na área centravam-se nos processos educativos, práticas curriculares e nas histórias de instituições de ensino locais. O estudo acerca da composição do professorado de creches e pré-escolas permitiu-nos identificar as políticas públicas nacionais e regionais que contribuíram ou dificultaram a qualificação, o recrutamento e a seleção, a valorização profissional, a remuneração salarial e as condições de trabalho para a categoria, nos diferentes períodos históricos no estado do Amazonas, especialmente em Manaus.

Na atualidade, os estudos sobre gênero suscitaram alterações nas concepções e nas relações de gêneros na sociedade brasileira, principalmente entre os cisgêneros: feminino e masculino. Por um lado, favoreceu a desconstrução da divisão social do trabalho, balizada nas diferenças sexuais, que dificultavam aos cisgêneros assumir profissões semelhantes; por outro, flexibilizaram os papéis sociais dentro da sociedade brasileira patriarcal e sexista, que fortalecia os preconceitos, os estigmas e as discriminações. Portanto, esse cenário de mudanças tem viabilizado a admissão do magistério do homem em creches e pré-escolas pertencentes à rede tanto pública quanto privada.

As pesquisas realizadas no âmbito dos Programas de Pós-graduação no Brasil sobre as representações do ser professor na EI traziam, em seu campo representacional, a figura hegemônica da mulher-mãe. Essa imagem é comumente compartilhada no pensamento social dos grupos pesquisados e, conseqüentemente, percebemos que ela colaborava para nortear as atitudes de resistências e comportamentos aversivos apresentados pela comunidade escolar quanto à inserção do magistério masculino em creches e pré-escolas em nosso país. Sendo assim, percebemos que a representação da docência no segmento infantil ainda está muito atrelada ao cisgênero feminino.

O posicionamento do grupo de participantes consistia em não admitir a docência masculina na pré-escola em Manaus, pois constatamos que nove não eram favoráveis e seis eram favoráveis. Por um lado, eles justificavam o despreparo sociocultural do homem para saber lidar com os cuidados infantis inerentes à prática docente na EI, herança de uma sociedade sexista e patriarcal e, por outro, a desconfiança dos familiares das crianças de possíveis práticas de aliciamento e abuso sexual infantil no âmbito escolar pelo professor. Desse modo, verificamos que esse comportamento era ancorado por uma rede de representações presente no pensamento social da comunidade de pertença.

As mães entrevistadas eram unânimes em não admitir o exercício da docência masculina na pré-escola. Para tanto, elas alegavam que, naturalmente, a mulher tinha qualidades e virtudes para o trabalho educacional e sua formação pedagógica no ensino universitário colaborava para que se tornasse o perfil ideal para assumir a carreira no magistério com crianças pequenas, ao contrário do homem, que não tinha aptidões para o trabalho. Além disso, ele poderia molestar ou aliciar os escolares, especialmente durante as práticas de higiene, pois o cisgênero masculino não tinha controle sobre seus instintos sexuais. Portanto, esses argumentos apoiavam o posicionamento desfavorável das genitoras.

O grupo de pais se dividia quanto à admissão masculina na carreira de docente na pré-escola em Manaus, sendo: três favoráveis e dois não favoráveis. Os genitores que aceitavam buscavam em sua experiência pessoal, doméstica e familiar o respaldo para a capacidade masculina, bem como salientavam a relevância da formação pedagógica para o magistério com o público infantil. Aqueles que não admitiam a docência masculina recorriam aos mesmos argumentos das mães e atribuíam ao posicionamento contrário delas como maior obstáculo para a contratação de um homem como professor de seus filhos, especialmente se fossem meninas. Dessa maneira, alguns pais que não manifestavam diretamente sua posição apoiavam-se no discurso de terceiros.

As professoras entrevistadas apresentavam divergências em seus posicionamentos acerca da inserção masculina na docência na pré-escola, sendo: três favoráveis e dois não favoráveis. As docentes que aceitavam o magistério masculino alegavam que tanto o homem quanto a mulher poderiam assumir o trabalho educacional, e sua qualificação pedagógica e seu convívio com crianças pequenas facilitariam a apropriação de competências profissionais. Aquelas contrárias argumentavam que os familiares das crianças seriam os maiores obstáculos para a admissão do homem como professor, além de sua falta de trato e o tempo insuficiente de formação pedagógica. Portanto, percebemos a divisão entre as profissionais participantes do estudo.

Um aspecto que chamou atenção dos pesquisadores foi o fato de que o CMEI, durante sua história, teve em seu quadro docente dois professores masculinos. No entanto, quando ocorreu a entrevista, apenas três professoras relataram a convivência com esses profissionais, os trabalhos pedagógicos desenvolvidos e os obstáculos enfrentados por eles. As demais docentes em nenhum momento mencionaram esse convívio profissional, apesar de ambas, no período citado, já trabalharem na instituição escolar. Essa situação de silenciamento corroborava para a invisibilidade do magistério do homem em pré-escolas na rede pública manauara. Dessa forma, percebemos a resistência de algumas professoras na admissão da docência masculina com crianças pequenas na educação infantil em Manaus.

Na comunidade escolar pesquisada, ficou explícito que o processo seletivo ou concurso público favoreciam a contratação de professores homens para atuar na EI, pois, durante a realização desses exames, eles concorriam em condições de igualdade com as demais candidatas do cís-gênero feminino, haja vista os certames desses processos admissionais seguirem as prerrogativas instituídas por leis inerentes ao âmbito educacional, especialmente para a admissão de docentes na carreira do magistério público. Portanto, juridicamente, não

havia nenhuma barreira ou impedimento ao professor masculino para a investidura do cargo na rede pública municipal de ensino, inclusive no segmento infantil.

O grupo de entrevistados sinalizava que a eventual admissão do magistério do homem na EI em Manaus estava intrinsecamente ligada à sua qualificação educacional/profissional. Por um lado, durante sua formação inicial, eles se apropriavam de conhecimentos didáticos e métodos pedagógicos que possibilitavam sua preparação para o exercício docente na primeira infância; por outro, os estágios curriculares favoreciam aos professores a construção de habilidades e competências essenciais para a carreira profissional, por meio da vivência com crianças pequenas. Dessa forma, a formação pedagógica assumia um papel preponderante para que o cisgênero masculino pudesse exercer a docência na primeira infância em Manaus.

A pesquisa evidenciou que a maioria dos atores educacionais da comunidade escolar não era favorável à admissão da docência masculina na educação infantil. Eles ancoravam seu posicionamento opositor na concepção de homem como um ser inapto, imprevisível e despreparado para lidar com bebês e crianças bem/e pequenas. Essa imagem era projetada pela comunidade escolar ao fazer profissional do cisgênero masculino no serviço educacional na pré-escola. Dessa maneira, as representações do ser docente eram constituídas por conteúdos depreciativos, preconceituosos e discriminatórios advindos do contexto sócio-histórico-cultural da sociedade manauara.

A realização do estudo viabilizou conhecermos os fenômenos representacionais do magistério do homem na EI de uma comunidade escolar, bem como a rede de significações que ancoram suas representações e implicações no exercício profissional do cisgênero masculino no segmento de ensino em Manaus. A partir desse contexto, recomendamos a execução de mais pesquisas a respeito da temática, inclusive com um grupo amostral maior, uma vez que a estratégia favorece aprofundá-la e esmiuçá-la e, por conseguinte, fomentar informações no universo consensual e reificado da sociedade manauara, visando alterações no pensamento social local sobre a docência masculina na primeira infância.

O estudo executado também disponibilizou dados essenciais para entendermos os desafios e as dificuldades encontrados pelo professor homem em suas atividades profissionais no segmento infantil na capital amazonense. Tais informações possibilitam a SEMED/Manaus vislumbrar possíveis caminhos para adotar ações pertinentes como: incentivar a realização de mais pesquisas sobre o tema em sua rede, elaborar materiais (in)formativos para distribuir aos atores educacionais abordando o assunto e desenvolver políticas públicas locais para combater

o preconceito e os estigmas enfrentados pelos docentes na EI, enfim, dirimir as resistências da comunidade escolar acerca do magistério do homem na primeira etapa da educação básica.

## REFERÊNCIAS

AMAZONAS (Estado). **Decreto Provincial nº 56, de 17 de marco de 1886**. Regulamento da Instrução Pública do Amazonas de 1886.

\_\_\_\_\_. (Estado). **Decreto Provincial nº 691, de 22 de dezembro de 1904**. Regulamento Geral da Instrução Pública do Amazonas de 1904.

\_\_\_\_\_. (Estado). **Decreto Provincial nº 1.276, de 5 de abril de 1918**. Regulamento Geral da Instrução Pública do Amazonas de 1918.

\_\_\_\_\_. (Estado). **Decreto Provincial nº 1.460, de 31 de setembro de 1923**. Regulamento do Instituto Benjamin Constant de 1923.

ALMEIDA, Jane Soares. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Fundação Editora UNESP (FEU), 1998. (Prismas)

ABRIC, Jean-Claude. **O estudo experimental das representações sociais**. In: JODELET, Denise. *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

ARRUDA, Angela. Representações Sociais: desafios da pesquisa. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis: EDUFSC, Especial Temática, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/25810>. Acesso em: 10 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Representações Sociais: dinâmicas e redes. In: ALMEIDA, Angela maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araújo (org.). **Teoria das representações sociais: 50 anos**. 2. ed. Brasília: Technopolitik, 2014.

\_\_\_\_\_. Modernidade & Cia: repertórios da mudança. In: JESUÍNO, Jorge Correia; MENDES, Felismina R. P.; LOPES, Manuel José (org.). **As representações sociais nas sociedades em mudanças**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. (Coleção Psicologia Social)

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/ML/article/view%20File/1169/1181>. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html). Acesso em: 12 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854**. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 11 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879.** Reforma o Ensino Primario e Secundario no Municipio da Côrte e o Superior em todo o Imperio. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 13 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 out. 2018.

\_\_\_\_\_, Presidência da República; Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 13 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 18 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996a.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 04 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996b.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm). Acesso em: 05 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.306, de 19 junho de 1997.** Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2306-19-agosto-1997-437195-norma-pe.html>. Acesso em: 23 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 08 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Institui a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível

em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm). Acesso em: 10 maio 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm). Acesso em: 18 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. **Brinquedos e brincadeiras de creches:** manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/UNICEF, 2012.

\_\_\_\_\_. **A educação infantil nos países do MERCOSUL:** análise comparativa da legislação. Brasília: MEC/SEB, 2013.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018.** Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296). Acesso em: 20 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Aprovar as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos: Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html). Acesso em: 11 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos; Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos. **Relatório de 2019:** disque direitos humanos. Brasília: [s.n.], 2020. Disponível em: [https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/ouvidoria/Relatorio\\_Disque\\_100\\_2019\\_.pdf](https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/ouvidoria/Relatorio_Disque_100_2019_.pdf). Acesso em: 16 dez. 2020.

BELLO, Ruy de Ayres. **Pequena História da Educação.** 4. ed. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1965. (Coleção Didática do Brasil)

BOURDIEU, P. What Makes a Social Class? On the theoretical and practical existence of groups. **Berkeley Journal of Sociology.** n 32, p. 1-49, 1987.

BENCHIMOL, Samuel. **Desenvolvimento Sustentável da Amazônia:** cenários, perspectivas e indicadores. Manaus: Editora Valer e Universidade do Estado do Amazonas, 2002.

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogo: delineando identidade(s). **Revista UFG,** Goiânia, v. 13, n.10, p.120-132, jul. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/issue/view/1867>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BATISTA, Elane da Silva. **Políticas Públicas de Creche da SEMED em Manaus:** organização do atendimento e da oferta no sistema de ensino público do município. 2018. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998, (Biblioteca da Educação, Série 1, Escola, Vol. 16).

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora UNESP (FEU), 1999.

CARVALHO, Ana Maria Orlandina Tancredi. Pais na Creche: a arte do diálogo entre educadores e família. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 689-693, mai./ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a20v2691.pdf>. Acesso em: 04 abri. 2019.

CARVALHO, João Gilberto da Silva; ARRUDA, Angela. Teoria das Representações Sociais e História: um diálogo necessário. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 41, p. 445-456, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n41/v18n41a03.pdf>. Acesso em: 07 maio 2018.

CASTRO, Ricardo Vieiralves. Prefácio. In: ALMEIDA, Angela maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araújo (org.). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos.** 2. ed. Brasília: Technopolitik, 2014.

COSTA, Kiara Tatianny Santos. **Docência na Educação Infantil em Instituições Educacionais no Interior da Paraíba:** práticas profissionais e representações sociais. 2017. 260f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

COUTINHO, Rivanildo Monteiro. **O Docente Masculino na Educação Infantil na Amazônia:** como se percebe e é percebido no espaço escolar em Oriximiná/PA. 2019. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências e Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.

DUVEEN, Gerard. Introdução: o poder das ideias. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social.** Editado em inglês por Gerard Duveen; Tradução do inglês Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015a.

FURLANI, Jimena. **Mitos e Tabus da Sexualidade humana:** subsídios ao trabalho em educação sexual. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FIOCRUZ, Fundação Oswaldo Cruz. **Manaus:** diagnóstico preliminar da vulnerabilidade e as previsões dos efeitos das mudanças climáticas na saúde no município de Manaus. Manaus: Ministério da Saúde, 2010.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo.** 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012. (Série de Pesquisa, Vol. 6)

FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart (Orgs). **Creche e Feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil-ALB, Fundação Carlos Chagas-FCC, 2015.

GARCIA, Etelvina. **Manaus: referências da História**. 2. ed. rev. Manaus: Norma Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. **Amazonas, Notícias da História: período colonial**. 2. ed. rev. Manaus: Norma Editora, 2006.

\_\_\_\_\_. **O Amazonas em Três Momentos: colônia, império e república**. 2. ed. Manaus: Norma Editora, 2010.

GALVÃO, Afonso Celso Tanus; BRASIL, Ive. Desafios do Ensino na Educação Infantil: perspectiva de professores. **Arquivos brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 61, n.1, p. 73-83, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arp/v61n1/v61n1a08.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2019.

\_\_\_\_\_; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

GUIMARÃES; Célia Maria; RODRIGUES; Sílvia Adriana; PIFFER, Claudia Cristina Garcia. A Criança e o Professor na Educação Infantil: representações de alunos do curso de Pedagogia. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 297-312, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/2639/2054>. Acesso em: 16 nov. 2019.

GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. “Sem Dinheiro Não há Salvação”: ancorando o bem e o mal entre neopentecostais. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 1991-1995**. Brasília: INEP, 2003. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacaodapublicacao//asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/486352](http://portal.inep.gov.br/informacaodapublicacao//asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/486352). Acesso em: 24 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2005**. Brasília: INEP, 2006. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/2005/Censo2005.zip>. Acesso em: 14 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2009**. Brasília: INEP, 2010. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/sinopses\\_estatisticas/sinopses\\_educacao\\_basica/sinopse\\_estatistica\\_da\\_educacao\\_basica\\_2009.zip](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_da_educacao_basica_2009.zip). Acesso em: 14 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2010**. Brasília: INEP, 2011. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/sinopses\\_estatisticas/sinopses\\_educacao\\_basica/sinopse\\_estatistica\\_da\\_educacao\\_basica\\_2010.zip](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_da_educacao_basica_2010.zip). Acesso em: 24 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/sinopses\\_estatisticas/sinopses\\_educacao\\_basica/sinopse\\_estatistica\\_educacao\\_basica\\_2019.zip](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_educacao_basica_2019.zip). Acesso em: 14 abri. 2020.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD Covid 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101763.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2020.

JODELET, Denise. Representaciones Sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. In: JODELET, Denise; TAPIA, Alfredo Guerrero (Coord.). *Develando la Cultura: Estudios en representaciones sociales*. Ciudad Universitaria: México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2000.

\_\_\_\_\_. O Movimento de Retorno ao Sujeito e a Abordagem das Representações Sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/se/v24n3/04.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Ponto de vista**: sobre o movimento das representações sociais na comunidade científica brasileira. **Temas de Psicologia**, v. 19, n. 1, p. 19-26, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v19n1/v19n1a03.pdf>. Acesso em: 15 maio 2018.

\_\_\_\_\_. **Loucura e Representações Sociais**. Tradução: Lucy Magalhães. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015a. (Coleção Psicologia Social)

\_\_\_\_\_. O Encontro dos Saberes. In: JESUÍNO, Jorge Correia; MENDES, Felismina R. P.; LOPES, Manuel José (org.). **As Representações Sociais nas Sociedades em Mudanças**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015b. (Coleção Psicologia Social)

\_\_\_\_\_. **Representações Sociais e Mundos de Vida**. Tradução Lulian Ulup. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPress, 2017.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a Vida com os Outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). **Textos em representações sociais**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

KUHLMANN Jr, Moysés; Histórias da Educação Infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação** [online], n. 14, p. 5-18 mai./jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>. Acesso em: 15 fev. 2018.

\_\_\_\_\_; ROCHA, José Fernando Teles. Educação no Asilo dos Expostos da Santa Casa de São Paulo: 1896-1950. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 597-617, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0536129.pdf>. Acesso em: 16 out. 2018.

\_\_\_\_\_; LEONARDI, Paula. História da Educação no Quadro das Relações Sociais. **Hist. Educ.** [online], v. 21, n. 51, p. 207-227 jan./abr. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/heduc/v21n51/2236-3459-heduc-21-51-00207.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

KRAMER, Sonia. As Crianças de 0 A 6 Anos nas Políticas Educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2020.

\_\_\_\_\_; TOLEDO, Leonor Pio Borges; BARROS, Camila. Gestão da Educação Infantil nas Políticas Municipais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 56, p. 11-36, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n56/v19n56a02.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino)

\_\_\_\_\_; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da Profissão e da Profissionalidade Docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FB83Ty4bPSzqxXQB6DbvV6t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 fev. 2018.

LESSA, Ricardo. **Amazônia: as raízes da destruição**. 10. ed. São Paulo: Atual, 1991 (Série História Viva).

LAKATOS; Eva Maria; MARCONI; Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LANE, Silvia Tatiana Maurer. A Psicologia Social e uma Nova Concepção do Homem para a Psicologia. In: LANE, Silvia Tatiana Maurer; CODO, Wanderley (org.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. 14. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. Pedagogias da Sexualidade. In: Guacira Lopes Louro (Org.). **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Editado em inglês por Gerard Duveen; Tradução do inglês Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015a.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: JODELET, Denise. **Loucura e Representações Sociais**. Tradução: Lucy Magalhães. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015b.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução: Gaetano Lo Monaco. 2. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES; Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; MINAYO, Maria Cecília de Souza (orgs.). **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MANAUS, Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 004, 5 de março de 1998**. Regulamenta a implantação da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. Disponível em: <http://cme.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2014/04/Resolu%C3%A7%C3%A3o-004-CME-19981.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2018.

MONTEIRO, Mário Ypiranga. **A Capitania de São José do Rio Negro**. 4. ed. ilus. Manaus: Editora Valer, 2002.

MARCILIO, Maria Luiza. A Roda dos Expostos e a Criança Abandonada na História do Brasil: 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). **História Social da Infância no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MOREIRA, Alessandro Messias. **Que Profissional é Esta? Representações Sociais do Ser Professora na Educação Infantil**. 2016. 170f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2016.

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena. Homens na Educação Infantil: olhares de suspeita e tentativa de segregação. **Cadernos de pesquisa**. v. 44, n. 153, p. 720-741, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v44n153/a12v44n153.pdf>. Acesso em: 14 set. 2019.

MIKI, Pérsida da Silva Ribeiro. **Aspectos da Educação Infantil no Estado do Amazonas**: o curso infantil Froebel no Instituto Benjamin Constant outros jardins de infância (1897-1933). 2014. 382f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Francisco, Itatiba, 2014.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação Infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO/MEC/SEB/Fundação Orsa, 2011.

PALMA FILHO, João Cardoso. A Educação Brasileira no Período de 1930 a 1960: a Era Vargas. In: PALMA FILHO, João Cardoso (org.). **Pedagogia Cidadã**. Cadernos de Formação. História da Educação. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP- Santa Clara Editora, 2005.

