

Vivências iniciantes de um professor negro na educação infantil

Claudionor Renato da Silva¹

Introdução



Vivências de um professor negro: o relato de um iniciante na prática, que dia a dia vai compreendendo as singularidades das relações de gênero e raça, que se dão quando um professor homem adentra aos espaços de domínio feminino, na docência da escola da infância.

O início da docência é decisivo para se determinar o tipo de profissional que se pretende ser, um tipo profissional que não se concretiza com a diplomação na universidade. Se na formação inicial, houver uma construção voltada para pesquisa; se houver um estágio supervisionado que possibilite a observação fidedigna dos fatos do dia a dia da sala de aula e da prática do professor em exercício articulado à leitura de referenciais teóricos na temática da formação de professores, acredito, fielmente, que o início da prática, o início da carreira será um excelente terreno de melhoria e crescimento na docência, em que os aprendizados universitários vão se consolidando, se reafirmando afim de que o professor iniciante não entre no ritmo “morno” de alguns que estão há anos na prática e não querem mudar o que fazem.

Mas, ao contrário, os iniciantes entram na profissão para mudar o que está errado, melhorar a qualidade de ensino e, acima de tudo a sociedade. Primeiro, porque ele tem uma perspectiva política de sua prática docente, seja pelo conhecimento da legislação e da política nacional de educação seja pela sua bagagem pedagógica de conhecimentos, somado a incrível vontade de começar a trabalhar e de construir uma carreira.

O início da carreira é crucial para o professor. Como afirma Tardif (2011) 33% dos docentes, nos primeiros três anos de profissão, abandonam a carreira. O início da prática docente não é fácil para ninguém. Telma Weiz em seu *O Dialogo entre o ensino e a*

¹ Mestre em Educação, Pedagogo e Graduando em Matemática (UFSJ/NEAD). Professor de Educação Infantil na Escola Pública. Centro Universitário de Araraquara (UNIARA): NEAB/UNIARA (Núcleo de Estudos Afro Brasileiros – Anexado à Coordenação do Curso de Direito)

aprendizagem já dizia isso sobre seu batismo de fogo nos anos 1960.

Para mim não foi diferente. Especialmente por ser homem negro. De alguma forma fui percebendo que ser homem, negro, professor na escola de educação infantil trazia a vivência de algo que não percebia e não acreditava não existir na escola.

Tomando contato com pesquisas na temática racial na educação é que fui percebendo que as vivências do dia a dia, sentimentos e atitudes sexistas e racistas, aparentemente inocentes ou “não foi bem assim”, foram tendo sentido. E, mais, as pesquisas e os referenciais sobre a temática racial estavam ali diante de mim.

A partir de então comecei a ler mais e mais. Escrever sobre o assunto, participando de congressos, atuando em minha sala de educação infantil com a temática étnicorracial, enfim. Comecei também a fazer anotações do que observava e percebia sobre a atitude dos gestores, coordenadores da unidade escolar, bem como, e, fundamentalmente, dos pares professores - as mulheres professoras. Dessas vivências emerge o presente trabalho, um relato sobre o início de minha carreira como professor de educação infantil.

Apresento aporte teórico dos conceitos de gênero e raça contextualizados à docência na educação infantil (Guimarães, 2005), como pano de fundo reflexivo, especificamente, relato três vivências deste início de carreira: a primeira vivência, o início do magistério; a segunda, as reações dos pares profissionais com o trabalho de consciência e identidade negras; e a terceira vivência, as percepções veladas de sexismo e racismo em falas informais dos pares profissionais professores.

O objetivo do trabalho vai além de somente relatar. Pretende discutir teoricamente essas vivências, bem como, indicar caminhos a professores homens negros que atuam na prática ou que estão em cursos de formação inicial. O artigo faz encaminhamentos de algumas propostas de pesquisa futura na temática, extremamente urgentes e necessárias.

Sobre a metodologia, cabe destacar, que trago para a discussão deste artigo, o paradigma do professor reflexivo, como base potencial de pesquisa ou metodologia, seja para pesquisas de dissertações e teses, seja para o trabalho de estágios supervisionados em Cursos de Pedagogia.

A história oral, apoiada no paradigma do professor reflexivo, traz contribuições à pesquisas que se estruturam na prática docente que têm como pesquisador e objeto de pesquisa o professor, a professora.

Uma justificativa central para o trabalho encontro nessa citação de Silva e Barbosa (1997)

Quanto maior o número de descendentes de africanos que, com crescente nitidez, se vêem parte integrante da sociedade brasileira que ajudam, há quatro séculos, a construir material e ideologicamente, mais contundente se torna sua luta para transformar esta sociedade. Já não se trata apenas de denunciar as opressões desde sempre sofridas, tampouco de proclamarem-se humanos diante dos que os desumanizam, mas sim

expressar conhecimento crítico da realidade vivida e a partir dele organizar ações (SILVA E BARBOSA, 1997, p.9, grifos meus).

É no discurso das vivências que uma teoria se organiza não só para situá-la, mas para propor ações para mudança: mudança de pensar, mudança de olhar, mudança de agir. De fato, as concepções justificam as práticas. Refletindo criticamente o real muda-se a si próprio enquanto pessoa, profissional e pesquisador e, conseqüentemente há ressonâncias impactantes sobre a realidade local, do entorno. Essa é a concepção deste relato: um professor homem negro na escola de educação infantil que vem procurando compreender as especificidades e as particularidades, limitações e preconceitos presentes em sua ação profissional na escola pública.

Finalmente, cabe ressaltar que a temática da educação infantil está presente com bastante elucidação na Revista África e Africanidades especialmente nos textos de Arboleya (2008), Guerra (2009) e Silva (2010) que enunciam as literaturas africanas e afro brasileiras e os jogos, cantos e brincadeiras como recurso didático na educação infantil. Mas chamo a atenção para o trabalho de Daniela X. Cenciani, publicado pela Revista África e Africanidades, em 2008, que se direciona um pouco para as discussões que realizo neste relato. O artigo de Daniela X. Cenciani foi o segundo mais lido desta edição. Sinalizo também Silva e Paludo (2011) que organizam um texto sobre o *racismo implícito* na educação infantil.

