



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL -UEMS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

LUAN ANGELINO FERREIRA

**O GÊNERO DA PEDAGOGIA E A ATUAÇÃO DE PROFESSORES HOMENS
NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA MICRORREGIÃO DE ANDRADINA/SP**

**PARANAÍBA-MS
2019**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL - UEMS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA

LUAN ANGELINO FERREIRA

O GÊNERO DA PEDAGOGIA E A ATUAÇÃO DE PROFESSORES HOMENS
NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA MICRORREGIÃO DE ANDRADINA/SP

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação, nível de Mestrado, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Prof^a Dr^a Maria José de Jesus Alves Cordeiro

PARANAÍBA-MS
2019

F441g Ferreira, Luan Angelino
 O gênero pedagogia e a atuação de professores homens
 na educação infantil da microrregião de Andradina/SP/
Luan Angelino Ferreira. – Paranaíba, MS: UEMS, 2019.
 116p.
 Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
 Estadual do Mato Grosso do Sul, 2019.
 Orientadora: Profa. Dra. Profa Dra Maria José de Jesus
 Alves Cordeiro
 1. Gênero. 2. Educação infantil. 3. Professores homens.
 I. Título. II. Ferreira, Luan Angelino.

CDD 23. ed. - 372.054

O GÊNERO DA PEDAGOGIA E A ATUAÇÃO DE PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA MICRORREGIÃO DE ANDRADINA/SP

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em 16 de dezembro de 2019.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul _ UEMS

Profa. Dra. Tania Regina Zimmerman
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS

Profa. Dra. Maria de Lourdes dos Santos
Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD

A minha família que é a minha base, que me encoraja e me motiva.

AGRADECIMENTOS

Ser grato a tudo e a todos é sempre bom, principalmente àqueles que estiveram ao meu lado nos maus e bons momentos.

Sendo assim, inicialmente agradeço ao Fernando Guimarães, que me apoiou e encorajou desde o início quando me propôs a entrar no mestrado. Sempre foi meu porto seguro, minha válvula de escape e minha motivação para não desistir. Com carinho, calma e atenção que lhe são peculiares sempre tentava demonstrar os aspectos positivos que a finalização deste trabalho traria para mim.

À minha família: Rosângela (mãe), Laurindo *in memoriam* (pai), Rita e Jairo (avós), Leandro e Joyce (irmão e cunhada) e ao meu amado Pedro Miguel (sobrinho) que trouxe alegria para nossas vidas. Pessoas estas que talvez não entendam a dinâmica e a importância da pesquisa em minha vida, mas que mesmo assim, estiveram ali torcendo por mim da maneira que conseguem.

À professora Dr^a Maria José de Jesus Alves Cordeiro por ter acreditado em mim e no meu foco de pesquisa. Pessoa que me acolheu, me orientou, me apoiou, deu broncas e acima de tudo me encorajou a continuar com a pesquisa. Obrigado pela paciência comigo, visto que foi meu primeiro contato com a pesquisa na Universidade pública. Sua história de vida, de luta, perseverança, garra e acima de tudo amorosidade em meio as dificuldades, fez com que eu tivesse um apreço muito grande por ti. Agradeço imensamente professora, por essa caminhada que trilhou comigo e que ficará marcada em mim para sempre.

Às professoras Dra. Maria de Lourdes dos Santos e Dra Tania Regina Zimmerman, por contribuírem com seus conhecimentos, estudos e experiências para a finalização deste trabalho.

À Suzana Neves que esteve comigo durante a trajetória no mestrado. Foram risos, angústias, momentos de tensões, trocas de experiências que fizeram que nossa amizade e companheirismo aumentasse e fluísse para além das paredes da universidade. Obrigado!

Agradeço a professora Dr^a Andréia Nunes Militão que me cativou com suas aulas. Sua simplicidade, didática e humanidade faz com que ela brilhe e motive positivamente aos que estão a sua volta.

Aos colaboradores da pesquisa que tornaram esse trabalho uma realidade, pois contribuíram com suas vivências, dificuldades, embates e não mediram esforços para que essa pesquisa chegasse a sua conclusão.

Aos amigos do vôlei de Ilha Solteira e do Cross Correrilha que proporcionaram momentos de descontração e trouxeram benefícios para a minha saúde mental, fazendo com que eu esquecesse um pouco das turbulências e correria do dia a dia.

Somente o poder que vem da fraqueza dos/das oprimidos/as será forte o suficiente para libertar todos/as.

Paulo Freire

FERREIRA, Luan Angelino. **O Gênero da Pedagogia e a atuação de pedagogos homens na educação infantil na microrregião de Andradina/SP**. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2019.

RESUMO

Este texto contempla o resultado de uma pesquisa realizada na área da educação permeada pelas questões de gênero que visa compartilhar experiências vividas por professores homens que buscaram a educação infantil como área de atuação. A pesquisa ocorreu junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, na linha de pesquisa “Currículo, Formação Docente e Diversidade, e vinculada ao Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia (GEPEGRE). Trata-se da experiência de três professores que construíram suas identidades profissionais e buscam permanecer, ou não em um campo que é visto socialmente como área de atuação apenas das mulheres. Objetivou-se desvelar se esses profissionais vivenciaram ou vivenciam preconceitos por atuarem com crianças da educação infantil, bem como compreender, caso exista esse preconceito, a forma de superar, se posicionar e entender que são aptos sim para atuar dentro das unidades de educação infantil, cujo público são crianças de 0 a 5 anos de idade. O estudo da temática torna-se bastante relevante, uma vez que as questões de gênero, práticas sociais alinhadas ao sexo biológico tem crescido de maneira significativa. O cenário da pesquisa foi a microrregião de Andradina/São Paulo, situada no Alto Noroeste Paulista. Metodologicamente partiu-se dos estudos de gênero para construção do estado da arte, no qual foi possível conceituar e situar o/a leitor/a na pesquisa. Para coletar os discursos destes três sujeitos foi usado um questionário semiestruturado que proporcionou a estes profissionais relatarem aspectos de sua formação, seus receios, preconceitos vividos e anseios dentro da profissão. As respostas obtidas foram analisadas por meio da técnica de Análise de Conteúdo. Constatou-se que o preenchimento do questionário trouxe um momento de desabafo para estes professores. A pesquisa apresentou como resultado que estes professores de educação infantil, vivenciaram ou ainda vivenciam preconceitos e discriminações, mesmo que de forma velada, mas que utilizam-se de variados recursos para poderem desenvolver um ótimo trabalho e demonstrar que um bom exercício docente na educação infantil independe do gênero.

Palavras-chave: Gênero. Educação Infantil. Professores Homens.

FERREIRA, Luan Angelino. **The Gender of Pedagogy and the performance of male educators in child education in the microregion of Andradina/SP.** 116 f. Dissertation (Master in Education) –Mato Grosso do Sul State University, Paranaíba, 2019.

ABSTRACT

This text contemplates the result of a research conducted in the area of education permeated by gender issues that aims to share experiences lived by male teachers who sought early childhood education as their area of activity. The research took place at the Postgraduate Program in Education of the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), University of Paranaíba, in the research line “Curriculum, Teacher Education and Diversity, and linked to the Study Group, Research and Extension in Education, Gender, Race and Ethnicity (GEPEGRE). These are the experiences of three teachers who built their professional identities and seek to remain, or not in a field that is socially seen as an area of activity only for women. The objective was to unveil if these professionals have experienced or experience prejudices for working with preschool children, as well as to understand, if there is such prejudice, how to overcome, position themselves and understand that they are able to act within the preschool units, whose public are children from 0 to 5 years old. The study of the theme becomes quite relevant, since gender issues, social practices aligned with biological sex have grown significantly. The research scenario took place in the microregion of Andradina/São Paulo, located in the Upper Northwest Paulista. Methodologically, it was based on gender studies and the state of the art was constructed in which it was possible to conceptualize and situate the reader in the research. To collect the speeches brought by the subjects, a semi-structured questionnaire was used, which allowed these professionals to report their fears, prejudices and anxieties within the profession. The answers obtained were analyzed using the Content Analysis technique. It was found that completing the questionnaire brought a moment of relief for these teachers. The research presented as a result that these participating subjects experience or have experienced prejudices even in a veiled way, but they use resources to be able to do a great job and demonstrate that the profession is independent of gender.

Keywords: Gender. Child education. Male teachers.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Quadro 1 – Identificação dos sujeitos	78
Quadro 2 – Escolha do curso	79
Quadro 3 – Início da docência na educação infantil	81
Quadro 4 – Organização das unidades de educação infantil	86
Quadro 5 – Dificuldades vivenciadas na educação infantil	92
Quadro 6 – Preparação para atuar na educação infantil	95
Quadro 7 – Poucos professores homens na educação infantil	97
Quadro 8 – Relação com a comunidade escolar	102
Quadro 9 – Preconceito velado	104
Figura 1 – Microrregião de Andradina/SP	31

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estado da arte do CAPES	58
Tabela 2 – Estado da arte do IBICT	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
CUML	Centro Universitário Moura Lacerda
EMEI	Ensino Municipal de Educação Infantil
FITL	Faculdade Integradas de Três Lagoas
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBICT	Instituto Brasileira de Ciência e Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IES	Instituição de Ensino Superior
IFSul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OT	Orientação Técnica
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFCE	Universidade Federal do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal do Pernambuco
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo

UNESP Universidade Estadual Paulista
UNICAMP Universidade Estadual de Campinas
UNIFESP Universidade Federal de São Paulo
UNIFOR Universidade de Fortaleza
USP Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	21
1 GÊNERO E DOCÊNCIA MASCULINA: aspectos sócio-históricos	27
1.1 Aspectos conceituais	27
1.2 Problematizando a pedagogia e a educação infantil.....	38
1.3 Homens cisgêneros na educação infantil: primeiros apontamentos?	42
2 HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: o estado da arte	50
2. 1 O estado do conhecimento das pesquisas sobre homens na educação infantil.....	50
2.1.1 Mapeamento no Banco de Teses e Dissertações do Centro de Aperfeiçoamento de Pessoa de Ensino Superior (CAPES)	50
2.1.2 Mapeamento na plataforma do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).....	62
3 PERCURSOS E PERCALÇOS PRESENTES NO ITINERÁRIO DA PESQUISA	65
3.1 Itinerários, sentidos e aspectos metodológicos	65
4 ELES ESTÃO EM CENA: homens na educação infantil	71
4.1 Apresentação, interpretação e análise dos dados	71
4.2 Classe temática I – escolha do curso	72
4.2.1 Oportunidade oferecida	73
4.2.2 Incentivo dos/das professores/as.....	73
4.3 Classe Temática II: Início da docência na educação infantil.....	74
4.3.1 Desafio pela pouca presença de homens	74
4.3.2 Experiência Positiva	76
4.3.3 Equipe gestora como suporte.....	77
4.4 Classe Temática III – Organização das Unidades de Educação Infantil.....	78
4.4.1 Eles não participam do momento de banho e sono.....	79
4.4.2 Lanche e higienização auxiliado por merendeiras ou inspetoras.....	82
4.4.3 Crianças maiores comem sozinhas.....	84
4.5 Classe temática IV - Dificuldades Vivenciadas nas Unidades de Educação Infantil .	84
4.5.1 Primeiro dia de aula	85
4.5.2 Pouca credibilidade na presença masculina.....	86
4.6 Classe temática V – A preparação para atuar na educação infantil.....	88

4.6.1 Por meio de estudos e qualificações	88
4.6.2 Compromisso profissional e político com as crianças	89
4.7 Classe temática VI – A existência de poucos professores homens na educação infantil	90
4.7.1 Crença de que o sexo feminino é mais preparado	90
4.7.2 Influência da cultura social na escolha dos cursos	92
4.7.3 Baixa remuneração.....	93
4.8 Classe temática VII - Relação com a comunidade escolar.....	94
4.8.1 Respeito, profissionalidade e uma relação tranquila	94
4.9 Classe temática VIII – A existência do preconceito mesmo que não explícito.....	96
4.9.1 Organização das unidades	97
4.9.2 O desconforto com o diferente e a crença reprodutora de que a mulher é a figura ideal para ser professora de crianças pequenas.....	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS.....	103
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	110
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	112
APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO	114
APÊNDICE D – PARECER DA PLATAFORMA BRASIL.....	116

APRESENTAÇÃO

No presente trabalho de pesquisa, o engajamento por pesquisar professores homens na educação infantil foi além de uma questão teórico-metodológica, pois partiu também de sonhos, vivências, desistências e persistências pessoais. Com efeito, é sobre tais condições experienciais que trato a seguir. A apresentação que segue será tratada na primeira pessoa por ser a narrativa de histórias do autor desta dissertação.

Sou natural de Presidente Epitácio, estado de São Paulo, onde tive infância rica e proveitosa. Nesse município, conheci e imaginei para mim, pela primeira vez, uma carreira profissional voltada à pedagogia – embora, nessa época, sequer soubesse a terminologia pedagogo/pedagogia, apenas queria ser professor. O carinho e respeito pelas minhas professoras era perceptível em mim. Ao final das aulas, por exemplo, comumente eu pegava os gizes, aqueles que sobravam no apoio da lousa, e brincava de escolinha com minha prima; nessa brincadeira, eu me realizava como professor. Não obstante, era perceptível que aqueles homens e mulheres adultos que nos rodeavam e observavam nossa recreação nos julgavam e questionavam, sobretudo, com o olhar, o fato de eu assumir o papel de professor naquela brincadeira.

Em momentos posteriores, discursos de meu pai (*in memoriam*), homem com pouco estudo, asseveravam que eu seria doutor ou advogado. Com o tempo, essas afirmações terminaram por esfriar meu desejo de ser professor. Embora, quando criança, quisesse criar situações e desempenhar ações que orgulhassem meu pai e minha mãe e, portanto, afirmar seus discursos e sonhos, não apaguei por completo meu próprio desejo pela docência, apenas o deixei em segundo plano.

Em 2010, aos dezoito anos, migrei para o município de Três Lagoas, em Mato Grosso do Sul, em razão de um relacionamento, porém também pelas oportunidades de estudo e emprego no novo município. No ano consecutivo, prestei vestibular para o curso de Educação Física no ensino superior privado. Com a aprovação, iniciei meus estudos nessa graduação. Após algumas semanas, sem me identificar com o curso, solicitei, então, transferência para o curso de Pedagogia.

A entrada em sala de aula nesse curso, tão sonhado, foi acompanhada de uma grande surpresa: na sala só havia mulheres. Essa questão me deixou inquieto e constrangido. Esse constrangimento aumentava, ainda mais, quando os discursos dos/as professores/as durante as aulas eram voltados ao público feminino. Em especial, houve um comentário, proferido por um professor que, como eu, era do sexo masculino e formado em pedagogia, que me desestabilizou,

fazendo-me sentir deslocado naquele ambiente. Explico: durante a aula, discutia-se a atuação de professores homens com crianças da educação infantil. Esse professor, então, disse jamais aceitar homem qualquer dando aula e banho em sua filha pequena. Provocado por esse discurso, refleti sobre a profissão de pedagogo e, lembrando-me de minha infância, constatei que jamais tive professores homens lecionando. Senti-me, então, muito preocupado com as condições de realização profissional e financeira e, por consequência, de sobrevivência. Essa preocupação foi, pois, agravada justamente por advir de um profissional que deveria, a meu ver, motivar, em vez de disseminar seus preconceitos.

Dado o referido acontecimento, optei por trancar o curso. Com isso, pensava em deixar de lado o desejo de ser professor/pedagogo. Seguiu-se, em consequência, mais um processo de desterritorialização, levado a cabo por pressões socioculturais a respeito do gênero masculino e sua pretensa lida com profissões de dominação. No ano seguinte, 2011, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), ingressei no curso de bacharelado em Administração na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Cursei apenas um semestre, pois não consegui me identificar com o curso, preferi aguardar pela possibilidade de transferência interna. Com efeito, no SISU de inverno, ingressei no curso de Direito da UFMS. Mesmo após um ano ativo nesse curso, ainda não me via pertencente e realizado. Assim, deixei o Direito e, no ano de 2014, retornei à Pedagogia. Implicitamente, no que se refere às questões de escolha da profissão, tentava alcançar o desejo de meu pai, isto é, trabalhar em profissões de prestígio, além, é claro, da alta remuneração das profissões de “doutores”.

Nessa retomada, apesar de reviver todas aquelas experiências ruins de quando iniciei o curso, além de ainda me preocupar com a desvalorização docente, sobretudo masculina, no trabalho com crianças pequenas, mantive a força e o foco necessários para continuar. Estagiei em um centro de educação infantil (CEI) no município de Três Lagoas. Nessa experiência, vi como as questões de gênero se perpetuavam no ambiente educacional, sobretudo, nas divisões do trabalho: mulheres davam banho em meninas, e homens só podiam banhar os meninos. Mesmo com essa distribuição, de antemão, gendrificada, havia ainda, restrições, pois, ao estagiário masculino, era delegada, muitas vezes, apenas a função de trocar de roupa os meninos. Havia, de maneira geral, críticas relativamente à organização do ambiente, cuidado e limpeza das crianças. Essas críticas eram reforçadas mormente pelas colegas profissionais mulheres, que diziam serem os colegas homens desleixados, desorganizados e inábeis em deixar, esteticamente, as crianças bem apresentadas.

Em 2014, mudei-me para o município de Ilha Solteira, no estado de São Paulo, onde resido até hoje. Essa mudança ocorreu em função de minha aprovação em um concurso público

que realizei em 2012, para cargo de nível médio denominado **educador de creche**. Nesse cargo, permaneci durante dois anos e oito meses, mais precisamente de maio de 2014 a janeiro de 2017; foi nele que senti e vivenciei as dificuldades, preconceitos e estigmas ao atuar num ambiente considerado culturalmente como feminino.

Além das divisões do trabalho anteriormente referidas, me aconteceram dois fatos particularmente marcantes. O primeiro caso foi a alegação de uma mãe de que seu filho havia alterado seu comportamento. Essa mãe, por acreditar que tal mudança era sintoma de algum acontecimento inadequado na CEI, transferiu sua criança para outra instituição municipal. Observei, nesse momento, que a direção da unidade em que eu trabalhava pouco se preocupou em sanar o problema e possibilitar que eu, profissional, conhecesse a situação e pudesse conversar com a mãe da criança, a fim de entender o que acontecia.

O segundo, embora tenha me marcado negativamente, tanto contribuiu para a minha identidade profissional quanto estimulou minha permanência na profissão. Nesse caso, no ano de 2016, outra mãe alegou que o seu filho havia sido agredido por mim, dizendo que eu teria puxado sua orelha e lhe deixado hematomas. Particularmente, o que chamou a atenção para o evento foi a demora da mãe em reclamar, isto é, dois dias depois daquele em que, alegadamente, se dera a ocorrência. Feita a reclamação por parte da mãe, a Diretora me chamou para esclarecer os fatos, mas sem a presença da mãe. Após ser questionado, fiquei surpreso e incrédulo com a acusação, pois sabia nada ter feito.

A turma em que eu atuava era de crianças de cinco anos – turma de vinte alunos. Diante da situação, meu único argumento foi questionar a Diretora sobre minha atuação e perguntar se acreditava, realmente, que eu tivesse cometido a ação da qual era acusado. Nesse caso, solicitei que ela fosse até a sala e perguntasse às outras crianças, bem como à educadora que trabalhava comigo em conjunto nessa turma. Me senti extremamente desconfortável com a situação e busquei que o assunto fosse solucionado, sobretudo, para evitar constrangimentos sobre minha prática profissional e carreira.

A pedido da mãe, e justificando que seria para minha proteção, a Diretora solicitou minha mudança de sala. Situação que, a meu ver, assinalou o medo da diretora de lidar com o assunto. Quando as outras mães souberam, se indignaram com minha saída da sala, pois confiavam em meu trabalho. A fim de me resguardar de futuros inconvenientes, solicitei a elas que fizessem um relatório sobre minha conduta, isto é, suas percepções e o que as crianças falavam sobre mim. Todas realizaram os relatórios e me entregaram; uma delas, espontaneamente, redigiu um abaixo-assinado e colheu as assinaturas das demais com o objetivo de assegurar minha permanência na sala.

Entretanto, considerando a dimensão do assunto, a Secretaria Municipal de Educação preferiu que eu me afastasse da sala enquanto os fatos fossem apurados e o processo administrativo (sindicância), então instaurado, fosse concluído. Nesse caso, observei que a parte gestora da unidade ficou a meu favor, colaborou e orientou-me. No correr do processo administrativo, mães, profissionais da unidade, gestora, coordenadora e eu depomos. Os relatórios redigidos pelas mães foram entregues como evidências no processo, que resultou em arquivamento, visto não haver provas para acusação. Nessa experiência, diversos foram os olhares que questionaram a capacidade do professor homem, percebido como agressivo, destemperado, enfim, violento.

No segundo semestre de 2016, concluí minha graduação em Pedagogia nas Faculdades Integradas de Três Lagoas (FITL). Como trabalho de conclusão de curso, investiguei as percepções dos professores homens de educação infantil e ensino fundamental em relação à da feminização do magistério.

No início de 2017, fui aprovado no processo seletivo de professor do município de Ilha Solteira, São Paulo. Para tanto, me exonerei do cargo de educador para atuar como professor. Nesse ano, trabalhei em uma sala de segundo ano do ensino fundamental, na qual não tive nenhuma experiência particularmente conturbada em razão do meu gênero.

No ano seguinte, iniciei o primeiro semestre atuando em uma sala de recursos multifuncionais no Atendimento Educacional Especializado (AEE), em uma outra escola de ensino fundamental. No segundo semestre do mesmo ano, fui convocado pela Secretaria de Educação do município de Itapura, São Paulo, para assumir concurso que havia prestado para educação infantil. Antes da minha chegada à unidade, a diretora havia comentado sobre mim, com ar de preocupação, sobre o que faria, pois viria um homem trabalhar na educação infantil.

Quando cheguei no primeiro dia de aula, na recepção às crianças, uma das mães disse ao seu filho: “agora é um homem que vai te dar aula, não se comporte para ver... agora a mão é mais pesada”. Desenvolvi meu trabalho, com entusiasmo, profissionalismo e dedicação, de modo que tanto a coordenadora quanto a diretora elogiaram meu desempenho e minha didática, além de enfatizarem minha boa atuação.

Duas semanas após ter assumido o concurso no município de Itapura, fui convocado em concurso, igualmente na área da educação infantil, do município de Ilha Solteira, em São Paulo. Como os municípios são vizinhos, e a carga horária dos dois concursos juntos não ultrapassaria o permitido pela legislação, atuei concomitantemente.

A minha recepção na educação infantil do município de Ilha Solteira foi bastante marcante. A diretora foi muito respeitosa, acreditou em mim enquanto profissional, em vez de

desconfiar de mim ou me perceber enquanto alguém do gênero masculino a trabalhar na unidade de educação infantil e que, justamente por isso, pudesse causar desconfortos para os outros/as profissionais e/ou os/as responsáveis e familiares. Foi muito significativo para mim, enquanto profissional em construção de identidade, poder atuar sem preconceitos e olhares julgadores.

No início de 2019, fui convocado em mais um concurso, dessa vez, no município de Selvíria, Mato Grosso do Sul, também fronteiro ao município de Ilha Solteira. Para assumi-lo, me exonerei do cargo de professor de educação infantil em Itapura. Permaneci, não obstante, na unidade de educação infantil de Ilha Solteira, que me acolheu tão bem, e assumi paralelamente o cargo de professor de ensino fundamental em Selvíria. Atualmente, trabalho em ambas as instituições. Ressalto, entretanto, que a exoneração de Itapura não foi tão somente em razão de problemas de gênero, como também uma questão de logística e economia.

Em meio a toda essa rotina de trabalho, em 2017, prestei o processo de seleção para aluno regular no Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de Mestrado, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), em sua Unidade Universitária de Paranaíba. Como tema de investigação, decidi por pesquisar quais as dificuldades, atravessamentos e preconceitos que professores homens enfrentam ao atuarem na educação infantil na microrregião de Andradina-SP, situada na alta noroeste paulista.

Como possível orientadora, acreditei que a professora e pesquisadora Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro poderia contribuir e auxiliar minha investigação, visto trabalhar na área dos estudos de gênero e diversidade. Sendo assim, abraçou comigo esta pesquisa, na qual foi possível compreender os preconceitos sofridos e dificuldades que professores homens têm ao atuarem na educação infantil, profissão culturalmente compreendida como feminilizada.

INTRODUÇÃO

O pontapé inicial para esta pesquisa foram as considerações e as aberturas temáticas vislumbradas por meio de minha pesquisa de conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia, qual seja, **Feminização da Docência e o Gênero da Pedagogia no Município de Ilha Solteira - SP**¹ (2016). Àquela época, as questões que nortearam a execução da pesquisa relacionaram-se aos enfrentamentos que os professores do gênero masculino da rede municipal de ensino de Ilha Solteira vivenciaram – similares aos que relatei anteriormente.

Tal pesquisa apresentou relevante conclusão: por meio da naturalização do discurso biologizante do amor materno do gênero feminino, a docência na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental se caracterizaria como mais do que uma profissão. Isto é, o ensino de crianças por mulheres se justificaria e ganharia sentido enquanto estratégias de cuidado e de carinho maternas, elementos implícitos e cobrados ao longo do processo educativo.

Esses aspectos eram, ainda que contraditoriamente, reforçados nos discursos e narrativas dos pedagogos homens como ações necessárias à execução da boa prática docente. E, nesse sentido, esses pedagogos se compreendiam como inábeis na reprodução de tais práticas, uma vez que entendiam que os homens não sabiam lidar ou não foram preparados para o cuidado de crianças pequenas. A partir desses resultados, outras reflexões foram possíveis, sobretudo, a ideia de expandir essa inquietação para a microrregião de Andradina, estado de São Paulo, cujo resultado mais acabado é esta dissertação de mestrado.

Avançando pela história, podemos analisar a crescente visibilidade das questões de gênero na sociedade. Diversos estudos, como veremos, têm dado notoriedade ao tema, a fim de compreender como se desenvolvem, socialmente, as relações de gênero. De maneira geral, esses estudos têm demonstrado a capacidade de um gênero, notadamente o masculino, dominar social e politicamente os demais. O suporte dessa superioridade seria, nesse sentido, a referência que se faz, culturalmente, à biologia dos corpos. A cultura, então, se responsabilizaria pela elaboração de instrumentos de dominação necessários para que o sexo de macho use de artifícios para manter sua predominância de privilégios. Sobre isso, Bruschini (1998) assinala que o gênero é usado para todas as referências de ordem social ou cultural, e o sexo, para aquelas de ordem biológica.

¹ Trabalho de conclusão de curso apresentado às Faculdades Integradas de Três Lagoas/MS, AEMS.

As questões vinculadas à produção sejam da feminilidade, seja da masculinidade se tornaram, recentemente, discussões em diversos espaços. Me refiro, por exemplo, ao campo acadêmico ou aos movimentos sociais, cujas premissas estão, muitas vezes, ligadas aos direitos humanos e, nesse sentido, às questões de gênero. Todavia, a temática de desigualdade de gênero está, ainda, fortemente marcada por práticas discursivas e ideológicas de senso comum.

As pesquisas em educação, do ponto de vista de sua integração aos estudos de gênero, têm demonstrado que as escolas brasileiras possuem uma cultura de rotinas e disciplinamento dos/as estudantes por meio de separações e tratamentos diferenciados de acordo com gênero. Isso fica claro, por exemplo, na maneira de adequar comportamentos, organização das filas, nos discursos que reforçam que as meninas são mais frágeis, ou até na hora das brincadeiras, salientando que as diversões mais agitadas são para os meninos e as mais calmas e delicadas, para meninas. Conforme Louro (1997, p. 11), pensar questões de gênero nas escolas pode promover a revisão de culturas normativas, bem como a promoção de uma cultura de igualdade e respeito; de modo que se “[...] coloca sob suspeita as concepções curriculares hegemônicas e visa [a] transformar as rotinas escolares, e problematizar lógicas reprodutoras de desigualdades e opressão”.

Diante disso, é importante discutir as questões de gêneros, sobretudo, os papéis sociais assumidos pelas pessoas em sociedade, ainda que de maneira velada e conforme preceitos heteronormativos. Partindo desse pressuposto, neste trabalho, busquei entender como tais questões incidem sobre a prática de professores do gênero masculino na educação infantil, uma vez que esta é representada como um local de cuidado, educação e proteção.

Seja o gênero masculino ou feminino, ambos se referem às mesmas responsabilidades quanto ao exercício de suas atividades, previstas nos conteúdos de políticas pedagógicas e diretrizes escolares. Nesse sentido, o cerne da presente problematização não é o exercício ou a presença do pedagogo homem na escola, mas sim, como esse pedagogo é alvo de situações desafiadoras em razão de seu gênero ser masculino. O exercício de sua atividade docente junto às crianças da educação infantil, creio, é comparado e desacreditado relativamente às atividades de pedagogas mulheres. Assim, a intenção é problematizar crenças, imaginários, estereótipos e expectativas – reflexões essas de cunho biologicista – de que o exercício docente na educação infantil deva ser ocupado por um dado gênero, nesse caso, o feminino (SWAIN, 2000).