PEREIRA, Deusamir. **Amazônia (in)sustentável**: zona franca de Manaus estudo e análise. Manaus: Editora Valer, 2006.

PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. **EJA**: fundamentos da educação infantil. Guarapuava, PR: Ed. Unicentro, 2010. (Pedagogia: saberes em construção)

POMBOS-DE-BARROS, Carolina Fernandes; ARRUDA, Angela Maria Silva. Afetos e Representações Sociais: contribuições de um diálogo interdisciplinar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 351-360, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/jqqHqRpV8PWHLnBm6ksYVhB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 set. 2019.

PEREIRA, Maria Arlete Bastos. **Professor Homem na Educação Infantil**: a construção de uma identidade. 2012. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e na adolescência) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2012.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil 1930/1973**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROSEMBERG, Fúlvia. A Educação Pré-escolar Brasileira Durante os Governos Militares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, p. 21-30, ago. 1992. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/979>. Acesso em: 12 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. Expansão da Educação Infantil e Processos de Exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a01.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. Sísifo e a Educação Infantil Brasileira. **Pro-Posições**, v. 14, n. 1 (40), p. 177-194, jan./abr. 2003. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2183/40-artigos-rosenbergf.pdf>. Acesso em: 25 set. 2018.

\_\_\_\_\_. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). **História Social da Infância no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista de Educação**, v.12, n. 34, p. 94-103 jan./abril. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2018.

SAPAROLLI, Eliana Campos Leite. A Educação Infantil e Gênero: a participação dos homens como educadores infantis. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 6, p. 107-125, 1º semestre, 1998. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/42892/28557>. Acesso em: 10 abril. 2018.

SANTOS, Eloína Monteiro. **A Rebelião de 1924 em Manaus**. 3. ed. rev. Manaus: Editora Valer, 2001.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de Gênero e Trabalho Docente na Educação Infantil**: um estudo de professores em creche. 2005. 273f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SALAZAR, Admilton Pinheiro. **Amazônia**: globalização e sustentabilidade. 2. ed. Manaus: Editora Valer, 2006.

SALES, Sinara Almeida da Costa. **“Falou, tá Falando”**: as representações sociais docentes sobre infância, criança, educação infantil e papel do professor. 2007. 184f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

SOUZA, Márcio. **História da Amazônia**. Manaus: Editora Valer, 2009.

SOUSA, Clarilza Prado de; VILLAS BÓAS, Lúcia Pintor Santiso. A Teoria das Representações Sociais e o Estudo do Trabalho Docente: os desafios de uma pesquisa em rede. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 271-286, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4285/4204>. Acesso em: 29 set. 2020.

SOARES, Luisa de Marillac Ramos. **Habitus, Representações Sociais e a Construção do Ser Professora da Educação Infantil da Cidade de Campina Grande - PB**. 2011. 189f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

SAMPAIO, Patrícia M. (Org.); *et al.* **O Fim do Silêncio: presença negra na Amazônia**. Belém: Açai/CNPq, 2011.

SILVA, Idélia Manassés de Barros. **Professora de Educação Infantil: representações sociais e identidade profissional**. 2013. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SILVA JÚNIOR, João Raimundo dos Santos. **A Escolha Profissional das Camadas Pobres do Município de Manaus: um estudo sobre sentidos e significados**. 2014. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

\_\_\_\_\_; SOUSA, Clarilza Prado. As Políticas Públicas e seus Impactos na Formação de Professores para Atuar em Creches no Brasil. In: SILVA, Dilma Antunes. **Educação Infantil: políticas, práticas e formação professoras(es)**. Ponta Grossa, Paraná: Atena, 2021.

STANICH, Karina Alves Biasoli. **O Direito à Educação de Crianças de 0 a 3 Anos e o Espaço da Creche: representações sociais de estudantes do curso de pedagogia**. 2018. 162f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação** [online], n. 14. mai./jun./jul./ago. de 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>. Acesso em: 23 fev. 2018.

VALSINER, Jaan. Hierarquias de Signos: representação social no contexto dinâmico. In: JESUÍNO, Jorge Correia; MENDES, Felismina R. P.; LOPES, Manuel José (org.). **As representações sociais nas sociedades em mudanças**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. (Coleção Psicologia Social)

VASCONCELOS, Kelly Rocha de Matos. **Parques Infantis no Amazonas: 1940 a 1996**. 2018. 233f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

**ANEXOS**



PREFEITURA DE  
**MANAUS**

**SEMED**

Secretaria Municipal de  
Educação

Secretaria Municipal de Educação  
Subsecretaria de Gestão Educacional

### CARTA DE ANUÊNCIA

Autorizo execução da pesquisa intitulada **“Representações Sociais do Professor na Educação Infantil no Município de Manaus”**, a ser realizada pelo **Sr. João Raimundo dos S. Silva Junior**, doutorando pertencente ao Programa de Pós-Graduação e Educação: Psicologia e Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O presente projeto terá como objetivo analisar as representações sociais elaboradas por professores/as e pais/responsáveis de discentes sobre a presença do professor regente na Educação Infantil e suas influências na dinâmica escolar de uma unidade de ensino na cidade de Manaus. A Instituição se compromete a solicitar consentimento livre e esclarecido a todos os participantes da pesquisa, bem como obedecer à regulamentação ética de pesquisa em vigor no país.

Manaus, 24 de maio de 2018.

**Euzeni Araújo Trajano**

Subsecretária de Gestão Educacional/SEMED

## **APÊNDICES**



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO**  
**PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO**



**APÊNDICE A**  
**CARTA DE APRESENTAÇÃO**

A Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas  
Sra. Secretária de Educação Kátia Helena Serafina Cruz Schweickardt

Considerando a necessidade de formamos profissionais competentes, comprometidos e engajados com a realidade do mercado de trabalho, o Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP propõe em suas diretrizes curriculares, a realização de pesquisas. Portanto, se faz necessário obtermos um espaço que possibilite esse exercício.

Nesse sentido, pedimos a permissão para que o doutorando João Raimundo dos S. Silva Júnior, regularmente matriculados com RA00127030, nesta instituição de Ensino Superior, possa realizar a pesquisa para fins de produção de conhecimento sobre Representações Sociais de Professor Masculino na Educação Infantil no Município de Manaus. A proposta do estudo consiste em aplicar questionários e entrevistas a professores e pais/responsáveis de educandos de pré-escola, no intuito de investigar quais as representações sociais de professores e pais e/ou responsáveis de escolares acerca da presença de docente masculino em sala de aula de educação infantil e suas repercussões na dinâmica escolar da unidade de ensino integrante à rede pública do Município de Manaus? O pós-graduando está sob minha orientação Professora Dra. Clarilza Prado de Sousa.

Agradecemos a colaboração, colocamo-nos a disposição de vossa senhoria para mais informações e esclarecimentos que julgarem necessários.

Atenciosamente,

---

Clarilza Prado de Sousa  
Professora e Orientadora do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação  
Psicologia da Educação da PUC/SP



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO**  
**PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO**



**APÊNDICE B**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu....., aceito ser entrevistado (a) na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado Representações Sociais de Professor Masculino na Educação Infantil no Município de Manaus, desenvolvida pelo doutorando João Raimundo dos Santos Silva Júnior do Programa de Pós-graduado em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP, fui informado (a), que o estudo está sob a orientação da Professora Dra. Clarilza Prado de Sousa.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) do objetivo geral do estudo é analisar as representações sociais elaboradas por professores/as e pais/responsáveis de discentes sobre a presença do professor regente na Educação infantil e suas influências na dinâmica escolar de uma unidade de ensino na cidade de Manaus.

Fui também esclarecido (a) de que os usos das informações por mim prestadas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, segundo a Resolução nº 466/2012. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de um questionário e uma entrevista semiestruturada a ser gravada a partir da assinatura desta autorização, sendo o material incinerado quando a pesquisa estiver concluída. Estou ciente de que fica garantida a obtenção de esclarecimento antes e no decorrer do estudo, bem como tenho a liberdade de recusar-me ou retirar-me da pesquisa em qualquer fase, sem constrangimentos ou prejuízo.

Fui informado, também que os resultados obtidos na pesquisa serão divulgados em uma Tese de Doutorado, no qual as informações a respeito de minha identidade não aparecerão, ficando assim assegurado o sigilo em relação a minha participação no estudo.

Manaus, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

Assinatura do (a) participante: \_\_\_\_\_

Número da Carteira da Identidade: \_\_\_\_\_

---

João Raimundo dos S. Silva Júnior  
Doutorando do Programa de Pós-graduado em Educação  
Psicologia da Educação da PUC/SP  
Telefone: (92) 99124-2347

---

Clarilza Prado de Sousa  
Professora e Orientadora do Programa de Pós-graduado em Educação  
Psicologia da Educação da PUC/SP



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO  
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO DO PERFIL DOCENTE

**1 Dados Pessoais**

1.1 Nome fictício: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

1.2 Sexo:  Homem  Mulher  Intersexo

1.3 Gênero:  Masculino  Feminino  Outros

1.4 Estado Civil:  Solteiro(a)  Casado(a)  Separado(a)  
 União estável  Viúvo(a)  Divorciado(a)

1.5 Nacionalidade:  Brasileira  Estrangeira, qual? \_\_\_\_\_

1.6 Naturalidade:  Manauara  Outra, qual? \_\_\_\_\_

1.7 Você segue alguma doutrina religiosa:

Não  Sim, qual? \_\_\_\_\_

1.7 Reside no bairro onde a escola está instalada:

Não  Sim  Já morei  Nunca morei

1.8 Cite o nome do Bairro ou zona da cidade que você reside:

\_\_\_\_\_

**2 Escolaridade**

2.1 Ensino Superior:  Completo  Incompleto  Cursando

2.2 Nome do curso: \_\_\_\_\_ ano de conclusão: \_\_\_\_\_

2.3 Pós-graduação:  Especialização  Mestrado  Doutorado  Pós-Doc.

2.4 Nome do curso: \_\_\_\_\_ ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Completo  Incompleto  Cursando

### 3 Informações profissionais

#### 3.1 Experiência como professor(a) da Educação Infantil:

\_\_\_\_\_ano(s) \_\_\_\_\_mês(es)

#### 3.2 Período de lotado na instituição (CMEI) alvo da pesquisa:

\_\_\_\_\_ano(s) \_\_\_\_\_mês(es)

#### 3.3 Qual é o seu vínculo empregatício?

Concursado(a)  Celetista  Integrado(a)/RDA

#### 3.4 Cite sua Jornada de trabalho:

20horas  40horas  60horas

#### 3.5 Qual é a função que você exerce na escola?

Professor(a)  Pedagogo(a)/Apoio pedagógico  Diretor(a)

#### 3.6 Se professor(a), qual é o ano que leciona da pré-escola?

1º período  2º período

### 4 Informações socioeconômicas

#### 4.1 Número de membro em sua família

3 a 5 membros  5 a 10 membros  Mais de 10 membros

#### 4.2 Renda pessoal do(a) respondente

1 salário-mínimo  2 salários-mínimos  Mais de 3 salários-mínimos



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO**  
**PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO**



**APÊNDICE D**

**QUESTIONÁRIO DO PERFIL DOS PAIS E MÃES**

**1 Dados Pessoais:**

**1.1 Nome fictício:** \_\_\_\_\_ **Idade:** \_\_\_\_\_

**1.2 Vínculo com a criança:**  Pai  Mãe  Outros, qual? \_\_\_\_\_

**1.3 Sexo:**  Homem  Mulher  Intersexo

**1.4 Gênero:**  Masculino  Feminino  Outros

**1.5 Estado Civil:**  Solteiro(a)  Casado(a)  Separado(a)  
 União estável  Viúvo(a)  Divorciado(a)

**1.6 Nacionalidade:**  Brasileira  Estrangeira, qual? \_\_\_\_\_

**1.7 Naturalidade:**  Manauara  Outra, qual? \_\_\_\_\_

**1.8 Você segue alguma doutrina religiosa:**

Não  Sim, qual? \_\_\_\_\_

**1.9 Reside no bairro onde a escola está instalada:**

Não  Sim  Já morei  Nunca morei

**1.10 Cite o nome do Bairro ou zona da cidade que você reside:**

\_\_\_\_\_

**2 Escolaridade**

**2.1 Ensino Fundamental:**  Completo  Incompleto  Cursando

**2.2 Ensino Médio:**  Completo  Incompleto  Cursando

**2.3 Ensino Superior:**  Completo  Incompleto  Cursando

**2.4 Pós-graduação:**  Completo  Incompleto  Cursando

### 3 Informações profissionais

#### 3.1 Você exerce alguma atividade de trabalho?

Não  Sim, qual? \_\_\_\_\_

#### 3.2 Qual é o seu vínculo empregatício?

Funcionário Público  Colaborador da Iniciativa privada  
 Autônomo  Outros, qual? \_\_\_\_\_

### 4 Informações socioeconômicas

#### 4.1 Número de membro em sua família

3 a 5 membros  5 a 10 membros  Mais de 10 membros

#### 4.2 Renda familiar do(a) respondente

1 salário-mínimo  2 salários-mínimos  Mais de 3 salários-mínimos



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO**  
**PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO**



**APÊNDICE E**  
**ROTEIRO DA ENTREVISTA**

**Convidamos a ler o texto a seguir.**

A Escola Cecília Meirelles está realizando um processo seletivo para o preenchimento de uma vaga no cargo de docente da Educação Infantil. Nesse sentido, os currículos de quatro candidatos foram selecionados com as seguintes informações:

N.º	Nome (candidatos)	Idade	Formação		Experiência docente
			Graduação	Pós-graduação ( <i>lato Sensu</i> )	
01	Ana Clara	27	Pedagogia	Psicopedagogia	2 anos 3 meses
02	Antônia	24	Normal Superior	Ludicidade	1 ano e 8 meses
03	Pedro	26	Pedagogia	Educação Infantil	3 anos 2 meses
04	Carla	25	Normal Superior	Educação Infantil	3 anos 1 mês

A partir dessa realidade, responda as questões:

1) Você é o/a diretor (a) da escola, qual candidato (a) contraria para assumir o cargo?

---



---



---



---



---

2) Qual (is) critério (s) você considerou relevante para sua escolha? Justifique!

---



---



---



---



---

3) Qual (is) dificuldades enfrentará a/o docente no recinto escolar? Por quê?

---

---

---

---

---

4) A partir das dificuldades mencionadas por você, o que poderia ser feito para minimizá-las ou saná-las:

Pelo Professor?

---

---

---

---

Pela Escola?

---

---

---

---

Pelos Pais/Responsáveis das crianças?

---

---

---

---







PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO  
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



APÊNDICE H  
TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS  
ENTREVISTA – M1

**Entrevistador:** Boa tarde, dona Bruna, a senhora aceitou participar da nossa entrevista e a primeira pergunta: o que é ser um profissional da educação infantil?

**M1:** Boa tarde! Eu acho que para mim é você ser dedicado aos seus alunos, é você explicar bem, é você ter paciência com as criancinhas, porque tem crianças que você tem que ter bastante cuidado, como você vai falar, o que você não deve falar e forma de ensinar também, tem que ser bem carinhosa com as crianças. Passar um conteúdo que a criança possa entender, que ela possa aprender. Bom, essa é a minha forma de pensar!

**Entrevistador:** Então, agora eu vou lhe dar um papel, no qual tem uma situação fictícia, e eu gostaria que a senhora lesse. Pois, a partir dessa consigna continuaremos a entrevista.

**M1:** Tudo bem! “A Escola Cecília Meirelles estava realizando um processo seletivo para o preenchimento de uma vaga no cargo de docente da Educação Infantil. Nesse sentido, dois candidatos foram selecionados e agora o diretor terá que decidir entre eles, deles temos as seguintes informações: a primeira, Carla, 25 anos, licenciada em normal superior, especialista em educação infantil, tem experiência de 3 anos e 1 mês na área; segundo, Pedro, de 26 anos, licenciado em pedagogia, especialista em educação infantil, com experiência de 3 anos e 2 meses nessa experiência na área.” Já!

**Entrevistador:** Então, a partir desse contexto, qual candidato(a) a senhora como diretora da escola contraria para a vaga?

**M1:** Bom, para mim eu acho que é a Carla, que ela tem o ensino superior, 3 anos e 1 mês, e pelo fato também de ser mulher. Bom, se fosse eu escolheria dessa forma!

**Entrevistador:** Então, a partir de sua decisão, qual(is) o(s) motivo(s) que levaram a senhora escolher a professora Carla para a vaga?

**M1:** Bom, pelo fato de a gente, mãe, confiar mais no sexo feminino, em estar numa escola que tem mais criança, não de desfazendo do professor, no caso, mas na minha opinião eu teria mais

confiança em deixá-la com uma moça, uma mulher. E, também conhecer ela e tal, não só por ela ser uma mulher, mas tem que conhecer ver a forma dela ensinar. E mais por ter uma graduação. Ela tem o nível superior, pode ter uma formação melhor, um método de estudar, de falar as coisas para crianças de forma melhor. Bom, essa é a minha forma de pensar!

**Entrevistador:** Continuando, qual dos dois candidatos à senhora jamais contrataria?

**M1:** Eu acho que o homem, né? O professor Pedro!

**Entrevistador:** E o que leva a senhora não contrataria o professor Pedro?

**M1:** Bom! Porque para mim, o nível dele de graduação é menor do que o da professora. E, também pelo fato de ser homem. Por mim eu não contrariaria, por ele ser homem, mas porque também a formação dele na frente da dela é menor. Pelo fato dele ser mais velho, mas também, para mim a causa de eu não o contratar seria por ele ter uma graduação menor que a dela.

**Entrevistador:** Supomos que a senhora contratasse o professor Pedro, quais dificuldades ele poderia enfrentar na educação infantil?

**M1:** Eu acho, porque as crianças têm uma certa afinidade mais com mulher, por causa da maternidade, né? Porque o homem ele passar, uma imagem mais forte dá mais medo, não sei! Porque a minha filha é assim. Ela estranha muito o homem, por isso que eu vim aqui, logo ver quem era [professor ou professora]. Não sei, é uma coisa dela da criança, entendeu?! Mas vim e perguntei: “Professora [diretora] vai ser homem ou mulher que vai [ensinar]?” Ela disse: “Não, mãezinha! Vai ser uma moça e tal assim”. Eu falei: “Não, porque ela meio receosa com homem, não sei o porquê ela é assim. Mas ela tem um certo medo, eu acho que é devido as coisas que eu converso com ela. Então, ela se sente meio retraída com professor homem. Mas, fora isso, ela interage com meus sobrinhos, com meus irmãos. Não tenho nada contra, entendeu?! Mas ela tem esse comportamento com homem. Eu acho que ele teria dificuldade nisso, entendeu?! Porque tem crianças que tem uma certa afinidade com professores homens e outras não. Então, ele teria eu acho essa dificuldade de se interagir, de explicar alguma coisa. Eu acho na minha forma de pensar, mas é só isso mesmo, pelo dele ser homem.

**Entrevistador:** E com relação aos pais ou familiares, a senhora supõe que ele enfrentaria alguma dificuldade?

**M1:** Eu acho que sim! Porque tanta coisa acontecendo e mais se fala em homens, que tem certos pais que já ficam receosos, mas eu acho que seria só mesmo. Essas coisas, né?

**Entrevistador:** Quando a senhora fala: “muitas coisas acontecendo aqui”, o que significa isso?

**M1:** Bom, é abuso sexual da criança, entendeu?! Aliciamento! Então, certas crianças veem essas coisas na televisão. O coleguinha vem e fala e tal. Então, a maioria dos casos são com homens, professores homens, entendeu?! E eu acho que isso elas pegam para elas, uma forma de medo, uma coisa assim. Daí esse certo receio de a criança interagir com professores homens.

**Entrevistador:** Então, nossa última pergunta. A senhora vê outra diferença entre professor homem e professor mulher na educação infantil?

