

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARÍNGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
CURSO DE PEDAGOGIA

ALEX DE OLIVEIRA VIANA

**“UM INTRUSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL”; ESTUDOS SOBRE A  
PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES DO SEXO MASCULINO NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL E AS CONTRIBUIÇÕES DESTES  
PROFISSIONAIS NA FORMAÇÃO DO EU PSÍQUICO.**

MARINGÁ

2014

ALEX DE OLIVEIRA VIANA

**“UM INTRUSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL”; ESTUDOS SOBRE A PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES DO SEXO MASCULINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS CONTRIBUIÇÕES DESTES PROFISSIONAIS NA FORMAÇÃO DO EU PSÍQUICO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia, como requisito parcial para o cumprimento das atividades exigidas na disciplina do TCC.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dra. Tânia dos Santos Alvarez da Silva

MARINGÁ

2014

ALEX DE OLIVEIRA VIANA

**“UM INTRUSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL”; ESTUDOS SOBRE A PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES DO SEXO MASCULINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS CONTRIBUIÇÕES DESTES PROFISSIONAIS NA FORMAÇÃO DO EU PSÍQUICO.**

Artigo apresentado à Universidade Estadual de Maringá como requisito parcial para obtenção do Título de Pedagogo, sob a orientação da Professora Doutora Tânia dos Santos Alvarez da Silva.

Aprovado em: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria de Jesus Cano Miranda**

(Universidade Estadual de Maringá)

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula**

(Universidade Estadual de Maringá)

## **“UM INTRUSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL”: ESTUDOS SOBRE A PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES DO SEXO MASCULINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS CONTRIBUIÇÕES DESTES PROFISSIONAIS NA FORMAÇÃO DO EU PSÍQUICO.**

### **RESUMO**

Este texto tece inferências a respeito da influência de docentes do sexo masculino atuantes na Educação Infantil na construção do eu psíquico em crianças de tenra idade, sobretudo com crianças na faixa etária de três a cinco anos. Para tanto discute, brevemente, o processo de feminização do magistério no Brasil e questões de gênero professor/professora. O suporte teórico adotado para análise do fenômeno investigado é teoria walloniana. Por meio deste postulado teórico busca-se correlacionar a formação da personalidade/identidade de crianças e o trabalho pedagógico exercido por docentes homens. Considera-se que com a presença do professor na educação infantil há o alargamento das relações sociais das crianças, tendo em vista que o outro é fundamental na constituição do eu psíquico em formação. Isto posto, o segundo momento do estudo reúne informações advindas de questionários respondidos por familiares das crianças atendidas pelo pesquisador, que também é professor regente em da turma de infantil 4 da rede municipal de um município do Norte do Paraná. Dessa forma as inferências propostas neste artigo têm por finalidade reunir elementos que permitam discutir a presença do docente do sexo masculino em um ambiente constituído, historicamente e culturalmente, pelo gênero feminino, e como a presença desse outro influi na formação psíquica das crianças pequenas. Do mesmo modo, o estudo desta temática permite inferir, por um lado que a presença de professores do sexo masculino na Educação Infantil faz parte da realidade educacional brasileira. Por outro lado, constata-se as limitações para o trabalho destes profissionais, no que tange as pré concepções acerca do homem neste espaço escolar. Porém, já se averigua em alguns casos a superação da resistência em relação ao professor do gênero masculino na Educação Infantil ao se perceber a estreita relação afetiva entre criança e professor e os resultados pedagógicos da trajetória docente destes professores

**Palavras-chave:** Professor-Professora. Formação do Eu psíquico. Educação Infantil.

## INTRODUÇÃO

A presença de docentes do sexo masculino no trabalho com crianças pequenas é hoje uma realidade no contexto educacional brasileiro. Contudo, ainda é reduzido percentual destes profissionais na educação infantil. Mediante esse contexto, é objeto de estudo desta pesquisa, investigar a atuação do professor (aqui entendido do gênero masculino) com meninos e meninas em tenra idade, e o impacto dessa presença na formação do eu psíquico das referidas crianças. Para tanto o contato com a teoria walloniana, apresentada durante a graduação, somada à prática profissional como professor regente de turmas de educação infantil em um Centro Municipal de Educação Infantil instigou o tema deste estudo: “Um intruso na educação infantil”: estudos sobre a prática docente de professores do sexo masculino na educação infantil e as contribuições destes profissionais na formação do eu psíquico.

No início do século XXI observa-se atitudes mais tolerantes, em relação a aspectos que envolvem gênero. Contudo, a despeito dessa aparente tolerância, as relações de gênero permanecem permeadas de preconceitos e isso inclui a concepção acerca da figura e do papel do professor e da professora. Socialmente e culturalmente convencionou-se que o trabalho pedagógico com crianças da primeira infância, era algo naturalmente feminino. “É indubitável a crença disseminada de um homem sexuado, ativo, perverso e que deve ficar distante do corpo das crianças. Em contrapartida, há formas explícitas de conceber as mulheres como assexuadas e puras” (SAYÃO, 2005 p.16).

Por tal raciocínio, o professor do gênero masculino, por ser “homem”, não seria adequado para um trabalho que envolve cuidados corporais e uma proximidade afetiva, esperada na ação pedagógica dirigida às crianças pequenas. Discordando deste determinismo cultural, o envolvimento de professores na educação infantil, configura-se no alargamento de relações sociais com um “outro” excluído, ainda que de forma velada, deste segmento escolar.