Não pretendo descaracterizar ou desacreditar as conquistas sociais, políticas, jurídicas e trabalhistas do gênero feminino, entretanto, é relevante a reflexão acerca das possibilidades docentes ao gênero masculino, sobretudo, quando homens atuam em profissões tipicamente feminilizadas. Além disso, é válido definir que, ao tratar professores homens na educação

infantil, para ser mais específico, trato de homens cisgêneros, não envolvendo as demandas do homem trans. Acredito ser necessário fazer essa caracterização para contextualizar este estudo, uma vez que existem homens trans no exercício da docência com esta faixa etária pesquisada, que é a educação infantil.

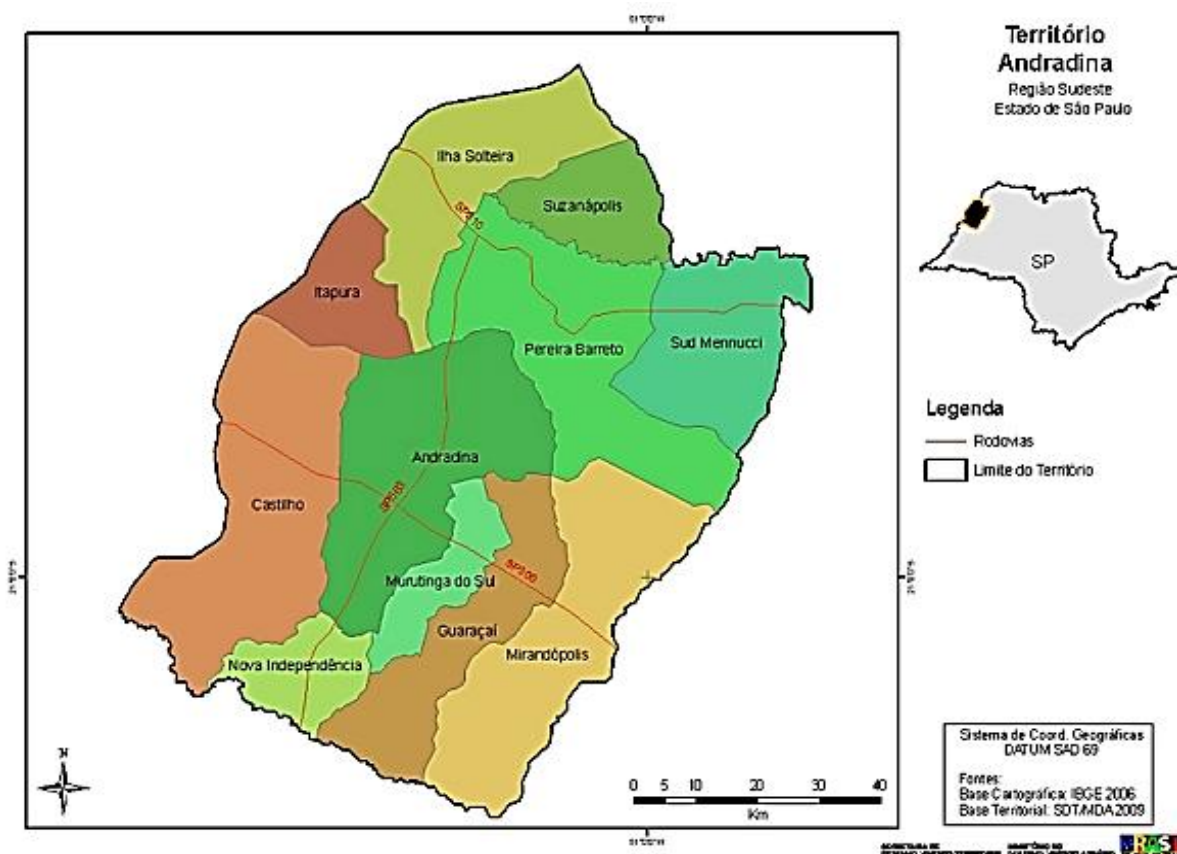
Jaqueline de Jesus (2012) caracteriza que cisgenêro é uma forma política de categorizar, assim como fizeram com o mundo trans, pessoas que têm seu gênero dado ao nascer, por sua vez, alinhado ao sexo. Então, pesquisaremos homens cisgêneros e os desafios enfrentados na docência com a faixa etária da educação infantil, atualmente, caracterizada por ofertar educação e cuidado para crianças com até 5 anos, conforme a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996).

Reforço, pois, a importância desta discussão, devido à gendrificação profissional questionar a capacidade de exercício profissional docente do gênero masculino, e isso por amparar-se em uma definição cultural biologizante de que seu corpo não seria preparado para práticas de cuidado e educação.

Assim, este trabalho objetivou lançar luz aos desafios vividos pelos pedagogos homens que atuam na educação infantil na microrregião de Andradina, estado de São Paulo – especificamente, nos municípios de Andradina, Castilho, Ilha Solteira, Itapura, Mirandópolis, Murutinga do Sul, Pereira Barreto, Suzanápolis e Sud Mennucci. No entanto, devido à grande quantidade de municípios pertencentes a essa microrregião, a pesquisa foi reduzida àqueles cuja população ultrapassa 20.000 habitantes. O recorte foi estabelecido em virtude da possibilidade de haver um número maior de professores/as, em razão da quantidade de habitantes. No final, os municípios investigados foram Andradina, Castilho, Ilha Solteira, Mirandópolis e Pereira Barreto.

O mapa que segue abaixo demonstra a microrregião de Andradina/SP com os municípios que a compõem, bem como os que trouxeram contribuições para a pesquisa.

Figura 1 – Microrregião de Andradina/SP



Fonte: Revista Espacios, 2016.

Para concretizar esta pesquisa, defini como objetivo geral: identificar os possíveis desafios que os docentes homens experimentam durante o exercício pedagógico na educação infantil, especificamente, os desafios de gênero, em um recorte territorial na alta noroeste paulista na microrregião de Andradina, estado de São Paulo.

Por seu turno, os objetivos específicos delimitados foram:

- Fazer revisão teórica dos conceitos de gênero masculino e feminino;
- Situar historicamente as dificuldades que o gênero masculino tem para exercer a profissão de pedagogo na educação infantil;
- Demonstrar resultados da pesquisa, relativos às dificuldades que os pedagogos homens encontram atualmente na educação infantil na microrregião de Andradina – SP.

Dos cinco municípios selecionados, apenas a representante da secretaria municipal de educação do município de Castilho optou por não colaborar com a pesquisa. Dos quatro que participaram (Andradina, Ilha Solteira, Mirandópolis e Pereira Barreto), apenas dois (Andradina e Ilha Solteira) possuem professores homens em seus quadros da educação infantil.

Nesses dois municípios, foram encontrados três professores do gênero masculino, e todos eles se propuseram a contribuir com a pesquisa.

A metodologia empregada baseia-se na abordagem qualitativa de pesquisa, do tipo descritiva, com coleta de dados via questionário e uso da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), para analisar e interpretar os resultados obtidos com o questionário aplicado. Inicialmente, preocupei-me em conhecer, em cada município, a quantidade de professores do gênero masculino, para, posteriormente, instrumentalizar esta participação na forma de questionário semiestruturado.

Identifiquei, como já imaginava a título de hipótese, que esses professores encontraram dificuldades em suas atuações. Entre os dados, averigui que, sobretudo os pais e mães de alunos/as, ainda que não verbalizassem, tratavam com desconfiança e inquietação a presença de um homem em sala de aula na educação infantil. Outro aspecto identificado foi o preconceito da própria gestão e membros do corpo docente, isto é, uma recepção receosa e desacreditada aos professores do gênero masculino na unidade de educação infantil. Cochichos e olhares foram relatados pelos participantes, que se sentiam analisados, pelos pares, em suas maneiras de conduzir a sala de aula. Ademais, os próprios sujeitos pesquisados duvidaram de si, expressando medo de não darem conta do trabalho ou de como a comunidade escolar reagiria à sua presença.

Com isso, reforçamos ser de suma importância enfatizar, conforme os discursos apresentados pelos professores pesquisados, as estratégias criadas para superação desses desafios. Ou seja, quais foram as ações da gestão diante de conflitos e preconceitos ocorridos, se esta causava dificuldades ou facilitava a atuação deles e como os tratava em comparação com as professoras. No decorrer da pesquisa, notei, entretanto, que os discursos dos professores homens não informaram apenas sobre os desafios profissionais, como também sobre a construção de uma identidade profissional que se impõe diante de tais preconceitos. Assim, a presente pesquisa centrou-se nesses dois grandes eixos.

Na primeira seção, intitulada “Os conceitos de gênero, sexo masculino e sexo feminino: breve histórico”, destaco as leituras empreendidas sobre gênero e também sobre sexo e empreendo um resgate histórico, a fim de discutir as diferenças entre esses conceitos, ainda hoje tidos como sinônimos. No ensejo, apresento os aspectos legais que norteiam a prática de professores.

Na segunda seção, “Professores homens na educação infantil: o estado da arte”, investiguei em duas plataformas científicas, sendo elas o IBICT e a CAPES, como as pesquisas tratam a temática do presente trabalho no campo científico. Utilizo-me de três descritores:

gênero, professores homens e educação infantil. Com efeito, o estado da arte possibilitou o aprofundamento no assunto, bem como o encontro de produções pertinentes à realização desta dissertação.

A terceira seção, intitulada “Percurso e percalços: o itinerário da pesquisa”, teve como finalidade descrever o itinerário desta investigação, isto é, o caminho que foi percorrido a partir dos objetivos, aspectos metodológicos, técnica para coleta e análise de dados e, por fim, a instrumentalidade ética com seres humanos.

Na quarta seção, apresento os sujeitos da pesquisa. Essa apresentação foi pautada na análise da primeira parte do questionário respondido por eles, cujo objetivo era a caracterização dos mesmos. Em seguida, examinei os relatos de dificuldades e preconceitos vividos ou não na educação infantil.

Finalizando, trago as considerações, bem como as referências, seguidas dos apêndices.

1 GÊNERO E DOCÊNCIA MASCULINA: aspectos sócio-históricos

Até a década de 1980, imperava nas reflexões teóricas ocidentais a perspectiva dualista sobre sexo. Tais reflexões expressam a perspectiva biologizante que define, assim como no mundo animal, que nossos corpos possuem funções específicas. Isso nos obriga a satisfazer as necessidades dessas funções. Consequentemente, os estudos empregavam fortemente um sistema de classificação em relação aos sexos de macho (homem) e de fêmea (mulher). Como se vê, os estudos relacionam com as questões do universo animal, o que por sua vez, refletiu sobre as práticas sociais do homem e da mulher.

1.1 Aspectos conceituais

No caso do conceito de sexo, então, observa-se, como bem aduz Foucault (1987), em **A história da sexualidade – a vontade de saber** que as relações de poder expressam sentidos sobre quais corpos nas instituições sociais (famílias, sistema jurídico e escolas) vão poder usufruir de determinados serviços criados pela sociedade. Processos de hierarquização social são criados a partir dessas instituições que têm nas funções do corpo a determinação de formas de sociabilidades para o homem e para a mulher.

Desse modo, entendia-se sexo como um assunto determinado pela natureza. Única e fielmente limitados à anatomia. Com base nos estudos de Foucault (1987), para expor a força do poder das instituições em controlar, determinar, disciplinar os corpos, observa-se que o assunto ligado ao sexo também pode sofrer relações de força de sentido quando o assunto é dominar a univocidade do conceito de sexo. Isso significa que sobre o sexo também são criados sentidos culturais para dominar.

Para desvincular a ideia de que homens e mulheres possuem práticas, relações e atitudes já demarcadas pelos seus sexos, o conceito de gênero aliado aos estudos das ciências sociais e humanas, interveem com a relevância da dimensão cultural, uma forma de entender o conceito de que nossas práticas sociais, afetivas e relacionais não estão universalizadas como um modelo para todos/as seguirem.

A partir da produção intelectual da historiadora Joan Scott, novas perspectivas para os estudos de gênero foram propostas. Sua obra mais conhecida é o artigo **Gênero: uma categoria útil de análise histórica** (SCOTT, 1995), publicado originalmente em 1986, há menos de quatro décadas. As propostas de Joan Scott (1995) se constituíram como fonte de pesquisa para outros/as investigadores/as, sobretudo, na área dos estudos de gênero e literatura feminina.

Desde 1986, as discussões no meio acadêmico que reuniam, de um lado, interpretações de natureza biológica da concepção de mulher e homem e, de outro, concepções antropológicas, tiveram reflexos nas ciências humanas e sociais dos Estados Unidos e da Europa. Os grandes centros universitários brasileiros se integraram a este debate a partir de 1990. Nesse período, Scott (1995) passou a ser sistematicamente estudada, especialmente, em sua crítica aos usos de natureza advindos da perspectiva biológica como descritivas do conceito de gênero.

Scott (1995) pode ser vinculada ao pós-estruturalismo. Principalmente, porque, em seu método, a presença da perspectiva filosófica de desconstrução de Jacques Derrida é forte. Na produção de Derrida, há mecanismos metodológicos para se pensar a desconstrução de valores, interpretações de sociedades e noções de mundo que, segundo o autor, estão presentes na sociedade ocidental desde a Grécia Antiga. Um exemplo desse uso filosófico de Derrida acontece quando Scott (1995) questiona a polarização entre homem e mulher.

Scott (1995) foi influenciada por outro pensador francês, Michel Foucault. Para pensar como os aspectos institucionais influenciam no controle dos corpos, Scott (1995) propõe acolher a perspectiva foucaultiana e, com foco nas relações de poder e saber, para dizer que os sentidos também são criados no interior de uma cultura e pensados para exercer controle de corpos.

Por outro lado, Scott (1995) assinala que gênero é uma categoria analítica para se pensar especificidades sexuais. Embora não negue dessemelhanças entre os corpos, seguindo a linha de atuação pós-estruturalista, o relevante é que tais formas são construídas no âmbito das culturas, sendo, por isso, expressões das diferenças que essas culturas possuem entre si, com suas posições hierárquicas (SCOTT, 1995).

Scott (1995) conclui que a gramática traz o conceito de gênero de uma forma simplista. Para ela, gênero:

[...] é compreendido como um meio de classificar fenômenos, um sistema de distinções socialmente acordado mais do que uma descrição objetiva de traços inerentes. Além disso, as classificações sugerem uma relação entre categorias que permite distinções ou agrupamentos separados (SCOTT, 1995, p. 3).

Palavras usadas no dia a dia podem ocultar sentidos, seja porque o uso coloquial da língua desobriga a aplicação dos sentidos estritos, seja porque os significados dos termos tendem a assumir novos conteúdos no percurso do tempo histórico. Por isso, para explicar o sentido de um termo, precisa-se proceder à delimitação conceitual por meio de pesquisas. A

delimitação envolve tanto o significado quanto o objeto de estudo, visto tratar-se de polissemias, como bem observa Guacira Louro (1995).

Robson Silva (2018) aponta que há uma polissemia no uso do termo **gênero**, além de ser assunto presente nas disciplinas das chamadas Ciências Humanas. Segundo o autor, percebe-se uma perspectiva multifacetada do uso do gênero nas diferentes formações sociais. Uma concepção básica de gênero seria, com efeito, aquela que denota algum elemento ou qualidade comum, que participa e está presente nas expressões atitudinais e de existência de uma pessoa. Assim como caracterizaria uma quantidade de igualdade envolta de desigualdades ou dessemelhanças.

Nos estudos de Daniela Auad (2006), o conceito de gênero é, conforme a perspectiva cultural, um fenômeno que ocorre nos processos de identificação de cada pessoa; enquanto tal, o entendimento de gênero é suscetível de influências e passível de transformações. O conceito está circunscrito em ambiente cultural, conseqüentemente formado por significados e valores advindos do curso da história.

Auad (2006) confirma que, pelo mesmo motivo, uma ou outra concepção de gênero é elemento integrante das culturas, porque foi construído no decorrer das gerações de homens e mulheres que viveram e vivem num dado recorte geográfico, no transcurso do tempo histórico. Dessa forma, a noção de gênero colabora para organizar a vida social, no sentido de basear modos de ação individual e coletivo entre as pessoas. Ao compreender a cultura como espaço social de construção do gênero há as representações simbolizadas nas atividades, profissionais ou não, do masculino e do feminino (AUAD, 2006).

Louro (1997, p. 18), entende que o “gênero é constitutivo das relações sociais entre homens e mulheres”. Desse modo, subentende-se, que a compreensão de gênero acontece nas relações sociais, em que homens e mulheres desempenham ações que necessariamente não estão intrínsecas a um jeito padrão de vivê-las, ou seja, como estamos acostumados a visualizar os esquemas de classificação e divisão entre homens e mulheres. Conforme Louro (1997, p. 26):

Pretende-se, dessa forma, recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação.

Louro (1997) aponta que a maneira como as desigualdades são consolidadas sob os gêneros envolve relações de força que tornam alguns sentidos superiores e fornecem os efeitos

discursivos para que todos/as possam satisfazê-los. Na família, no trabalho, nas relações de amigos, há formas predefinidas de como um homem ou uma mulher têm de agir. Significa que o gênero sofre com o poder de decidir, ao passo que algumas pessoas vinculadas a certas instâncias de poder utilizam diferentes discursos predominantes para fazer um grupo acreditar que o gênero masculino e feminino possui práticas sociais inerentes a cada um.

Sob a compreensão de Scott (1995, p. 21), o “[...] gênero é um elemento constitutivo das relações sociais, baseado nas diferenças percebidas entre os sexos. É uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Sobre essa base, buscou-se entender a importância do gênero no passado histórico, dimensionando a amplitude dos papéis sexuais e do simbolismo sexual nas várias sociedades e épocas. Assim, o gênero seria uma maneira de indicar as construções sociais – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres; uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres (SCOTT, 1995). O gênero é segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Conseqüentemente, o uso do gênero coloca a ênfase sobre todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo nem determina completamente a sexualidade.

Desta feita, culturalmente, é determinado que o feminino tenha certas práticas apenas circunscritas à mulher. Situação que também ocorre com o masculino, segundo perspectivas mais tradicionais. Ao estabelecer que o masculino corresponda a funções e ações específicas para o homem, visualiza-se, a partir dos aspectos sociais tradicionais, que ações de cuidado, proteção e educação não são práticas do homem.

O conceito de gênero, portanto, não se constitui a partir de uma leitura do sexo anatômico, já que o sexo não é elemento definidor de condutas de homens e mulheres. As culturas, sim, criam padrões para além dos previstos nos determinismos do campo biológico. Esses padrões estão relacionados aos corpos que se diferenciam dos seus aparatos genitais, sobretudo, no que se refere à expectativa de comportamento sexual mediante relação/contato sexual.

É importante problematizar a questão do sexo na definição de comportamentos e atitudes para os gêneros, porque nem sempre um homem precisa agir como é definido para o masculino, assim como a mulher também não. Pode ser que a mulher não queira ter filhos/as, bem como um homem não seja seco, rústico e sistemático, mas sim educado, delicado e sentimental. O entrecruzamento ou a vivência de práticas que se acreditam do gênero masculino e feminino nos fornecem as bases para compreender que gênero é uma categoria fluida e impossível de ser estagnada.

Ante essas explicações, importa afirmar, conforme Louro (1995, p. 103), que essa compreensão de gênero permite que:

[...] pensemos não somente que os sujeitos se fazem homem e mulher num processo continuado, dinâmico (portanto não dado e acabado no momento do nascimento, mas sim construído através de práticas sociais masculinizantes e feminilizantes, em consonância com as diversas concepções de cada sociedade); como também nos leva a pensar que gênero é mais do que uma identidade aprendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais (o que implica admitir que a justiça, a escola, a igreja, etc. são 'generificadas', ou seja, expressam as relações sociais de gênero). Em todas essas afirmações está presente, sem dúvida, a ideia de formação, socialização ou educação dos sujeitos.

Diante dessa compreensão de gênero, no presente trabalho, o entendimento sobre o que seja o gênero feminino se constitui por meio dos processos de diferenciação do gênero masculino. Nesse sentido, as distinções entre as representações de "homem" e "mulher" são fundamentais. Construídas e expressas culturalmente, é sobre esses substantivos que repousam os sentidos do masculino e do feminino tanto para mulher cisgênero quanto para o homem cisgênero.

Para efeito de compreensão acerca de quais homens a presente pesquisa quer tratar, usamos o conceito de cisgênero. A justificativa do uso refere-se ao fato de que não será tratado do homem trans. De acordo com Jaqueline de Jesus (2012), pessoas tratadas como "cisgênero, ou 'cis' [...] se identificam com o gênero que lhes foi atribuído quando ao nascimento" (JESUS, 2012, p. 10). Já as pessoas transgêneros são aquelas que não têm seus gêneros equilibrados com o sexo definido pela cultura biológica. Diante do presente conceito, pretendeu-se atuar, nesta pesquisa, com homens cisgêneros, independentemente da orientação sexual deles, que são professores da educação infantil.

Para fins de recorte expressivo do público pesquisado, a pesquisa tratou de homens cisgêneros que são professores de crianças pequenas. Não significa que há uma exclusão enfática e preconceituosa de toda produção feita por homens trans professores, mas, para fins de compreensão de demandas de pesquisa, o limite proposto é o professor licenciado em pedagogia e cisgênero. Ficam visíveis com esse enfoque, demandas oriundas das necessidades desses sujeitos a partir da profissão docente com crianças pequenas, sendo que, se o enfoque fosse dado a homens trans, as discussões teriam de tomar outro rumo para atender especificidades daquele grupo.

Compreendido o público-alvo, ainda se torna válido entender sob quais parâmetros as diferenças de gênero são categorizadas em nossa sociedade. Um olhar sobre expressões da mulher cisgênero, por exemplo, impõe problematizar questões da docência que torna a

feminilidade produzida por elas, determinadas por atitudes funcionais do corpo, ou seja, a leitura naturalizante que impede o entrecruzamento, a transgressão das regras e a produção diferente do gênero nos corpos.

Discutindo sobre a questão feminina, a mulher vem ocupando uma variedade de carreiras socioculturalmente definidas para os corpos das fêmeas. Questões do mundo animal que retroalimentam as relações sociais. A docência é permeada de uma visão naturalizante e determinística que acompanha o pensamento social que reduz as mulheres a simples práticas do ambiente familiar e doméstico. Isso ocorre por existir uma crença culturalmente estabelecida de que as mulheres “organizam e ocupam o espaço, elas são as professoras; a atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas” (LOURO, 1997, p. 88). Ou seja, valores atribuídos à mulher cisgênero a partir de um discurso naturalizante das suas capacidades para ensinar.

Tania Swain (2000) realiza tal problematização quando indaga o porquê de o corpo feminino possuir funções biológicas as quais, no âmbito das relações sociais, cobram insistentemente às mulheres cisgêneros para que correspondam a necessidades do universo feminino. Swain (2000) afirma que há um processo institucional que utiliza discursos, forças, papéis políticos que definem a subalternidade do gênero feminino. Às mulheres cabem procriação, cuidado, ensino, proteção e outras atividades práticas do lar.

No intento de ensinar, as mulheres acabam exercendo práticas de cuidado. Com isso, a docência e outras profissões de zelo exercem papéis significativos na formação da mulher, principalmente, quando se trata de crianças pequenas. Essa ideia do gênero feminino, por sua vez, está calcada em padrões e em discursos que elegem o feminino enquanto gênero ideal para atuar nessa área (SWAIN, 2000).

No tocante à percepção do gênero masculino que importa a este trabalho, também é visível que homens assumem profissões de poder, rigidez e ordem. Geralmente, existe uma política de masculinidade, como bem define Robert Connel (1995). O autor aponta de forma pluralizada as políticas das masculinidades. Desloca o conceito de uma perspectiva que entendia que homens viviam uma única forma de ser masculino de modo universalizante, apontando fragilidades no modo de conviver com as pressões para alcançar esse papel.

Connel (1995) assinala que se trata de um conceito o qual possui fragilidades científicas e práticas, porque ele não permite compreender o poder expresso no interior das complexas e múltiplas formas de produzir masculinidades. A fim de demonstrar a fragilidade da univocidade do conceito de masculino, o autor aponta a tendência do presente em movimentar novas significações culturais nesse cenário.

A masculinidade é uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero. Existe, normalmente, mais de uma configuração desse tipo em qualquer ordem de gênero de uma sociedade. Em reconhecimento desse fato, tem-se tornado comum falar de ‘masculinidades’. Existe o perigo, nesse uso, de que possamos pensar no gênero simplesmente como um pout-pourri de identidades e estilos de vida relacionados ao consumo. Por isso, é importante sempre lembrar as relações de poder que estão aí envolvidas (CONNELL, 1995, p. 188).

Nessas condições, constata-se que há muitas possibilidades de se pensar o gênero masculino, independentemente de práticas ou predefinições sociais criadas para o universo masculino. Propõe-se pensá-lo apenas ao pedagogo cisgênero, para, a partir disso, problematizar situações que representam dificuldades enfrentadas por eles no exercício da ação docente com crianças pequenas na educação infantil.

A figura do homem pedagogo que, conforme observações feitas na apresentação deste trabalho, causa estranhezas, inseguranças e desconfianças, uma vez que o gênero masculino não é associado naturalmente à atividade docente com crianças, sendo que como diferente é possível encontrar a instauração de uma série de preconceitos. Permite-nos problematizar como acontece a política da masculinidade nesse contexto e como ela permite que os poucos pedagogos cisgêneros possam atuar.

Os pedagogos cisgêneros nas instituições de ensino são sujeitos que desestabilizam e quebram paradigmas de discursos fundados na heteronormatividade. Ao menos, essa afirmativa impõe sentido na atualidade, já que analisar a história da educação importa-nos compreender que a educação formalizada estava tão somente como um ofício de homens, conforme nos aponta Magda Chamon (2005). Questões próprias da mudança de sistema econômico brasileiro para o capitalismo impuseram outras demandas e, devido à grande necessidade de mão-de-obra em massa, as mulheres entraram no mercado de trabalho e começaram a assumir profissões compatíveis àquelas que poderiam desempenhar. A docência, como bem nos lembra Guacira Louro (1997), é uma delas, seguida de profissões como a enfermagem e o serviço social.

Louro (1997, p. 92) confirma: “Escrevo no masculino porque o mestre que inaugura a instituição escolar moderna é sempre um homem; na verdade um religioso”. Como demonstram as pesquisas de Martins e Rabelo (2006, p. 2), “[...] os alunos eram do sexo masculino e o ensino era exercido principalmente por religiosos (por padres, como os jesuítas) e por homens que estudavam e eram contratados como tutores pelas pessoas com melhores condições financeiras”.

Chamon (2005) busca explicar, por meio de suas pesquisas, por que os homens se evadiram da prática docente. Para Michael Apple (apud CHAMON, 2005, p. 49), “[...] o

magistério tornou-se feminino, em parte, porque os homens o abandonaram”. A autora pontua que o cenário educacional, a partir do século XIX, teve mudanças radicais na estrutura político-econômica em razão de acordos internacionais e políticas de consenso sobre o capitalismo ser a rede produtiva de lucro.

Assim, o exercício do ofício de ensinar na escola elementar se associava às precárias condições de trabalho e aos baixos salários, a ponto de ser visto como desonroso e até humilhante para o homem continuar atuando como profissional da instrução pública elementar. A evasão dos professores do sexo masculino do magistério primário era uma realidade reconhecida e justificada pelos representantes do poder instituído (CHAMON, 2005, p. 49).

De acordo com a autora citada, os homens se desligaram da atividade docente em um processo contínuo de abandono dessa prática enquanto fonte de sobrevivência e trabalho. Para eles, tornou-se desfavorável continuar na profissão em razão da baixa salarial e precarização da educação na época. Por conta desse fato, eles buscaram outras atividades que não a educativa, de modo a abrir campo para a predominância das mulheres a uma profissão pouco valorizada e remunerada. Sobre essa problemática, Chamon (2005, p. 49) concluiu que “[...] os baixos salários oferecidos reforçavam a associação entre magistério de primeiro grau e fracasso profissional, o que acentuava o desprestígio do homem que continuasse atuando nesse campo de trabalho”.

Cabe salientar que a educação infantil institucional no Brasil é recente, e seu marco histórico é a LDB 9394/1996, que acentua essa etapa como parte integrante da educação obrigatória. Anteriormente a esta lei, o cuidado para crianças estava voltado mais para um caráter higienista e assistencialista. “Diferentemente dos países europeus, no Brasil, as primeiras tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos surgiram com um caráter assistencialista, com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 82).

Na história da educação no Brasil, ressalta-se a presença unicamente de professores homens, pois era uma educação com viés religioso, voltada apenas para meninos. Todavia, não retrata sobre cuidados de crianças pequenas, público-alvo da educação infantil. Sendo assim, constata-se a existência de uma lacuna, a partir da qual permite-se dizer que a educação de crianças pequenas iniciou-se com as mulheres.

Essa interlocução com os estudos da história da profissão docente e o marco da entrada da mulher nesse cenário é importante para problematizar porque se pretendeu encaminhar esta pesquisa no marco dos estudos das construções de gênero, e não tão somente em termos da atuação do homem ou da mulher, pois, conforme nos diz Scott (1995, p. 76), os estudos sobre

os gêneros podem incluir a questão do sexo, “mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade”.

Os estudos anteriormente destacados apontam a história da educação, e pontuam, sobretudo, o aspecto normativo, classificatório e estigmatizante das práticas educativas e da formação para o trabalho. Fica patente, por sua vez, a insistência de reprodução da lógica sexista.