**M1:** Não! Para mim não acho, porque todos os dois tem o mesmo direito de está lecionando, de estar falando alguma coisa bacana para os alunos. Bom, para mim eu não teria, assim, coisa nenhuma. Mas, eu como mãe já eu teria essa restrição, entendeu?! Para mim eu escolheria uma professora mulher para minha filha, que me passaria mais segurança, mas não tenho nada contra os professores homens, porque tem aquilo, por um, paga todos! Então, tem as mães, lógico, pensa dessa forma, tem gente que pensa dessa forma. Mas depende da pessoa também, se a moça vai conversar, se ela vai te passar uma segurança. Se você vê que ela é realmente, é uma pessoa respeitosa, que ela tem um histórico bem legal em outras escolas. Mas, mesmo assim a mãe fica com aquela, entendeu, com aquela coisa “Oh! Meu Deus será que a pessoa vai? Vai acontecer nada não!”. Mas assim, eu não teria, eu conhecendo, eu vendo realmente, eu até aceitaria. No caso, tipo um desafio para ver se realmente aquela era confiável para minha filha ficar próximo dele ou não. Mas, eu pensaria se tivesse dois homens e uma mulher, eu escolheria a mulher, para ser professora da minha filha.

**Entrevistador:** Dona Bruna a entrevista terminou, quero agradecer por sua participação e nos colocamos a sua disposição para qualquer esclarecimento.

**M1:** Obrigada a você!



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO  
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



ENTREVISTA – M2

**Entrevistador:** Boa tarde, dona Alessandra! A senhora aceitou participar da nossa entrevista e primeira pergunta: o que é ser um profissional da educação infantil?

**M2:** Boa tarde! Bom, para mim é complicado ser professor, principalmente de criança, de quem está começando. Só que eu acho é muito, é uma dádiva! Você tem que ter o dom primeiro, tem que gostar, é amar aquilo que ele está fazendo. Tipo eu tive um probleminha com meu bebê ano passado que ele estudava numa escola particular. Eu pagando e a professora não dava o auxílio que ele precisava. Deixava meu neném de lado, e aqui por ser uma escola do governo, pública e eu já senti uma, assim, totalmente diferente do que a particular oferecia para ele. Aqui a professora dele é excelente, não tenho nada a reclamar. Ela dá disciplina que ele precisa, ela o educa com qualidade e eu não tenho nada do que reclamar. Eu acho que é uma profissão tão bonita, e que é tão desmerecida, hoje em dia, porque os pais, a maioria dos pais 90% querem que a educação venha da escola e não é assim. A educação vem de casa, o filho é na escola o que ele é em casa. Então, o professor ele está ali para auxiliar a criação que já vem de casa. Para mim, professor é o patamar maior deveria ser uma das profissões mais bem pagas do Brasil, mas tanto professor de educação infantil tanto professor de pós-graduação, ensino médio, não é tão reconhecido assim que nem os professores de fora, que são bem reconhecidos e eu acho que isso está deixando, como que eu posso dizer, educação é tudo. Sem educação a gente não vai a lugar nenhum, para mim o CMEI daqui do bairro é excelente. De excelente qualidade todas as professoras.

**Entrevistador:** Agora vou entregar uma consigna para a senhora lê, e a partir dela iremos continuar a entrevista.

**M2:** Vamos lá! “A Escola Cecília Meirelles estava realizando um processo seletivo para o preenchimento de uma vaga no cargo de docente da Educação Infantil. Nesse sentido, dois candidatos foram selecionados e agora o diretor terá que decidir entre eles, deles temos as seguintes informações: a primeira, Carla, 25 anos, licenciada normal superior, especialista em educação infantil, tem experiência de 3 anos e 1 mês na área; segundo, Pedro, de 26 anos,

licenciado em pedagogia, especialista em educação infantil, com experiência de 3 anos e 2 meses nessa experiência na área.” Podemos continuar!

**Entrevistador:** Vamos supor que a senhora é a diretora dessa escola, qual candidato (a) iria contratar para a vaga?

**M2:** Eu acho que o número 2, o Pedro. Ele tem 26 anos, graduação em pedagogia e pós-graduação em educação infantil e tem experiência de 3 anos e 2 meses. Tem 1 mês a mais do que a primeira, é mais velho, e é pedagogo. No caso, para ser diretor, mas para ser professor eu prefiro a professora Carla.

**Entrevistador:** E o que leva senhora como diretora escolher a professora Carla?

**M2:** Por ela ser mulher, óbvio. Ela tem o Ensino Superior, 3 anos e 1 mês. Eu creio que a mulher tem mais paciência, para lidar com criança do que o homem em si. Não sei! Talvez eu esteja falando errado, eu creio que ela seria selecionada.

**Entrevistador:** E o levou à senhora acha que a direção não contrataria o professor Pedro?

**Bm2:** Acho que só pelo fato dele ser homem, poderia ser outro cargo, mas não o de professor de educação infantil. Ele poderia ser uma série mais avançada, de 1ª série em diante, e não do ensino infantil assim de si próprio, porque acho que tem mais a ver com a mulher, com paciência, já que o homem é mais pulso firme. Mulher também tem aquele pulso firme, mas eu creio que não é a área do homem aqui, né? Eu acho que não é! Carla seria a contratada.

**Entrevistador:** Em sua opinião, se a direção escolhesse o professor Pedro para lecionar na sala de educação infantil, quais seriam os desafios ele teria que enfrentar?

**M2:** Acho que a paciência, porque vamos supor a diferença de um pai e uma mãe. A mãe que está 80% com o filho, em qualquer momento, o pai é mais um auxílio. Eu tomo isso, tipo se ele entrasse a primeira dificuldade que ele ia ter, lógico, ele é um profissional, ele estudou para isso. Mas, ele ia ter um pouco de, como é que eu posso falar, de iniciar tanto dos pais eu acho por ver um homem, dando aula para crianças, e das próprias crianças mesmo. Eu acho assim, ou não! Ou poderia ser um ponto a mais para ele também. Eu acho que fica muito relativo, às vezes, a mulher exerce algo melhor do que o homem, outras vezes, o homem exerce algo melhor do que a mulher. Vai muito da sala de aula em si, do que ele vai praticar com as crianças. Acho que a questão mesmo só dele ser, o fato dele ser um homem dando aula para criança seria a primeira dificuldade. Eu como mãe eu ia achar impactante, ver um homem dando aula pra crianças pequenas e vendo que ele estava conseguindo dialogar, fazer o meu filho aprender,

essas coisas eu ia gostar. Mas poderia ter outros pais que não, já que a gente sente mais à vontade com a professora mulher, do sexo feminino.

**Entrevistador:** E com relações aos pais ou familiares?

**M2:** Não sei como vou explicar, mas para mim falo do meu ponto de vista. A professora do meu filho, ela já tem tudo que eu preciso. Ela sabe ser rígida quando ela tem que ser, ela sabe dar carinho, ela sabe corrigir na hora certa. Eu acho que o que ia impactar também para os outros assim, porque eu nunca vi assim, um homem dando aula para [criança], pode ser um preconceito meu, mas assim não preconceito é uma coisa que eu não vi. Mas eu acho que ia acarretar isso, ia ficar aquele “será que ele vai fazer um bom papel. Ele vai ser tão duro com meu neném” que a gente tem isso essas coisas, de pressupor, mas eu acho que é só isso aí. Só seria aquele impacto na hora, mas acho que daí dele [postura] que já ia fazer com que a gente repensasse isso. Seria até bom se botasse talvez um homem para dar aula para criança, não se pode?! Não entendo muito bem disso. Mas acho que seria impactante, seria a palavra certa, um desafio.

**Entrevistador:** Agora, imaginemos a senhora gestora de uma pré-escola, e chegasse os pais questionando a presença do professor Pedro em sala de aula. Quais seriam as suas ações para resolver ou minimizar essa situação?

**M2:** Eu tomaria decisão mesmo os pais não querendo, eu tomaria a decisão de contratar ele porque ele é um profissional, como as outras demais, que já dão dando aula e colocaria esse desafio para ele. Tanto para ele é mudar o pensamento dos pais, tanto o meu também, assim como diretora, lançar mesmo um desafio para gente em si total equipe, vamos supor. Para que ele possa ser um excelente professor e colocar os alunos para aprender, essas coisas assim, colocaria um desafio mesmo em si para ele. Eu como diretora, talvez passaria por cima do que a maioria dos pais poderiam ter esse receio todo, mas enfrentaria isso, dava tipo uma experiência para ele como qualquer outro profissional que merece está [na escola] porque estudou essas coisas, mas eu lançaria isso, esse desafio.

**Entrevistador:** Então, dona Alessandra essa era nossa entrevista, quero agradecer por sua participação e nos colocamos a disposição para qualquer esclarecimento.

**M2:** Foi legal a experiência!



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO  
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



ENTREVISTA – M3

**Entrevistador:** Dona Clara, obrigado a senhora ter aceitado participar da nossa pesquisa! Agora, vamos começar perguntando, o que para a senhora é ser professora ou professor de educação infantil?

**M3:** Sim, é só ser professor, né? Está com um monte de criança, que não é sua, é de outros pais, de outras mães, é isso! É ter paciência mesmo, gostar de exercer essa profissão, que eu acho muito boa, a profissão de ser professor. É isso!

**Entrevistador:** Obrigado, eu tenho uma situação fictícia aqui e eu gostaria de saber a sua opinião sobre ela. Para isso, eu vou dar esse papel e gostaria que a senhora lesse.

**M3:** A escola Cecilia Meireles está realizando um processo seletivo para o preenchimento de uma vaga de professor ou professora de educação infantil. Depois de aplicação de prova, de realização de entrevistas, dois candidatos foram considerados aptos para serem contratados, para isso recrutador encaminhou as seguintes informações para a direção da escola. A primeira candidata é a professora Carla, 25 anos, ela estudou normal superior, ela tem pós em educação infantil, ela tem 3 anos e 1 mês de experiência na educação infantil. O segundo é seu Pedro, 26 anos, graduado em pedagogia, e pós em educação infantil, 3 anos e 2 meses. Pode começar!

**Entrevistador:** Então, a primeira pergunta é: a senhora acha qual desses dois candidatos a direção vai escolher?

**M3:** A Carla!

**Entrevistador:** E o que levou a senhora a achar que é a Carla?

**M3:** Porque, sei lá, se fosse eu, eu escolheria uma mulher, porque deixar um homem está acontecendo muita coisa, o negócio de professor abusar de aluno ou aluna, né? Eu escolheria uma mulher para assumir como ser professora.

**Entrevistador:** E no caso, a senhora tivesse escolhido o professor Pedro, na sua opinião, quais as dificuldades que ele encontraria para lecionar na educação infantil?

**Bm3:** Ele é homem, né? Aí, a mulher tem mais paciência com criança do que um homem, justamente já dá ver em casa. O cara sai e vai trabalhar, é a mulher que fica [com os filhos], quando ele chega ainda vai descansar, e as crianças continuam com a mãe. Por isso, ele não tem muita capacidade de cuidar de criança, um homem! Entendeu?

**Entrevistador:** Se a senhora fosse a professora de uma escola de educação infantil e recebesse um professor, qual seria a sua posição sobre isso?

**M3:** Não teria a mesma posição, porque logicamente eu ia ser professora. Não poderia fazer nada, quem está contratando é a direção. Aí, não teria como fazer nada. Apenas aceitar, né?

**Entrevistador:** A senhora acha que existe diferença entre professor e professora da educação infantil?

**M3:** Não! Acho que não.

**Entrevistador:** Dona Clara, essa era a nossa última pergunta, queremos agradecer sua participação!

**M3:** Não tem de que!



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO  
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



ENTREVISTA – M4

**Entrevistador:** Bom dia, Antônia! A senhora aceitou participar da nossa pesquisa e a primeira pergunta: o que é ser um profissional da educação infantil?

**Bm4:** Em minha opinião, professor, principalmente na educação infantil, ele tem que ser a segunda mãe dos nossos filhos. No meu caso, eu tive uma experiência muito ruim, que eu o coloquei numa escola particular. Então, ele passou uma semana, chegando em casa dizendo que a professora tinha batido nele. Nossa! Para eu entender que aquilo tinha acontecido eu penei um pouquinho, entendeu?! Eu o levei ao psicólogo e tudo mais, eu não conseguia entender de onde ele tinha tirado aquilo. Mas eu não fui à escola perguntar da professora, porque eu fiquei com medo dela dizer que não era ela, entendeu?! Aí, eu o levei ao médico, o médico conversou com ele, depois o médico disse que ele achava que ele tinha inventado que aquilo era fruto da imaginação dele. Depois também eu vim entender que realmente, não era verdade, porque era uma pessoa maravilhosa, aparentemente. Tanto que ele ficou tão apaixonado por ela que quando ela saiu da escola ele não queria mais nem ir. Então, eu vi que era invenção da cabeça dele, entendeu?! Investiguei com outros pais, se já tinha acontecido deles reclamarem, e eu fiquei com receio quando eu o coloquei aqui, de acontecer isso porque ele é uma “benção”, pra não dizer o danado, porque ele demais meu filho, derruba uma casa. Mas aqui ele já é diferente, a professora disse que ele é um amor. Então, eu acho é a maneira com que ela age com ele, entendeu?! Então hoje, em minha opinião é sobre a professora dele eu acho que ela é sim, ela representa uma mãe para ele, porque na cabeça dele ela é a segunda mãe, porque ele não responde para ela, ele não xinga, ao contrário de mim em casa que ele já faz isso, entendeu?! Então, eu acho assim que um professor da educação infantil tem que ser não só um educador, mas sim a representar um pai e uma mãe para os nossos filhos, entendeu?! Eu creio que tem que ser forma.

**Entrevistador:** Obrigado! Eu vou lhe dá um papel com algumas informações e gostaria que a senhora lesse, pois a partir dele eu irei fazer as perguntas.

**M4:** Está bem! A Escola Cecília Meirelles estava realizando um processo seletivo para o preenchimento de uma vaga no cargo de docente da Educação Infantil. Nesse sentido, dois

candidatos foram selecionados e agora o diretor terá que decidir entre eles, deles temos as seguintes informações: a primeira, Carla, 25 anos, licenciada em pedagogia, especialista em educação infantil, tem experiência de 3 anos e 1 mês na área; e o segundo, Pedro, de 26 anos, licenciado em pedagogia, especialista em educação infantil, com experiência de 3 anos e 2 meses nessa experiência na área. Vamos lá!

**Entrevistador:** A partir dessa situação a senhora como diretora desta escola, qual candidato (a) contraria para ocupar o cargo de professor (a)?

**M4:** Nossa! Eu acho assim, em minha opinião é a Carla, por ela já ter o nível superior, mesmo que ela não tenha a experiência que ele tem, de dois meses a mais que ela, o Pedro. Eu acho que ela seria pela formação. Não, porque ela seja melhor do que ele, porque não é não! Ter nível superior nem sempre significa que a pessoa, seja profissional ou tenha experiência. Eu acho que por isso. Eu não sei como é que funciona essa seleção dentro da SEDUC ou da SEMED em si, mas eu leiga penso que seja dessa forma. Eu acho que é assim!

**Entrevistador:** Se o professor Pedro fosse contratado pela senhora, quais desafios ela enfrentaria em sala de aula?

**M4:** Nossa de cara logo, eu acho que seria as próprias mães devido às meninas, porque criança pequena faz xixi, faz cocô, entendeu?! Então, eu acho que a mãe, eu não, eu penso dessa forma porque a minha filha já estudou com professor e eu não tive nenhum problema, pelo contrário não tive nenhum problema, mas eu acho que na cabeça das mães ela contrataria o Pedro, por causa disso.

**Entrevistador:** O que levaria essas mães a ter essa preocupação com relação ao professor?

**M4:** Medo! Devido às meninas, não os meninos. Mas devido às meninas, não os meninos. É porque o meu é menino acho que não teria problema nenhum, não sei se fosse menina, se teria algo, acho que ficaria com o pezinho atrás também, mas acho os dois [professores] são capacitados.

**Entrevistador:** A senhora diz: “Medo”?

**M4:** Porque elas são meninas, tem aquele preconceito do aliciamento, devido essas coisas. Eu acho que só disso mesmo. Fora isso não teria outro empecilho, porque hoje em dia, os dois [homem e mulher] se formam, tem o mesmo empenho, o mesmo ensino. Eu acho que até, no caso dele poderia trabalhar melhor do que ela.

**Entrevistador:** Partindo dessa situação que você falou, quais seriam as suas ações para resolver ou minimizar essas dificuldades?

**M4:** Nossa! Eu ia ter acionar a psicologia, ia atrás de um profissional, um psicólogo para conversar com os pais, porque é uma discriminação. Tanto o homem quanto a mulher, eles têm os mesmos direitos. Então, eu acho que aí atrás de um psicólogo, fazer uma reunião, convocar os pais de toda turma, não somente de uma. Eu ia conversar com o professor. Eu faria isso! Porque a melhor coisa é a conversa, o diálogo. Acho que conversando e explicando, os pais conversando com eles, acho que eles [os pais] iam entender melhor. Tem muita gente de cabeça dura que prefere ouvir, eu sou uma, eu prefiro ouvir. Eu gosto muito de ouvir. Então acho que era isso que eu faria, eu acho que não resolveria totalmente, mas ia ajudar muito!

**Entrevistador:** Hum, interessante!

**M4:** Se eu fosse o professor. Nossa! Eu ia conversar com cada um. Eu ia conversar com cada um, com certeza ia dizer: “Olha, eu sou profissional, estudei para isso, então você está colocando os seus filhos na mão de um professor. Ele está amparado pela gestão do colégio”. Então, eu ia conversar com cada pai, nessa reunião, justamente, ia conversar com cada pai.

**Entrevistador:** Está ok. Nossa entrevista está terminando, quero agradecer sua participação e coloco-me a disposição para quaisquer esclarecimentos.

**M4:** Não tem de que! Foi legal!



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO  
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



ENTREVISTA – M5

**Entrevistador:** Boa tarde, dona Cristiane! A senhora aceitou nossa entrevista e nossa primeira pergunta: o que é ser profissional da educação Infantil?

**M5:** Boa tarde, com a mais absoluta certeza, gostar de criança! É ter amor realmente, e se dedicar, porque criança tem que ter uma dedicação. Porque eu sou mãe e sei que não é fácil cuidar de criança, porque tem que ter um certo cuidado, tem que ser atencioso realmente, e nós sabemos que infelizmente, a realidade não é essa! Pois, eles [Semed] lotam uma sala de aula com 25 anos, para um professor. E muitas vezes, nós pais sem sabermos a realidade, achamos que a culpa é do professor, só que infelizmente não é, mas sim, do sistema. Entre isso vem outras situações, mas eu creio que seja o amor e a dedicação necessário para isso.

**Entrevistador:** Agora, vou lhe entregar um papel contendo uma situação fictícia para ser lido pela senhora, assim que terminares a leitura continuamos a entrevista.

**M5:** Já, pode continuar!

**Entrevistador:** A partir dessa situação, supomos que a senhora é a diretora, qual candidato(a) seria contrato para o cargo?

**M5:** A diferença aqui só tem um ano de idade pelo que notei. Hum! A mais nova, com 25 anos, a Carla.

**Entrevistador:** O que levou a senhora escolher a professora Carla?

**M5:** Eu vou dar uma experiência própria de mãe, como eu tenho uma filha de 11 anos. Então, já passou por esse processo, e hoje, um de 6 anos, que está passando por este processo [escolarização]. Então, eu vejo que não é discriminação, mas é pelo fato do pique, muitas vezes, o pique da professora em relação ao acompanhar a criança, na minha visão a mais nova tem [disposição], eu sei que a experiência conta muito, conta demais! Porém, se não dê chance para a mais nova como ela vai adquirir experiência? Então é por esse motivo [contrataria], eu acho que a mais nova tem que ter também oportunidade.

