

**UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO - UNICID  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**LEONARDO FELIPE GONÇALVES DUARTE**

**GÊNERO E EDUCAÇÃO: O QUE PENSAM OS  
PROFESSORES HOMENS SOBRE A SUA INSERÇÃO E  
ATUAÇÃO EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

**SÃO PAULO  
2023**

**LEONARDO FELIPE GONÇALVES DUARTE**

**GÊNERO E EDUCAÇÃO: O QUE PENSAM OS  
PROFESSORES HOMENS SOBRE A SUA INSERÇÃO E  
ATUAÇÃO EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Dra. Ida Carneiro Martins

**SÃO PAULO**

**2023**

## FICHA CATALOGRÁFICA

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Sistema de Bibliotecas do Grupo Cruzeiro do Sul Educacional

D812t Duarte, Leonardo Felipe Gonçalves.  
Gênero e educação: o que pensam os professores homens sobre sua inserção e atuação em instituições de educação infantil. / Leonardo Felipe Gonçalves Duarte. São Paulo, 2023.  
130 f.

Orientadora: Profa. Dra. Ida Carneiro Martins.  
Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo.

1. Docência masculina. 2. Gênero. 3. Educação infantil. I. Martins, Ida Carneiro. II. Universidade Cidade de São Paulo. III. Mestrado em Educação.

CDD 370.15

Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado**  
**Candidato: Leonardo Felipe Gonçalves Duarte**

Às nove horas do dia um de fevereiro de dois mil e vinte e três, nesta Universidade, teve lugar a sessão pública de defesa de dissertação de Mestrado em Educação, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, do aluno **Leonardo Felipe Gonçalves Duarte**, que apresentou o trabalho intitulado:

**"GÊNERO E EDUCAÇÃO: O QUE PENSAM OS PROFESSORES HOMENS SOBRE A SUA INSERÇÃO E ATUAÇÃO EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL".**

Perante a Banca Examinadora composta pelos Professores Doutores: Ecleide Cunico Furlanetto, Josiane Gonçalves, e, na qualidade de Orientadora, Ida Carneiro Martins.

Arguido o candidato, no prazo regulamentar, pelos componentes da Banca Examinadora, a presidência da Mesa determinou um intervalo, convidando os demais membros para, em sessão secreta, decidir sobre o resultado e respectivas avaliações.

Reaberta a sessão pública, foi proclamado o seguinte resultado:

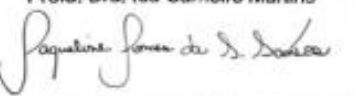
Profa. Dra. Ida Carneiro Martins	- Universidade Cidade de São Paulo
Profa. Dra. Ecleide Cunico Furlanetto	- Universidade Cidade de São Paulo
Profa. Dra. Josiane Gonçalves	- Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

declararam o candidato  Aprovado ( ) Reprovado passando agora está ata para homologação do resultado. A defesa pública da dissertação retro-indicada decorre nos termos do Regulamento do Curso de Mestrado em Educação, da Universidade Cidade de São Paulo.

Nada mais havendo, a Presidente da Mesa, Profa. Dra. Ida Carneiro Martins, declarou encerrada a sessão da qual eu, Jaqueline Gomes da Silva Santos, lavrei a presente ata.

São Paulo, 01 de fevereiro de 2023.

  
Profa. Dra. Ida Carneiro Martins

  
Jaqueline Gomes da Silva Santos  
Coord. Adm. de Pós-graduação  
Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa

"considerando a necessidade de entrega da versão final da dissertação, em atendimento às orientações da banca examinadora e ao regimento do programa de pós-graduação, esta Declaração e/ou Ata de Defesa possui validade somente de 90 dias a contar desta data."

Recredenciamento Presencial: Portaria Ministerial nº 757, de 20.07.2016, DOU nº 139, de 21.07.2016, seção 1, p. 55.  
Recredenciamento EAD: Portaria Ministerial nº 676, de 26.05.2017, DOU nº 101, de 29.05.2017, seção 1, p. 22-24.

## **DEDICATÓRIA**

A Rodrigo, por nossos sonhos e desafios.

À Anna Vitória, Mili e Niti por serem e me fazerem feliz.

A todos os docentes masculinos que atuam na educação infantil.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar vida e por me proporcionar forças para conquistar o sonho do mestrado.

A meu companheiro, amigo e grande revisor Rodrigo, pelas leituras, críticas e palavras que me fizeram refletir sobre diversas coisas. Também lhe agradeço o carinho que teve comigo e pelas horas dedicadas à nossa pequena Anna em momentos em que eu não pude estar.

À minha querida Anna Vitória, não só agradeço como peço perdão pela minha ausência em alguns momentos que eu sei que você precisava de mim. Daqui a uns anos, espero que leia este trabalho e se lembre que tudo que foi feito foi para que você tivesse um futuro brilhante. Um beijo em seu coração.

À professora Dra. Ida Carneiro Martins pelo empenho, palavras e amizade que sempre acalentaram meu coração. Suas palavras foram de firmeza, mas também de carinho. Também gostaria de dizer que você foi mais do que uma orientadora, foi uma luz no meu caminho. Obrigado pelas risadas, correções e carinhos de mãe que você deu a mim, Rodrigo e a Anna. Você terá minha eterna gratidão.

A meu Pai e sua companheira Flavia, por me apoiarem em minha trajetória acadêmica.

Aos meus irmãos Arthur e Igor pelas idas em minha casa e pelas risadas que foram dadas nos momentos de descontração.

À minha querida Maria do Socorro, linda, formosa e divina sogra, meus agradecimentos mil, por ter me “adotado” como um filho e me acarinhado nos momentos mais difíceis.

Às minhas amigas do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestras Karina Paula e Edina Amélia, pelas leituras e posições e por contribuírem efetivamente para o andamento da minha pesquisa. Agradeço-lhes pelas rodas de conversas e pelos conselhos dados ao longo do processo de mestrado.

Agradeço as professoras Renata e Bruna por me ajudarem a encontrar os sujeitos desta investigação. Gratidão!

Às professoras Dra. Josiane Gonçalves e Dra. Ecleide Furlanetto, que contribuíram efetivamente com seus apontamentos em minha banca de qualificação e de defesa. Suas contribuições foram fundamentais para a finalização da pesquisa.

À professora Dra. Larissa Montiel, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, pelos apontamentos precisos e a leitura atenta do meu texto, sem dúvidas, você foi essencial no desenvolvimento deste trabalho.

À professora Dra. Telma Vaz e a profa. Dra. Tatiane da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, pelos incentivos e propostas feitas a minha investigação.

Às minhas amigas de Naviraí, Ana Maria, Maria Madalena e Lourdes Braga pelas conversas, carinhos e mimos que vocês tiveram conosco, gratidão!

Ao PPGE-Unicid e aos professores do programa que me apoiaram em minha trajetória acadêmica e contribuíram com sugestões, críticas e reflexões sobre a minha pesquisa.

Agradeço ao grupo de estudos e pesquisas em Aprendizagem, Desenvolvimento e Inclusão na Educação Básica (GEPADIEB) vinculado a Universidade Cidade de São Paulo e cadastrado no CNPQ.

Gostaria de agradecer a minha pessoa, pelo meu esforço e luta de querer conquistar este mestrado. A minha petulância foi tamanha que passei no Doutorado de uma Federal em 1º lugar na linha Processos formativos, práticas educativas e diferenças. Agora, "Eu sou UFMS"!

Aos professores que deram seu depoimento para esta pesquisa. Sem vocês este trabalho não seria possível.

À todas as crianças que com seu sonho conseguem mudar a realidade a sua volta.

Estendo meu agradecimento a tod@s que não foram mencionados aqui, mas participaram ativamente de minha vida durante este processo formativo. Gratidão!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Capes, pelo apoio financeiro por meio da Bolsa integral.

*Através dos outros, nos tornamos nós mesmos...*

*Lev Semionovich Vigotski*

## RESUMO

O objetivo do trabalho é identificar como se dá o processo de inserção do professor homem na educação infantil para compreender as possibilidades e dificuldades encontradas pelos professores homens para a sua inserção nas instituições de educação infantil e em seu processo docente cotidiano. Para o desenvolvimento da pesquisa, trouxemos como questões norteadoras: Como se dá a inserção e a atuação de professores homens em instituições de educação infantil? Com quais dificuldades e facilidades eles se depararam nesse processo? A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa. Como referencial teórico nos utilizamos dos estudos de Scott (1998); Arce (2001); Sayão (2005); Pino (2005); Finco (2007); Moretti e Moura (2010); Eliot (2013); Louro, Felipe e Goellner (2013); Louro (2014, 2015, 2018); Pietro e Muñoz (2020); Duarte *et al* (2022); os quais deram sustentação ao trabalho. Para a captação dos participantes da pesquisa, optamos pelo uso de um questionário que serviu como contato inicial com os sujeitos, foram convidados, para uma entrevista virtual, seguindo roteiro previamente estruturado. Os dados foram examinados, por meio da análise interpretativa, que consiste em perceber os dados como algo que se analisa em processo, inter-relacionando os dados obtidos, aos princípios teóricos adotados. Por meio dos eixos temáticos podemos identificar as seguintes considerações: existem muitas dificuldades para a inserção de professores homens na educação infantil, e mesmo a existência do crivo avaliativo e o estranhamento, sejam fatores de peso para a atuação masculina, estes não devem ser motivo de afastamento dos homens, pois consideramos que este espaço deve ser ocupado tanto por homens como mulheres de forma que a constituição de meninos e meninas seja feita de maneira integral, pois as crianças ao perceberem que ali existem homens e mulheres passarão a se apropriar que tanto um como o outro pode desempenhar as funções do cuidado extirpando os estereótipos de gênero. Ao final do trabalho consideramos, tanto pela literatura quanto pelos depoimentos dos professores, que existem muitas dificuldades para o professor homem se inserir na educação infantil e, mesmo que exista o crivo avaliativo e o estranhamento, não deveria ser motivo de afastamento de homens da docência com crianças, pois este espaço deve ser ocupado de forma que a constituição de meninos e meninas seja feita de maneira ampla, pois as crianças ao perceberem que ali existem homens e mulheres passarão a se apropriar que tanto um como o outro pode desempenhar tais funções.

**Palavras-Chave:** Docência Masculina; Gênero; Educação Infantil.

## ABSTRACT

The objective of this work is to identify how the process of insertion of the male teacher in early childhood education takes place, in order to understand the possibilities and difficulties encountered by male teachers for their insertion in early childhood education institutions and in their daily teaching process. For the development of the research, we brought as guiding questions: How is the insertion and performance of male teachers in early childhood education institutions? What difficulties and facilities did they face in this process? The methodology used was of a qualitative nature. As a theoretical reference we used studies by Scott (1998); Maple (2001); Sayão (2005); Pino (2005); Finco (2007); Moretti and Moura (2010); Eliot (2013); Louro, Felipe and Goellner (2013); Blonde (2014, 2015, 2018); Pietro and Muñoz (2020); Duarte et al (2022); which supported the work. In order to capture research participants, we chose to use a questionnaire that served as initial contact with the subjects, who were invited to a virtual interview, following a previously structured script. The data were examined through interpretive analysis, which consists of perceiving the data as something that is analyzed in process, inter-relating the data obtained with the theoretical principles adopted. Through the thematic axes we can identify the following considerations: there are many difficulties for the insertion of male teachers in early childhood education, and even the existence of the evaluative screen and the estrangement, are important factors for male performance, these should not be a reason for distancing from men, as we consider that this space should be occupied by both men and women so that the constitution of boys and girls is done in an integral way, because children, when they realize that there are men and women there, will start to appropriate that both a how the other can perform the functions of care by eradicating gender stereotypes. At the end of the work, we consider, both from the literature and from the teachers' testimonies, that there are many difficulties for the male teacher to be inserted in early childhood education and, even if there is an evaluative scrutiny and estrangement, it should not be a reason for men to stay away from teaching with children, because this space must be occupied in a way that the formation of boys and girls is done in a broad way, because children, when they realize that there are men and women there, will begin to appropriate that both one and the other can perform such functions.

**Keywords:** Male Teaching; Genre; Child Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Quadro 1.</b> Dissertações e Teses .....	<b>19</b>
<b>Quadro 2.</b> Artigos publicados em periódicos ou Anais .....	<b>28</b>
<b>Quadro 3.</b> Perfil dos entrevistados.....	<b>82</b>

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ATE – Auxiliar Técnico de Educação

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF – Constituição Federal

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DCNEI - Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

LBA – Legião Brasileira de Assistência

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

PEI - Professor de Educação Infantil

PROSUP – Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares

RCNEI – Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil

SCIELO – *Scientific Electronic Library On-line*

SME – Secretaria Municipal de Educação

UFMS- Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UNICID- Universidade Cidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
1.1 Apresentação inicial da pesquisa .....	15
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>19</b>
2.1 Levantamento e Análise.....	19
2.2 Síntese das análises.....	35
<b>3. A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....</b>	<b>38</b>
3.1 Do ser biológico ao ser cultural .....	38
3.2 O gênero enquanto categoria constituidora do sujeito .....	41
3.3 O gênero no mundo do trabalho docente .....	43
3.4. A constituição de professores homens .....	46
<b>4. A EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>51</b>
4.1 A visão de criança.....	51
4.2 Do assistencialismo à educação infantil .....	52
4.3 A educação infantil brasileira .....	54
4.4 A educação infantil nos documentos oficiais.....	58
4.5 O cuidar e educar na educação infantil .....	61
4.6 Maternagem .....	64
<b>5. RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>68</b>
5.1 A constituição da masculinidade e feminilidade na educação infantil .....	68
5.2 O trabalho e os aspectos de gênero na educação infantil.....	72
5.2 Professores Homens na Educação Infantil.....	74
5.3 As relações da docência masculina e o cuidar e o educar.....	76
5.4 O crivo de aceitação e os desafios encontrados na educação infantil.....	77
<b>6. METODOLOGIA.....</b>	<b>79</b>
6.1 Critérios de inclusão .....	80
6.2 Critérios de exclusão.....	80
6.3 Riscos aos participantes da pesquisa.....	81
6.4 Caracterização dos Sujeitos .....	81
6.5 Análise dos Dados .....	83
<b>7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....</b>	<b>84</b>
7.1 A pedagogia enquanto segunda opção e a inserção na educação infantil .....	84
7.2 Minha constituição docente na educação infantil .....	91
7.3 A figura masculina como destaque em um meio feminilizado.....	95
7.4 Um homem em um reduto feminino: o estranhamento .....	97
7.5 Medos de um estranho .....	101
7.6 Brincadeira de menina brincadeira de menino.....	104
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>110</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICE A: .....</b>	<b>123</b>
<b>APÊNDICE B: .....</b>	<b>125</b>
<b>APÊNDICE C: .....</b>	<b>126</b>
<b>APÊNDICE D: .....</b>	<b>127</b>
<b>APÊNDICE E: .....</b>	<b>130</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Façamos como na educação infantil, chegou a hora da história! Vou lhes contar a história de um rapaz, um jovem rapaz, que, desde pequeno, sonhava em ter diversas profissões, uma delas era ser padre, mas outros dias acordava querendo ser médico, bombeiro... Como muitas crianças, sonhava em ser alguém na sociedade. Ele também se encantou pela profissão que mais convivia, em sua rotina infantil, a de ser professor. Jamais pensou que enfrentaria dificuldades, principalmente preconceito, ao ingressar numa profissão que atuaria com crianças, mas ele enxergava nela algo de encantador, que o estimulava sempre em sua trajetória. Mas voltemos um pouco no tempo...

Por coincidência, ele nasceu no dia 4 de agosto de 1998 que, segundo o calendário romano da igreja católica, é o dia do padre. Por ser de uma família tradicional católica, a figura do padre sempre lhe chamou a atenção, talvez, pelas vestes imponentes utilizadas no ato litúrgico da missa. Por outro lado, seu pai formou-se apenas no ensino técnico profissional, mas sempre o motivou a prosseguir em seus estudos e a ingressar no nível superior, desde quando era pequeno.

No seu período de infância, recorda-se do momento em que foi alfabetizado, um momento essencial em sua jornada, pois, por causa de um acidente, ingressou no primeiro ano do ensino fundamental atrasado, mas buscou meios para se adaptar à turma, a qual o recebeu com muita amizade, tanto os colegas como a professora que o acompanhava.

Em sua adolescência e juventude, sempre esteve muito presente na igreja, era um jovem ativo, o que ajudou a aflorar dentro dele a ideia de ser padre. No decorrer de sua trajetória, amadureceu seus pensamentos e decidiu ingressar no seminário de uma comunidade religiosa internacional, denominada Missionários do Verbo Divino. Aprendeu muito, a cada dia que passava descobria o seu campo de atuação. Ao conviver com muitos padres docentes, encantou-se pela área da educação, que o motivou a desenvolver estudos voltados a ela.

Entre muitas idas e vindas ao seminário, encontrou um amor para toda a vida, seu companheiro de jornada, que o ajudou e motivou em sua trajetória. Junto dele muitas coisas foram conquistadas, entre elas, a primeira graduação em Pedagogia na Universidade Santo Amaro, que os acolheu muito bem na pessoa da professora Olga Rizzini, coordenadora do curso, que os estimulou a ingressar na área da educação.

Terminando o curso, ingressou no Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo, na qual a professora Dra. Ida Carneiro Martins, sua orientadora, recebeu-o desde

o momento da entrevista de forma excepcional e o acompanhou, durante o processo, sempre se empenhando e o ajudando.

A intenção de pesquisar gênero na educação infantil se iniciou na graduação em Pedagogia e surgiu de uma experiência pessoal, quando uma entrevistadora disse ao rapaz: “Não contrato homens por medo de haver abusos”, o que o desestimulou a atuar com as crianças. Porém, após conversas com muitos docentes da graduação, surgiu o interesse em pesquisar sobre a atuação do professor homem nessa etapa da educação básica, para que tivesse argumentos sobre a ideia de que homens podem exercer a função de cuidado e educação na educação infantil. Assim, estimulado pela história pessoal, lançou-se a esta investigação.

### **1.1 Apresentação inicial da pesquisa**

A educação infantil não se resume somente ao cuidado, mas também ao ato de educar, o que é de grande importância nesta primeira etapa do ensino e exigirá do docente maior preparo quanto aos conhecimentos pedagógicos e sobre o desenvolvimento infantil. Afirma-se que o professor não é cuidador das crianças, mas a sua atuação inter-relaciona o educar e o cuidar, elementos que contemplam a etapa da educação infantil (SAYÃO, 2005).

O cuidado com os pequenos deve estar em completa ligação com o educar e o brincar, pois o professor, homem ou mulher, tem a função de mediar o processo educacional, com a intenção de desenvolver as melhores qualidades humanas infantis (CARVALHO 1998).

É possível observar que existe uma crise na educação infantil, pois, segundo dados do Ministério da Educação (MEC) sobre o censo escolar de 2017, 96,6% dos docentes na educação infantil são formados por mulheres e apenas 3,4% dos professores desta etapa são homens, o que demonstra grande diferença decorrente dos impedimentos que sofrem os professores homens, para encontrar um posto na educação infantil, em especial, nas escolas particulares, o que demonstra a existência de preconceito em relação à sua capacidade e idoneidade no trato com a infância (BRASIL, 2017).

O magistério na educação infantil é formado, em sua maioria, por pessoas do sexo feminino, visto que está associado à maternidade e ao cuidado feminino, conseqüentemente, é tida como função não masculina. A ideia de que mulheres são melhores educadoras para os bebês foi associada pela comunidade como padrão desde a metade do século XX, o que promoveu o distanciamento de homens para exercer o papel de professor (LOURO, 2015).

Observando o acima exposto, a presente pesquisa busca elucidar questões associadas à presença de professores homens na educação infantil, pois o homem pode ser um professor que promova o desenvolvimento de crianças, uma vez que o cuidar e o educar fazem parte de

relações humanas, de sentimentos e criação de laços, o que não é próprio só a um gênero em específico.

Louro (2015) argumenta que os homens se afastaram da educação infantil, em decorrência da ideia disseminada e aceita socialmente de que a mulher possui habilidades inatas para o cuidar da criança. No entanto as mulheres viram no magistério uma possibilidade de independência financeira, em contraposição à dominação patriarcal, já que era uma ideia facilmente aceita, pois o educar crianças pequenas na escola era visto como uma extensão da maternidade.

Nosso objeto de estudo é a inserção do professor homem e como ela pode causar estranhamento ao exercício do cuidar e do educar presente na educação infantil. Nossa problematização gira em torno de como as escolas, pais, mães, colegas de trabalho e a comunidade social, em geral, percebe esse profissional, quando ele atua como docente, nas funções do cuidar e do educar.

Diante do exposto, estabelecemos como **questões norteadoras** da presente pesquisa: como se dá a inserção e a permanência de professores homens nas instituições de educação infantil? Que dificuldades e facilidades eles se depararam nesse processo? Como eles constituíram sua identidade docente nesta etapa de ensino? Como perguntas auxiliares definimos: Como se deu o processo de escolha para esse campo de atuação? Como se determina a sua relação com os/as gestores escolares, com os/as docentes e com pais e mães de seus alunos? Quais as razões para a presença de poucos professores homens neste nível de ensino?

O **objetivo** deste trabalho é identificar como se dá o processo de inserção do professor homem na educação infantil. Os objetivos específicos da pesquisa são compreender as possibilidades e dificuldades encontradas pelos professores homens para a sua inserção nas instituições de educação infantil e em seu processo docente cotidiano; analisar os desafios e possibilidades encontradas no percurso do professor homem presente na educação infantil; compreender como ocorre o processo de constituição docente.

No primeiro capítulo, apresentamos o processo de constituição do sujeito, a partir da perspectiva histórico-cultural, na qual se afirma que o sujeito se constitui, por meio das relações sociais mediadas pela linguagem, que tem papel preponderante na formação do indivíduo em sociedade e, para tal, tomamos como aporte os trabalhos de Góes (1993), Smolka (1993, 2000), Pino (1993, 2005), Fontana (2000), Facci, (2004), Martins (2009), Prestes (2010), Vigotski, (2012).

Já no segundo capítulo, discorreremos a respeito da educação infantil, última etapa a ser reconhecida como pertencente à educação básica. Fazemos uma breve análise histórica a

respeito dessa etapa da educação e como ela se tornou um espaço feminilizado. Evidenciamos como a educação infantil passou de ser assistencialista à parte do contexto educação, integrando a primeira etapa da educação básica. Também, apresentamos a concepção que se tem sobre a criança e como o cuidar e educar, ainda, estão relacionados à maternagem. Para o desenvolvimento do texto, baseamo-nos em estudos de Ariès (1981), Kishimoto (1986), Campos, Rosemberg e Ferreira (1995), Kramer (1995, 2011), Elkonin (1998), Smolka (2000), Didonet (2001), Rizzo (2003), Kuhlmann (2005, 2010, 2011), Chamon, (2005), Melo (2006), Martins (2009), Paschoal e Machado (2012), Montiel (2019) e Ramos (2020)

No terceiro capítulo, tratamos das relações de gênero na educação infantil e como essas relações determinam a constituição da masculinidade e das feminilidades já na criança. Trabalhamos com a literatura especializada dos autores Felipe (2000), Arce (2001), Louro (2004, 20012), Sayão (2005), Guizzo (2007), Roldão (2007), Vianna e Finco (2009), Custódio (2011), Ramos (2011), Louro (2015), Eliot (2013), Giongo (2015), Gonçalves, *et al*, (2015), Gonçalves e Penha (2015), Gonçalves, Faria e Reis (2016), Conceição; Bertonceli (2017), Gonçalves; Carvalho (2017, 2020), Batista e Rocha (2018), Bahls e Lira (2019), Silva, Monteiro, Faria e Altmann (2020), Prado, Anselmo e Fernandes (2020), Bello, Zanette e Felipe (2020), Fávoro e Rossi (2020), Silva e Lage, (2021), Duarte e Martins (2021) e versamos como os professores, sociedade e pais exercem o poder quanto ao processo constitutivo da identidade infantil, bem como ocorre, na educação infantil, o controle sobre os corpos e a brincadeira. Discorreremos sobre o processo de constituição do trabalho docente, pois é ainda na educação infantil que a identidade pessoal e profissional se constitui, o que torna essencial a presença da diversidade humana para que os estereótipos não se reproduzam. Apresentamos o processo de inserção do professor homem e debatermos sobre o cuidar e o educar na educação infantil.

A metodologia é qualitativa e, segundo Neves (1996), é uma abordagem que leva em consideração a tradução e a expressividade dos fenômenos sociais, além desse método viabilizar a redução da distância entre o investigador e o objeto de pesquisa, entre a coleta de dados e a bibliografia selecionada. Fizemos um levantamento da bibliografia sobre o assunto, após construiu-se o estado de conhecimento da temática.