É relevante compreender, conforme propõe Louro (1997), sob quais parâmetros constituem-se essa lógica sexista. A educação no Brasil, por exemplo, realizou um percurso sedimentado em normatividades sexuais. Previa-se uma educação para meninos e outra para as meninas.

Celi Pinto (2010) afirma que isso pode ser visto quando se problematiza o acesso à educação no Brasil integrado às reflexões dos estudos de gênero e questões feministas, uma vez que as mulheres não ocupavam os mesmos espaços que os homens, tampouco usufruíam dos acessos a direitos sociais, civis e políticos (PINTO, 2010). A respeito dessa temática feminista, não podemos deixar de considerar o movimento da segunda onda dos estudos feministas, que, de acordo com Pinto (2010), envolveu a inclusão da mulher no mercado de trabalho, bem como acirrou a defesa pela equidade nos direitos sociais entre homens e mulheres.

Nos estudos de Scott (1995, p. 76), apesar de o gênero estar ligado aos estudos feministas, ou melhor, “[...] um conceito associado ao estudo de coisas relativas às mulheres. Gênero é um novo tema, um novo domínio da pesquisa histórica, mas não tem poder analítico suficiente para questionar (e mudar) os paradigmas históricos existentes”. Isso significa, segundo a autora, que, para estudar gênero, torna-se imprescindível problematizar o fortalecimento dos estereótipos amplamente divulgados em nossa cultura sobre padrões de ser homem e mulher.

Joaquim Ramos (2011) acredita que alinhar papéis de gênero ao sexo de fêmea ou o de macho funciona como padrões que cobram corpos de homens a corresponderem a certos atributos de macho, e as mulheres a desempenharem certos padrões de fêmea. Para oportunizar um deslocamento dessas ideias, a categoria **gênero** vem, aos poucos, ganhando notoriedade nas pesquisas, “[...] não é apenas um instrumento de análise, mas um instrumento de autoconstrução humana no bojo das relações sociais que devem ser fundadas na justiça e na igualdade” (RAMOS, 2011, p. 18).

Essa notoriedade do conceito de gênero nos estudos de Louro (1997, p. 18) não é tão simples, já que, “[...] *gênero* não aparece no *Aurélio*. Mas as palavras podem significar muitas coisas. Na verdade, elas são fugidias, instáveis, têm múltiplos apelos [...]”. A construção dos

gêneros envolve relações de poder que, por seu turno, orientam tratamentos, formas de lidar com atitudes, comportamentos sociais, acessos aos recursos e direitos sociais e, até, o modo como somos e queremos ser vistos. É fato que a entrada de cada um/a na sociedade já tem um destino previsto. Se, no meio do percurso desse destino, são realizados processos de mudança de fluxo, a tendência é o sofrimento de quem os realizou, com diferentes formas de opressão para colocar a diferença no contexto do impossível.

Nesse sentido, é importante problematizar como ocorre a construção da verdade sobre o assunto **gênero**. Situação correlata foi feita por Swain (2000, p. 51) quando afirma que no discurso “a função social da reprodução — a maternidade e o materno — continua ligada à noção do feminino: a demanda atual pelas novas tecnologias de reprodução mostra a permanência deste desejo da procriação biológica”.

No entendimento de Swain (2000), a representação social das mulheres corresponde a uma ideia de maternagem, reiterando a heteronormatividade como uma verdade para a qual os corpos das mulheres foram designados e que são obrigados a cumprir. Os estudos feministas demonstram que, no corpo, são criadas convenções sociais e culturais, “uma invenção social, que sublinha um dado biológico cuja importância, culturalmente variável torna-se um destino natural e indispensável para a definição do feminino” (SWAIN, 2000, p. 51).

Diante dos apontamentos conceituais, observa-se que outra questão é passível de análise. Envolve a relação com a sexualidade, caso a análise enfatize por que os homens estão em profissões culturalmente cristalizadas nos discursos oficiais como femininas. A sexualidade desse professor cisgênero será automaticamente evidenciada, pois trabalhar ou cursar uma graduação dita predominantemente feminina é social e culturalmente visto como a existência de “algo errado” com esse homem. A barreira entre o masculino e o feminino não pode ser transposta, especialmente, porque coloca os corpos fora do percurso sociocultural definido a eles.

Diante da força desses sentidos os quais, tradicionalmente, determinam o alinhamento entre sexo, gênero e sexualidade, se acredita oportuno desconstruir a ideia de que os homens sejam os provedores de lares, e as mulheres, cuidadoras de seus/suas filhos/as. Outras práticas sociais estão em construção e permitem que tanto o gênero feminino quanto o masculino cisgênero assumam diferentes responsabilidades, atitudes e comportamentos no cenário social. Importa-nos problematizar tais questões para evitar apontamentos pejorativos e preconceituosos quando um homem pretende exercer ações culturais, diferentes do convencional, mas próprias do universo feminino, sem que sua sexualidade seja questionada, assim também com a mulher.

É possível encontrar pedagogos cisgêneros atuando junto a crianças da educação infantil que não sejam homossexuais? Também esse é um assunto a ser explorado no decorrer desta pesquisa, com o intuito de debruçar não apenas sobre a construção da masculinidade, como também sobre a produção de preconceitos direcionados ao gênero masculino e, nesse caso, se são interseccionados ou não às questões de sexualidade.

Afirma Louro (1997) que a sexualidade, assim como gênero, não é definida ou preestabelecida sobre os corpos. A experimentação do desejo, as sensações e práticas sexuais são orientadas pelos sujeitos nas relações sociais e nem todos/as nivelam-se de acordo com as condições normais impostas pela religião, medicina e direito, como bem pontuou Foucault (1987). As pessoas vivem suas sexualidades sem equilíbrio com o sexo ou o gênero, como é imposto pelo pensamento heteronormativo.

Petry e Meyer (2011) apontam que a heteronormatividade define uma normalidade compulsória. Ao ser problematizada, observa-se, segundo as autoras, que, no contexto da cultura, discursivamente, as relações de força no sentido sobre o gênero alinhado ao sexo e à sexualidade vão perdendo campo, porque passam a ser vistas como um terreno de amplas disputas.

Assim, o gênero, enquanto organizador da cultura, e em articulação com sexualidade, modula o modo heteronormativo de como homens e mulheres 'devem' se comportar, como seus corpos podem se apresentar e como as relações interpessoais podem se constituir, nesses domínios. A heteronormatividade visa regular e normatizar modos de ser e de viver os desejos corporais e a sexualidade. De acordo com o que está socialmente estabelecido para as pessoas, numa perspectiva biologicista e determinista, há duas – e apenas duas – possibilidades de locação das pessoas quanto à anatomia sexual humana, ou seja, feminino/fêmea ou masculino/macho (PETRY; MEYER, 2011, p. 195).

Acontece uma espécie de coerência cultural como sentido da existência e dos corpos das pessoas. Tal coerência deixa um mapa definido da viagem que os corpos têm de fazer no contexto do gênero e da sexualidade, conforme pontuam Petry e Meyer (2011). No entanto, as pessoas fogem desse fluxo predefinido para os corpos, transgridem ou deixam que atitudes se inter-relacionem sem que suas vidas percam sentido para si. Mas nota-se que terão de enfrentar uma série de dificuldades para que a sociedade as reconheça.

Há de se dizer que não deveríamos nos ater a formas aceitáveis do que o cisgênero masculino deva fazer ou o que o cisgênero feminino deva fazer. Nossa sociedade caminha para que masculino e feminino tenham de desenvolver ações quaisquer, além de que tenham o mesmo reconhecimento. Homens podem fazer ações de cuidado, assim como mulheres podem ser mantenedoras de seus lares. Homens podem exercer ações de cuidado e ensino com crianças,

e mulheres podem ser engenheiras, administradoras e exercer outras funções, sem que tenhamos de cair em cobranças sociais como cada um deveria ser.

Conhecidos os aspectos relacionados ao sexo, gênero e sexualidade, Grossi (2004, p. 218) afirma, ao realizar um apanhado dos 10 anos de produção da Revista de Estudos Feministas, que, no campo dos estudos de gênero, existem

[...] tanto estudos sobre mulheres quanto estudos sobre homens, uma vez que ambos constituem o objeto tanto da teoria feminista (sob o ângulo da dominação masculina) quanto dos estudos de gênero (sob o ângulo das relações entre mulheres e homens, mulheres e mulheres, homens e homens).

Articulando tal compreensão de Grossi (2004) com a questão do gênero da pedagogia, entende-se necessário problematizar como acontece a construção que a pedagogia faz em relação ao gênero masculino, compreendendo o assunto tanto nos espaços de formação como nos de atuação profissional. A problematização poderia perfazer um caminho que questionasse a criação de estereótipos sobre os gêneros que demarca enfaticamente que a docência de crianças pequenas é assunto feminino.

O masculino atravessa um marcador cultural do gênero feminino e, a partir disso, se inicia um processo de apontamento, classificação e questionamento da sexualidade desse professor homem. Esse é o caso dos pedagogos que atuam com crianças na primeira etapa da infância, ou seja, na educação infantil.

1.2 Problematizando a pedagogia e a educação infantil

Discutir sobre a pedagogia enquanto área do conhecimento visa a propor formas de entender como ela é construída enquanto campo de formação, atuação e de práticas. Para José Carlos Libâneo (2001, p. 22), a pedagogia “[.] é um campo de conhecimentos sobre problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa”. Com base na compreensão de Libâneo (2001), acredita-se que a pedagogia fornece um campo múltiplo de conhecimento para intervenções a serem realizadas por professores/as no cotidiano da ação docente.

Pimenta e Lima (2008) afirmam que a ação docente é uma prática social interventiva que reflete sobre a realidade social. Segundo as autoras, a atividade docente é, ao mesmo tempo, prática e ação conduzida para se produzir formação. Como área do conhecimento, a pedagogia oferta uma série de práticas de ensino e metodologias para o fazer educativo, o que torna a ação docente enviesada por um sentido de sociedade é a ação personalizada de um sujeito.

Todos/as se vinculam a um projeto de sociedade que tem uma perspectiva política, social e econômica. Essas vinculações que o/a professor/a encabeça estão presentes em sua vida funcional, como mostra Libâneo (2001). Diferentes práticas de ensino são acionadas para o que o saber-fazer do/da professor/a ocorra de acordos com as defesas que ele/ela faz, mesmo que no trato com questões do público e da coletividade, o que deve estar em foco são necessidades do todo, e não vaidades e individualidades.

Ocorre uma variedade de práticas de ensino, dependendo da faixa etária e níveis trabalhados. No contexto da educação infantil, por exemplo, existem práticas que são inerentes às necessidades da faixa etária das crianças atendidas nos centros e/ou creches. Importante se faz especificar como a legislação caracteriza a faixa etária da educação infantil. No que se refere à educação infantil, a LDB, no artigo 29, dispõe que “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Os critérios – de idade, local de atendimento em creche ou pré-escola, os sujeitos envolvidos no processo e o que prevê a ação pedagógica com crianças da educação infantil – fornecem as pistas para entender quais ações educativas são demandadas do profissional que atua nesse nível ensino. Caracteriza-se, assim, o público que será alvo da ação pedagógica de professores homens licenciados em pedagogia.

Entender como o conhecimento pedagógico é construído na condição em que estão – de professores na educação de crianças pequenas – deixa a discussão sobre o assunto contextualizada. Necessidades de cuidado, afetividade e sensibilidade entremeiam a ação docente no âmbito da educação, conforme assinalam-se parâmetros e diretrizes de atuação com crianças pequenas, como é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), publicada em 2010, em que seus princípios apontam aspectos:

- Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p. 16).

A intervenção pedagógica orientada para a formação desses princípios na educação de crianças pequenas carece do uso de recursos, os quais, socioculturalmente falando, acredita-se que os homens não têm. Em muitos casos, provavelmente, os discursos preconceituosos

utilizam essa compreensão para dizer que, para lidar com crianças, é preciso ser afetuoso, saber ter ternura para conversar e educação, características que os homens foram estereotipados a não apresentar. Diante disso, a pedagogia também cria estatutos de verdade sobre o gênero mais adequado para lecionar, porém, possa ser que essa construção não seja tão somente dela, mas das condições sociais com teor heteronormativo.

Processos de normalidade seguidos de aspectos econômicos invadem diferentes áreas de atuação, colocando quais gêneros são considerados importantes para desenvolver uma profissão ou outra. Com a pedagogia não é tão diferente, criam-se formas padronizadas de quais características são essenciais para que o gênero feminino exerça a docência; porém o que se pretende mostrar nesta pesquisa é que, apesar de poucas, existem atuações do gênero masculino nessa área.

Historicamente, a educação infantil é conhecida como um local onde ações de cuidado, educação e compensação de carências sociais, culturais e nutricionais foram condicionantes do trabalho realizado com crianças pequenas. De acordo com Moisés Kuhlmann Jr. (1998), as primeiras iniciativas de criação das creches e outras instituições assistenciais vincularam-se à sociedade civil. Situações muito moralmente incorretas da época relacionam-se às mulheres concubinas que abandonavam suas crianças, à infância em situação irregular, além de outras necessidades médico-higienistas e religiosas. Assim, cada instituição “[...] apresentava as suas justificativas para a implantação de creches, asilos e jardins de infância onde seus agentes promoveram a constituição de associações assistenciais privadas” (KUHLMANN JR., 1998, p. 88).

Nesse sentido, várias instituições sociais surgem com o objetivo não só de auxiliar as mães grávidas pobres, mas de dar apoio assistencial às crianças recém-nascidas, distribuir leites, consulta médica das gestantes, vacinação e higiene (KUHLMANN JR., 1998). No entanto, outras demandas aparecem no contexto econômico, quando o capitalismo passa a ser modelo no Brasil. Ocorre a implantação de um sistema econômico que oportuniza a inclusão da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho, a imigração europeia e a consolidação do movimento operário como um *locus* de luta por novas formas de atuação do Estado na melhoria e qualidade de vida das famílias trabalhadoras.

A educação de crianças pequenas passa a ser uma das requisições desses/as trabalhadores/as. Diante dessas transformações societárias, tensionadas pela matriz capitalista, nota-se a inclusão massiva das mulheres nas atividades de proteção, nutrição e cuidado da infância. Segundo Kuhlmann (1998), durante as décadas de 1970 e 1980, o Estado acreditava que ofertar atendimento em creche para crianças menos favorecidas melhoraria a vida das

crianças em vários aspectos, principalmente, a compensação de perdas culturais, linguagem, nutrição, entre outras necessidades.

Sônia Kramer (1995, p. 24) pensa que o poder público sentiu necessidade desse atendimento porque a compreensão que tinha dessas crianças de classes menos favorecidas era de “[...] carentes, deficientes e inferiores na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido; faltariam a essas crianças privadas culturalmente, determinados atributos ou conteúdos que deveriam ser nelas incutidos”. As creches, nesse período, estiveram vinculadas à ideia (e também à área) de assistência social, passando a serem compreendidas como da área da educação a partir da Constituição Federal de 1988, artigo 208, inciso IV: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988).

De 1988 à atualidade, muitas mudanças legais vêm sendo implantadas pelos municípios, pelo estado e pela esfera federal, para que a educação infantil seja compreendida como uma etapa da educação básica, reivindicando a qualidade do ensino fundamental.

Nos estudos de Oliveira (2002), observa-se diferenciação das creches dos modelos de jardim de infância, enquanto a primeira era direcionada para prestar compensação de perdas culturais, linguísticas, financeiras e nutricionais dos/das filhos/as de mulheres trabalhadoras, a segunda ocupava o papel educativo na vida de crianças das classes dominantes. Nesse sentido, a autora destaca que aliar uma proposta de educação infantil à oferta de desenvolvimento psicossocial da criança visa a combater a visão mercadológica de compensação de carências, avançando na interpretação da criança pequena como uma categoria social, como bem nos demonstram os estudos sociológicos da infância, nos quais

[...] a elaboração de novos programas buscava romper com concepções meramente assistencialistas. [...] propondo-lhes uma função pedagógica que enfatizasse o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças [...] na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino (OLIVEIRA, 2002, p. 115).

Outros documentos legais reconhecem a criança pequena como um/a sujeito de direitos na doutrina da proteção integral, como propõe o Estatuto da Criança e do/da Adolescente (ECA, 1990) e outros dispositivos legais, como: os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI, 1998); Política Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 2006); Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Conhecidos os aspectos históricos e legais da educação infantil, nota-se que ela é compreendida na atualidade com a ideia de cuidado e educação como práticas que devem ser

desenvolvidas de forma paralela, objetivando alcançar o pleno desenvolvimento das crianças. Duas práticas que foram instituídas culturalmente como ações de cunho feminino, o que pode, na perspectiva da heteronormatividade, retroalimentar historicamente a existência ampla de mulheres no contexto da educação infantil.

Vianna (2013) relata, a partir de comparação realizada sobre uma pesquisa do Ministério da Educação e Cultura (MEC), uma queda significativa no percentual do gênero feminino cursando licenciaturas. Em 1990, 94% do público era composto por mulheres, já em 2009, a quantidade caiu para 73,8% de público feminino.

A autora aponta que os dados das mulheres variam por níveis de ensino, afirmando que há uma presença maior na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

O forte caráter feminino da docência, na perspectiva da divisão sexual do trabalho, aponta maioria absoluta de mulheres na Educação Infantil com 97,9% de mulheres (97,9% para creches e 96,1% para pré-escolas). O Ensino Fundamental ainda indica a presença majoritária de 82,2% de mulheres, mas aqui com distinções significativas quanto aos anos iniciais (90,8%) e finais (73,5%). Já o Ensino Médio registra 64,1% de mulheres e o Ensino Superior conta com 44,8% de mulheres, incorporadas em diferentes proporções, com alterações importantes da presença feminina tanto na graduação quanto na pós-graduação e também para as áreas disciplinares distintas (VIANNA, 2013, p. 163).

Por mais que Vianna (2013) afirme que a presença das mulheres nas atividades docentes refere-se ao modo como a sociedade compreende as funções do corpo feminino, nota-se que houve aumento, como em São Paulo, que registrou crescimento de 30% na entrada de homens no quadro docente.

1.3 Homens cisgêneros na educação infantil: primeiros apontamentos?

Para as professoras pesquisadas a docência nas séries finais do ensino fundamental é atributo feminino devido a uma suposta habilidade, um dom maternal e, por isso, algo inalcançável aos homens que, ao tentarem insistir na profissão docente nas salas de aula de crianças, correm o risco de não terem a chance de atuar nas salas de aula (ATAIDE; NUNES, 2016, p. 182).

Como se vê, Ataíde e Nunes (2016) apontam resultados de uma pesquisa aplicada com professoras cujo objetivo principal é contextualizar representações sociais sobre o ser mulher e professora do ensino fundamental. Fica evidente, a partir dos pontos de reflexão que as autoras discutem, que as mulheres entram na docência devido ao retorno financeiro mais rápido, além das depoentes acreditarem fielmente que a profissão docente é destinada às mulheres. As justificativas que as depoentes encontram para tal, segundo Ataíde e Nunes (2016), referem-se

a fatores como vocação, maternidade e cuidados dos quais as crianças do ensino fundamental precisam, e nenhuma capacidade masculina consegue corresponder a tais necessidades.

Ao discutir a manutenção dos códigos sociais que dizem o quanto nossos corpos correspondem a expectativas universalizantes sobre o gênero masculino e feminino, nota-se que a profissão docente voltada para crianças pequenas é permeada de uma divisão sexista do trabalho. O estudo de Ataíde e Nunes (2016) reforça a compreensão feminina de como as mulheres incorporam a figura docente e o constructo social heteronormativo de que existem práticas que são essenciais da figura feminina.

Em Hirata e Kergoat (2007, p. 596), a divisão sexual do trabalho é utilizada em dois sentidos, o primeiro se refere a uma aceção sociográfica, onde ocorre uma “[...] distribuição diferencial de homens e mulheres no mercado de trabalho, nos ofícios e nas profissões no decorrer do tempo, diferença associada à desigualdade na divisão do trabalho doméstico entre os sexos”; o segundo busca-se:

1. mostrar que essas desigualdades são sistemáticas;
2. articular essa descrição do real como uma reflexão sobre os processos mediante os quais a sociedade utiliza essa diferenciação para hierarquizar as atividades, e portanto, os sexos, em suma, para criar um sistema de gênero (HIRATA; KERGOAT, 2007, p. 596).

Com isso, é evidente o modo como a compreensão do gênero invade significativamente as questões profissionais, definindo qual gênero é considerado adequado para exercer tal atividade no contexto econômico. Há um processo que reside nessas hierarquizações sexuais de apagamento das vontades do sujeito para satisfazer necessidades de uma sociedade que prega expectativas sociais.

Para fins de aprofundamento, Hirata e Kergoat (2007, p. 599) trazem pistas de compreensão de como a sociedade modula os sexos ao sistema produtivo econômico:

A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos; mais do que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos. Essa forma é modulada histórica e socialmente. Tem como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares etc.).

Diante dessas considerações, a mulher cisgênero passa a desenvolver atividades de cunho restritivo ao lar e, sobretudo, às funções orgânicas propostas pelo seu sistema biológico, diminuindo as possibilidades sociais de acessar uma profissão em que a presença masculina é

predominante. A educação infantil é uma área ainda vista como extensão do lar porque envolve práticas historicamente definidas para a mulher. Com isso, reitera-se mais o aspecto do cuidado do que o de educar, embora estes dois devam caminhar em conjunto, de acordo com RCNEI (1998).

Tal afirmativa produz sentido para a pesquisa de mestrado realizada por Mariana Monteiro (2014) com professores homens. Ao analisar trajetórias de professores homens e divulgar os estudos com sua orientadora, Helena Altman, observa-se que: “A educação de crianças pequenas é associada ao âmbito do trabalho doméstico e à esfera reprodutiva, sendo, dessa forma, naturalizada como área de atuação feminina (MONTEIRO; ALTMANN, 2014, p. 723)”. E, nesse sentido, reforça os aspectos do cuidado e da afetividade culturalmente produzidos sobre a figura da mulher.

Ao enfatizar que as hierarquias sociais de gênero refletem sobre a divisão sexista do trabalho, acredita-se que pedagogos homens passam por uma série de dificuldades, estereótipos ou formas de tratamento diferenciado. O universo masculino não foi formatado socialmente para atuar na educação e/ou cuidados que são inerentes à educação infantil, o que torna interessante mapear tais significações e sobretudo como está a inclusão desse profissional no âmbito da educação de crianças pequenas.

Oportunizar processos de descentralização de um sentido predominante de que as mulheres são as mais capacitadas para cuidado e educação de crianças pequenas, é tentar desvencilhar sentidos que acreditam que não tem “ninguém melhor que as mulheres para cumprir essa nobre missão de reprodutoras dos valores sociais” (CHAMON, 2005, p. 68), além de serem compreendidas enquanto dóceis, virtuosas e amorosas, possuidoras dos elementos essenciais que o exercício da maternagem trouxe para esse trabalho.

Por mais preconceituosas que sejam essas representações sociais, em muitos casos, são incorporadas por grande parte das mulheres. Com efeito, nestas características que se acreditam próprias do gênero feminino, encontra-se uma variedade de preconceitos contra os pedagogos homens, sobretudo, aqueles relativos à sexualidade. Pois o masculino não pode, de forma alguma, abandonar atributos sociais, ele precisa ser encarado como o “mais forte, viril e ágil”, como define Sayão (2005). Esses traços feminilizados da ação de cuidar e ensinar denotam o preconceito contra o masculino atuante numa área supostamente moldada para o feminino.

Partindo dessa conjuntura, verifica-se a primeira questão entre as possíveis dificuldades dos professores homens na educação infantil, qual seja, aquela vinculada ao machismo enraizado em nossa sociedade, em que se acredita que os homens não possuem os atributos necessários para trabalhar com crianças pequenas. Também, oriundo desse machismo,

encontra-se o choque que o imaginário social traz sobre um homem assumir sua homossexualidade, como se o homem homossexual tivesse sua masculinidade fragilizada por sair do rumo proposto a ele, e passasse a desenvolver práticas femininas porque resolve se colocar na mesma condição que a mulher. Por mais estranha ou preconceituosa que possa ser essa afirmativa, as construções sociais sobre os gêneros criam tais inferências para classificar.

Ferreira e Silva (2017) explicam que, ao pedagogo homem cisgênero que atua na educação infantil, estão sempre direcionadas as inseguranças e os preconceitos relativos ao magistério. Estas, por sua vez, ocorrem a partir do fato de que não é a competência desse professor que é questionada, mas sim o seu gênero. A profissionalidade, nesse caso, ocupa espaço secundário, e o gênero passa a definir a capacidade do sujeito professor.

Segundo os autores, a presença do gênero masculino provoca desconforto e constrangimento aos/às colegas de trabalho, pais e mães, além de atacar o senso comum da sociedade acerca do alinhamento entre gênero feminino e docência com crianças pequenas (FERREIRA; SILVA, 2017). Os depoentes da pesquisa de Ferreira e Silva (2017) inferem que as atividades de cuidado não podem ser desenvolvidas por eles, porque não consideram que conseguiriam fazer com a mesma capacidade feminina, com a destreza com as quais as mulheres foram preparadas, ou seja, o fator natural novamente adquire sentido na fala dos sujeitos, vinculando-se à ideia de incorporação do sentido social dominante.

O Censo da Educação Básica (INEP, 2017) indica que, dentre os/as 443.405 profissionais contabilizados/as no segmento de Educação Infantil, apenas 13.516 (3%) são homens. A disparidade de gêneros é menor no Ensino Fundamental, no qual os homens representam 270.446 (19%) entre 1,1 milhão de docentes. Silva (2014), em sua pesquisa de mestrado, explica que esse recorte está associado, historicamente, à figura feminina e materna; o argumento foi também ressaltado pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa (INEP) o qual, em 2010, constatou que, entre 336.186 docentes que atuam na educação infantil, apenas 11.430 eram do sexo masculino.

A pesquisa de Silva (2014) demonstra que, ao mesmo tempo, os profissionais homens gozam – por parte da comunidade escolar e sociedade – de serem mais bem notados, ou mais naturalmente aceitos nos exercícios dos cargos relacionados às funções de diretor, coordenador ou funcionário direto da administração, ficando, pois, as atividades docentes a cargo das mulheres. Trata-se, conforme pontua Ruiz (2009), de uma representação das relações de poder no âmbito do magistério. Relações de poder que possuem o sentido veiculado nas relações sociais como manobra de formatação dos corpos às práticas sociais, profissões adequadas e, sobretudo, a ocupação de lugares diferenciados entre homens e mulheres.

De acordo com Ruiz (2009), a mulher professora é fruto do mecanismo sexista que divide as práticas e os locais em que mulheres e homens ocupam. Tais práticas são historicamente ensinadas e passadas de forma intergeracional, assim torna-se preciso:

Quando se abordam questões de gênero, um importante recuo histórico, como um ponto de partida, é estudar o resgate da construção da identidade da mulher professora a partir da análise da feminilização do magistério. Nessa perspectiva, ser mulher interferiu na totalidade do ser professora. Por causa disso, deve ser levada em consideração a história das ideias, da cultura, das relações de gênero e classe social da sociedade brasileira, a fim de entender a sua influência nessa construção.

Ruiz (2009) assinala que a existência de práticas culturais femininas no universo da função de professora auxilia no alinhamento de corpos femininos a esse ambiente de trabalho. Tais formatações sociais precisam ser questionadas. Desse modo, compreender como professores homens atuam com crianças pequenas é uma forma de conhecer como funciona pensar fora dos enquadramentos que somos pressionados a ver e viver.

Monteiro e Altmann (2014) revelam que o curso de pedagogia é, muitas vezes, compreendido pelos professores homens como uma complementação, a fim de ascenderem a postos de direção ou coordenação escolar. A compreensão desse pensamento vincula-se ao fato de que os homens professores se projetam em atividades de comando, direção e coordenação, reforçando as normas de gênero criadas sobre o universo masculino. Diferentemente disso, aqueles professores homens que projetam atuar com crianças, segundo Rabelo (2013, p. 912), enfrentam algumas dificuldades no exercício da ação docente com crianças da educação infantil, entre os quais

[...] aqueles relacionados com: a homossexualidade (homofobia); a concepção de que o homem é incapaz de lidar com crianças (por exemplo, por ser diferente, jovem, indelicado, autoritário); o pressuposto de que todos/as os/as professores/as do segmento são mulheres ou de que se trata de um trabalho feminino; o medo da pedofilia e do assédio sexual; a consideração de que a docência é um ofício pouco rentável e não adequado para homens. Também foram citadas outras discriminações, como o preconceito racial, a discriminação positiva e a exclusão de decisões.

Nessa passagem, as dificuldades encontradas referem-se ao fato de que do homem não se exigem a delicadeza e a sensibilidade que à ação docente competem. Se decide ocupar essa profissão que tem se construído feminina, a sua sexualidade será alvo de desconfiança. Aliada a isso, a presença do preconceito que existe sobre a homossexualidade como sinônimo de perversidade, como bem destaca Filho (2013), passa a ser o motivo pelo qual o homem homossexual não pode atuar com crianças pequenas.

Ao questionar a origem dos preconceitos, Sayão (2005) explica tratar-se do fenômeno da androfobia. Acontece que, por dezenas de anos, a educação de crianças pequenas foi exercida pelas mulheres, em consequência da crença e da atribuição de valores a uma suposta natureza cuidadora da mulher, na qual dons naturais para cuidar indicariam a docência enquanto atividade natural, afastando os homens de qualquer possibilidade de cuidado e educação com crianças, as quais, socialmente, são consideradas puras, ao passo que os homens são vistos como sujeitos que não conseguem controlar seus impulsos sexuais, como se isso fosse natural de todos eles.