**Entrevistador:** E o que levou a senhora não contratar o Professor Pedro?

**M5:** Meu Deus! Eu nem reparei nisso, o outro é masculino. Hum! Por ele ser homem [não contrataria]. Eu já digo! A minha filha, essa que tem 11 anos, onde ela estudava tinha um professor maravilhoso, só que ele era de educação física, ele não estava as 4 horas dentro de uma sala de aula, porque querendo ou não há um preconceito, entre o homem ter um envolvimento com as crianças, e a sociedade visa isso, entendeu? Não pelo preconceito, ele como homem era um grande profissional, um grande profissional mesmo! Super respeitador, um grande professor, só que ele era de educação física. Olha! Seria mesmo pelo sexo mesmo, sim! Ser homem. Em minha concepção, eu ainda sou retrógrada, nesse negócio, eu ainda não concordo!

**Entrevistador:** Se a senhora contratasse o Pedro, quais dificuldades ele enfrentaria como professor da educação infantil?

**M5:** Ah! Pode a ver a situação de ir ao banheiro, a criança tanto a menina quanto o menino, mas o menino até que se torna mais fácil, mas a menina ele acompanhar, porque a criança de 3 e 4 anos, muitas vezes, precisa de acompanhamento. Então, ele é um desconhecido ali, para ir acompanhar uma mocinha, uma garotinha ao banheiro. E as escolas não oferecem monitor para justamente ele ter para levá-los [ao banheiro]. Não que seja o professor [pedófilo], mas infelizmente, a secretaria e a escola não oferecem um monitor para esse tipo de situação. A criança teve uma necessidade, precisa de um acompanhamento ao banheiro. Então, ele vai ter que acompanhar, por quê? Porque não tem quem faça isso, eu já presenciei numa escola tinha essa grande dificuldade. Ele era professor de CMEI, e tinha muita dificuldade quando uma das alunas queria ir ao banheiro, ele tinha que chamar uma professora da outra sala, e o que acontecia? A professora tinha que se ausentar da sala, para ajudar o colega, e muitas vezes, era chamada atenção, aquela situação se tornava difícil, porque ela tinha que deixar os alunos dela, você sabe que deixar 25 alunos sozinhos numa sala de aula, não é muito fácil.

**Entrevistador:** Interessante, você pode continuar!

**M5:** Era uma situação de cuidado e que poderia ser resolvido, se houvesse uma ajuda, um monitor para esse tipo de situação, que deveria acontecer não só com professor homem, mas como todos os professores do CMEI. Eu acho que tem que ter monitor [auxiliar] numa sala de aula, principalmente num CMEI. Mas não a parte pedagógica, tanto os que eu conheci foram maravilhosos, professores de excelência. Eu presenciei, tive o prazer de trabalhar com esse professor, ele foi um ótimo professor, tanto na parte pedagógica como na parte do tratamento com as crianças, com cuidado com as crianças, e não via a diferença, e não teve diferença dos

pais com ele, que foi mais interessante, que os pais quando chegavam na escola e viam que era um professor homem, na hora eles tinham um impacto. Mas com 10 e 15 dias eles já estavam totalmente habituados e foi sempre tranquilo.

**Entrevistador:** impacto?

**M5:** Sim, porque eu acho que, muitas vezes, a gente acha que a professora mulher, ela tem mais sensibilidade, mais jeito com criança. Então, nós pais quando encontramos um professor numa sala de aula de CMEI, nós falamos: como que pode? Será que ele vai conseguir com tantos alunos? E, uns pensam na parte será que ele vai conseguir controlar a sala, outros pensam nessa parte mais delicada da situação da criança, com toda essa questão da sexualidade, essas coisas. É isso! Eu penso que seja isso! Nós pensamos que é a parte da mulher, a mulher tem mais cuidado, mulher tem mais dedicação. E quando a gente viu esse professor, todos tiveram esse impacto, quando nós o vimos na sala de aula, que ele era professor de educação infantil, do 2 período, foi um impacto. Professor homem! Vai cuidar? Vai!

**Entrevistador:**

**M5:** Com respeito, com dedicação, com autoridade, porque tanto o professor homem como a professora mulher, tem que ter autoridade sobre os alunos, afinal, eles estão educando. Apesar da educação maior vim de casa, mas o professor tem um pouco que ajudar, não educar completamente, ajudar. Pois, tem um complemento isso, e então, tem a parte pedagógica, ser um bom professor, realmente, como a gente imagina que só a professora mulher pode fazer isso. Então, nós vemos isso, o professor também pode fazer isso. E acho que todo com respeito, iria ficar o pensamento será? Como vai? Mas isso o tempo iria resolver, mas no primeiro momento, seria o respeito, a dedicação, a comunicação com a criança. Eu acho que o homem iria se identificar melhor na educação infantil.

**Entrevistador:** Bem, dona Cristiane nossa entrevista termina aqui, quero agradecer por sua participação. E coloco-me a sua disposição para qualquer esclarecimento.

**M5:** Ah! Obrigado pelo convite!



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO  
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



ENTREVISTA – P1

**Entrevistador:** Bem, seu Antônio, o senhor aceitou participar da nossa pesquisa e a primeira pergunta é a seguinte: o que senhor acha ou pensa que é ser professor ou uma professora de educação infantil?

**P1:** Eh! Primeiro para ser um professor tem que se especializar. O professor é uma parte fundamental, com quem você confia deixar seu filho para completar uma educação, entendeu? É uma pessoa que ensina a parte de desenvolvimento da criança, que às vezes, em sua maioria, o pai não tem tempo, trabalha e tal. Por isso, para mim um professor é fundamental na parte do desenvolvimento da criança.

**Entrevistador:** Ok! Então, nós criamos uma situação fictícia e gostaríamos que o senhor lesse. Ao terminar iniciaremos as perguntas. Leia por gentileza!

**P1:** Sim, podemos iniciar! (Leu a Consigna de voz alta)

**Entrevistador:** A partir dessas informações qual candidato (a) você contrataria para a vaga?

**P1:** Olha, experiência conta muito, né? Mas também a capacidade profissional. No caso, aqui eu contrataria o Pedro, por causa da formação dele.

**Entrevistador:** E o que leva o senhor não contraria outro candidato?

**P1:** Porque hoje tem muitas pessoas formadas como aqui, a Carla que tem nível superior, mas ainda não está qualificada para exercer 100% aquela função, ainda tem um detalhe aqui, e porque eu tenho uma irmã que cursa o ensino superior em pedagogia, o ensino é mais complexo, tem mais paciência, eu optaria pelo Pedro, pedagogia! Também por causa da experiência dele. Ele tem 3 anos e 2 meses, ela já tem 1 mês a menos, não é muita coisa, mas dá para contar.

**Entrevistador:** Você acha que faz a diferença esse tempo?

**P1:** Faz!

**Entrevistador:** Quais dificuldades o senhor acha que o professor Pedro vai enfrentar como professor?

**P1:** Nessa parte vai ser complicado, sendo ele um profissional, um educador, terá um apego, ele transportar, levar as crianças até ao banheiro, essas coisas. Essa parte é mais complicada porque no colégio infantil têm crianças que vai no banheiro e ainda não sabe fazer as suas coisas, não sabe se limpar, entendeu? Isso deverá ser mais complicado, o resto é tranquilo. Como funciona aqui no colégio, os professores não acompanham as crianças dentro do banheiro, os alunos entram sozinho. Fica essa coisa mais reservada. Eu acho e até de acordo!

**Entrevistador:** O que os pais poderiam imaginar ou quais as consequências dele ser contratado para atuar como professor em sua escola?

**P1:** Entendi. Muitos pais não vão aceitar, porque assim, vou até fazer uma observação. Aconteceu uma situação esse ano no colégio onde meu filho estuda, meu filho já vai fazer 13 anos, o pedagogo tentou estuprar uma coleguinha dele de 12 anos no colégio, na sala. Por isso, muitos pais optam, até eu também, para trabalhar com criança a professora mulher, ainda mais criança de 3, 4 e 5 anos. Afinal, ela tem aquela sensibilidade e tal. Penso, que muitos pais não vão concordar, por exemplo, aqui é só professora mulher, aqui não tem professor homem. No caso, uma pessoa formada em pedagogia, ele já deveria trabalhar com crianças maiores. Crianças pequenas deveriam ser só professora mulher. Tem mais sensibilidade, terá mais da facilidade em cuidar e educar, tem muito mais paciência, porque muitos homens não têm muita paciência.

**Entrevistador:** No caso, o senhor acha que a mulher tem mais preparo do que o homem é isso?

**P1:** É! Também a consciência, entendeu! Porque não são todos, têm muitos professores bons. Mas hoje, a gente vive em um país, no caso o Brasil, que acontece muitas coisas, então a maioria dos pais tem esse receio que de que vai acontecer alguma coisa com seu filho no colégio, ainda mais criança! Tem aquela preocupação, não sabe como que é o professor, no caso, o professor Pedro, como é o comportamento dele dentro da escola, como é o comportamento dele fora da escola, assim como tem professora que não conhecemos como é o comportamento, mas eu creio que os pais. Na opinião, eles iam ficar com a professora Carla. Isso vai de pai para pai.

**Entrevistador:** Se o senhor fosse o diretor dessa escola e ocorresse essa situação, quais ações tomaria para resolvê-la?

**P1:** Assim, se chegasse no meu ouvido uma reclamação dele, lógico que haveria uma investigação se isso procede? E se procedesse como aconteceu do professor, de onde o meu filho estuda, tinha que afastá-lo, pedir transferência ou comunicar a SEDUC ou SEMED. Uma pessoa assim, não pode continuar num ambiente, trabalhar ainda mais com crianças, comunicar

ao Conselho Tutelar e a Polícia. Se os pais chegassem a me procurar fazendo uma reclamação que aconteceu isso, isso e isso. Temos que tomar uma providência mais rígida.

**Entrevistador:** E se o senhor investigasse e chegasse a conclusão que não tinha ocorrido nada, mas os pais estão na sua porta. Qual seria sua atitude para solucionar a situação?

**P1:** Ah, sim! Eu vou dar um exemplo: O ano passado onde meu filho estuda aconteceu esse caso, com um pedagogo, só que o diretor foi investigar e era mentira da aluna e do pai porque o pedagogo pegava muito no pé dela, na parte da educação, com comportamento. E a aluna inventou, ou seja, se eu fosse investigar e não tivesse nenhuma lógica, eu chamaria o pai atenção, ou dava uma advertência par o aluno ou uma suspensão, alguma coisa caso voltasse a acontecer. Isso vai do diretor no colégio, procurar fazer a coisa certa para não prejudicar ambas as partes, nem o aluno e nem o professor.

**Entrevistador:** No caso da educação infantil, o senhor percebesse que os pais estão com medo de tudo o que senhor falou, qual seria sua atitude?

**P1:** Ah, sim! Que é o certo, é comunicar os pais, chamar os pais, fazer uma reunião. Lógico que tem pai que não aceita reunião, não aceita! Porque em casa se vê uma coisa, no colégio é outra. No caso da situação, a mocinha em casa era uma pessoa e dentro do colégio era outra. O professor entendeu pelo outro lado e aconteceu aquela situação. Você comunica ao pai, mostra que aquilo não foi do jeito que seu filho contou e o pai teve a sua parte, no momento ele vai tentar procurar, depende de pai para pai, se isso realmente procede se seu filho ou filha fez isso entendeu. Ou ele não vai aceitar e vai dar parte, porque eu vou chegar com ele: “Olha, isso não aconteceu. Isso é mentira, o senhor tem a sua opinião, se você quiser tomar outro tipo de atitude, a liberdade é sua, mas a minha parte como diretor no colégio, eu estou lhe comunicando. Tentar ter um diálogo, e deixar bem transparente para ele, que não foi aquilo que o seu filho passou, porque chega numa situação que acontece com várias crianças é outra coisa, mas às vezes, só uma pessoa tudinho, a você tem que ter cautela de não tomar uma decisão errada. Mas comunicar a família, porque a família é a base de tudo da criança. Ela cuida dentro do colégio assim como os professores são.

**Entrevistador:** Então Antônio, a nossa entrevista está encerrando. Obrigado por sua participação!

**P1:** Eu que agradeço!



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO  
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



ENTREVISTA – P2

**Entrevistador:** Seu Mauricio, o senhor aceitou participar da nossa da pesquisa e a primeira pergunta é a seguinte: como é ser um profissional da educação infantil?

**Bp2:** Primeiramente, no meu pensar ser o professor para mim, no caso, agora como fui fazer o primeiro período, eu acho que ali é o primeiro passo, que a criança está dando, a escola é como se fosse uma segunda casa dela, e os professores como os segundos pais. Que a educação praticamente vem de casa, sabe o respeito, essas coisas vêm de casa, mas o que eles vão aprender aqui é uma coisa, é o começo da vida deles. Eu penso que nesse momento, nesse período que ela faz o primeiro ano, primeiro período, eu acredito que seja como os seus segundos pais aqui! Certo que tem outras crianças, que não vai dar atenção só para uma pessoa como em casa, só para ela, mas eu acredito que seja assim, como os segundos pais que vão acrescentar a educação que vai lhe fazer parte que vai seguir com a vida em diante.

**Entrevistador:** Eu tenho um pequeno texto aqui gostaria que o senhor lesse, e a partir dele irei fazer as perguntas. Tudo bem?

**P2:** Certo! (Depois de 3 minutos) falou: pode começar!

**Entrevistador:** Se fosse você o diretor da escola, qual o(a) candidato(a) que seria contratado (a)?

**P2:** Na minha opinião, como diretor acredito que ele escolheria a Carla devido ao fato dela ser mulher, ainda mais cuidar, no caso, de crianças da educação infantil, afinal as crianças são menores. O fato de mulher, ter mais paciência, ter mais calma com aquela criança. Apesar do outro candidato, Pedro, ter pelo menos 2 meses a mais de experiência do que ela. Mas eu acredito que ele escolheria a mulher pelo fato de ser mulher, claro, pelo fato dela ser mulher ter mais paciência, fora isso não acho que que seria melhor, mas sim, pelo fato de ser mulher eu acho.

**Entrevistador:** E no caso, o que leva o senhor a não contratar o professor Pedro?

**P2:** Porque é homem, pelo fato de eu ser pai, eu acho que o homem já tem um pouco de falta de paciência, às vezes, por causa da criança ser pequena, ainda mais nessa faixa etária, quando está começando a estudar, nós assistimos tem que ter bastante atenção, eu acredito que como

homem, eu também como pai tenho um pouco de falta de paciência. Eu acredito que nem todos sejam assim, nem todos são assim, eu falo por mim, mas acho que devido isso, a falta de paciência, sem ter a aquele cuidado todo que uma tem mulher ou uma mãe.

**Entrevistador:** O Senhor acha que ele teria alguma dificuldade como professor da educação infantil?

**P2:** Eu acho que, por ele ser homem, mas com a experiência, ele convivendo ali, já fez um curso, ele poderia ter alguma experiência em conviver com as crianças, dar ensinamentos para elas, acho que estaria capacitado para exercer aquela função, se o escolheram era porque estava capacitado, mas voltando ao questionamento anterior, eu escolheria a mulher devido esse fato. Se hoje o professor homem do meu filho, eu entenderia como normal, eu saberia que ele estava ali por mérito dele, por ter cursado uma faculdade boa, ter obtido informações para ter cuidado com as crianças e passar o aprendizado para elas.

**Entrevistador:** Interessante sua colocação!

**P2:** Por nível de experiência o rapaz, o homem têm 2 meses a mais de experiência que ela, mas pelo fato de ser entre o sexo o homem e a mulher, escolheria a mulher, porque tem a paciência, certo de que o homem também possui, mas eu acho contrataria a mulher. Na minha opinião, eu acho.

**Entrevistador:** E o homem?

**P2:** Não! É que ele não tenha capacidade, tipo assim, eu vejo pelo fato, não é atitude, mas sim, pelo temperamento do homem, porque muitos homens que têm a capacidade de conversar e de paciência, tudo isso! Mas se tratando de crianças pequenas, por experiência dentro da escola, no turno onde eu estudava, a maioria das professoras era mulheres dependendo das matérias, de sua classe, quem ensinava eram as mulheres. O homem já são para aquelas matérias mais difíceis. Em questão de criança, eu acredito que ele contrataria a mulher.

**Entrevistador:** Hum!

**P2:** Eu acredito que o único problema é que o aluno... Eu vejo em mim e nos vizinhos que são pais é a questão do temperamento, nós não nascemos com uma cartilha feita como educar, como ter a criança. Talvez, ele não teria problema pelo estudo que tem, mas não daria conta pelo fato de ser homem, pois considero uma questão entre homem e a mulher, mas como ele teria um estudo, ser formado para ter aquela capacidade de ensinar as crianças, eu acho que não teria nenhum problema.

**Entrevistador:** Com relação aos colegas professores, ele sendo homem ele teria alguma dificuldade?

**P2:** Acho que em relação a amizade dos professores, não! Porque praticamente estariam em convívio sabendo que eles todos já estudaram, sabem o que cada um possui de conhecimento sobre crianças.

**Entrevistador:** E, no caso dos pais?

**P2:** Na minha opinião, eu acho que dependeria de como ele fosse tratar as pessoas, pelo fato de estarmos no século 21, e fizesse essas coisas, que estão acontecendo de exploração, ou pelas atitudes dele, o modo de falar com mães ou alguns alunos. Devido às meninas, eu acho que deve ter alguma dificuldade que ele poderia ter. As mães podem enxergar coisas, onde não há ou não acontece, mas têm mães são conscientes disso!

**Entrevistador:** Você pode continuar!

**P2:** Tipo assim, de exploração infantil, de querer aliciar a criança. Tipo assim, alguma coisa que ele pode estar falando, porque tem mães que não pode ver nenhuma pessoa pegando no filho que já pensa outras coisas, mesmo sendo conhecido, professor e tal. Então, está dando uma atenção para filho, alguma coisa quer. Os pais também têm aquela consciência de que não é a forma de que pode tratar o filho, possa ser que ele está querendo algo com a criança. Porque em questão de ensino, ele passaria como professor, como qualquer outra pessoa.

**Entrevistador:** E como você tentaria resolver essa situação?

**P2:** Primeiramente era ouvir o que os pais queriam falar, segundo ouviria o professor. Depois, eu procuraria ver o trabalho dentro da sala de aula com os alunos, para ver o que acontece, como que ele trata as crianças, antes de tomar alguma atitude ou estudaria [investigaria] ele para saber. Afinal, querendo ou não na escola, dentro da sala de aula, eles são professores, e o gestor segue a função dele. Fora do horário de trabalho levaria para tomar um café, como amigo. Eu procuraria conversar com ele para saber as coisas que tem com as crianças, para assim entender o fato de as mães estarem se queixando das atitudes.

**Entrevistador:** Mauricio, nossa entrevista acabou, muito obrigado pela sua participação em nosso estudo

**P2:** Não tem de que!



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO  
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



ENTREVISTA – P3

**Entrevistador:** Então, seu João! O senhor aceitou ser entrevistado em nossa pesquisa, e a primeira pergunta é a seguinte: o que é ser professor ou professora de educação infantil?

**P3:** Bom! A minha filha é o segundo ano que ela estuda aqui. Ela está com 5 anos, vai fazer 6 anos agora esse último ano dela aqui. Ela começou a estudar para cá quando era criancinha e vi que faz bem o ensino dos professores, faz bem, ensinam bem, acompanham as crianças normalmente. Falta muito aqui é estrutura, para ajudar a ensinar, para isso eles se desdobram, pois tem criança na sala, eu acho que os professores têm pouco tempo para fazer acompanhamentos dos alunos, tem que ver se está prestando atenção essas coisas, como ele se encontra. Vai ser 4 anos no caso, uma pessoa bastante paciência, vi que aqui elas têm paciência com as crianças para o acompanhamento normal e supervisão alunos. O que falta aqui é o suporte do colégio, mas os professores estão de parabéns, porque são dedicadas nos cuidados com os alunos.

**Entrevistador:** Eu tenho um texto aqui gostaria, que o senhor lesse, e a partir dele irei fazer as perguntas.

**P3:** Ok! (2 minutos) Podemos começar!

**Entrevistador:** Para o senhor, tomando essas informações que estão aí no quadro, qual candidato será contratado por essa escola?