É com esse recorte: a importância do “outro” na formação do eu psíquico, que os pressupostos de Wallon contribuem na afirmativa, de que o docente do gênero masculino, presente na educação infantil, apresenta-se como uma possibilidade de interação social, cultural e afetiva para além da existente e ou pré-estabelecida. Igualmente:

Nos momentos predominantemente afetivos do desenvolvimento o que está em primeiro plano é a construção do sujeito, que se faz pela interação com os outros sujeitos; naqueles de maior peso cognitivo, é o objeto, a realidade externa, que se modela, à custa da aquisição das técnicas elaboradas pela cultura. (Dantas P, 1983. p.91)

A citação de Pedro Dantas torna-se pertinente a este trabalho ao fazer emergir conceitos fundantes desta pesquisa, isto porque, ao conceituar a afetividade na perspectiva walloniana, o autor traz o cerne da teoria das emoções: como o(s) outro(s) e a realidade externa (cultura) influem na construção da personalidade.

Destarte, a presença de docentes do sexo masculino na educação infantil configura-se como uma possibilidade de ampliação do modelo de relações até então existentes no interior desse espaço, marcadas pela presença majoritária de docentes do sexo feminino. Esse novo personagem, no cenário da educação infantil, apresenta-se, como um elemento capaz de impactar o desenvolvimento do “eu psíquico”, fenômeno vivido pela criança nos anos iniciais de vida. É válido ressaltar, que segundo Wallon (1995) é no estágio do personalismo, entre 3 a 6 anos, que a criança dirige toda a sua energia para a formação da personalidade. Assim, a formação da personalidade é, nesse estágio, impulsionada pela predominância afetiva e pela busca de ajustamento social por meio de interações sociais.

Ademais, trabalhamos com o entendimento de que um ambiente educacional quase exclusivamente feminino, talvez não possibilite satisfatoriamente o equilíbrio necessário para formação do eu psíquico. Isso porque, a ausência de modelos masculinos, nesse nível educacional, não permite a interação com outro tipo de autoridade disponível. Há que se acrescentar, que “a fonte das relações desiguais entre os sexos está, no fim das contas, nas relações desiguais entre os sexos” (SCOTT, 1995, p.77 apud RAMOS, 2011, p.17).

Este artigo apresenta em sua estrutura, primeiramente, uma breve contextualização histórica e cultural sobre a hegemonia feminina no professorado no Brasil. É importante ressaltar que, a inserção do professor do sexo masculino na educação infantil constitui-se em um desafio, pois, a feminização do magistério no Brasil, e em particular, nesta etapa da educação é bastante evidente. É com a inauguração da Escola Normal no início do século XX, que as mulheres passam gradativamente a ser maioria na profissão docente “[...] ser professora representava um prolongamento das funções domésticas” uma missão, um dom um sacerdócio, uma ascensão para as órfãs e sem perspectiva de casamento” (ALMEIDA, 1996, p.74).

O entendimento de que o magistério correspondia a um sacerdócio, ou a uma extensão do trabalho doméstico produziu implicações históricas e culturais no magistério no Brasil. Nos dias atuais, essa imagem repercute na desvalorização dos professores, baixos salários, pouco prestígio social, e no preconceito com os professores do sexo masculino atuantes, sobretudo na Educação Infantil.

O artigo contempla também, discussões teóricas embasadas na teoria walloniana, sobre determinantes biológicos e sociais que explicam a formação da personalidade. De modo especial, tais discussões focalizarão a constituição do eu psíquico e as relações entre o eu e o outro na definição da identidade, nos anos iniciais de vida.

Alicerçados em uma base teórica, conforme já anunciado, apresentaremos e analisaremos dados empíricos, coletados por meio de questionários aplicados aos pais de alunos de uma turma pré-escolar, da uma rede municipal de ensino, no interior do Paraná e de entrevistas com professores atuantes na Educação Infantil.

É sabido que, muitos são os trabalhos e estudos acadêmicos abordando o processo histórico de feminização do professorado brasileiro. Não obstante, a presente pesquisa discorre sobre como e porquê a presença do professor do sexo masculino na Educação Infantil contribui na formação do eu psíquico das crianças nos anos da educação infantil.

Parafraseando Wallon (1995) é no estágio do personalismo, circunscrito entre três e seis anos de idade, que a criança tem como propósito central a formação de sua personalidade e, para isso, as interações sociais são fundamentais. Por conseguinte, os vínculos afetivos estabelecidos nestas interações proporcionam a identificação ou a rejeição de condutas comportamentais, que, por sua vez, serão assimiladas ou repudiadas.

Importante dizer que, o pesquisador – autor desse texto – é estudante de Pedagogia e atua como professor regente de uma turma de infantil 4 Educação Infantil, da rede pública, em um município do estado do Paraná. Desse modo, o pesquisador assume, nesse texto, sua relação visceral com o tema.

Nos limites desse artigo importa discutir a presença e as representações sociais acerca do professor do gênero masculino, na Educação Infantil. A intenção é investigar como a presença deste profissional impacta a formação das crianças.

Assim, as discussões advindas deste trabalho, fazem-se pertinentes, pois proporcionam reflexões acerca da prática docente, suscitam questões de ordem de gênero (professor-professora). De maneira indireta, esse estudo favorece um melhor entendimento, acerca das relações que envolvem gênero e atividade docente, de tal modo que pode contribuir para a formação da personalidade infantil por meio da interação criança- professor

## **BREVE ENSAIO SOBRE O PROCESSO DE FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO BRASIL**

Segundo o censo escolar de 2011(BRASIL,2014), os professores do sexo masculino somam 395.228 na Educação Básica, o que corresponde a 19,32% do total de docentes no Brasil. Do percentual total, cerca de 2,9 % correspondia a professores do sexo masculino atuantes na educação infantil. Diante desses dados, cabe perguntar: como esse cenário se delineou na história do professorado brasileiro?