Silva (2014), em seu estudo monográfico com professores do sexo masculino, no Rio de Janeiro/RJ, afirma que o pedagogo homem cisgênero que não está empregado encontra desafios para formalizar sua vinculação ao mercado de trabalho. A maior parte dos enunciados contidos nas vagas de emprego nessa faixa etária coloca o perfil feminino como professora. Mesmo que o professor apresente uma formação acadêmica excelente com certificados, bom currículo e boa vontade há desafios para a empregabilidade no setor.

A saída mais imediata é, nesse sentido, a entrada via concurso público, em muitos casos, porém, mesmo assim, não se eliminam todas as possibilidades de se enfrentarem os preconceitos. As competências, nesse caso, em nada se relacionam com a capacidade do professor homem de demonstrar que consegue exercer a função, mas, como aponta Silva (2014), com a reprodução da desigualdade de gênero: visto que está o pensamento de que somente as mulheres são capazes da transposição didática às crianças e, de outro, que a presença de homens nesse setor implica um antinaturalismo. Justamente esse último aspecto é que desembocaria na insegurança e no preconceito por parte dos pais e mães que se vinculam a um projeto conservador das diferenças de gênero.

Sayão (2005, p. 16) reforça, então, que são visíveis os preconceitos e estigmas originários da ideia de que a profissão docente é eminentemente feminina obviamente por que lida com cuidados corporais das crianças e acrescenta:

Dado que, historicamente, e como uma continuação da maternidade, os cuidados com o corpo foram atributos das mulheres, a proximidade entre um homem lidando com o corpo de meninos e/ou meninas de pouca idade provoca conflitos, dúvidas e questionamentos, estigmas e preconceitos.

Lira e Bernadim (2017) pesquisaram pais e mães de alunos/as de dois Centros de Educação Infantil em cidade de médio porte do Estado do Paraná sobre o assunto do homem professor. As falas dos/das responsáveis assinalam o preconceito quando seus filhos/as são educados por professores homens, sensações como a “[...] insegurança frente a essa condição,

sendo que quatro famílias indicaram que conversariam com a direção da instituição no sentido de pedir a mudança do filho (a) de turma ou a mudança do professor” (LIRA; BERNARDIM, 2017, p. 93-94).

Ramos (2011), por sua vez, constatou em pesquisa realizada em Belo Horizonte/MG que pedagogos do sexo masculino são contratados em creches apenas após passar por um período probatório:

Para serem aceitos pela comunidade escolar, os professores do sexo masculino passam pelo crivo e pela vigilância dos adultos, especialmente quando a função no interior da instituição infantil exige a execução das funções relacionadas ao cuidado das crianças (RAMOS, 2011, p. 61).

No tocante à recepção dos homens que são pedagogos de crianças pequenas em escolas, Ramos (2011) também afirma que os pais e mães reproduzem o discurso de que a “própria comunidade considera estranha a presença de homens atuando no cuidado de crianças. Diferentemente das crianças que, no geral, são carentes e necessitam de referências masculinas. Elas aceitam, naturalmente, a presença de professores” (RAMOS, 2011, p. 70).

Ante o exposto, Ramos (2011) diz que se constata o estranhamento e o preconceito contra professores homens atuantes na educação infantil. No ambiente cotidiano da educação infantil ou do ensino fundamental, esses desafios são mais implícitos, ainda que suficientes para intimidar o profissional e desmotivá-lo. Porém, quando se trata de pais e mães dos alunos/as e comunidade, a insegurança pode ser expressa de forma mais evidente e causar prejuízos não apenas aos pedagogos, como também à categoria profissional (RAMOS, 2011).

O cenário que determina perspectivas e expectativas de cunho naturalista aos pedagogos e às pedagogas na Educação Infantil precisa ser superado. Para tanto, é necessário um trabalho não apenas do professor homem, mas compartilhado com outros/as profissionais da unidade. A presença desses professores homens na educação de crianças promove a instauração do conflito, estar em sala de aula produz a novidade, mas encara estatutos de verdades culturais sobre o gênero, o sexo e a sexualidade.

Quanto maior o envolvimento de homens na Educação Infantil, aumentará a opção de carreira para eles contribuindo para que se desfizesse a imagem de que esta etapa da educação básica é um trabalho apenas para mulheres alterando, dessa maneira, a imagem da profissão e quem sabe melhorando, significativamente os salários e o status da carreira (SAYÃO, 2005, p.16).

Quando se pensa na atuação de um papel social que é instituído para o gênero oposto, a sexualidade é colocada em pauta. Em busca de respostas para esse assunto, Ramos (2011) entende que o questionamento da sexualidade dos pedagogos homens está marcado pela

construção histórica dos gêneros, de modo que se acredita que o homem pedagogo tem, necessariamente, sua sexualidade orientada pela homoafetividade: “Pois se escolheram essa profissão é porque não são *homens de verdade*” (RAMOS, 2011, p. 21, grifos do autor).

Sobre isso, ainda persiste a ideia de que o sexo determina o gênero e a sexualidade das pessoas, ou seja, macho-masculino-heterossexual, porém Silva e Souza (2015, p. 2) dizem que “[...] não é, portanto, um simples comportamento baseado em teorias biologizantes do corpo que pode caracterizar a orientação sexual de um sujeito”. Não há como afirmar tão secamente que todos os homens pedagogos que lecionam para crianças pequenas são homossexuais.

Segundo Sayão (2005), a concepção preconceituosa que se tem do pedagogo na educação infantil está conectada à visão do masculino como gênero inapto, naturalmente, ao trato com crianças, além de serem mais suscetíveis às malícias. Dessa forma, pensa-se segundo a “crença disseminada de um homem sexuado, ativo, perverso e que deve ficar distante do corpo das crianças” (SAYÃO, 2005, p. 15).

Nota-se o receio e preconceito com os quais o gênero masculino se depara na docência da educação infantil, uma vez que crianças nessa faixa etária são dependentes e precisam de auxílio para diversas atividades de cuidados, tais como higienização, troca de roupas etc., além do contato corporal afetivo. Essas situações de cuidado são, por outro lado, maneiras de oferecer uma educação de qualidade e respeito, como preconizam os RCNEI (1998).

É, pois, com base nesses discursos sobre as práticas de homens e de mulheres que os preconceitos se fortalecem e, para além, enraízam seus significados sociais. Entre estes, destaca-se aqueles de que a profissão de pedagogo/a seria eminentemente feminina.

Diante desse contexto, se pretende entender a construção da pedagogia em relação ao gênero masculino, além de como estes pedagogos lidam com os preconceitos profissionais. Isto é, se os aceitam, se os naturalizam, se acreditam que as questões culturais e de tradição sobre o gênero estão corretas em afirmar que a educação infantil está a cargo do gênero feminino, entre outras questões tratadas nas seções que seguem.

2 HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: o estado da arte

Para melhor situar o leitor/a nesta pesquisa, acredita-se necessário integrar o estado da arte temático. Inicialmente, o que fortalece essa compreensão é o ato de verificar se a temática tem crescido ou não e a partir de quando começaram essas investigações. Em seguida, pretende-se problematizar, diante dos resultados obtidos, algumas explicações possíveis.

2.1 O estado do conhecimento das pesquisas sobre homens na educação infantil

As pesquisas denominadas de estado da arte propõem a construção do perfil que um determinado assunto assume para a área. Ferreira (2002) dizia que tais pesquisas são de base bibliográfica, elas apresentam uma metodologia de caráter inventariante e descritiva da produção acadêmica em torno de um tema que se busca investigar.

[...] elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p. 258).

Diante disso, a pesquisa do estado da arte foi realizada em duas plataformas com o objetivo de descrever a produção acadêmica em educação sobre o assunto: professores homens na educação infantil. Compreender assim como se configura a pesquisa em educação sobre esse tema nos programas de pós-graduação em educação no nosso país.

Posto isso, os descritores “homens” e “educação infantil” foram os escolhidos na busca por trabalhos sobre o referido tema. As plataformas de busca foram: a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e o Banco de Teses e Dissertações do Centro de Aperfeiçoamento de Pessoa de Ensino Superior (CAPES). Os resultados encontrados foram tabulados e analisados na sequência, de modo a gerar um entendimento das produções atuais sobre a temática gênero masculino e educação infantil.

2.1.1 Mapeamento no Banco de Teses e Dissertações do Centro de Aperfeiçoamento de Pessoa de Ensino Superior (CAPES)

Na plataforma CAPES, os resultados encontrados mostram que o tema é pesquisado majoritariamente em duas áreas do conhecimento: educação e psicologia. Na tabulação das produções encontradas, optou-se por apresentar a instituição, autoria, tipo de pesquisa (utilizou-se T para Teses e D para Dissertações), título, ano e a área, conforme quadro a seguir:

Tabela 1- Estado da Arte - CAPES

CAPES					
IES	Autor/a	Tipo	Título	Ano	Área
UFSC	Deborah Tomé Sayão	T	Relações de Gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo a partir de professores na creche	2005	Educação
UFPB	José Luiz Ferreira	T	Homens ensinando crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na escola rural	2008	Educação
PUC MG	Joaquim Ramos	D	Um estudo sobre os professores homens na educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte	2011	Educação
UFCE	José Edilmar de Souza	D	Por acaso existem homens professores na educação infantil?: dois estudos de caso em representações sociais	2011	Educação
UNIFESP	Maria Arlete Bastos Pereira	D	Professor-homem na educação infantil: a construção de uma identidade	2012	Educação
PUC GO	Patrícia Gouvêa Nunes	D	Docência e gênero: um estudo sobre o professor homem na educação infantil da rede municipal de ensino de Rio Verde (GO)	2013	Educação
UFPEl	Lilian Borges dos Santos	D	Gênero e educação infantil: o trabalho de educação e cuidado de um auxiliar do sexo masculino e seus desdobramentos no cotidiano de uma escola infantil	2014	Educação
UNICAMP	Peterson Rigato da Silva	D	Não sou pai, nem tio, sou professor! A docência masculina na educação infantil	2014	Educação
UMESP	Fernanda Francielle de Castro	D	O giz cor-de-rosa e as questões de gênero: os desafios de professores frente à feminização do magistério	2014	Educação
UFV	Wagner LuisTavarez Gomides	D	Transitando na fronteira: a inserção de homens na docência da educação infantil	2014	Educação
UNICAMP	Mariana Kubilius Monteiro	D	Trajetórias na docência: professores homens na educação infantil	2014	Educação

PUC SP	Elsa Santana dos Santos Lopes	D	A presença masculina na creche: estariam os educadores homens fora do lugar?	2015	Educação
UNESP	Ana Marcia de Oliveira Carvalho	D	Vozes masculinas no cotidiano escolar: desvelando relações de gênero na educação infantil sob a perspectiva fenomenológica de Alfred Schutz	2015	Educação
UFRN	Bruno Leonardo Bezerra da Silva	D	A presença de homens docentes na educação infantil: lugares (des) ocupados	2015	Educação
Centro Uni. Moura Lacerda	Luciano Gonçalves Teodoro	D	O trabalho docente na educação infantil na perspectiva de professores homens de um município do interior paulista	2015	Educação
UFPEl	Karine Jacques Hentges	D	Homens na educação infantil: o que pensam os diretores sobre isso?	2015	Educação
PUC SP	Michele Mariano Mendonça	D	Impacto da presença de gestores e professores homens em centros de educação infantil: alguns elementos para compreensão	2016	Educação
UFMG	Waldinei do Nascimento Ferreira	D	As relações de cuidado e de gênero presentes nos relatos de homens professores nas unidades municipais de educação infantil de Belo Horizonte	2017	Educação
UFPE	Maria da Conceição Silva Lima	T	Tornar-se professor: um estudo sobre a formação de identidades profissionais de professores do sexo masculino dos anos iniciais, a partir de suas trajetórias	2017	Educação
PUC RJ	Rodrigo Ruan Merat Moreno	D	Professores Homens na Educação Infantil do município do Rio de Janeiro: Vozes, Experiências, Memórias e Histórias	2017	Educação
UEMG	Eliana Batista Souza	D	Quebrando tabus e educando a infância: a permanência de homens nas unidades municipais de educação infantil de Belo Horizonte	2018	Educação
IFsul	Robson Oliveira da Silva	D	Narrativas de professores e professoras da educação infantil da cidade de Bagé sobre gênero e docência	2018	Educação
UFMG	Janaina Rodrigues Araujo	D	Relações de gênero na educação infantil: um estudo sobre a reduzida presença de homens na docência	2006	Psicologia
UNIFOR	Benedita Francisca Alves	D	A experiência vivida de professores do sexo masculino na educação infantil uma questão de gênero?	2012	Psicologia

Fonte: quadro produzido pelo autor durante a pesquisa.

No Banco de Teses e Dissertações – CAPES – foram encontradas vinte e seis pesquisas sobre a atuação de homens na educação infantil. Dessas 26 produções, 23 são dissertações de mestrado e três teses de doutorado, distribuídos em 24 trabalhos na área da educação e dois no campo da psicologia. Todas as pesquisas foram realizadas entre os anos de 2005 e 2018, porém nota-se intensidade da produção acadêmica sobre a atuação de homens com crianças pequenas a partir de 2011. Essa busca teve o objetivo de analisar como essas pesquisas têm tratado a presença de homens na educação infantil.

Inicialmente foram analisados os trabalhos da área da educação dada ser esta, a área de inclusão da presente pesquisa e, em seguida, pelas pesquisas da psicologia. Com o resultado dos estudos registrados na tabela 1, é possível delinear aspectos teóricos sobre a atuação de homens na educação, já que os resumos oferecem dados significativos de aplicabilidade das pesquisas, aspectos metodológicos, objetivos e apontamentos conclusivos.

Débora Sayão (2005) analisa as práticas da educação infantil, a fim de elucidar como e se a educação infantil pode separar o ato de cuidar do de educar. Nesse trabalho, o corpo das crianças – alunos e alunas – é o centro do debate, tanto para possíveis preconceitos quanto para as dificuldades encontradas pelos/as professores/as pesquisados/as. A intenção da investigação segundo a autora é desnudar como esses/as professores/as exercem seu trabalho docente na educação infantil, como lidam com os/as outros/as profissionais do ambiente educacional, enfim, como esses professores/as cuidam e educam as crianças.

Sayão (2005) contou com cinco professores homens atuante na educação infantil e com dois evadidos da carreira. Por meio de suas narrativas, Sayão (2005) buscou entender quais foram os fatores que contribuíram para essa desistência de atuação docente na educação infantil no município de Florianópolis, em Santa Catarina. Neste estudo, em nenhum momento os docentes deixaram claro nas entrevistas que desejavam ser professor (es) e, sim, que a escolha profissional se originou da necessidade rápida de acesso ao mercado de emprego para assegurar renda, sobrevivência e necessidades básicas.

Ao longo da trajetória profissional dos professores homens, Sayão (2005) encontrou muitos percalços em razão do gênero. A autora observou que a maior parte desses percalços se relaciona com a institucionalização de sentidos morais para analisar a inclusão do professor homem na educação de crianças pequenas: “Os juízos morais impostos pelas famílias das crianças e pelas colegas que levantavam acusações sobre a identidade sexual dos docentes. Suspeitas de homossexualidade, perversão, estigmas e preconceitos quanto à idoneidade desses homens evidenciaram-se” (SAYÃO, 2005, p. 257).

A fim de investigar se a inserção de homens no corpo docente de escolas de educação infantil produz novos significados, sobretudo por tratar-se de um campo feminilizado, José Luiz Ferreira (2008) estudou no município de Coxixola na Paraíba cinco professores e outros sujeitos com os quais compartilhavam o ambiente de trabalho.

Ferreira (2008) relatou, inclusive, as dificuldades que teve em sua pesquisa. Inúmeros foram os questionamentos acerca da relevância de se pesquisar professores homens na educação infantil visto se tratar de um campo eminentemente feminino. Por outro lado, o autor explicita que poucas décadas atrás seria difícil realizar uma pesquisa sobre esse tema, porém a temática tem crescido e chamado a atenção de pesquisadores/as de diferentes áreas e porções regionais do nosso país como se evidencia na pesquisa do estado da arte realizada.

Em suas considerações finais, a pesquisa de Ferreira (2008) sinaliza que os professores homens inibem sua afetividade com as crianças, pois receiam serem vistos como seres amorosos, carinhosos e sensíveis - diferentemente das professoras, cujo alicerce docente está no afeto. Por outro lado, esses sujeitos afirmam que possuem mais controle da turma e conseguem mais respeito dos alunos, sobretudo por serem mais sérios.

Em 2011, Joaquim Ramos investigou o ingresso e a permanência de professores homens na educação infantil no município de Belo Horizonte, Minas Gerais. Em decorrência de dois concursos, ingressaram no magistério infantil municipal quatorze professores homens. Ramos (2011) entrevistou estes professores, a coordenação, direção e responsáveis (pais e mães) dos/as alunos/as. Ao analisar as entrevistas, o pesquisador apontou haver distanciamento desses professores dos alunos menores, especialmente na faixa entre quatro meses e três anos de idade. Diante disso, os professores homens foram automaticamente encaminhados para atuarem como apoio pedagógico ou colocados para trabalhar com as crianças maiores de quatro anos de idade, visto serem menos dependentes de cuidados.

No mesmo ano que a pesquisa de Ramos (2011) foi realizada, foi possível encontrar a de José Edilmar de Souza (2011), que investigou o ingresso e a trajetória de professores homens em duas unidades de educação infantil. O autor chegou a duas representações sociais acerca da presença desses sujeitos nas referidas unidades de educação. A primeira foi a própria representação social sobre a educação infantil, em que a preocupação estava na preparação dessas crianças para as próximas etapas escolares, cujo ensino é pautado então nas competências e habilidades que esses professores deveriam desenvolver em seus/suas alunos/as. A segunda seria a representação social do trabalho docente na educação infantil, considerada profissão feminina pelos papéis de gênero.

Maria Arlete Pereira (2012) investigou no município de Guarulhos, São Paulo, a construção da identidade do professor homem na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Para tanto, analisou a história de vida de cinco professores homens.

Assim como Ramos (2011), Pereira (2012) trouxe um ponto importante para análise, qual seja, o aspecto indissociável da educação infantil entre o cuidar e o educar. Sendo assim, a autora se preocupou em compreender como esses professores homens se sentem e lidam com esta dupla perspectiva. Como resultado Pereira (2012) destacou que a identidade desses professores está em construção, nota-se que diversas mudanças aconteceram em suas subjetividades por conta de atuarem com crianças pequenas e outras mulheres. Mesmo diante dessas alterações significativas em práticas de cuidado e educação, as práticas culturais hegemônicas do gênero masculino ainda permanecem e se traduzem em suas práticas de ensino com as crianças pequenas.

Em estudo da educação infantil municipal da cidade de Rio Verde, Goiás, Patrícia Nunes (2013) examinou como os professores homens constroem suas carreiras em uma profissão considerada majoritariamente feminina. Além de buscar compreender como estes mesmos professores são percebidos pela comunidade escolar. Nunes (2013, p. 6) afirma: “Identificou-se que a atuação docente dos professores homens no município de Rio Verde na educação infantil é marcada por relações de poder que permeiam as relações sociais e de gênero, presentes nos espaços sociais”. Sua pesquisa pondera que as expectativas sociais previstas para comportamentos masculinos e femininos refratam nas relações sociais em ambiente escolar e impõem os sentidos de como professores homens devem agir, principalmente sobre a questão do afeto, cuidado e educação.

Em 2014, Lilian dos Santos pesquisou no município de Pelotas, Rio Grande do Sul, o trabalho de um auxiliar da educação infantil em suas tarefas de cuidar, posto que há divisão entre o/a profissional que exerce o cuidado e o/a profissional que educa, nesse último caso o/a professor/a. Em suas entrevistas com o corpo docente da escola, Santos (2014) enfatizou que o aspecto vocacional atuou significativamente. No entanto, ao perguntar sobre o que levou o Auxiliar da educação infantil a se envolver com essa faixa etária, este argumentou ter sido por questões de mercado de trabalho, especificamente, a estabilidade financeira.

No que se refere aos receios presentes no imaginário social de que a figura masculina é potencialmente violenta e representa riscos para educação de crianças, o estudo de Peterson Silva (2014) reforça tal perspectiva. E demonstra persistir o medo da violência física contra crianças, perpetrando no imaginário de que a figura masculina seja em si a de um potencial

abusador. Com essa compreensão, o corpo docente masculino sofre com a vigilância excessiva por parte da gestão, dos/das responsáveis e da comunidade escolar.

Fernanda de Castro (2014) investigou se há preconceitos ou estigmas quando os homens se integram a ambientes predominantemente femininos, como é o caso dos cursos de pedagogia. A partir de um estudo de caso, a autora considerou que os professores homens procuram mesclar a masculinidade com as características femininas mais arraigadas na educação infantil para conseguirem se manter longe dos questionamentos sobre sua presença nessa modalidade de ensino. Em muitos casos, ressoa como se o professor fosse homossexual, o que torna impossível distanciar-se dos olhares acusadores, visto que esse homem resolveu cruzar a fronteira do que é proposto, ou do que se acredita culturalmente como práticas masculinas.

Mariana Monteiro (2014) analisou as trajetórias profissionais de professores homens no município de Campinas, São Paulo. A pesquisadora realizou sete entrevistas com esses professores, baseadas no método de história de vida, e identificou que os vínculos que levaram esses homens ao magistério infantil referem-se à boa experiência escolar na infância e influência das mães que eram professoras.

Ainda se atendo à escolha da profissão, Monteiro (2014) diz que os sujeitos apontaram que esta seleção profissional visava a cargos maiores na área, como coordenação ou direção. Esse aspecto permite refletir sobre as premissas de gênero na sociedade, pois mostra que os homens pretendem estar nos cargos mais prestigiados e mais visados, ou seja, os cargos de chefia, comando e gerência. Posições hierárquicas de poder que são predefinidas para homens no contexto das práticas de gênero culturalmente criadas.

A excelência dos estudos de Monteiro (2014) proporciona reconhecer as dificuldades encontradas por professores homens na educação infantil. Isto é, o entendimento de que a educação infantil é área de atuação feminina. Ademais, quando esse padrão de gênero é quebrado, atrai olhares de desconfianças, questionamentos, estranhamentos e violências simbólicas. Foi o caso dos sujeitos pesquisados pela autora, em que ocorreram até formas de segregações entre professor e aluno, a fim de retirar o profissional da unidade escolar.

Monteiro (2014) coloca que a sexualidade dos professores também foi alvo de difamação pela comunidade escolar. Isso demonstra como na sociedade existem papéis atribuídos ao gênero feminino e ao gênero masculino, e que, havendo fuga à regra, a sexualidade se torna objeto de captura pelos preconceitos.

Na perspectiva dos estudos de Wagner Gomides (2014), objetivou-se problematizar a relação entre as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de licenciatura em pedagogia

(2006) e a profissionalização de homens para atuar na educação infantil. Segundo o autor, após as inserções profissionais diversas que as novas DCNs (2006) trouxeram ao curso de Pedagogia, a educação básica passou a atrair o olhar dos homens, quebrando a predominância do sentido heteronormativo de que a docência é um assunto do gênero feminino.

Gomides (2014) entrevistou dez sujeitos, sendo estudantes, coordenadoras e professoras. Os achados da pesquisa demonstram os conflitos que possivelmente emergem quando os homens adentram aos espaços educacionais da educação infantil. Dentre eles, as concepções de que a mulher é a mais preparada para a docência com crianças pequenas. Os homens, por sua vez, incorporam modos predominantes de masculinidade socialmente construídos, não se sentindo pertencentes ao ambiente escolar. Procuram, assim, se proteger em serviços administrativos de exercício do poder e domínio das decisões, bem como o controle das organizações, em vez de atuar com crianças pequenas.

Em 2015, Elsa Lopes concluiu pesquisa no município de Santo André, na região do ABC Paulista. A autora buscou descobrir quem são os homens que atuam na educação infantil, os motivos das escolhas profissionais e de que maneira atuam e dão sentido a uma profissão considerada feminina. O eixo norteador de sua pesquisa seguiu a seguinte indagação: “Estariam os educadores homens de crianças pequenas fora do lugar?”.

Por meio de um estudo qualitativo, Lopes (2015) identificou que sim, a presença desses homens na educação infantil causa estranhamento, desconforto e conflitos. Nesse estudo, novamente a questão da sexualidade destes profissionais foi alvo de questionamento e olhares preconceituosos. Igualmente, foi associada ao gênero masculino a possibilidade de risco à integridade física e sexual das crianças, principalmente das meninas.

Lopes (2015) detectou, por meio de entrevistas, que a equipe gestora tem papel fundamental para que esses conflitos, desconfianças e estranhamentos se perpetuem ou, então, cessem. Deixou visível que existe possibilidade de combater tais estranhamentos de forma coletiva no ambiente escolar, porém, caso não haja apoio da gestão da unidade para mediar tais conflitos no campo do preconceito o problema pode adquirir uma amplitude ruim para os professores.

Ana Márcia Carvalho (2015) objetivou, em seu trabalho, problematizar as vivências e as relações de gênero no ambiente da educação infantil. Sendo assim, pesquisou quatro professores homens, a fim de compreender os significados e os sentidos que eles atribuem às suas vivências pedagógicas na educação infantil. Como principal consideração, porém, não mais novidade, Carvalho (2015, p. 5) pontua que: “A sexualidade masculina é questionada

frente a escolha profissional, além da necessidade em provar sua capacidade profissional, diante dos desafios e dos cuidados de meninos e meninas de 0 a 5 anos”.

Bruno da Silva (2015) pesquisou no município de Natal, Rio Grande do Norte, as implicações da presença de homens docentes na educação infantil. Para tanto, o autor entrevistou dois professores homens atuantes na educação infantil do respectivo município. Os resultados apontaram que nesta etapa educativa, o corpo docente é formado na sua grande maioria por mulheres. Assim, as figuras da mulher e do feminino são entendidas como inofensivas e, por isso, mais preparada para trabalhar com crianças pequenas.

Silva (2015) considera que as relações de gênero afastaram os homens da área do cuidado, mas abrem caminho para que eles exerçam funções de gestão e coordenação. Isso se dá, conforme Silva (2015), pela ideia ou afirmação de que homens seriam superiores às mulheres, pois seriam capazes naturalmente de exercer cargos de chefia e liderança devido às características do seu gênero. Ao dominar práticas que tornam homens menos sensíveis, a capacidade de ter pulso firme no gerenciamento da liderança e do trabalho são fatores considerados necessários para uma organização.

A questão da homossexualidade também permeou o trabalho de Silva (2015). Constatou-se que um homem, quando é inserido num ambiente predominantemente feminino, comumente está em um espaço contrário à típica expectativa de que ao masculino homem corresponda a heterossexualidade; ao fugir dessa adequação, uma vez que se é professor de crianças pequenas, há imediato questionamento de sua sexualidade e a criação de estereótipos pejorativos sobre os homens gays é certa.

Luciano Gonçalves Teodoro (2015) estudou as percepções tanto de professores homens da educação infantil quanto da comunidade escolar acerca da figura masculina nesse ambiente. Além de compreender se os professores estão realizados na profissão escolhida. Teodoro (2015) pesquisou cinco professores da rede municipal de ensino em uma cidade do interior paulista e, para colher as informações, realizou entrevistas semiestruturadas.

Diferentemente dos demais estudos até aqui analisados, Teodoro (2015) distinguiu-se em suas considerações, pois descobriu que os professores pesquisados não encontraram dificuldades para atuar com crianças pequenas, ainda que num ambiente predominantemente feminino. Apontou também, a satisfação que estes sentem ao trabalhar na área. Tal afirmativa foi comprovada quando os professores registram o progresso e crescimento das crianças ao longo do ano letivo. Os professores pesquisados relatam ainda que o cuidar, educar e brincar são indissociáveis, além de eixos norteadores da educação infantil. Escolhendo a ação docente

em detrimento de cargos de chefias e direção, Teodoro (2015) afirma que o trabalho com a educação infantil exige formação profissional e compromisso.

Karine Jacques Hentges (2015) teve como objetivo entender o que as diretoras de cinco instituições de educação infantil no município de Pelotas, Rio Grande do Sul, pensam sobre a presença de homens nesses espaços. Hentges (2015) compreendeu que as relações dos homens com as crianças, as demais professoras e funcionários/as da unidade, além de pais e mães, e, a divisão das tarefas nas instituições, é o que leva professores homens a se afastarem das escolas de educação infantil.

Como resultados, Hentges (2015) examinou a diferença na divisão das tarefas, em que dificilmente os professores e auxiliares homens realizam atividades de contato corporal com as crianças. No tocante às relações, a autora considerou que há boa convivência entre a figura masculina e as crianças; entretanto, com os pais e mães haveria resistência e desconfiança. As diretoras, quando questionadas sobre o afastamento dos professores homens da educação infantil, consideraram como causas os fatores econômicos (salário baixo), bem como, à vinculação da educação infantil à maternagem e, por último, às suspeitas que se levantam sobre a sexualidade desses profissionais.