**P3:** Eu acho que o Pedro, no caso. Não só pelo tempo de experiência que ele tem maior, um pouco, um mês. Tem meses a mais, mas porque eu acredito assim com a pedagogia, com essa graduação em pedagogia, tem que ter uma certa experiência com crianças essas coisas porque ainda dá auxílio pra crianças também dentro do colégio. A maioria pode até passar, mas só em sala de aula. Não é como ele, estudou só para aquilo ali, de repente mexe código de uma instituição ou também é experiência no caso é insuficiente porque trabalhar com crianças precisar ter uma certa paciência, um modo de falar também com elas.

**Entrevistador:** Quais dificuldades o senhor acha que esse professor vai encontrar em um CMEI?

**P3:** Sala de aula, para dizer a verdade, dificuldade. Não vou chamar de dificuldade, mas sim, de ter um convívio com as crianças e fazê-la aprender, ter aquele cuidado para ensinar, de compreender as coisas, porque como eu disse, elas começam com 4 anos e vão até 5 anos aqui estudando no colégio, como elas são pequenas, precisam de um acompanhamento melhor, acho que necessita de muito diálogo da professora para a criança entender, porque precisa ser bastante explicado para elas.

**Entrevistador:** Deixa ver se eu entendi. Então o senhor acha que talvez a dificuldade dele em sala de aula será mais em questão dele adequar a linguagem para a criança, ser mais acessível à criança, é isso?

**P3:** Isso! Mais atenção, como estou dizendo, porque tem professora que não sabe escolher a palavra para falar com as crianças.

**Entrevistador:** Com relação à escola, o senhor acha que dificuldade ele poderia encontrar na escola?

**P3:** Na escola mesmo é aquilo que falei, o suporte. Como é muito compromisso no comecinho porque como é bastante aluno, só um professor não tem como está dando atenção em tudo. E quando sai para levar uma criança ao banheiro, acaba deixando os outros na sala sozinho, como são crianças pode acontecer alguma. E, não adianta falar, pois entra por aqui [orelha] e sai por outra, pois são crianças, por isso tem que ter um auxílio, para quando tiver que levar a criança ao banheiro ou alguma coisa, ela não ir sozinha, porque criança você sabe, como que é? Saiu daqui, e dá uma ideiazinha na cabeça vai querer fazer. Nesse piscar de olho, vai que cai, bata a cabeça, alguma coisa assim.

**Entrevistador:** O senhor acha que ele teria dificuldade com os familiares das crianças da educação infantil?

**P3:** Isso só o tempo ia lhe dizer, porque convívio da criança com professor, professor é não criança. Isso vai muito de professor, no caso, mas eu acho que uma boa comunicação é o que importa para a criança, aquele diálogo todo e aquela convivência, só tempo dirá!

**Entrevistador:** Entendo!

**P3:** Eu acho que vai de pessoa, mas eu acho que não porque, dá um exemplo de mim, eu sou pai solteiro tenho uma filha, ela mora comigo. A mãe dela se separou quando ela tinha 2 anos e eu que fiquei com ela em casa. Depois, a menina mais velha de 7 anos quis morar comigo, eu cuido das duas. E quando falam assim: -Ah, pai não sei o que, ele é homem, cuida de menina!

Acho nada a ver isso, vai da responsabilidade e da cabeça da pessoa. Sabe que o é certo, o que é errado, da responsabilidade. Se a pessoa não tem nenhuma experiência de ensino básico, é diferente de criar as filhas sozinho, você vai amadurecendo a cada dia. Mas eu acho que não daria nada, isso ia depender muito do histórico dele, da convivência dele e do modo de pensar dele.

**Entrevistador:** Quando o senhor fala histórico, convivência, você poderia deixar mais claro!

**P3:** Eu falo assim, como posso dizer, vamos falar assim do currículo dele, porque para ele ser, não só ele, mas outra pessoa que possa ser igual entrar numa seleção, a pessoa [recrutador] pesquisa à vida pessoal, tudo sobre de sua vida de trabalho. O empresário vai fazer toda uma investigação, o cara vai perguntar para você sobre suas competências profissionais, para ver se tem capacidade para assumir a vaga.

**Entrevistador:** Deixa-me ver se entendi! O senhor pensa que ele sendo homem não terá uma dificuldade, desde que ele tenha um currículo, toda uma história que provavelmente que vai acompanhá-lo, até ele chegar a ser professor de educação infantil, é isso?

**P3:** É isso!

**Entrevistador:** O senhor acha que ele teria algum tratamento especial quanto ser professor de educação infantil?

**P3:** Especial eu não sei! Mas digo assim não só no colégio, mas eu acho em todo mundo que trabalha, quando tem uma coisa que te destaca, a pessoa começa a ti olha de outro modo, digo assim, como te criticando e fazendo o possível para tirar aquela pessoa do lugar e tem outras que reconhecem, isso depende muito de convivência dentro com o pessoal do colégio, como seria.

**Entrevistador:** Então, seu João era essa a nossa entrevista, coisa bem rápida, queremos agradecer sua participação!

**P3:** Não tem de que!



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO  
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



ENTREVISTA – P4

**Entrevistador:** Então, seu Davi! O senhor aceitou ser entrevistado em nossa pesquisa, e a primeira pergunta é a seguinte: o que é ser professor ou professora de educação infantil?

**P4:** Na verdade eu acho que o professor é o primeiro mestre de toda a criança fora de casa. Pois, ele construiu mais princípios, além daqueles que a criança trouxe de casa, mais disciplina, ensinamentos e aprendizagem. É uma das profissões que mais amo, mas também é a mais desvalorizada no Brasil. Hoje, o ensino público deixa muito a desejar, na questão de material escolar, assim como, deveria ter mais pessoas para ajudar as professoras da educação infantil. Às vezes, elas ficam sozinhas com 20 a 30 alunos, que acaba comprometendo o aprendizado dos pequenos. Eu vejo os professores fazem milagres na rede pública!

**Entrevistador:** Obrigado! Eu tenho um texto aqui e gostaria que o senhor lesse, e a partir dele farei as perguntas.

**P4:** Tudo bem! (2 minutos). Já podemos iniciar!

**Entrevistador:** Para o senhor, tomando essas informações que estão no quadro, qual candidato(a) será contratado(a) por essa escola?

**P4:** Eu acho que sem dúvida, será o Pedro! Acho não só pela experiência, mas sim, pela formação dele, já que talvez tenha alguma experiência com estágios. Tem o ensino superior mais a pós-graduação, com certeza está mais preparado, fora a diferença de 1 mês que ela. Claro, que você tem que ver os conceitos da pessoa, não só a formação. Mas a partir das informações aqui, será o Pedro!

**Entrevistador:** O senhor acha que ele enfrentará dificuldade como professor de educação infantil?

**P4:** Nossa, claro que sim! Acho que é diversidade de alunos, de crianças essa uma realidade do cotidiano no Brasil. Ele vai ter criança que não terá material escolar, a falta de zelo dos pais, porque tem família que é mais organizada, outras que não tem tanto recurso comprar o material, isso vai ser sempre uma constância. Porque na rede pública, eu vejo muito isso! Na sala dele [filho] pelos menos na sala, eu vejo criança que não tem o material escolar completo, isso é

muito triste! Nós vemos que existem colégios públicos que são tão bons quanto os particulares, que possui alunos que não tem condições, eu acho que dificuldade o trabalho do professor. Ele está fazendo uma atividade em grupo, às vezes, tem sempre uma criança, duas ou três que não tem material completo. Eu sempre vejo as professoras, inclusive da sala dela, fazer uma forcinha para ajudar. Eu acho muito difícil tratar isso!

**Entrevistador:** O fato dele ser um homem, o senhor acha que ele enfrentará alguma dificuldade?

**P4:** Olha, eu sempre desde o início, lembro de professoras. Eu acho que pela minha história, que a professora sem dúvida tem um jeito melhor de tratar a criança. Depende muito de como fala, depende muito das características das pessoas! Eu já sei, eu já vi professores homens que são muitos carinhosos e bem atenciosos com as crianças, mas prefiro bem mais a mulher para lecionar com crianças.

**Entrevistador:** O que leva o senhor a assumir esse posicionamento?

**P4:** Por que a mulher? Acho que ela tem um jeito melhor ensinar a criança. Tem que saber chegar para conversar, por exemplo, hoje o homem adulto, ele sabe falar mais com homem, a mulher não, ela sabe conversar com mulher e com homens. Então, eu acho isso, vejo muitos em professores. Ela sabe também ser rígida, mas também sabe chegar com a criança, procurar o defeito da criança, procura saber o que ela está passando em casa. Mas também eu já vi que existem professores que fazem isso, porém são raros. Eu na minha experiência nos tempos de colégios, eu sempre gostei dos professores.

**Entrevistador:** Seu Davi nossa entrevista acabou, quero agradecer sua participação, qualquer coisa pode entrar em contato conosco!

**P4:** Eu que agradeço a experiência!



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO  
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



ENTREVISTA – D1

**Entrevistador:** Então, professora a senhora aceitou participar do nosso trabalho e a primeira pergunta é o que é ser professora ou professor da educação infantil?

**D1:** Ser professor já não é mais uma tarefa tão fácil, nunca foi. E ser professor hoje em dia de educação infantil é uma questão mais difícil ainda, porque há desde a faculdade uma confusão entre o cuidar e o educar. Então, ser professor de educação infantil tem sido bem difícil, mas ser professor vai muito além daquilo que a gente passa, dos conhecimentos e dos conteúdos. Na verdade, na educação infantil, das experiências, algo bem complexo, eu acho que tem sido bem complicado para definir hoje o que é ser professor. A sociedade cada vez mais desvaloriza, a gente ainda segue porque escolheu essa profissão. Posso prosseguir?

**Entrevistador:** Sim, sinta-se à vontade!

**D1:** Então, eu venho de uma família que é minha mãe, minhas tias [são professoras]. E nas conversas de família a gente consegue diferenciar o que as pessoas acham, hoje, do que é ser professor. Já não é, mas como antes em todos os aspectos, as crianças. Hoje mesmo eu tive um relato de um pai: Ah, professora a senhora nasceu para isso! E eu fiquei me questionando: eu nasce para isso? Aquilo ficou na minha cabeça: mas por que eu nasci para isso? Em que momento ele acha que eu nasce para ser professora? Por que não outra coisa? Eu não quis questionar para não entrar no mérito, mas eu quando tiver oportunidade vou perguntar! Ser professora é isso, é enfrentar cada batalha diariamente, principalmente com as crianças da educação infantil em todos os aspectos, em relação as experiências que tenta passar para elas, em relação ao acompanhamento dos pais na escola. A nossa Secretaria não nos valoriza enquanto professores de educação infantil. Eu já tive uma experiência numa EMEF, que eu só aguentei 2 meses por vários motivos, o primeiro foi que eu não me identifiquei com as crianças daquela faixa etária, de forma nenhuma, é bem difícil, é bem complicado.

**Entrevistador:** Obrigado, professora! Eu vou lhe entregar um papel e gostaria que a senhora lesse, e a partir de suas informações farei as perguntas.

**D1:** Tudo bem! Ok

**Entrevistador:** Então, a senhora sendo a diretora qual candidato contrataria? E Quais dificuldades esse profissional vai encontrar em um CMEI?

**D1:** O Pedro, e as dificuldades? Bom, podemos enumerar a primeira dificuldade é em relação à falta de uma professora auxiliar, outra em relação a quantidade de crianças. Nós sabemos que alguns pais não querem qualidade, eles querem apenas as crianças frequentando a escola, e por isso muito não exigem a qualidade no ensino. Outra dificuldade seria em relação aos recursos que nós não temos em sala de aula, principalmente com as crianças especiais. Eu, no caso, tenho uma criança que tem baixa visão, nós já encaminhamos, fizemos todos os procedimentos para nossa Secretaria e até hoje não chegou uma mediadora. Então são várias dificuldades. Esse aqui com certeza vai enfrentar uma dessas dificuldades: falta de recursos, falta de apoio mesmo da família, questão de infraestrutura. Aqui por exemplo, não temos uma sala de professores, porque o espaço não é suficiente. Outra coisa em relação às próprias crianças, hoje os pais estão delegando muitos deveres a escola. Não só em relação a ensinar, mas a tudo, a tudo mesmo! Você calçar o sapato, você vestir uma roupa, eles acham que isso também é nossa obrigação. Esse professor, sendo homem vai talvez enfrentar uma certa resistência. Nós sabemos que na educação infantil, os pais eles não veem com bons olhos, principalmente por essa questão da mídia, pelo que vemos nos jornais e na TV, casos de crianças sendo maltratadas, sendo abusadas. Então, quando chegamos a um CMEI dificilmente encontramos uma presença masculina. Por isso, com certeza ele vai sofrer um certo preconceito das pessoas.

**Entrevistador:** Quando você falou “esse professor vai sofrer resistência”. Você poderia citar quais?

**D1:** Olha, eu posso dar um exemplo do que aconteceu aqui. Uma criança chegou em casa e falou para a mãe: “O homem me chamou” e a mãe veio aqui assustada e perguntou: “Professora na escola tem homem?” – Claro que tem na escola, é uma pessoa do quadro da SEMED”. Então, ela ficou surpresa, porque são crianças e eles acham que um homem, ou melhor, a presença masculina, às vezes, incomoda os pais. Eles acham que só vão encontrar mulher aqui. Mas, aqui nós tínhamos uma pessoa naquele momento, mas ele não tinha contato [com as crianças]. Então, eu acho que ele, o Pedro, aqui sofreria uma certa [resistência] seria visto de início como assustador, é uma pessoa nova, que chegou na escola. Pois, é comum encontrar professores no ensino fundamental e no médio. E, geralmente, na educação infantil você encontra professoras.

**Entrevistador:** Como você acha que o professor seria recebido por suas colegas de trabalho?

**D1:** Olha, eu acho que seria algo normal! Eu quando fiz meu curso de pedagogia tinha colegas homens que são profissionais, são tão profissionais quanto nós. Então, eu acho que é algo que vem do meio cultural em relação a educação infantil, homens na educação infantil. Mas eu acho que aqui nós não teríamos esse problema, tanto que aqui nós já tivemos um professor, não recordo o nome dele agora, mas já tivemos homens trabalhando aqui.

**Entrevistador:** Como professor?

**D1:** Como professor! Sim.

**Entrevistador:** Você poderia relatar sua vivência com ele?

**D1:** Infelizmente, ele foi embora, logo que cheguei aqui. Pediu transferência para uma outra escola.

**Entrevistador:** Não teve contato.

**D1:** Não tive. Mas eu acho que aqui com a gente seria uma pessoa, um profissional, passou num concurso, passou por uma seleção, porque é tão capaz quanto nós que estamos aqui.

**Entrevistador:** Agora, vou colocar uma situação hipotética, você é a diretora da pré-escola e os pais estão questionado a presença do professor, quais ações executaria para solucionar tal situação?

**D1:** Aí meu Deus, nossa! Vamos lá!

**Entrevistador:** Você pode pensar, fique à vontade!

**D1:** Eu acho que seria através do diálogo com os pais, acho que enquanto gestora precisaria ter esse contato com eles, essa conversa, um diálogo, esclarecendo e perguntando quais eram as suas angústias em relação a ter um professor na escola, um homem trabalhando com as crianças. Eu acho que seria a partir daí, a partir do diálogo para eles se tranquilizarem.

**Entrevistador:** E se continuasse os questionamentos?

**D1:** Aí, gente! Eu ia tentar tranquilizá-los, conversar e dizer: nós estaremos aqui na escola, somos uma equipe, tentar tranquilizar o máximo. Temos ...!

**Entrevistador:** Temos?

**D1:** Bom, é pela questão da quantidade de crianças, com alguém seria mais fácil. Nós já tivemos estagiárias aqui, nesse período que elas estão a coisa acontece bem melhor. Nós conseguimos um sucesso melhor com as crianças quando tem alguém. Eu acho com certeza se ele tivesse

ajuda, tivesse alguém, um professor auxiliar, um estagiário, alguém que pudesse realmente contribuir para que ele possa trabalhar da melhor forma possível.

**Entrevistador:** Interessante! Professora nossa entrevista terminou, quero agradecer sua participação.

**D1:** Eu que agradeço!



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO  
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



ENTREVISTA – D2

**Entrevistador:** Então, professora a senhora aceitou participar da pesquisa e a nossa primeira pergunta: o que é ser professora ou professor da educação infantil?

**D2:** É uma dedicação! Dedicação e uma aplicação de pôr em prática do que eu já li tanto na graduação quanto na especialização, da minha percepção quanto profissional, de olhar o sujeito mesmo sendo criança, ele é um sujeito tem direitos e deveres. Para mim ser professor de educação infantil é pôr em prática o que eu conheço de leituras e do que tenho abstraído com a da minha percepção de ver a criança, do olhar e de ver a criança, sendo criança.

**Entrevistador:** Obrigado, Professora! Eu vou lhe dá um papel e gostaria que a senhora lesse, pois a partir de suas informações farei as perguntas.

**D2:** Ok. Vamos lá!

**Entrevistador:** A senhora como diretora qual candidato contrataria? E quais dificuldades esse profissional vai encontrar na educação infantil?

**D2:** O Pedro! Eu acredito que dificuldade tem em todo lugar e que estar preparado não é estar pronto, mas ele, o profissional perceber que vai lidar com criança de 4 anos, ele tem que conhecer o que essa criança vai desenvolver, quais são suas habilidades, as suas competências e partir desse conhecimento. Penso eu, considerando a minha experiência que as dificuldades que vai encontrar é que não vai trabalhar com uma criança, ele vai trabalhar dependendo da escola com 25, 26 e 28, já é uma dificuldade, porque pela lei seriam 25 crianças na educação infantil, é uma das dificuldades que eu quanto professora de educação infantil encontro: salas lotadas, salas pequenas, sem auxiliar, material insuficiente (material que eu falo é cadeira suficiente) se vier todos os 25 tem criança que vai ficar em pé, só não vai ficar porque a gente vai de sala em sala e se tem uma cadeira sobrando, pegamos. O material didático ao longo dos anos nós estamos aprendendo a trabalhar com a tecnologia assistida, criamos o material. Outra dificuldade é o tempo para elaborar esse material, mas nós damos um jeito e fazemos em casa, reclamamos, reclamamos e reclamamos, mas fazemos em casa, isso é péssimo, mas nós fazemos! Assim, essas são as maiores dificuldades, porque as crianças não têm culpa, de eu vir numa escola que não tem uma acessibilidade, que não tem material físico.

**Entrevistador:** Interessante suas falas!

**D2:** Infraestrutura! A criança não tem culpa, mas a família tem por que não reivindica, deveria reivindicar, porque a educação é direito das crianças, mas não reivindica. Eu penso a criança não, mas não podemos nos conformar, mas eu tenho que fazer o melhor. Essas são as dificuldades que eu acredito que esse profissional vai encontrar quando for para educação infantil. A escola que trabalha não é inclusiva, trabalha com a inclusão, mas não é uma escola inclusiva, porque ela só é física, talvez por falta de conhecimento.

**Entrevistador:** Pelo fato do professor Pedro ser homem, você acha que teria alguma dificuldade na educação infantil?

**D2:** Muitas!

**Entrevistador:** Quais?

**D2:** Porque se pensava que educação infantil era como se fosse uma continuação do lar, e geralmente quem cuida do lar é a mãe e pela nossa realidade, a maioria dos professores que estão na educação infantil é mulher. E esse professor quando for para escola vai começar um certo preconceito a partir dos pais pelo receio ou medo, que por ser homem poderá tocar ou mexer na criança, outro receio e preocupação das mães é quando essas crianças foram ao banheiro, ela precisará ser auxiliada pelo professor, talvez ele mesmo possa criar um bloqueio, de achar que não poderá ajudá-la, por causa do medo dos pais acharem que está tocando o corpo da criança. Esse vai ser um dos maiores empecilhos, não pela competência dele, mas pelo fato dele ser homem.