Visando à qualidade de pesquisa, optou-se pelo uso de questionários utilizando-se da ferramenta do *Google Forms* para a captação dos dados participantes da investigação. A metodologia utilizada foi a “Bola de Neve” que, conforme Vinnuto (2014), se utiliza de sementes, isto é, pessoas que irão divulgar o *link* do questionário até que a captação de sujeitos esteja completa. Após, os participantes foram convidados, para uma entrevista virtual com

roteiro semiestruturado. Foi apresentado aos sujeitos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como informados sobre os riscos e benefícios da pesquisa para o participante.

Após a obtenção dos dados, realizamos a análise interpretativa, a partir de núcleos temáticos, que emergiram dos depoimentos dados. Assim, para a interpretação dos dados, apoiamos-nos nos princípios teóricos que deram sustentação ao presente trabalho.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo, faremos a discussão do levantamento de literatura feito para o processo de estruturação da pesquisa. Para construir o estado de conhecimento da investigação, fizemos a busca de artigos produzidos, nos últimos dez anos, a respeito da temática. Nossa intenção foi identificar quais as abordagens mais se aproximam, diferenciam ou avançam na discussão de nosso tema. Observamos que as produções apresentavam convergência e dialogavam com ênfase sobre a inserção do professor homem na educação infantil.

### 2.1 Levantamento e Análise

Para o encaminhamento da pesquisa, realizamos um primeiro levantamento bibliográfico na biblioteca digital de teses e dissertações, encontramos 9 (nove) dissertações e separamos 6 (seis) que se enquadravam melhor na pesquisa. Também utilizamos artigos, para a composição do estudo, os quais buscamos pela plataforma *Scielo*, por meio das palavras-chave: gênero, homem, educação infantil, cuidar, educar e suas combinações.

Tendo em vista o número insuficiente de dissertações e teses, foi feita uma nova busca por Dissertações e Teses no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, utilizando como descritores: Docência masculina + Educação Infantil, com filtro de 2011 a 2021. Selecionamos apenas 19 dissertações e duas teses que estavam diretamente relacionadas à docência masculina, na educação infantil dos últimos dez anos, as quais mostramos no Quadro 1.

**Quadro 1.** Dissertações e Teses

	Autor	Título	Ano	Catálogo	Base de Dados
1	Joaquim Ramos	Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte	2011	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações Capes
2	Patricia Gouvea Nunes	Docência e gênero: um estudo sobre o professor homem na educação infantil da rede municipal de ensino de Rio Verde (GO)	2013	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações Capes
3	Mariana Kubilius Monteiro	Trajetórias na docência: professores homens na educação infantil	2014	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações Capes
4	Peterson Rigato Da Silva	Não sou pai, nem tio, sou professor! A docência masculina na educação infantil'	2014	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações Capes

5	Wagner Luiz Tavares Gomides	Transitando na fronteira: a inserção de homens na docência da educação infantil	2014	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações Capes
6	Elsa Santana Dos Santos Lopes	A presença masculina na creche: estariam os educadores homens fora de lugar?	2015	Tese	Catálogo de Teses e Dissertações Capes
7	Ana Marcia de Oliveira Carvalho	Vozes masculinas no cotidiano escolar: desvelando relações de gênero na educação infantil sob a perspectiva fenomenológica de Alfred Schutz	2015	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações Capes
8	Josoe Durval Aguiar Junior	Professores de bebês: elementos para compreensão da docência masculina na educação infantil'	2017	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações Capes
9	Waldinei Do Nascimento Ferreira	As relações de cuidado e de gênero presentes nos relatos de homens professores nas unidades municipais de educação infantil de Belo Horizonte	2017	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações Capes
10	Adriana Horta De Faria	Trajetórias docentes: memórias de professores homens que atuaram com crianças no interior de Mato Grosso do Sul (1962-2007)'	2018	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações Capes
11	Robson Oliveira Da Silva	Narrativas de professores e professoras da Educação Infantil da cidade de Bagé sobre gênero e docência	2018	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações Capes
12	Eliana Batista Souza	Quebrando tabus e educando a infância: a permanência de homens nas unidades municipais de educação infantil de Belo Horizonte	2018	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações Capes
13	Rivanildo Monteiro Coutinho	O docente masculino de educação infantil na Amazônia: como se percebe e é percebido no espaço escolar de Oriximiná/PA	2019	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações Capes
14	Adriana Cristina De Oliveira	Marcas da docência masculina na educação infantil: experiência, identidade e cotidiano	2019	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações Capes
15	Gabriel Hengstemberg Bonifácio	A profissionalização do docente masculino da educação infantil	2019	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações Capes
16	Denis Cardoso Maciel	Ampliando a perspectiva sobre professores homens na educação infantil: a caracterização desta realidade em São José do Rio Preto-SP	2020	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações Capes
17	Clemerson Elder Trindade Ramos	Quem tem medo do lobo mau? Inquietações e medos sobre o trabalho do homem na educação infantil	2020	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações Capes
18	Jéssica Daniele Favaro	Professores homens: suas trajetórias na educação infantil	2020	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações Capes

19	Marciano Antonio Da Silva	Professora sim. Professor também. Tio jamais: um estudo sobre masculinidades e docência no contexto da educação infantil na região agreste de Pernambuco	2020	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações Capes
20	Joao Raimundo Dos Santos Silva Junior	A docência masculina na educação infantil em Manaus: representações de pais, mães e professores	2021	Tese	Catálogo de Teses e Dissertações Capes
21	Diego Paiva Bahls	Gênero e docência na educação infantil: a produção de masculinidades docentes em discursos jurídicos e midiáticos em tempos ultraconservadores	2021	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações Capes

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Objetivando construir o estado de conhecimento das teses e dissertações, para esta pesquisa, faremos a seguir a análise dos estudos.

Ramos (2011), em sua dissertação de mestrado, *Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte*, investiga as razões pelas quais os professores homens, ao exercerem o cuidar e educar de crianças, geram estranheza por parte da comunidade escolar. A metodologia utilizada por Ramos (2011) é qualitativa. O autor chega à conclusão de que o professor homem, para passar pelo crivo avaliativo da comunidade escolar, precisa demonstrar segurança sexual e moral, apenas assim, suas funções, dentro da unidade escolar, podem ser desempenhadas sem a vigilância constante. O autor considera que o mesmo não ocorre com as mulheres. Elas são consideradas preparadas para a função e, por mais que a preparação, em nível superior de um homem seja a mesma ou melhor que a da mulher, ela ainda é considerada como mais apta para a função.

Nunes (2013), em sua dissertação intitulada *Docência e gênero: um estudo sobre o professor homem na educação infantil da rede municipal de ensino de Rio Verde (GO)*, teve por objetivo investigar e analisar a docência masculina na educação da infância e como esses professores são percebidos pela comunidade em uma rede municipal em Goiás. O estudo foi qualitativo e se desenvolveu por meio de questionários e a aplicação de entrevistas. Para a autora, a presença feminina tornou-se um “*habitus*”, pois as relações de poder que permeiam a sociedade fizeram com que elas ocupassem esses ambientes de trabalho. A autora considera em seu trabalho que, mesmo do sendo homem, o docente conserva todas as características do trabalho docente e que não ocupam tanto o espaço por causa do “*habitus*” cultural que garante a manutenção da violência simbólica neste espaço de poder.

Monteiro (2014), em sua dissertação intitulada *Trajetórias na docência: professores homens na educação infantil*, tem por objetivo analisar as trajetórias dos professores homens que atuavam na rede municipal Campinas/SP. A pesquisa é qualitativa e foi utilizado, como instrumento, as entrevistas. A autora considerou que o ingresso e a permanência desses profissionais ocorrem com grande dificuldade, por causa das noções hegemônicas de que o masculino não deve ocupar aquele espaço. Relata, ainda, que alguns professores entrevistados sofreram segregação, sendo designados a atuarem com crianças maiores que não necessitavam de tantos cuidados. Em outros casos, a autora relata haver a existência de abaixo-assinado para a retirada do professor da sala de aula. Este trabalho considerou que muitos homens encontram dificuldades no processo de inserção e que suas trajetórias são permeadas de dificuldades. Para ela, a escolha da profissão, em geral, ocorre antes do ingresso no curso, mas, no caso dos professores entrevistados, não foi assim, pois eles só escolheram atuar na educação infantil, após o ingresso no curso de magistério ou pedagogia.

Silva (2014), em sua dissertação intitulada *Não sou pai, nem tio, sou professor! A docência masculina na educação infantil* teve por objetivo identificar como acontecem as relações de gênero e poder na educação infantil, quando os homens é que são docentes. Foi utilizado o método etnográfico, caderno de campo, entrevistas e fotografias. O autor considerou existir um processo de normatização da atuação dos professores de educação infantil e constatou que há uma divisão sexual do trabalho o que é estimulado desde quando as crianças são pequenas. Para o autor, existe de forma evidente uma separação do cuidar e do educar, essencialmente quando se trata do cuidado dos corpos masculinos e femininos de crianças pequenas, pois, para a sociedade capitalista, há uma hierarquização e que as mulheres são as mais aptas ao desempenho desta função, sendo o professor homem considerado diferenciado, quando quer desempenhar tais funções na educação infantil.

Gomides (2014), em sua dissertação intitulada *Transitando na fronteira: a inserção de homens na docência da educação infantil*, teve por objetivo compreender o trânsito de homens e mulheres nessa fronteira de indefinições identitárias. A pesquisa é qualitativa e utilizou como instrumento entrevistas. Foram entrevistados 10 participantes, entre eles, professores homens, mulheres e coordenadores de educação infantil, buscando visualizar como foi construída a trajetória de cada sujeito. O trabalho considerou haver um embate histórico que considera a figura masculina como não é preparada para as atividades do cuidado, sendo a mulher a figura designada pela sociedade para o exercício da função. A dissertação defendeu a ideia de que a subjetividade humana é constantemente desconstruída e construída, em uma relação dialética, que permite a transição dos sujeitos nos cotidianos da educação infantil. Essa ideia desconstrói

a concepção de que a mulher é a mais apta para o cuidado, pois a docência perpassa não só pelo cuidado, mas por muitos fatores.

Lopes (2015), em sua tese intitulada *A presença masculina na creche: estariam os educadores homens fora de lugar?*, teve por objetivo conhecer quem são os professores homens na educação infantil e quais são os motivos de eles terem escolhidos atuarem em uma profissão considerada feminina. A metodologia adotada foi qualitativa e buscou compreender os sentidos da presença masculina. A pesquisa apontou que a presença dos homens em creches gera estranhamentos e situações de conflito com outras educadoras e com a comunidade. A atuação masculina desperta nesses indivíduos dúvidas sobre a sexualidade do professor homem, que para ela traz muitos riscos à integridade física da criança, relacionada ao cuidado do corpo de forma especial das meninas.

Carvalho (2015), em sua dissertação intitulada *Vozes masculinas no cotidiano escolar: desvelando relações de gênero na educação infantil sob a perspectiva fenomenológica de Alfred Schutz*, tem por objetivo problematizar/refletir como são vivenciadas as relações de gênero na escola, a partir dos significados e sentidos que os homens dão à sua vivência na Educação Infantil. A pesquisa foi qualitativa fenomenológica com a intenção de apreender os motivos das vivências e da divisão sexual do trabalho na educação infantil. Como resultado, a pesquisa observou que, no cotidiano da educação infantil, a sexualidade masculina é sempre questionada quanto à escolha de sua atuação, além da necessidade em comprovar a sua capacidade profissional, diante do cuidar e do educar de crianças pequenas.

Aguiar Junior (2017), em sua dissertação intitulada *Professores de bebês: elementos para compreensão da docência masculina na educação infantil*, tem por objetivo analisar o que acontece, nas escolas de educação infantil, em berçários, quando há presença de professores do sexo masculino. A pesquisa é qualitativa e foi utilizado pesquisa documental e questionários. O autor considerou que os professores homens que atuam em berçários, nos centros de educação infantil em São Paulo, sofrem preconceito por parte da comunidade escolar. Esse preconceito é relacionado à orientação sexual, temperamento, conduta social, competência profissional, formação e experiência. São muitas vezes questionados pela comunidade os motivos que os levaram a escolherem essa profissão. O autor considera que a rede municipal não está preparada para dar suporte aos professores homens que ingressam, para atuarem na rede municipal, além disso, as bibliografias, formações e as publicações municipais ignoram o fato.

Ferreira (2017), em sua dissertação intitulada *As relações de cuidado e de gênero presentes nos relatos de homens professores nas Unidades Municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte*, teve por objetivo investigar as relações de cuidado nos relatos dos homens

professores de Educação Infantil da Prefeitura de Belo Horizonte. O trabalho é qualitativo e se valeu de questionários padronizados. Em seguida, foram feitas entrevistas com professores, diretores e coordenadores. A investigação possibilitou a compreensão de que o cuidado realizado por professores homens perpassa pela avaliação da gestão escolar. Essas relações devem ser repensadas sob o prisma das relações de gênero e poder que, para o autor, carece de mudanças efetivas na formação docente e na interação entre as Unidades de educação infantil e a comunidade escolar.

Faria (2018), na dissertação intitulada *Trajetórias docentes: memórias de professores homens que atuaram com crianças no interior de Mato Grosso do Sul (1962-2007)*, teve por objetivo elucidar a participação masculina na história da docência com crianças. A pesquisa foi qualitativa e avaliou a memória de três professores sul-mato-grossenses aposentados. A autora considerou que os professores disseram não planejar a sua inserção na docência. Para os entrevistados, por serem do sexo masculino, eles carregam consigo diversos atributos, como a força, coragem e a ousadia que permitiram com que eles desempenhassem o trabalho da melhor forma possível. Eles consideraram não perceberem nenhuma diferença entre o trabalho feminino e o masculino, mas destacaram a vigilância dos pais que faziam com que constantemente eles comprovassem competência para estarem ali.

Silva (2018), em sua dissertação intitulada *Narrativas de professores e professoras da Educação Infantil da cidade de Bagé sobre gênero e docência*, tem por objetivo articular discussões sobre gênero e docência, tendo como foco a atuação de homens e mulheres na Educação Infantil, no município de Bagé-RS. A pesquisa foi qualitativa e utilizou-se de entrevistas narrativas com professores e professoras da rede municipal de educação infantil de Bagé-RS. O autor considerou que a educação e o cuidado são aspectos que estão indissociáveis do trabalho docente, o que levou a um debate sobre o trabalho nas questões dos saberes que permeiam as relações de gênero e docência na educação infantil.

Souza (2018), em sua dissertação intitulada *Quebrando tabus e educando a infância: a permanência de homens nas unidades municipais de educação infantil de Belo Horizonte*, teve por objetivo compreender as táticas e estratégias de permanência utilizadas por homens atuantes na docência da Educação Infantil da Rede Municipal de Belo Horizonte. A pesquisa foi qualitativa, com entrevistas narrativas de seis professores. A investigação considerou que as estratégias de permanência dos professores homens, partindo da análise de suas trajetórias, suscitou questões que podem auxiliá-los em estratégias e táticas para o trabalho docente. A autora destaca, em sua pesquisa, que os sujeitos se constituem, por meio das diversas aprendizagens, da valorização do outro e da formação humana feita de maneira integral.

Coutinho (2019), em sua dissertação intitulada *O docente masculino de educação infantil na Amazônia: como se percebe e é percebido no espaço escolar de Oriximiná/PA*, tem por objetivo analisar como o docente masculino de Educação Infantil se percebe e é percebido no espaço escolar no contexto da Amazônia paraense. A pesquisa foi qualitativa e teve como instrumento a técnica da entrevista semiestruturada. A investigação considerou que, entre as crianças, não é o sexo do professor que define sua capacidade de desenvolvimento, em relação às atividades pedagógicas, mas são as experiências que tornam as aprendizagens significativas. A comunidade não tem muita aceitação com os docentes, diferente das crianças que não levam consigo ainda as marcas históricas que são construídas socialmente.

Oliveira (2019), em sua dissertação intitulada *Marcas da docência masculina na educação infantil: experiência, identidade e cotidiano*, teve por objetivo analisar as vozes e as marcas da docência masculina na educação infantil. A pesquisa foi qualitativa e utilizou como instrumento entrevistas semiestruturadas. A pesquisa considerou que boa parte dos professores reproduzem os estereótipos da sociedade de que eles não são os mais aptos para a função, bem como existem muitas falas de preconceito com a atuação da figura masculina. Desta forma, os professores entrevistados buscam evitar algumas atitudes pedagógicas por medo da comunidade escolar.

Bonifácio (2019), em sua dissertação intitulada *A profissionalização do docente masculino da Educação Infantil: inserção, estabilidade e atravessamentos*, teve por objetivo apontar achados, potencialidades e fragilidades da profissionalização do docente masculino na Educação Infantil. A pesquisa foi teórica e se desenvolveu a partir de um levantamento feito na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Considerou, a partir desse levantamento, que o professor homem que ensina crianças pequenas é sofre diversas formas de preconceito, bem como considerou que existe um número reduzido de investigações sobre a docência masculina na educação infantil.

Maciel (2020), em sua dissertação intitulada *Ampliando a perspectiva sobre professores homens na Educação Infantil: a caracterização desta realidade em São José do Rio Preto - SP*, teve por objetivo caracterizar a docência masculina em um município do Noroeste Paulista. A pesquisa foi qualitativa e contou com pesquisa de campo e entrevistas com professores. A pesquisa considerou de forma direta que os professores homens possuem práticas pedagógicas que são bem avaliadas pela comunidade, e essas ações contribuem de forma efetiva para que o sexo não seja um fator determinante no exercício da função.

Ramos (2020), com sua dissertação intitulada *Quem tem medo do lobo mau? Inquietações e medos sobre o trabalho do homem na educação infantil*, teve por objetivo o

estudo sobre a presença e o trabalho do homem na Educação Infantil. A pesquisa foi qualitativa, utilizando questionários e entrevistas. Os resultados evidenciaram reflexões que permeiam os estereótipos, discriminação, medo e desvalorização social e julgamentos. Também se destacam outras reflexões que subsidiaram as ideias de trabalho, estranhamento, medo, preconceito e não se encontrar.

Favaro (2020), em sua dissertação intitulada *Professores homens: suas trajetórias na educação infantil*, teve por objetivo analisar, na ótica dos professores do sexo masculino atuantes na educação infantil, as suas trajetórias, expectativas e desafios diante da profissão. A pesquisa foi qualitativa com o uso de entrevistas com roteiro semiestruturado. O estudo considerou que os professores homens de educação infantil têm pouco espaço de atuação e que a sociedade deve superar o estranhamento do trabalho pedagógico exercido por homens, de forma a possibilitar a desconstrução da ideia de que a educação infantil é um espaço feminino.

Silva (2020), em sua dissertação intitulada *Professora sim. Professor também. Tio jamais: um estudo sobre masculinidades e docência no contexto da educação infantil na região agreste de Pernambuco*, teve por objetivo desvelar as principais contrariedades que se encontram circunscritas nesses arranjos, sobretudo, no que se refere às repercussões geradas em torno dos professores homens cisgêneros. A pesquisa foi qualitativa e usou o instrumento de *Caso Alargado* e entrevista não estruturada. O resultado alcançado foi a constatação de que os professores do sexo masculino encontram, em sua atuação, um conjunto de estranhamentos, estigmatizações e estereotipações. Porém esse espaço tem se tornado um lugar de práticas bem-sucedidas e que são reconhecidas pela comunidade.

Silva Junior (2021), em sua tese de doutorado intitulada *A docência masculina na educação infantil em Manaus: representações de pais, mães e professores*, teve por objetivo compreender as representações sociais de atores educacionais sobre o ser docente masculino no segmento infantil em Manaus/Amazonas. A pesquisa é qualitativa e utilizou a pesquisa de campo, questionário e entrevistas. A pesquisa trouxe diversas considerações sobre o posicionamento das famílias e professores, afirmando esses sujeitos que o professor do sexo masculino é despreparado e inapto para o trabalho com crianças pequenas. Para eles, a figura materna é a ideal para o trabalho docente, enquanto a figura paterna é questionada quanto às competências socialmente construídas sobre o homem. Os entrevistados sustentaram a suspeita de pedofilia ou abuso sexual por parte do docente quando exercer o cuidar. Tais ações não poderiam ser cometidas pela mulher, pois eles a vislumbravam como ser ideal. O autor considera ser importante a presença de mais pesquisas para que o assunto seja mais bem trabalhado.

Bahls (2021), em sua dissertação de mestrado intitulada *Gênero e docência na educação infantil: a produção de masculinidades docentes em discursos jurídicos e midiáticos em tempos ultraconservadores*, teve por objetivo apresentar um conjunto de reflexões, para pensar de que forma a docência masculina na Educação Infantil é percebida e veiculada, por meio dos discursos jurídicos e midiáticos, em tempos ultraconservadores. A pesquisa é qualitativa e de ordem bibliográfica e documental. A pesquisa considera que os discursos jurídicos e midiáticos sustentam a concepção conservadora de binarismo de gênero, também, conservam um ideal para a figura docente. Os discursos observados na pesquisa reproduzem crenças, valores e estereótipos, presentes na sociedade, que, para o autor, é preciso muito tensionamento e debate na academia.

As pesquisas aqui analisadas apresentam debates e discussões importantes para a academia. A revisão de literatura sobre a temática, nas teses e dissertações dos últimos dez anos, apresentou que 19 dos trabalhos analisados utilizaram de metodologias qualitativas, um utilizou o método etnográfico e outro o método teórico.

As dissertações e teses possuem como pontos em comum a compreensão de gênero, como uma perspectiva construída socialmente e passível de análise. Boa parte dos trabalhos destacam que a presença masculina gera estranhamentos, quando atuam com crianças pequenas, principalmente nas atividades do cuidado e da educação. Observamos, nos resultados de dissertações e teses, que a comunidade escolar tem um papel preponderante de aceitação dos professores homens, sendo esses profissionais remanejados por causa da pressão social.

Considerando a ideia de que é importante analisar a produção os artigos científicos presentes em periódicos online procedemos o levantamento que passamos a discutir a seguir.

Para os artigos científicos, fizemos uma nova combinação de palavras-chave que possibilitou o alcance de um número maior de trabalhos, são elas: docência masculina + educação infantil + cuidar e educação. Fizemos a busca no Portal de Periódicos da Capes; Scielo; Google Acadêmico e encontramos, respectivamente: 15 (quinze), 8 (oito) e 7 (sete) artigos voltados à temática, visto que, na abordagem histórico-cultural, na qual nos apoiamos teoricamente, só localizamos 1 (um) artigo. Ao utilizarmos as combinações docência masculina e histórico-cultural no Google Acadêmico, encontramos 6 (seis) artigos que dialogavam com a temática. Já, nas combinações docência masculina e representações sociais, encontramos um número de oito artigos para a composição deste estudo. No total, foram encontrados 45 artigos. Para realizarmos melhor seleção, após a leitura dos títulos e do resumo, elencamos 20 trabalhos, publicados nos últimos dez anos, que se relacionavam à temática, os quais apresentamos no Quadro 2.