Por sua vez, Michele Mendonça (2016) investigou em uma escola de educação infantil municipal de São Paulo, a constituição do reconhecimento de professores homens, a aceitação e identificação dos papéis de professores/as e gestores/as de unidades escolares infantis. Por meio de uma pesquisa qualitativa, a autora analisou a equipe técnica, docentes e mães que transitam por esse ambiente educacional, por meio de entrevistas e análises documentais. A autora concluiu que a presença de homens na educação infantil rompe com práticas e discursos sexistas dos papéis sociais de gênero, porque causa processos de deslocalização do que já estamos acostumados a ver.

Como já salientado, a ação na educação infantil parte do binômio complementar entre cuidar e educar e, justamente o aspecto do cuidar, potencializa as dificuldades de professores homens na educação infantil. Sendo assim, Waldinei Ferreira (2017), realizou um estudo sobre a prática do cuidado de professores homens na educação infantil.

Na pesquisa de mestrado, o autor centrou-se no município de Belo Horizonte, Minas Gerais. Ferreira (2017) encontrou três professores, com os quais conseguiu identificar que a maior dificuldade refere-se à resistência de parte das próprias colegas de trabalho, mais do que com pais e mães dos/as alunos/as. Outro ponto é a questão do medo dos próprios professores em demonstrar afeto e carinho com as crianças, pois pensam no julgamento ou olhares das pessoas. Percebeu-se, sobretudo em argumentos da própria gestão, que o afeto e carinho físicos

na educação infantil podem ser substituídos por outros fatores que os dispensem, como a fala ou amizade.

Já Maria da Conceição Lima (2017) investigou a construção identitária profissional docente de homens que atuam na educação infantil e séries iniciais. Utilizou-se a história de vida de quatro professores do município de Recife, Pernambuco, atendo-se tanto aos aspectos formativos quanto àqueles que envolveram a aproximação ou distanciamento do magistério. Os resultados da pesquisa permitiram

[...] três observações: a primeira, de que trajetória escolar influencia diretamente nas identificações iniciais com o magistério, embora, a escolha pela Licenciatura em Pedagogia e pela sala de aula nesse âmbito ainda seja secundarizada. A segunda, apontou para as influências da formação inicial, com destaque para figura dos mestres e experiências de estágio que proporcionaram processos de aproximações com a atividade docente. E, por fim, a ratificação do campo profissional como espaço de contínuas (re)construções identitárias, a partir das relações estabelecidas com os pares e com a cultura escolar que ainda faz da docência uma atividade feminina (LIMA, 2017, p. 5).

Lima (2017) reiterou discussões que retratam a docência como parte instituída pela cultura de que o gênero feminino é responsável pelas práticas de educação e cuidado com crianças pequenas, extensivas logicamente, da maternagem.

A partir da narrativa de histórias de vidas de 15 professores da educação infantil no município do Rio de Janeiro, Rodrigo Moreno (2017) pretendeu compreender como as trajetórias de vida desses sujeitos os levaram à escolha profissional pelo magistério na educação infantil. Os principais destaques registrados envolvem a estabilidade financeira via concurso público, porém as mulheres entrevistadas afirmaram o mesmo relativamente às suas próprias escolhas.

Eliana Souza (2018) pesquisou as estratégias e mecanismos criados por professores homens para garantir sua permanência na educação infantil. A pesquisa foi realizada no município de Belo Horizonte, Minas Gerais, e contou com a colaboração de seis professores a partir de entrevistas narrativas. Como resultados, Souza (2018) considerou que cada um dos entrevistados lançava mão de estratégias particulares para demonstrar que poderiam, sim, trabalhar naquele ambiente, dentre elas: um preciosismo teórico, em que esse professor se respalda em legislações e teorias para responder aos questionamentos de sua capacidade didática e profissionalismo.

Com o uso de teoria, a intenção é a de demonstrar conhecimento na área ao mesmo tempo a aceitação dos pares. Outros professores durante as dificuldades passaram a se imporem profissionalmente, isto é, criaram barreiras para que as críticas cessassem. Por outro lado, outros

professores aceitavam aquilo que era imposto dentro da unidade escolar, sem questionar ou impor-se abertamente para evitar problemas maiores. O sentido dessa aceitação era a construção visada de relações de amizade e confiança, a fim de uma maior aceitação pela comunidade escolar (SOUZA, 2018).

Robson da Silva (2018) voltou seus estudos para a cidade de Bagé, Rio Grande do Sul, a fim de compreender por meio das narrativas de três professores homens e duas professoras mulheres atuantes em duas escolas municipais da respectiva cidade, quais as relações entre gênero e docência. A partir de análise da representação cultural, Silva (2018) considerou que a educação infantil está associada à maternidade e paternidade, papéis nos quais esses sujeitos sentem-se responsáveis pelo cuidar e o educar das crianças como se estas fossem seus/suas filhos/as. Silva (2018) complementou, ainda, que as questões de gênero permeiam os saberes e as práticas da educação infantil e, sendo assim, elaborou propostas de intervenções pedagógicas para o município de Bagé para capacitar os professores homens e gestores da educação infantil.

Finalizando as análises das contribuições de teses e dissertações acerca da temática de gênero na profissionalização docente para a área da educação infantil, apresentamos ainda dois trabalhos resultantes de contribuições da área dos programas de pós-graduação em Psicologia. Benedita Alves (2012) em sua dissertação de mestrado buscou compreender as experiências dos professores homens que atuam na educação infantil na rede pública municipal de Fortaleza, Ceará.

Para tanto, Alves (2012) atentou-se aos discursos sobre a escolha da profissão, bem como acerca de suas atuações. Considerou, nesse sentido, quais as representações sobre gênero e masculinidade que atravessam a educação infantil. A autora entrevistou oito professores, cujas falas revelaram que a escolha da profissão esteve atrelada à estabilidade profissional via concurso público. Ainda assim, estes profissionais consideravam mudar de área profissional devido os enfrentamentos cotidianos, como por exemplo, as diferenças na forma de se relacionarem com os/as alunos/as quando comparados às professoras.

De acordo com Alves (2012, p. 99), tais acontecimentos de cenas de diferenciações provocados em ambiente escolar acabam: “[...] alimentando a ideia que a sociedade reitera de que homens e mulheres atuam de modo diferenciado e que resulta em uma qualidade hierarquizada”. No caso da dissertação de mestrado de Janaina Araújo (2006) não encontramos nas plataformas digitais de pesquisa CAPES e IBICT, nem no repositório da universidade do programa de mestrado, o texto disponível da autora para leitura e análise conforme fora feito com os demais trabalhos, teses e dissertações.

2.1.2 Mapeamento na plataforma do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)

No IBICT, as produções científicas encontradas mostraram assim como no CAPES, que o tema é pesquisado na área da educação e da psicologia, cujas produções são apresentadas a seguir, no mesmo formato de tabulação e análise dos dados obtidos na plataforma CAPES.

Tabela 2 – Estado da Arte do IBICT

IBICT					
IES	Autor	Tipo	Título	Ano	Área
USP	Mára Isis de Souza	D	Homem como professor de creche: sentidos e significados atribuídos pelos diferentes atores institucionais	2010	Psicologia
UNIFESP	Maria Arlete Bastos Pereira	D	Professor-homem na educação infantil: a construção de uma identidade	2012	Educação
UNIFOR	Benedita Francisca Alves	D	A experiência vivida de professores do sexo masculino na educação infantil uma questão de gênero?	2012	Psicologia
PUC GO	Patrícia Gouvêa Nunes	D	Docência e gênero: um estudo sobre o professor homem na educação infantil da rede municipal de ensino de Rio Verde (GO)	2013	Educação
UFV	Wagner LuisTavarez Gomides	D	Transitando na fronteira: a inserção de homens na docência da educação infantil	2014	Educação
UNICAMP	Mariana Kubilius Monteiro	D	Trajетórias na docência: professores homens na educação infantil	2014	Educação
UFPEL	Lilian Borges dos Santos	D	Gênero e educação infantil: o trabalho de educação e cuidado de um auxiliar do sexo masculino e seus desdobramentos no cotidiano de uma escola infantil	2014	Educação
UNICAMP	Peterson Rigato da Silva	D	Não sou tio, nem pai, sou professor!:a docência masculina na educação infantil	2014	Educação
UMESP	Fernanda Francielle de Castro	D	O giz cor-de-rosa e as questões de gênero: os desafios de professores frente à feminização do magistério	2014	Educação
PUC SP	Elsa Santana dos Santos Lopes	D	A presença masculina na creche: estariam os educadores homens fora do lugar?	2015	Educação

UNESP	Ana Márcia de Oliveira Carvalho	D	Vozes masculinas no cotidiano escolar: desvelando relações de gênero na educação infantil sob a perspectiva fenomenológica de Alfred Schutz	2015	Educação
PUC SP	Michele Mariano Mendonça	D	Impacto da presença de gestores e professores homens em centros de educação infantil: alguns elementos para compreensão	2016	Educação
PUC SP	José Durval Aguiar Júnior	D	Professores de bebês: elementos para compreensão da docência masculina na educação infantil	2017	Educação
PUC RJ	Rodrigo Ruan Merat Moreno	D	Professores homens na educação infantil do município do Rio de Janeiro: vozes, experiências, memórias e histórias.	2017	Educação
UFCE	José Edilmar de Souza	D	Por acaso existem homens professores na educação infantil? dois estudos de caso em representações sociais	2018	Educação

Fonte: Elaborado pelo autor.

A busca no IBICT encontrou quinze estudos, todos como dissertações de mestrado. Dentre esses, treze vinculados a área da educação e dois a psicologia. Algumas pesquisas disponibilizadas no IBICT também foram trazidas e analisadas no quadro anterior da CAPES e, ou seja, treze delas. Portanto, não há necessidade de retomá-las aqui. Os estudos encontrados tanto na CAPES quanto no IBICT foram: Pereira (2012); Alves (2012); Nunes (2013); Monteiro (2014); Gomides (2014); Santos (2014); Silva (2014); Castro (2014); Lopes (2015); Carvalho (2015); Mendonça (2016); Moreno (2017) e Souza (2018). As demais são analisadas na sequência.

José Durval Júnior (2017) investigou a recepção e funcionamento de escolas de educação infantil quando há professores homens trabalhando em berçários. O autor valeu-se tanto de análises documentais quanto da aplicação de questionários. Os inquéritos foram realizados com uma amostragem de 24 professores homens. Como resultados, o autor compreendeu haver preconceitos relacionados à sexualidade, temperamento e conduta social, bem como relativos à competência técnica dos homens. Vale ressaltar que, de acordo com o autor, o sistema educacional brasileiro não está preparado para receber profissionais do sexo masculino nestas instituições, sobretudo, por despreparo da gestão escolar e ausência de orientações e suportes para atuação deles intra institucionalmente.

Mara Isis de Souza (2012) investigou os sentidos e significados dos agentes da educação infantil, a fim de compreender, conforme expresso nas relações entre creches e comunidade escolar, como os professores homens se constituem enquanto docentes destas instituições. A partir de visitas, observações diárias das relações desses sujeitos com as crianças

e, por fim, entrevistas, observou que o ingresso desses profissionais na educação infantil foi positivo. A imagem desses professores fora ressaltada enquanto figura paterna, cuja importância e sentido são reforçados pelas crianças que não possuem contato com uma figura masculina em casa.

No que diz respeito aos cuidados com o corpo dessas crianças, acordou-se entre direção, docentes e responsáveis que os professores homens ficariam longe apenas das meninas; isto, de acordo com a autora, evitou possíveis conflitos e enfrentamentos acerca da docência masculina e tranquilizou os familiares das crianças do gênero feminino.

O estado do conhecimento trouxe aspectos importantes para se pensar a figura masculina num contexto permeado de preconceitos, desconfianças, desconfortos na atuação profissional e olhares julgadores. Além disso, demonstrou um panorama temporal das pesquisas realizadas sobre a temática. Ao analisarmos os anos das pesquisas veremos que o assunto sobre homens na educação infantil ganhou bastante força a partir de 2014 como demonstramos nos quadros já apresentados.

Como visto, alguns desses estudos oportunizou aproximações significativas para a investigação pretendida nessa pesquisa, com dados e informações pertencentes a diferentes cenários das unidades de educação infantil; regiões que possuem peculiaridades e a ação docente masculina nesses locais. Portanto, foi e é de suma importância discutir estes trabalhos, os quais colaboraram na compreensão das nuances e desafios desta área temática.

3 PERCURSOS E PERCALÇOS PRESENTES NO ITINERÁRIO DA PESQUISA

Antes de explanar os itinerários provocados para dar sentido aos procedimentos metodológicos dessa pesquisa, cabe salientar o contexto e a conjuntura que as pesquisas em educação têm alvorecido. Marli André (2001) aponta que os/as pesquisadores/as não realizam mais trabalhos de laboratórios com experimentos, mas no caso das ciências humanas, é preciso *sim ir in lócus*.

Para André (2001), significa que para quem realiza pesquisa em educação torna-se relevante adentrar ao cotidiano das escolas, estar próximo das pessoas, observar a realidade, captar informações implícitas e explícitas das especificidades do que se pretende investigar. A inquietação por essa pesquisa buscou relevância na necessidade de desconstrução da docência como uma profissão feminina. Com isso, entender a construção da docência a partir do gênero masculino que atua na região numa microrregião do Oeste do Estado de São Paulo, a de Andradina/SP, foi o objetivo principal da pesquisa.

3.1 Itinerários, sentidos e aspectos metodológicos

Para realização desta pesquisa, inicialmente mapeou-se, na microrregião de Andradina, no Oeste Paulista, aqueles municípios com população superior a 20 mil habitantes. Esse recorte territorial e demográfico, por seu turno, orientou-se pela expectativa de encontrar maior contingente de professores homens na educação infantil.

A microrregião de Andradina está situada entre as microrregiões que compõem a mesorregião de Araçatuba, localizada na Alta Noroeste Paulista do Oeste de São Paulo. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), a microrregião de Andradina é composta por onze municípios: Andradina, Castilho, Guaraçaí, Ilha Solteira, Itapura, Mirandópolis, Murutinga do Sul, Nova Independência, Pereira Barreto, Sud Mennucci e Suzanápolis. O IBGE (2010) informa que essa microrregião possui aproximadamente 181.710 habitantes, com área de 6.892,149 km² e densidade de 26,4 hab/km².

Em mapeamento realizado por Silva (2019, p.79), aponta-se que a presente região é

[...] conhecida por acolher pessoas de diferentes estados brasileiros em decorrência a um processo migratório de trabalhadores/as e suas famílias a fim de preencher ofertas de emprego em usinas, no setor sucroalcooleiro e em indústrias de médio e grande porte com atividades de agricultura e pecuária que movimentam o comércio local e regional. As cidades localizadas nessa microrregião estão relacionadas à construção da Estrada de ferro Noroeste do Brasil, logo após um movimento de ampliação do interior do país e de ligação da economia com os países da América do Sul.

Em virtude de haver ou não professores homens na docência infantil, os municípios selecionados foram, então, Andradina, Castilho, Ilha Solteira, Mirandópolis e Pereira Barreto, considerando um recorte de municípios que possuem acima de 20 mil habitantes.

A pesquisa foi cadastrada na Plataforma Brasil em 17 de setembro de 2018 e aprovada por meio do Parecer 3.147.146, em 14 de fevereiro de 2019, após alguns ajustes do ponto de vista metodológico.

Para mapear os professores homens, foi enviado um ofício às Secretarias Municipais de educação dos municípios supracitados. O contato foi realizado por e-mail, no qual se explicou o objetivo da pesquisa, além de solicitar anuência para realização da mesma. Documentado e enviado por meio de ofício, foi pedido às respectivas secretárias de educação o quantitativo de unidades de educação infantil, bem como, a quantidade de professoras e professores atuantes nas unidades de ensino de educação infantil de cada cidade. Com esse mapeamento seria possível concluir qual o gênero da docência de crianças pequenas na microrregião do recorte territorial pesquisado.

Inicialmente, a Secretaria de educação do município de Castilho foi bastante solícita e interessada na pesquisa; entretanto, com o passar do tempo preferiu, sem maiores explicações, não contribuir mais. As representantes dos municípios de Pereira Barreto e Mirandópolis, apesar de dispostas em auxiliar a presente investigação, não tinham professores homens em seus quadros docentes da rede municipal de educação.

Cabe salientar que, no município de Pereira Barreto, foi encontrado um professor homem, entretanto, ativo no cargo de coordenação pedagógica. Uma vez que o recorte desta pesquisa está focado naqueles sujeitos concursados no cargo de docência infantil, sendo assim, foram selecionados apenas aqueles professores ativos em sala de aula. Os motivos para esses aspectos excludentes partiram da seguridade de não perder os sujeitos no decorrer da pesquisa, bem como estar atuando para poder contribuir e expressar a realidade.

Feito esse contato com as secretarias de educação, obteve-se respostas daquelas que possuem professores homens em seus quadros docentes: Andradina e Ilha Solteira. Salienta-se que as Secretárias desses municípios contataram os professores sobre a presente pesquisa e os informaram, previamente, que um pesquisador entraria em contato com eles para tratar do assunto. No município de Andradina há apenas um professor e, em Ilha Solteira, dois.

O encontro com os professores de Ilha Solteira acontecia corriqueiramente, visto que a convivência com estes era rotineira, já que o autor dessa pesquisa é professor dessa rede municipal. Os encontros rotineiros eram em reuniões, orientações técnicas (OT) e hora de

trabalho pedagógico coletivo (HTPC). Eles foram informados sobre o interesse do autor dessa pesquisa em tê-los como participantes, os dois apresentaram-se muito disponíveis e se prontificaram a participar. Ademais, deixaram claro estarem lisonjeados com o convite. Outrossim, explicitaram a relevância da presente pesquisa na microrregião, devido à parca inclusão de professores homens na educação infantil.

Utilizou-se o termo “era rotineira” no parágrafo acima, tendo em vista que um dos professores atualmente não faz mais parte do quadro de professores efetivos da educação infantil do município de Ilha Solteira, pois foi aprovado e convocado em outro concurso público. Todavia, cabe salientar que, antes de sua convocação, já havia respondido o questionário e o mesmo encontrava-se sob análise de dados.

Em virtude de o pesquisador trabalhar junto com um dos professores na mesma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) eram constantes os encontros. Certo dia, esse professor pediu para conversar com o pesquisador, pois se sentia chateado com a seguinte situação: uma mãe o abordou na porta da sala de aula e questionou sua presença na sala. Além de desabafar, pediu conselhos e orientações e, se poderia relatar no questionário da pesquisa o que havia acontecido naquele dia. Foi comunicado que ficasse à vontade para preencher o questionário da maneira que se sentisse melhor, dando a ele a oportunidade para que expusesse esse enfrentamento e pudesse junto ao horizonte proposto por essa pesquisa, promover novas reflexões acerca dos preconceitos que professores homens enfrentam na educação de crianças.

Os questionários foram enviados para os professores através de e-mail eletrônico. O outro professor, ativo no município de Andradina, inicialmente demonstrou-se animado com a pesquisa e interessado nos resultados finais. Segundo ele, as dificuldades dos professores homens na educação infantil, embora explícitas, são pouco estudadas. Contatei esse professor por telefone, através do qual lhe expliquei o interesse e objetivo da pesquisa. Sendo assim, ele se dispôs a contribuir e solicitou que fosse enviado o questionário e o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE) por e-mail; em outro momento, pediu que eu fosse até a cidade de sua residência para receber os documentos preenchidos.

Feito isso, entrei em contato posteriormente com este professor, a fim de agendar a entrega dos documentos. Todavia, não obtive quaisquer retornos. Sinalizava, a meu ver, uma possível desistência à sua contribuição com o estudo. Após alguns dias, entrou em contato comigo por meio de rede social e solicitou o reenvio do questionário, pois havia perdido o outro. Encaminhei novamente o questionário e lhe agradei pelo contato e pela participação na pesquisa, desta vez, obtendo retorno do questionário preenchido pelo mesmo.

Diante desses percursos e percalços da pesquisa, deu-se continuidade à pesquisa com três professores, dois de Ilha Solteira e um de Andradina.

A abordagem baseou-se na pesquisa qualitativa descritiva com ênfase nas subjetividades construídas por esses professores homens na articulação com a profissão docente com crianças pequenas. A abordagem qualitativa, de acordo com Minayo (2001, p. 14): “Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e nos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Na perspectiva de André (2001, p. 54), as abordagens qualitativas se encorpam na utilização de uma diversidade de “[...] perspectiva, de métodos, de técnicas e de análises, compreendendo desde estudos do tipo etnográfico, pesquisa participante, estudos de caso, pesquisa-ação até análises de discurso e narrativas, estudo de memória, história de vida e história oral”.

A abordagem qualitativa da pesquisa nos levou também a categorizar nossos estudos de gênero no âmbito do que Meyer e Paraíso (2014) apontam como teorias pós-críticas em educação. As autoras afirmam que tais perspectivas de análise se relacionam com deslocamentos causados nas teorias clássicas que trouxeram novos enfoques aos demarcadores dos sujeitos interpretados tradicionalmente como questões fixas, assim: “[...] Multiculturalismo, Pensamento da Diferença, Estudos Culturais, Estudos de Gênero, Estudos Étnicos e Raciais e Estudos *Queer*, entre outros” (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 19). Considerando que o presente estudo trata de gênero, entendido pelas autoras como questões contemporâneas, nosso estudo é caracterizado como dentro do escopo das teorias pós-críticas em educação. O método de acordo com as autoras nasce a partir do entrecruzamento de diferentes possibilidades, pensamentos, sentimentos, militâncias, etc., caracterizados por elas como a alegria do zigue-zaguear: “É nesse espaço ente, que é também espaço de luta com, de rever tradições e de experimentar outros pensamentos que construímos nossas metodologias de pesquisas pós-críticas” (MEYER; PARAISO, 2014, p. 19).

Entendida a abordagem teórica que orienta esse estudo, realizou-se também a ação da pesquisa bibliográfica a partir do estado da arte. Utilizou-se assim de recursos propostos por Ferreira (2002) para analisar a produção acadêmica acerca do tema em bancos de dissertações e teses como ditas anteriormente.

Para além de analisar as dificuldades de professores homens que lecionam para crianças pequenas, procurou-se também averiguar como os trabalhos referidos ao gênero e educação vêm crescendo, sobretudo aqueles sobre professores homens na educação infantil. Esse fato lança relevante ação, por outro lado, referentes às alterações e novas formas de organização da

nossa sociedade. Para a revisão bibliográfica, como já referido, buscamos em duas plataformas de pesquisa: IBICT e o CAPES a produção acadêmica em torno do assunto da atuação docente de professores homens com crianças pequenas

Para a coleta de dados, utilizou-se o questionário semiestruturado. De acordo com o Lakatos e Marconi (2003, p.100), o questionário é um “[...] instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito”. O questionário foi composto de questões abertas e fechadas, a fim de que os sujeitos pudessem responder livremente, utilizando linguagens próprias e emitissem suas opiniões, desabafos, anseios. Antes da aplicação formal do questionário, realizou-se um pré-teste em dois voluntários para possíveis mudanças, conflitos de compreensão nas perguntas e enunciados, para validar a qualidade antes da aplicação aos sujeitos da pesquisa. Após isso, realizou-se a aplicação.

Os dados foram interpretados a partir da técnica de Análise de Conteúdo da autora Laurence Bardin (2011). Para a autora a análise de conteúdo

É um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um único instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou com maior rigor, será um único instrumento, mas demarcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 2011, p. 37).

A análise de conteúdo é, com efeito, organizada em etapas: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e, por fim, interpretação. A pré-análise de acordo com Bardin (2011), “Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (p.125). De acordo com a autora a escolha do documento que será submetida para análise é denominado *corpus*. Sendo assim, o *corpus* desta pesquisa foi o questionário submetido aos professores. A exploração do material é a aplicação sistemáticas das decisões tomadas. “Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de decodificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2011, p.131). Nesta fase realizou-se a codificação das unidades de registros, ou seja, “É a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (BARDIM, 2011, p. 134).

Na última fase, após organizadas e categorizadas as informações, foram analisados excertos e palavras, a fim de compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências através de classes temáticas. De acordo com Bardin (2011, p.135) “Fazer uma análise temática consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e

cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. Ainda de acordo com a autora:

O tema, enquanto unidade de registro, corresponde a uma regra de recorte (do sentido e não da forma) que não é fornecida, visto que o recorte depende do nível de análise e não de manifestações formais reguladas. Não é possível existir uma definição de análise temática, da mesma maneira que existe uma definição de unidade linguísticas (BARDIN, 2011, p. 135).

Com as análises dos questionários realizadas, o conjunto de respostas com maior número de aparecimento foram tabuladas por classe temática e analisadas posteriormente à compreensão do referencial teórico eleito nas primeiras seções e no estado da arte. Por exemplo, se uma dificuldade for eleita por mais de um sujeito, ela será tabulada e contabilizada a quantidade de vezes que ela aparecer. Por meio dessa categorização, a última seção é responsável por oferecer dados dessa análise.

4 ELES ESTÃO EM CENA: homens na educação infantil

Nesta seção, apresentamos os sujeitos que participou da pesquisa, abordando aspectos sobre a formação, experiência profissional, tempo de atuação para melhor situar o leitor. Em seguida realizamos a interpretação dos dados, pautado nos questionários respondido por eles.

4.1 Apresentação, interpretação e análise dos dados

No início do questionário (APÊNDICE A), os professores foram levados a pensar sobre como gostariam de ser chamados durante a apresentação, interpretação e análise dos dados. Optando pelo nome, o sujeito 1 será identificado como Marcelo, o 2 optou por manter o nome original, Ismael. Cabe salientar que como preferiu se identificar com seu nome de origem, foi solicitado ao professor Ismael que preenchesse um termo de autorização de identificação na pesquisa. O terceiro pesquisado escolheu o nome Daniel. Importante lembrar que todos assinaram o TCLE.

Para melhor conhecer os professores homens participantes da pesquisa, foi elaborado um quadro (QUADRO 1) abaixo com alguns dados que os identificam.

Quadro 1 – Identificação dos sujeitos (dados coletados dos questionários)

Nome	Marcelo	Ismael	Daniel
Idade	30 anos	34 anos	43 anos
Sexo	Masculino	Masculino	Não respondeu
Gênero	Masculino	Não respondeu	Não respondeu
Estado civil	Solteiro	Separado	Casado
Filhos	Não	Não	Sim
Raça	Negro	Negro	Negro
Cor	Parda	Parda	Preta
Formação Acadêmica	Licenciado em Pedagogia; Especialista em Neuropedagogia, Gestão Educacional, Alfabetização e Letramento; Mestre em Educação em Ciências e Matemática.	Formado em normal médio (magistério); Licenciado em Pedagogia e Matemática; Especialista em Educação Inclusiva.	Graduação em Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia Institucional
Atua na educação infantil há	7 anos	3 meses	20 anos

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

O item I do questionário propôs identificar os sujeitos. Alguns aspectos se sobressaem nas análises como a questão do fator etário, o estado civil, a não paternagem e as questões de

raça e cor. Nota-se similaridade desses aspectos entre os sujeitos, o que permite discutir a questão da escolha pela docência com crianças pequenas, interseccionada com tais questões.

No item II do questionário, tratou-se da formação acadêmica desses sujeitos, cujas informações possibilitou visualizar que todos os professores entrevistados possuem pós-graduação em nível de especialização e ou mestrado como é o caso do professor Marcelo, e no caso do professor Ismael que além de licenciado em pedagogia também é licenciado em matemática.

A pouca presença de homens que atuam na educação infantil está atrelada ao fato deles nem ingressarem no curso de pedagogia, e quando ingressam são poucos, tanto que o professor Ismael relatou que em sua sala havia apenas dois homens. Na sala do professor Daniel existiam três, e na do professor Marcelo quatro ingressaram no curso, mas apenas dois concluíram.

A partir da tabulação dos dados do questionário (APÊNDICE A), estes foram organizados e feita a análise dos conteúdos a partir da divisão em: classe temática, unidades de registro, categorias e subcategorias.

4.2 Classe temática I – escolha do curso

A primeira classe temática analisada foi a escolha do curso. Essa classe temática reúne cinco (05) unidades de registro (UR) em apenas uma categoria e uma subcategoria, que agrupa aspectos relacionados a escolha do curso e o que motivou a permanência nele. Mesmo com poucos homens na Pedagogia, as categorias abaixo demonstram o que foi registrado na análise dos dados sobre o tema escolha do curso.

Quadro 2 – Escolha do curso

Classe temática	Categoria	UR
Escolha do curso	Oportunidade oferecida	02
	Incentivo dos professores	01

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Diante dessas categorias, as UR oportunizaram as discussões que seguem.

4.2.1 Oportunidade oferecida

Nesta categoria, encontraram-se duas (02) unidades de registro, nas quais dois sujeitos trouxeram a escolha do curso como uma oportunidade oferecida. De acordo com o sujeito Ismael, ele optou por cursar o magistério em decorrência de ser concomitante com o ensino médio e conseqüentemente concluiria esta etapa da educação com uma formação profissional que contribuiria para a entrada no mercado de trabalho: “Sim, fiz magistério. Na época era novo e cursei concomitante com o ensino médio e optei na época pela oportunidade oferecida” (PROFESSOR ISMAEL).