Para tentar responder a essas questões faz-se necessário abordar o processo de feminização do magistério no Brasil. As primeiras relações pedagógicas em terras brasileiras datam ao período colonial (1549-1568). Foram os padres jesuítas que estabeleceram o primeiro plano de ensino, e foram estes os primeiros professores. “Os padres, mediados pelas condições de seu tempo, compreenderam que o índio (ou qualquer homem da época) tinha que ser incorporado à civilização (moderna) portuguesa” (NEVES, 2009.p.5)

No período imperial, por sua vez a Lei de 15 de outubro de 1827, em seus artigos 6º e 12º trata sobre os encargos da profissão docente define que, no período Imperial docentes de ambos os sexos atuariaam nas séries iniciais, havendo contundo, diferenciação somente na matriz curricular ofertada para meninos e meninas.

.Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

. Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º. (BRASIL,1827,p.1)

Mesmo considerando a inexistência de uma educação infantil organizada, no referido período imperial, o documento citado (Lei de 15 de outubro de 1827) apresenta, de forma clara, a separação entre a educação ofertada para a mulher e para o homem. Dessa forma, posteriormente, a visão maternal imposta culturalmente iria nortear o atendimento à criança pequena.



É com a instituição da Primeira República, situada entre 1889 e 1930, que o ideário republicano apresenta a necessidade de formar o cidadão brasileiro. Para isso, a difusão da escola para todos teve papel fundamental. Assim, mesmo a passos lentos, a educação brasileira pública começa a ganhar contornos semelhantes aos dos tempos atuais.

Porém, ainda no período imperial (1875), na cidade do Rio de Janeiro havia sido criado o primeiro jardim de infância privado. Tal instituição surgiu vinculada ao Colégio Menezes Vieira e a cargo da professora Carlota de Menezes Vieira e seu esposo Joaquim José de Menezes Vieira. A respeito da atuação docente nos jardins de infância, BASTOS (2001,p.33) esclarece:

[...] redimensionar o papel da mulher, na extensão de sua ação à esfera familiar (privada) para esfera escolar (pública): o papel da figura feminina também é o de educadora, entendida como extensão da ação materna: a professora de um jardim de crianças faz, nada mais, nada menos, do que o papel de uma mãe zelosa do futuro de seu filho’.

Vê-se então, mesmo que na esfera privada, a estruturação da educação infantil como um prolongamento do lar /família, cabendo à professora representar a figura materna. Por tal entendimento, não há espaço para o homem nessa instituição de educação infantil, pois a criança exige cuidados corporais e afetivos, que, pelo entendimento da época, exposto pelos textos citados, só podem ser realizados por uma figura biologicamente projetada para tal tarefa: a mulher.

Cabe mencionar a criação da Escola Normal, na cidade de São Paulo, em 02 de agosto de 1894 “[...] Integrando, inicialmente, o Curso Normal (com uma seção masculina e outra feminina e destinado a alunos de 16 anos) [...]” (MONARCHA, 2006, p.113). Ou seja, havia a prerrogativa de se formar professores e professoras, mas, “sob a influência de correntes de pensamento que consideravam a mulher, e somente ela, dotada biologicamente pela natureza com a capacidade de socializar as crianças, como parte de suas funções maternas” (SAFFIOTI, 1969 e BARRETO, 1981 apud, AMADO e BRUSCHINI, 1988). Dessa forma, o trabalho pedagógico com crianças passa a ser tarefa, prioritariamente, feminina.

Evidencia-se na citação de Amado e Bruschini a visão feminina do magistério apresentado como um dom maternal, mágico, impróprio para o homem. Assim, o trabalho com crianças pequenas dependia de supostas características naturais e únicas das mulheres, mesmo quando corrigiam as crianças, “a professora admoestava-a com carinho e a criança, envergonhada, deixava correr pelas angélicas faces dois fios de lágrimas”. (PINTO, 1970, p.118 apud, MONARCHA, 2001, p.121).

A feminização do professorado no Brasil é resultado de um constructo social, econômico, político cultural advindo da própria consolidação da sociedade moderna e pós-moderna, transformando a organização familiar o conceito de criança e de educação escolar, logo:

Vale ressaltar que o lócus familiar torna-se, então, cada vez mais privado dando origem à família nuclear que deixando de ser a família tronco, da linhagem, gradativamente vai assumindo funções antes destinadas à comunidade, como por exemplo, o cuidado dos filhos. Isto é, a criança antes pública torna-se agora (XVI e XVII) uma criança individualizada (privada) que possui necessidades que precisam ser sanadas por adultos aptos para tal. (LOPES e SILVA, s/d, p.2).

Como desdobramento do cenário onde se vê o arranjo familiar no qual o pai é o provedor e a mãe é responsável pela casa e cuidados com os filhos, e a criança ingênua e incapaz, efetiva-se no campo educacional. o ideário assistencialista no trabalho com as crianças pequenas. Por sua vez, sendo a mulher considerada o ser biologicamente apta a função, o homem que até então exercia a função de professor, torna-se uma figura não quista e ou não apropriada para tal tarefa.

Somado à nova organização da família nuclear com papéis definidos os papéis de homem e mulher, e a ainda ao processo de democratização da escola a profissão de professor torna-se progressivamente mal remunerada “Para que a escolarização se democratizasse era preciso que o professor custasse pouco,” (LOURO, 1997, p. 28), portanto mesmo que o magistério significasse certa ascensão social e oportunidade de escolarização para as mulheres, o processo institucional do ensino brasileiro, sobretudo no atendimento a criança pequena e o ensino primário, esteve marcado pelo ideário de abnegação, dom, amor e sacrifício, supostas qualidades dirigidas às professoras.