**Quadro 2. Artigos publicados em periódicos ou Anais**

	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Qualis</b>	<b>Ano</b>	<b>Base</b>
1	Vanessa Dias Moretti Manoel Oriosvaldo de Moura	A formação docente na perspectiva histórico-cultural: em busca da superação da competência individual	A4	2010	Scielo Google Acadêmico
2	Amanda Oliveira Rabelo Antônio Maria Martins	A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério	Anais	2010	Portal Capes
3	Mariana Kubilius Monteiro Helena Altmann	Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação	A1	2014	Portal Capes
4	Josiane Peres Gonçalves Adriana Horta de Faria	Representações sociais de pais sobre atuação de homens como educadores de crianças de 0-3 anos	A3	2015	Portal Capes
5	Leonardo Alves de Oliveira Josiane Peres Gonçalves	Des/cuidados com professores homens na educação infantil e representações sociais	B2	2016	Portal Capes
6	Alexandra Coelho Pena	Histórias de Vida de Professores Homens na Educação Infantil	A4	2016	Portal Capes
7	Lourdes Aparecida Machado Braga Giovani Ferreira Bezerra Josiane Peres Gonçalves	A(s) Identidade(s) do professor de Educação Infantil: itinerários de formação	A2	2017	Portal Capes
8	Josiane Peres Gonçalves Viviane de Souza Correia de Carvalho	Professores homens e desenvolvimento da carreira docente em Profissão vista socialmente como feminina	B1	2017	Portal Capes
9	Josiane Peres Gonçalves Adriana Horta de Faria Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis	Olhares de professores homens de Educação Infantil: conquistas e preconceitos	A2	2017	Portal Capes
10	Rosa Batista Eloisa Acires Candal Rocha	Docência na Educação Infantil: origens de uma constituição profissional feminina	A4	2018	Portal Capes
11	Raquel Gonçalves Salgado Paula Fernanda Martins-Garcia	Em nome dos cuidados, da proteção e da educação: infância, corpo, gênero e sexualidade como discursos entre professoras da Educação Infantil	A4	2018	Portal Capes

12	Guacira Lopes Louro	Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade	B1	2018	Scielo/Google acadêmico
13	Ligia Cappi Manzini Maria do Horto Salles Tiellet Leonardo Cappi Manzini	Docencia Masculina en la educación infantil: Discurso de negación de la comunidad escolar	B2	2018	Portal Capes
14	Diego Paiva Bahls Aliandra Cristina Mesomo Lira	Onde estão os profissionais do gênero masculino na educação infantil? Reflexões históricas sobre a docência com crianças pequenas	A3	2019	Portal Capes
15	Ana Maria Correa-Silva Josiane Peres Gonçalves	A mulher e a atuação profissional, as relações de gênero e a divisão sexual do trabalho: uma revisão sistemática em bases de dados nacionais	B2	2020	Portal Capes
16	Peterson Rigato da Silva, Mariana Kubilius Monteiro Ana Lúcia Goulart de Faria Helena Altmann	Homens na Educação Infantil: propostas educativas açucaradas? Questões de gênero na educação da pequena infância	A4	2020	Portal Capes
17	Jéssica Daniele Fávaro Célia Regina Rossi	“Vai ser um professor?!”: estranhamentos perante a figura do professor do sexo masculino na Educação Infantil	A4	2020	Portal Capes
18	Alexandre Toaldo Bello, Jaime Eduardo Zanette Jane Felipe	O homem-professor na Educação Infantil e a produção da profissionalidade	A4	2020	Scielo/Google acadêmico
19	Patrícia Dias Prado Viviane Soares Anselmo Isabela Signorelli Fernandes	Professores homens da Educação Infantil: narrativas e (des)encontros entre corpos, brincadeiras e cuidados	A4	2020	Portal Capes
20	Itziar García-Prieto Rubén Arriazu-Muñoz	Estereótipos de gênero na Educação Infantil: um estudo de caso a partir da perspectiva sociocultural	A4	2020	Scielo/Google acadêmico

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Objetivando continuar com a construção do estado de conhecimento da pesquisa, faremos uma breve análise dos estudos a seguir.

Na pesquisa de Moretti e Moura (2010), denominada de *A Formação Docente na Perspectiva Histórico-Cultural: em busca da superação da competência individual*, os autores utilizam como base a perspectiva histórico-cultural para discutir o processo de formação de professores. O trabalho, também, considera a perspectiva das políticas públicas e as relações

entre trabalho e educação na educação básica brasileira. Os autores consideram, na finalidade do estudo, que a formação deve seguir novos rumos, observando a intencionalidade da ação pedagógica do docente, as condições de trabalho essenciais à formação do professor, assim como os espaços de formação inicial e continuada e inicial devem propiciar o questionamento e a prática reflexiva do professor.

No artigo intitulado *A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério*, Rebelo e Martins (2010) destacam que a profissão docente, em seu início, não era exercida pelas mulheres, mas, sim, pelos homens. Todavia, ao longo do tempo, a mulher teve a necessidade de ter o seu espaço e sua independência financeira, e o magistério foi visto como uma alternativa aceitável pela sociedade que via a mulher apenas para as funções voltadas ao cuidado. De acordo com a pesquisa em questão, as mulheres foram influenciadas pelo seu meio social, as representações sociais constituíram a feminização do magistério, pois eram consideradas como sendo movidas pela emoção, portanto aptas para o cuidado e à educação de crianças. As mulheres foram, segundo a pesquisa, consideradas sujeitas aptas ao exercício do magistério, tendo como pré-requisitos as emoções femininas que guiam suas ações, diferente dos homens que eram tidos como sujeitos inteligíveis. O texto finaliza considerando que a escolha docente não deve se pautar apenas na paixão, mas, sim, pelo anseio de poder mudar a estrutura da educação.

No estudo de Monteiro e Altmann (2014), intitulado *Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação*, trata de analisar como a educação infantil pode se tornar um espaço feminilizado, bem como reunir os olhares de suspeita quanto à atuação masculina na educação infantil. Por meio de entrevistas, as autoras coletaram os depoimentos sobre as trajetórias de vida de professores homens, puderam analisar as diversas tentativas de segregação e os questionamentos que foram surgidos no processo de constituição do professor homem. Elas consideraram que, para a sociedade, a masculinidade é um fator incompatível com o trabalho na educação infantil, o que se deu em decorrência das representações sociais que se têm sobre o papel masculino na sociedade. As análises mostraram que a educação infantil pode ser um campo possível tanto para homens quanto para mulheres, que deve ser um espaço segregativo, mas inclusivo de ambos os gêneros.

Gonçalves e Faria (2015) investigam a temática no seu artigo *Representações sociais de pais sobre atuação de homens como educadores de crianças de 0-3 anos*. O trabalho investiga as representações sociais de pais e mães a respeito do processo de cuidar e educar com crianças pequenas. Destaca que o trabalho docente proporciona certo estranhamento da comunidade escolar. Foram feitas entrevistas semiestruturadas com pais de crianças matriculadas na

educação infantil e os principais resultados das pesquisas aludiram a um sinal de preocupação com um possível abuso sexual, os pais, também, consideram que é atributo da mulher o cuidado de crianças pequenas sendo essas profissionais mais capacitadas para atuarem na educação infantil.

Oliveira e Gonçalves (2016), no artigo *des/cuidados com professores homens na educação infantil e representações sociais*, ressaltam ser a educação infantil um território massivamente feminilizado e que, ao longo do tempo, as representações sociais efetivaram que as mulheres são mais bem preparadas que os homens, para desempenharem as funções, o que é decorrente de preconceitos e estereótipos sociais de que os homens não cuidam bem das crianças. A pesquisa utilizou entrevistas com pais e alunos do curso de pedagogia, homens que estão, em período de estágio, por meio da análise do relatório. Considerou-se, nessa pesquisa, que as representações sociais ajudam a viabilizar os preconceitos, diante da atuação masculina na educação infantil, bem como os pais que ainda têm a noção de que o homem desempenha um papel de descuido ante as situações do educar e cuidar de crianças na educação infantil.

Pena (2016) relata em seu artigo *Histórias de vida de professores homens na educação infantil*, que muito se tem escrito e debatido, a respeito da profissão, quando exercida por professores homens. Segundo elas, os profissionais dessa área vêm aumentando, o que gera profunda estranheza em toda a comunidade escolar. Para a autora, que entrevistou dois professores de educação infantil, professoras são preferidas pelos pais, pois desempenham a maternagem em suas ações cotidianas. Pena (2016) adverte que as questões de gênero influenciam diretamente as concepções de infância no processo formativo do professor de educação infantil.

Na pesquisa de Gonçalves, Faria e Reis (2016) que tem a denominação: *Olhares de professores homens de Educação Infantil: conquistas e preconceitos*, o objetivo foi verificar quais eram as representações sociais de professores homens que estavam atuando como docentes de educação infantil. Para tanto, a pesquisa se utilizou da metodologia de entrevista com roteiro semiestruturado. As considerações desse estudo ressaltaram que a educação infantil deve favorecer o contato com diversas referências, ou seja, de homens e mulheres. Por ser um local de socialização, um contato com diferentes pessoas pode contribuir para a formação de um indivíduo de forma integral.

Em outra pesquisa de Gonçalves e Carvalho (2017) intitulada *professores homens e desenvolvimento da carreira docente em profissão vista socialmente como feminina* visou, por meio de entrevistas semiestruturadas, entrevistar professores homens em diversas fases de suas carreiras. O estudo pôde considerar que os professores, ao escolherem sua profissão, não

cogitam de imediato ser docente pelo fato de ser considerado socialmente uma profissão feminina. Os resultados indicaram que, apesar de as representações sociais serem relativas ao século XX, os professores, no decorrer de suas carreiras, podem perceber o verdadeiro sentido de ensinar que independe do gênero.

Braga, Bezerra e Gonçalves (2017), no estudo *A(s) Identidade(s) do professor de Educação Infantil: itinerários de formação*, abordam como se constitui o processo de identidade do professor docente. Seu objetivo foi o de compreender a constituição docente no processo de formação. Por meio de relatos autobiográficos de professores feitos por questionários semiestruturados, foram analisados como se constituía a identidade docente dos professores da rede municipal. Os autores consideraram que os professores se identificam com a educação infantil e que isso envolve aspectos de sua formação e sua infância.

Salgado e Garcia (2018), na pesquisa que se intitula *Em nome dos cuidados, da proteção e da educação: infância, corpo, gênero e sexualidade como discursos entre professoras da Educação Infantil*, refletem a respeito dos processos de educar e cuidar desempenhados na educação infantil. Os discursos de professoras foram analisados, tendo em vista compreender como essas práticas são realizadas em sala de aula, assim como de qual maneira os professores dessa etapa pensam os cuidados e como estão relacionados às práticas de gênero e na alteridade em relação ao corpo de quem executa o cuidado.

A pesquisa de Batista e Rocha (2018), intitulada de *Docência na Educação Infantil: origens de uma constituição profissional feminina*, trouxe significativas considerações a respeito da docência nessa etapa de ensino. Diante de algumas obras bibliográficas, o artigo buscou apontar como a literatura apresenta os professores de educação infantil. As autoras consideraram que, por meio das histórias e dos modos culturais, os lugares de homens e mulheres se naturalizaram, sendo a docência tida como expressamente um ambiente feminino. Isso, segundo a obra, justifica as desigualdades sociais de gênero.

Louro (2018), no texto *Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade*, versa sobre diversos temas que são parte do contexto educacional, mas que também fazem parte de uma idealização política. Para a autora, a perspectiva entre o gênero e a sexualidade envolve os aspectos culturais de que aprendemos a ser aquilo que queremos, bem como ela entende gênero como uma categoria analítica, do ponto de vista de ser uma construção histórica e cultural das comunidades sociais. Conforme a autora, que fez uma pesquisa teórica, a sociedade e a educação aludem e lutam por um novo modelo e uma nova maneira de aprender, baseada nos brinquedos e nas atividades escolares, voltados a um mundo transformado pelo debate. Para

ela, os movimentos sociais foram de grande importância para que esse debate de transformação pudesse ocorrer no campo educacional.

Manzini, Tiellet e Manzini (2018), no artigo *Docencia Masculina en la educación infantil: discurso de negación de la comunidad escolar*, debatem a respeito do processo de crença entre o pensamento humano e a docência masculina na educação infantil. Os aspectos socioculturais que envolvem as questões de gênero e a docência estão, segundo os autores, presentes nos discursos da comunidade escolar, que reproduzem preconceitos sociais. Evidencia-se, na pesquisa, que existe influência por parte de crenças sociais e da cultura dos sujeitos que podem ou não legitimar sua atuação na educação infantil.

Bahls e Lira (2019), ao versarem sobre a temática *Onde estão os profissionais do gênero masculino na educação infantil? Reflexões históricas sobre a docência com crianças pequenas*, buscaram problematizar a figura docente na educação infantil e, procuraram fazer uma reflexão a respeito da ausência do professor homem. O estudo considerou que a ausência dos homens na educação infantil é marcada por elementos sociais, como, por exemplo, nos cursos de formação inicial em pedagogia em que a presença masculina é pequena. Segundo as autoras, os poucos que restam acabam por sofrer constrangimento de exercer a função de cuidar e educar.

Silva e Gonçalves (2020) relatam, em seu trabalho *A mulher e a atuação profissional, as relações de gênero e a divisão sexual do trabalho: uma revisão sistemática em bases de dados nacionais, que se caracteriza por fazer uma investigação bibliográfica sobre o trabalho feminino na educação e como essas mulheres conseguem atingir altos graus de trabalho dentro da atividade educacional*. Elas consideram que a participação feminina vem crescendo, no mercado de trabalho, principalmente nos cargos de destaque. Para elas, muitas barreiras precisam ser quebradas e muitos fatores, ainda, necessitam mudar para que a sociedade possa perceber a potência feminina.

Favaro e Rossi (2020), ao debaterem sobre a temática com o título: *“Vai ser um professor?!”: estranhamentos perante a figura do professor do sexo masculino na Educação Infantil*. Consideram que o professor homem, que realiza os cuidados e higienização de crianças, é motivo de estranhamento por parte da comunidade escolar de educação infantil, bem como as autoras observam, sob o ponto de vista de três professores de educação infantil, como foram as suas trajetórias de vida, no decorrer de sua constituição, enquanto professor. A pesquisa considerou que os professores homens precisam ganhar mais espaço na educação infantil, tendo em vista superar o estranhamento se sua atuação possibilita a desconstrução de que a educação infantil é um lugar de mulher.

Na pesquisa de Silva, Monteiro, Faria e Altmann (2020), denominada *Homens na Educação Infantil: propostas educativas açucaradas? Questões de gênero na educação da pequena infância*, relatam a presença dos professores na educação infantil, assim como buscam meios de evidenciar a existência de uma cultura machista e patriarcalista. Neste ensaio, os autores analisam as hierarquias de poder e gênero, na educação infantil, partindo de duas pesquisas que abordaram a temática da docência masculina. Uma das pesquisas utilizou o método etnográfico, e outra dados quantitativos e qualitativos. Baseados em uma revisão de literatura, os autores consideraram que existe desigualdade de gênero, na educação da primeira infância, assim como trazem contribuições para o estabelecimento da presença masculina nesse contexto educacional.

Bello, Zanette e Felipe (2020) *O homem-professor na Educação Infantil e a produção da profissionalidade*. Nesse estudo os autores buscaram analisar um projeto de lei que limitava a atuação de professores homens na educação infantil no estado de São Paulo. Para tanto, os autores problematizaram a atuação masculina na educação infantil, tendo por base os estudos de gênero. As autoras consideraram que as unidades de educação infantil são expressamente marcadas pela conduta de gênero. A metodologia foi a de observação participante e com entrevistas de grupo focal com docentes. Por fim, os autores observaram que houve o estranhamento expresso da presença do professor homem, sendo causador, segundo elas, de pânico moral produzido socialmente, o qual é tratado por elas como uma pessoa que tem uma sexualidade perigosa, necessitando de vigilância constante.

Prado, Anselmo e Fernandes (2020), com a temática *Professores homens da Educação Infantil: narrativas e (des)encontros entre corpos, brincadeiras e cuidados*, buscaram, nas narrativas de professores homens, que atuam na educação infantil, as expectativas e imposições que foram confiadas a esses profissionais no exercício de sua função docente. Por meio de entrevistas semiestruturadas, as autoras buscaram problematizar as diferentes formas de sexismo e discriminação de gênero, na atuação dos professores de educação infantil, tendo em vista que os homens sofrem o crivo da vigilância diante da atuação do cuidado. O estudo pôde apresentar como consideração que os professores promovem diversas experiências com as crianças e, com relação aos aspectos de cuidado e educação, indissolúveis dentro da educação infantil.

Prietro e Muñoz (2020), em seu estudo sobre *Estereótipos de gênero na Educação Infantil: um estudo de caso a partir da perspectiva sociocultural*. A intenção dos pesquisadores é pesquisar, justamente, em que medida os estereótipos podem influenciar na educação da pequena infância, pois eles são muito presentes, nas rotinas de meninas e meninos da educação

infantil, o que precisa ser mudado, por meio de projetos que visem transformar os pensamentos infantis, para modificar tais pensamentos.

## **2.2. Síntese das análises**

Destacamos que é importante tratar nas pesquisas sobre o processo de constituição do professor homem, pois apenas sete (17,07%) trabalhos sendo eles três artigos e quatro dissertações/teses analisadas apontaram como ocorre esse processo, sendo um número muito baixo e insuficiente diante da produção científica realizada nos últimos dez anos. Quando realizamos um afunilamento maior em relação a perspectiva histórico-cultural foi encontrado apenas um (2,43%) trabalho o que justifica a realização desta pesquisa. Das 41 pesquisas analisadas apenas 10 (24,39%) denotaram que os professores precisam de um processo de formação mais apurado, mas, para tal, é necessário estudar a gênese desse ponto que é a constituição docente, o que foi pouco abordado nos trabalhos analisados.

De todos os trabalhos, 28 (68,29%) trabalhos tratam sobre o cuidar e o educar no exercício do magistério quando executado por professores homens. Boa parte dos estudos consideraram que os homens na atuação com crianças geram estranheza e que por vezes sofrem preconceito da comunidade escolar.

Os estudos aqui analisados apresentam, para o campo acadêmico, algo de grande importância, mas existe a necessidade da continuidade de se pesquisar a temática, tendo em vista que os problemas da inserção do professor homem, bem como os aspectos relacionados ao exercício do cuidado e educação feito por professores do sexo masculino, ainda, estão em ampla discussão, necessitando de um debate ampliado. É o que propomos em nossa pesquisa, na qual tratamos das questões relacionados à ação do cuidar e do educar exercido por professores homens e questionamos os desafios enfrentados pelos docentes de educação infantil.

Foi observado, no decorrer dos artigos, pontos em comum, como é o caso da compreensão de gênero, as considerações que o homem, ao exercer os cuidados, sofre segregação tendo que, muitas vezes, ser supervisionado por um agente escolar ou pelos pais. Em nossa pesquisa, tendo esses pressupostos claros, buscamos contribuir de forma efetiva, para esse campo de estudos, em busca de compreender o porquê, ao exercer tal função, o homem gera estranhamento, buscando na literatura a resposta para tais questionamentos.

Destaca-se que a partir do momento em que o docente do sexo masculino atua em sala de aula com as crianças, ele precisa demonstrar, para a escola e para os pais, que possui todas as

habilidades para atuar na educação infantil, comprovando segurança em relação a função do cuidado e da educação (RAMOS, 2011; GOMIDES, 2014; MONTEIRO, 2014; SILVA, 201; CARVALHO, 2015; AGUIAR JUNIOR, 2017; OLIVEIRA, 2019; RAMOS, 2020; FAVARO, 2020; SILVA JUNIOR, 2021).

A educação infantil não pode ser resumida ao cuidado de crianças, devendo abranger, também, o ato de educar. Tal função é de grande importância nessa primeira etapa do ensino e exigirá do docente maior preparo no âmbito dos conhecimentos pedagógicos e do desenvolvimento infantil. O professor não é cuidador das crianças, mas o seu papel é o de educar e cuidar, o que contempla essa etapa de ensino (MONTEIRO E ALTMAN, 2014; GOMIDES 2014; LOPES, 2015; CARVALHO, 2015; PRADO, ANSELMO, FERNANDES, 2020).

O professor homem, ao atuar com as crianças pequenas, desperta certa estranheza nos pais e até mesmo no corpo educacional da instituição de ensino, sendo necessário que passem pelo crivo da gestão escolar, pais e demais colegas de trabalho para serem aceitos e poderem exercer o cuidar e o educar com certa liberdade, sem que tenham vigilância constante, verificando todos os seus passos (RAMOS, 2011; GOMIDES, 2014; MONTEIRO, 2014; SILVA, 201; CARVALHO, 2015; AGUIAR JUNIOR, 2017; OLIVEIRA, 2019; PRADO, ANSELMO, FERNANDES, 2020; BELLO, ZANETTE , FELIPE, 2020; RAMOS, 2020; FAVARO, 2020; FAVARO, ROSSI, 2020; SILVA JUNIOR, 2021).

O crivo descrito por Ramos (2011) e reforçado por Gonçalves e Penha (2015) é uma espécie de teste para saber se esse profissional está de fato apto para atuar na educação infantil.

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. Desta forma, para esses professores homens, soma-se ao estágio probatório – exigência legal para todos os servidores municipais – o estágio comprobatório, caracterizando, assim, uma situação que se insere no campo das relações sociais, com repercussão direta na esfera das relações de gênero. (RAMOS, 2011, p. 61).

Neste sentido, além de passar por toda a formação básica do magistério ou nível superior em pedagogia, o homem, para ser docente na educação infantil, precisa passar por mais essa forma de avaliação. Isso deve-se, como já foi visto, ao fato de tais tarefas não serem, normalmente, atribuídas ao homem, sendo consideradas socialmente como funções típicas da mulher (RAMOS, 2011; GOMIDES, 2014; MONTEIRO, 2014; SILVA, 201; CARVALHO, 2015; GONÇALVES; PENHA, 2015; AGUIAR JUNIOR, 2017; OLIVEIRA, 2019; PRADO, ANSELMO, FERNANDES, 2020; BELLO, ZANETTE, FELIPE, 2020; RAMOS, 2020; FAVARO, 2020; FAVARO, ROSSI, 2020; SILVA JUNIOR, 2021).

Por fim, Bello, Zanette e Felipe (2020) também descrevem tal processo de vigilância, sendo o professor homem constantemente supervisionado por uma equipe designada, por seu companheiro(a) de trabalho e pela comunidade escolar. Algumas vezes ocorre de todas essas instâncias da escola terem atitudes de repreensão quanto à ação desse profissional que, mesmo tendo a capacidade intelectual e formativa para atuar na função, sofre, segundo Araújo e Hammes (2012), androfobia<sup>1</sup> devido à sua insistência em querer exercer uma função que socialmente não lhe competiria.

---

<sup>1</sup> A androfobia deriva do grego andras (homem) e phobos (medo). Podemos caracterizá-lo como um distúrbio psicológico que gera um medo irracional, constante e intenso em relação aos homens (AUGUSTO, 2021, s/p.).

### 3. A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Neste capítulo, discutiremos o processo de constituição do sujeito e abordaremos o gênero, enquanto um processo que é constituído nas relações sociais, dialeticamente, pela apropriação dos modos culturais, o que se dá, na perspectiva histórico-cultural, por meio das relações sociais e pela mediação da linguagem. Tais modos são transmitidos pelos mais experientes e são apropriadas pelos sujeitos em formação, assim, não só o que é vivido na contemporaneidade constitui o sujeito, mas também questões construídas historicamente.

O gênero, enquanto categoria no processo de constituição, surge como mecanismo de controle social, de modo que o sistema patriarcal mantenha o controle social, estabelecendo um modo de agir social que desconsidere as diferenças entre as diferenças.

O gênero, na perspectiva do trabalho docente, também, é considerado no capítulo, quando discutimos que, ao longo do tempo, ele foi constituído por meio das relações sociais e pela transmissão dos modos culturais. Do mesmo modo, ocorre com os professores homens que sofrem a influência dos preceitos vividos em sociedade.

#### 3.1. Do ser biológico ao ser cultural

O ser humano, por diversas razões, sempre buscou a resposta para as questões que estavam em seu entorno. Pino (2005) recorda que o sujeito historicamente buscava, nos mitos, as fontes para o entendimento dos fenômenos naturais que ocorriam, eram formas simbólicas criadas pelos seres humanos a fim de representar algo.

As criações humanas são as mais diversas possíveis, e a linguagem é fundamental a esse processo, pois ela é, segundo Molon (2015), fator essencial de constituição da sociedade, por meio da qual se dá a apropriação da cultura.

Vale lembrar que os seres humanos são animais assim como nos recorda Aristóteles, ao dizer que o sujeito humano é *zoon politikon*, ou seja, um animal político ou pensante que interage e que aprende com o outro. A aprendizagem acontece na interação com o outro, por meio da linguagem, que é apresentada por outro ser humano, que interage com a criança, ensinando a cultura que é posteriormente internalizada. Ela aprende socialmente, internaliza os processos, o que Pino (2005) chama de conversão.

A problemática colocada pelo papel das relações sociais na constituição cultural do homem nos conduz à outra questão: a do mecanismo que possibilita a conversão dessas relações em funções do indivíduo e em formas da sua estrutura. Esse mecanismo é a significação veiculada/produzida pela “palavra do outro” (PINO, 2000, p. 66).

Retomando a ideia de nascimento cultural, ou seja, os nascimentos do sujeito biológico e do cultural, Pino (2005) argumenta que o primeiro ocorre naturalmente, quando a criança nasce, mas a fragilidade do bebê humano é tamanha que não se compara a nenhum filhote de outra espécie animal. Como exemplo, fala sobre os macacos que se desenvolvem muito melhor em sua motricidade que os bebês humanos, pois, nos primeiros instantes de suas vidas, os macacos já começam a andar, por seu instinto biológico de sobrevivência, diferente do humano que depende naturalmente do outro para se desenvolver.