O Professor Marcelo inicialmente diz não ter se encontrado no curso, mas como havia passado no vestibular feito como treineiro, resolveu arriscar,

Quando estava concluindo o ensino médio, eu queria cursar algo na área de humanidades, mas nunca planejei fazer pedagogia. Porém abriu o vestibular para este curso, quando eu estava na metade do terceiro ano do ensino médio. Como era apenas treineiro fui fazer a prova e descobri que poderia ingressar no ano seguinte, após a conclusão do Ensino Médio decidi arriscar e ingressei no referido curso, o qual a princípio não estava sentindo afinidades, porém quando iniciaram os estágios eu me descobri neste curso e, repentinamente já não me via em outro curso (PROFESSOR MARCELO).

Observa-se que a entrada no curso de Pedagogia no caso do Professor Marcelo, não está associada um projeto profissional de início, mas com os contatos propostos pelo curso se sentiu comprometido em criar um projeto profissional relacionado às demandas do curso. Pode-se inferir que o fato de Marcelo não ter o curso de Pedagogia como um projeto de formação profissional vincula-se a generificação do trabalho proposto pelos sistemas que referenciam sexo, gênero e sexualidade à matriz heterossexual.

De acordo com Foucault (2010) emaranhar-se por uma vida que não está enquadrada é arriscar-se. Significa afrontar o poder e colocar-se na posição de resistente às regras que ele impõe. Desse modo, pensar-se fora do que é enquadrado para o gênero masculino, fez com que o projeto de formação profissional de Marcelo não estivesse, de início, associado a uma profissão cujo enquadramento de gênero a coloca nas funções da mulher.

4.2.2 Incentivo dos/das professores/as

Nesta categoria, encontrou-se uma (01) unidade de registro diferente trazida pelo professor Daniel. Ele ressalta que envolvimento com a formação em Pedagogia se relaciona

com os modelos de motivação realizado pelos/as Professores/as que teve durante sua época de escolarização.

Uma experiência inovadora relatada por Daniel: “Na verdade, como sempre fui bom aluno e sempre tive letra pedagógica invejável, os professores incentivaram-me a fazer o curso de magistério”. Observa-se nesta subcategoria que se inicia apontamentos a respeito de estereótipos criados acerca do ser professor/a, como por exemplo, a letra pedagógica.

A motivação, neste caso, o incentivo de outros/as professores/as tornou a possibilidade do projeto profissional possível para o Professor Daniel.

4.3 Classe Temática II: Início da docência na educação infantil

Essa classe temática reúne três (03) categorias e sete (07) UR sobre o início da docência dos professores pesquisados. Identificou-se que os professores caracterizam as experiências que tiveram com crianças pequenas pelo aspecto positivo, não há registros sobre desafios encontrados pela pouca presença de homens nas unidades que eles iniciaram a carreira. Registram para assegurar a relevância de suas experiências, o papel significativo da equipe gestora na condução de assuntos pertinentes aos problemas que podem encontrar, sendo indispensável o suporte e apoio.

Quadro 3 – Início da docência na educação infantil

Classe temática	Categoria	UR
Início da docência na educação infantil	Desafio pela pouca presença de homens	02
	Experiência Positiva	03
	Equipe gestora como suporte	02

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

4.3.1 Desafio pela pouca presença de homens

Wada (2003) aponta que não é só porque tem mulheres na educação infantil e nas creches que as profissões que existem nessas especificidades de atendimento educacional são femininas. Reconhecer a tensão existente no contexto dessas relações propõem desassociar e desmontar histórica e culturalmente a associação entre características ditas femininas e as habilidades naturais para cuidar e educar crianças pequenas.

Por assim dizer:

Nesse sentido, não há um ‘saber natural’ das professoras para educarem as crianças na creche, porque todo conhecimento mobilizado foi aprendido socialmente. Há que se considerar que, historicamente, as bonecas são brinquedos oferecidos

principalmente às meninas, e ainda persiste a valorização distinta do feminino e do masculino, porque as meninas é que são ensinadas a atribuir sentimentos às bonecas e às pessoas (WADA, 2003, p. 56).

A questão de como os gêneros são ensinados de acordo com elementos próprios de uma cultura sexista propõem entender como o ambiente da educação infantil ainda é um local de atuação feminina. Impõe limitações na compreensão de que o homem pode enfrentar uma série de dificuldades para ser pensado nesse local. Por mais que os professores pesquisados não citem enfrentamentos de dificuldades, ainda é possível encontrar olhares preconceituosos que não são expressos em falas, mas caracterizam pensamentos preconceituosos sobre a competência profissional.

A presente categoria abrange duas (02) UR. Os relatos trazidos pelos professores demonstram que a educação infantil ainda é considerada como um ambiente de atuação feminina dada a pouca presença de homens atuando na área. Tal afirmativa está presente no relato do Professor Marcelo: “Confesso que senti um pouco de medo, por conta dos olhares dos demais funcionários da unidade escolar e por ter sido o primeiro homem a atuar na educação infantil na rede municipal”.

Ao sentir-se incomodado, nota-se que o Professor Marcelo passou pelo crivo dos discursos e olhares que questionaram sua capacidade e competência profissional. Evidentemente que os olhares de estranhamento e julgamento ao ver um homem adentrar a uma unidade de educação infantil, não como administrativo, nem como professor de educação física, mas como professor regente de sala, causa desconforto ou até mesmo curiosidade em saber como será a atuação desses profissionais com as crianças, uma vez que esse fato é raro.

É importante salientar que apesar de ter sido um desafio para esses professores, nenhum deles se intimidou com as adversidades encontradas, mas buscaram na prática e na teoria desmistificar essa construção social de que homens não podem ou não conseguem trabalhar com crianças pequenas. Fato este que fica claro no discurso a seguir, no qual um dos professores salienta que: “Na verdade foi um desafio, porque há mais professoras do que professores, no caso, mais mulheres que homens no magistério. Contudo, enfrentei esse desafio e sempre tive sucesso em meu trabalho” (PROFESSOR DANIEL).

Ramos (2011, p. 61) mostra em sua pesquisa de mestrado que mesmo tendo que passar por adaptação em um curto período de tempo, ainda assim “[...] esses professores precisam oferecer provas de idoneidade, competência, habilidade e, especialmente, de uma sexualidade que não ofereça riscos para as crianças”. E acrescenta que a permanência na sala de aula está sujeita a uma vigilância cotidiana, o que leva os professores a passar por “[...] uma espécie de

período comprobatório antes de serem, efetivamente, aceitos como integrantes das equipes de profissionais que cuidam de crianças pequenas e as educam” (RAMOS, 2011, p. 61).

Santos (2014, p. 85), por sua vez, relata que:

O fato de pertencer ao sexo masculino e exercer práticas docentes na Educação Básica é motivo de perplexidade, pois se percebe um número muito maior de mulheres atuando nessa etapa do ensino. Quando se trata de educação infantil, em que as crianças são pequenas e as atividades de educação e cuidado é mais intensa, essa perplexidade tende a aumentar.

Nessa leitura, torna-se necessário propor um processo de descolamento, como bem propõe Silva (2019). Um deslocamento de visões predefinidas que equilibram corpos e práticas sociais de gênero para as profissões, atitudes da vida diária e sobre o existir. A proposta de entender esse descolamento é definida por Silva (2019) como um processo de descentramento aberto à liberdade de pensar o novo. Então, pensar um professor homem atuando com crianças pequenas é abrir-se ao novo e deixar ser possível.

4.3.2 Experiência Positiva

Nesta categoria contemplou-se três (03) UR. Os sujeitos ressaltam de forma unânime que o início da docência foi positiva. Isso significa que foi tranquilo, mesmo frente a inseguranças, olhares, medos e observações: “Existiram medos e desafios, mas dentro de sala de aula, a atuação se fez de forma tranquila, prazerosa e apaixonante” como relatou o professor Ismael.

Para Lopes (2015, p. 96), a sensação de desconforto é presente na atuação de homens junto à profissão docente: “O fato de o educador homem ser ‘o diferente’ em espaços que são predominantemente ocupados por mulheres levam algumas pessoas a verem o profissional masculino como um corpo estranho, um forasteiro, um sujeito fora de lugar, especialmente nos primeiros meses de trabalho”. Tal afirmativa pode fazer com que o início da docência possa ser experimenta pelo lado negativo.

No entanto, isso não fez parte das experiências que constituíram a iniciação à docência dos professores homens investigados nessa pesquisa. Lopes (2015) enfatiza que há a presença de uma dualidade que paira na realidade e no desejo, por um lado, é possível observar a preocupação e força na educação de crianças pequenas; por outro, é notório a presença do medo com os cuidados corporais das crianças e o questionamento acerca da sexualidade: “A literatura sobre a presença de homens em ocupações tradicionalmente femininas, particularmente o

cuidado infantil, apresenta-se como um obstáculo em que se impõem mitos e ideias arraigadas sobre a masculinidade” (LOPES, 2015, p. 92).

4.3.3 Equipe gestora como suporte

Constataram-se nesta categoria duas (02) UR. Os professores demonstram em seus relatos a importância da equipe gestora como mediadora dos conflitos advindos de suas presenças na educação infantil. Nesse caso, se a gestão não compartilha da compreensão de que é possível um homem atuar com crianças pequenas, conseqüentemente, a profissionalidade docente será mapeada de dificuldades.

Lutar contra padrões impostos pela sociedade se torna imprescindível para quebra de estigmas e paradigmas. A presença desses sujeitos na educação infantil se torna muito relevante na luta contra uma sociedade machista e preconceituosa, todavia, será necessário encontrar apoio de pessoas que te encorajem e te incentivem, dando apoio e suporte para motivar a permanência no quadro docente e fortalecer o enfrentamento como bem aponta o Professor Marcelo: “Sempre fui muito encorajado pela equipe gestora da unidade em que iniciei as atividades de docência”.

Na mesma medida, o Professor Ismael também teve como apoio a equipe gestora em uma situação de questionamentos e desconfiança de uma mãe: “Relatei o caso a direção que prontamente me atendeu me dando respaldos e atenção devida para evitar o preconceito na unidade escolar”.

É importante ressaltar que nem todos os professores homens atuantes na educação infantil tem esse suporte da gestão. Peres et al (2015) destaca em pesquisa realizada em município no interior do Estado de Mato Grosso do Sul, a partir do uso das representações sociais de gestoras e coordenadoras de unidades de educação infantil que há um discurso de que os/as pais/mães e/ou responsáveis não aceitariam. Porém, percebe-se que isso esconde a real interpretação dessas profissionais de que os homens não teriam capacidade de assumir funções solidificadas na figura feminina com a educação infantil.

Assim, infere-se que:

A preocupação das gestoras com a aceitação dos pais diante deste profissional evidencia a representação social de que os homens não têm os atributos necessários para o exercício da docência com crianças, o receio da atuação masculina acontece principalmente no cuidado físico da criança (PERES et al, 2015, p. 11).

Observa-se por parte da comunidade, a resistência e a não aceitação de homens ocupando funções de professores, principalmente no exercício dos cuidados com crianças pequenas. Nas considerações de Peres et al (2015), quando o assunto é a presença de professores homens na educação há uma tendência exaustiva em dissociar cuidado e educação. Segundo Peres et al (2015), o receio do pensamento de que homem tem mais chances de ser pedófilo é cotidiano na atuação docente masculina com crianças pequenas.

Portanto, a presença de homens no cuidado e educação de crianças pequenas causa estranheza, o que segundo a concepção das gestoras e coordenadoras da pesquisa de Peres et al (2015), faz-se necessário o trabalho de mediação. Dessa maneira,

Com base no conceito das entrevistadas é plausível dizer que as crianças não teriam preconceito, porém, os pais e funcionários têm em suas representações que as mulheres são aptas para o trabalho com crianças e homens neste ambiente causariam estranheza, as gestoras teriam que mediar à aceitação do profissional na instituição. A pesquisa indica que as gestoras compreendem que homens na educação infantil podem contribuir para o desenvolvimento das crianças e para equidade de gênero na educação, elas receberiam em suas instituições, contudo haveria algumas restrições principalmente ao toque físico (PERES et al., 2015, p. 17).

É reconhecido a relevância do gênero masculino na educação infantil, porém nota-se o medo da estranheza que essa novidade causa, trazendo novas demandas de mediação com a comunidade escolar para gestores/as e demais profissionais de direção da unidade escolar de educação infantil.

No estudo de Monteiro e Altmann (2014) não foi possível encontrar sucesso no apoio da equipe gestora ao professor homem. As autoras relatam a partir da história de um professor homem que a equipe gestora não assume papel de mediadora dos conflitos que existiram entre o professor e a comunidade de responsáveis, e, utilizam-se de diferentes práticas para manterem os professores afastado da unidade:

[...] através da segregação entre crianças e professores – na forma de apoio a abaixo-assinados e de direcionamentos em momentos de atribuição de salas –, o conflito inicial existente, compartilhando e perpetuando as mesmas concepções de masculinidade presentes nas comunidades em que atuavam. (MONTEIRO; ALTMANN, 2014, p. 736).

4.4 Classe Temática III – Organização das Unidades de Educação Infantil

Nessa classe temática, foi possível acessar quatro categorias e um total de nove (09) UR. Nos relatos acessados, os discursos dos professores pesquisados apontam que a forma como as unidades de educação infantil se organizam em relação ao trabalho de cuidado e

educação, tornam evidente o preconceito mesmo que veladamente. Ao usar o termo velado, a ideia é de que utilizam de uma série de explicações para afastar o professor do corpo da criança pequena.

Nessa compreensão, observa-se a presença do pensamento de que homens não são suscetíveis a inibir seus impulsos sexuais (PERES et al, 2015), podendo representar perigo para as crianças. Nota-se que os professores buscam estratégias em suas atuações para evitarem ter um contato maior com essas crianças, evitando assim, olhares de julgamentos e desconfiança.

Os professores evitam qualquer tipo de contato com a criança sem que tenha um adulto, nesse caso uma mulher por perto, para que eles tenham condições de justificar qualquer tipo de situação falaciosa criada para incriminar comportamentos e etc. Segue quadro com as UR e as devidas análises.

Quadro 4 – Organização das unidades de educação infantil

Classe Temática	Categoria	UR
Organização das unidades de educação infantil	Eles não participam do momento de banho e nem sono	03
	Lanche servido por merendeiras e inspetoras	02
	Crianças maiores comem sozinhas	03
	Auxílio na higienização por inspetoras	02

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

4.4.1 Eles não participam do momento de banho e sono

Esta categoria abrangeu três (03) UR. Os professores relataram que por atuarem em EMEIs não existe momento de banho e sono como acontece no âmbito das creches. A partir dessa afirmativa, há um exercício de afastamento do homem das práticas de cuidado com as crianças que demandam, por exemplo, a modalidade de atendimento em creches. Situações difíceis de serem controladas quando há a presença de educadores ou cuidadores homens que entram via concurso público nas creches.

Devido ao fato das EMEIs não terem muitas atividades de cuidado por meio de contato corporal com as crianças, os professores são colocados nessas unidades. É um dos motivos que mais dificulta a atuação de professores homens na educação infantil, causando medo e desconfiança da comunidade escolar. Um dos motivos é o medo do abuso sexual e o ideário de que homens não tem delicadeza e jeito para lidar com crianças pequenas como muitas pesquisas vem demonstrando (SAYÃO, 2005; RAMOS, 2011; PERES et al. (2015), dentre outras).

Observou-se que esses professores também preferem trabalhar nessas unidades de educação infantil que não possui momento de banho e sono para evitarem situações

desagradáveis. Eles incorporam as regras dos preconceitos para evitar quaisquer tipos de problema com a comunidade escolar ou se envolver em situações mais sérias de preconceito.

Essa é uma questão preocupante na análise das falas desses professores uma vez que cuidar e educar na educação infantil são indissociáveis e de acordo com Santos (2014, p.87)

[...] é uma questão problemática, visto que a educação infantil, independente se na condição de professora ou auxiliar ou independentemente da condição de mulher ou homem, demandam práticas de educação e cuidado, ou seja, práticas que demandam o toque, o afeto, vínculos emocionais que, inclusive, são ferramentas/instrumentos altamente relacionados ao profissionalismo esperado quando se tratam das práticas de educação e cuidado na Educação Infantil.

Parece um tanto comum ao analisar as falas desses professores a escolha e preferência por atuarem em EMEIs que oferecem apenas a escolaridade, pois, nota-se certo receio por parte desses professores em terem contato físico com as crianças. O receio talvez aconteça por medo dos olhares de julgamentos dos adultos, uma vez que Santos (2014), em seu trabalho de dissertação, constatou que o auxiliar do sexo masculino que atuava na educação infantil tinha uma certa dificuldade em ficar próximo das crianças: “Durante as observações, em nenhum momento vi o auxiliar com alguma criança no colo. O que observei foram momentos de a criança vir, acontecer uma situação de aproximação e carinho, mas em que José rapidamente se afastava” (p. 87).

De acordo com Pereira (2012, p. 95),

Sabemos que a incorporação acrítica, portanto, sem reflexão e discussão mais aprofundada das crenças e preconceitos, em que os homens são perigosos e representam uma ameaça para as crianças, muitas vezes, está baseada em alguns casos divulgados pela mídia, e que dificultam a vivência das relações no cotidiano escolar

Diferentes sentidos se cruzam nesse cenário da educação infantil, um se refere ao fato da representação que se tem de homem no contexto social e o outro relacionado à criança. No primeiro caso, nota-se que a masculinidade é visualizada como produtora de instintos incontroláveis, já no segundo reside a compreensão de pureza.

Isso leva Pereira (2012) a confirmar que a figura masculina é visivelmente divulgada e compreendida como perigosa e violenta, o que faz com que esses sujeitos devam estar longe do contato das crianças, e estas, por sua vez, compreendidas como inocentes e indefesas. A partir do reforço desta cultura nas relações sociais, vê-se a existência de poucos homens na educação infantil e por outro lado, do receio de professores que atuam nessa área de demonstrar contato afetivo e estabelecimento de vínculo com as crianças.

Em pesquisa realizada por Lopes (2015, p. 92), sobre “A presença masculina na creche: estariam os educadores homens fora do lugar?”, a mesma verificou que: “A presença de educadores homens tem gerado preocupações variadas, principalmente no que se refere à conduta dos profissionais em relação aos cuidados infantis, gerando preocupações quanto ao receio de abuso contra a criança”.

Rabelo (2013, p. 912) relata sobre vários preconceitos sociais que contribuem pela pouca existência de homens na função de professor de educação infantil e ensino fundamental, já que,

Nos questionários, os preconceitos que mais apareceram foram aqueles relacionados com: a homossexualidade (homofobia); a concepção de que o homem é incapaz de lidar com crianças (por exemplo, por ser diferente, jovem, indelicado, autoritário; o pressuposto de todos/as os/as professores/as do segmento são mulheres ou de que se trata de um trabalho feminino; o medo da pedofilia e do assédio sexual; a consideração de que a docência é um ofício pouco rentável e não adequado para homens. Também foram citadas outras discriminações como o preconceito racial, a discriminação positiva e exclusão de decisões.

Diante do exposto, os sujeitos da pesquisa deixam visível que o fator que mais dificulta o trabalho de educar e cuidar na educação infantil é o momento que necessita do contato físico. Verifica-se o receio tanto dos pais com o medo de um possível abuso, quanto da coordenação/gestão de como vai mediar todo esse conflito e medo trazido pelos pais e também, receio pelos próprios professores homens que atuam na educação infantil, pois possuem esse discernimento de que existe o preconceito, que o fazer pedagógico não será tão fácil, mas, mesmo assim, utilizam de artifícios e profissionalismo para contornar as situações adversas.

Cabe salientar que o processo de atribuição/ distribuição das salas no início de cada ano letivo está pautado em legislação própria de cada município. Sendo assim, de acordo com a Lei Complementar N° 57 de 18 de fevereiro de 2003 o município de Ilha Solteira determina em seu art.90 que as atribuições de salas e aulas far-se-á da seguinte maneira:

Para fins de atribuição de classe e/ou aulas, os docentes do mesmo campo de atuação das classes e/ou aulas a serem atribuídas formularão pedido de inscrição junto à Secretaria de Educação de Ilha Solteira e serão classificados observadas a seguinte ordem de preferência quanto:

I – à situação funcional

- a) Professores titulares de cargos efetivos municipais e conveniados providos mediante concurso de provas e títulos, correspondentes aos componentes curriculares das classes e/ou aulas a serem atribuídas;
- b) Professores contratados em caráter temporário mediante processo seletivo de tempo de serviços e títulos

II- ao tempo de serviço no Magistério Público Municipal e no Magistério Público Estadual no campo de atuação, na forma a ser regulamentada;

III- aos títulos

- a) certificado de aprovação em concurso público de provas e títulos, específico dos componentes curriculares correspondente às classes e/ou aulas a serem atribuídas;
- b) diplomas de mestre e doutor, correspondentes ao campo de atuação relativo às classes e/ou aulas a serem atribuídas;
- c) cursos de formação complementar, no respectivo campo de atuação em conformidade com o § 1º e § 2º do artigo 5, da presente lei complementar, na forma a ser regulamentada.

E complementa no art. 91 que “Compete a Secretaria de Educação de Ilha Solteira, atribuir classes e/ou aulas aos doentes do Sistema Municipal de Ensino, respeitando a escala de classificação”.

No município de Andradina o processo de atribuição de sala e/ou classes ocorre seguindo a Lei 1846/2000 que retrata em seu art. 53 que” A atribuição de classe na Rede Municipal de Educação Infantil será feita obedecendo escala classificatória realizada à nível do DEC”

4.4.2 Lanche e higienização auxiliado por merendeiras ou inspetoras

Nesta categoria identificou-se duas (02) UR para a questão de o lanche ser servido por outras profissionais e duas (02) UR sobre o que também acontece com a questão da higienização. Aglutinar tais práticas de cuidado, a alimentação e a higienização, num único item de análise encontra respaldo no fato das duas atividades não serem desenvolvidas pelo professor, o que dificulta o pressuposto da educação infantil em aliar educação e cuidado em práticas pedagógicas que se retroalimentam.

Objetivou-se identificar como é organizado o momento do lanche e se esses professores auxiliam nessa atividade. Os professores informaram que o contato realizado em atividades de alimentação é feito por profissionais de apoio ao trabalho do professor, como merendeiras e inspetoras, não necessitando que eles auxiliem nesse momento. As atividades relacionadas à alimentação ficam bem restritas à abertura de uma embalagem ou descascar alguma fruta caso precise, mas não são obrigados a participar desse momento com as crianças.

Conforme parâmetros de atuação com crianças pequenas na educação infantil, o fato dos professores estarem distantes dessas ações de cuidado torna o trabalho docente desvinculado dos processos que reconhecem na educação infantil essa dualidade entre cuidar e educar. Diferentes momentos de cuidado representam uma forma de educar e, a instrumentalidade pedagógica definida por diretrizes para atuação com essa faixa etária indica tais possibilidades, mas é esvaziada de sentido quando um professor homem se relaciona com o cuidado de crianças.

Cabe aqui salientar que essa divisão do trabalho é sexista e, nesse contexto, encontra-se fortemente as questões de gêneros na organização de funções e práticas sociais para as pessoas e suas profissões. É necessário para entender tal afirmativa, trazer/fazer um processo de reflexão nas análises das falas desses sujeitos pesquisados.

Quando questionados sobre como ocorria o momento do lanche, falou-se no feminino em merendeiras e inspetoras, o que nos faz repensar sobre a leitura dessa pesquisa voltada para a profissão de professor de educação infantil. Afirmar, por exemplo, que a perspectiva sexista que define funções aos corpos e com isso cria a generificação das profissões também resvala para outras profissões que têm a mulher como sinônimo de figura essencial para o exercício de ações que a profissão requer. De acordo com Gormersall, 1991, (*apud* CHAMON, 2005, p.26).

As diferenças biológicas entre homens e mulheres tais como a capacidade feminina para a maternidade e a maior força física masculina, inspiram diferenças nos papéis sociais através da divisão sexual do trabalho [...]. As desigualdades que surgem nos relacionamentos sociais entre homens e mulheres originárias dessas diferenças não são algo 'natural' ou dado *a priori*, mas instituído universalmente por normas e valores sociais (p.26).

Visualiza-se então, que as profissões que se vinculam a uma extensão do privado, socialmente é instituída como profissões femininas, fator que dificulta a entrada e permanência do gênero oposto, visto a pressão social. O mesmo caso acontece com profissões que são tidas e ditas para o sexo masculino, como por exemplo, as engenharias, administração e funções que demandam exercício do papel de autoridade.

Trabalhar com as crianças maiores facilita as atividades de cuidado porque elas não dependentes. Assim, quando um dos Professores entrevistados é questionado por uma mãe sobre o seu filho usar o banheiro, o Professor Marcelo diz: “Primeiramente respondi que a escola contava em seu corpo de funcionários com educadoras e inspetoras que estariam prontas para atender todas as necessidades dos alunos”.

Além disso, Marcelo também aproveitou para orientar à mãe sobre a independência que a faixa etária do filho dela tem: “Uma criança de cinco para seis anos já é capaz de aprender a fazer sua higienização pessoal e que poderá ser ensinada pelos pais em casa e auxiliada pelos educadores (seja professor, inspetor ou qualquer outro funcionário) na escola”. Mesmo sem saber a dimensão de incluir-se no papel de orientações dos cuidados e higiene das crianças de sua sala de aula, Marcelo se lançou como responsável na condução de práticas de cuidados que não realiza de forma direta, mas por meio de orientações conjuntas, pensando de forma co-responsável.

4.4.3 Crianças maiores comem sozinhas

Nesta categoria foram identificadas três (03) UR e observou-se que todos os professores pesquisados optam por trabalhar com crianças maiores, ou seja, todos trabalham com crianças na faixa etária entre quatro e cinco anos. A opção por trabalhar com crianças maiores ocorre pelo fato destes serem mais independentes e não necessitarem de auxílio de adultos para se alimentarem ou realizar outras atividades de cuidado, como troca de roupa, tênis, banho, etc.

De acordo com os estudos de Silva (2015, p. 45), em “A presença de homens docentes na educação infantil: lugares (des)ocupados”:

[...] uma das preocupações de quem exerce a gestão, no momento de distribuição das turmas, é a de deixar os educadores homens na docência de turmas de crianças de maior idade, afastando-os das crianças menores – decisão vinculada de que se devem minimizar as interações mais íntimas entre homens e crianças pequenas.

A ideia de manter os homens longe do contato com crianças menores na educação infantil acaba por reproduzir uma lógica de organização do trabalho pedagógico de forma sexista. Impõe à organização das unidades de educação infantil a lógica reprodutora das desigualdades de gênero, em que os professores homens ficam cada vez mais afastados do trabalho de cuidado e as mulheres continuam a exercer tal função sem nenhuma problematização.

Há um reconhecimento deliberado dos professores, professoras e demais profissionais da educação e comunidade escolar, de se aceitar isso por conta da ideia preconceituosa de que os homens não conseguem promover ações de cuidado que crianças menores necessitam. Evidentemente que tais desigualdades impactam significativamente no contexto educativo das crianças que crescem aprendendo que homens e mulheres possuem funções sociais criadas pelo imaginário biológico.

4.5 Classe temática IV - Dificuldades Vivenciadas nas Unidades de Educação Infantil

Essa classe temática contou com três categorias e um total de seis (06) UR. Nesta classe temática buscou-se ouvir esses professores que trouxeram como forma de desabafo/crítica as principais dificuldades vivenciadas na educação infantil, todavia identificou-se também nos discursos de cada um as formas de superação e permanência na profissão.

Quadro 5 – Dificuldades vivenciadas na educação infantil

Classe Temática	Categoria	UR
Dificuldades vivenciadas nas unidades de educação infantil	Primeiro dia de aula	03
	Pouca credibilidade na figura masculina	02

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

4.5.1 Primeiro dia de aula

Esta categoria contou com três (03) UR. Os professores apresentaram como principal dificuldade o que sempre ocorre no primeiro dia de aula dos anos letivos, pois são pais/responsáveis novos/as, alunos/as novos/as e começa novamente os medos, as desconfianças, os questionamentos, além de novos enfrentamentos. Entretanto, situações como essas são recorrentes, por isso, eles afirmam já virem preparados para tais situações, exceto o Professor Ismael que está em seu primeiro ano atuando com crianças da educação infantil.

Nesta categoria, o Professor Ismael relata sua primeira experiência na educação infantil:

No primeiro dia de aula, uma mãe que não participou da primeira reunião se assustou ao me ver em sala de aula, me questionou a razão de eu ser homem e estar na sala de aula com crianças de segunda etapa. Educadamente expliquei que sou um profissional como todas as outras professoras (sexo feminino) que na escola atuam. Ela continuou a me questionar e a me discriminar quanto a eu estar em sala de aula. Pedi licença pra ela e disse que ela estava sendo preconceituosa e que poderia marcar uma reunião que eu a atenderia em outro horário, pois naquele momento eu tinha que dar minha aula.

Enquanto primeira experiência em sala de aula da educação infantil, o Professor Ismael se deparou com uma situação desagradável diante de uma mãe que questiona sua presença para atuar com crianças pequenas. Todavia, nota-se a calma na postura que Ismael adotou para contornar a situação, não se deixando apavorar ou se desestabilizar.

Como procedimento, Ismael disse que ao final da aula relatou o ocorrido à equipe gestora que prontamente se colocou em seu apoio. Não obstante, com a presença de Ismael em sala de aula, a mãe procurou a direção da unidade:

Posteriormente a mãe veio questionar o porquê de eu estar em sala de aula para a direção. A direção prontamente e ciente da ação ocorrida na porta da sala de aula pediu para a mãe não ter esse olhar (de preconceito) e atualmente não houve mais relatos sobre o caso (PROFESSOR ISMAEL).