Cenciani (2008) organiza alguns dados sobre o dia a dia na escola de educação infantil tendo como foco as questões raciais, enquanto graduanda em Pedagogia. Dentre algumas constatações a autora afirma e confirma a dificuldade dos professores em trabalhar a temática em sua prática pedagógica. A segunda constatação importante foi a verificação de que na educação infantil há preconceito racial.

Este relato vem somar às reflexões e produções da Revista, com um olhar específico que é o recorte em gênero e raça, no âmbito das ações e relações entre um professor homem negro, a gestão, a coordenação e os pares professores da unidade escolar. O recorte, juntamente com as produções já publicadas pela Revista contribui para afirmar a identidade negra e trazer aos professores negros e não negros algumas reflexões pedagógicas sólidas, que vão além, de simplesmente conhecer uma legislação educacional étnicorracial, mas, fundamentalmente, efetivá-la na prática docente do dia a dia, seja na escola pública, seja na escola privada.

Referencial teórico

Gênero, docência na Educação Infantil

Trazer o tema *gênero* para os estudos em educação infantil, particularmente, à classe professores, formação inicial e continuada, é, além de desafiador, um risco, pois preenche uma lacuna na bibliografia escassa (Vianna e Ridenti, 1998; Costa, 2007) que recai, especificamente, sobre a presença de um homem, exercendo a docência na educação infantil. Ao me referir ao risco explico que se trata de um trabalho escrito por um

professor, homem, negro. Isso foge ao comum em que, geralmente, tais estudos estão na agenda de docentes e pesquisadoras mulheres. Mas é um risco louvável que vale à pena.

Costa (2007) em sua tese de doutoramento afirma que

Pouco se tem escrito, no campo educacional, sobre os professores do sexo masculino, levando em consideração suas identidades de gênero. A literatura em língua inglesa tem dedicado uns raros estudos a esse tema, conforme constata Sandra Acker em recente “Estado da Arte” da produção sobre trabalho docente e relações de gênero (...). Concentrados na área da Psicologia Social, estes estudos tendem a focalizar as possíveis consequências do sexo do professor/a para o aprendizado e a socialização de meninos e meninas, dando desdobramento a uma discussão que vem dos anos 70, nos EUA (COSTA, 2007, p.15).

Nos últimos anos, vêm crescendo o número de homens que se formando em Pedagogia, ingressam, via concursos públicos, nas unidades escolares municipais de todo o Brasil (SOUZA, 2010).

A educação infantil, a partir do momento em que passa a fazer parte da Educação Básica vai deixando de ser um lugar de assistência social para ser, além disso, um espaço de educação escolar. Nesse sentido a profissionalização dos que trabalham na escola torna-se imprescindível e, dessa forma, abre-se caminhos para que também homens exerçam a docência, pois não se trata mais de “dom”, mas profissionalismo, carreira profissional.

Estudos voltados aos professores homens na escola de educação infantil precisam ser intensificados dialogando com as produções apontadas por Costa (2007) tanto na bibliografia inglesa como na norte americana, configurando para a realidade e o contexto atual de nossas escolas de educação infantil. Costa (1986), Catani, Bueno, Souza (1998), Welzer-Lang, (2004) e, mais, recentemente, Souza (2010) são autores e pesquisadores que em língua portuguesa vem refletindo sobre a presença de homens na docência escolar infantil, creche e pré escola.

Estudos sobre gênero são discutidos enquanto categoria social analítica (SCOTT, 1995; BRASIL, 2008). E aqui, merece uma atenção e uma nota, de que, ao me referir aos homens no exercício do magistério na educação infantil, trabalho com a categoria gênero não como uma pessoa do sexo masculino apenas, mas enquanto campo de pesquisa teórico, sobre em como são construídos os itinerários de participação dos homens na creche e na pré escola de educação infantil, que não se faz que não existe só, mas em truncamentos muito bem entremeados, que são as participações e convivências com as mulheres: primeiro as colegas de trabalho e a supervisão/gestão escolar, depois, as mães dos educandos infantis, estas em maior grau de participação que os pais homens.

Na instituição escolar vê-se o reflexo da opinião da sociedade sobre o que devem fazer os homens, onde devem estar no mercado de trabalho e, na mesma posição, onde devem estar as mulheres. Isso exige colocar o termo gênero como categoria de análise

no plano educacional, na educação infantil. A construção necessária fundamental é desconstruir a ideia de que em creche e pré escola não é lugar para homens ou que “homem não tem carinho” para tratar com as crianças.

Atualmente

(...) o conceito de gênero propõe um distanciamento das análises que se preocupam em focar apenas os papéis e as funções de homens e mulheres, investindo numa abordagem mais ampliada que considera as **instituições sociais**, os símbolos, as normas, os conhecimentos, leis e as políticas sociais **permeadas por crenças e pressupostos de masculino e feminino** ao mesmo tempo em que as **produzem, mantêm ou as ressignificam** (SAYÃO, 2005, p.60, grifos meus).

Gênero na educação infantil, reflexões sobre a ação de professores homens e professoras mulheres exigem a construção de indicadores de fatos, de observações, posições de professoras e professores para, a partir desses indicadores propor ou encaminhar teorias de ressignificação das relações de gênero entre os docentes, gestores e profissionais da unidade escolar de educação infantil, para então programar e efetivar - embora eu acredite que as duas coisas devam se dar juntamente – ações docentes junto aos educandos. Penso que promover efetivações na sala de aula, sem uma construção de concepções e ideologias docentes e gestoras será como focar apenas um aspecto da complexa rede aí presente.

Na Escola de Educação Infantil, influenciada pelas percepções e participações, primeiramente dos pais e, ao mesmo tempo, a sociedade, estudar as relações de gênero na ação docente implica uma análise sistemática das relações conflitivas e de poder que se dão nesses espaços, onde predomina a figura da mulher professora, a mulher diretora, construída nesses espaços pelos próprios pais e obviamente pela própria sociedade.