Essa característica de vulnerabilidade biológica faz com que o sujeito precise do outro para o seu desenvolvimento e, assim, a condição biológica e cultural se fundem, tornando-se um só elemento complexo. Pino (2005, p. 31) ressalta que: “elas se interpenetram de tal maneira que só por abstração é possível separá-las”. O autor alerta, ainda, para o conceito de função na perspectiva histórico-cultural, que está atrelado à ideia de funcionalidade das atividades humanas, ou seja, existem as funções elementares categorizadas, essencialmente como sendo decorrentes das heranças genéticas do indivíduo e as funções superiores são decorrentes do processo cultural da pessoa, pois a natureza se funde em cultura e a cultura se materializa na natureza.

Pino (2005) ressalta que a cultura não é uma obra natural, mas, sim, humana, que é capaz de transformar a natureza. A transformação se dá mediada pela linguagem, condição mediadora da espécie humana, por meio de tal capacidade o sujeito cria significados. Desde o primeiro contato desse bebê com sua família, pela necessidade do cuidado, ele será apresentado aos signos e instrumentos sociais, os quais, num primeiro momento, não farão muito sentido, mas que os ajudarão a se constituir ao longo do tempo.

Do grupo que fazemos parte, não só herdamos a nossa condição genética, mas também, a nossa condição cultural, gradativamente produzida pelos homens, modificando a nossa condição natural. Isso só foi porque, enquanto seres humanos, temos a capacidade de simbolizar, de representar e, por esta qualidade, permitir a modificação do meio do qual fazemos parte, agindo sobre ele, o transformando e, ao transformá-lo, transformamos a nós mesmos (MARTINS, 2009, p. 34).

Nascemos imersos na cultura que é uma construção de ideias humanas, significadas pela linguagem, na qual o sujeito é inserido ao nascer. As atividades desenvolvidas na sociedade são construções e significações humanas, não são previamente determinadas, inclusive, os papéis

sociais que são desempenhados. O gênero é parte desse processo de constituição e é adquirido pelo novo indivíduo pelo processo de internalização, convertendo aquilo que foi vivenciado socialmente.

A internalização não pode ser compreendida como uma cópia interna da realidade, mas como ressalta Martins (2009), é um processo em que o sujeito se apropria da cultura, dando significação para aquilo que ele percebe e aprende socialmente.

Internalização, como um construto psicológico, supõe algo “lá fora” cultura, práticas sociais, material semiótico a ser tomado, assumido pelo indivíduo. A realidade, a concretude, a objetividade ou a estabilidade de tais materiais e práticas lhes dão as características de produtos culturais. Nesse sentido, poder-se-ia dizer que o termo apropriação poderia ser usado como um sinônimo perfeitamente equivalente a internalização, já que ele também supõe algo que o indivíduo toma “de fora” (de algum lugar) e de alguém (um outro). Esse termo também implica a ação de um indivíduo sobre algo ao qual ele atribui propriedade particular (SMOLKA, 2000, p. 28).

Aprendemos a ser quem somos, por meio dos demais, somente somos nós pela mediação do outro, pois não nascemos humanos, tornamo-nos humanos, por meio dos processos de apropriação cultural e da passagem feita do biológico para o cultural, fazendo-nos mais humanos. A comunicação entre o mais experiente e o menos experiente é feita, por meio da linguagem, tal comunicação contribui ao desenvolvimento da criança.

Smolka (1993) adverte que a linguagem é social e que o comportamento da pessoa está diretamente ligado à sua função social, ou seja, na perspectiva adotada, a linguagem é um atributo indispensável e constituidor que atribui significados a tudo vivenciado em sociedade. “A contribuição do outro tem sido referida, na literatura da corrente histórico-cultural, como ação partilhada, ajuda, estabelecimento de ponte (*bridging*), criação de estrutura de suporte (*scaffolding*), transferência de responsabilidade ou controle etc” (GOES, 1993, p. 1).

Pino (2010) relata que as nossas experiências diárias sempre irão partir do social para o individual e voltarão novamente para o social, por meio de nossas ações e práticas, constituindo outros indivíduos e transmitindo aos demais a cultura outrora aprendida. Vigotski (2008) também ressalta que, ao aprendermos com uma pessoa mais experiente ou com um adulto, a criança transforma suas ações na internalização dando àquela ação que foi transmitida nova significação, ou seja, ela faz um processo de reconstrução daquilo que ela aprendeu no social.

Esse desenrolar de idas e vindas do processo constitutivo do sujeito é relatado por Martins (2009) que diz que o indivíduo, por meio do grupo social, constitui-se, mas que esse processo não é estático e, sim, dinâmico e que essa relação dialética entre ambos faz com que a sociedade viva e essa vitalidade influencia os grupos sociais. Magalhães (2014) ressalta a

ideia de que as relações entre os sujeitos não são diretas, mas, sim, mediadas pela comunidade social, mediante um processo conflituoso de mudanças feito pelos signos e significados.

O autor ainda relata que os signos são importantes ao processo de constituição cultural dos indivíduos, pois ajudam na atividade de criação do universo dos significados, auxiliando na recriação do mundo e a materializar os sentidos que estão ausentes. A linguagem é, segundo Magalhães (2014), o meio constituidor dos símbolos e significados, fazendo com que se amplie a visão dos sujeitos sociais.

No caso de interações de tipos intersubjetivas, a linguagem ocupa papel fundamental, pois, constituída na cultura, torna possíveis “sistemas organizados de sinais” (para utilizar termo do próprio Vygotsky presente em seu manuscrito de 1929) capazes de promover, em níveis da intra/intersubjetividade, um desenvolvimento intelectual suficientemente capaz de possibilitar as funções psicológicas superiores (MAGALHÃES, 2014, p. 244).

Pino (1993) relata que os signos podem transformar as atividades do sujeito em práticas humanas. Essa relação não limita o campo da semiótica, mas, sim, os processos de produção nesse campo dão maiores significações aos processos de humanização do sujeito. Mesmo antes da linguagem, a criança já apresenta características de domínio da cultural-social, podendo, mais adiante, apropriar-se das significações dadas socialmente. A cultura é uma produção humana, e a linguagem auxilia no processo de seu estabelecimento.

Observamos que a relação entre o eu e outro é extremamente importante, para o processo de constituição e apropriação cultural, pois o outro é parte integrante do sujeito, sendo fundamental para o desenvolvimento da pessoa humana. Constituímo-nos enquanto sujeitos históricos, tendo em vista não ser apenas das vivências atuais, mas, segundo Martins (2009), é um conjunto de ações e práticas construídas historicamente que ajudam a construir a pessoa humana.

Smolka (2000) apresenta que a apropriação é um processo de domínio que é conquistado, por meio social, pois é o outro, em sua relação dialética, que pode constituir o sujeito e humanizá-lo para que assim seja partícipe das práticas sociais.

### **3.2. O gênero enquanto categoria constituidora do sujeito**

O gênero é entendido à luz do pensamento de Scott (1998), como um modo de organização social, sendo a palavra usada para designar os papéis sociais de um determinado grupo e contexto histórico.

Gênero é a organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas constrói o sentido desta realidade. A diferença sexual não é a causa originária da qual a organização social poderia derivar; ela é, antes, uma estrutura social móvel que deve ser analisada nos seus diferentes contextos históricos (SCOTT, 1998, p. 15).

Louro (2014), também, entende gênero, como uma construção que se vincula aos aspectos sociais e culturais e não às características biológicas. Essa idealização está de acordo com a teoria histórico-cultural que entende que o sujeito se constitui e se apropria dos aspectos sociais por meio do outro numa relação dialética. Louro, Felipe e Goellner (2013) argumentam que:

Nós não nascemos mulheres, nós nos tornamos mulheres, o mesmo se pode dizer dos homens. Isso implica, portanto, analisar os processos, as estratégias e as práticas sociais e culturais que produzem e/ou educam indivíduos como mulheres e homens de determinados tipos, sobretudo se quisermos investir em possibilidades de propor intervenções que permitam modificar, minimamente, as relações de poder de gênero vigentes na sociedade em que vivemos (LOURO; FELIPE; GOELLNER, 2013, p. 20).

As autoras ressaltam que, no processo de construção dos papéis sociais, são determinantes as relações de poder que mantêm a concepção relativa ao gênero em cada grupo social. Em uma sociedade patriarcal, o poder está determinado ao homem desde sua infância e tal aspecto cultural é aprendido e transmitido aos demais. É o que argumenta Finco (2007), quando ressalta que há uma expectativa imposta aos meninos desde a sua infância. Ela afirma que:

Para o menino, esse processo se dá [...] na atribuição de tarefas dinâmicas e extrovertidas e, principalmente, com a privação da afetividade, não lhe sendo permitido, por exemplo, expressar-se pelo choro. A masculinidade está calcada basicamente na coragem física, no trabalho, na perseverança, na competitividade e no sucesso, elementos entendidos como os mais importantes para a constituição da masculinidade considerada hegemônica: a coragem, diretamente relacionada à força física, à energia, à ousadia, à virilidade (FINCO, 2007, p. 105).

As diferenças biológicas entre homens e mulheres existem, todavia, as concepções sobre gênero e as funções sociais que lhe são atribuídas são uma construção social, pois “desde a infância as crianças são separadas em dois polos, meninas e meninos” e tal polaridade ainda se apresenta “nos estudos voltados a essas temáticas” (ALVES; PASTANA; MARQUES, 2020 p.136).

Apesar de percebemos que, na sociedade, o debate sobre gênero se intensificou, em algumas práticas sociais, ainda, apresenta-se forte diferenciação; uma delas é a brincadeira e o

uso de brinquedos, ou seja, é determinado que meninas brincam de bonecas e meninos de carrinho ou coisa parecida.

A brincadeira infantil é um processo de apropriação cultural. Eliot (2013) argumenta que as famílias aceitam facilmente, quando as crianças escolhem brinquedos ou brincadeiras que estão relacionadas ao seu papel social, mas o inverso não é tão presente. Ele argumenta que:

As meninas têm maior liberdade. Assim como as meninas molecas são mais aceitáveis para a maioria dos pais do que os filhos efeminados, os pais não ficam chateados se veem a filha brincando com carrinhos de corrida ou jogando basquete. No entanto, é surpreendente como continuam promovendo estereótipos por suas reações ao brincar infantil, especialmente se pensarmos quantas coisas as crianças podem aprender em brincadeiras tradicionais masculinas e femininas (ELIOT, 2013, p.135).

Louro (2018) ressalta que a sociedade necessita conhecer mais sobre as questões de gênero, pois é preciso haver um processo de desvinculação entre o sexo do sujeito e as funções sociais atribuídas a ele. Diferentes sociedades conferem significados diversos às funções sociais e as maneiras de vivenciar a masculinidade e feminilidade. Pino (2005) argumenta que as práticas vividas em sociedade constituem os sujeitos que as internalizam e a elas dão os seus significados, ou seja, é o outro que dá referência à nossa constituição.

É perceptível que, em nossa sociedade, os homens e mulheres são constituídos socialmente por papéis marcados pela sexualidade e pela polarização, mas cada um, ao desempenhar uma tarefa na sociedade, desenvolve características de outro gênero, podendo elas serem valorizadas ou discriminadas socialmente. Mas, quando existe a imposição no processo de constituição, a pessoa irá perceber que existem práticas que são aceitáveis ao seu gênero e aquelas que não são.

Na presente investigação, quando utilizarmos o termo gênero, estaremos nos referindo a uma construção social e histórica e que constituiu a cultura por meio das relações sociais (PINO, 2005).

### **3.3. O gênero no mundo do trabalho docente**

Ao longo do tempo, os papéis sociais foram sendo aperfeiçoados, e a mulher foi, aos poucos, ganhando espaço e participação, mesmo com grandes cerceamentos e a ideia de submissão ao homem. Elas conquistaram seus espaços na sociedade que as via como pessoas

subversivas e que estavam quebrando os padrões sociais construídos historicamente (RAMOS, 2020)

Cyrino (2011) já adverte que, em muitos lugares, as mulheres são minoria, principalmente em postos com remunerações mais vantajosas e, mesmo que no campo de estudo dessa pesquisa que é a educação infantil, elas estejam presentes, formando um corpo majoritário, ao longo do processo histórico de formação das comunidades sociais. Louro (2014) já alertava para a ideia de que as mulheres encontraram no magistério uma saída e um meio de se sustentarem, pois seria uma profissão em que não seriam vistas como subversivas.

A organização familiar tradicional sustentava-se na figura do homem, ‘chefe de família’ e da mulher ‘dona da casa’ em uma realidade em que a divisão sexual do trabalho entre os casais era bem delimitada. A entrada massiva das mulheres para o mercado de trabalho alterou de maneira importante as configurações familiares, embora os estudos de gênero mostram uma persistência de certo tradicionalismo nas relações de gênero no que se refere a divisão do trabalho entre os sexos (CYRINO, 2011, p. 131).

Ao refletir essas diferenças, percebemos como o gênero se apresenta nas funções sociais e, ao problematizar tal questão, estamos revendo os processos históricos que foram constituídos, ao longo do tempo, por pessoas que tinham uma visão patriarcalista. A representatividade de ambos os papéis sociais, no universo do trabalho, está envolta nos papéis sociais, pois as funções com altas remunerações estão ligadas ao homem enquanto sujeito provedor do lar, enquanto as mulheres ainda continuam ligadas às tarefas do cuidado do lar (LOURO, 2014). Mesmo quando as mulheres assumem posição de liderança, são atribuídas a ela categorias voltadas ao cuidado e à maternidade, como exemplo: a mulher é carinhosa, bondosa, respeitosa, como se essas características não fossem inerentes ao ser humano, mas apenas ao gênero feminino.

A política é atualizada como espaço masculino. A história do espaço público e das instituições políticas modernas é a história da acomodação do ideal de universalidade à exclusão e à marginalização das mulheres e de outros grupos sociais subalternizados. Vem sendo contada por intelectuais feministas de um modo que explicita as conexões e as tensões entre patriarcado e capitalismo, desvenda o caráter patriarcal do pensamento e das instituições políticas modernas e as matrizes de dominação que são ao mesmo tempo patriarcais, racistas e colonialistas (BIROLI, 2018, p. 172).

Observamos que, no campo do trabalho, muito ainda deve ser observado e mudado, não somente no Brasil, mas também em todo mundo, pois, assim como descreve Ramos (2020), é um problema que merece destaque, pois muitos são excluídos de algumas funções sociais justamente por não se enquadrarem na execução da tarefa, como se aquela ação fosse previamente determinada para um gênero específico.

Michael Apple (2013) destaca que diversos foram os fatores que fizeram com que o magistério fosse constituído como uma profissão exclusivamente feminina. Para esse autor, o afastamento da presença masculina, por ser uma figura dominadora na sociedade, durante muitos anos da história, figurou que a profissão de professor, quando associado à mulher, perdeu o status e a remuneração entrou em queda.

De uma forma geral, parece haver uma estreita relação entre o acesso de grande número de mulheres a uma ocupação e a lenta transformação desta. Frequentemente a remuneração cai, e ela passa a ser considerada de baixa qualificação, daí precisa ser controlada externamente. A isso se acresce o fato de que aquelas ocupações que vieram a ser definidas como femininas se expandiram numa época em que a qualificação correspondente era vista como banal ou facilmente adquirível, e para as quais havia uma demanda especialmente elevada, ou um grupo particularmente grande de mulheres procurando emprego” (APPLE, 2013, p 16).

A feminização do magistério ocorreu, quando a função passou pelo desprestígio social e não ocorreu por acaso, sendo a mulher, ao longo do tempo, considerada inferior e, com a profissão desvalorizada, a mulher que estava em busca de emprego passa a ocupar uma vaga em que não é necessária muita qualificação e que, de certa forma, estaria ligada às tarefas que já seriam desempenhadas por ela.

[...] o magistério tornou-se feminino, em parte porque os homens o abandonaram. Para muitos homens, o custo de oportunidade era muito alto para permanecerem no magistério. Muitos professores ensinavam em tempo parcial, por exemplo, entre as colheitas ou como ponto de partida para outros empregos mais lucrativos ou prestigiosos. Mas com o crescimento da classe média nos Estados Unidos, com a formalização do ensino e dos currículos na segunda metade do século passado, e com os maiores requisitos de credenciais e certificados que passaram a ser exigidos para o magistério nessa época, os homens começaram e quase sempre conseguiram procurar trabalho em outro lugar” (APPLE, 2013, p. 18).

Observamos, na fala do autor, que as mulheres ocuparam o lugar que antes era exercido pela figura masculina e que, ao longo do tempo, os homens, exercendo a figura de dominação, percebeu que não era vantajoso o exercício da docência, passando a procurar outras vagas mais lucrativas para o exercerem suas funções sociais.

[...] é claro que às vezes as próprias tarefas associadas a uma ocupação reforçam a segregação sexual. Como a atividade docente, por exemplo, tem componentes de cuidar de crianças e servir, isso ajuda a reconstituir sua definição como trabalho de mulher e como nós associamos cuidar de crianças e servir com menor qualificação e menor valor do que outros trabalhos, nós revivemos, assim, as hierarquias patriarcais e as divisões horizontal e vertical do trabalho (APPLE, 2013, p. 18).

A mulher, para se inserir no mercado de trabalho, teve que aceitar a profissão de menor prestígio e com baixas remunerações, como é o caso da docência, da enfermagem, entre outras funções que, culturalmente, foram sendo associadas à figura da mulher, a qual, por necessitar de trabalho e ajudar ou suprir o sustento do lar, aceitou a incumbência imposta culturalmente pelo grupo social.

O magistério tornou-se símbolo de ascensão social para muitas mulheres e, à medida que se expandiu o ensino elementar, aumentou também o número de mulheres aí empregadas. As mulheres tinham vontade de ensinar por salários menores que os necessários para os homens (APPLE, 2013, p.17).

Apple (2013) apresenta o processo de inserção da mulher, no mercado de trabalho, como um símbolo de ascensão social da figura feminina, sendo essa pessoa submetida a trabalhos que o autor chama de rígidos, pois, sendo a mulher uma figura voltada à submissão, deveria seguir as regras do sistema sendo, portanto, necessária a imposição do currículo e outras normas sociais como vestimenta e uso de outros utensílios considerados culturalmente como femininos.

A mulher, ao longo do tempo, foi sendo exposta a situações ruins, pois, se ficassem grávidas, poderiam perder seus empregos, se fossem vistas na rua com homens também, o que fez com que a figura feminina se constituísse pela sobriedade, em suas ações sociais, sendo sempre vista com o olhar de dócil e carinhosa e com o dom inato para o cuidado e a educação de crianças pequenas.

Da mesma forma que os homens hoje, ao quererem se inserir na educação infantil, sofrem severas críticas sociais, as mulheres, segundo Apple (2013), também sofreram duras críticas no início e sua inserção não foi tão fácil, sendo, muitas vezes, consideradas como mecanismos de subversão e que iriam desviar os estudantes no processo educacional. “O aumento de mulheres no magistério não ocorreu sem resistências de críticos conservadores que se preocupavam com os efeitos negativos que as professoras pudessem ter sobre seus alunos” (APPLE, 2013, p. 19). Mesmo enfrentando tais desafios, na questão da inserção do homem, essas críticas estão mais voltadas à especificidade do exercício da função com crianças pequenas realizada nas creches e pré-escolas.

### **3.4. A constituição de professores homens**

Percebe-se, ao longo deste capítulo, que as diferenças são, antes de tudo, constituídas em um determinado local e por um grupo social que advém de uma historicidade construída. A indicação das diferenças é marcada por fatores simbólicos dados socialmente, isto é, as relações

de trabalho e o seu significado advêm dessas significações, assim como as profissões são caracterizadas e determinadas ao homem e à mulher. Do mesmo modo, é determinado à mulher a função de professora de educação infantil, como se o homem não pudesse exercê-la bem.

Os sujeitos são, para a perspectiva histórico-cultural, um produto social, fazendo com que a cultura seja apropriada por meio de relações sociais. O sujeito passa a ser humanizado, por meio da apropriação dos conhecimentos históricos, culturais e sociais, fazendo com que as características de gênero e as relações de trabalho na sociedade sejam absorvidas pelos sujeitos desde as apropriações dos valores produzidos pela sociedade (URT; VITAL, 2018).

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só se apropriando delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal (LEONTIEV, 2004, p. 301).

Por isso, a brincadeira, trabalho e a escola são ações que fazem os sujeitos humanos desenvolverem a origem de suas características, por meio das apropriações das funções de cada papel social a ser desenvolvido pelos sujeitos humanos (TEIXEIRA; BARCA, 2019). As atividades desenvolvidas no social são internalizadas, e atribuímos sentido às brincadeiras, atividades e ao trabalho a ser desenvolvido (URT; VITAL, 2018).

Os professores de educação infantil se constituem, portanto, como um sujeito histórico e social, por meio de processos culturais apropriados por relações sociais internalizadas. A compreensão da constituição do professor, enquanto indivíduo social, acontece de modo que o sujeito vá se apropriando de aspectos e representando o seu fazer no cotidiano (VYGOTSKY, 2012).

As relações são modificadas, de acordo com as condições históricas e culturais e a participação ativa no trabalho, o docente vai se constituindo nas atividades sociais e criando as aspirações necessárias de sua individualidade (URT; VITAL, 2018). O professor é, portanto, para essa perspectiva, um mediador de aprendizagem, organizador e administrador do processo educativo, nas interações entre os alunos e o processo de aprendizagem (PRESTES, 2010).

Finco (2007) considera que as relações das crianças, na educação infantil, manifestam-se de maneira que os meninos e meninas são induzidos pelo professor ou pelo meio social ao brincar, uma vez que, quando passam a interagir e aprender sistemas de regras e valores, por meio do brincar, ela participa das construções sociais e acabam por reproduzir as formas como são vistos os papéis de homens e mulheres na sociedade.

No entanto a autora apresenta que, observando as interações entre os diferentes gêneros, que é perceptível entre as crianças a concepção de que os estereótipos das funções sexuais, relacionada aos comportamentos pré-determinados socialmente, tais como os preconceitos e as discriminações, coexistem nas relações entre os indivíduos.

Neste sentido, para Louro (2014), o processo de descoberta do sexo pelos pais desde o nascimento já inaugura a ideia de escolha das profissões do indivíduo, antes mesmo dele próprio se constituir enquanto sujeito. É preciso, segundo a autora, fazer com que a educação infantil não seja um espaço de reproduções, mas que se possa reconhecer que se têm meninos e meninas, ou seja, crianças que estão em período formativo e são permeadas de brincadeiras, interações e reações.

No contexto de que as pessoas se constituem ou aprendem os papéis sociais, por meio da interação com o outro, é importante ressaltar que, na visão histórico-cultural, a constituição do professor ocorre, por meio dessas relações, suas vivências escolares, as concepções sobre escola que possui o seu meio familiar e social e as suas experiências docentes. Tais questões são vivenciadas pelas crianças, desde a sua tenra idade, o que a faz atribuir significados, também, a esse papel social, assim como se estabeleceu todos os outros papéis, em especial, aos relacionados ao gênero.

Ao nascer, cada um de nós mergulha na vida social, na história, e vive, ao longo de sua existência, distintos papéis e lugares sociais, carregados de significados – estáveis e emergentes – que nos chegam através dos outros. Mediados por nossos parceiros sociais, próximos e distantes, conhecidos e ignorados, integramo-nos progressivamente nas relações sociais, nelas aprendendo a nos reconhecer como “pessoas” (FONTANA, 2000, p. 222).

A formação dos sujeitos depende dos demais, dos pais, dos amigos, das pessoas como um todo que, por meio da dimensão da linguagem, fator que nos diferencia dos demais animais, faz com que os indivíduos desenvolvam as suas capacidades e sua identidade, constituindo-se enquanto ser pleno de cultura e que se apropriou de uma sociedade com história é constituída por outras pessoas (SILVA; FREITAS, 2016).

O indivíduo potencializa a sua ação, apropriando-se dos temas tratados pela cultura dos humanos e objetivando-se em novos aspectos sociais e culturais. Na perspectiva da educação, a ação se configura enquanto atividade de aprendizagem, que é o fundamento do trabalho do docente, e a ação de estudo que é pertencente ao aluno. Essas duas constituem cada personagem em sala de aula.

O professor, nesse processo, tem uma grande contribuição no desenvolvimento [...]. De acordo com a Psicologia Histórico-Cultural [...], o ensino é o sistema de organização dos meios pelos quais se transmite ao

indivíduo a experiência elaborada pela humanidade, considerado eficiente aquele ensino que se adianta ao desenvolvimento. O conteúdo trabalhado pelo professor, no processo educativo, cria, individualmente, novas estruturas mentais (ou neoformações) [...], decorrentes dos avanços qualitativos no desenvolvimento [...] (FACCI, 2004, p. 230).

A respeito do trabalho docente observa-se a presença de elementos a respeito da atribuição da escola e é de entendimento a relação que está presente entre a aprendizagem e o desenvolvimento, apresentando-se que a função da aprendizagem é posterior ao desenvolvimento, invertendo a ideia naturalista anterior à essa teoria.