A experiência citada mostra como a figura da gestão da unidade é necessária para apoiar o corpo docente masculino no momento em que surgem situações preconceituosas sobre sua atuação. De acordo com Araújo (2017, p. 7):

A presença do homem na Educação Infantil, à primeira vista, gera um desconforto e estranhamento explícito, inúmeras vezes, que parte da equipe técnica da unidade de ensino, acrescidos das famílias, que logo exigem, como uma intimação, um esclarecimento da escola para a presença de um homem na creche ou pré-escola.

O processo de cobrança dos/das responsáveis em relação aos cuidados femininos relaciona-se com a presença de atributos considerados necessários para o exercício da docência como bem pontua Peres et al (2015, p. 15): “[...] elas remetem a representação das mulheres não possuírem impulsos sexuais causadores de corrupção e que estas são mais aptas para a docência com crianças pequenas”. Levam os/as responsáveis acreditarem com isso, que a docência deveria ser função feminina, porque é uma atividade que precisa ser encarada com bondade, paciência, amor, carinho, afetividade, dentre outras práticas que podem desqualificar ou precarizar a atuação docente.

4.5.2 Pouca credibilidade na presença masculina

Esta categoria contou com duas (02) UR que abordou questões acerca da pouca confiança nas práticas de professores homens que buscam atuar na educação infantil. Precisamente, a compreensão e os discursos de que ensinar e cuidar de crianças pequenas são peculiaridades apenas do sexo feminino, fazem com que se crie a crença de que homens não têm capacidade, jeito ou delicadeza para tal função.

As experiências nessa categoria são narradas. O Professor Daniel diz que, quando foi convocado para assumir o cargo de Professor de educação infantil na unidade onde atua, foi discriminado por uma profissional da Secretaria de Educação, a qual expressou: “Nossa, você vai assumir o cargo de educação infantil?”. O sentido da pergunta, para ele, expressou certo espanto da profissional, porque até então só era possível encontrar mulheres se interessando pela atuação docente com crianças pequenas.

Paralelamente à experiência do Professor Daniel, o Professor Ismael relata que, no seu caso, a descrença partiu das colegas de unidade de educação infantil, isto é, as demais professoras do corpo docente onde atuaria. De acordo com ele: “Outra situação é o desconforto quando chegamos a alguma unidade escolar sendo do sexo masculino; as companheiras se perguntam: será que ele dará conta do serviço? Quero ver em sala de aula” (PROFESSOR

ISMAEL). A crença de que os homens não vão conseguir dar conta das exigências de trabalho no contexto da educação é presente na fala das professoras, destituindo-os de práticas de cuidado rotineiras da educação infantil. Tal crença reproduzida pelas mulheres conduz a uma intensificação da lógica reprodutora das desigualdades entre os gêneros (WADA, 2003).

Esses questionamentos ou olhares curiosos para saber como será a atuação de um professor homem na educação infantil chegaram até os professores como forma de preconceito sobre suas capacidades e competências profissionais, o que, por sua vez, causou constrangimentos.

Nesse sentido, o Professor Ismael acrescenta, como crítica:

[...] elas não percebem o quanto isso é constrangedor, mas agem com o preconceito do qual reclamam quanto ao tabu histórico da atuação da mulher no mercado de trabalho geral do Brasil, dizem que ganham menos, que querem direito igual aos dos homens e outras coisas, porém, a minha opinião e experiência atual é que a grande maioria das mulheres agem de forma preconceituosa quando uma pessoa do sexo masculino está atuando na educação infantil.

Ismael associa o fato de as mulheres compartilharem, em muitos casos, a lógica reprodutora das desigualdades, o que contribui para que não consigam enxergar a atuação de homens num espaço que foi conduzido histórica e culturalmente para ser das mulheres.

De acordo com Hentges (2015, p. 65), o homem é visto como um ser rígido, sem a delicadeza e o carisma das mulheres, o que o distancia de atividades em que é necessário assumir posturas mais acolhedoras, de cuidado e educação, pois: “A questão da rigidez e da imposição de respeito estão relacionadas com o ideal de masculinidade propagado pela nossa sociedade e, portanto, do que se espera de um homem”. Acredita-se que um homem teria pouca paciência para lidar com crianças.

Desse modo, Rabelo (2012, p. 917) afirma que “a consideração de que os homens são incapazes de/para a docência, leva a várias formas de exclusão, inclusive à não contratação do profissional devido ao seu sexo”. A autora ainda traz em seu trabalho a fala de um professor que relata que: “A coordenadora de didática desconfiava que alguém me ajudava a elaborar as aulas, pois não acreditava que eu era capaz de bolar determinadas aulas, porque a minha criatividade era muito grande” (RABELO, 2012, p. 916).

Observa-se, nessa passagem do trabalho de Rabelo, como a coordenadora desmerece o professor, desacreditando na competência dele para elaborar um bom planejamento de aula. Todavia, de acordo com Lopes (2015, p. 94), “no intuito de poder provar a capacidade de exercer a profissão, os educadores desenvolvem estratégias em que (re)afirmam que o seu

desempenho contribui para a valorização do magistério, orgulhando-se de fazer um “melhor trabalho”.

4.6 Classe temática V – A preparação para atuar na educação infantil

No quadro a seguir, a classe temática relaciona-se à captura de UR trazidas pelos professores a respeito da preparação para atuar na educação infantil.

Quadro 6 – Preparação para atuar na educação infantil

Classe Temática	Categoria	UR
A preparação para atuar na educação infantil	Por meio de estudos e qualificações	01
	Compromisso profissional e político com as crianças	02

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

4.6.1 Por meio de estudos e qualificações

Esta categoria contou com uma (01) UR. O Professor Ismael afirmou que não acredita que a mulher seja a mais preparada para atuar com crianças da educação infantil, como se isso fosse um dom inerente a elas, mas que a competência profissional conduzida por meio de estudos científicos e profissionais produz a qualidade do exercício do trabalho docente.

Assim, o Professor Marcelo diz que o preparo se dá por meio “de estudos, qualificações, legislações vigentes, e não simplesmente por dom, por ser do sexo masculino ou feminino”. Nota-se que o Professor Marcelo não acredita que exista a ideia do dom para a realização de alguma atividade, mas que a formação da competência profissional do/da professor/a é construída de acordo com o seu empenho em se qualificar para exercer a docência na faixa etária, nível ou modalidade educacional que pretende atuar.

Nos relatos do Professor Ismael, é notória a quebra de paradigmas e preconceitos. Ele suscita a quebra do ideário construído historicamente acerca da mulher ser a mais preparada para atuar com crianças pequenas, advindo de atributos inerentes apenas ao sexo feminino, por exemplo, calma, atenção, delicadeza e também associado ao fato da maternidade. Uma visão que afronta a leitura da perspectiva heterossexista que se atualiza sobre as relações sociais de diferentes formas.

Pereira (2012) assinala que a construção da identidade docente masculina com crianças pequenas está em andamento, já que, inicialmente, a ideia do patriarcado – conjugada com as questões da industrialização – afastou os homens de exercer práticas de educação aliadas ao

cuidado, mas novas demandas do cenário da especialização do trabalho e a luta pela redução da desigualdade de gênero têm oferecido melhores condições, mesmo que não tão significativas, para o exercício do trabalho docente.

Geralmente, os professores atrelam a execução do trabalho docente com crianças pequenas à necessidade profissional por materializar seu conhecimento por meio de certificação de competência. Tal necessidade acontece como uma forma de compensar a perda de atributos do gênero feminino, reconhecidos culturalmente para a ação de cuidar e educar (PEREIRA, 2012).

4.6.2 Compromisso profissional e político com as crianças

Esta categoria evidenciou duas (02) UR. Os Professores, Marcelo, Daniel e Ismael afirmam que o preparo profissional para atuar na educação infantil não deve ser compreendido como um dom ou inerente a questões biológicas: “Ambos são preparados na medida em que a pessoa tenha compromisso profissional e político com as crianças” (PROFESSOR DANIEL). Nota-se que há uma ampliação da questão da qualificação profissional para um engajamento político em prol de melhores formas de atendimento à infância.

Para o Professor Marcelo:

Na verdade, vai muito além de saber quem é mais preparado para trabalhar com crianças da educação infantil, pois quando há respeito, compromisso e dedicação, tanto o homem quanto a mulher podem ser excelentes em seu desempenho na função de educar/ensinar crianças pequenas.

Nesta categoria, percebe-se que os sujeitos respondem a olhares, questionamentos e julgamentos com recursos científicos. Amplia-se a dimensão do ato educativo para o compromisso social que envolve a adoção de práticas como ética, respeito e responsabilidade social por meio de qualificações para desenvolver um trabalho de qualidade como qualquer outro/a que assim o fizer.

Monteiro e Altmann (2014, p. 728) apontam dificuldades encontradas no início da carreira e na execução do trabalho pedagógico em unidades de educação infantil:

As diferenças relatadas se relacionaram com a compreensão das características do trabalho pedagógico na educação infantil, mudanças na relação do professor com seu próprio planejamento do trabalho pedagógico, sentimento de maior segurança e satisfação com as propostas realizadas, melhor relação entre os conhecimentos teóricos e os saberes da prática docente – considerada como uma construção contínua da formação profissional –, mudanças na organização do tempo e do espaço e maior autonomia com relação ao referencial teórico utilizado.

No momento em que os professores se veem diante das necessidades específicas das faixas etárias da educação infantil, emerge a colocação teórica como um recurso que auxilia na interpretação da realidade e mecanismo para fundamentar suas respostas, frente às dificuldades encontradas nas indagações realizadas pelos/as pessoas da comunidade escolar (MONTEIRO; ALTAMANN, 2014).

4.7 Classe temática VI – A existência de poucos professores homens na educação infantil

Esta classe temática reuniu três (03) categorias e identificou-se seis (06) Unidades de registros, nos relatos dos professores pesquisados, razões pelas quais eles acreditam e experienciam que existem poucos professores atuando na educação infantil.

Quadro 7- Poucos professores homens na educação infantil

Classe Temática	Categoria	UR
Poucos professores na educação infantil	Crença de que o sexo feminino é mais preparado	03
	Influência da cultura social na escolha dos cursos	02
	Baixa remuneração	02

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Nos próximos itens, está a análise das explicações dos professores pesquisados em relação a pouca presença de homens na educação infantil.

4.7.1 Crença de que o sexo feminino é mais preparado

Mesmo que até o presente momento a discussão tenha caminhado para o fato de que a mulher tem perfil para desenvolver ações de cuidado e educação, é preciso apontar se os professores também reforçam tal compreensão. Por conta disso, esta categoria abrangeu três (03) UR que evidenciaram, nos relatos dos professores, se eles também compartilham da compreensão de que mulheres são mais qualificadas para desenvolver ações de cuidado e educação de crianças pequenas.

Os Professores confirmam que existe a crença construída socialmente de que as mulheres são as mais preparadas para atuar com crianças da educação infantil, assim como trazido em algumas categorias analisadas. Nesse contexto, as explicações do Professor Marcelo sobre esse assunto apontam que: “Um dos motivos pelo qual poucos professores do sexo

masculino se interessam em atuar na educação infantil é exatamente por acreditar que o sexo feminino é mais preparado para tal função, que é bastante relacionada com a maternidade”.

Na compreensão do Professor Daniel, bastante enfático nesta questão, “[...] existe um feminismo exacerbado em achar que ensinar crianças nessa tenra idade não é trabalho para homens”.

Cabe aqui salientar que a escolarização e a figura docente no Brasil iniciaram-se com os homens, entretanto, de acordo com os estudos de Chamon (2005, p. 16):

Em decorrência do capitalismo industrial em expansão e do processo de urbanização que o acompanhava, cabia à escola contribuir tanto na produção quanto na reprodução do social, visando [a] fortalecer e legitimar as práticas culturais urbanas que interessavam às elites dominantes. Foi também nesse período que as mulheres passaram a ser chamadas para cumprir a nobre missão de [reprodutoras] dos valores sociais.

A implantação do capitalismo mudou radicalmente as formas de organização do trabalho, e iniciou-se um processo de mudança na área da educação, trazendo a mulher para o mercado de trabalho.

De acordo com os estudos de Louro (1997, p. 78), a entrada e a permanência da mulher eram defendidas com o teor de que elas “[...] têm, por natureza, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas são as primeiras e naturais educadoras. Se a maternidade é, de fato, o seu destino primordial, o magistério passa a ser representado também como uma forma extensiva da maternidade”.

Ainda a respeito dessa questão, de acordo com os estudos de Carvalho (2011 apud GONÇALVES; MOSQUERA; STOBÄUS, 2016, p. 22) sobre as “Relações de gênero e bem estar docente: que olhares de professores homens que foram bem-sucedidos no magistério”:

[...] fizeram-se presentes discursos no sentido de que as mulheres se voltassem para os cuidados dos filhos e do lar. Passou-se a ressaltar as vantagens e as honras da mulher que exercesse com dedicação esses papéis de extrema importância para o bem-estar e a integridade das crianças, que tanto interessavam ao Estado.

Práticas ligadas à maternagem, de acordo com Swain (2000), passam a definir ações que serão profissionalizadas para a mulher, e a educação e o cuidado permeiam a formalização dessa ideia. Swain (2000) relata que o campo da definição de sentidos opera para definir o que os corpos são feitos para serem e fazerem.

No cadinho das práticas sociais, o ‘eu’ se forja em peles, delimitando corpos normatizados, identidades contidas em papéis definidores: mulher e homem, assim fomos criados, por uma voz tão ilusória quanto real em seus efeitos de significação,

cujos desígnios se materializam nos contornos do humano. Estes traços, desenhados por valores históricos, transitórios, naturalizam-se na repetição e reaparecem fundamentados em sua própria afirmação: as representações da ‘verdadeira mulher’ e do ‘o verdadeiro homem’ atualizam-se no murmúrio do discurso social (SWAIN, 2000, p. 48).

Diferentes vetores sociais contribuem para formar a compreensão do que é ser homem e mulher na sociedade. O ato de pensar que homens podem assumir funções que se acreditam das mulheres é limitado pela falta de possibilidades de contato com o novo, pois a sociedade está restrita na construção cultural e social. É uma novidade, para diferentes olhares mapeados pela matriz heterossexista, pensar o homem atuando com crianças pequenas, assumindo o cuidado. Porém, não há nada de inovador em que homens assumam tais posturas, porque, para cuidar de seus/suas filhos/as, é necessário que conheçam práticas de zelo, para poder compartilhá-las com as mulheres, sendo esposas ou não.

Homens e mulheres auxiliam na reprodução da lógica heterossexista de que há diferenças nas funções desempenhadas por eles: “convivemos com concepções mais ligadas ao biológico, com forte apelo à reprodução e à maternidade, ou, mesmo, em alguns casos, porque o marco teórico advém de uma perspectiva mais culturalista voltada para uma defesa política do cuidado como ‘trabalho feminino’” (SAYÃO, 2005, p. 152).

4.7.2 Influência da cultura social na escolha dos cursos

A influência da construção social nas questões de papéis sociais atribuídos a homens e mulheres contribui para a pouca presença de homens na educação infantil. Isso porque associam às mulheres os cursos que envolvem atenção e cuidado. Nessa categoria, encontraram-se duas (02) UR, e o professor Marcelo mostra essas influências nos papéis sociais, quando afirma que “a sociedade também influencia nessa escolha, sugerindo cursos de Engenharias, Medicina, Advocacia e afins para os homens”. Nos relatos de Daniel, a mídia ainda reforça tais papéis quando “o modelo ou imagem da professorinha doce, risonha, bonitinha, magrinha de cabelo amarradinho com ‘Maria Chiquinha’, permanece na mente das pessoas. Essa imagem do professor foi apresentada ou construída pela mídia e está de certa forma arraigada na mente das pessoas”.

A divisão sexual do trabalho torna-se evidente quando associam áreas relacionadas aos cuidados às mulheres, e as de produtividade, aos homens. Situações confirmadas por Monteiro e Altmann (2014, p. 724): “A docência dedicada à infância é uma área profissional que ilustra

a segmentação decorrente dessa perspectiva de divisão sexual do trabalho, com o trabalho das mulheres associado à esfera reprodutiva e o dos homens, à esfera produtiva”. Com isso, a “[...] educação de crianças pequenas é associada ao âmbito do trabalho doméstico e à esfera reprodutiva, sendo, dessa forma, naturalizada como área de atuação feminina” (MONTEIRO; ALTMANN, 2014, p. 723).

4.7.3 Baixa remuneração

Esta categoria abrangeu duas (02) UR, nas quais os professores informam que a baixa remuneração também é um fato preponderante para a pouca presença de homens na educação infantil. Para o professor Marcelo,

Outro possível motivo que afasta o sexo masculino desta função é a baixa remuneração, considerando que muitos dos ‘homens’ são chamados de ‘chefes de famílias’, necessitando trabalhar 2 ou 3 períodos para receber uma remuneração digna, capaz de conseguir manter sua família.

Nesse sentido, Rabelo (2013, p. 919): “Outra representação generificada que recai sobre os professores do sexo masculino é de que a profissão docente não é para homens porque paga salários baixos e os *chefs-de-família* não podem receber tão pouco”. Uma questão tensa e passível de reprodução visível da desigualdade, porque, se mulher professora também é chefe de família, significa que ela pode/não pode receber tão pouco? Ou como se explicam os baixos rendimentos e a precarização do trabalho docente aliado à questão do gênero feminino?

Essa é uma questão que pode ser analisada mais a fundo posteriormente, em uma outra pesquisa, pois abre um leque para vários questionamentos trazidos pelo Professor Marcelo. Por exemplo: O que faz com que a profissão não seja tão prestigiada e tenha uma baixa remuneração? Seria pelo fator social de que a profissão está vinculada e considerada socialmente apenas para mulheres? São esses questionamentos que nos fazem compreender que as questões de gênero em nossa sociedade devem ser problematizadas, pois é nas formas de organização da sociedade e nas funções que homens e mulheres assumem nela que precisa ser discutida a instituição de práticas sociais de gênero.

Apesar do discurso trazido pelo professor Marcelo, ele tem noção de que a composição familiar da nossa sociedade está mudada: “Este argumento pode parecer um pouco obsoleto, diante de uma realidade na qual tanto o homem quanto a mulher trabalham e dividem as despesas de casa, contudo a responsabilidade social tende a pesar sobre o homem”. Como

produto do reforço às desigualdades de gênero, nota-se que o peso sobre a responsabilização familiar está configurado na ideia do masculino.

O Professor Ismael, por sua vez, trouxe que a pouca presença de homens na educação infantil está relacionada ao fato de não conhecerem o mercado de trabalho. Ele trouxe uma experiência que evidencia sua afirmativa:

Somente para atualização, hoje atuo na educação infantil (como professor regente), ensino fundamental II e ensino médio (como professor de matemática) e ensino superior (como tutor de ensino), e somente na educação infantil, por estar no início da carreira, que ganho menos que uma pessoa do sexo feminino. Já nas outras modalidades de ensino (fundamental, médio e superior), ganho a mesma coisa que qualquer profissional independentemente do sexo (PROFESSOR ISMAEL).

De acordo com Pereira (2012), “[..] a falta de homens no magistério, deve-se [à] questão salarial, pois acredita que outros cursos, como a Engenharia, Administração de Empresas, proporcionariam melhores condições financeiras”. Nota-se que esta categoria se vincula a categoria anterior, tendo em vista que as profissões que tem mais prestígios e são compreendidas como profissões para homens também são as que a remuneração salarial é maior.

4.8 Classe temática VII - Relação com a comunidade escolar

Essa classe temática reuniu duas (02) categorias e conseqüentemente trouxe quatro (04) UR, nas quais os professores pesquisados relataram como é a relação com a comunidade escolar em que atua. Tais UR são analisadas logo a seguir.

Quadro 8: Relação com a comunidade escolar

Classe Temática	Categoria	UR
Relação com a comunidade escolar	Respeito e profissionalidade	02
	Relação Tranquila	02

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

4.8.1 Respeito, profissionalidade e uma relação tranquila

Esta categoria reuniu duas (02) UR, e os professores Ismael e Daniel afirmam que a relação deles com a comunidade escolar é de respeito e profissionalidade.

O professor Ismael afirmou que: “Sou bem extrovertido e respeito meu próximo. Não tenho muitos problemas em relação a isso. Tenho meu jeito de pensar e agir, mas sempre reflito em minhas ações e, se for o caso, não tenho problemas em reconsiderar e pedir desculpas”. O

professor utiliza uma maneira extrovertida em seus dizeres, para poder ter uma melhor relação com os demais funcionários da unidade escolar, ao tempo em que busca não perder a sua essência tentando se enquadrar em padrões.

Nos estudos de Ramos (2011, p. 69), é possível compreender que há o reconhecimento da docência como atividade relacional “[...] marcada por consensos e dissensos. A relação com o outro é sempre uma construção em permanente mudança e a forma como alguns profissionais da educação se relacionam com a alteridade não encobre os desafetos no ambiente de trabalho”.

Ramos traz uma reflexão muito interessante quanto à importância de se ter respeito e profissionalidade dentro do ambiente de trabalho, aspectos que esses professores buscam dentro das unidades de trabalho onde atuam, pois “[...] para estabelecer um vínculo afetivo, é fundamental promover o bem-estar do outro. É quase que paradoxal a ideia de um ambiente tenso em que a principal atividade se vincula ao cuidado e educação de crianças e a afetividade se faz tão presente” (2011, p. 69).

Na compreensão de Pereira (2012, p. 143), é necessário discutir a questão do gênero associada à docência masculina de crianças pequenas, porque

Por outro lado, a categoria gênero, possibilitou visualizar os significados construídos, as naturalizações presentes e a influência destas na forma como os professores relataram o trabalho docente, assim como suas percepções em relação às crianças, à equipe escolar e comunidade. Diante disso, favoreceu perceber a necessidade de desconstruir significados, com vistas a promover mudanças nas práticas, nas relações e na instituição escolar.

A entrada desses professores homens nas unidades de educação infantil representa a necessidade de pensar novas configurações acerca da relação entre cuidado e educação. Como se vê, os professores homens reorganizam as atividades do trabalho pedagógico das unidades de educação infantil ou contribuem, a partir de como acontece a instrumentalidade dessas decisões nos espaços de educação infantil, para manter o reforço histórico das normas de gênero.

Sobre ter uma relação tranquila com a comunidade escolar, a relação positiva (acolhedora, amigável e companheira) com os/as demais funcionários/as possibilita a quebra de estereótipos advindos de um pré-conceito sobre homens atuando com crianças pequenas. Conviver com o diferente é entender a realidade, passar a desconstruir preconceitos e os achismos advindos de uma sociedade sexista.

De acordo com o Professor Marcelo, esse bom convívio reflete na execução do trabalho docente:

Talvez o fato de eu já ter estabelecido certa amizade com boa parte do grupo de professores, na época dos estágios, quando me efetivei como professor os relacionamentos já estavam ganhos e isso é super positivo, pois há trocas, há interações, há admiração, há respeito, há parcerias.

Nota-se, no exposto pelo Professor Marcelo, que foi um processo tranquilo, pois ele já conhecia os/as professores/as quando estagiou, por isso, criou-se um vínculo e, em vez de olhares de julgamento por parte da equipe docente, houve o acolhimento, tornando o início da carreira profissional desse professor positiva, amenizando o medo e o receio na sua atuação.

É como se o Professor tivesse que compensar suas perdas por meio da demonstração redobrada de que é competente. Ramos (2011) diz, a partir do relato de um professor, que a educação e o cuidado acontecem de modo equivalente aos cuidados familiares porque se forma na compreensão da criança, atividades de apego, proteção e afeto. No entanto, o policiamento das outras professoras e comunidade escolar é cotidiano.

Na tentativa de romper com esse mal-estar, Tallys deixou a função de professor de apoio e assumiu a turma de crianças de dois anos de idade, ainda que sob resistência da coordenadora pedagógica. Mesmo sabendo que o cargo exigia a realização de atividades vinculadas ao cuidado e das quais ele não poderia se esquivar, Tallys justificou essa escolha alegando ter certeza de que, ao desempenhar com esmero o seu trabalho, ninguém teria coragem de colocar em xeque a sua conduta e o seu profissionalismo (RAMOS, 2011, p. 72).

Tais condutas de policiamento da ação docente masculina com crianças pequenas expulsam os professores da educação infantil.

4.9 Classe temática VIII – A existência do preconceito mesmo que não explícito

Essa classe temática reuniu quatro (04) categorias que abrangeram quatro (04) UR. Nesta classe temática, os professores foram questionados sobre a existência de preconceitos, mesmo que não explícitos, decorrente da atuação deles na educação infantil. Os três sujeitos pesquisados afirmaram que sim, como veremos a seguir.

Quadro 9 – Preconceito velado

Classe Temática	Categoria	UR
A existência do preconceito velado	Organização das unidades	01
	O desconforto com o diferente	02
	Crença de que o feminino é mais preparado	01

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

A ideia de discutir sobre a questão do preconceito é entendê-lo como presente em situações em que se nota a intenção de afetar, mas também existe o preconceito que não é exposto e adquire concretude em práticas cotidianas. Um exemplo do uso do preconceito de forma velada é a adoção de estratégias de organização da educação infantil, quando um professor é colocado com crianças maiores consideradas independentes.

O preconceito ocorre, segundo Monteiro e Altmann (2014), porque a presença do homem não é esperada na educação de crianças pequenas.

Além do questionamento sobre a presença do sujeito naquele espaço educativo, sua escolha profissional e sua orientação sexual, levantam-se objeções sobre outros aspectos do trabalho pedagógico, principalmente do que se refere aos cuidados de higiene e utilização dos sanitários pelas crianças, em particular as meninas. Essa preocupação foi relatada por dois professores entrevistados, os quais, mediante questionamentos, abordaram tal questão explicitamente na pauta de reuniões coletivas realizadas com as famílias das crianças em suas turmas, visando a precaver-se ou então solucionar as dúvidas que surgiam no decorrer de seu trabalho pedagógico, como relatou o professor Albarus [...] (MONTEIRO; ALTMANN, 2014, p. 734).

O trabalho torna-se pesado quando o professor precisa demonstrar de forma redobrada sua capacidade de competência profissional e, sobretudo, ter de tomar muito cuidado para que os olhares discriminadores não caracterizem quaisquer condutas como fator que possa servir de justificativa para afirmar uma conduta violenta, impura ou pedófila para com as crianças. São situações, conforme mostra Pereira (2012), que caminham para que a organização do trabalho pedagógico das unidades reduza o contato das crianças com os professores homens.

4.9.1 Organização das unidades

Nesta categoria, detectou-se uma (01) UR, na qual o professor Marcelo denuncia que o preconceito pode ocorrer na maneira como as unidades de educação infantil são organizadas. O Professor Marcelo relata que isso acontece “por exemplo, quando a equipe gestora, numa situação de auxílio na troca de roupas, me orienta a auxiliar apenas os meninos e, para as meninas, solicita a presença de outras funcionárias, do sexo feminino”.

Nota-se que, na unidade do professor Marcelo, a organização para auxiliar as crianças nas trocas de roupas tem uma divisão em que ele apenas pode auxiliar na troca dos meninos, e as demais funcionárias do sexo feminino podem realizar trocas tanto em meninas quanto em meninos.

Essa situação tende a ser preconceituosa, pois evita-se que o homem tenha contato com as meninas, uma vez que se acredita estar preservando-os de possíveis desconfortos entre pais, gestão e professores. De acordo com esse professor, mesmo sendo uma maneira de protegê-lo, é uma forma de discriminar. Sobre esse contexto, ele relata que “mesmo sabendo que tal medida é para me proteger de qualquer tipo de maledicência, a mesma demonstra que existe o preconceito, afinal, ninguém solicita um funcionário do sexo masculino para auxiliar nas trocas dos meninos, no caso das turmas das professoras do sexo feminino”.

A presença do tratamento e da divisão sexual do trabalho ainda é persistente no contexto da educação infantil em que as mulheres são levadas a desenvolver atividades de banho, alimentação e distribuição de tarefas pertinentes ao cuidado. Monteiro e Altmann (2014, p. 739) concluem que a relação entre gênero e profissão docente mostra o quanto ainda é visível a polaridade de gênero:

Nas análises das trajetórias dos professores, ficou evidente que, além dos desafios intrínsecos à docência na educação infantil, no caso dos homens professores ocorrem dificuldades relacionadas a noções hegemônicas de masculinidade que se mostraram incompatíveis com o trabalho pedagógico nessa etapa da escolarização. As questões presentes nas trajetórias dos professores homens revelam quão polarizadas se mostram as noções de feminino/masculino em nossa sociedade e a necessária perspectiva relacional para compreender as relações de gênero na profissão docente.

Diante dos estudos narrados, nota-se a dificuldade que as pessoas têm de pensar diferente do que vem sendo imposto socialmente pelos sistemas culturais. Isso demonstra o quanto nossa sociedade contribui para a definição e a manutenção das desigualdades de gênero, da pouca participação do homem em atividade de cuidado até mesmo dos/das próprios/as filhos/as, alimentando a ideia de que cuidado é só da figura materna, o que leva ao abandono deliberado da paternagem, ou até a sua experimentação de maneira diferente da mulher.