**Entrevistador:** Então, ele teria muitas dificuldades como: pedagógicas, infraestrutura da escola, mas alguma?

**D2:** Acho que ia pesar mais pelo fato dele ser homem!

**Entrevistador:** Não entendi, agora me explica.

**D2:** Eu acredito que a maior dificuldade dele de vir para escola de educação infantil, seria o fato dele ser homem porque quanto ao método quanto a técnica de aprendizagem com a sua turma, eu acredito que ele não teria dificuldade, porque se ele formou em Pedagogia, fez o concurso para área de educação infantil, porque ele tem que dominar alguma coisa da área, a não ser que ele tenha arriscado por causa da quantidade de vagas. Tem 30 vagas de educação infantil e 2 (duas) para o ensino fundamental, ele escolheu o primeiro. Seria meio arriscado,

mas pela experiência que a gente já viu aqui escola, que eu já percebi na nossa escola, aqui no nosso CMEI já tivemos professores homens show de bola!

**Entrevistador:** Você teve essa convivência com ele?

**D2:** Sim!

**Entrevistador:** Você pode nos falar um pouco?

**D2:** As atividades dele, por exemplo, no pátio eram muito criativas, era como se fosse uma atividade de educação física. Ele fazia atividades de futebol, atividades de queimada nesse nosso espaço coberto, atividades de circuitos, as crianças gostavam muito dele, mas o maior impasse dentro do seu trabalho era a resistência dos pais, por ele ser homem. Quando uma menina precisava ir ao banheiro porque fez xixi nas calças, fez cocô era sempre uma terceira pessoa que ia ajudá-lo. Eu acredito que para ele a maior dificuldade é pelo fato dele ser homem, não pelo profissional, mas sim, por ser homem. Pois quando fosse ajudar as crianças no banheiro, arrumar a roupa e ter esse receio de repente da criança falar em casa: me tocou! E ser interpretado como um aliciamento ou abuso, mas na verdade ele foi apenas ajeitar, vestir e ajudar ir ao banheiro que estava xixi, tirar roupa, muito complicado!

**Entrevistador:** Vamos imaginar que o fosse professor Pedro fosse contratado para sua escola. Como seria a convivência dele com a comunidade escolar?

**D2:** Eu entrei na escola em 2011 e tinha um professor aqui. Eu o achava tranquilo, aberto, ele era muito participante das reuniões, dava sugestões, muito criativo.

**Entrevistador:** Agora vamos imaginar que você é a diretora, e contratou o professor Pedro, mas os pais estão questionando sua presença no recinto escolar, quais estratégias adotarias para resolver a situação?

**D2:** Bom, eu iria a princípio conversar com este professor e questionar se estava se sentindo confortável e tranquilo numa sala de educação infantil. Eu procuraria participar um pouquinho de suas aulas, observando para ver se o que os pais estavam falando tinha suas verdades, mas a minha proposta caso persistissem os questionamentos, eu conversaria com o professor e cogitaria a possibilidade de uma troca, talvez ele se sentisse mais confortável indo para outro segmento de ensino, onde houvesse essa mistura tanto de professora quanto de professor. Local onde ele tivesse mais segurança em fazer seu trabalho com qualidade, porque com toda essa confusão e preconceito de certa forma poderia tolhê-lo dentro da sala de aula, ah, não vou fazer isso porque os pais podem achar isso [pedofilia]. Não vou trabalhar o corpo humano, porque os

pais podem achar que estou levando por um outro lado, por isso ou por aquilo. Desse modo, ele poderia não desenvolver um trabalho de excelência pelo medo, melindres e pela pressão dos pais. Então, para não prejudicar o professor eu reforçaria a sugestão da troca.

**Entrevistador:** Troca?

**D2:** Sim, para o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, desde que ele aceitasse!

**Entrevistador:** Hum!

**D2:** Se as reclamações dos pais fossem por questão de somente de medo. Eu diria aos pais, a seguinte fala: ele é professor de fato de direito, ele fez o concurso, ele foi aprovado. Então, se for só isso o receio dos pais a minha proposta seria contra, seria assim: cogitaria para os pais, aqueles que quisessem vir participar das aulas, poderiam ficar dentro da sala de aula para observar o trabalho do professor, a escola estava aberta, mas no caso as reclamações dos pais fossem quanto tocar a criança e a própria criança falar, eu buscaria os meios legais.

**Entrevistador:** Pode continuar!

**D2:** Eu pediria ajudar de algum profissional da própria SEMED, nós temos a SEMASP, solicitaria um psicólogo para ver se o que a criança está falando realmente tem um fundo de verdade, dele está tocando, dele está aliciando, se caso fosse eu entraria com recurso pela SEMED e pediria que houvesse uma troca, pois eu acredito que tem alguma brecha na lei que faça com que esse professor, vá para outro segmento de ensino ou outro setor da educação, que não seja uma sala de aula.

**Entrevistador:** Se no caso, fosse apenas medo dos familiares, como você ia proceder?

**D2:** Eu pediria ao professor, porque eu tenho que trabalhar em parceria com ele, eu conversaria com ele para elaborar um plano de aula ou uma técnica, onde pudesse trabalhar com os pais uma forma a transmitir um pouco mais de segurança e mostrar para eles que o trabalho dele era sério. Eles têm seus melindres pelo fato de serem pais, cada pai sabe que tem que cuidar de seu filho, mas que nós pudéssemos trazer para eles vídeos ou dinâmicas que mostrasse quem é esse professor homem? Que ele é homem, mas é um profissional que está na escola, porque tem valores, ética e atua na educação por uma escolha, não só pelo dinheiro.

**Entrevistador:** Interessante!

**D2:** Um trabalho que mostrasse para os pais que é possível e verdadeiro, porque ele passou no concurso e a própria SEMED, sistema macro o aceitou, não teve discriminação. Por sua

competência e conhecimento foi aprovado e que de fato e de direito está na escola. Entrou pela porta da frente, ele não é uma pessoa qualquer sem conhecimento de causa para trabalhar. Então, eu seguiria esse caminho, puxar mais o professor e dizer: professor nós precisamos trabalhar com essas famílias, quais os recursos: vai ser uma palestra, vai ser observação em sala de aula, necessita de um planejamento como se o senhor estivesse dando com os filhos deles. Nós temos que abrir portas, porque esses pais venham para nós e que eles tenham confiança que o senhor vai fazer um bom trabalho e em nenhuma hipótese vai mexer nos filhos deles.

**Entrevistador:** Nossa entrevista finalizou, queremos agradecer-lá por sua participação!

**D2:** Eu que agradeço!



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO  
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



### ENTREVISTA – D3

**Entrevistador:** Professora a senhora aceitou participar da nossa pesquisa e a primeira pergunta é: o que é ser professora ou professor de educação infantil?

**D3:** Bom, ser professora de educação infantil creio que é de grande relevância, principalmente porque a educação infantil é a base de tudo! É onde a criança entra em contato com a sua primeira experiência, primeiro convívio longe da família, nesse aspecto o professor tem uma grande importância na vida dessa criança, porque ele vai passar 4 horas com elas, convivendo, procurando dar novos conhecimentos, buscando saber também aqueles conhecimentos que ela vem trazendo de casa, afinal a criança apesar de ser pequena, 4 ou 5 anos, ela traz uma carga de conhecimento. Então, eu creio que ser professor não é fácil, mas como fazemos um trabalho com amor, e realmente é um trabalho que fazemos por amor, porque quantos professores novos que assumem a sala de aula, hoje em dia, e muitas vezes, a deixam quanto entram em contato com a realidade que é diferente da teoria, que receberam na faculdade. Pois, a prática é totalmente diferente. Hoje em dia, não é fácil você ser professor, ser professora é de grande importância, é um orgulho de estarmos colaborando com o desenvolvimento da criança na educação infantil.

**Entrevistador:** Muito obrigado, professora! Agora, vou lhe dar um papel para a senhora ler, e a partir de suas informações farei as perguntas da nossa entrevista.

**D2:** Está bem! Vamos nessa!

**Entrevistador:** A senhora como diretora qual candidato contrataria? E quais dificuldades esse profissional vai encontrar na educação infantil?

**D3:** O Pedro, eu creio que a primeira dificuldade que ele vai achar é a falta de material. Em alguns CMEI's encontramos a falta de espaço, assim como o nosso CMEI nós temos essa dificuldade de espaço e o tamanho de sala de aula. Também tem a questão do preconceito que muitos pais não gostam, que seus filhos fiquem com professor homem. É só esse preconceito que eles têm, alguns pais vão olhar para o professor de uma forma diferente pelo fato dele ser homem, como é que vai levar as meninas ao banheiro, outras dificuldades é a própria

experiência do professor em educação infantil, a rotina. Logo, no início ele vai sentir as suas dificuldades, claro que com o passar do tempo ele vai aprender, vai se adequar a essa rotina, vai aprender, mas no começo é muito difícil para o professor que sai de uma de graduação e enfrenta uma sala de aula, porque no estágio é diferente de você está ali sozinho com aqueles 25 meninos dentro de sala de aula.

**Entrevistador:** Quais são os motivos que suscitavam essa reação dos pais?

**D3:** É justamente como eu falei, a questão dele ter que lidar com as meninas, nem é tanto os pais, os familiares dos meninos. É mais essa preocupação em relação às meninas, infelizmente tem família que tem esse preconceito. prefere que os seus filhos fiquem com uma professora, dentro de uma sala do que com um professor. Eu acho que seria esse lado, quando ele for lidar com as meninas.

**Entrevistador:** A senhora já teve alguma vivência nesse contexto com algum professor homem na educação infantil?

**D3:** Não.

**Entrevistador:** Não?

**D3:** Não! Tanto é que aqui logo quando que eu entrei no CMEI, estou com 13 anos, veio um professor para cá, ele era um professor experiente da rede municipal, mas trabalhando com as séries adiantadas, eu não estou falando em relação a preconceito, dizem que ele não se adaptou ao ambiente. Quando a pedagoga chegou com ele e explicou a rotina, como deveria trabalhar ou proceder com as crianças, ele ficou dois dias em sala de aula e pediu para sair. Agora, a experiência de vivenciar uma relação de preconceito eu nunca convivi, nunca vi. Mas com relatos que a gente ouve de colegas, os pais preferem que tenha uma professora na sala com seus filhos pequenos do que um homem.

**Entrevistador:** Se o professor Pedro viesse trabalhar nessa escola, como a senhora imagina a receptividade da comunidade escolar?

**D3:** Em relação a comunidade escolar, principalmente das minhas colegas não há preconceito. Pois, sabemos que a pessoa estuda, faz uma graduação é porque quer trabalhar, deseja atuar nessa área. Então, do que conheço das minhas colegas e dos funcionários não haveria nenhum preconceito, pelo contrário, íamos procurar até ajudá-lo mais. Agora, em relação à nossa comunidade de pais, eu não sei te dizer como eles reagiram tendo um professor na sala de aula, afinal, eu nunca tive essa experiência numa escola. Essa foi a minha primeira e única escola

que trabalhei, quem sabe se tivesse frequentado outra escola poderia ter até vivenciado essa experiência, mas estou fechada aqui no meu mundinho, daí fica complicado.

**Entrevistador:** Agora, a senhora é a gestora da escola, e os pais estão relutantes com a presença do professor Pedro em sala de aula, quais ações adotaria para solucionar a situação?

**D3:** No primeiro momento, eu faria uma reunião com esses pais falando que as pessoas não podem ter preconceito, só porque é um professor que vai tomar conta da classe de educação infantil. Agora, caso não resolvesse eu pediria ajuda de uma assessora pedagógica da SEMED, da nossa DDZ, mas antes buscaria conscientizá-los, reunir e ouvir o porquê deles não querem aquele professor trabalhando com seus filhos. Nós teríamos que colher o pensamento de cada um deles, afinal são pensamentos diferentes, apesar de não serem todos que vão estar com esse preconceito, mas procuraríamos resolver entre os pais. Agora, se eles persistissem o que poderia acontecer era solicitarem uma professora para substituir o professor, sendo assim, eu levaria o assunto a DDZ, pois é uma situação muito delicada, no meu entendimento não vejo problema de um homem ser professor de educação infantil. Eu não sei, se nos concursos recentes da SEMED, houve inscrições para educação infantil de professores homens.

**Entrevistador:** Interessante!

**D3:** Uma situação para amenizar a situação seria colocar uma pessoa junto com o professor. Mas, infelizmente como você sabe dentro da nossa escola nós temos pouca mão-de-obra, recursos humanos para poder trabalhar, mas seria interessante disponibilizar ao professor esse ajudante, desde o início.

**Entrevistador:** Ajudante?

**D3:** A situação era colocar uma, digamos, um serviço geral ou uma outra pessoa, uma estagiária junto com esse professor.

**Entrevistador:** Essa estagiária faria o quê para ajudar o professor em solucionar essa situação?

**D3:** Ajudar, levar as meninas ao banheiro, porque a maior preocupação é a hipótese dos pais, de o professor está conduzindo as meninas ao banheiro, o medo de um eventual abuso. Então, essa estagiária de início ajudaria nesse serviço. No caso, seria umas das soluções que a gestora poderia apresentar, mesmo que a pessoa não ficasse em sala, mas no momento que fosse preciso estaria disponível, pois aqui temos uma rotina, logo que nós chegamos, esperamos as crianças, levamos para beber água, ao banheiro para evitar aquele entra e sai. Claro que depois do lanche sempre tem aqueles que desejam ir ao banheiro. Mas nós procuramos manter logo no primeiro

momento essa rotina com as crianças, ver se elas se acostumam, principalmente as do 1º período que estão ingressando na escola. Então, no caso cogitaria aos pais providenciar uma pessoa, uma mulher, uma acompanhante para levar as meninas ao banheiro. Se a preocupação deles na reunião fosse isso!

**Entrevistador:** Interessante! Pode continuar!

**D3:** Há uma dependência muito grande, principalmente no início do ano, quando elas entram nós temos que tirar a calcinha, tirar o short, é uma dificuldade em relação a isso. Eu acho que seria por isso. Todos nós enfrentamos essa situação, tanto que nas primeiras reuniões nós orientamos os pais a ensinar em casa, porque em casa os pais que acompanham. A criança vem no finalzinho dos 3 anos ou 4 anos para a escola, sendo muito dependente, entendeu. Até acho que durante os 2 meses ela é muito dependente da professora, por isso somos nós que tiramos o short e aquelas meninas que vem com calça cumprida com botãozinho. Então, tudo isso o professor tem que auxiliar, nós conversamos com os pais para ajudar na troca, vestindo a criança com uma bermuda de elástico que possa facilitar a criança em tirar a roupa, para poder fazer as necessidades físicas. Há uma dependência da criança no 1º período, já no 2º não, principalmente aquelas que estudaram no 1º período, é muito melhor.

**Entrevistador:** Hum!

**D3:** Porque só a escola não consegue dar conta, em relação a tudo, não só aprendizagem. Então, faz-se necessário que haja essa parceria entre a escola e a família, para que a criança se desenvolva mais rápido. E adquira autonomia mais rápido, principalmente no ambiente escolar. Pois, o professor com 25 crianças, ele não pode deixar os 24, para atender só uma no banheiro, por isso nós fazemos todo esse processo, desde o início do ano, tanto com as crianças quanto com os pais, pedindo ajuda, orientamos para não temos essa dificuldade de ter que sair o tempo todo da sala de aula. Às vezes, a criança só quer ir ao banheiro com a professora, por causa disso pedimos socorro para as meninas [serviço elementares] “fica aqui que eu vou levá-la”. Por isso, que sugiro uma ajudante para o professor.

**Entrevistador:** Pode continuar!

**D3:** Seria ótimo! É muito importante, porque o Governo não quer investir, mas seria principalmente em educação infantil com as crianças do 1º período ter uma auxiliar ajudaria muito. Eu sinto muito dificuldade em trabalhar com o 1º período logo no início. Então, o que eu fiz, trouxe a minha de 18 anos para me ajudar nesse processo, eles são muito agitados. Até hoje são muitos agitados as crianças, a gente percebe, que a cada geração parece que eles vão

ficando mais mimados. Os pais deixam, às vezes, por estarem muito ocupados, eles fazerem o que querem em casa e eles acham que podem fazer o mesmo na escola. Se tivesse uma auxiliar seria ótimo até mesmo o estagiário de graduação já ajudaria muito a gente.

**Entrevistador:** Então, professora nossa entrevista acabou! Queremos agradecê-la por sua participação!

**D3:** Está bem!



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO  
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



#### ENTREVISTA – D4

**Entrevistador:** Bom dia, professora! A senhora aceitou participar de nossa pesquisa, a primeira pergunta é: o que a senhora pensa que uma pessoa necessita ter ou ser para trabalhar na educação infantil?

**D4:** Primeiro de tudo ter carinho! Carinho com o ser criança, entender um pouco da criança, além de tudo voltar para o lado carinhoso, amoroso e principalmente estar disposta as atividades alegres. Uma coisa que eu sempre gosto de colocar é o lado mãe, de querer vivenciar uma aprendizagem feliz como a que eu gostaria que os meus filhos recebessem um tratamento carinhoso e atencioso, muitas das vezes, elas não têm. A criança precisa de muito atenção! Atenção, essa seria a palavra-chave, atenciosa e carinhosa.

**Entrevistador:** Eu tenho um pequeno texto e gostaria que a senhora lesse, pois a partir de suas informações farei as perguntas.

**D4:** Ok!!

**Entrevistador:** Vamos imaginar a senhora é a diretora dessa escola, qual candidato(a) seria contratado(a), e quais dificuldades enfrentaria esse profissional na educação infantil?

**D4:** Eu desconfio que seja o Pedro! As dificuldades primeiro de tudo, as diferenças sociais que cada aluno vive, sejam financeiras, familiares com núcleo diferentes, questões sociais locais, onde reside a clientela, a estrutura escolar adequada, no caso, da educação infantil que contemple todos os espaços que o modelo preconiza, para atender as crianças e realizar diferentes atividades. Uma das mais grave, a omissão dos pais diariamente com a aprendizagem dos filhos, onde ao final do ano o insucesso ou sucesso cabe aos professores, quando positivo “ok, parabéns!”, quando negativo esquecem todas essas dificuldades que interferiram no processo no decorrer do ano que vai dizer que o professor não alcançou os objetivos. A valorização na questão dos pais e a omissão deles sabendo que o processo não depende só de um lado, é uma parceria escola e família. Acho que isso seria um dos principais pontos que ele enfrentaria como dificuldade.

**Entrevistador:** Quanto o fato dele ser um homem, a senhora acha ou supõe que ele vai enfrentar alguma dificuldade?

**D4:** Sim! Em se tratando da educação infantil, sim! Porque numa visão ampla nós estamos com uma geração mudada. Em se tratando dos pais já que ele tem 28 anos a clientela dos pais é uma geração outra, onde professores de Matemática, professores de História eram visivelmente masculinos e as outras disciplinas como Matemática, Religião que era dado, antigamente pelo sexo feminino. Eu acho que ele vai esbarrar nessa questão, por esses pais essa geração, não sei antigamente, mas é um desafio a ele e a mídia, hoje em dia, a mídia ela influencia muito é tanto, que nós temos raríssimos professores de educação infantil, raríssimos por vários outros motivos, que a mídia divulga e que acontece. Essa visão de ser professor de educação infantil está mais voltado como falei no início à questão materna, de ser feminina, que entende mais as crianças, esse lado mãe, penso assim, mas com relação dele desempenhar um bom papel, o profissionalismo dele acho que não interfere de nenhuma forma.

**Entrevistador:** Quando a senhora fala coloca a mídia, os motivos midiáticos podem interferir na maneira como os pais veem, a senhora poderia esclarecer um pouco, o que seria esses motivos?