Com isso, o professor, ao estabelecer uma nova relação com os processos educacionais, cria um olhar sobre sua atribuição, no desenvolvimento das constituições humanas, uma vez que a educação transforma em muitas possibilidades o desenvolvimento humano, podendo afetar diretamente sua constituição, isso foi destacado pelos autores que nos deram base.

A constituição do professor homem se dá, no processo do fazer docente, nas aprendizagens cotidianas enfrentadas, tanto no processo educacional como no crivo da gestão, das colegas e das famílias das crianças, pelos quais que precisam passar (GONÇALVES; PENHA, 2015; PENA, 2016; RAMOS, 2011; SOUZA, 2018).

Por ser um ambiente feminilizado, os homens que se identificam com a profissão acabam por serem menosprezados ou tratados de forma diferenciada sendo, muitas vezes, questionados pela comunidade escolar sobre a profissão que escolheram. Braga, Bezerra e Gonçalves (2017) atestam que existem diferentes situações, em alguns casos, os professores encontram-se em ambientes que os recebem da melhor forma possível, mas essa recepção não exclui o processo de avaliação, pelo qual o professor deve passar, tendo em vista que, a todo momento, ele deve provar que é capaz e tal condição parece determinar a sua forma de ser professor.

Aguiar Junior (2017) atesta que os professores sofrem preconceito por parte da comunidade escolar. Esse preconceito está relacionado à orientação sexual, temperamento, conduta social, competência profissional, formação e experiência. Além disso, muitas vezes, os professores homens são questionados pela comunidade escolar sobre os motivos que os levaram a escolherem essa profissão. Esses questionamentos, sem dúvida, tencionam o processo constitutivo do sujeito e faz com que ele se questione a todo momento se realmente escolheu a profissão certa para atuar (CARVALHO, 2015; RAMOS, 2011)

Faria (2018) trouxe questões importantes, ao apresentar que muitos professores de educação infantil não tiveram como primeira opção atuar nesta faixa etária, somente escolherem esse campo de atuação após o curso de pedagogia. Monteiro (2014) diz que muitos professores

se veem frustrados, pois chegam até seus ouvidos a notícia de que a comunidade escolar está fazendo abaixo-assinado para que ele se retire da sala de aula.

Ramos (2020), Favaro (2020), Silva (2020) e Silva Junior (2021) apresentam que a dificuldade do professor homem se inserir no cenário feminilizado encontra-se no sentido de que a profissão foi sendo constituída, ao longo dos anos, pelas marcas históricas e pelas relações estereotipadas de gênero, sendo a mulher considerada inferior e devendo se ocupar de tarefas voltadas ao cuidado e zelo e ao homem caberia o provimento do lar, mas ao mesmo tempo eles contribuem com a quebra de estereótipos, rompem com a divisão sexual do trabalho. Os homens que se voltam contra essa determinação social sofrem da sociedade o peso de sua escola.

Maciel (2020) apresenta que os homens sofrem com grandes preconceitos no momento de sua inserção na educação infantil. Observa-se que a percepção do bom trabalho feito pelo professor só ocorre, após o crivo avaliativo, o que é diferente para a docente do sexo feminino que não tem que provar ser capaz para atuar nesta etapa.

Por fim, Gomides (2014) apresenta que a subjetividade humana é constantemente desconstruída e construída, em uma relação dialética, que permite a transição dos professores nos cotidianos da educação infantil. Essa concepção desconstrói a ideia de que a mulher é a mais apta para o cuidado, pois a docência perpassa não só pelo cuidado, mas por muitos aspectos que podem ser desempenhados por qualquer sujeito humano.

## **4. A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Este capítulo tem por objetivo apresentar a educação infantil como parte integrante da educação básica. No entanto, nem sempre foi assim, a discussão feita para o capítulo, justamente, evidencia que ela, durante boa parte do tempo, esteve voltada ao assistencialismo, em razão da ideia patriarcal de que a criança deve ser educada pela mãe, sendo assim, as mulheres não poderiam trabalhar. Todavia, quando por necessidade, as mulheres ingressaram no mercado de trabalho, percebeu-se a necessidade de atendimento às mães, principalmente às que amamentavam, então, o surgimento da educação infantil institucionalizada aconteceu numa vertente assistencialista.

Muitas conquistas foram feitas, tanto de reconhecimento dos profissionais quanto por ser parte essencial à formação da pessoa. Porém a associação de educação infantil com o assistencialismo ainda é vigente, tendo em vista que ela permaneceu por anos na sociedade, o que torna necessário que haja muitos debates para que tais concepções venham a ser quebradas.

### **4.1. A visão de criança**

Mello (2006) entende o processo de educação como sendo de humanização, o que determina a mudança de enfoque do processo, para a perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem, mas isso nem sempre ocorreu.

Martins (2009) ressalta que a infância foi uma criação humana, condizente com as diferentes épocas e atividades desenvolvidas pelos sujeitos. A autora discute que, inicialmente, as crianças recebiam apenas cuidados, quando ainda eram bem pequenas. Depois de alcançar alguma autonomia, passaram a conviver com as crianças mais velhas e com os adultos, apropriando-se dos modos de agir de seu grupo social.

Historicamente a concepção sobre a criança se modificou, decorrente das transformações culturais da sociedade. A criança pouco era entendida, escutada ou sentida pelos adultos. Ariès (1981) afirma que a criança só foi considerada como tal depois do século XVII, com o surgimento de um sentimento de infância, pois antes ela convivia com os adultos, em situações cotidianas, lazer ou trabalho, ela era concebida como um adulto em miniatura. Para facilitar tal processo, os brinquedos que representavam os artefatos dos adultos em miniatura facilitavam a inserção da criança nos afazeres dos adultos (ELKONIN, 1998).

Furlanetto, Passeggi e Biassoli (2020) descrevem que as crianças eram vistas como mão de obra agrícola e ocupavam os mesmos espaços que os adultos. As famílias numerosas eram vistas com bons olhos, pois ofereceriam a mão de obra que era preciso para o trabalho e ajudavam no sustento do lar.

Com o tempo, a infância passa a ser considerada como uma fase de vida específica e, para tal, requeria um processo educacional institucionalizado. Neste contexto, a infância pode ser definida como um conjunto de peculiaridades individuais, como um conjunto geracional composto por crianças que constantemente entram e saem desse ciclo. Elas passam a ser parte da estrutura social que sustenta a vida dos sujeitos em uma relação de cuidado entre os mais velhos e as crianças (FURLANETTO; PASSEGGI; BIASSOLI, 2020).

#### **4.2. Do assistencialismo à educação infantil**

A educação de crianças se aperfeiçoou ao longo do tempo. Paschoal e Machado (2012) argumentam que historicamente a educação das crianças pequenas sempre esteve ligada às famílias, tanto que o convívio com os adultos era parte da rotina e das regras sociais eram aprendidas no seio familiar.

Mais adiante no tempo, com a revolução industrial e a abertura de vagas de trabalho, nos centros urbanos, as famílias mudaram as suas rotinas, entre elas, a da mulher trabalhar fora de casa. As fábricas abriram portas a qualquer tipo de mão de obra, pois não se necessitava mais de um funcionário forte, mas, sim, de pessoas que fossem flexíveis para lidar com o maquinário. Como a industrialização, as mulheres passam a trabalhar muitas horas nas fábricas e, deste modo, alguém teria que se responsabilizar pela educação das crianças, pois elas ajudavam no sustento do lar e, as que não estavam empregadas, vendiam seu tempo para cuidar de crianças, chamadas de mães mercenárias (PASCHOAL; MACHADO, 2012). Diante do crescimento industrial, a sociedade passou a se modernizar e a estrutura social sofreu com as consequências de uma sociedade moderna.

Rizzo (2003) aponta que o processo de cuidar de crianças por essas mulheres foi de tamanha procura que os maus tratos, a fome e a violência infantil aumentaram, porque o objetivo era tornar as crianças mais passivas e fáceis de cuidar. Para a autora, as famílias mais pobres não se importavam muito com isso, visto que seu objetivo era sobreviver e, diante das mazelas sociais, ter um emprego era um modo de poder sustentar a casa.

A preocupação das famílias pobres era sobreviver [...] os maus tratos e o desprezo pelas crianças tornaram-se aceitos como regra e costume pela

sociedade de um modo geral. As mazelas contra a infância se tornaram tão comuns que, por filantropia, algumas pessoas resolveram tomar para si a tarefa de acolher as crianças desvalidas que se encontravam nas ruas. A sociedade aplaudiu, uma vez que todos queriam ver as ruas limpas do estorvo e da sujeira provocados pelas crianças abandonadas (PASCHOAL; MACHADO, 2012, p.80).

Os autores ressaltam que as primeiras escolas surgiram ainda na Europa e nos Estados Unidos e sua intenção era justamente “cuidar e proteger” as crianças que estavam nas ruas. Diante disso, os cuidados às crianças se tornaram ponto fundamental do processo de transferência de uma educação familiar para institucional.

As escolas de educação infantil surgem, segundo Kuhlmann Jr. (2011), enquanto meio de fomentar o assistencialismo, para que as mães pudessem trabalhar e tivessem alguém para cuidar de seus filhos em casa. De forma institucional, só existiam os abrigos religiosos que atendiam crianças com condições socioeconômicas baixas sem famílias. Com o surgimento de uma instituição que cuidaria dessas crianças, as mães de famílias mais pobres teriam um suporte no cuidado de suas crianças, pois:

Até então, apenas crianças pequenas sem família eram atendidas em instituições. As Casas de Expostos recebiam os bebês abandonados nas “rodas” cilindros de madeira que permitiam o anonimato de quem ali deixasse a criança para depois encaminhá-los a amas que os criariam até a idade de ingressarem em internatos (KUHLMANN, 2011, p. 473).

O autor ressalta que as creches serviam para que o auxílio às famílias mais pobres de fato pudesse ocorrer, pois havia um índice de abandono muito grande por parte dos pais e mães. “Foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das Casas de Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças” (KUHLMANN JR, 2010, p.78),

O autor adverte que, em 1870, a visão higienista entendia ser fundamental a formação de escolas, pois a atuação de médicos escolares poderia se estabelecer nessas instituições para diminuir os números de mortalidade de crianças por algumas doenças que poderiam ser prevenidas com as consultas médicas.

A custódia, higiene e alimentação eram pilares da educação das crianças pequenas. Kuhlmann Jr. (2005) fala que as escolas também tinham, no currículo, atividades voltadas ao processo educativo das crianças, mas que seu cunho assistencialista permeava todo o processo.

Só mais adiante, no tempo que o processo educacional evoluiu, quando se estabelecem os “jardins de infância”. Martins (2009) destaca que Friedrich Fröebel (1782–1852) foi o seu

idealizador. Gonçalves e Antunes (2015) descrevem que o jardim da infância foi pensado por um homem que acreditava que as mulheres seriam as melhores “jardineiras”.

Ele considerava as atividades lúdicas como fundamentais para o processo educacional da pessoa. Kramer (1994) também ressalta a proposta de Fröebel, advertindo que o autor tinha um currículo, com base na brincadeira, sendo esse fator determinante para a aprendizagem. As atividades se dividiam em brinquedos, cantos, histórias, artes como desenho e colagem. A observação da natureza e o cultivo de hortas eram ações essenciais nos jardins da infância, pois se tratava de atividades de ocupação e materiais.

### **4.3. A educação infantil brasileira**

Montiel (2019) considera que o cuidado com as crianças pequenas no Brasil não é algo novo, pois a ideia sempre esteve vinculada ao entendimento de infância ligado à natureza do sujeito. Nos dias de hoje, a infância é considerada como algo plural, visto que não podemos mais considerá-la como única, mas decorrente de vivências diferenciadas.

Desde a chegada ao Brasil os jesuítas se preocuparam com a educação dos indígenas. A Casas de Muchachos foi criada com a intenção de cuidar das crianças abandonadas e dos índios com o objetivo de catequizá-los sob os princípios cristãos. Montiel (2019) adverte que o atendimento às crianças de 0 a 6 anos começa com os jesuítas, os quais pouco fizeram pelas crianças, pois a intenção era somente a de corrigir os chamados menores que, posteriormente, foram entendidos como “vagabundos” pelo Estado.

Em 1865 há o término do atendimento no Instituto de Menores e as crianças e adolescentes foram transferidos para o Arsenal da Marinha havendo a criação da Escola de Aprendizes de Marinheiros. Na passagem do Império para a República, os juristas começaram a sinalizar a necessidade de criar uma legislação especial para os menores de idade. No final dos anos 1800, o atendimento se caracterizava, sobretudo, pela existência de projetos elaborados por grupos particulares, em especial médicos que tratavam do atendimento à criança, com o intento de alçar em prol da criança do Brasil e, [...] funda-se em 1899 o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (MONTIEL, 2019, p.44-45).

Junto com essa instituição, surge a creche da *Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado*, no Rio de Janeiro, que foi a primeira do Brasil para filhos de trabalhadores (KUHLMANN Jr., 2010). Tais iniciativas surgiram em virtude dos higienistas que se preocupavam com a mortalidade infantil.

Montiel (2019) afirma que a vertente assistencialista da educação infantil se deu em função da troca de favores, pois eram vistas como importantes pela sociedade, tanto por parte dos partidos políticos quanto pela população, que não se preocupava com a educação, a intenção era apenas não deixar seus filhos morrerem de fome.

As famílias ricas tinham maior acesso à educação, segundo Kuhlmann Jr. (2005), o surgimento da primeira escola privada, em 1875, no Rio de Janeiro, chamada Colégio Menezes Vieira, tinha como objetivo uma educação baseada em Fröebel. Em São Paulo, a primeira escola foi fundada, em 1877, a escola Americana e, em 1896, o jardim de infância da escola Caetano de Campos que atendia os filhos da burguesia paulista.

Na passagem do século XIX para o XX, muitas coisas mudaram, no contexto educacional brasileiro. As instituições sociais começaram a se consolidar para o atendimento assistencial à população, instaura-se a visão de educação de crianças pequenas por intermédio da elite que tinha por intenção “diminuir a apatia que dominava as esferas governamentais” (MONTIEL, 2019, p.47).

A espírita Anália Franco, em 1901, funda uma associação beneficente que atendia a crianças pequenas de mães pobres. O programa foi ampliado para 18 escolas maternas e 17 creches-asilos em todo estado (KUHLMANN Jr., 2005).

Em 1919, é criado no Brasil o *Departamento da Criança no Brasil*, tendo como incentivador Arthur Moncorvo Filho, que tinha a intenção de atender às crianças numa perspectiva assistencialista.

Em um contexto de mudanças na condição da criança, em 1920, o Departamento da Criança no Brasil foi reconhecido como de utilidade pública e foram-lhe atribuídas diferentes tarefas, entre elas: realizar um histórico sobre a situação da proteção à infância no Brasil; fomentar iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida pobre; publicar boletins; divulgar conhecimentos; promover congressos; concorrer para aplicação das leis de amparo à criança; uniformizar as estatísticas brasileiras sobre mortalidade infantil; entre outras (MONTIEL, 2019, p.48).

As instituições privadas sempre ocuparam lugar de destaque, na educação de crianças pequenas, tanto que até 1922 a educação estava sob resguarda dessas entidades. Com o advento do 1º Congresso de Proteção à Infância, em 1922, determinou-se a necessidade de intervenção estatal, para a criação de novos órgãos de assistência à infância, como descreve Montiel (2019, p.49): “lactários, jardins de infância, gotas de leite, consultórios para lactentes, escolas maternas, policlínicas infantis”. Em 31 de dezembro de 1923, o Decreto nº 16.300 foi implementado com o objetivo de estabelecer a inspeção médica nas escolas.

Kramer (1995) ressalta o surgimento de movimentos que pediam e reforçaram a presença das creches na sociedade e da importância do aleitamento materno, mas somente, em 1930, com a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, o Estado toma a devida consciência em relação à educação de crianças pequenas, quando “O governo dividiria os custos com órgãos particulares, mas centralizaria a direção e o controle do atendimento” (KRAMER, 1995, p. 61).

A intenção do estado era justamente garantir às mães a assistência devida aos seus filhos tanto que, por meio do Decreto nº 21.417 de 17 de maio de 1932, ele regulamenta o processo de amamentação dentro das empresas que tinham mais de trinta funcionárias mulheres. A visão assistencialista de atendimento à infância se estabelece, não como direito da criança e da mãe, mas como um favor à população. Montiel (2019) argumenta que essa é uma tendência do pensamento patriarcal, em que esse atendimento não foi visto socialmente como um direito, mas um favor à sociedade.

Tal pensamento, ainda, está impregnado até os dias de hoje na educação infantil, como uma troca de favores do governo para com a população principalmente as mais carentes.

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. Outro elemento que contribuiu para o surgimento dessas instituições foram as iniciativas de acolhimento aos órfãos abandonados que, apesar do apoio da alta sociedade, tinham como finalidade esconder a vergonha da mãe solteira, já que as crianças (PASCHOAL; MACHADO, 2012, p.82).

Kishimoto (1986) identifica que, por meio do Decreto nº 5.884 de 31 abril de 1933, instaurou-se, na educação pré-primária, atendimento a crianças de 4 a 7 anos, nos jardins da infância e introduzia esse nível de ensino no processo de escolarização infantil.

Com o governo Vargas, em 1942, surge a Legião Brasileira de Assistência (LBA), feita pela primeira-dama Darcy Vargas, com o apoio dos donos de grandes indústrias brasileiras. Campos, Rosemberg e Ferreira (1995) ressaltam que seu objetivo era atender às crianças de pais que foram convocados, para a segunda guerra mundial, mas, com sua fixação no caráter assistencial, a população foi tomando vigor em âmbito social.

Com a chegada da Consolidação das Leis de Trabalho, em 1943, as creches passaram a ser elementos obrigatórios para as empresas que contratassem mulheres, tendo por objetivo garantir a amamentação do bebê, mas sem nenhuma forma de educação. A escola maternal e os jardins de infância também foram incentivados por meio da criação dessa lei (MONTIEL, 2019).

Enquanto as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche (DIDONET, 2001, p. 13).

Todavia, com a Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, a educação pré-primária passa a ser ministrada nas escolas maternas e nos jardins de infância e seria destinada a todas as crianças menores de sete anos. Dez anos depois, foi criada a Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 e o ensino primário passou a ser estabelecido como 1º grau, e o ensino pré-primário passou a ser um termo ausente na legislação.

Campos, Rosemberg e Ferreira (1995) ressaltam que, em 1970, a LBA passou a agir de forma assistencialista diretamente nas creches, por meio da criação do *projeto casulo* e, com a revitalização e formulação de programas nacionais, é feito um traçado de metas que tendem a ter grande impacto social e político.

Paschoal e Machado (2012) argumentam que os movimentos sociais foram importantes para a expansão do atendimento, não só para as mulheres que trabalhavam fora, mas para todas que necessitavam do atendimento desse serviço, apoiando-se na concepção de que o atendimento às crianças pequenas poderia acontecer fora do lar, o que possibilitaria a superação das condições sociais precárias e a transformação da vida das famílias atendidas.

Kramer (1995) relata que o discurso do governo, para o atendimento às crianças de classes de menor poder econômico, parte da ideia de infância tida como homogênea, no entanto as famílias mais carentes tinham grandes dificuldades e barreiras, sendo consideradas socialmente como deficientes de conhecimento e monopólio. Tendo por objetivo sanar essas barreiras, o Estado assume a educação infantil, como sendo prioridade, a fim de impulsionar uma mudança social e a democratização do ensino, tentando compensar as carências sociais e viabilizando novas oportunidades na educação. As crianças mais pobres eram consideradas privadas de diversos atributos, como: cultura, conhecimento, brinquedos, entre outros fatores que contribuem para um efetivo desenvolvimento social e cultural.

[...] considera-se a educação como promotora da melhoria social, o que é uma maneira de esconder os reais problemas da sociedade e de evitar a discussão dos aspectos políticos e econômicos mais complexos. A proposta que ressurgiu, de elaborar programas de educação pré-escolar a fim de transformar a sociedade no futuro, é uma forma de culpar o passado pela situação de hoje e de focalizar no futuro quaisquer possibilidades de mudança. Fica-se, assim,

isento de realizar no presente ações ou transformações significativas que visem a atender às necessidades sociais atuais (KRAMER, 1995, p. 30).

As escolas públicas tinham por intenção o atendimento às crianças pobres e as escolas privadas estavam com o foco de preparação para a alfabetização. Ambos os contextos já apresentavam grandes diferenciações, enquanto uma focava no assistencialismo, a outra tinha o foco pedagógico de preparação e aprendizagem da criança. As crianças de classes mais abastadas tinham uma preparação que valorizava sua criatividade e sociabilidade, enquanto as outras eram atendidas tendo por intenção sanar seus déficits sociais (KRAMER, 1995).

Montiel (2019) ressalta que, a partir de 1980, surgem iniciativas no Brasil, as igrejas aparecem, por meio das pastorais do menor e da associação de moradores, para cobrar do governo políticas em prol dos pequenos. Essas organizações estavam comprometidas com os movimentos sociais e com as crianças de 0 a 6 anos, principalmente as com menores condições financeiras. Com a abertura política proporcionada nessa década e com o processo de democratização, em 1984, aparecem as primeiras discussões de fortalecimento ao atendimento às crianças dessa faixa etária. A ideia de direito à educação surge, justamente, diante desse debate, e os movimentos sociais passam a lutar e a exigir do Estado o estabelecimento das creches, assim como uma posição decisiva que se daria na legislação.

Esses pontos-chave da história ressaltaram transformações no atendimento de crianças, visto que, na sociedade brasileira, o pequeno pobre veio sendo entendido como abandonado, desvalido, carente e crianças sem cultura, e a função da escola de educação infantil era atender às demandas de forma assistencialista de atendimento à população carente (MONTIEL, 2019).

Neste sentido, Kuhlmann (2011) destaca esse processo como sendo não uma periodização sequencial, mas como um processo que reflete as relações sociais de cada momento da história. Consideramos que a educação infantil esteve de forma histórica voltada ao cuidado, movido por uma oferta em dois blocos. O primeiro deles visava ao atendimento em tempo integral, acolher a população carente que trabalhava e a outra, as pré-escolas, que preparavam o sujeito para a promoção de um bom desenvolvimento e aprendizagem.

#### **4.4. A educação infantil nos documentos oficiais**

Ao fazermos esse percurso histórico da educação infantil, observamos que ela esteve desde o início voltada ao atendimento assistencial de crianças carentes, uma troca entre a

sociedade e o Estado. Ao contrário, as escolas privadas estavam muito preocupadas em preparar suas crianças para o ensino primário (MONTIEL, 2019).

Com o alvorecer de uma nova era, a democrática, a constituição cidadã chega como um marco à democracia brasileira e reconhece, pela primeira vez, a educação enquanto um direito do cidadão desvinculando à ideia assistencialista vigente na sociedade.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2016, p.123).

Em seu artigo 208, a constituição garante o direito ao atendimento à educação infantil de crianças de 0 a 5 anos.

Art. 208. I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva universalização do ensino médio gratuito; III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade [...] (BRASIL, 2016, p.123-124).

Um fator a ser mencionado é que, antes, a educação infantil compreendia o período de 0 a 6 anos, sendo um período preparatório para a educação primária. Com a chegada ao ensino fundamental de nove anos, o atendimento passa a ser para as crianças de 0 a 5 anos.

A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 é promulgada com o objetivo de fazer a organização da educação brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB entende em Lei “Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Sendo assim, ela é prioritariamente reconhecida como parte da educação básica, mas Montiel (2019) argumenta que isso não foi suficiente para abandonarmos o entendimento assistencialista para a educação da infância.

Quando a LDB foi promulgada, o ensino de nove anos ainda não vigorava no Brasil, logo ela compreendia a educação infantil até os 6 anos.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996).

Nos artigos 30 e 31, a lei evidencia como deve ser ministrado o ensino de crianças em creches e pré-escolas pelo Brasil.

Após a promulgação da LDB, o governo publicou orientações aos professores de educação infantil, por meio do *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (1998), que entendia à educação infantil como parte integrante da educação básica com o objetivo de educar para promoção de um ensino integral.

O documento constitui-se como uma referência e orientações nacionais, para a ministração de aulas na educação infantil, com a intenção de contribuir na implementação de uma educação de qualidade, para promover a ampliação do exercício da cidadania (BRASIL, 1998).

As referências presentes no documento apontam que as propostas expressam as necessidades nacionais que foram evidenciadas em pesquisas feitas pelo ministério da educação. Esse estudo apontou as diferenças e desigualdades no Brasil, mas também as superações encontradas pelos docentes nas propostas pedagógicas para a educação infantil (BRASIL 1998).