Tudo isso demonstra que não é possível pensar o homem assumindo práticas que culturalmente são vistas como femininas, colocando em questionamento a sua sexualidade, caso isso ocorra. Para Sayão (2005, p. 187), é preciso tomar cuidado para não reproduzir – de forma generalizada e, por conta disso, discriminatória – a ideia de que todo homem é a forma ideal do poder masculino, aquele sujeito que utiliza da força física para se fazer respeitado e tem como imagem pública ser opressor de mulheres e crianças.

[...] com a incorporação irrefletida dessas crenças e preconceitos perdemos na vivência das relações. Em especial quando tendemos à generalização de alguns casos divulgados pela mídia, ou não, em face do que preconceitos são criados e podem ser incorporados de maneira acrítica, inclusive no magistério (SAYÃO, 2005, p. 187).

Para a autora citada, tal consideração por ser refletida sobre as relações no ambiente educativo de crianças pequenas de maneira acrítica.

4.9.2 O desconforto com o diferente e a crença reprodutora de que a mulher é a figura ideal para ser professora de crianças pequenas

Nesta categoria, foram identificadas duas (02) UR, nas quais dois professores trouxeram que o preconceito está vinculado ao fato de as pessoas não estarem preparadas para o diferente, ou seja, um homem atuar na educação infantil é algo diferente, visto que a profissão foi construída e consolidada pela égide do feminino. Portanto, encontrar um homem na educação infantil causa incômodo e desconforto.

De acordo com o Professor Ismael:

Não é explícito, mas de tudo que é diferente o ser humano fica desconfiado, com medo e, às vezes, confuso. Ser do sexo masculino e estar atuando na educação infantil (o que não é tão comum) é um desafio para mim, e um desconforto para muitos e, quando falo ‘muitos’, digo professoras, coordenadoras e gestoras do sexo feminino, além de pais e comunidade externa em geral.

Lidar com o diferente, para quem está em sua zona de conforto, realmente gera desconforto e medo, especialmente, para a equipe gestora, que sabe que terá de mediar os conflitos entre pais e docentes. Todavia, após notarem a qualidade dos trabalhos dos professores, os pais acabam tendo outra visão sobre esses profissionais: “O próprio discurso dos pais, no final do ano letivo, quando dizem sentir uma preocupação inicial, antes de conhecer o meu trabalho (preocupação que raramente ocorre quando se trata de uma professora do sexo feminino)” (PROFESSOR MARCELO).

Em consonância com essa linha de raciocínio, o Professor Daniel fala: “Depois de conhecer o meu trabalho e a postura profissional que tenho, muitos, praticamente todos, até acabam me idolatrando e perguntam se no ano posterior acompanharei a turma”.

Para elucidar a questão abordada, Teodoro (2015, p. 84), ao problematizar o trabalho docente na educação infantil, na perspectiva de professores homens de um município do interior paulista, ressalta que:

Fatos novos fazem com que tenhamos de acostumar nosso olhar a essa situação. Um homem em um reduto predominantemente feminino causaria desconforto e um fazer pedagógico diferente, já que socialmente o olhar sobre o profissional da educação infantil está assentado na maternidade, é a mulher quem melhor desempenha essa profissão.

O incômodo por ser diferente, de acordo com Rabelo (2012, p. 916) acontece, e

Em outras palavras, discrimina-se o homem na docência desse segmento (na maioria das vezes, a discriminação parte das próprias professoras) por ele ser diferente (o diferente incomoda), por ser jovem/imaturo/inexperiente/irresponsável, por ser autoritário, indelicado ou, simplesmente, sem jeito/vocação.

Lopes (2015, p. 96), por sua vez, compreende que: “O fato de o educador homem ser ‘o diferente’ em espaços que são predominantemente ocupados por mulheres levam algumas pessoas a verem o profissional masculino como um corpo estranho, um forasteiro, um sujeito fora de lugar, especialmente nos primeiros meses de trabalho”.

Salienta-se que os sujeitos entrevistados, sabendo do desconforto com o diferente, buscam sempre desenvolver um bom trabalho, com respeito, profissionalismo e uma boa relação com toda a comunidade escolar.

Vale ressaltar que as estratégias utilizadas por esses professores – demonstrando serem capazes, desenvolvendo um bom trabalho e tendo uma boa relação interpessoal – corroboram para a quebra de estigmas e preconceitos de que homens não são capazes de trabalhar com crianças pequenas.

Isso leva a entender a reprodução da classe temática sobre a mulher ser a figura mais adequada para exercer cuidado e educação de crianças pequenas. Nessa classe, duas (02) UR denotam a crença socialmente construída de que a mulher é a mais preparada para atuar na educação infantil como um dispositivo gerador de preconceito para com professores homens atuantes nessa área.

De acordo com o professor Daniel, novamente ficou patente a visão da sociedade sobre a professora, vista como um ser meigo, delicado e doce. Sobre esse aspecto, Ferreira (2015, p. 158) complementa que “[nesse] sentido, vou investir brevemente num objeto do trabalho docente que foi inaugurado com a feminização da docência: o trabalho docente como atividade de cuidar, entendendo-se cuidado como prerrogativa da mulher, supostamente presente em sua natureza”.

De acordo com Lopes (2015, p. 94), “O educador homem tem [de] lutar contra uma imagem feminizada da docência, evidenciando a sua presença enquanto profissional docente”. Desse modo, no contexto da disputa pelo poder de encontrar sentido na desconstrução de que cuidado e educação de crianças pequenas também podem ser uma ação masculina, os professores vão construindo uma identidade comprometida com um trabalho à sua maneira, ao seu modo, do seu jeito, de que é preciso ter acolhimento por parte da comunidade escolar para que o trabalho tenha êxito e qualidade na proposta que os professores pretendem executar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É ser muito exato dizer que se chegou à conclusão de um trabalho, pois o ato de pesquisar faz com que novos questionamentos sejam visualizados por outros prismas, deixando assim, lacunas para novas pesquisas.

Este trabalho valeu-se dos estudos de gênero para compreender como em nossa sociedade ocorrem as relações entre homens e mulheres a partir dos papéis sociais construídos ao longo da história. Neste caso, para ser mais específico, para entender como se dá o processo de entrada e permanência de professores homens na educação infantil na microrregião de Andradina-SP.

As construções sociais acerca do que é ser homem e o que é ser mulher no campo social, apontaram neste estudo que a profissão de professor de educação infantil ainda está fortemente cristalizada como uma profissão feminina. Foram identificados na pesquisa, variados fatores referentes a percepção da profissão, tais como: o machismo presente em nossa sociedade, na qual há uma crença de que é uma profissão que está vinculada aos trabalhos da vida privada, corroborando para que a mulher tenha que exercer esse papel (dona de casa, cuidar dos filhos e do marido); outro aspecto encontrado nas obras que fundamentam este trabalho, é do estereótipo trazido pela sociedade do que é ser homem, pois este é visto como um ser perverso, indelicado e malicioso, necessitando assim ficar longe de crianças pequenas.

A busca pelo estado da arte neste trabalho ajudou a perceber que a temática tem ganhado força nos campos de pesquisa e favoreceu um panorama acerca da problemática num contexto geral de professores homens que atuam na educação infantil, contribuindo também para as análises deste estudo.

Por meio da análise dos dados obtidos com o questionário, das falas dos sujeitos pesquisados, foi possível identificar uma contradição nos discursos deles sobre a percepção de que a profissão é feminizada, pois ora traziam discursos de aspectos biologizantes reforçando a crença de que a mulher é mais preparada, ora discursos de construções sociais e de que é na prática e por meio de qualificações que se identifica o bom profissional, podendo este ser um homem.

Além disso, neste estudo detectou-se que a entrada destes professores na educação infantil foi marcada por estranhamentos, olhares de julgamentos, construção de identidades, lutas e persistências.

A análise dos resultados ajudou ainda a compreender o ponto central da pesquisa, ou seja, identificar as principais dificuldades que professores homens tinham ao atuar na educação

infantil. Tais informações fizeram-se presentes na forma de organização das unidades, na escolha por esses sujeitos em atuarem em unidades escolares onde não possui momento de banho e sono e, a preferência por atuarem com crianças maiores. Por outro lado, a equipe gestora também sempre busca orientar aos professores homens para que busquem atuar com os maiores e caso necessitem auxiliar as crianças em algum tipo de higienização, que auxiliem apenas os meninos.

As interdições desses homens na educação infantil que envolvem os cuidados corporais trazem de antemão, a premissa de que é para resguardar os professores de qualquer possível situação constrangedora envolvendo pais e professores, todavia, tais situações compreende um preconceito velado por parte da gestão, pois reafirma o discurso de que realmente homens não deveriam estar ali.

É notório que os professores homens passam por um período de adaptação maior do que as mulheres durante o ano letivo, pois os pais ao se depararem com um homem na porta da sala de aula do seu/sua filho/a no início do ano letivo, coloca a atenção ainda maior para a situação, com o intuito de observar se esse professor vai ter competência profissional e não vai abusar sexualmente de seu/sua filho/a. Tal situação fica claro nos discursos de final de ano quando os pais relatam a preocupação inicial.

Para finalizar, salienta-se que as lutas, as persistências e as permanências são necessárias para alavancar o embate nas desconstruções de percepções e discursos construídos sobre a profissão de professor de educação infantil. Durante o decorrer da pesquisa, a permanência no mestrado de professor homem de educação infantil, contribuiu para uma constatação da formação e também o posicionamento num patamar dual entre pesquisado/pesquisador, fato que oportunizou a compreensão da necessidade de estar no processo de pesquisa, formação e atuação, tripé este que auxilia no processo de identidade profissional e desenvolvimento humano a quem se propõe ser educador.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR JUNIOR, José D. A. **Professores de bebês: elementos para compreensão da docência masculina na educação infantil**. 2017. 124 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2017.
- ALVES, Benedita F. **A experiência vivida de professores do sexo masculino na educação infantil: Uma questão de gênero?**. 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2012.
- ANDRADINA. **Lei nº 2.554, de 22 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre o plano de Carreira e de Remuneração do Magistério Público Municipal de Andradina e dá outras providências. Andradina: Câmara Municipal, [2009]. Disponível em: http://educacao.andradina.sp.gov.br/imgeditor/file/PlanoMunicipalEduca%C3%A7%C3%A3o/lei%20n_2_554_09%20-%20plano%20de%20carreira%20magisterio.pdf. Acesso em: 29 dez. 2019.
- ANDRE, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 4, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/753>. Acesso em: 26 abr. 2019.
- ANDRE, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2019.
- ARAÚJO, Janaina R. **Relações de Gênero na Educação Infantil: um estudo sobre a reduzida presença de homens na docência**. 2006. 168 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.
- ARAÚJO, Tiago S. **Vai ter professor-homem na educação infantil, sim! Rompendo paradigmas**. Monografia (Especialização em educação infantil) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2017.
- ATAIDE, Patrícia C.; NUNES, Iran de M. L. Feminização da profissão docente: as representações das professoras sobre a relação entre ser mulher e ser professora do ensino fundamental. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 9, n. 1, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/viewFile/4984/3064>. Acessado em: 13 mai. 2019.
- AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 14 mai 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 mai. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para educação infantil.** Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acessado em: 12 mai. 2019.

BRUSCHINI, Cristina; ARDAILLON, Danielle. **Tesouro para estudos de gênero e sobre mulheres.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

CARDOSO, Frederico A. **A identidade de professores homens na docência com crianças: homens fora do lugar?** 2004. 145 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

CASTRO, Fernanda F de. **O giz cor-de-rosa e as questões de gênero: os desafios de professores frente à feminização do magistério.** 2014. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014.

CARVALHO, Ana Márcia de O. **Vozes masculinas no cotidiano escolar: desvelando relações de gênero na Educação Infantil sob a perspectiva fenomenológica de Alfred Schütz.** 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2015.

CENSO ESCOLAR 2017. INEP – Instituto Nacional de Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 06 out. 2018.

CHAMON, Magda. **Trajetória de feminização do magistério: ambiguidades e conflitos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CONNEL, Robert. Políticas da masculinidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 20, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71725/40671>. Acesso em: 18 set. 2019.

FERREIRA, José L. **Homens ensinando crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na Escola Rural.** 2008. 155 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

FERREIRA, Luan A.; SILVA, Fernando G. O. da. A pedagogia tem gênero? O Pedagogo Cisgênero na Educação da Infância. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 23-45, set./dez. 2017. Disponível em: <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/346>. Acesso em: 23 abr. 2019.

FERREIRA, Luan A. **Feminização da Docência e o Gênero da Pedagogia no Município de Ilha Solteira – SP**. 2016. Monografia (Licenciatura em pedagogia) – Associação de Ensino e Cultura de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2016.

FERREIRA, Márcia O. V. Feminização e “natureza” do trabalho docente: breve reflexão em dois tempos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 153-166, jan./jun. 2015. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4253447/mod_resource/content/1/FeminizacaoNaturezaDoTrabalhoDocente_MarciaOndina.pdf. Acesso em: 18 jun. 2019.

FERREIRA, Norma S. de A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, a. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2019.

FERREIRA, Waldinei do N. **As relações de cuidado e de gênero presentes nos relatos de homens professores nas unidades municipais de educação infantil de Belo Horizonte**, 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GOMIDES, Wagner L. T. **Transitando na fronteira: a inserção de homens na docência da educação infantil**. 2014. 79 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014.

GONÇALVES, Josiane P.; FARIA, Adriana H.; OLIVEIRA, Leandro A. O trabalho de homens professores com crianças de educação infantil: as representações sociais dos gestores escolares. **ENFOPE**. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/viewFile/1411/378>. Acesso em: 16 set. 2019.

GONÇALVES, Josiane P.; MOSQUERA, Juan J. N.; STOBÄUS, Claus D. Relações de gênero e bem estar docente: olhares de professores homens que foram bem sucedidos no magistério. In: GONÇALVES, Josiane P. (org). **Tempo, gênero e prática docente: refletindo o trabalho de professores homens no magistério**. Campo Grande: Editora UFMS, 2016.

GROSSI, Mirian. P. A Revista Estudos Feministas faz 10 anos - Uma breve história do feminismo no Brasil. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, p. 211-222, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v12nspe/a23v12ns.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2016.

HENTGES, Karine J. **Homens na educação infantil: o que pensam as diretoras sobre isso?** 2015. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

HIRATA, Helena.; KERGOAT, Daniele. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742007000300005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 19 ago. 2019.

ILHA SOLTEIRA. **Lei nº 57, de 18 de fevereiro de 2003**. Dispõe sobre o Estatuto e Plano de carreira e remuneração do Magistério Público Municipal de Ilha Solteira e dá outras

providências. Ilha Solteira: Câmara Municipal, [2003]. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/i/ilha-solteira/lei-complementar/2003/6/57/lei-complementar-n-57-2003-dispoe-sobre-o-estatuto-e-plano-de-carreira-e-remuneracao-do-magisterio-publico-municipal-de-ilha-solteira-e-da-outras-providencias-2009-03-13-versao-compilada>. Acesso em: 29 dez. 2019.

JESUS, Jaqueline G. **A verdade cisgênero**. 2015. Disponível em <<http://blogueirasfeministas.com/2015/01/a-verdade-cisgênero/>>. Acessado em: 20 mar. 2019.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN JÚNIOR, Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Maria da C. S. **Tornar-se professor: um estudo sobre a formação de identidades profissionais de professores do sexo masculino dos anos iniciais, a partir de suas trajetórias**, 2017. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

LIRA, Aliandra C. M.; BERNARDIM, Geovana de P. O profissional do gênero masculino na educação infantil: com a palavra, pais e professores. **Poiésis**, Tubarão, v. 9, n. 15, p. 80-97, jan./jun. 2015. Disponível em: www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/download/2819/2116. Acesso em: 14 set. 2018.

LOPES, Elsa S. dos S. **A presença masculina na creche: estariam os educadores homens fora de lugar?**. 2015. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71722>. Acesso em: 17 mar. 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MENDONÇA, Michelle M. **Impacto da presença de gestores e professores homens em centros de educação infantil: alguns elementos para compreensão**. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2016.

MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. *In*: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A.

Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Mazza edições, 2014. p.17-24.

MINAYO, Maria C. de S. (org.). **Pesquisa social:** Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTEIRO, Mariana K. **Trajetórias na docência:** professores homens na educação infantil. 2014. 152 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, 2014.

MONTEIRO, Mariana K.; ALTMAN, Helena. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p.720-741, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000300012. Acesso em: 10 out. 2018.

MORENO, Rodrigo R. M. **Professores homens na educação infantil do Município do Rio de Janeiro:** vozes, experiências, memórias e histórias. 2017. 154 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2017.

NUNES, Patrícia G. **Docência e gênero:** um estudo sobre o professor homem na educação infantil da rede municipal de ensino de Rio Verde (GO). 2013. 126 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica, Goiânia, 2013.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009.

PEREIRA, Maria A. B. **Professor homem na educação infantil:** a construção de uma identidade. 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2012.

PETRY, Analidia R.; MEYER, Dagmar E. Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 193 -198, jan./jul. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/7375/6434>. Acesso em: 22 set. 2019.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria do S. L. **Estágio e docência.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PINTO, Céli R. J. Feminismo, história e poder. **Revista de Sociologia Política**, Curitiba, v. 18, n. 36, p.15-23, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782010000200003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 18 mar. 2019.

RABELO, Amanda O. Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 4, p.

907-925, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n4/aop1132.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2019.

RABELO, Amanda O; MARTINS, António M. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério. **Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**, 2006, Uberlândia. Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2016.

RAMOS, Joaquim. **Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte – MG**. 2011. 139 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Pontifícia Universidade Católica, Belo Horizonte, 2011.

RUIZ, Patrícia R. Relato de experiência: identidade, gênero e docência: análise teórica ancorada na prática. **Revista de Psicologia da UNESP**, Assis, v. 8, n. 2, p. 39-46. 2009. Disponível em: <http://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/view/940>. Acesso em: 25 out. 2019.

SANTOS, Lilian B. dos. **Gênero e Educação Infantil: o trabalho de educação e cuidado de um auxiliar do sexo masculino e seus desdobramentos no cotidiano de uma escola infantil**. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

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

SCOTT, Joan. **Gênero: uma Categoria Útil de Análise Histórica**. Educação e Realidade, 1995. Disponível em: https://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAner-o-Joan%20Scott.pdf. Acesso em: 31 jan. 2020.

SILVA, Angela C. G. da. **Reflexões sobre o professor do sexo masculino na educação infantil**. 2014. 34 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SILVA, Bruno L. B da. **A presença de homens docentes na educação infantil: lugares (des) ocupados**. 2015. 107 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SILVA, Peterson R. da. **Não sou tio, nem pai, sou professor!:** a docência masculina na educação infantil. 2014. 222 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SILVA, Fernando G. O. da; SOUZA, José. Relações de poder em práticas escolares heteronormativas e o espaço da diversidade sexual. **Cadernos de programação e resumos**, XI Simpósio Científico Cultural, UEMS, 2015.

SILVA, Fernando G. O. da. **Vidas precárias de estudantes trans: Educação, diferenças e projetos de vidas possíveis.** 2019. 170 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

SILVA, Robson O. da. **Narrativas de professores e professoras da Educação Infantil da cidade de Bagé sobre gênero e docência.** 2018. 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia Instituição de Ensino) – Instituto Federal de Educação, Pelotas, 2018.

SOUZA, Eliana B. **Quebrando tabus e educando a infância: a permanência de homens nas Unidades Municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte.** 2018. 104 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SOUZA, Mara Isis de. **Homem como professor de creche: sentidos e significados atribuídos pelos diferentes atores institucionais.** 2010. 248 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

SWAIN, Tania N. A invenção do corpo feminino ou a hora e a vez do nomadismo identitário. **Textos de História**, Brasília, UnB, v. 8, n. 1 (Feminismos: Teorias e Perspectivas. Número organizado por Tânia Navarro Swain), p. 47-85, 2005. Disponível em <http://periodicos.unb.br/index.php/textos/article/view/5904/4881>. Acesso em: 29 jun. 2018.

TEODORO, Luciano G. **O trabalho docente na educação infantil na perspectiva de professores homens de um município do interior paulista.** 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2015.

VIANNA, Cláudia. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 17/18, p. 81-104, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03>. Acesso em: 10 out. 2017.

WADA, Maria J. F. A. A Professora de creche: a docência e o gênero feminino na educação infantil. **Revista pró-posições**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 53-66, set./dez. 2003.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

TÍTULO DA PESQUISA: O gênero da pedagogia: Pedagogos na educação infantil na microrregião de Andradina/SP.

I- Dados de Identificação

Nome que deseja ser identificado na pesquisa : _____

1.1. Idade: _____

1.2. Sexo: Masc. () Fem. ()

1.3. Identidade de gênero:

1.4. Estado civil: Solteiro/a () Casado/a () Convivente () Separado/a () Divorciado/a () Viúvo/a ()

1.5. Tem filhos/as: Sim () Não ()

1.6. Em relação à raça você se autodeclara: Branco () Negro () Indígena () Amarelo ()

1.7. Em relação à cor você se autodeclara: Branca () Preta () Parda () Amarela ()

II – Dados acadêmicos e profissionais

2.1. Formação Acadêmica:

Ensino médio: () científico () magistério () profissionalizante (cite) _____

Graduação: () completo () incompleto

Curso: _____

Pós-Graduação:

Especialização: () completo () Incompleto

Curso: _____

Mestrado: () completo () incompleto

Curso: _____

Doutorado: () completo () incompleto

Curso: _____

2.2. Quantos alunos do sexo masculino tinha em sua sala quando cursava a graduação e ensino médio? _____

2.3. Se você fez Magistério, qual foi o motivo pelo qual escolheu o curso de Magistério e/ou Pedagogia?

2.4. Há quantos anos exerce a função de professor ou professora na educação infantil?

2.5. Em quantas escolas ministra aulas atualmente? _____ Carga horária semanal: _____

2.6. Atualmente para qual turma de educação infantil você leciona? _____

2.7. Qual a faixa etária da educação infantil que você prefere trabalhar ? _____

III – Da experiência como professor de educação infantil

3.1. Relate como foi a sua primeira experiência atuando na educação infantil.

3.2. Relate como é a organização da sua turma na hora do lanche, banho e de dormir (se for o caso)?

3.3. Você já passou por alguma situação constrangedora por atuar com crianças da educação infantil? Se a resposta for **Sim**, relate.

3.3. Na sua opinião, o sexo feminino é mais preparado para trabalhar com crianças da educação infantil? () sim () não - Por quê?

3.4. Qual o motivo pelo qual você acha que existem poucos professores do sexo masculino atuando na educação infantil?

3.5. Como é sua relação com os pais, direção, coordenação e demais docentes da educação infantil?

3.6. Você acredita que existe algum preconceito, mesmo que não explícito, quanto a sua atuação na educação infantil? () Sim () Não. Se a resposta for sim, exemplifique.

3.7. Qual o recado, crítica ou sugestão que você deixa para pais, escolas e demais colegas de profissão sobre esse assunto?

Obrigado pela participação.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: O GÊNERO NA PEDAGOGIA: PEDAGOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA MICRORREGIÃO DE ANDRADINA/SP

Pesquisador: Luan Angelino Ferreira

Natureza da pesquisa: Convidamos o Sr. a participar desta pesquisa **sob** a responsabilidade deste pesquisador vinculado ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, sob orientação da Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro. A pesquisa tem como objetivo situar historicamente as dificuldades que o sexo masculino tem para exercer a profissão de pedagogo aos discentes do seguimento infantil no Brasil, sendo assim, busca-se descobrir os principais desafios que os pedagogos homens da microrregião de Andradina-SP encontram ao atuarem na educação infantil.

Participantes da pesquisa: Será aplicado o questionário apenas aos pedagogos (sexo masculino) efetivos que atuam na educação infantil na microrregião de Andradina/SP.

Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo o Sr. responderá um questionário aplicado pelo pesquisador, e contribuirá para que possamos aferir dados úteis para a exploração os seguintes itens: questões de perfil e formação profissional; relação entre professor, alunos, pais, e os demais agentes da comunidade escolar e as possíveis dificuldades e preconceitos encontrados por atuar em uma profissão que culturalmente e socialmente é compreendida e vinculada ao sexo feminino. Sua participação não é obrigatória. Se depois de consentir sua participação na pesquisa o Sr. desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa. Sua recusa não trará nenhum prejuízo pessoal, em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa com os pesquisadores do projeto.

1. **Sobre o instrumento de coleta de dados:** a coleta de dado acontecerá por meio de respostas a um questionário que será entregue pessoalmente ou enviado via e-mail, e seu preenchimento acontecerá em horário adequado a ser estabelecido pelo Sr. e com tempo suficiente para ser respondido.

2. **Riscos e desconforto:** O risco é mínimo, pois o desconforto que poderá ocorrer, está relacionado ao cansaço no preenchimento do questionário ou da evocação de memórias de história de vida, bem como o constrangimento pelo fato de ter que relatar situações particulares.

3. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e a pesquisadora envolvidos terão conhecimento dos dados que depois de analisados. As informações desta pesquisa serão utilizadas na construção da dissertação de mestrado, serão confidenciais e divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

4. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa o Sr. não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo leve a uma melhor compreensão da construção social acerca da profissão de pedagogos, possíveis desconstruções de papéis de gêneros e fortalecimento para continuar na profissão escolhida. O pesquisador se compromete divulgar os resultados obtidos aos participantes.

5. **Pagamento:** Não haverá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

É direito dos participantes, e dever da equipe de pesquisadores, mantê-los informados sobre o andamento da pesquisa, mesmo que de caráter parcial ou temporário, bastando para isso entrar em contato, com algum dos pesquisadores responsáveis: Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro, que pode ser encontrada no endereço: Unidade Universitária de Dourados-UEMS, no Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia - CEPEGRE, telefone (67) 3902-2641 e (67) 99628 7180 ou no e-mail: maju@uems.br e Luan Angelino Ferreira, telefone (018) 996824052, que pode ser encontrado no endereço da Unidade Universitária de Paranaíba – UEMS, na Av. Vereador João Rodrigues de Melo, s/n, (67) 3503-1006 ou no e-mail: luan.angelino@hotmail.com.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre e esclarecida para participar desta pesquisa. Portanto, preencha por favor os itens que se seguem.

Confirmo que recebi cópia deste termo de consentimento e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____,
portador (a) do RG _____ aceito participar da pesquisa “ O GÊNERO NA PEDAGOGIA: PEDAGOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA MICRORREGIÃO DE ANDRADINA/SÃO PAULO” e declaro ter recebido as devidas explicações sobre a mesma, e também concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos financeiros, físicos, mentais ou no acompanhamento deste trabalho. Declaro ainda estar ciente que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa de forma clara e objetiva.

Local: _____

Data: ___/___/___

Nome do/a participante: _____

Telefone: () _____ - _____

e-mail: _____

Assinatura _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste/a participante para a participação neste estudo.

Paranaíba - MS _____ de _____ de 2018.

Assinatura do Pesquisador

Para sanar dúvidas a respeito da Ética na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou cesh@uems.br.

APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Nós, Prof. Esp. Luan Angelino Ferreira e Profa. Dra Maria José de Jesus Alves Cordeiro, pesquisadores responsáveis, pela pesquisa intitulada “O GÊNERO DA PEDAGOGIA: PEDAGOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA MICRORREGIÃO DE ANDRADINA/SP”, desenvolvida no programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Unidade Universitária de Paranaíba, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, solicitamos, autorização para realizar uma coleta de dados desta pesquisa, junto aos professores do sexo masculino, concursados na educação infantil, deste município.

A pesquisa tem como pesquisador principal o Prof. Esp. Luan Angelino Ferreira, que será o responsável direto pela coleta dos dados e informações, por meio de aplicação de questionário.

O questionário consiste de breves perguntas e terá como objetivo levantar as representações que esses pedagogos trazem a respeito de suas atuações com crianças da educação infantil, com o intuito de identificar as dificuldades e preconceitos que enfrentam por atuarem nesse segmento, bem como a representação que trazem sobre a compreensão da construção social do gênero acerca dessa profissão. A pesquisa ocorrerá nas dependências da Secretaria Municipal de Educação deste município durante um período de 3 meses. Os dados obtidos serão analisados com vistas a construção da dissertação de mestrado do pesquisador.

A identificação dos participantes e da instituição escolar serão devidamente resguardadas, eticamente, por aprovação do Conselho de Ética em pesquisa da UEMS e conforme a Resolução N°. 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde.

Desde já agradecemos e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos de qualquer dúvida que possa surgir.

Luan Angelino Ferreira

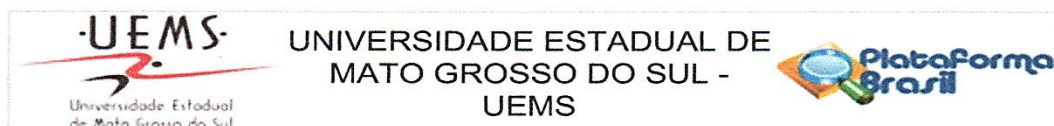
Pesquisador Responsável

Autorizo

Não autorizo ___/___/_____

Secretária de Educação

APÊNDICE D – PARECER DA PLATAFORMA BRASIL



Continuação do Parecer: 3.147.146

Folha de Rosto	folha_de_rostopdf20180817_11082091.pdf	17/08/2018 11:35:12	LUAN ANGELINO FERREIRA	Aceito
----------------	--	------------------------	---------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

DOURADOS, 14 de Fevereiro de 2019

Assinado por:
Márcia Maria de Medeiros
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **E-mail:** cesh@uems.br