Assim a instituição da educação infantil pública brasileira exigiu a observação de diferentes fatores, dentre estes: a existência de uma pluralidade de instituições, creches, pré-escolas, creches com pré-escola e jardins de infância; a concepção educacional assistencialista, em que o atendimento às crianças primava pelos cuidados corporais e a alimentação, “Para os pobres, a creche seria um meio para promover a organização familiar [...]” (Kuhlmann Jr. 2000 p.12); bem como para o ensino/treino de habilidades para o ingresso escolar. E por consequência não natural, mas forjada politicamente e absorvida culturalmente. O homem não era considerado apto a exercer o papel de educador de crianças pequenas, pois o cuidar configurou-se como qualidade inata da mulher.

## QUESTÕES DE GÊNERO NA CONSTRUÇÃO SOCIAL DE SER PROFESSOR/PROFESSORA

As legislações educacionais a partir da década de 70 (LDB 5.692/71, e LDB 9394/96) (BRASIL,1971,1996) não denotam a exclusão masculina no exercício do magistério em nenhum nível educacional. Assim sendo como poderia ser possível afirmar que o professor do sexo masculino, enfrenta obstáculos na prática docente, e enfaticamente na educação infantil?

Para discorrer sobre essa problemática, se faz necessário o entendimento do conceito de masculino e feminino e de homem e mulher, ou seja, como são construídas as concepções de gêneros na sociedade contemporânea.

“o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos” (SCOTT, 1995), desse modo o conceito de gênero diz respeito a um conjunto de construções culturais que pretendem dizer o que é feminino e masculino, por sua vez o sexo diz respeito às diferenças biológicas entre macho e fêmea, homem e mulher. Não se questiona aqui a questão da sexualidade, mas como de maneira contundente o entendimento desses conceitos acima mencionados influi e constitui a imagem social de ser professor/professora.

Como o lócus desta pesquisa se centra na atuação de professores do sexo masculino na educação infantil, é valido ressaltar que a inserção deste profissional nesta esfera educacional constitui-se em um desafio. Isto porque, ao adentrar no trabalho com crianças pequenas, os professores homens, passam pelo crivo social (comunidade escolar) de provar sua idoneidade, uma vez que para sociedade brasileira atual o homem quase sempre é visto como “perverso sexual”. Assim, há que se provar que o docente masculino não representará riscos para crianças.

Nesse sentido destacam-se relatos de docentes do sexo masculino extraídos de jornais e revistas datados dos anos de 2012 e 2014.Os depoimentos selecionados retratam as dificuldades enfrentadas pelos docentes, mas também o êxito.

Primeiro relato: Sandro Vinicius Sales dos Santos, 32 anos, sete deles na educação infantil em Belo Horizonte (PLOENNE,CAMILA.Fora do Lugar? Revista educação,UOL, 2012).

“A primeira coisa que perguntam é se eu sou homossexual”. “Um dia, na hora da saída, um pai me disse se sentir representado ao ver que os filhos dele tinham um professor homem, já que ele não podia estar muito tempo com eles.”

Segundo relato: Rafael Carvalho, 26 anos, (PLOENNE,CAMILA. Fora do Lugar? Revista educação UOL, 2012): “Eu não gostava de ter de recortar 20 vaquinhas, 20 carneirinhos. Talvez esse tipo de serviço afaste um pouco os homens, porque temos uma exposição social diferente e a expectativa da família em relação a nós”.

Terceiro relato Luan (VANINI, EDUARDO. Homens que lidam com estigma ao lecionar no ensino infantil. JORNAL O GLOBO, 2014): “Acho que, por ser o único homem, chamo mais a atenção delas. E nunca houve um pai que pedisse para que o filho não estudasse comigo”.

Por sua vez, o quarto relato evidenciou a necessidade da interação entre as crianças desde cedo com a figura masculina, como forma de ampliação das relações sociais para além do universo feminino.

As crianças, desde a educação infantil, precisam da figura masculina interagindo com elas. É importante que aprendam que o universo feminino não é o único existente — comenta o educador Aristeu Leite (VANINI, EDUARDO. Homens que lidam com estigma ao lecionar no ensino infantil. JORNAL O GLOBO, 2014).

Ao vivenciar a docência há quase três anos, inúmeras foram às situações de enfrentamento entre docente (pesquisador) e pais e colegas de trabalho: “mas quem vai trocar minha filha?” “professor o senhor é homem” (FALAS DE PAIS) “ainda bem que você é casado” “porque não vai trabalhar em um banco” sua voz vai assustar as crianças (Professora). Contudo, a aceitação da comunidade e do quadro de funcionários (até então exclusivamente feminino) ocorreu gradativamente, e com apoio fundamental da equipe diretiva.

Nesse cenário, de mudanças nos papéis desempenhados por homens e mulheres, a presença de docentes do sexo masculino, na educação básica nos diferentes níveis denota que o exercício docente e de qualquer prática profissional, marcam o movimento de superação de tradição preconceituosa de diferenciação entre o que é masculino e feminino. Esse novo momento aponta ainda para um alargamento das relações sociais e para a efetiva construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, onde todos têm os mesmos direitos.

## **O DOCENTE DO SEXO MASCULINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DA TEORIA WALLONIANA**

Meu ingresso no magistério teve início no curso de formação para docentes em nível médio, foram três anos em uma turma de maioria feminina. Contudo o estranhamento de uma figura masculina neste ambiente foi superado pelos anos de convivência e a prática em situação de estágio.

A docência com crianças pequenas por sua vez, teve início com minha imersão como professor concursado regente de uma turma de Educação Infantil, em um Centro Municipal de Educação de um município do noroeste paranaense. Atuo neste CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) há cerca de três anos. Desta forma a temática suscitada para este artigo surge da vivência como docente, da formação acadêmica no curso de Pedagogia, e o aprofundamento do tema por meio da interação com outros professores atuantes na Educação Infantil e ainda do convívio com a comunidade escolar, especificamente os pais.