A presença de um professor homem dá à ele visibilidade na escola de educação infantil. Lembro-me que no meu primeiro ano de trabalho ao levar as crianças para a escola de Ensino Fundamental ao lado da creche, os professores de Educação Física ao me verem ficaram surpresos, por estar ali um professor homem com as crianças. Esta visibilidade implica desde a surpresa, o elogio, a cobranças, “perseguições”. Os olhares de todos estarão sobre ele, sobre a sua sala e sua relação/reação com as crianças pequenas. Percebi nesse início de carreira que até mesmo as próprias crianças “provam” a paciência e a postura do professor homem, diferentemente da professora mulher. Buscar implicações psicopedagógicas dessa presença masculina na primeira infância, o perfil do profissional professor homem são fundamentais nessas análises e estudos sobre gênero. Haveria alguma relação sobre as relações pais e filhos nos lares? A mulher, mais presente, cobrando atitudes e o pai, mais na “defensiva”?

O referencial teórico *gênero* é extenso. As questões, especialmente, as de cunho psicopedagógico, maiores ainda. Será preciso uma orientação dessas bibliografias para o estudo da figura masculina na docência da educação infantil e suas relações com os demais atores da unidade escolar e as famílias dos educandos.

O conceito raça e o magistério na escola da infância

O segundo elemento construtor deste trabalho é *raça*: um professor homem negro. A ideia na construção do conceito *raça* para se analisar o docente negro da escola da infância implica percorrer as variações ao longo da história das pesquisas da grande área das ciências sociais que geraram outras terminologias oriundas de *raça*, quais sejam *racismo*, *discriminação racial*, *preconceito* e *relações étnicorraciais* (FONSECA, 2000; CARONE E BENTO, 2002; GOMES, 2005).

Chegamos a esta última *variação*: étnicorracial. Pretendo usar esta terminologia para abordar o professorado negro masculino atuante nas escolas de educação infantil. Este tem sido o termo mais empregado pelo movimento negro, pois para muitos destes movimentos, *raça* traz uma ideia de “rótulo”, de superioridade de uns sobre outros, mas principalmente, traz a marca do fator biológico que perdurou por muito tempo justificando inclusive a escravidão de negros em várias partes do mundo (GOMES, 2001, 2005).

Segundo Gomes (2005) *etnia* (de *étnico*-) traduz-se, positivamente, por configurar pertencimento, ancestralidade, cultura herdada e preservada.

Esse caminho, o das variações terminológicas de *raça*, é necessário, acima de tudo, para se perceber que *raça* não se dá isoladamente, quando se analisa a prática de um professor homem negro, além de ser um indicador que traduz um “silencioso racismo”, patente na sociedade e na unidade escolar. Contudo, quando analisado ao lado da perspectiva de gênero, parece um caminho interessante de desvelamentos, pois emergem falas e posicionamentos sexistas e racistas que ora se afastam ora se aproximam (CAVALLEIRO, 2010).

É assim que Gomes (2001) e Guimarães (2003) propõem estudos sobre racismo, preconceito e discriminação. Estes autores tomam como ponto de partida o estudo do conceito *raça* para se compreender racismo, relações étnicorraciais, bem como propor políticas antirracistas, aplicadas não só ao sistema educacional, mas às relações sociais entre negros e não negros.

Ao falar em *raça*, considero (...) de que existe muita polêmica no meio acadêmico e na própria sociedade brasileira quanto ao uso do termo *raça*. Alguns intelectuais o rejeitam, adotando *etnia* como o mais adequado para discutir as relações entre negros e brancos no Brasil (...). (...) quando se discute a situação do negro na sociedade brasileira, *raça* é ainda o termo mais adotado pelos sujeitos sociais. É também o que consegue se aproximar da real dimensão do racismo presente na sociedade brasileira (GOMES, 2001, p.84).

Filice (2011) utiliza o conceito de *raça* em seus estudos educacionais, focados na gestão escolar. *Raça* é o elemento embrionário de suas análises. A autora elabora três justificativas para utilização do termo:

- a) *raça* no sentido cultural, social e político tem força para interpretar diferentes formas de manifestação do real, como se constata com a

relação intrínseca entre as visões de mundo dos gestores e suas práticas de gestão (...);

b) raça se apresenta, no contexto social e cultural brasileiro, como um pensamento que estrutura as relações sociais, materializada no racismo, no preconceito e na discriminação racial (...);

c) nas escolas, a intensidade de considerar ou não a categoria raça determina diferentes dinâmicas, relações excludentes e outras, mais ou menos harmônicas, dependendo da forma como os conflitos raciais são tratados (...) (FILICE, 2011, p. 61).

Duas assertivas importantes nesse momento: a primeira, *raça* ajuda a interpretar como se dão as manifestações dos atores envolvidos no processo educativo, no âmbito da educação infantil, a partir da presença e atuação de um professor negro. A segunda: *raça* é uma ideia presente e que gera percepções diferentes nas pessoas, está impregnada na história de exclusão social dos descendentes africanos e da “supremacia” estética não negra.

Os espaços sociais, a unidade escolar, no caso de nossa análise, é o *locus* para se observar e se vivenciar práticas racistas, dado que se manifesta nas interações humanas e que, portanto estão carregadas nas histórias de vida individuais das pessoas. Isso é tão forte, recorrente e real que basta o tema racismo emergir por parte de um homem ou mulher negros que a resistência para o fim do debate se instaura e os negros acabam sendo “acusados” de racistas. Ocorre uma chamada: uma chamada ao silenciamento!

Como os estudos de Cavalleiro (2007), Cenciani (2008), publicado aqui pela Revista África e Africanidades e a própria Diretriz Curricular Nacional para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira (Parecer CNE/CP 003/ 2004) é imperativo que o trato das relações étnicorraciais se iniciem na educação infantil, pois, mesmo na educação infantil se vê preconceitos nas relações docentes/docentes, docentes/alunos e alunos/alunos. Não é porque a Lei 10.639/03 e a 11.645/08 não se refira diretamente à educação infantil que a temática não vai ser tratada. A educação infantil integra a educação básica. É por isso que vem se trabalhando a temática nesta primeira etapa da educação.

O professor e o pesquisador são contra-silenciadores do racismo presente na unidade escolar de educação infantil. A formação inicial e continuada contra-silenciamento se torna decisiva para essa nova estruturação das “mentes” (cabeça-bem-feita, segundo Edgar Morin) profissionais docentes:

Consideramos que o silenciamento é tão nocivo no processo formativo das crianças, dos jovens e dos adultos brasileiros, enfim, do homem brasileiro porque favorece a naturalização de que o diferente é desigual. Para tal, afirmamos a necessidade de que o professor esteja instrumentalizado para entender e estender que as diferenças étnicas são produzidas socialmente, de acordo com os interesses econômicos, políticos de determinados grupos ou classes sociais (LIMA, 2006, p.191).