**D4:** Sim, claro que sim! Os programas infantis voltados, as novelas. Nós sabemos que as nossas crianças elas não têm limites/regras não são colocados em casa. Então, por passar o tempo ou melhor para ocupar o tempo, para que os pais possam fazer outras coisas, as crianças ficam livres para assistir qualquer tipo programação. Hoje em dia, os pais não atentam para as programações adequadas a cada etapa, quando eles percebem o comportamento de um filho com relação a moda, ao consumismo, ao sapato de uma determinada marca, a mochila, a roupa, a padrão de se vestir, de calçar, lugares de preferências, isso influencia muito. Mas tem algumas questões que as famílias são muito tradicionais, embora você diga que não, a grande maioria assume uma postura tradicional quando se fala de professor na educação infantil, elas voltam as questões ultrapassadas, a valores, muitas vezes, aparentemente com uma nova reconfiguração, mas persiste o conteúdo valorativo. Apesar de ser uma nova geração se mantem visões da época passada, geralmente eles discordam de coisas novas, o que permanece é o que foi passado a década.

**Entrevistador:** E a senhora acha que essas concepções das famílias tradicionais interferem na educação infantil?

**D4:** De uma certa forma sim, com certeza. Nós sabemos que hoje há vários recursos, a ludicidade é vista por eles como um processo de aprendizagem, como mera brincadeira sem sentido pedagógico, sem o objetivo. Tanto que a criança chega em casa e a mãe pergunta: - o que você fez hoje na escola? Eu brinquei no pátio, a professora jogou boliche, nós desenhamos e pintamos, só brincou, não foi produtivo na visão deles. Cabe aos professores, a cada início de ano letivo, eu e amigos esclarecer, eu estou tentando colocar essa visão, que a ludicidade é outra forma de ensinar, e que podemos aprender brincando, respeitar a criança nesse momento. Fazer também o resgate das brincadeiras vivenciadas por ele, que eles sempre citam em sua época: - na minha época eu fazia isso, assim, assim, sempre dosando um pouquinho de cada coisa. Acho que uma maneira é de conscientizá-lo que dá certo, você explicar.

**Entrevistador:** Professora a senhora falou “é igual mãe”, fale um pouco sobre isso?

**D4:** Sim, no início do ano, vem esse lado mãe onde a criança está insegura, pois quando o bebê começa a engatinhar, a dar os primeiros passos à mãe sempre está ao seu lado para auxiliá-lo, segurá-lo para não deixar machucá-lo. No início do ano volta para esse lado mãe, a criança está saindo do convívio familiar, entrando para escola, é um mundo novo, novos alunos, não tem mais ninguém de referência como irmãos, primos que estavam convivendo ali com ela, a criança se sente insegura na escola, o ambiente onde tem outras crianças, outras regras e sem a familiar, é inevitável o choro, a insegurança. Eu acho que ela vê que tem uma pessoa que acolhe, dá carinho, conversa, dá atenção é mais leve do que você pegar uma criança dentro de sala e falar: -Não amor você chegou na escola, aqui não pode chorar, aqui não pode isso, não pode aquilo, citando as regras da escola, que nós gostaríamos que fosse para que acontecesse a rotina da aula harmoniosa, não, mas nós temos que entender esse lado da criança, como que ela se sente ficar longe do pai, da mãe ou então de quem faz esse papel, acho que esse lado mãe vem nesse sentido.

**Entrevistador:** Se um homem fosse fazer esse papel, o que acha disso?

**D4:** Sim! Ele conseguiria ter um domínio da situação, mas de outra forma!

**Entrevistador:** De outra forma?

**D4:** Eu acho que no diálogo, com o diálogo.

**Entrevistador:** A senhora poderia falar um pouco sobre isso?

**D4:** No choro em se tratando da minha fala, eu acho teria menos toque porque nós percebemos nele, teria pouco toque e mais diálogo, mais conversa, mais ouvir a criança. Ele tentaria buscar

um recurso de uma brincadeira, para envolver a criança para que ela tire esse foco total que foi deixada na escola, mas que ela seja inserida ali, que ela veja o que escola tem de legal. Acho que o homem, o professor masculino ele faria isso, ele mostraria algo positivo na escola, o que se pode fazer na escola. De primeira eu sei que ela faria uma conversa e uma brincadeira, ele mostraria logo uma brincadeira para que ficasse na memória da criança, que aquele professor foi legal, foi amigo independente ser menino ou menina, mas ela encontraria um amigo, uma pessoa de referência, uma pessoa alegre, uma pessoa divertida que fez algo que gostou ali, que mostrou que a escola não era um bicho papão, que era alegre e que a criança podia voltar no outro dia e que seria divertido e bom.

**Entrevistador:** Essa estratégia as professoras utilizam?

**D4:** Também.

**Entrevistador:** Então a senhora quer me dizer que ele buscaria muita referência na professora e aplicaria em sua prática?

**D4:** Eu acho que sim. Eu creio que sim. Menos toque como eu estou falando. A mulher não, a gente abraça e fala: -O que é meu amor? Ajeita o cabelo, vê a roupa: - o que você está sentindo ou doendo alguma coisa? Você começa a querer adivinhar para eliminar o motivo que está causando o choro. Você começa a perguntar, você já parte para o toque, para o contato e o masculino eu acho que não. Ele começa a colocar a atividades, que já vai tirando o medo, vai fazendo com que ela vai ganhando a confiança, essa é a minha opinião.

**Entrevistador:** Interessante, como a senhora acha que a comunidade escolar reagiria com a chegada do professor Pedro em sua pré-escola?

**B4:** Se fosse alguns que já passaram por aqui, no caso, dois já conviveram, nossa! Super alegre, seria uma receptividade muito boa, porque nós já conhecemos o trabalho desenvolvido, eles são muitos queridos. Se fosse um novo, eu acho que todos, nós professores iríamos andar meio que em ovos para recebê-los, mas sempre com carinho, ele teria que demonstrar receptividade, afinal quem chega é muito mais difícil do que quem está no lugar adaptado. Você entrar no mundo do outro é muito complexo, mas eu creio que o nosso grupo trataria maravilhosamente, seria uma receptividade bem positiva com relação a eles tanto os funcionários e vou chutar a questão dos pais, digamos assim, 50% de aceitação.

**Entrevistador:** A senhora falou que houve professor em sua pré-escola?

**D4:** Já!

**Entrevistador:** Assim, a senhora poderia um falar um pouco sobre isso?

**D4:** Foram duas realidades totalmente diferentes. Um saiu deixando saudades e o outro já saiu porque tinha para não se complicar profissionalmente, porque ele fazia tudo certinho, mas aconteceu algo na sala dele ou se foi por motivos pessoais uma das crianças chegou em casa com uma fala dele e houve uma denúncia.

**Entrevistador:** E qual foi a fala da criança?

**D4:** Em casa? Grito e agressão.

**Entrevistador:** Ah, agressão?

**D4:** Agressão! A diretora na época era uma outra, conversou, ouviu as partes e resolveu, ele foi transferido para o fundamental. Com relação ao outro, trabalhou, nossa foi querido, era muito amado pelas crianças, mas também saiu porque ele disse: - Não, agora eu quero atuar no EJA, deixou a educação infantil sem nenhum problema.

**Entrevistador:** Quanto tempo cada um ficou aqui?

**D4:** Um ficou, o que foi embora ficou 2 anos e alguma coisa. O outro, muito querido, só 1 ano.

**Entrevistador:** E como era a relação deles com a comunidade escolar?

**D4:** Eu vou ser super sincera com você. O primeiro eu sentia, que gostava de criança embora não tivesse filho, mas as tratava com um carinho, uma dedicação, tanto que nós pegávamos um caderno havia pouquíssimas atividades xerocadas, copias de mimeografo. Era uma dedicação, um carinho em fazer todas as atividades escritas, ele parava e tirava um momento, não sei se era na casa dele, no final de semana, eu sei que ele conseguia, a escrita dele estava ali presente em 80% das atividades que ele realizava. Era uma escrita dele mesmo, nós falávamos: -Nossa, tem muita paciência! Ele respondia: - não, eu gosto! Era um carinho, uma dedicação, parece que ele sabia que as crianças necessitavam daquilo, tinham um carinho. Com relação ao outro eu via uma necessidade de trabalhar naquela vaga, porque estava lotado ali, não havia assim um perfil para atuar na educação infantil, mas era um excelente professor porque eu também tive a honra de convivê-lo em outro segmento e era muito querido. Só que eu acho na educação infantil não era a praia dele, não era! Talvez um dos motivos de sua saída fosse isso.

**Entrevistador:** E as relações deles com os pais e as mães, você percebia alguma diferença?

**D4:** Relação com muito respeito e o que ele falava os pais não opinavam, não interferiam, havia um relacionamento professor – A e pai – B e ali havia uma linha que dividia eles, cada um no

seu papel, ele como professor e os pais ali para receber as informações, eu via isso! Enquanto o outro não, usava já uma fala mais de afinidade, havia tipo uma amizade, um vínculo mais alegre, harmonioso entre o professor e os pais, tanto é que era acatado alegremente tudo o que esse professor falava, era bem recebido. No caso do anterior não, porque era tipo assim: - ele colocou, então, ok, Pronto! Não tem o que fazer.

**Entrevistador:** Não havia uma construção me parece no segundo. No primeiro havia essa construção desse diálogo entre os pais. Interessante! Em algum momento eles verbalizaram ou se senhora percebeu alguma dificuldade?

**D4:** Não, não, até porque assim, na convivência era muito profissional, o que estou falando é questões profissionais, a minha visão. Lado pessoal não, não tinha um vínculo pessoal que eu pudesse dizer “Ah, por causa disso, por causa daquilo”. Eu acho que pela questão de se identificar de perfil a perfil, assim como eu gosto de cantar, de brincar, tem outros professores que não, elas são mais sérias, mas isso são as particularidades profissionais. Talvez não gostem de cantar, não se identificam com a questão de brincar da criança em si. Eu não, eu gosto muito de cantar até quando eu vou explicar eu começo por música, para que criança possa entender, não deixando de ser sério, mas eu gosto muito de utilizar o imaginário delas, sempre deu certo! Por isso, eu acho que por perfil mesmo de pessoa, cada um tem a sua identificação própria, suas individualidades, um mais brincalhão outro mais sério, mas os dois excelentes profissionais.

**Entrevistador:** Hum!

**D4:** Eles desenvolviam as mesmas atividades, mas é como eu estou falando, acho que era por perfil da pessoa mesmo, talvez, menos risonha, mais centrada, eu acho que é isso mesmo.

**Entrevistador:** A senhora acha que uma pessoa nesse estilo dele teria dificuldades para trabalhar na educação infantil?

**D4:** Eu creio que sim. O nosso trabalho é como um casamento, você não vai se casar com uma pessoa que não gosta! Você vai escolher uma pessoa que tenha algo que admire, que goste. Eu acho que casamento é assim, eu acho que talvez não seja a praia dele, da pessoa. Eu acho que você tem que gostar do que você faz, você tem que gostar verdadeiramente porque senão, não funciona, pode funcionar até por certo tempo, mas chega uma hora que o próprio professor vai ficar saturado de estar no lugar onde não se sente bem. Eu, por exemplo, não me identifico com a EJA, já trabalhei! Mas não era minha praia, não me identifiquei, atuei durante 1 ano e pouco, mas eu vi que não estava legal, eu sei que eu poderia render muito mais, porém não estava me

identificando por vários motivos, então sai! Fiquei onde eu sou apaixonada que é educação infantil.

**Entrevistador:** Então professora foi muito interessante a sua entrevista, gostei bastante, agradeço por sua cooperação, assim, não tenho palavras, a senhora trouxe assim algumas informações interessantes sobre a dinâmica da educação infantil

**D4:** De nada.



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO  
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



ENTREVISTA – D5

**Entrevistador:** Então, professora! A senhora aceitou participar da nossa entrevista. A primeira pergunta é: o que uma pessoa necessita ter ou ser para trabalhar na educação infantil?

**D5:** Eu penso que primeiro ter muita paciência com criança, segundo ter um olhar mais aberto, porque a criança traz de casa os costumes, sendo a família a primeira instituição que ela convive, por isso traz muito da vivência dela em casa, tanto do lado religioso, lado cultural, lado do vocabulário. Então, eu penso que o professor tem que ser muito aberto a isso e querer trabalhar com criança, porque tem professores que dizem: -Ah, é fácil! Porque eles são pequenininhos, mas nem sempre é fácil, eles trazem muita coisa de casa e aqui na escola, você tem que ir adaptando o vocabulário, os costumes dentro da escola com eles, também junto com isso o conteúdo, o currículo. Então eu gosto muito de trabalhar nessa área. Você ter um olhar assim, não que seja regra geral, mas eu como tenho filhos pequenos, gosto de tratar eles como se fossem meus filhos também, ter esse olhar de mãe, e muitas vezes também aconselhar os pais, como eu sempre faço, afina, muitas vezes, já fui aconselhada.

**Entrevistador:** Interessante!

**D5:** Eu acho que perfil ideal a gente nunca vai encontrar. Ideal não tem, tem o professor que se adapta, que corre atrás do conhecimento para poder estar inserido nessa modalidade de ensino. Eu acho que ideal (ideal) a gente não tem na educação, aquele professor ideal até porque não tem receita para isso, você tem que ir se adaptando e buscando conhecimento através da prática e isso muda de ano para ano conforme a clientela dos alunos. Então, para mim não tem um perfil ideal, mas que seja uma pessoa equilibrada, que tenha uma mente centrada e uma mente aberta, eu acho que isso é muita coisa para se ter um professor na educação infantil.

**Entrevistador:** Eu tenho um pequeno texto e gostaria que a senhora lesse, pois a partir de suas informações farei as perguntas.

**D5:** Ok!!

**Entrevistador:** Vamos imaginar a senhora é a diretora dessa escola, qual candidato(a) seria contratado(a), e quais dificuldades enfrentaria esse profissional na educação infantil?

**D5:** Eu acho que o Pedro. Eu penso que primeiro seria por ele ser homem, acho que tem muito preconceito, não por mim, afinal ele é professor, se passou no concurso, fez os exames admissionais, porque está tudo bem, pode assumir. Agora, tem colegas que eu sei que tem preconceito. Se for um homem trabalhar na educação infantil, eu acho que não dá certo, esse não é meu pensamento, porque para mim, mas tem pais que acham: - Ah, tem que ser professora, porque o homem já não dá certo para trabalhar porque homem tem outro perfil, mas isso não é minha opinião, eu acho que essa seria a primeira barreira dele. A segunda penso que não teria barreira com as crianças, porque têm muitas crianças que não tem a figura paterna em casa, o professor homem iria somar muito para as crianças terem uma visão da figura paterna, porque elas gostam muito. Eu sei por que eu trabalho num clube de aventureiro, de escotismo e a maioria é mulher, mas tem uns, que chamamos de conselheiros homens, os meninos e as meninas gostam muito, porque eles têm uma referência paterna, uma referência masculina, que muitas vezes, em casas eles não têm.

**Entrevistador:** Quando a senhora falou “as minhas colegas têm uma certa resistência”. A senhora percebe quais são as razões ou motivos disso?

**D5:** Por ser homem, eu acho que homem tem que trabalhar só com menino maior, porque sendo crianças pequenas pode ter alguma coisa, como tem hoje de pedofilia. Então, elas pensam que as pessoas têm esse preconceito, só que a pedofilia não é só de homens, vem de mulheres, por isso nós não podemos ter esse olhar preconceituoso, só porque é homem. Se ele é uma pessoa equilibrada, se ele fez todos os testes, se está tudo ok! E durante a sua vivência constamos que nosso colega não tem nada, afinal as mulheres podem ter essa prática, isso não é exclusividade do homem, mas muitas vezes, eu já vi não aqui no espacinho, de outros falarem assim: -Ah, não! Professor homem tem que ser só para trabalhar com alunos maiores, com crianças tem que ser mulher!

**Entrevistador:** A senhora comentou que os pais também são resistentes, o que levam eles a isso?

**D5:** Eles justificam por causa de várias [coisas], que veem na televisão sobre pedofilia, sobre aliciamento. Então, eles acham que os homens estão mais propícios a ter esse comportamento e as mulheres, não! Mas eu penso que isso é enganoso, como falei isso pode vir tanto de homem, da pessoa querer mesmo, não tem nada a ver se é homem ou é mulher, ou se o professor tem uma outra orientação sexual, isso não influencia no trabalho.

**Entrevistador:** Hum! Pode continuar!

**D5:** Acho que se ele tiver o olhar aberto, se ele se propõe a trabalhar com essa faixa etária acho que não tem nenhuma barreira, ele pode fazer a rodinha que nem a gente faz, ele pode brincar que nem a gente brinca, pode segurar na mão como muitas vezes a gente segura. Então, para mim homem e mulher pode ter esse olhar aberto. Agora se ele falar: -Não, eu não me identifiquei. Eu quero ir para o mundo trabalhar com crianças maiores, tanto como têm mulheres também que falam: - Não, eu não me identifiquei. Eu vou trabalhar com crianças maiores. Para mim essa parte de ser homem ou mulher não é barreira e nem dificulta. Você se propõe a trabalhar, você se identificou com aquilo, tudo bem.

**Entrevistador:** A senhora acha que teria alguma situação na educação infantil, que se fosse realizada pelo homem causaria algum problema?

**D5:** Não! Não, por mim não. Porque eu com meus alunos eu trabalho na rodinha, eu canto, faço a parte de rotina, tem a parte da historinha, tem a parte das atividades, da sala de leitura, para mim homem pode fazer também se ele estiver, se ele estudou, se ele fez pedagogia ou outra licenciatura e se propõe a trabalhar com isso, passou no concurso, porque está apto e se identificou com essa modalidade de ensino. Aqui no CMEI eu não vejo: -Ah, não! Isso aqui ele não pode fazer, porque ele é homem, não vejo essa barreira na educação infantil e nem no ensino fundamental, eu penso que é mais a gente que cria essa barreira, às vezes, com preconceito por ser homem: -Ah, não dá!

**Entrevistador:** A senhora falou “a gente que cria”, pode explicar melhor?

**D5:** Porque, às vezes, as pessoas têm um olhar preconceituoso, porque acha: - Ah! É um professor homem para trabalhar com criança, ah, não! Acho que não dá, mas penso totalmente diferente, dá sim! Penso que seria bom para as crianças terem uma referência paterna de homem, não veja barreira quanto a isso.

**Entrevistador:** Hum, interessante!

**D5:** Olha, eu já trabalhei no ensino fundamental na 3º e 4º série com um colega. Ele era bem bacana com as crianças, elas tinham aquela figura de pai, e a gente a figura de mãe, muitas vezes ainda. Eu admiro esse tipo de trabalho, eu não tenho preconceito quanto a isso, eu não tenho. Agora, na educação infantil nunca trabalhei com colega homem, sempre com mulheres. Já trabalhei no [colégio] Ana Rosa e Francisca Mendes, numa tinha um professor de Educação Física. Teve um tempo que tinha, as crianças gostavam muito, muito mesmo [dele]. Ele era como um pai para elas, na hora que ele chegava para a Educação Física, elas já ficavam todas

esperando, tinha brincadeira com xadrez, de circuitos, foi muito bom para escola ter um professor. Foi a única vez, que eu trabalhei assim [com homens], mas foi bom!

**Entrevistador:** Quando a senhora diz “postura de pai” seria o quê?

**D5:** Eu vejo assim, que a postura de pai, que as crianças vão ver em relação a ele, porque tem muitas que não tem em casa essa figura de pai, de homem, às vezes, elas precisam dessa referência querendo sim ou querendo não, às vezes, faz falta elas terem esse olhar. Afinal, ser pai é que nem ser mãe, é cuidar, é ter aquele olhar de carinho, de cuidado, de dar um abraço na criança, de ter aquele olhar quando ela está tristonha de ir lá, saber o que está acontecendo, o que foi? O homem também pode fazer isso.