A feminização do magistério brasileiro e, sobretudo da Educação Infantil, representa um constructo social não neutro. Nesse contexto, cabe discutir a participação destes docentes do sexo no trabalho pedagógico com crianças pequenas, e assim desmistificar a crença da suspeição da sexualidade e ou do homem sexuado e perverso que deve manter-se longe dos cuidados com as crianças creditadas a estes profissionais (SAYÃO, 2005)

Partindo desse entendimento, vê-se a presença destes professores como uma oportunidade de alargamento das interações sociais e afetivas das crianças, tendo em vista que, a construção do Eu psíquico é inerente à fase do personalismo vivida nos anos da Educação Infantil, conforme descreve Wallon.

Isto posto, para a psicogenética walloniana a construção do sujeito se faz mediante a progressiva alternância de fases do desenvolvimento. Wallon admite a existência de fases (as de predomínio afetivo) e outras com predomínio da inteligência (DANTAS H. 1992.) A compreensão do princípio da alternância funcional exige que se conheça os 5 estágios do desenvolvimento da personalidade, conforme preconizado por Wallon.

O primeiro estágio apresentado por Wallon é o impulsivo-emocional, nele a afetividade assume o caráter central do desenvolvimento e abrange o primeiro ano de vida. “Neste momento a afetividade reduz-se praticamente as manifestações fisiológicas da emoção” (DANTAS H., 1992,p.85). Isto porque, o bebê relaciona-se com o mundo e interage com as outras pessoas por meio de suas reações físicas, a exemplo do choro. De acordo com

Galvão (1995,p.32 ) “Afetividade impulsivo-emocional se nutre pelo olhar, pelo contato físico e se expressa em gestos, mímicas e posturas.”

No segundo estágio sensório-motor e projetivo, que compreende o primeiro ano até o terceiro ano de vida, o interesse da criança se volta para a exploração sensório-motora do mundo físico. Então há nesta etapa o progressivo domínio motor em especial da marcha e o surgimento da linguagem. portanto, o termo projetivo, neste caso equivale ao simbólico, desse modo, o ato mental projeta-se em atos motores. Para Dantas H.(1992 p.93):

**Projetivo** é equivalente a **simbólico**, desde que se tenha em mente o fato de que a função simbólica, no início, depende ainda das manifestações motoras que terminará por interiorizar completamente e assim suprimir (ou pelo menos reduzir as suas manifestações puramente tônicas).

Posterior à construção e reconhecimento do eu corporal e da linguagem, advindas dos outros dois primeiros estágios, surge o estágio do personalismo(terceiro), que engloba a faixa etária dos três aos seis anos. Nele ocorre a construção do Eu psíquico, fenômeno esse que se torna o objeto central do desenvolvimento, ou de modo mais preciso, da formação da personalidade. “A construção da consciência de si, que se dá por meio das interações sociais, reorienta o interesse da criança para as pessoas, definindo o retorno da predominância das relações afetivas” (GALVÃO, 1995, p. 31). Na formação da personalidade a presença do outro ocupa papel de destaque, tecendo relações de aproximação e negação “É este drama que ocupa predominantemente o quarto, o quinto e o sexto ano, numa sucessão de manifestações que vão desde a rebeldia e o negativismo em estado quase puro, a sedução do outro e depois sua imitação” (DANTAS H. 1992, p.95).

O quarto estágio do desenvolvimento é o categorial, presente dos seis aos doze anos. Nele há a predominância do aspecto cognitivo. Neste período há sofisticação de atividades cognitivas conquistadas/desenvolvidas anteriormente. Em consequência desse momento de intensificação da atividade intelectual há a ampliação e o interesse pela exploração do mundo como busca de conhecimento.

O quinto estágio apresentado por Wallon é a adolescência dos doze aos dezoito anos. Nessa fase há predominância da afetividade. A crise da puberdade, resultante da transformação de corpo infantil em corpo adulto pela ação hormonal rompe a tranquilidade afetiva do estágio anterior. Nesta fase, o indivíduo teoriza seus sentimentos e relações afetivas, ou seja, ocupa-se com questões morais, pessoais e existenciais.

Por fim na vida Adulta, observa-se um movimento pendular permanente. Por vezes o sujeito se revela cuidadoso com a realidade exterior. Em outros momentos sua atenção está

voltada para dentro de si. Assim, o indivíduo adulto alterna as fases de acúmulo de energia e fases mais propícias ao dispêndio de energia. A vida adulta encerra o ciclo de desenvolvimento descrito por Wallon.

Nesse ciclo, cada estágio impulsiona o outro e por isso estão entrelaçados, e mesmo na fase adulta o ser sempre será uma pessoa em formação. Logo “a construção do Eu é um processo condenado ao inacabamento: persistirá sempre, dentro de cada um, o que Wallon chama de “fantasma do outro” de **sub-eu (sous-moi)**” (DANTAS. H, 1992, p.95).

A construção do Eu está ligada á formação da personalidade e de ajustamento social, ou seja, é nos primeiros anos de vida que a criança, ao estabelecer relações com o(s) outro(s) constrói sua personalidade. Isto se dá pela imitação, pela oposição e pela negação deste outro, portanto proporcionar o maior número de interações sociais e de gênero parece atender a uma necessidade da criança sedenta de modelos. Nesse sentido a presença de docentes do sexo masculino consiste em alargamento dessa dinâmica.

Logo a consciência (Eu psíquico) não se desenvolve de forma estanque, mas “é o resultado da pressão exercida pelas exigências da vida em sociedade” (WALLON, 1979, p.152), A importância da presença do outro é anunciada desde a primeira fase do desenvolvimento. Assim, desde o início da vida o ser humano necessita do auxílio do outro. No primeiro ano de vida “Ele é um ser cujas reações precisam ser completadas, compensadas, interpretadas” (WALLON, 1979, p.153).