O documento propôs o respeito à pluralidade e diversidade brasileira. A proposta curricular da educação infantil era aberta e contemplava a flexibilidade que poderia ajudar no processo de implementação e elaboração dos currículos em cada unidade federativa. O documento apresentava que ele só teria verdadeiro sentido se, de fato, ele traduzisse a vontade de todos os envolvidos no processo educacional (BRASIL 1998).

Em 2010, o governo brasileiro lançou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) que também compreende essa etapa como sendo a primeira parte integrante da educação básica. Para o documento: “É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção” (BRASIL, 2010, p.12), no qual a criança é considerada como um sujeito histórico e de direitos, capaz de construir conhecimento, brincar, interagir e questionar. Os currículos devem ser organizados de maneira a atender as especificidades dessa etapa, garantindo direitos como brincar e interagir viabilizando uma educação integral (BRASIL, 2010).

Na atualidade, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) reforça que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e que a denominação educação pré-escolar estava ligada a um termo que entendia a educação infantil como parte preparatória para a escolarização do ensino fundamental. Com a alteração na LDB, em 2006, que antecipa o ingresso no ensino fundamental, a educação infantil passa a atender o grupo de 0 a 5 anos.

A BNCC reconhece a educação infantil como princípio e fundamento do processo educativo. O ingresso na creche e na pré-escola é apresentado pelo documento como sendo o primeiro momento da criança de estabelecer novos vínculos, para além da família, para que possam se incorporar em uma sociedade estruturada e relacionável (BRASIL, 2017).

#### **4.5 O cuidar e educar na educação infantil**

Desde o seu início, a educação infantil esteve associada a questões de cuidado, mas a educação era uma temática de difícil tratamento. Destaca-se que o pedagógico não foi deixado de lado, ele sempre esteve presente na educação da creche e do jardim de infância a diferença é que um educava para a subordinação e outro para a emancipação (MONTIEL, 2019). Com o passar do tempo e o reconhecimento da educação infantil, como parte integrante da educação básica, determina que ela seja considerada no cotidiano pedagógico.

O primeiro documento oficial com ampla divulgação nacional que tratou as relações do cuidar e educar foi o Referencial Curricular Nacional – RCNEI – para a Educação Infantil, no qual as ações de cuidado e educação não podiam estar desvinculadas, tendo em vista que, no ato de cuidar, educa-se e, no ato de educar, o professor também exerce o cuidado, pois são ações conjuntas na educação infantil (BRASIL, 1998).

A qualidade no ensino devia ser viabilizada por meio de uma educação integralizada. Os profissionais que atuariam com essa faixa etária devem ser formados em curso de nível superior assim como prevê a LDB:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

A má formação de professores é um problema que está vigente até os dias atuais. Mesmo o debate formativo não sendo o foco nesta pesquisa, é preciso apresentar que existem muitas lacunas, assim como apresenta Montiel (2019), os profissionais que atuavam na educação infantil, por vezes, não eram formados em nível superior, mas eram mulheres contratadas para atender a demanda de cuidado de crianças, voltando novamente a questão de assistencialismo ligado à essa etapa. Louro (2015), ao apresentar a história das mulheres no magistério, também discute que elas não eram contratadas por suas competências formativas, mas pelo cuidado maternal, ou a denominada maternagem, atributo considerado inato por parte da mulher que

nasce com o dom de ser mãe e de cuidar de crianças. Tanto foi assim, que o magistério da educação infantil sempre formado majoritariamente por mulheres.

Esse fato, também, afeta os homens, pois eles culturalmente não estão ligados à função do cuidado e, quando querem exercer tais funções, ocorre o que Ramos (2011) chama de estranhamento e avaliação e nos denominamos crivo por parte da escola, família e sociedade.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998, p. 23).

A educação é, portanto, um ato de cuidado, pois, ao interagir com a criança, o professor educa e cria vínculos com os estudantes. A intenção primordial da educação deve ser valorizar e auxiliar a criança, no desenvolvimento de uma aprendizagem integral e da potencialidade de seu corpo, a fim de formar crianças felizes e saudáveis. O documento das DCNEI prevê que “A educação, em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (BRASIL, 2010). O documento novamente chama atenção para o processo de ensino, enquanto meio de cuidado, pois as crianças que ali estão necessitam de educação e de cuidados.

A BNCC manifesta, em suas linhas, que a consolidação da ideia de atos indissolúveis vem ganhando foco, nos últimos tempos e que o entendimento viabiliza uma educação integral. Quando as escolas acolhem as vivências e os conhecimentos edificados pela criança ela está articulando meios pedagógicos que visam ampliar as experiências e os campos de conhecimento que estão atrelados ao processo de educar e cuidar de crianças pequenas. Os contextos familiar e escolar devem ser evidenciados na escola, o que torna facilitador um ensino que envolve aprendizagem de “socialização, autonomia e comunicação” por parte dos alunos de educação infantil (BRASIL, 2017, p. 36).

O DCNEI (2010) já previa que a educação infantil deveria ser dividida em eixos estruturantes como brincar e interagir. Mas é apenas com a Base Nacional Comum Curricular (2017) que os direitos de aprendizagem são consolidados, os campos de experiência na educação infantil são criados e estruturados de maneira a viabilizar uma educação integral. Os direitos de aprendizagem são apresentados na BNCC, seis ao todo, que são os princípios

norteadores da educação infantil, para a viabilização dos processos pedagógicos dessa etapa de ensino.

**Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas. **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

A BNCC (BRASIL, 2017) prevê que cabe ao professor observar a criança que tem a capacidade de questionar, levantar hipóteses e fazer conclusões, bem como seja capaz de absorver os valores sociais e construir o conhecimento se apropriando do que foi ensinado e sistematizado pelo professor. Claro que isso deve acontecer valorizando os direitos de aprendizagem e com a *intencionalidade pedagógica*, que viabiliza o desenvolvimento integral da criança. A intencionalidade está relacionada à organização e à proposta pedagógica por parte do professor, tal ação deve permitir o conhecimento de si e do outro, as relações consigo mesmo e com a natureza. A produção de cultura e de ciência que podem ser traduzidas, segundo o documento em ações de cuidado e higiene pessoal, bem como nas brincadeiras e experiências com diversos recursos, poderão aproximar o sujeito da literatura e da socialização.

Não cabe ao professor apenas exercer a mediação, mas ele deve participar das discussões, contribuir na reflexão, “selecionar, organizar e planejar” junto com as crianças, sendo ele o monitor das práticas interativas que garantem a diversidade e as mais diversas situações que aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 2017, p. 39). É dada a participação do professor, no registro e acompanhamento do estudante, em toda a sua trajetória acadêmica. Devem ser valorizados seus avanços, conquistas, aprendizagens, possibilidades, em diversos registros, como fotos, portfólios, desenhos e escrita espontânea do

aluno. Diante desses princípios, será possível perceber o processo progressivo de suas experiências no tempo e espaço em que elas estão inseridas.

Além de considerar os direitos de aprendizagem, a BNCC, também, apresenta que a educação infantil é feita de eixos estruturantes de interações e brincadeiras que são assegurados por meio dos direitos de aprendizagem. A base estrutura cinco campos de experiência, sendo relacionados à vida concreta dos alunos e aos conhecimentos que podem ser adquiridos pelo patrimônio cultural (BRASIL, 2017).

Os campos de experiência são denominados pela BNCC (BRASIL, 2017, p. 40-43) como: “O eu, o outro e o nós”, que garantem a interação com os demais sujeito, construindo autonomia e relações com outros indivíduos. “Corpo, gestos e movimentos”, que determina ao aluno o conhecimento de seu corpo, dos movimentos, sejam eles impulsivos, intencionais ou coordenados. “Traços, sons, cores e formas”, em que a convivência com os mais diversos meios artísticos, culturais e científicos podem possibilitar à criança a apropriação de ações e aspectos sociais. “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, em que a criança escute, fale, pense e imagine situações diversas, contando histórias, ouvindo-as, imaginando e criando hipóteses sobre diversas situações que envolvem esse processo. “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, cujos campos permitem a aprendizagem do tempo, do espaço e quantidades, assim como o estabelecimento de relações e transformações que podem acontecer nesses ambientes.

Sendo a criança um sujeito histórico e que está inserido, em um contexto de espaço-tempo, esse campo garante a ela a percepção desses aspectos e criação de conhecimento que tem por base a interação e a brincadeira socializada. Claro que as diversas manifestações da criança devem ser valorizadas e registradas pelo professor que, ao ter intencionalidade no processo pedagógico, evidencia o potencial do educar e cuidar nas diversas ações quanto à educação infantil (BRASIL, 2017).

#### **4.6 Maternagem**

A maternagem, na educação infantil, ocorre de forma precisa, em razão do pensamento patriarcal que envolve as relações de gênero e trabalho na educação infantil. Ramos (2020) apresenta que, ainda, no Brasil colônia, o patriarcalismo se consolidou no pensamento da população, o que gerou uma certa organização do sistema familiar vigente. No entanto tal condição impôs à figura da mulher o estar apta ao cuidado de crianças, sendo considerada desde seu nascimento tendo a tendência ao cuidado.

Embora o patriarcalismo seja uma forma de pensamento e ação implantada em um contexto cultural amplo, sua primeira localização ocorre no interior da família e envolve o poder masculino sobre a dependência feminina que é sustentada e mantida pela divisão do trabalho no interior da casa. Ao assumir as tarefas domésticas, a mulher fica limitada para a aquisição de outras habilidades, capazes de torná-las economicamente independente (CHAMON, 2005, p. 26).

O autor chama atenção para a divisão do trabalho entre homens e mulheres, pois elas estavam incumbidas da educação dos filhos e do cuidado da casa, enquanto os homens trabalhavam para prover o sustento do lar. Isso, ao longo do tempo, foi impactando a figura feminina, para a aquisição de novas capacidades, que pudessem torná-la uma pessoa independente e que pudesse se sustentar como o homem. As mulheres eram consideradas objetos dos homens que detinham o poder sobre elas.

Louro (2015) apresenta que, ainda em 1827, foi estabelecido pelo congresso escola para meninas e meninos com estruturas e salas diferenciadas. Enquanto os homens aprendiam economia e legislação, as mulheres aprendiam bordado e a cozinhar. Isso reforça ainda mais a visão patriarcal sobre a figura feminina em relação ao trabalho.

A educação da mulher seria feita, portanto, para além dela, já que a justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos ou, na função de formadora dos futuros cidadãos. Ainda que o reclamo por educação feminina viesse representar, sem dúvida, um ganho para as mulheres, sua educação continuava a ser justificada por seu destino de mãe (LOURO, 2015, p. 447).

Diante desses pressupostos, Ramos (2020) apresenta que as mulheres não viam grandes vantagens em ser professoras, pois a sua preparação estava voltada a ser uma boa esposa, mãe e que zela pela casa. No entanto tal profissão foi sendo associada à mulher, o Estado que exerce esse controle, pois, segundo Louro (2015, p. 450): “controle do estado sobre a docência, a determinação de conteúdo e níveis de ensino, a exigência de credenciais dos mestres, horários, livros e salários, ou como um processo paralelo à perda de autonomia que possam sofrer as novas agentes de ensino”.

Ramos (2020) adverte que a profissão feminina de maior prestígio foi considerada ser docente, pois antes a mulher era preparada apenas para ser esposa e mãe, isto é, as mulheres viram a possibilidade de conseguirem sua independência financeira, mesmo não sendo uma profissão lucrativa, era um meio de sobrevivência, principalmente, para as mães solteiras.

Ramos (2020), fundamentado em Cesário (1996), adverte que o termo maternagem, muito associado à maternidade, na verdade, contrapõe o real sentido, pois maternidade quer dizer o grau de ser mãe, ou seja, um grau de parentesco entre um sujeito e outro. Já a

maternagem está ligada à visão de cuidado, carinho, zelo, afeto e alegria. Ambos os termos podem se complementar, mas não são a mesma coisa, visto que as características de maternagem podem ser desenvolvidas por qualquer ser humano, e não apenas à mulher só pelo fato de ser mãe.

O homem que também tem laços afetivos com seus filhos pode criar sentimentos de carinho, zelo e amor. Mesmo não sendo laços de sangue que os une, o sentimento humano de carinho e zelo pode se estabelecer, não sendo um requisito mínimo para a atuação na educação infantil. Claro que com crianças o carinho e o zelo são fatores essenciais, mas o educador deve sempre buscar ser profissional e zelar pelo que a profissão exige dele, que é o de educar e cuidar da criança que está sob sua supervisão.

Na defesa de que homens e mulheres podem atuar no mesmo espaço, Ramos (2020) levanta uma questão importante relacionada ao espaço da creche, evidenciando que a escola de educação infantil deve ter espaço para homens e mulheres atuarem, como um movimento de integração, sendo esses dois essenciais para a formação de um cidadão de forma integral. Esse termo está ligado à associação da ideia de que a mulher é sempre mais apta ao cuidado de crianças e que é preparada desde o nascimento para ser mãe, tendo as habilidades de carinho e afeto de forma inata.

É preciso que a sociedade tenha pensamento crítico, em relação a tal questão, mas notamos que essa visão decorre de um cunho assistencialista ligado à educação infantil que, por anos, perdurou como forma de troca entre o Estado e a sociedade civil. Nos grupos atuais, essa ideia patriarcal ainda é viva, o que afasta muitos homens do exercício do magistério, pois, para serem professores, não só precisam passar pela formação em nível superior, mas necessitam mostrar que têm a competência de cuidar, assim como estão seguros de sua sexualidade (RAMOS, 2020).

Os homens foram cada vez perdendo o interesse pela profissão e optaram por outras áreas com maior remuneração o que ocasionou a feminilização do magistério no ensino fundamental, pois deu espaço para as mulheres que assumiram os postos de educadoras e cuidavam das crianças das outras mulheres que precisavam trabalhar nas fábricas. Louro (2015) atribui que muitas vezes foram surgindo e afetaram a presença masculina, muitos foram os discursos que fortaleceram a visão de maternagem como atributo único para o cuidado de crianças pequenas.

Outras vezes surgiram para argumentar na direção oposta. Afirmavam que as mulheres tinham, “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e “naturais educadoras”, portanto, nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino

primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna eram vistos como filho ou filha espiritual. O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, podia ampliá-la ou sublimá-la (LOURO, 2015, p. 450).

Esse modelo educacional, proposto na pesquisa de Louro (2015), fica expressivamente visível na educação das meninas, pois o currículo que lhes era proposto estava voltado ao cuidado, sendo essencial que a professora que as educasse tivesse tal requisito para a sua atuação com elas. Observamos, na pesquisa de Ramos (2020), que o processo de atuação dos professores independe da situação de gênero, identidade, raça, cor ou religião, mas deve depender exclusivamente da criança e para ela, pois o professor que sabe entender esse processo, independentemente de sua condição de gênero, irá atuar de forma precisa, viabilizando uma educação integralizada.

## **5. RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O objetivo deste capítulo é fazer um debate teórico sobre as relações de gênero na educação infantil. Para tal evidenciamos, logo de início, como são constituídas as masculinidades e as feminilidades na educação infantil. Percebemos ser esse campo um lugar de embates hegemônicos, pois as crianças são desde cedo incentivadas a adquirirem hábitos sociais considerados corretos e a terem os seus papéis sociais constituídos ao final da educação infantil.

Mas, afinal, de que forma tudo isso é garantido? Veremos que esse processo ocorre, por meio da transmissão dos modos de agir social por meio de professores e pais que evidenciam os mais diferentes papéis de gênero e obrigam as crianças a se enquadrarem ou na masculinidade, que é o caso dos meninos, ou na feminilidade que é o caso das meninas. Ressaltamos, também, que a educação exerce um importante controle na vida da criança, ao constituir funções que posteriormente serão desempenhadas na vida adulta.

No debate sobre a inserção do professor homem na educação infantil, vemos o quanto o afastamento do masculino prejudica a formação de identidade na educação infantil, pois as crianças podem ficar sem referência e continuar reproduzindo os estereótipos que a docência é apenas função de mulher.

### **5.1 A constituição da masculinidade e feminilidade na educação infantil**

A educação infantil, em sua estrutura, já apresenta às crianças os atributos de meninos e meninas, em diversas situações, que vão desde as brincadeiras até os processos de ensino-aprendizagem. A literatura de Vianna e Finco (2009) descreve haver uma certa tendência dos professores de influenciarem situações de brincadeiras, em que as meninas tendem a situações de cuidado e zelo, e os meninos a brincadeiras que se voltem ao corpo, esporte, violência e trabalho.

Diante de diversos aspectos, os adultos, quando vão educar as crianças, definem em seus corpos as diferenças entre os papéis sociais. As características do corpo e os comportamentos que são esperados, para as meninas e meninos, são cada vez mais reforçados em ações e nos cotidianos das escolas de educação infantil (VIANNA; FINCO, 2009).

As mais plurais experiências de meninos e meninas, nesta etapa de ensino, constitui um importante ponto na vida das crianças, pois ele introduz o processo de escolarização, em que se produzem as habilidades necessárias, bem como existe um processo de constituição do gênero

feminino e masculino na criança. O controle dos corpos, sentimentos, ações e movimentos são marcados nessa fase, pois é aí que as regulações infantis ocorrem, com frequência, para que a cultura social possa ser transmitida (VIANNA; FINCO, 2009; GIONGO, 2015).

Observamos que as crianças constituem os papéis sociais na educação infantil, para agradarem seus preceptores, pois a correspondência das expectativas do adulto torna-se, para a criança, uma maneira singular de se constituir socialmente. Pino (2005) discute que a criança, ao se constituir enquanto sujeito, necessita do outro e da linguagem, sendo a função social um signo representativo criado pela sociedade. Sendo assim, as instituições, como as escolas, as famílias e a sociedade, transmitem às crianças as formas e os jeitos de expressarem seus papéis sociais na sociedade, sendo, portanto, as masculinidades e feminidades constituídas desde o nascimento biológico da criança (VIANNA; FINCO, 2009).

Os professores, sejam eles homens ou mulheres, colaboram com esse processo, pois ensinam as crianças, por meio da mediação pedagógica, aquilo que é tipicamente de cada gênero. Por exemplo, quando o docente diz à menina que ela não deve brincar de carrinho ou ao menino que as bonecas são brinquedos femininos, ele exerce o controle sobre a criança que, para atender as expectativas do adulto, irá atendê-lo e deixará de brincar com determinado brinquedo (VIANNA; FINCO, 2009).

As autoras relatam que, por mais que as diferenças biológicas estejam contidas em seu sexo, as meninas e os meninos, presentes em um mesmo ambiente, são educados de forma diferenciada, pois, embora sejam da mesma família ou alunos da mesma sala tendo a mesma educação e adquirindo os mesmos conhecimentos, as meninas são educadas para o zelo ocultamente, no olhar, nas ações, nas brincadeiras e os meninos para a dominação. Essas tradições culturais dos papéis sociais são repassadas de geração em geração por meio da linguagem e ações que mediam o processo constituidor do sujeito.

Guizzo (2007), ao trabalhar a educação de meninos na educação infantil, afirma que é feito de forma oculta um certo tipo de controle nos corpos, pois são empreendidos pela escola, professores, pais e sociedade certas expectativas sobre o que serão essas pessoas na sociedade, tendo em vista que os atos regulatórios contribuem para a formação do sujeito e a sua constituição social.

Se admitirmos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas o produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdades; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com a nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, e não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para

observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (LOURO, 2004, p.85-86).

Em especial, os meninos são tratados e moldados de forma que, desde a mais tenra idade, já possam assumir sua masculinidade e, principalmente, exercer a sexualidade considerada politicamente correta socialmente, a heterossexualidade. Os meninos que não corresponderem a tais expectativas são tratados de forma análoga à sociedade, isto é, como diferentes ou que precisam aprender a ser homem.

Para que eles consigam se enquadrar nas ideias de masculinidade, os meninos devem desenvolver habilidades voltadas ao esporte, agilidade, força e impetuosidade, que são características da masculinidade da sociedade patriarcal, visto que demonstram que o masculino é superior aos demais papéis sociais.

A aversão às atividades femininas também é uma característica da educação masculina. Os meninos são ensinados e instruídos desde pequenos que a brincadeira de menina é boneca, que ele não deve brincar com ela, que fazer comida é coisa de mulher, o que não dá espaço nem liberdade para que a criança absorva o máximo de ambos os papéis sociais, tendo em vista que não é porque o sujeito é homem que não pode executar tais funções. Ele não executa, pois a sociedade considera tais funções voltadas ao gênero feminino, sendo o masculino expressivamente proibido de realizá-las.

Entretanto, creio ser importante compreender que não há uma única forma de se viver a masculinidade (e também a feminilidade). Porém, há uma que predomina e por isso é chamada de hegemônica: refiro-me à masculinidade vinculada diretamente à heterossexualidade. Masculinidade essa que, como já coloquei, “se constrói em relação a várias masculinidades subordinadas assim como em relação às mulheres” (SABO, 2002, p. 37). Gostaria de ilustrar aqui algumas estratégias muito utilizadas pelos adultos (família, professora, etc) para consagrar determinados tipos de comportamentos tidos como ‘essencialmente’ masculino (GUIZZO, 2007, p. 41).

Observamos que a masculinidade é uma constituição que impede a evasão de fronteiras de gênero, o que não se observa tanto com as meninas, que, por mais que seja difícil à família aceitar que a menina gosta de jogar futebol, é mais fácil sua aceitação que o menino brincar de boneca (ELIOT, 2013). Pesquisas como a de Guizzo (2007) e Eliot (2013) apresentam que as meninas têm menos medo de se aproximar do gênero masculino que os meninos de se aproximarem do gênero feminino, em função do medo de repreensão social, do desagrado do adulto e da falta de correspondência.

Louro (2015) considera a escola como um espaço de reproduções e, principalmente, um lugar, em que as diferenças são postas à mesa, de forma que não dá para perceber, porque, já

ao nascerem, os pais já colocam toda uma expectativa sobre a criança que, ao longo do tempo, vai aprendendo a ocupar o seu lugar na sociedade.

Sendo assim, a instituição delimita os espaços e exige que as crianças desempenhem funções diferenciadas. Louro (2015, p. 62) acrescenta que “a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o lugar dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas”.

Finco (2012) destaca que, se a masculinidade e a feminilidade dependem dos atributos biológicos, apenas não seria preciso que professores, pais e a sociedade desempenhassem uma rotina de educação. Observamos haver intensos esforços de coagir os pequenos e moldá-los dentro da identidade masculina e feminina, pois, se assim não for, a sociedade patriarcal padece.

Afinal, é natural que meninos e meninas se separem na escola, para trabalhos de grupos e para as filas? É preciso aceitar que naturalmente a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? Como explicar, então, que muitas vezes eles e elas se misturem para brincar ou trabalhar? [...]. Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, locus das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são construídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores (LOURO, 2015, p. 67-68).

A educação infantil tem sido, segundo as pesquisas de Guizzo (2007), Vianna e Finco (2009), Louro (2015) e Eliot (2013), um espaço de construção de sexualidades e identidades a tempo de que elas sejam coagidas, vigiadas, punidas, educadas e normatizadas, para serem como a sociedade patriarcal deseja que sejam, isto é, meninos sejam meninos e meninas sejam meninas.

Finco (2005) considera ser, na brincadeira, a forma de expressão da cultura, pois a criança aprende os costumes e coloca-os em prática por meio do brincar. A autora evidencia, em sua pesquisa, que nas relações do brincar ficam explícitas as condições de gênero impostas à criança, pois ela mesmo querendo se libertar de tais pesos os carrega no brincar de bonecas ou nos esportes.

Felipe (2000), ao estudar as formas de educação de meninos e meninas, descreve que, ainda no século XIX, a sua educação era marcada pela preocupação do comportamento e da conduta, tendo em vista que as meninas eram privadas da manifestação dos sentimentos e eram severamente controladas socialmente. Já os meninos tinham uma formação esportiva que se preocupava em competir com os demais e se baseava no trabalho e na força.

## 5.2 O trabalho e os aspectos de gênero na educação infantil

Percebemos o longo desse processo que a masculinidade e a feminilidade foi sendo, ao longo do tempo, constituída de diversas maneiras, sendo essencial apresentar que o trabalho docente também faz parte desse processo, pois é desde pequeno que a constituição do sujeito é feita, sendo que os papéis sociais são inaugurados na infância e formalizados ao longo da vida.

Arce (2001) descreve que foi percebido socialmente como um dom da mulher ser mãe e receber uma criança em seu útero e depois poder amamentá-la que fez da figura feminina algo “sagrado” e intocável que era voltado à preservação e ao cuidado para com a família e a casa. A formação da menina como vimos é uma educação voltada ao cuidado, em que até os brinquedos que são apresentados para ela constituem parte de sua identidade maternal.