Estudos sobre *raça* na educação infantil, considerando a docência, devem ser estruturados em cursos de formação (SILVA, 2009). A dimensão sociológica da formação do educador não deve eximir da questão étnicorracial. É justamente sua falta que tem levado professores de carreira a aprimorar seus conhecimentos, por não estarem preparados pessoal e pedagogicamente. Nem mesmo a escola está preparada, ficando, geralmente, os professores negros “responsáveis” por alguma atividade na “Semana da Consciência Negra”. Sabe-se, que isto é muito pouco.

Compreender o conceito e a evolução de *raça* para se compreender as relações étnicorraciais ajuda o docente da educação infantil a firmar-se pessoal e pedagogicamente para atuar nas questões educacionais relativas às relações étnicorraciais a fim de ver efetivada, mais que uma lei, mas um ideal de sociedade que permita aos educandos negros terem sua identidade reconhecida e valorizada e aos educandos não negros verem e percebem a diferença, passando a entender e compreender os processos sociais que originaram o Brasil, as diferentes forças e frentes que construíram a cultura do povo brasileiro.

Aportes metodológicos do estudo

Sirvo-me neste relato de dois aportes metodológicos de coleta e tratamento dos dados. Trata-se da História Oral e do Paradigma do Professor Reflexivo.

Para Houle (2008) na história oral, ou história de vida, seja ela escrita ou narrada o

(...) sujeito está presente, ele fala, e sabe muito bem falar tanto de si mesmo, como da sociedade no interior da qual vive. Talvez seja preciso lembrar (...) para além dos números e das letras, a vida em sociedade é o objeto primeiro e último da sociologia, e que só há sociedade a partir do momento em que isso faz sentido. (...) o sujeito está aí, sua palavra vale (HOULE, 2008, p.331).

Como característica principal, segundo Houle (2008), na história oral: (1) o sujeito está presente; (2) seu saber vale; (3) o sociólogo o reconhece; (4) o espaço teórico é construído a partir da subjetividade, ou seja, constrói-se a teoria num caminho duplo, entre a subjetividade/objetividade, mas o fim é a objetividade; (5) a obrigatoriedade de um caso, fato, “base última de observações que autoriza qualquer generalização teórica e empírica” (HOULE, 2008, p. 325).

Caso, entendido por Houle (2008) como experiência(s).

Essas experiências de vida, tão singulares que sejam, podem quando muito ser consideradas como experiências da vida em sociedade. A história ou o relato de vida constitui, nesse sentido, um material de escolha” (HOULE, 2008, p.326).

As ações nesse método (Houle, 2008) envolvem três etapas. Etapa 1: A observação. Etapa 2: A descrição dessa observação ou observações. Etapa 3: A redução da descrição em “sentenças” ou situações chave que ligam-se a teoria ou referencial; as sentenças/situações remetendo-se a situações/experienciações sociais.

No relato das três vivências de que me servirei neste trabalho, afastou-me como sujeito (professor homem negro/subjetivo) para me tornar pesquisador (sociólogo/objetivo, objetividade). Nas ciências da educação essa ação experiencial de vida, com vistas à construção de uma reflexão sobre o objeto vem sendo denominada de reflexão na ação, ou professores reflexivos numa escola reflexiva, segundo Donald Schön e Isabel Alarcão.

De alguma forma o relato propõe aproximações a esse paradigma dado que

(...) o conhecimento prático resulta da participação e da reflexão sobre a ação e a experiência; é condicionado pela situação, e o contexto em que sua expressão imediata pode ou não adoptar uma forma oral ou escrita. O conhecimento prático está, assim, estreitamente relacionado com a ação, com os lugares e tempos em que a mesma ocorre e com as interpretações que elaboramos sobre o que fazemos. (MONTEIRO, 2002, p. 179)

Embora não considerada uma metodologia me apropriado deste referencial, discutido por diversos autores como Kenneth Zeichner, Phillipe Perrenoud e Selma G. Pimenta e Evandro Ghedin, uns favoráveis outros contrários, para compor um guia de tratamento dos dados conciliando as vivências com a literatura referenciada utilizada no estudo.

Apresentação e discussão das vivências

Vivência 1: A chegada no primeiro emprego, na primeira escola

E foi na escolha da classe em que ia trabalhar naquele ano - e eu acabara de me formar na graduação e também recém ingresso no mestrado em educação na UFSCar – que o impacto de ser negro e professor se instaurou no ato da escolha da escola em que eu viria a trabalhar. Como todo recém contratado a gente pega o que resta. Das inúmeras possibilidades nenhuma estava para as crianças de 4 e 5 anos cujas atividades de docência são bem mais pedagógicas que as das creches. Sobravam-me bebês, de zero a dois anos e os pequeninhos de 2,5 a 3,5 anos. “Você terá que trocar fraldas, fazê-los dormir... Pena que não tem pré-escola acho que você se daria melhor”... Claro que na hora aquilo me assustou, pois imaginava que seria professor daquelas crianças não babá. Mas resisti. “Você não terá recesso. A creche trabalha direto, não pára. Os pais são exigentes... Eu fazia um sinal com a cabeça e balbuciava alguns “hã, hã, hã”... É um bom começo. Assinei o contrato (...) (SILVA, 2010, p.8).

As palavras entre aspas na citação apontam para o que Costa (2007) e Catani, Bueno e Souza (1998) afirmam ser o estranhamento, de num espaço de mulheres, um homem exercer atividades de cuidado, de docência. Há quem diga que tal observação se deva ao fato de tratar-se de creche, mas atualmente, trabalhando na pré escola tenho

visto e sentido as mesmas reações por parte dos gestores, dos companheiros de trabalho (as professoras, principalmente) e de alguns pais. Obviamente que muitos desses comentários, dessas “falas” não se dirigem a mim; ficam nos “corredores”.

(...) e fui para o meu primeiro contato com a direção. Foi um pouco frustrante, pois ouvi as mesmas coisas do momento da entrevista da escolha de classe. Só que desta vez ela me encheu de material para leitura quanto ao que fazer com crianças de um ano e meio e três, sugestões de banho, de atividades, enfim. Fazia questão de frisar – e até hoje – que não tenho experiência. Às vezes sou um corpo estranho. (SILVA, 2010, p.9).