Nas reflexões aqui desenvolvidas cabe abordar alguns conceitos wallonianos que precisam ser esclarecidos: afetividade; cognição, totalidade da pessoa. A afetividade consiste basicamente no ato de ser afetado pelo outro, pela realidade, e afetar o outro também. Cognição por sua vez refere-se à inteligência a racionalidade. Segundo a abordagem walloniana esses conceitos se fundem:

A afetividade, nesta perspectiva, não é apenas uma das dimensões da pessoa: ela é também uma fase do desenvolvimento, a mais arcaica. O ser humano foi, logo que saiu da vida orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se, lentamente, a vida racional. Portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com o predomínio da primeira." (DANTAS H, 1992, p.90).

Somado aos conceitos de afetividade e racionalidade há o conceito de totalidade da pessoa. Esse compreende o corpo biológico, a afetividade e a inteligência. Para compreendê-lo nos reportamos à seguinte afirmação: Ao nascer todo ser humano é totalmente dependente do outro. Por isso, na perspectiva walloniana o movimento- o tônus muscular e visceral é de suma importância. É utilizando os movimentos que o bebê interage com os que o rodeiam e

com o mundo. O ato motor é tão relevante, que as emoções são exclusivamente oriundas do repertório biológico, como: agitar quanto está nervoso, suar as mãos ao ficar tenso, etc.. É pela motricidade e pela afetividade que se desenvolvem as funções psicológicas superiores. (DANTAS H., 1992) Ademais:

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá, portanto, a partir do desenvolvimento das dimensões motora e afetiva. É a comunicação emocional que dá acesso ao mundo adulto, ao universo das representações coletivas. A inteligência surge depois da afetividade, e a partir das condições de desenvolvimento motor, e se alterna e conflita com ela. (DOURADO E PRANDINI, 2002, p.3).

Durante a crise da personalidade no estágio do personalismo, por volta dos três anos que a criança estabelece significativamente diálogos com outro, deixa “**mim-eu** a criança atribui a si própria uma plena autonomia, isto é, a criança acredita na exteriorização total dos outros e na integridade do seu eu” (WALLON, 1979, p.157). Assim há a diferenciação entre o eu e o outro, mas essa “repartição” psíquica não está engessada, por isso, mesmo os limites da autonomia são tênues e constantemente influenciados por outro(s) sujeito(s).

Dessa forma, em certos momentos “O outro impõe-lhe um pensamento que não deveria ser seu, dita-lhes os seus actos, etc.” (WALLON, 1979 ,p.161). Tal afirmação esclarece a dimensão do “socius”, ou seja, dos demais seres humanos na formação da personalidade, sendo estes parceiros perpétuos durante a vida.

## **O DOCENTE DO SEXO MASCULINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL, SOB O OLHAR DA COMUNIDADE LOCAL: RELATOS DE MÃES DOS ALUNOS.**

Para referendar os entendimentos propostos, foram realizados procedimentos de pesquisa de campo, a fim obter elementos que permitam refletir sobre o tema em estudo. Para tanto foram aplicados questionários com os responsáveis dos alunos do pesquisador. A coleta de dados ocorreu no segundo semestre do ano de 2013, em uma sala de pré II (nomenclatura utilizada no período) com crianças em idade entre 4 e 5 anos, ao todo a turma era composta de 22 crianças matriculadas. Entretanto, no dia da aplicação dos questionários estavam presentes 15 crianças. Os pais (na maioria mães) receberam rapidamente os questionários no momento



da chegada de seus filhos ao CMEI, a explicação do pesquisador sobre a pertinência deste procedimento de pesquisa para o mesmo, e o, esclarecimento da não obrigatoriedade da aceitação da pesquisa e a garantia sobre o sigilo das respostas. Do total de 15 questionários entregues, somente cinco foram devolvidos. Na sequência apresentamos as respostas dos pais.

Questionados sobre a reação ao encontrar um professor do sexo masculino na Educação infantil, uma mãe respondeu sentir temor, outra reagiu com naturalidade, uma sentiu satisfação e duas manifestaram se surpresas

Quanto à reação manifestada pelas crianças as mães relataram: que um filho sentiu satisfação, três esboçaram naturalidade, e uma mãe não emitiu resposta. Ao serem questionados se os demais filhos já tiveram um professor do sexo masculino, duas mães responderam que sim, e acrescentando que a família reagiu com naturalidade, os demais responderam que não.

Na quarta questão formulada buscou-se saber se depois de meses de convívio como o trabalho do professor, que pontos positivos consideravam, e se houve mudança de pensamento em relação ao professor. Todas as respostas apontam a interação afetiva entre o professor e as crianças, e, portanto o vínculo afetivo percebido pelos pais, constatados por meio dos comentários de seus filhos em relação ao professor.

Nas questões cinco e seis, questionou-se haveria diferença entre a qualidade de cuidados oferecidos a criança da Educação Infantil, por professores do sexo masculino e feminino. As respostas obtidas apontaram para a não diferenciação na qualidade dos cuidados, como demonstra o gráfico na próxima página.