É basicamente como se fosse uma vocação ou um dom divino em que a mulher deve seguir o preceito de ser mãe, cuidar do lar, filhos e marido. Ela se constituiu sob a ótica do cuidado diferente do homem que a força, a dominação e a competição são predominantes no processo constitutivo.

A relação que se estabelece entre a professora, especialmente de educação infantil, com o trabalho doméstico, na qual, a mulher recebe uma marca simbólica de “educadora nata” influencia um olhar reducionista no sentido de desqualificação do trabalho educativo. Nesse sentido, conforme assinala Arce (2001), a mulher é vista como aquela que nasce com atributos, ou certa predisposição para lidar com a criança. Tal associação naturaliza a concepção de que para o trabalho com crianças pequenas é necessário apenas ter uma vocação para a maternagem (CONCEIÇÃO; BERTONCELI, 2017, p. 67).

Observamos que ao longo do tempo o trabalho na educação infantil foi constituindo-se de forma precária o que dificultou muito o processo de constituição de uma identidade docente. No caso do Brasil o processo assistencialista a que foi condicionada essa etapa também foi determinante para que a docência fosse vista apenas do ponto de vista do cuidado, pois as mães mais pobres eram atendidas sob os princípios do cuidado e não da educação. Sendo assim, a cuidadora não necessitava de formação para exercer tal função. (CONCEIÇÃO; BERTONCELI, 2017).

Kuhlmann Jr. (2000), analisa que a educação infantil é considerada a menos importante das etapas de ensino, por se tratar da educação de crianças pequenas que ao longo do tempo foram sendo marginalizadas e não reconhecidas como parte integrante da sociedade.

Percebemos que a transformação do contexto da educação infantil ocorre em um período em que o capital foi reestruturado passando à docência a ser reconhecida como uma função pouco remunerada. Custódio (2011) afirma que esses elementos ajudaram a precarizar o trabalho da docência e afetou de forma drástica a atualidade que ainda sofre com esse processo

histórico. Roldão (2007) ressalta que existem muitas evidências de que a formação de professores no Brasil foi uma das muitas falhas que precisam ser consideradas para que a função volte a ter a dignidade que merece, pois para ele não é ação mais prestigiosa do que o ato de ensinar.

Se tratando de educação infantil no começo não era preciso que os professores tivessem formação que contemplasse diversos aspectos do desenvolvimento infantil, pois o Estado estava preocupado apenas em formar professores para o ensino fundamental, tendo em vista que a grande preocupação era o processo de alfabetização.

Saviani (2009) apresenta que, após 1980, por meio das lutas dos movimentos sociais, é que a formação, em nível de magistério, formação em licenciatura em pedagogia curta (três anos) e licenciatura plena (quatro anos) foram devidamente implementadas por meio da Lei nº 5692/71 que regulamentou esses cursos para a atuação com crianças. Neste sentido, todos os cursos, em nível de licenciatura, regulamentavam o exercício da docência e as universidades começaram a entender o curso de pedagogia como responsável pela formação de professores de educação infantil.

O trabalho docente foi, ao longo do tempo, constituído como ensino voltado ao cuidado, zelo e à maternagem, sendo a mulher considerada mais apropriada para o desempenho de tais funções, tanto por ser preparada desde o berço para isso quanto pelo fato de possuir atributos divinos ou biológicos para esse desempenho.

Veremos, a seguir, que o processo constituidor que afastou os professores homens do exercício do magistério foi justamente a perda de prestígio social, pois, como foi analisado, o homem sempre é preparado para executar funções prestigiosas, sendo assim, seu afastamento se deu e a mulher passou a ocupar um lugar na educação infantil.

A mulher, por ter uma preparação com o cuidado de bonecas, o zelo pela casa, entre outros fatores, foi sendo estimulada a ocupar esse espaço e elas, por necessitarem independência financeira, viram no magistério uma possibilidade de conseguirem subir na vida e poderem ter o prestígio social que merecem. (LOURO, 2015).

Neste sentido, evidenciamos que o magistério é muito importante e colabora de forma efetiva para o processo de constituição do sujeito, pois é com o professor que a criança absorve os primeiros sentidos do trabalho, sendo essencial uma diversidade de gênero, para que elas possam perceber que não existem funções de homens e de mulheres, mas de pessoas humanas e que todos podem desempenhar a função que escolherem e serem, na sociedade, o que desejarem, isso irá colaborar de forma efetiva para a formação de cidadãos mais autônomos e ativos em sociedade.

## 5.2 Professores Homens na Educação Infantil

O processo histórico da presença de professores homens na educação brasileira ocorre desde a catequização dos indígenas feito por padres como José de Anchieta. Louro (2015) apresenta que, inicialmente, a docência estava ligada ao poder do homem, pois aqueles que exerciam tal função tinham um certo status social. Gonçalves e Carvalho (2020) mostram que, no decorrer do tempo, a profissão foi tendo pouco prestígio social, o que ocasionou a saída de muitos homens.

A divisão sexual do trabalho, tratada por Michael Apple (2013), também expressa que a feminização da educação ocorreu, em virtude de a profissão ser considerada socialmente com pouco prestígio social, tendo em vista que, por muita procura da mulher, para a ocupação dessa profissão, ela foi perdendo o status social que detinha, sendo a educação uma função associada ao cuidado e não mais à educação, o que não necessita de grandes qualificações para o exercício do cargo.

Neste sentido, a mulher, por ter a necessidade de trabalho, teve que aceitar a demanda que lhe foi colocada pela sociedade e se adaptar quanto aos novos desafios propostos de educar e cuidar de crianças.

Como foi visto nos capítulos anteriores, a educação infantil teve um caráter assistencialista e, no decorrer do tempo, foi ganhando corpo e formação concreta enquanto primeira fase da educação básica.

A educação era de cunho assistencialista justamente por visar ao atendimento às mães que necessitavam de trabalho, não sendo preciso uma formação muito apurada para o trato de bebês. Louro (2015) ressalta que o processo de feminização do magistério ocorre na ideia de que a mulher foi considerada socialmente como tendo inclinação natural ao trato de crianças, sendo elas geradas para ser mãe e dotadas com o dom divino da maternagem.

Bastaria ser mulher, para que ela se encaixasse na ideia de ser professora, pois os cuidados e a educação ficavam socialmente a seu cargo. Esse fato foi, de forma concreta, reprojetoado socialmente no magistério, pois cada aluno era visto como um filho espiritual da docente (LOURO, 2015).

Arce (2001), ao fazer o mesmo debate de Louro (2015), distingue, em seu trabalho, que a constituição da profissão de educadora na educação infantil foi fortemente influenciada no mito de que a mulher é a rainha do lar ou que ela está naturalmente ligada ao cuidado e à educação dos filhos, como se os homens não pudessem executar essa função ou fossem totalmente desligados da visão social da educação de crianças, ou seja, seria um trabalho exclusivamente da mulher.

Trabalhando com esta acepção de mito, constatei, mediante estudos, que a constituição histórica da imagem do profissional da educação infantil tem estado fortemente impregnada do mito da maternidade, da mulher como a rainha do lar, educadora nata, cujo papel educativo associa-se necessariamente ao ambiente doméstico, sendo assim, particularmente importante nos primeiros anos da infância. O início da educação de todo indivíduo deveria, assim, ser uma extensão natural da maternidade. Cumpre, entretanto destacar que este mito da mulher mãe e educadora nata exercem seu maior poder orientador no período relativo aos anos iniciais da vida do indivíduo, não sendo atribuída à mulher a responsabilidade sobre a educação em geral (ARCE, 2001, p. 4).

Observamos que a sociedade, com o tempo, internalizou os aspectos sociais que eram expressos na cultura e que foram influenciados pela classe dominante, que era majoritariamente formada por homens e que via na mulher um papel de inferioridade (GONÇALVES, *et al*, 2015).

Quando um sujeito homem quer se inserir na educação infantil como docente e exerce as funções do cuidado e da educação, o sujeito proporciona certo estranhamento por parte dos pais que ainda veem na figura feminina certa incapacidade de realizar maldades com as crianças pelo atributo considerado inato para a mulher de ser mãe e de ser zelosa.

Eles [os pais] explicitam que, nas ações do cuidar, há restrição apenas para os homens, pois as professoras não representam nenhum tipo de ameaça para as crianças na medida em que trazem consigo a vocação para a maternidade e elas são, por natureza, quem protege e cuida dos filhos com desvelo e são incapazes de cometer maldade contra crianças (RAMOS, 2011, p. 107).

Essas ameaças são meros construtos sociais, porque ainda se acredita socialmente que o professor homem não é capaz de cuidar de crianças pequenas, ter zelo, carinho e exercer a principal função que é a de educar. O homem é visto como um estranho nesse campo, pois ali não é seu lugar, ele deve ocupar funções de destaque e que essa função contemple a sua masculinidade.

Esses papéis sociais atribuídos a homens e mulheres não devem ser vistos do ponto de vista prestigioso, mas, ao nosso ver, devem ser analisadas as competências do profissional homem, o que não é feito com a mulher, que só pelo fato de ser feminina já tem a capacidade para o cuidado. Isso está impregnado, em nossa cultura, que percebe a mulher como sendo a cuidadora nata.

Gonçalves, Faria e Reis (2016) afirmam que, na atualidade, o contexto da educação infantil, ainda, é formado, em sua maioria, por pessoas do sexo feminino. Essa etapa apresenta um contraste grande entre a participação de homens e mulheres, havendo, na comunidade em geral, preconceitos relacionados à distribuição do trabalho, visto que os homens, ao desempenharem funções de cuidado, geram na comunidade certa estranheza.

A partir do momento, em que o docente homem atua em sala de aula com crianças, ele necessita mostrar à equipe gestora, pais, e colegas de trabalho que possui todas as habilidades para atuarem com liberdade, em relação ao cuidado na educação infantil, demonstrando estarem aptos para exercer tal atividade e trazendo segurança ao grupo responsável pelas crianças (RAMOS, 2011).

Já é bastante discutido que as atividades de cuidar e educar são inseparáveis na educação da infância, já que o professor, ao atuar na educação infantil, deverá desempenhar tais funções. Todavia essas ações são desenvolvidas por professores homens trazem resistência, tendo em vista ser o cuidado uma função atípica ao gênero masculino (PRADO; ANSELMO; FERNANDES, 2020).

### **5.3 As relações da docência masculina e o cuidar e o educar**

Os estudos de Gonçalves, Faria e Reis (2016), Silva, Monteiro, Faria e Altmann (2020), Prado, Anselmo e Fernandes (2020) e Batista e Rocha (2018) apontam que a educação infantil é formada, em sua maioria, por docentes mulheres, o que é decorrente do processo constituído historicamente da feminilização desse ciclo de ensino. Tal processo de feminilização é resultante da concepção constituída socialmente que associa a mulher à maior capacidade para o cuidado de crianças e para a sua educação.

Batista e Rocha (2018) descrevem que o ambiente de trabalho de homens e mulheres, com o passar do tempo, foram naturalizados e à docência na educação infantil se determinou como um espaço feminino. Para eles, isso justifica as desigualdades sociais de gênero nesse campo de atuação. Essa concepção dialoga com Fávares e Rossi (2020), quando argumentam que os professores homens precisam conquistar o seu espaço na educação de crianças, já que apresentam capacidades similares às das mulheres, para atuar e contribuir ao pleno desenvolvimento das crianças da educação infantil.

A mesma condição é apontada no trabalho de Gonçalves, Faria e Reis (2016) que identificam grande diferença entre a participação de homens e mulheres na educação infantil, pois os homens, ao desempenharem funções de cuidado de crianças, geram, na comunidade escolar, algum estranhamento. Também, o estudo de Silva, Monteiro, Faria e Altmann (2020) corrobora com a afirmação, pois aponta que o homem que é professor na Educação Infantil é visto de modo diferenciado pela sociedade.

Pesquisas [...] tem apontado para existência de um imaginário arcaico em torno dessa atividade profissional, onde discursos, símbolos e práticas tem reproduzido uma série de concepções retrógradas em torno da docência na Educação Infantil. Estes arranjos, não apenas apontam para a continuidade das categorias hegemônicas e opressivas,

como também cooperam para reprodução das concepções essencialistas que foram naturalizadas em torno do masculino e feminino (SILVA; LAGE, 2021, p.10).

Prado, Anselmo e Fernandes (2020) evidenciam que, na educação infantil, não há como separar as ações de cuidar e educar e qualquer professor que atue nesse ciclo de ensino deverá desempenhar tais funções. No entanto a concepção de que o cuidar de crianças é uma atividade feminina traz ao homem, quando a exerce, alguma rejeição.

A pesquisa de Sayão (2005) aponta que a educação das crianças pequenas está entremeada por questões relativas às feminilidades e masculinidades, mas argumenta que, ainda, está permeada por um ideal, moldado pelo senso comum, “de professora de Educação Infantil: mulher, assexuada e que sabe cuidar dos/as filhos e das crianças que estão sob sua responsabilidade” (SAYÃO, 2005, p. 212).

Na pesquisa da autora, “os sujeitos pesquisados assinalaram que era necessário atender as demandas corporais que meninos e meninas evidenciavam, porque eles ainda não conseguiam fazer sozinhos a maioria dessas atividades” (SAYÃO, 2005, p. 258). Nesse sentido, a concepção de que a docência na educação infantil é feminina precisa ser reconsiderada, pois pensar o feminino requer, necessariamente, pensar o masculino. Além do mais, do mesmo modo que há crianças do sexo feminino e masculino, deve haver professores mulheres e homens atuando com elas.

Gonçalves; Carvalho (2017), Duarte e Martins (2021) sintetizam que a educação infantil não pode ser resumida ao cuidado de crianças, visto que exige a ação de educar e não podem ser apartadas. Assim, a docência na educação da infância requer conhecimentos próprios que abarquem as complexidades das ações que ali se desenrolam, com objetivos a proporcionar o melhor desenvolvimento das crianças.

#### **5.4 O crivo de aceitação e os desafios encontrados na educação infantil**

Duarte e Martins (2021) apontam que o docente do sexo masculino, quando iniciam as suas funções na educação infantil, gera na comunidade escolar algum estranhamento, tendo em vista que, para serem aceitos e desempenharem suas atividades como professor, necessitam passar pelo crivo dessas pessoas. Só depois é que conseguem ter maior liberdade de atuação, o que não acontece com as mulheres (RAMOS, 2011). Isso também é ressaltado na pesquisa de Bello, Zanette e Felipe (2020), quando identificam que a presença de um professor homem, na atuação com crianças, gera um pânico inicial.

O crivo apresentado por Ramos (2011) que também é descrito na pesquisa de Gonçalves e Penha (2015) é uma avaliação para saber se este educador está apto para a atuação na educação infantil.

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. Desta forma, para esses professores homens, soma-se ao estágio probatório – exigência legal para todos os servidores municipais – o estágio comprobatório, caracterizando, assim, uma situação que se insere no campo das relações sociais, com repercussão direta na esfera das relações de gênero (RAMOS, 2011, p. 61).

Além de passar por toda a formação inicial, os professores ainda enfrentam, como desafio exigido para a atuação na educação infantil, a avaliação que vai além dos âmbitos normativos. Do mesmo modo, Bahls e Lira (2019) identificam que os poucos homens que escolhem ser professores são suscetíveis ao julgamento de seus colegas, gestores e pais. Isso não é feito com as mulheres, as quais, por serem consideradas inclinadas naturalmente ao ato de cuidar dos pequenos.

O cuidado deve estar em completa ligação com o educar e o brincar, pois o professor, de qualquer gênero, tem a função de mediar o processo de aprendizagem e, também, de atender às crianças quanto aos cuidados necessários, pois:

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998, p. 23).

Segundo Gonçalves e Penha (2015), as funções relacionadas ao magistério são transformadas, ao longo dos anos, mas são caracterizadas por um ambiente constantemente marcado pela presença feminina. A ideia de que o homem não pode trocar fraldas ou cuidar de bebês foi, por muito tempo, constituída na sociedade, o que, até o tempo presente, manifesta-se na cultura brasileira (GONÇALVES; CARVALHO, 2017).

Vemos, ao longo deste capítulo, tanto o processo constituidor da criança na educação infantil como o processo de docência exercida por professores homens e percebemos que esses sujeitos devem estar presentes na educação infantil tanto por trazerem referência masculina às crianças de forma que a diversidade possa estar presente na escola quanto esse docente poderá contribuir para a quebra de estereótipos de que o magistério é função tipicamente da mulher.

## 6. METODOLOGIA

Bogdan e Bilken (1994) destacam que os pesquisadores da área da educação se voltam continuamente a investigar e questionar os participantes, por meio da pesquisa qualitativa, tendo por intenção perceber os modos como as pessoas experimentam e entendem a vida, a partir de suas experiências que estruturam seu modo de compreensão do mundo social.

Este estudo encaminha-se para uma análise qualitativa, que Flick (2009) descreve como sendo um método que desenvolveu suas particularidades, já que visa compreender, descrever e explicar os fenômenos sociais de forma distinta dos demais. Este método se concretiza, por meio da análise das experiências obtidas dos participantes investigados, assim como as vivências grupais e apuração das interações e comunicações que estejam em evolução.

Este método também é definido por Neves (1996) como sendo uma metodologia que leva em consideração a tradução e a expressividade dos fenômenos sociais, além de viabilizar a redução da distância entre o investigador e o objeto de pesquisa, entre a coleta de dados e a bibliografia selecionada.

Vale destacar que, toda pesquisa qualitativa é original, tendo em vista que o sujeito e seu depoimento são únicos e a potencializam de maneira que determinam a singularidade ao trabalho.

Inicialmente foi feito um levantamento bibliográfico, nas dissertações de mestrado e nas teses de doutorado, assim como em artigos científicos de autores que pesquisam a área. Feita esta etapa, passamos para uma revisão de literatura dos estudos que se enquadraram nos temas da investigação. A coleta foi realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e no *Scientific Electronic Library Online - Scielo*.

Os dados qualitativos foram coletados em duas etapas. A primeira foi a captação dos participantes da pesquisa, feita, inicialmente, por meio de procedimentos da metodologia de amostragem em “bola de neve” elaborada por Vinutto (2014), pela rede social de *WhatsApp*, em grupo de professores de diferentes localidades. Por meio dela, foi compartilhado um link do *Google Forms*, com um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e com o questionário com perguntas fechadas, que permitiu encontrar os participantes da entrevista (Apêndice A).

A execução da amostragem em bola de neve se constrói da seguinte maneira: para o pontapé inicial, lança-se mão de documentos e/ou informantes-chaves, nomeados como sementes, a fim de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro da população geral. [...] Em seguida, solicita-se que as pessoas indicadas pelas sementes indiquem novos contatos com as características desejadas, a partir de sua própria rede pessoal, e assim sucessivamente e, dessa forma, o quadro de amostragem pode crescer a cada entrevista, caso seja do interesse do pesquisador.

Eventualmente o quadro de amostragem torna-se saturado, ou seja, não há novos nomes oferecidos ou os nomes encontrados não trazem informações novas ao quadro de análise (VINUTTO, 2014, p. 203).

Ressaltamos que não foi possível, ao pesquisador responsável, garantir total proteção aos dados coletados em função das limitações das tecnologias utilizadas. As medidas empregadas para combater o vazamento de informações nas etapas de coleta, armazenamento e manipulação foram: o pesquisador fez o *download* dos dados coletados para o seu computador pessoal, para futuras análises, apagando todo e qualquer registro da plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem” utilizados, mantendo os arquivos sob a sua responsabilidade do pesquisador, em seu computador pessoal que possui *firewall*, antivírus e senha para proteção dos dados, conforme disposto na Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018, Art. 46 sobre proteção de dados e Ofício Circular 02/2021 sobre orientações para procedimentos em pesquisa com qualquer etapa em ambiente virtual.

Após contatado e tendo o docente aceitado o convite, foi agendada uma entrevista, em conversa virtual pelas plataformas *Google Meet* ou *Zoom*, que observou um roteiro semiestruturado (Apêndice B). Foi enviado por e-mail o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, que o participante da pesquisa assinou e enviou digitalizado por e-mail. O participante foi orientado a guardar uma via consigo. Os pesquisadores responsáveis garantiram o sigilo das informações que foram coletadas nas duas etapas.

### **6.1 Critérios de inclusão**

A primeira etapa desse procedimento foi encontrar esses participantes da pesquisa, observando-se os seguintes critérios de inclusão, os quais são pertinentes ao objetivo da pesquisa.

- ser professor homem;
- ser formado em nível superior no curso de Pedagogia;
- ministrar ou ter ministrado aulas para crianças de 0 a 5 anos em instituições de Educação Infantil a menos de 12 meses.

### **6.2 Critérios de exclusão**

Se porventura muitos professores homens encontrássemos de quatro a seis pessoas para a entrevista, para a seleção, utilizados os seguintes critérios:

- horário e tempo compatível para a entrevista;

- maior tempo de docência na educação infantil, pois permitirá a discussão sobre um processo mais longo de atuação.

Todavia, o número final de participantes que aderiram a pesquisa foi 4 (quatro), os quais serão caracterizados mais adiante no texto.

### **6.3 Riscos aos participantes da pesquisa**

A pesquisa apresentou riscos pequenos aos entrevistados, os quais podem ser definidos por:

- a emoção tomar conta do sujeito ao relatar a trajetória de formação e atuação;
- certo constrangimento ao ser perguntado sobre algo, ter vergonha ou sentir medo de não saber responder;
- apresentar algum cansaço pelo tempo da entrevista ou quantidade de perguntas do questionário.

Esses riscos apresentados foram minimizados, ao apresentar o roteiro antes da entrevista, de modo que o participante pudesse escolher responder ou não alguma questão. Os professores homens convidados a participar foram devidamente orientados sobre esses possíveis riscos e que, a qualquer momento, poderiam retirar seu consentimento e interromper a entrevista.

### **6.4 Caracterização dos Sujeitos**

Os quatro sujeitos serão caracterizados observando a sua formação, seus *hobbies* e a sua principal perspectiva para o futuro. Ressaltamos que apenas um entrevistado foi encontrado pela amostragem bola de neve (VINUTTO, 2014), pois algumas dificuldades surgiram com relação ao perfil docente, assim, foi preciso ampliar os critérios de seleção para então proceder com a pesquisa. Os demais entrevistados foram encontrados por meio de indicação e após uma conversa e explicação dos objetivos da pesquisa, aceitaram participar.

Todos os dados foram recolhidos por meio de entrevistas semiestruturadas feitas remotamente. Os nomes utilizados são fictícios e escolhidos com a intenção de preservar a imagem dos entrevistados.

**Quadro 3.** Perfil dos entrevistados

Nome	Tempo de docência na educação infantil	Atuação profissional	Formação Acadêmica
Paulo	6 anos	Professor	Artes/Pedagogia
Antônio	7 anos	Professor	Contabilidade/Pedagogia
Fernando	4 anos	Formador	Sociologia/Pedagogia
Tadeu	10 anos	Professor	Tecnologia/Pedagogia

Fonte: elaborado pelo autor.

No quadro anterior, apresentam-se as características principais dos professores entrevistados. Com base no que foi relatado pelo sujeito, faremos uma breve síntese de sua vida, apresentando pontos essenciais que vão auxiliar no processo de constituição como docente masculino na Educação Infantil.

1 – Professor Paulo é um docente com características físicas fortes, mas que procura sempre ser dócil e participativo com as crianças. Sua formação inicial não foi Pedagogia, mas passou por diversas especialidades até chegar a ela. Gosta de Artes e tem o sonho de atuar como professor de Educação Especial.

2 – Professor Antônio é formado em Contabilidade, mas sempre quis exercer a docência. Passou no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e completou o curso de Pedagogia. Passou pelo Fundamental I, mas também encontrou dificuldades e, após, fez concurso para ser professor de Educação Infantil. Busca sempre confiar nas crianças e brincar com elas nos momentos próprios.

3 – Professor Fernando é um docente que enfrentou dilemas em seu processo constitutivo. Fez mestrado e sua formação inicial é em Sociologia; fez Pedagogia como complementação e hoje é efetivo da Prefeitura de São Paulo. Atua como formador de formadores e sente saudades de trabalhar diretamente com crianças.

4 – Professor Tadeu, como ele mesmo descreve: “*sou homem e eu ajo como homem... minhas ações são masculinas... [...] minha postura é firme... mas sem ser grosso*” (TADEU, 2022). Mostra-se brincalhão com suas crianças. É um homem alto e chama a atenção delas. Sua formação inicial foi na área de Tecnologia; após, fez Pedagogia e é efetivo em Amambaí. Seu sonho é ser músico e viver da música.