A dificuldade de comunicação da gestão feminina com o professor masculino na creche de educação infantil, especialmente, na minha atuação e experiência, aproxima-se muito da fala de Vianna e Ridenti (1998) quanto à construção social do que seja papel do homem e o que seja papel da mulher em alguns espaços. Acredito até que esse seja o caminho, como também entende Costa (2007) e Cavalleiro (2001a; 2001b) – o caminho das desconstruções sociais dadas/impostas – para se refletir e agir para uma educação antixista e antiracista e antipreconceituosa.

A questão gênero vai se associando/articulando ao tema raça quando no dia a dia as diferenças vão se singularizando.

No primeiro dia na escola encontrei uma pessoa da equipe de trabalho. Quando me viu disse com certo desprezo: “Olha que legal, um homem pra ajudar a creche, você vai ficar onde?”. Ainda bem que não me achou o novo faxineiro, mas o fato de não me ver professor e me colocar como “ajudante” já revelava o fato de ser “anormal” um homem professor negro. Respondi com segurança e um pouco de ira, é claro, que eu não vinha ajudar ninguém, tinha assumido uma sala, como professor. Foi assim. (SILVA, 2010, p.9).

Se começa a evidenciar a impossibilidade de isolar gênero, raça, opção sexual, etnia, etc. Há uma complementaridade, uma complexidade, um processo todo conjunto, ao mesmo tempo particularizado. Cavalleiro (2010), Scott (1995) e Costa (2007) confirmam essa colocação.

A associação “um homem negro chegando à escola” e “trabalho de ajudante” coloca que, se eu estava ali, não era para ocupar um cargo de auxiliar de educação, nem tão pouco de professor. Cozinheiro, faxineiro ou qualquer outra função.

Atitudes ou falas com relação ao professor homem não chegaram a mim pessoalmente. Certamente eu teria uma resposta, um contrapositionamento. O que se revela de fato (Cavalleiro, 2001; Costa, 2007) é o preconceito presente na sociedade brasileira refletido na escola e, acima de tudo, o silenciamento da situação. E, como tenho percebido são gestos e falas afirmados e confirmados na prática dos educadores e equipe escolar – os gestores e funcionários da escola.

Como demonstro na citação seguinte, os próprios colegas de trabalho no espaço creche colaboram para a não “aparição” ou reconhecimento da pessoa professor (homem

negro), pois agem como “mães”, “babás”, “confidentes e amigas” das mães – imagens e representações também contestadas e em reconstrução na educação infantil (Guimarães, 2005).

Mas este é um fato que ainda perdura. Alguns pais ao trazerem seus filhos, especialmente, as mães, olham para ver se há uma mulher na equipe, se estão presentes para entregar seus filhos. Se há algum comunicado sobre as crianças, se passaram mal à noite, vomitaram, tiveram febre ou outro assunto, mesmo que eu as receba elas passam a informação para as mulheres da equipe. Quando algumas das mulheres da equipe faltam, algumas dessas mães ficam desorientadas, não sabem se deixam os filhos ou se esperam a diretora chegar. Em certos momentos, não me sinto professor reconhecido pela direção e por alguns colegas. Certamente estão veladas aí as questões de gênero – o fato de ser homem - e de etnia – sou negro. Dia a dia esses fatos relatados se repetem. E eu continuo impondo e repondo meu papel de professor seja com os pais, seja com a direção ou com as colegas (SILVA, 2010, p.10).

A atitude de profissionalismo (de um homem negro professor), ao mesmo tempo de resistência antissexista e antipreconceituosa (de raça) não pretende se impor, nem ser o “mais” ou melhor. Ao contrário, penso na questão da igualdade pela diferença. Como afirma Costa (2007) tanto homens como mulheres devem estar no espaço escolar desde a educação infantil. Isso contribui não apenas para soluções às desigualdades homens/mulheres na sociedade brasileira e a questão racial, mas acima de tudo para o desenvolvimento infantil – penso aqui numa perspectiva vygotskiana na relação da criança com o adulto na construção das identidades infantis.

Vivência 2: O trabalho “político” com as questões raciais na sala de aula

Esta segunda vivência revela a resistência da temática étnicorracial no ambiente escolar da educação infantil. Era meu primeiro ano de trabalho. Esperava que na Semana da Consciência Negra alguma atividade fosse elaborada envolvendo a escola.

Planejei a semana enfocando a consciência negra. Realizei as atividades enquanto a escola como um todo, nem sequer mencionou a Semana ou alguma atividade correlacionada. Que fosse uma leitura de uma literatura afro ou africana. Mas, em minhas “olhadas”, nada de evidências.

Durante minha ação pedagógica semanal explorando as literaturas africanas e afro brasileiras em rodas de conversa com as crianças, nos “bastidores” da escola era comentado que eu estava tratando de coisas que, para as crianças pequenas não era importante.

Enfim, no último dia da semana fui alvo direto da crítica quando uma das funcionárias se dirigiu a mim dizendo: “*Já acabou a campanha?*”. “*Que campanha?*” Rebatí. “*A campanha de negro*”. “*Bem...*”, respondi, “*não se trata de campanha, mas de processos de ensino e aprendizagem para negros e não negros (portanto, brancos,*

indígenas e outras etnias e ascendências) de que a data da consciência negra não somente é uma afirmação de identidade aos negros como também o reconhecimento por parte dos não negros e do Estado brasileiro das contribuições culturais, religiosas, linguísticas, bem como, uma ação corretiva dos danos especialmente morais a que os negros foram submetidos me todos esses anos, enfim...”.

Fui interrompido pela colega que afirmava que tais iniciativas eram próprias de racismo, de racismo aos brancos e que o debate de tal assunto só faz emergir as diferenças e manter os negros sempre abaixo dos brancos. A fala da colega que não quis continuar a conversa, enquanto todos os demais colegas permaneceram em “silêncio” - e eu gosto dessa palavra, pois me remete diretamente à Eliane Cavaleiro, por isso a coloquei entre aspas – revelam a evidência, da resistência com a temática étnicorracial e, pior, revela como é muito mais cômodo o silenciamento. Na hora da minha contra argumentação todos os colegas professores – as mulheres professoras - saíram de perto... Essa atitude de distanciamento é comentada por Cavaleiro (2007).