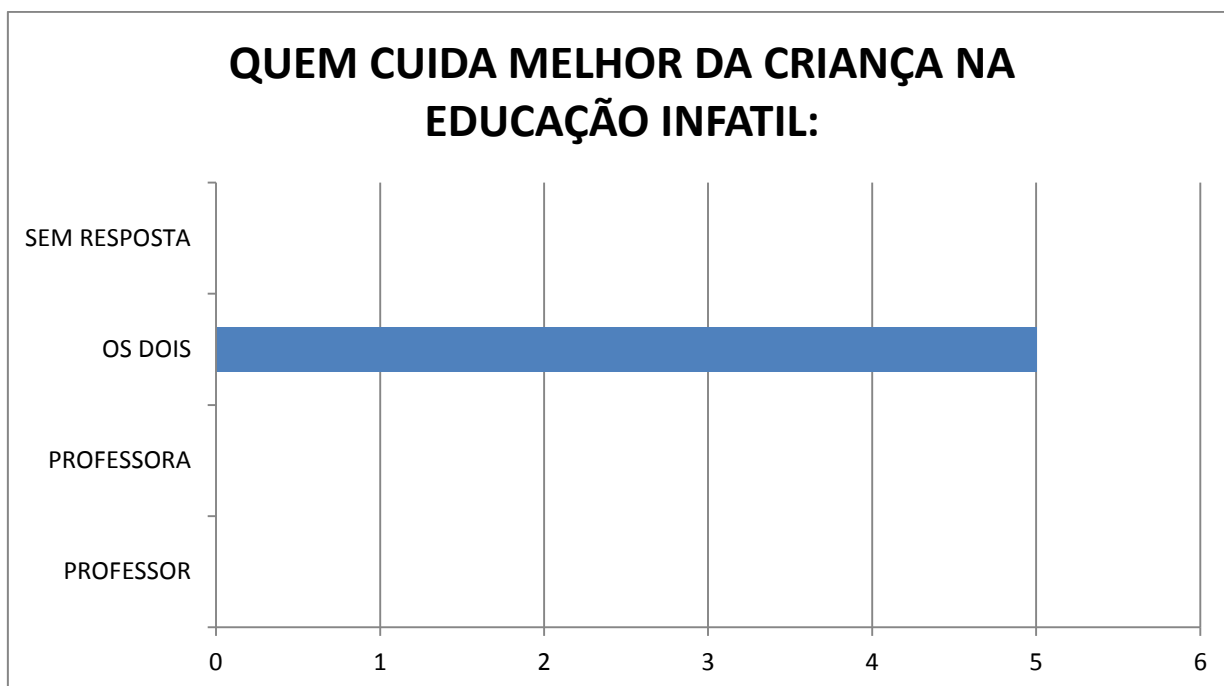


Figura 1: gráfico referente as respostas das questões 4 e 5 do questionário aplicados aos familiares das crianças da turma do pré I de um Centro Municipal de Educação Infantil de um município norte paranaense no ano de 2013.

Na sétima questão, por sua vez indagou qual seria a reação dos pais, se o filho escolhesse ser um professor da Educação Infantil. Por ser um questionamento aberto, ou seja, os pesquisados discutiram sobre o tema, afirmando contentamento e aprovação em relação à possível escolha, profissional de seus filhos para carreira docente na Educação Infantil. É válido ressaltar que uma mãe não respondeu.

Na oitava questão foi indagado qual o maior temor dos pais com a presença de um professor do sexo masculino no trabalho com crianças pequenas. As respostas variaram: uma mãe respondeu nenhum temor; outra relatou falta de paciência, a terceira desconfiança, a quarta temeu a não aceitação da criança e a quinta mãe não respondeu.

Ao serem indagados se já tiveram um professor do sexo masculino e em qual série, e quais relações estabeleceram com esse profissional. Obteve-se quatro respostas afirmativas, e uma negativa. Os pais que informaram já terem tido docentes do sexo masculino demonstraram naturalidade e apreço por seus professores. Quanto à série que atuavam tais professores, as respostas revelaram a predominância de professores no segundo ciclo do ensino fundamental e médio.

Na décima questão questionou-se, a reação dos pais, ao levarem seu filho (a) ao médico, do sexo masculino. Neste indagação as respostas foram unânimes para naturalidade. Apenas um questionário não apresentou resposta.

Nas últimas duas questões buscou-se saber se o estado civil do professor e o fato de ser, ou não, pai seria relevante. Três respostas emitidas relataram que tais informações não mudariam em nada a visão dos pais responsáveis sobre a figura do professor. Contudo duas respostas revelaram alívio e maior confiança, ao saber que o professor é casado e se tivesse filhos, a confiança aumentaria. Se ter a informação que o professor de seu filho é casado e se

tivesse filhos.

Embora a amostra coletada seja reduzida, as respostas dos pais parecem revelar o surgimento de um novo entendimento marcado pelo respeito à formação/competência do docente. No entanto é preciso considerar que quinze questionários foram distribuídos e somente cinco foram devolvidos. Destes, quatro responderam a todas as indagações, e um praticamente não respondeu. Pode-se inferir mediante este recorte da pesquisa, o receio por parte dos pais em revelarem de suas opiniões frente à presença de um professor do sexo masculino no trabalho com crianças pequenas. Cabe destacar que as questões 11 e 12 permitiram averiguar, que o fato de ser casado (com mulher) e ainda a condição de paternidade aumentaria a confiança neste profissional, pelo menos segundo relataram duas mães.

### **IMPRESSÕES DO PROFESSOR PESQUISADOR/CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao finalizar esse estudo pode-se inferir que o trabalho pedagógico com crianças pequenas não está vinculado à maternidade, e por associação biológica ao sexo feminino, mas à estreita relação entre a criança e o outro (professor e ou a professora),

Desse modo a questão de gênero norteia as reflexões sobre o papel exercido na educação infantil por docentes homens e mulheres. Historicamente homens e mulheres exerceram papéis distintos predominantemente atividades como caçar e guerrear eram tidas como masculinas e o cuidado com os filhos, como atividade feminina. Contudo, novas práticas vão sendo incorporadas às atividades humanas, e em consequência não há a possibilidade de limitar e determinar o que é próprio de cada sexo. Aprova disso é a inserção de mulheres em uma infinidade de postos de trabalhos antes reconhecidos como masculinos.