**Entrevistador:** A senhora acha ocorreu mudanças no magistério?

**D5:** Sim! A diferença é que antes era algo mais rígido, porque eu tive professores homens que eram assim, na 6ª série tinha o professor Barreto, ele chegava com a varinha e de paletó, quando ele chegava todo mundo tinha que se levantar, ele tinha aquela voz firme e grave. E a professora também não tinha muito esse contato [afetuoso] com a criança, pensava vim para ensinar. Hoje, não! Eu penso que é um olhar mais aberto, muitas vezes, você vê aquele seu aluno com dificuldades, você pode ir lá conversar com ele, pode ter aquele olhar mais aberto, pode conversar com a família, eu acho que é essa diferença de hoje, de ter um olhar mais aberto, de não ser tão aquele professor que fica em cima do pedestal da escola tradicional, naquela que você só vai aprender isso e outras coisas, eu não tenho esse outro olhar, não posso ter outro olhar. Eu acho que essa é a diferença principal de hoje.

**Entrevistador:** E hoje como o professor é? Como que a senhora olha ser professor?

**D5:** Eu olho um professor de hoje, às vezes, desmotivado por não ser valorizado, porque a valorização não vem através só de cursos de reciclagem, cursos que se faz no DDPM. A valorização não vem só de uma escola bem estruturado, cheia de material para trabalhar, a valorização também vem pelo salário, isso é motivacional para gente. Você ser valorizado como professor, como um profissional que trabalha com amor e dedicação a sua profissão. Para assim, ela falar: eu amo minha profissão, eu não quero fazer outra coisa, eu escolhi ser professora! Então, eu tinha uma outra profissão que trabalhei 5 anos, que era Técnico de Enfermagem. Eu ganhava mais que disse: - Não, eu voltar para a educação, porque é o que quero fazer, mas em nenhum momento eu penso: - Não, eu amo isso, que eu faço! E quando tem manifestação eu não vou, porque precisamos lutar por melhorias em nosso trabalho, e devemos ir atrás. Eu gosto, foi isso que eu escolhi, mas gostaria da minha valorização! Hoje, eu penso que muitos

professores perdem a paciência quanto não ser valorizado, de não ser escutado, de não ter um bom material, um bom recurso, uma boa escola para trabalhar, uma estrutura, acho que tudo é um conjunto de coisas. Não é só o conjunto, sem a valorização, ela deve vir junto. Não gosto quando ouço: - Eu não vou fazer assim, porque ninguém me escuta, eu vou fazer de qualquer jeito”, eu não penso assim, eu acho devo fazer aquilo que posso dentro das minhas condições, mas junto com isso também eu quero a minha valorização como profissional, da profissão que eu escolhi para seguir.

**Entrevistador:** Hum!

**D5:** Eu não sou professora vaquinha de presépio. Quando tem manifestação eu vou, mas eu aviso aos pais dos meus alunos, eu vou por causa disso, disso, disso. Tanto que nunca os pais dos meus alunos vieram reclamar de mim, mas no meu horário de trabalho, eu estou aqui! Para ajudar para fazer meu trabalho! Mas quando tem manifestação eu não venho, eu vou atrás dos meus direitos, porque acho que isso vem junto. Dessa forma, ensino para os meus alunos serem bons cidadãos e ir atrás dos seus direitos.

**Entrevistador:** Como que a senhora vê a educação infantil dos profissionais que atuam na educação infantil pelos nossos governantes, essa valorização, como que a senhora olha?

**D5:** Eu penso que a valorização está muito longe, porque eles acham que a educação infantil é só ficar brincando: - Ah, vão ficar brincando lá [pré-escola]. Tanto que têm vários recursos financeiros não vem para quem trabalha na educação infantil. Muitas coisas foram cortadas da educação infantil como o pedagogo, não tem pedagogo na escola, eles acham que não é preciso, mas, é! Assim como, nas outras modalidades de ensino, porque nós estamos lidando com pessoas, com crianças. O professor e a criança fazem parte da comunidade escolar tem que o mesmo recurso do ensino fundamental, as verbas, a valorização, afinal a educação infantil é a base. A construção do caráter da criança começa em casa e tem continuidade na escola, porque ele vai levar pra vida toda e muitas vezes não vemos a valorização na educação infantil e nem de seus professores. Claro! Que já avançamos nesse aspecto, mas ainda está longe, pois a maioria das pessoas acham: - Ah, vai para educação infantil é só para brincar, só ficar brincando com a criança. Não é isso, não é o que fazemos! Tem um momento que eles brincam, mas têm outros momentos, da historinha, da rotina, da contagem, da brincadeira.

**Entrevistador:** É interessante o seu posicionamento professora, muito bom. Infelizmente a nossa entrevista terminou, agradeço muito por sua participação.

**D5:** Eu que agradeço!

**Entrevistador:** Qualquer coisa nós estamos à disposição!

**D5:** Está bem!



APÊNDICE – I  
MATRIZ ANALÍTICA DAS ENTREVISTAS

Primeira Categoria de Sentido: Os embates entre os cisgêneros na educação infantil				
N.º	Subcategorias	Respostas dos sujeitos por papéis sociais		
		Pais	Mães	Professores
1. <sup>a</sup>	<b>Idealização do cisgênero feminino</b>	- [mulher] tem sensibilidade, é mais fácil para cuidar, educar, tem muito mais paciência, porque muitos homens não têm paciência (P1)	- Por ela ser mulher, óbvio! Eu creio que a mulher tem mais paciência, para lidar com criança do que o homem em si (M2) - A professora do meu filho, ela já tem tudo que eu preciso. Ela sabe ser rígida quando ela tem que ser, ela sabe dar carinho, ela sabe corrigir na hora certa (M2). - Nós pensamos que é a parte da mulher, a mulher tem mais cuidado, mulher tem mais dedicação (M5).	- A mulher é doce, amável e delicada, isso ajuda para ser uma professora de crianças. Então é isso! (D2).
		- Acho que o homem tem um pouco de falta de paciência, às vezes, porque a criança é pequena [...] por isso, não	- Porque o homem, ele passar uma imagem mais forte, dá mais medo. Por isso, tem crianças que tem uma certa	- Ele é homem, mas é um profissional que está na escola,

2. <sup>a</sup>	<b>A imperícia da Figura Masculina</b>	tem aquele cuidado todo que uma mulher e uma mãe têm (P2)	afinidade com professores homens e outras não (M1) - Acho que só pelo fato dele ser homem, tem mais pulso firme, por isso deveria ser outro cargo, que não seja professor da educação infantil (M2).	porque tem valores, ética e fez uma escolha pela educação (D2) - Ele gostava mesmo de criança embora não tivesse filho, tinha um carinho, uma dedicação com seus alunos (D4)
3. <sup>a</sup>	<b>Interdição da docência masculina na educação infantil</b>	<p>- Muitos pais optam, até eu também, para trabalhar com criança a professora mulher, ainda [mais] com criança de 3, 4 e 5 anos (P1);</p> <p>- Tem aquela preocupação, não sabe como é o professor... como é seu comportamento dentro da escola, como é seu comportamento fora da escola (P1)</p> <p>- Ele escolheria a Carla pelo fato dela ser mulher, ainda mais cuidar de criança, no caso, das crianças da educação infantil (P2)</p> <p>- Ele não teria problema por causa do seu estudo, mas pelo fato dele ser homem, isso é uma questão [de gênero] entre homem e mulher (P2)</p> <p>- O empresário vai fazer uma pesquisa do currículo dele, da vida pessoal e profissional, avaliar a capacidade para o trabalho [na educação infantil] (P4)</p>	<p>- Pelo fato de a gente, ser mãe, confia mais no sexo feminino, para deixá-la [filha] com uma moça, uma mulher, mas temos que conhecer a forma dela trabalhar (M1)</p> <p>- Eu não o contrataria pelo fato dele ser homem, por ser mais velho, também me parece que a formação dele é inferior à dela (M1)</p> <p>- Eu contrataria o Pedro, ele tem formação, tem experiência, é mais velho. No caso, para ser diretor, mas para ser professora eu prefiro a Carla (M2)</p> <p>- Como diretora poderia impedi-lo, pelo fato de ser homem! Mas como professora não teria a mesma posição, pois, não poderia fazer nada, quem está contratando é a direção (M3)</p> <p>porque querendo ou não há um preconceito, entre o homem ter um envolvimento com as crianças (M5)</p>	<p>- Quando a mãe soube que havia um homem aqui, ela ficou surpresa. Pois, elas acham que vão encontrar só mulheres na educação infantil (D1)</p> <p>-A maior dificuldade dele na escola de educação infantil seria o fato de ser homem, porque quanto método como técnica de aprendizagem com a turma, não teria (D2).</p> <p>- Muitos pais não gostam, que seus filhos fiquem com professor homem. Eles têm preconceito, alguns vão olhar de forma diferente pelo fato dele ser homem (D3)</p> <p>- As famílias são muito tradicionais, elas insistem em permanecer com alguns valores, como a mulher educar uma criança, não homem (D4).</p> <p>- Por ser homem, elas [professoras] acham que deve trabalhar só com</p>

			- Seria mesmo pelo sexo mesmo, sim! Ser homem. Em minha concepção, eu ainda sou retrógrada, nesse negócio, eu ainda não concordo! (M5)	menino maior, porque sendo crianças pequenas, pode ocorrer alguma coisa, como a pedofilia (D5)
--	--	--	--	--



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO  
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



MATRIZ ANALÍTICA DAS ENTREVISTAS

Segunda Categoria de Sentido: Os papéis sociais e a docência masculina na educação infantil				
N.º	Subcategorias	Respostas dos sujeitos por papéis sociais		
		Pais	Mães	Professores
1. <sup>a</sup>	<b>Fusão dos papéis sociais com a figura docente</b>	<p>- Mas eu acredito, que seja assim, como seu segundo pai que vão acrescentar a educação que vai lhe fazer parte que vai seguir com a vida dele adiante (P2)</p> <p>- Normalmente, [professora] tem que acompanhar as crianças, ensinar, ter bastante paciência e dedicação (P3)</p> <p>- Professor constrói no aluno disciplina, agrega mais ensinamentos, é responsável pela aprendizagem, é uma das profissões que mais amo e acho mais desvalorizadas no Brasil (P4)</p>	<p>- Para mim é você ser dedicado aos seus alunos, é você explicar bem, é você ter paciência com as criancinhas (M1)</p> <p>- Eu acho que é um dom, tem que gostar, amar aquilo que faz. É uma profissão tão bonita, que auxilia na criação de casa, mas que é desmerecida [desvalorizada] (M2)</p> <p>- Ser professora é uma profissão muito boa, exige ter paciência mesmo, gostar do que faz! (M3)</p> <p>- A professora é como uma segunda mãe dos nossos filhos, ela deve educar com carinho e cuidado (M4)</p>	<p>- Ser professora é enfrentar diariamente uma batalha, em todos os aspectos, principalmente, com as crianças da educação infantil (D1)</p> <p>- Ser professora é aplicar na prática o que li tanto na graduação quanto na especialização, com as crianças (D2).</p> <p>- Ser professora tem que amar o trabalho, pois não é fácil construir o conhecimento e explorar os que a criança trouxe de casa, considerando os estudos teóricos da faculdade (D3).</p>

			- Para ser professora com absoluta certeza, gostar de criança, ter amor realmente, e se dedicar, ser atenciosa com as crianças (M5)	- Professora é ser um pouco mãe, tratar com carinho, atenção e cuidado as crianças durante as atividades (D4).
2. <sup>a</sup>	<b>Relacionamento interpessoal entre professor-criança-comunidade</b>	- Depende de como ele trata as pessoas, as atitudes na hora de falar com alguns alunos ou com as mães (P2) - Mas todo mundo que trabalha e se destaca em seu serviço, recebem elogios e críticas. Isso depende muito de convivência com o pessoal do colégio (P3)	- Ele é um profissional, mas como é homem teria dificuldade no trato com as crianças, como iniciá-lo e mantê-lo, assim como, vejo nos pais (M2) - Pensamos na postura dele com as crianças, será que ele vai fazer um bom papel? Ele vai ser tão duro com meu neném (M2) - Homem não é criado para isso, ele não tem muita capacidade de cuidar de crianças, quem sabe é a mulher, a mãe! (M3) - Presenciei numa escola a dificuldade do professor, quando uma das alunas queria ao banheiro, ele tinha que chamar uma professora de outra sala (M5)	- Eu acho seria bem recebido, ele é um profissional, passou num concurso, foi selecionado, porque é tão capaz quanto nós que estamos aqui (D1). - Eu conheço minhas colegas e os funcionários da escola não haveria nenhum preconceito, pelo contrário, a gente ia procurar até ajudá-lo mais (D3). - Ele falava com muito respeito com os pais, eles não opinavam, não interferiam. Havia um relacionamento hierárquico, uma linha que dividia eles, cada um no seu papel (D4) - Com as crianças, ele não teria problema, muitas não têm a figura paterna em casa, e o professor somaria com uma figura masculina, e eles gostam muito (D5)

3. <sup>a</sup>	<p align="center"><b>O trato masculino com a criança da educação infantil</b></p>	<p>- Eu acho que o Pedro [seria o escolhido] no caso. Não só pela experiência que ele tem, maior um pouco, de dois meses (P3)</p> <p>- Ele ter um convívio com as crianças e fazê-las aprenderem, ter aquele cuidado para ensinar, compreender que elas são pequenas e precisam de bastante explicação, para entenderem [as tarefas] (P3).</p>	<p>Ter nível superior não significa, que a pessoa tenha experiência profissional, a experiência é essencial, ela é considerada na seleção (M4)</p> <p>- A gente acha que a professora mulher, ela tem mais sensibilidade, mais jeito com criança. Então, nós pais quando encontramos um professor numa sala de aula de CMEI, nós falamos: como que pode? Será que ele vai conseguir com tantos alunos? (M5)</p>	<p>- Na escola é comum, você encontrar professores homem dando aula no ensino fundamental e médio (D1)</p> <p>- Se os pais tivessem dúvida quanto à capacidade do professor, eles poderiam vir e participar das aulas, dentro da sala de aula, para observar o trabalho dele (D2)</p> <p>- Ele precisar conhecer e se adequar a rotina escolar da educação infantil, que na prática é mais trabalhoso do que no estágio durante a faculdade (D3)</p> <p>- Numa situação de choro ele vai buscar uma brincadeira para a criança se sentir acolhida e segura, não terá toque ou carinho como é tipo da mulher (D4)</p>
-----------------	---	--	---	--



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO  
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



MATRIZ ANALÍTICA DAS ENTREVISTAS

Terceira Categoria de Sentido: A docência masculina e seus percalços na educação infantil				
N.º	Subcategorias	Respostas dos sujeitos por papéis sociais		
		Pais	Mães	Professores
1. <sup>a</sup>	<b>Formação doente</b>	<p>- A experiência conta muito, e também a capacidade. No caso, aqui eu ficaria [professor] por causa da pedagogia (P1).</p> <p>- Hoje fosse professor homem para meu filho, eu entenderia como normal, eu saberia que ele estava ali com o mérito dele, por ter cursado uma faculdade boa, ter obtido informações para ter cuidado com as crianças e passar o aprendizado para elas (P2).</p> <p>Eu escolho o professor Pedro, não só pela experiência, mas pela formação dele, tem o ensino superior e pós-</p>	<p>- Eu penso por ter uma graduação. Ela tem o nível superior, pode ter uma formação melhor, um método de estudar, de falar, um jeito com crianças melhor (M1)</p> <p>Talvez, o contratasse, ele tem formação e experiência, seria desafiador e surpreendente vê-lo conseguir ensinar as crianças, isso mudaria nossos pensamentos! (M2)</p> <p>- Hoje, tanto homem como mulher, estudam e se formam professores, eles têm o mesmo desempenho, tem a mesma capacidade (M4)</p>	<p>- Porque eu penso assim, se ele formou em Pedagogia, fez o concurso para área de educação infantil, é porque ele domina alguma coisa da área (D2)</p> <p>- Se ele estudou, fez a pedagogia ou outra licenciatura e se propõe a trabalhar com isso, passou no concurso, está apto e se identificou com essa modalidade de ensino (D5)</p>

		graduação, talvez esteja mais preparado. (P4)		
2. <sup>a</sup>	<b>Práticas pedagógicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eu acredito assim, com a graduação em pedagogia, [ele] terá uma certa experiência em auxiliar as crianças do dentro do colégio, ter paciência e um modo de falar com elas (P3)</li> <li>- Ele precisa de um suporte, para auxiliá-lo nas tarefas, porque é muito criança, e não pode deixá-las sozinhas, pode acontecer acidente (P3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Você tem que ter bastante cuidado como você vai falar, o que você vai falar e a forma de ensinar (M1)</li> <li>- Eu acho que ele teria a dificuldade de interagir, de explicar alguma coisa as crianças (M1)</li> <li>- Eu como mãe acharia impactante, ver um homem dando aula pra crianças pequenas e vendo que ele estava conseguindo dialogar, fazer o meu filho aprender, essas coisas eu ia gostar (M2).</li> <li>- As práticas pautadas no respeito, na dedicação, na comunicação com a criança. Assim, o homem iria se identificar melhor na educação infantil (M5)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ele precisará de ajuda, um professor auxiliar, um estagiário, alguém que pudesse contribuir para trabalhar da melhor forma possível (D1)</li> <li>- Ele tem que conhecer o que essa criança vai desenvolver, quais são suas habilidades e as competências, a partir desse conhecimento, ele vai trabalhar com ela (D2)</li> <li>- Ele fazia as atividades no pátio, eram muito criativas, como se fosse uma aula de educação física, tinha: futebol, queimada e circuito (D2)</li> <li>- No início do ano as crianças são bastantes dependentes para tudo, ele terá que aplicar atividades e ficar atento para as necessidades fisiológicas das crianças (D3)</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ele levar as crianças até o banheiro, essas coisas. Essa parte é complicada, porque no colégio infantil tem crianças que vai ao banheiro e ainda não sabe fazer as coisas [sozinhas] (P1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A televisão divulga casos de abuso sexual e aliciamento de criança, a maioria dos casos são com homens, professores homens (M1)</li> <li>- Eu escolheria uma mulher, porque deixar um homem pode acontecer muita</li> </ul>	<p>A dificuldade pela falta de uma professora auxiliar, para calçar o sapato, vestir uma roupa, também é nossa obrigação, o professor sendo homem vai enfrentar certa resistência (D1)</p>

3. <sup>a</sup>	<p><b>Receio quanto ao abuso sexual ou aliciamento</b></p>	<p>- O Brasil acontece muitas coisas entendeu, a maioria, dos pais tem esse receio de que vai acontecer alguma coisa [molestado] com seu filho no colégio, ainda mais sendo criança (P1)</p> <p>- Dele [professor] tocar na criança e a mãe entender como algo estranho ou vê coisa que não é! Tipo, aliciamento exploração infantil (P2)</p> <p>- Homem não pode cuidar de menina! Sou pai e acho que isso não tem nada a ver, vai da responsabilidade e da cabeça da pessoa, pois sabe o que é certo e o que é errado! (P3)</p>	<p>coisa, o negócio do professor abusar de aluno (M3)</p> <p>- Medo! Devido às meninas, não pelos meninos, porque com os meninos, acho que não teria problema nenhum, já com as meninas, acho que ficaria com o pezinho [desconfiança] (M4)</p> <p>- Onde ela estudava tinha um professor maravilhoso, só que ele era de educação física, ele não estava as 4 horas dentro de uma sala de aula (M5)</p> <p>- Na situação de ir ao banheiro, porque a criança de 3 e 4 anos, muitas vezes, precisa de acompanhamento. Então, ele é um desconhecido ali, para acompanhar uma mocinha, uma garotinha ao banheiro (M5)</p>	<p>- Os pais imaginam que possa acontecer, aliciamento e abuso sexual, como noticiados nos jornais da TV e na internet (D1)</p> <p>- Ele pode criar um bloqueio mental por achar que não poder ajudar a criança, por causa do medo dos pais acharem que está tocando o corpo da criança (D2)</p> <p>- Se a preocupação deles [pais] fosse em relação a ele [professor] levar as crianças ao banheiro eu sugeria a uma pessoa, uma mulher, acompanhando as meninas ao banheiro (D3)</p>
-----------------	--	---	--	--