Os estereótipos característicos de nossa própria cultura são fios condutores para a propagação do preconceito. Podemos dizer que eles têm a função de simplificar problemas. Eles evitam a necessidade de se pensar sobre os efeitos das condições sociais, que contribuem para o desajustamento e exclusão de alguns. Os estereótipos impedem a reflexão sobre o mundo real. Seus conteúdos são mecanismos sociais que visam manter o *status quo* de um determinado segmento social (...) (CAVALLEIRO, 2007, p.24).

Anular e silenciar o debate. Fugir do contrapositionamento. Distanciar-se dessas discussões que interferem em muito em nossa forma de ver o mundo e de denunciar seus problemas mais exteriores. Não querer o confronto sério da questão. Deixar inacabado um tema tão sério. Tudo isso, como afirma Cavaleiro (2007) mantêm as coisas como estão. Mas é importante ressaltar que a unidade escolar dispõe de todos os recursos e possibilidades de trato com as questões raciais. Desde livros, literaturas africanas e afro brasileiras, até brinquedos como bonecas negras e instrumentos musicos e artefatos lembrando e identificando a ancestralidade africana. As políticas públicas educacionais étnicorraciais estão com força desde a implementação da Lei 10.639/03, mas os professores é que estão se distanciando da questão política e racial.

As relações de gênero e raça nos espaços escolares infantis precisam ser revistos no âmbito da equipe que trabalha com os infantis para que os recursos sejam utilizados e os professores e educadores da escola da infância operacionalizem para além da semana da consciência negra atividades com os recursos disponíveis. Sobretudo, em situações de conflito de gênero e raça entre docentes e entre docentes e educandos, os professores tenham preparo em cursos de formação continuada visando à construção ideológica e pedagógica no trato com a questão racial para que não se resuma a atitudes políticas de docentes negros, mas, fundamentalmente, de docentes não negros. Silenciamento e o não posicionamento crítico em momentos de conflito de opiniões reforçam as desigualdades (VIANNA E RIDENTI, 1998).

Esse conflito (entre os que reprovam uma educação antirracista e os que fazem uma educação antirracista) se acirra ainda mais quando parte de um educador homem negro que adentra um espaço feminilizado.

Quando trabalho as questões raciais na escola, percebo que os demais colegas parecem pensar, ao me verem, lendo algumas literaturas ou falando que a África é um continente e não um país, que só faço isso por ser negro.

Os anos passam e a situação de conflitos de gênero e raça se repetem: a temática racial é encarada com reservas quando proponho em minha ação docente “estudar” e “apresentar” a África para meus educandos infantis, mas o trabalho político tem que continuar.

Vivência 3: A (difícil) aceitação das professoras: preconceitos velados em relação ao professor homem (negro?)

Essa terceira vivência é muito particular. É subjetiva e extremamente individual como propõe o paradigma da ação na reflexão, a reflexão na ação docente. Mas é isso que a torna singular e uma “metodologia” para se olhar o real e encaminhar uma teoria (MONTEIRO, 2001).

Isso se explica porque os professores trazem consigo suas vivências, muitas vezes marcadas pelo racismo (SILVA, 2009). Além disso, muitos cursos de graduação em Pedagogia não têm previstos em sua grade disciplinas na temática racial nem como optativas. Dessa forma, ao partirem para o campo de trabalho reproduzem suas histórias escolares, desde a infância, misturando com os conhecimentos pedagógicos construídos na universidade (Tardif, 2011) de modo a se deparar com as situações não só de raça, mas de gênero, opção sexual, religiosa e outros, promovendo uma espécie de acertos de prioridades sem muita reflexão já que o tempo é escasso e há mais deveres funcionais que político ideológicos.

O grande problema na análise dessa terceira vivência é que gênero se sobressai à raça. Raça fica “escondida”, dado à força que a relação *gênero* tem na análise subjetiva das ações reflexivas empreendidas. Situações racistas são mais visíveis de análise na segunda e nas primeiras vivências: um professor homem negro x um funcionário operacional (chegada no primeiro emprego); por ser um professor negro, obviamente, produzirá ou conduzirá sua prática na temática racial.

Em um texto sobre a emergência de pesquisas etnográficas no trato racial e de gênero, Eliane Cavalleiro aponta que há um problema no interior da escola pública que se chama sexismo e racismo. A autora, assim se expressa:

(...) Considerando (...) a natureza do problema - o racismo e o sexismo presentes na sociedade brasileira – bem como de seus derivados no cotidiano escolar, e os objetivos a serem alcançados, a saber: conhecimento sobre como o racismo, o sexismo e seus derivados que

operam no cotidiano da escola para a configuração de uma educação antidiscriminatória, antirracista (...) (CAVALLEIRO, 2010, p.272).

Retorna aqui minhas assertivas sobre a relação gênero/raça. A escola precisa de uma pedagogia das diferenças – emprestando o termo de Philippe Perrenoud e formulando-o para as questões raciais e de gênero. Nessa minha iniciante carreira como concursado público – e, aqui está uma grande diferença e especificidade, que inclusive merece investigação, por exemplo, estudos que demonstrem o mapeamento da atuação/ação de professores homens na escola particular – três opiniões informais que mais apareceram nesses anos, que vêm das professoras mulheres e que demonstram essa visão sexista e racista apontadas por Cavalleiro (2010) são:

- “Professores homens na educação infantil não gostam de mulheres”. Discute-se e aponta-se a dúvida quanto à opção sexual do educador ao escolher trabalhar na educação infantil.
- “Um professor homem tocar nas crianças, na hora do banho ou troca de roupas é um atentado ao pudor, não pega bem”. Nessa linha de opiniões estão aqueles que caracterizam o professor homem como um pedófilo em potencial.
- “Um professor homem não tem autoridade para impor disciplina às crianças. Tem que ser ‘duro’ com as crianças. “As mulheres fazem isso melhor, já que na maioria das famílias a ausência paterna é recorrente”.