Não se pretende, com esse estudo afirmar que haja perdas na formação do EU psíquico de crianças na Educação Infantil, em ambiente prioritariamente femininos. O propósito das reflexões aqui apresentadas é de salientar a importância do docente masculino no universo da primeira infância. Essa presença masculina possibilita não somente a diferenciação biológica, mas a interação com este parceiro em qualquer estágio da formação humana, sobretudo em uma sociedade contemporânea em que o tempo familiar está reduzido e o período escolar alargado.

Todavia não se ignora os desafios e as concepções que circundaram a presença de docentes do sexo masculino na Educação Infantil. Assim, oportunizar este contato certamente contribui no ajustamento social e no ganho de interações diversificadas durante este processo de constituição do eu psíquico. Wallon afirma:

Eu com o seu complemento indispensável, o outro íntimo dos estados elementares ou complexos da consciência,... Assim, pode estar ligada á evolução normal da consciência pessoal na criança toda a diversidade das atitudes que fazem do ser humano um ser íntimo e essencialmente social. (WALLON, 1979, p.162)

Nas limitações e nos limites desta pesquisa foi possível tecer inferências em relação à teoria walloniana e à importância do outro particularmente em relação ao professor do sexo masculino na formação inicial da consciência (EU), particularmente em relação ao professor do sexo masculino. O conhecimento de que a construção do eu (personalidade) depende do outro, e isto se dá mais enfaticamente na crise de oposição no início da fase do personalismo (por volta dos três anos) conduz ao entendimento de que proporcionar um ambiente educacional, que permita às crianças se relacionarem com professores do sexo masculino permitiria um ganho na construção da personalidade.

Assim, cabe inferir que a presença a docente masculino na Educação Infantil favorecer um alargamento das relações sociais dos pequenos, permitindo-lhes confrontar, imitar e rejeitar características e comportamentos de um docente do sexo masculino.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane, S. **Mulheres na escola algumas reflexões sobre o magistério feminino. 1996.** Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/712.pdf>>. Acesso em: 17 de nov. 2013.

AMADO, Tina e BRUSCHINI, Cristina – Estudos Sobre Mulher E Educação: Algumas Quetões Sobre O Magistério. 1988. Disponível em:<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/332.pdf>>. Acesso em: 16 de nov. 2013.

BASTOS, M. H. C.;Jardim de criança: Opionerismo Dr. Menezes Vieira (1875-1887). In:MONARCHA,C.(org). Educação da Infância:1875/19831 ed. Campinas: Autores Associados,2001

BRASIL. LDB. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República. Disponível em< [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 05 Nov. 2013.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 5692/71. Brasília: 1971.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Lei de 15 de outubro de 1827.**Brasília, Disponível em< [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 05 Nov. 2013.

\_\_\_\_\_.Ministério da educação. **Censo da educação no Brasil.** Disponível em:< <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 08 de jul.2014

DANTAS. H.; A Afetividade e a Construção do Sujeito na Psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y. etalli. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo:Summos, 1992.

DANTAS, Pedro. **Para conhecer Wallon: uma psicologia dialética.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

DOURADO, Ione Collado Pacheco; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. Henri Wallon: psicologia e educação. ,2002.Disponívelem:<<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:vfFH5h0YNHYJ:www.anped.org.br/reunioes/24/T2071149960279.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=opera>> Acesso em 15 de nov. 2013.

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis: Vozes, 1995.

KUHLMAN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Rev. Bras. Educ.,** Rio de Janeiro, n. 14, ago. 2000. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782000000200002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200002&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 10 jul. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782000000200002>.Acesso em 07 de jul.2014.

LOPES, E.V., SILVA, A. A; A Representação social da professora de educação infantil. Disponível em:  
>[http://strabalhoegenero.cienciassociais.ufg.br/uploads/245/original\\_Elma\\_Altina.pdf](http://strabalhoegenero.cienciassociais.ufg.br/uploads/245/original_Elma_Altina.pdf)<  
acesso em 08 de jul. 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e Magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, Denice Bárbara [et al.]. **Docência memória e gênero: estudos sobre formação**, São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

MONARCHA, Carlos. a: Arquitetura escolar republicana: a escola normal da praça e a construção de uma imagem de criança. **IN: FREITAS, M.C. (org.) Historia Social da Infância no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

NEVES, Fátima Maria; RODRIGUES, Elaine; ROSSI, Edinéia Regina. (org) Fundamentos Históricos da Educação no Brasil. In: Neves, Fátima Maria: **Relações pedagógicas no Brasil-Colônia** (1549-1568). 2 ed. Maringá: Eduem, 2009.

*PLOENNE* Camila. *Fora do lugar? Depoiment*. Capa/Homens na educação .Revista Educação on-line [on-line] | Edição 185, 2012, setembro Disponível em : <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/185/fora-do-lugar/minoria-em-todos-os-niveis-de-ensino-os-267505-1.asp>> . Acesso em 05 de junho de 2014.

RAMOS, JOAQUIM. **Um estudo sobre professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte**- M. G. Belo Horizonte: PUC-M.G, 2011. 139 p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SAYÃO, D. T. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creches**. 2005. 273 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, vol.20 (2), jul/dez 1995.

VANINI, Eduardo. *Homens que lidam com estigma ao lecionar no ensino infantil*. Depoiment. Jornal O Globo.on-line.[on-line] .[10 de março de 2014]. Rio de Janeiro, 2014, março. Disponível em: ><http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/homens-lidam-com-estigma-ao-lecionar-no-ensino-infantil-11831999>>. Acesso em: 04 de jul. 2014.

WALLON, H.(1941-1995). **A evolução psicológica da criança**. Lisboa, Edições 70.

\_\_\_\_\_. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. Trad. J. Seabra Dinis. Lisboa: Moraes, 1979.