Mara Isa de Souza em sua dissertação defendida recentemente no ano de 2010 me ajudará a explicitar a “aceitação” das professoras com relação aos professores homens na escola de educação infantil. Ela consegue captar o que talvez um pesquisador homem não conseguisse em entrevistas com professoras mulheres sobre a aceitação ou opinião sobre o professor homem na escola de educação infantil.

Essa três falas que compõem minha terceira vivência encontram ressonâncias na pesquisa de Souza (2010) ao falar do Professor Vicente. Primeiro, as colegas do Prof. Vicente apontam suas surpresas e “suspeitas” com ele, enquanto profissional num meio de mulheres; depois apontam sua inexperiência e, finalmente as dificuldades de comunicação gestora/professor mulher/homem na prática pedagógica em que a gestora manipula o professor homem para que se “adéque” ao ritmo da normalidade do que se consideram mulheres professoras e a “harmonia feminina” na escola de educação infantil. Num de seus relatos, a gestora afirma que a escola “tem a cara do seu diretor”... Mesmo que essa fala/ação da gestora, a meu ver, de caráter “manipulativo”, seja elogiada por Vicente, pois afirma que isso o ajudou em seu crescimento profissional, conforme relatos da pesquisa de Souza (2010) o que se percebe, de fato são as “reservas” que as gestoras/professoras têm em relação ao professor homem na escola de educação infantil.

Referindo-se ao Prof. Vicente, a pesquisadora afirma:

De início, esse professor é compreendido preponderantemente a partir das características de um masculino genérico, emergindo em relação a esse homem um **sentimento de suspeita**, materializado por termos como agressividades, abuso, homossexualismo e inadequação para o trabalho,

todos eles vinculados a uma naturalização desse homem (SOUZA, 2010, p. 116, grifos meus).

Prevalece o senso comum, presente na sociedade, na fala das educadoras e gestoras: um homem na educação infantil não é recomendável. É um espaço de mulheres. As professoras em falas informais sempre defendem essa opinião. Minhas três assertivas iniciais estão nesta citação: suspeitas quanto à opção sexual; um provável abusador de crianças e, alguém sem “pulso” firme para lidar com os infantis.

Mas uma consideração de Souza (2010) não foi perpassada por minhas análises: a questão da brutalidade, da força, etc. Talvez, porque, desde meus primeiros dias, como professor, até hoje, não trabalho com portas fechadas e evito entrar nos banheiros das crianças, sempre pedindo apoio aos demais funcionários da unidade. Quando muito chego, à porta e dirijo-lhes a palavra. Mas, nunca, jamais, entrando nos banheiros da unidade, sozinho. Sempre acompanhado de uma funcionária ou a direção escolar.

O professor homem tem que corresponder à expectativa da classe feminina na escola de educação infantil como se já fosse experiente na prática profissional. Nesses poucos anos percebo que o que se “cobra” do professor homem iniciante, não se “cobra” da professora mulher.

Finalizo esta terceira vivência apontando a necessidade de pesquisas que possam identificar o quesito raça (racismo, preconceito racial) junto à análise de gênero, como propõe Cavalleiro (2010).

Considerações finais

Segundo Edgar Morin, informações devem ser transformadas em conhecimento. Conhecimento, por sua vez, em sapiência.

Nas vivências aqui apresentadas e discutidas fica perceptível que os fatores gênero e raça delimitaram de alguma forma esse meu percurso inicial docente. E, de fato, perpassarão a história de vida e a carreira de qualquer professor (Tardif, 2011) homem negro que adentrar ao universo da escola da infância.

O fator gênero (ser homem) é, certamente, mais forte que raça (o ser negro). O ser negro aparece veladamente, escondido, silencioso, e parece-me, que tal fator é mais pontual quando se afirma a identidade negra; quando se debate a questão racial; quando se defende uma educação antiracista e, portanto, quando se desconstrói a ideia de democracia racial: a de que somos iguais e temos direitos iguais. Então, na verdade, o racismo existe e uma educação antiracista é imperativa.

Gênero e raça devem ser vistos conjuntamente (CAVALLEIRO, 2010). Deve ser construído um diálogo para a igualdade, de modo que o profissionalismo supere o senso comum, a “fala” popular, que adentra aos muros escolares, aos HTPC’s (Horários de Trabalho Pedagógicos Coletivos). Falas estas que os (as) próprios (as) profissionais da educação confirmam e afirmam, silenciosamente.

Formulo três proposições de um iniciante na prática de educação infantil. São três proposições iniciais que formulo para discutir as relações étnicorraciais entre os docentes na escola da infância:

- **Proposição 1:** O quesito raça está velado, diluído por outras dimensões. A principal é gênero. Nesse sentido é impossível uma análise centrada apenas em raça.
- **Proposição 2:** Raça é uma construção que deve ser alicerçada, portanto a outras dimensões, pois emergem em situações de relato, vivências, conversas informais entre educadores ou entre pais. O paradigma da complexidade e a opção por uma discussão embasada na pós modernidade (conceito de identidade e pertencimento - sociologia) parece ser um bom caminho para investigações.
- **Proposição 3:** A necessidade e urgência de pesquisas empíricas de relatos de experiências vividas com professores homens negros e, por outro lado, para confrontação nesses mesmos espaços de vivências, as “vozes” do “outro lado” das ações educativas por professores não negros e a perspectiva dos pais e dos coordenadores, gestores da unidade escolar.

Às vivências relatadas e discutidas, apresento uma proposta, organizada a partir da prática reflexiva na docência da escola de educação infantil, focados nas relações de gênero e raça. Para a prática pedagógica, o exercício do magistério de professores homens negros se sugere:

- A ação política conscientizadora dos docentes homens negros, rompendo as relações sexistas e racistas nas interações com gestores, coordenadores e pares docentes;
- A implementação de iniciativas pessoais no campo de pesquisas sobre a temática em “espaços” ainda vazios, especialmente, identificando e fazendo emergir o racismo ao lado do preconceito de gênero quando se tratar da presença masculina na escola de educação infantil;
- Que professores homens negros ocupem cargos de gestão em unidades escolares de educação infantil, a fim de programar e efetivar políticas públicas e legislações étnicorraciais no currículo (Filice, 2011). Isso não se trata de disputa de poder com a feminilização na educação infantil, mas de reflexões e desconstruções de senso comum e de despolitização educacional pedagógica marcadamente “feminilizada”. Talvez, essa seja a sugestão mais ousada.

Como o que move o mundo são as questões e não as respostas, o presente relato é uma produção por toda a vida. Daqui 25 ou 30 anos espero poder comparar essas impressões de iniciante enquanto um professor de carreira e gestor da escola básica. Que os relatos e as comparações, no futuro, sejam a constatação de um grande avanço para a constituição de uma “Cabeça-bem-feita” tanto na escola como na sociedade. Que em minhas considerações futuras, as relações sexistas e racistas no ambiente escolar, particularmente, na docência, estejam num discurso do passado – os tempos de hoje! O que significará que os esforços e trabalho na escola pública, enquanto docente, bem como o trabalho com pesquisas na universidade foram compensados, resultando numa sociedade e escola igualitária, justa.

Referências

- ARBOLEYA, V.J. O negro na literatura infantil: apontamentos para uma interpretação da construção adjetiva e da representação imagética de personagens negros. **Revista África e Africanidades**, Ano I, n.3, Nov., 2008. Disponível em www.africaeaficanidades.com/documentos/O_negro_na_literatura_infantil_apontamentos.pdf
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA. SALTO PARA O FUTURO. **Educação para a igualdade de gênero**. Ano XVIII, Boletim 26, Novembro de 2008. Brasília, 2008.
- CARONE, I. BENTO, M.A.A. (orgs.). **Psicologia social do racismo**. Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002.
- CATANI, D.B. BUENO, B.O. SOUZA, C.P. Os homens e o magistério: as vozes masculinas nas narrativas de formação. In: BUENO, B.O. CATANI, D.B. SOUZA, C.P. (orgs.). **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras, 1998, p. 45-64.
- CAVALLEIRO, E.S. Considerações sobre a etnografia na escola e prática investigativa sobre as relações raciais e de gênero. In: WELLER, W. PFAFF, N. (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Teoria e Prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 271-278.
- CAVALLEIRO, E.S. (orgs.). **Racismo e antirracismo na Educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.
- CAVALLEIRO, E.S. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: **Racismo e antirracismo na Educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001b, p. 141-160.
- CENCIANI, D.X. Relações entre o cotidiano escolar da educação infantil e a problemática racial brasileira. **Revista África e Africanidades**, Ano I, n.3, maio, 2008. Disponível em www.africaeaficanidades.com/documentos/Relacoes_entre_o_cotidiano_escola_da_educacao_infantil_e_a_problematika_racial_brasileira.pdf
- COSTA, C.E.C. **Tem homem na escola !!!** Um olhar sobre o corpo/identidade masculino na educação/saúde da infância. Tese. (Doutorado em Saúde da Criança e da Mulher). Fundação Oswaldo Cruz. Instituto Fernandes Figueira, Rio de Janeiro, 2007.
- COSTA, M. (org.) **Macho masculino homem**. Porto Alegre: L & PM Editores, 1986.
- FILICE, R.C.G. **Raça e classe na gestão da educação básica brasileira: a cultura na implementação de políticas públicas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- FONSECA, M.N.S. **Brasil afro brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- GOMES, N.L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E.S. (orgs.). **Racismo e antirracismo na Educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

GOMES, N.L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil. In: BRASIL. MEC/SECAD. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal n. 10.639/03.** (Coleção Educação para Todos). Brasília, DF, MEC/SECAD, 2005.

GOMES, N.L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.** Brasília, 2005.

GUERRA, D. Redescobrimo Brinquedo Cantados na Africanidade Brasileira. **Revista África e Africanidades**, Ano 2, n.5, maio, 2009. Disponível em www.africaeaficanidades.com/documentos/Redescobrimo_Brinquedos_Cantados_na_Africanidade_Brasileira.pdf

GUIMARÃES, C.M. (orgs.) **Perspectivas para a educação infantil.** Araraquara: Junqueira&Marin, 2005.

GUIMARÃES, A.S.A. Como trabalhar com “raça” em sociologia. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v.29, n.1, p.93-107, jan./jun. 2003.

HOULE, G. A sociologia como ciência da vida: a abordagem biográfica. In: POUPART, J. et.al. **A pesquisa qualitativa.** Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 317-334.

LIMA, L.P.A. **O que é ser um profissional da Educação? O percurso de professores afro-brasileiros da Educação Básica do município de Maringá.** Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós Graduação em Educação. Maringá, 2006.

MONTEIRO, S. B., Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa, in Pimenta, S. G., Ghedin, E. (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito,** Cortez Editora, São Paulo, 2002.

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

SILVA, I.B. **O racismo silencioso na escola pública.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin Editores, 2009.

SILVA, P.B.G. BARBOSA, L.M.A. (orgs.). **O pensamento negro em educação no Brasil.** Expressões do movimento negro. São Carlos, SP.: Editora UFSCar, 1997.

SILVA, C.R. **Ser negro, ser professo na creche de educação infantil.** Aportes de africanidades na teorização da prática docente de um iniciante. Desafios e superações. (Ensaio Teórico). Disciplina Teoria da Educação – Aportes de Africanidades. São Carlos: UFSCar, 2010.

SILVA, G.C. Literatura africana e afro-brasileira: uma experiência de pesquisa com crianças. **Revista África e Africanidades**, Ano 3, n.9, maio, 2010. Disponível em www.africaeaficanidades.com/documentos/Literatura_africana_afrobrasileira_crianças.pdf

SILVA, F.C. PALUDO, K.I. Racismo implícito: um olhar para a educação infantil. **Revista África e Africanidades**, Ano IV, n.14/15, Agosto-Novembro, 2011. Disponível em www.africaeaficanidades.com/documentos/14152011-19.pdf

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade: gênero e educação**, vol. 20, n. 2, jul.-dez., p.71-99, 1995.

SCHÖN, D.A. **Educando o profissional reflexivo**. Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000. (2008).

SOUZA, M.I. **Homem como professor de creche**: sentidos e significados atribuídos pelos diferentes atores institucionais. 2010. 248p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, Ribeirão Preto, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VIANNA, C. RIDENTI, S. Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. In: AQUINO, J.G. **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

WELZER-LANG, D. Os homens e o masculino numa perspectiva de relações sociais de sexo. In: SCHPUN, M. **Masculinidades**. Santa Cruz do Sul: Boitempo Editorial/EDUNISC, 2004.