Um ponto a ser destacado, nesta investigação, é que todos os professores entrevistados estão lotados em turmas de berçário, maternal ou minigrupo, ou seja, crianças de 0 a 3 anos, o

que é inovador, no sentido de que existem poucas pesquisas que conseguem atingir esse público específico.

## 6.5 Análise dos Dados

Após obter os dados, a análise interpretativa foi feita a partir de núcleos temáticos que emergiram dos depoimentos obtidos. Assim, para a interpretação dos dados, apoiamos-nos em princípios teóricos que deram sustentação ao presente trabalho e, considerando que a ação dos pesquisadores é “ato contínuo”, antecipadamente afirmamos que não era um trabalho acabado, mas tendia a propiciar novos questionamentos, pois:

Interpretar é um ato contínuo que sucede à compreensão e também está presente nela: toda compreensão guarda em si uma possibilidade de interpretação, isto é, de apropriação do que se compreende. A interpretação se funda existencialmente na compreensão e não vice-versa, pois interpretar é elaborar as possibilidades projetadas pelo que é compreendido. (MINAYO, 2012, p. 623).

Neste sentido, a interpretação, para Minayo (2012), nunca é a última palavra sobre o objeto da pesquisa, porque o sentido de uma mensagem é aberto a diversas interpretações, a depender da realidade e do tempo. Mesmo assim, quando é bem realizada, a fidedignidade das informações é mantida e observada nos resultados.

A análise está dividida em núcleos temáticos estabelecidos com a finalidade de atingir os objetivos da pesquisa, mas também emergiram dos depoimentos dos sujeitos. A discussão dos dados foi feita a partir da inter-relação da fala dos participantes e com a literatura consultada, com vistas à compreensão do problema investigado.

Os núcleos temáticos elencados são: a) A pedagogia enquanto segunda opção e a inserção na Educação Infantil; b) Minha constituição docente na Educação Infantil; c) A figura masculina como destaque em um meio feminilizado; d) Um homem em um reduto feminino: o estranhamento; e) Medos de um estranho; f) Brincadeira de menina, brincadeira de menino.

## 7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O objetivo, neste capítulo, é fazer a análise das entrevistas a partir dos núcleos temáticos que emergiram dos depoimentos dos sujeitos e apontam para os desafios encontrados pelos docentes masculinos.

Mais do que o debate feito anteriormente, neste capítulo, parte-se para o conhecimento empírico dos participantes, a fim de evidenciar como é a prática da docência masculina em instituições de Educação Infantil.

### 7.1 A pedagogia enquanto segunda opção e a inserção na educação infantil

Paulo é professor de Educação Infantil, no entanto, sua história é um tanto curiosa, pois, no início, sua formação não era relacionada à docência, mas à área de exatas para trabalhar como engenheiro civil, entretanto, não gostou muito do que estava fazendo e resolveu ingressar no Curso de Artes, e concluindo a faculdade.

*Eu vou fazer 47 anos, agora, no final de dezembro, né? E... em 95 iniciei um curso de Engenharia Civil que ia ser a minha primeira formação, no caso... e aí, neste primeiro período de estudo da Engenharia Civil que eu quase finalizei o terceiro ano, né? Eu percebi que era uma coisa que eu não me interessava muito. Daí eu iniciei a engenharia, tal... iniciando o terceiro, daí eu percebi que não estava gostando muito do curso e tal, e daí larguei a faculdade. A primeira faculdade, que foi de Engenharia Civil. Daí fiquei um período sem estudar e tal e isso ficava me incomodando, de não estar estudando, pois eu sempre gostei de estudar, daí eu entrei em uma escola de Arte na época, isso em 98. E aí, nesta escola de Arte, eu fiz todos os cursos que eles proporcionavam - de desenho, pintura, fotografia, história da Arte e tal -, aí eu vi que me interessava e tal, desse lado artístico e tal, daí eu comecei a fazer a faculdade de Arte. Finalizei a faculdade de Arte e logo já entrei como efetivo no governo do estado de São Paulo. Como professor do estado. Não era minha intenção, pois eu já tinha outro emprego e tal, mas teve o concurso eu passei e, aí, eu meio que entrei na... logo de cara, na Educação. Aí percebi que eu gostava das aulas que eu ministrava. Isso foi em 2002 ou 2003. Só que a minha ideia inicial de estudar Arte, né, além de me aprofundar no conhecimento de técnicas e tal, eu sempre gostei de... eu ouvia muito falar em [Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais] Apae, então, desde lá, eu já queria trabalhar como arteterapeuta, uma arte voltada pra essa área e tal, né... (PAULO, 2022).*

Como professor de Artes, Paulo desenvolveu diversos projetos na unidade em que atuava, mas seu sonho era trabalhar com inclusão. Com foco nesses projetos e sonhos, cursou

complementação em Pedagogia, para assumir um cargo de gestão. Conforme o tempo passou, surgiu a oportunidade desse professor realizar o concurso na Educação Infantil, o que, segundo ele, seria uma possibilidade de reavivar o seu sonho de trabalhar com a inclusão.

*E aí surgiu... o concurso pra Educação Infantil, né? E... e como eu tinha a Pedagogia e... como não era o meu desejo inicial de trabalhar na Educação Infantil, então... eu achei que se eu entrasse na Educação Infantil podia ser que eu desenvolvesse aquele projeto lá no início da carreira, de trabalhar com a inclusão. Daí eu falei assim: ah, legal, vou entrar numa creche, no [Centro de Educação Infantil] CEI, e aí eu posso ver como que funciona e tal... entrei nessa ideia. Fiz o concurso e acabou que eu passei também, né, mas sem saber se eu ia querer e tal, porque, como eu moro em São Paulo, mas eu moro no município de São Paulo e esse concurso era pra prefeitura de São Paulo, e aí eu teria que me deslocar e tal. Daí, eu passei no concurso e, a, eu falei assim: acho que eu vou, né, vou experimentar, né, mesmo sendo longe, porque, quando a gente inicia aqui na prefeitura, né, a gente pega a zona sul e eu moro na zona leste, para mim, era um trajeto muito sofrido, né, porque eu tinha que dirigir e ainda tinha meu cargo de arte-educador no estado, porque eu voltei pra sala de aula, quando eu passei no concurso, se não, iria dar acúmulo, e daí eu deixei esse projeto e voltei pra sala de aula, no Ensino Médio e nono ano no estado, né, e comecei na Educação Infantil. E aí... e aí... por enquanto, estou na Educação Infantil, mas ainda não fui ver essa ideia de trabalhar com a Educação Especial, mas é uma ideia que eu ainda tenho. (PAULO, 2022).*

Antônio é formado, primeiramente, em Contabilidade. Quando ainda era estudante do Ensino Médio, sonhava em fazer Magistério, mas, por pressão social e familiar, optou por contabilidade.

*Eu... quando eu fazia Ensino Médio, eu já queria fazer... é... eu esqueci como se chama... como era antigamente, antes de Pedagogia... Magistério. É tão antigo que eu esqueci o nome (risos). Mas, por conta que o Magistério era de dia e eu precisava trabalhar, eu fui fazer Contabilidade, que eu podia fazer à noite..., mas, por ironia, eu nunca trabalhei em Contabilidade e não trabalhei durante o período em que eu estudava. Mas foi uma escolha... Talvez, se eu fizesse a opção pelo Magistério, eu não teria o apoio da minha família, tenho certeza... né. Meus pais, principalmente... pelo motivo de ser um homem como professor e pelo motivo de ser uma carreira que não é muito valorizada. A realidade é essa, né. A sociedade não valoriza e... os próprios empregadores também não valorizam muito, mas, enfim. (ANTÔNIO, 2022).*

A opção pelo curso de Pedagogia veio após a aprovação dele no Programa Universidade para Todos (Prouni) que oferta bolsas de estudo em Instituições de Ensino Superior (IES) particulares do Brasil. O objetivo é auxiliar os estudantes de baixa renda e que fizeram o Enem.

*Depois de um tempo, eu trabalhei em outras áreas como: pizzaria, empresa de transportadora de valores e, em 2007, eu fiz o Enem, fiz o Prouni e eu fiz*

*Pedagogia. Eu escolhi Letras e Pedagogia e, pra mim, saiu Pedagogia, né... aí eu fui fazer a faculdade acabei me mudando pra São Paulo, porque eu morava na Grande São Paulo, em Francisco Morato... e... eu mudei... é... tinha uma menina que fez a faculdade e vinha de Minas, e ela também não tinha onde morar acabamos nos encontrando na faculdade e dividindo o apartamento. (ANTÔNIO, 2022).*

Ao formar-se, não foi logo atuar com a Educação Infantil, mas trabalhou em outras áreas e passou em um processo seletivo para atuar com o Ensino Fundamental I, séries iniciais. Apesar de formado, como os demais, não assumiu diretamente uma sala de aula, mas atuou durante um ano como auxiliar de uma docente.

*Durante esse período, a gente fez faculdade e tudo e, quando eu me formei, em 2010, voltei pra casa dos pais... e... não trabalhei como professor. Hum... e eu também não tinha muita informação... que eu podia ter trabalhado durante o tempo de faculdade, que no último ano eu podia ter pegado é... como substituto... eu não tinha essa informação... Então, acabei indo para outras áreas, novamente, eu tinha medo de entrar na sala de aula. É... aí, em 2012, eu... nesse período, foi... eu fui morar com a minha irmã, no interior de São Paulo, e eu consegui... aí eu fiz inscrição pra ser professor do estado. Só que, lá em Mogi Mirim, que é a cidade, não tinha o Fund 1, né e eu fui pra Campinas. Então, eu consegui aula em Campinas, e eu ia e voltava todo dia. É... e eu trabalhava com primeiro ano. Eu peguei primeiro ano e peguei sala de apoio... né... então eu trabalhei com os menores do Funde 1. Aí, eu já... eu como, eu comecei como apoio de um professor, então, não tinha... eu trabalhei com um professor... professoras... mais velhas... e os professores que tinham ali eram professores de Educação Física, os homens, né... tinha um de Artes, também, e tinha, é..., um de quinto ano..., então, era eu no primeiro ano e ele no quinto ano. (ANTÔNIO, 2022).*

Antônio encontrou bastante dificuldades em sua inserção como professor; muitos pais, quando oficialmente assumiu uma turma, o confundiam com os agentes escolares.

*Nesses... quando eu peguei uma sala grande de 1º ano, durante o segundo ano de trabalho, e... eu fui trabalhar como, é... os pais já começaram estranhar... porque eles me questionariam... Como eu estava recebendo as crianças, alguns pais perguntaram... cadê a professora? Eles acharam que eu era tipo... no estado não, é ATE... no estado, é inspetor de aluno... eles achavam que eu fosse um inspetor de aluno. Que eu estava só recebendo as crianças. Eu falei: não, eu sou o professor dessa sala. Quando eu trabalhei sozinho... esse estranhamento começou... quando eu estava só auxiliando uma professora, ninguém estranhava, né... que eu também não era visto como professor, porque eu era o auxiliar da professora... então, essa análise que eu faço hoje... na época, eu tinha medo de tudo, então, eu aceitava tudo e não tinha essa visão, né... e eu só justificava, eu ia justificando as coisas, só. E... porque, assim... a gente começava a aula e não necessariamente tinha uma reunião de pais antes, né... porque... aí depois, na reunião de pais, eu consegui conversar com os pais e tudo, e eu percebi que isso não era... não foi um preconceito... era um estranhamento inicial... porque eles não tão*

*acostumados... então, a sociedade não está acostumada a ver um homem em uma sala de aula... então, como professor... ainda com crianças pequenas, eu peguei ainda o início das crianças entrarem, com 6 anos... (ANTÔNIO, 2022).*

Antônio ingressou como efetivo no município de São Paulo, em 2015, mas não compreendeu que seu concurso seria para atuar diretamente com crianças de 0 a 3 anos.

*Eu iniciei em 2015, que eu fui convocado pela prefeitura de São Paulo, eu não tinha noção que eu ia pra creche mesmo...eu achava que eu tinha feito um concurso pra [Escola Municipal de Educação Infantil] Emei... porque, pra mim, apesar... que foi um... foi assim... eu não li direito o edital e eu achava que educação infantil era Emei e o Fundamental era outro concurso... mas, na prefeitura de São Paulo, é diferente. (ANTÔNIO, 2022).*

Fernando tem sua formação inicial em Sociologia; fez mestrado e atuou em diversos programas, até se inserir como docente. Vem de uma família de pais professores e sempre tinha dúvidas com relação à profissão que queria seguir.

*Então, eu vou começar, que eu gosto de trazer esse contexto de onde eu venho, assim, né? Então... os meus pais, eles são professores de Educação Básica, né? Que bom que eles conseguiram se aposentar... E a escola, ela sempre foi um lugar muito importante para mim, é, porque, como os meus pais eram professores, em muitos momentos, eles não tinham onde me deixar, então eu ia dar aula com eles... então, gosto da escola, e gosto de trabalhar na escola... gosto de falar na escola, porque é o lugar onde eu cresci, né? Então... eu fiz Ciências Sociais de 2005 até 2009, na Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo e quando eu estava terminando a graduação, surgiram os dilemas, né, o que eu vou fazer da vida, agora que eu vou ter um diploma... né? E aí, eu fui trabalhando do que aparecia, né, como pesquisa de opinião no período eleitoral, fui fazendo pesquisas para o Banco Mundial... e até que eu fui trabalhar com a população em situação de rua, como educador social, pela Secretaria de Assistência, aqui em São Paulo, no projeto-piloto... então... direta e indiretamente, a educação, ainda neste trabalho, ela aparecia de diversas formas, assim, não um contexto formal de educação... mas na elaboração dos projetos, na relação de atendimento com a população adulta... é... em situação de rua e disso eu tive as condições de criar um projeto... pro mestrado... onde eu fui entender a identidade de homens e mulheres em situação de rua... e como que as rodas de crack e as rodas de cachaça, elas se tornavam um lugar de reconfiguração da vida desse sujeito, né? Então, era um período que... foi de 2011 até 2013 então... era pelo programa crack é possível vencer, em que os olhares eram sempre voltados para o consumo de crack e a minha pesquisa vem numa perspectiva de ir contra essa... essa bibliografia e contra esse próprio programa, né... de que uso abusivo de álcool e outras drogas apareciam... mas o crack era o foco, né? (FERNANDO, 2022).*

Fernando quis investir na formação e decidiu cursar Pedagogia como segunda licenciatura. Sua perspectiva não era ser professor de Educação Infantil. Seu sonho era ser diretor de escola.

*E nesse processo, trabalhar pela Secretaria de Assistência Social, e percebi que tinha vários entraves, ali, em alguma coisa, me faltava... E aí, foi onde eu fui fazer Pedagogia, nesse processo também... para ter... não tinha uma perspectiva de... ir pra Educação Infantil, eu queria ser diretor de escola... na hora que eu percebi que no cargo de diretor eu poderia trazer outras contribuições dessas experiências que eu vivi... então, eu fiz uma complementação... mas como eu já tinha licenciatura em Sociologia, eu poderia fazer só um ano de Pedagogia. E aí, nesse caminhar... me surgiu uma outra possibilidade, só que para trabalhar na Secretaria de... Secretaria de Saúde no município de Mauá... também na formação de equipes e... trabalhando numa perspectiva de formação... para... formação de agentes redutores de danos e... numa outra perspectiva, agora na Secretaria Municipal de Saúde lá de Mauá... então foi trabalhando com a formação dessa equipe, também no atendimento dessa população, só que numa perspectiva muito mais ampla e muito mais libertária, né, de não abstinência e pela não medicamentação da vida... mas de criar outras condições ali e aí eu estava terminando o curso de... de... Pedagogia, era de 1 ano... e aí, nesse caminhar... eu como já tinha experiência de docência né? desde 2010... até... 2016... eu fiquei com professor de Sociologia no Ensino Médio... mas, ao mesmo tempo, fazendo mestrado, os trabalhos de campo... e aí... eu falei, bom, os estágios, eu vou fazer... eu já tinha experiência no Fundamental II e no Ensino Médio como professor e aí, eu falei... bom, os estágios de Educação Infantil, eu vou garantir, por que é o lugar que eu não conheço... e quem sabe... eu fui sem grandes pretensões... (FERNANDO, 2022).*

Segundo Fernando, o estágio é que fez com que se encantasse pela fase da Educação Infantil. Para ele, foi uma das etapas de sua formação mais gratificante.

*Fiz meu estágio em uma Emei aqui em São Paulo na região central na Emei Gabriel Prestes... e, para mim, foi um grande divisor de águas, assim... eu sou muito grato a essa escola e a todas as pessoas que eu conheci, por que foi o que me possibilitou vir para a Educação Infantil... porque me encantei ali, naquele processo do estágio, né? Eu... cumprir toda a carga... eu poderia ter feito inclusive menos horas..., mas eu fiquei tão deslumbrado com os processos ali... que eu falei, nossa... tudo que eu tento fazer com um estudante no Ensino Médio é o que dá para fazer com as crianças... eu não imaginava que eu poderia fazer e ter todas essas possibilidades de relação. (FERNANDO, 2022).*

Após a fase do estágio, tendo se encantado e estando habilitado para atuar na Educação Infantil, o professor Fernando prestou concurso para ser docente de Educação Infantil.

*E aí, eu terminei esse estágio, falei: bom... quando abrir um concurso eu vou para a Educação Infantil. E aí... abriu esse concurso em 2014, para professor*

*de PEI, que é o professor de Educação Infantil para ficar só no de zero a três... prestei esse concurso... fiquei numa expectativa bem grande, assim, de... da chamada, que demorou um pouco. Prestei o concurso em 2014 só que eu fui chamado só no segundo semestre de 2018. (FERNANDO, 2022).*

Tadeu não teve a opção inicial de cursar Pedagogia; seu primeiro curso foi na área de Tecnologia, mas, por algumas razões pessoais, não concluiu o curso. Após assumir concurso público como agente administrativo, foi incentivado a cursar Pedagogia na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

*Eu me formei em Pedagogia em 2008, foi minha turma de colação de grau, em Naviraí. Antes disso, eu estudava faculdade de Tecnologia, eu fazia Ciências da Computação. Eu sou músico... sou músico da noite desde os 14 anos de idade. Então, vamos dizer assim... a minha vibe era tocar e mexer com computador, trabalhar com computação. Daí deu uma crise financeira na minha família, né... dificultou eu continuar estudando computação, porque era um curso caro e até então naquela época era meio difícil manter, era caro... era pouco comum. Aí tranquei o curso, né... assumi concurso público no município de Juti, de agente administrativo e eu fui designado para atuar em uma secretaria de uma escola, escola municipal lá. Por influência de alguns colegas e da minha mãe, que é professora também e como eu estava parado né...é... faz Pedagogia... faz Pedagogia... e eu resolvi estudar. (TADEU, 2022).*

O professor Tadeu, após concluir Pedagogia, atuou em diversos ramos, desde pedagogo empresarial, até professor de turmas multisseriadas. Também atuou como docente de Pré-escola; foi sua primeira experiência como professor de Educação Infantil. É um sujeito eclético e gosta de tocar instrumentos. Seu sonho é viver da música, mas, enquanto isso...

*Continuei trabalhando no escritório. Passei pra iniciativa privada, trabalhei no grupo Bertim Cia... Hoje é... grupo JBS, não sei se posso mencionar o nome das empresas, mas eu trabalhei nessas empresas e a finalidade do meu trabalho nessas empresas era Pedagogia... eu trabalhava com educação corporativa lá, né... eu saí, aprendi os assuntos, e replicava para os colaboradores da indústria, né. Era o meu trabalho ser um pedagogo empresarial... E, nisso, fui prestando concurso por toda a região, né... até que eu passei no concurso em Amambaí. Antes disso, eu passei a dar aula como contratado também, né... é... dei aula de Filosofia, Sociologia, alfabetização, no segundo aninho das séries iniciais... trabalhei um ano também e fui pra escola rural... na escola rural, trabalhava com multisseriado, eu tinha ali vários alunos, né, e proporcionalmente de cada série, né... exemplo, assim, dois alunos do 3º ano... quatro alunos do 2º ano, cinco alunos do 5º ano... ou seja, uma sala multisseriada com duas lousas, ou seja, um pouco de aluno virado pra um lado e um pouco virado para o outro, e outros pro fundo da sala. Eu andava 20 quilômetros por dia pra dar aula nessa escola rural. E no meu segundo ano de escola rural, eu trabalhei com o pré... foi o meu primeiro contato com a Educação Infantil... eu tinha Pré-escola, né, sob os meus*

*cuidados, tinha aluno especial, também, dentro dessa turma... aprendi bastante... eu era professor daquela escola rural e a comunidade escolar me via com bons olhos. E, nesse tempo, passei em concurso público na cidade de Amambaí e até então eu morava em Juti. (TADEU, 2022).*

O professor Tadeu, no início da carreira, trabalhou em instituições rurais. As salas atendidas por ele eram multisseriadas, isto é, atendiam mais de uma série. Faria (2018) destaca que a presença de docentes homens nesses ambientes é marcante, pois as famílias, mesmo estranhando a presença deles como professores, compreendem que o fato do professor ser homem traz mais segurança para as crianças, tendo em vista que no ambiente rural existem diversas possibilidades de encontrar animais peçonhentos. Outro fator a ser destacado é que o professor Tadeu em busca de sua estabilidade financeira, fez concurso público municipal e foi aprovado. Ao assumir a vaga, mudou-se para a localidade para trabalhar.

*Daí, eu mudei com a minha família, pra cá, em Amambaí, em 2012, e assumi o concurso aqui em agosto de 2012. E o meu concurso foi especificamente pra Educação Infantil. A princípio, eu fiz esse concurso, que era 25 horas semanais pra Educação Infantil porque, como eu teria que mudar de cidade e a minha habilitação me permitia prestar o concurso pra essa área, e como eu tive que mudar de cidade, o salário era um pouco melhor e teria que pagar aluguel e mudar de cidade, eu achei mais interessante fazer na área de Educação Infantil porque até então, no meu ver, achei que eu teria alguma opção ou direito de escolha, mas não tive, né. E fui pro Maternal 1. (TADEU, 2022).*

Nos depoimentos dos quatro professores, percebe-se que não optaram inicialmente pela Pedagogia, por mais que existisse o sonho da prática do magistério; há indícios de que a decisão se deu em decorrência da pouca aceitação da docência masculina nesse ciclo de ensino. Como aprendemos a ser quem somos, na relação com os outros, as influências sociais contribuem para a constituição de nossas escolhas, em especial, na profissão a ser escolhida (PINO, 2005).

Apple (2013) destaca, em sua pesquisa, que o magistério na Educação Infantil é feminino, pois a opção pela docência, em geral, não é feita pelo homem, mas sim pela mulher, por ser um ofício considerado como extensão das funções já desempenhadas no lar, o que facilita a sua aceitação social. Ainda mais, há o afastamento dos homens, dessa carreira, em consequência das baixas remunerações, já que se espera do homem que seja o provedor do lar.

Além desses aspectos, destacamos o fato de que todos os profissionais que deram seus depoimentos são concursados na Educação Infantil, o que é um fator a ser investigado, tendo em vista que os homens, ao se inserirem no mercado de trabalho, buscam por estabilidade financeira (APPLE, 2013).

Em estudo, Gonçalves e Benites (2022) destacam que são poucos os homens ingressantes no curso de Pedagogia que possuem ou pesquisaram sobre o curso para terem conhecimento prévio a respeito das funções do pedagogo e atribuições do trabalho docente para a Educação Infantil.

Como destacado, o concurso público é um fator presente, pois todos os sujeitos se enquadram nessa categoria, tendo em vista que a busca por estabilidade financeira é, sem dúvida, um fator determinante. Em nossa busca por participantes, foi difícil encontrar sujeitos de instituições privadas, e acreditamos que seja pelo fato de professores homens sofrerem o crivo de gestores; colegas de profissão; funcionários; pais; e responsáveis, ou seja, por toda a comunidade escolar (RAMOS, 2011).

Em conformidade com a literatura, o professor Antônio relatou que ocorreu com ele o processo de estranhamento, e destaca que ocorreu por que a educação é um espaço feminino e o homem é visto como um estranho, ainda mais por ser professor de crianças pequenas.

Por mais que o estranhamento seja um fator constante, dito por um dos entrevistados, mas também destacado pela literatura, o gosto pela docência na Educação Infantil é preponderante entre todos os entrevistados.

Todos os participantes não se formaram inicialmente em Pedagogia e alguns só fizeram a complementação pedagógica, pois ser diplomado nessa área é uma necessidade para a atuação dos professores. Braga, Bezerra e Gonçalves (2017) salientam que a formação pedagógica é essencial para que o professor de Educação Infantil possa ter atuação eficaz. A formação, para eles, apresenta déficits, que precisam ser verificados com cuidado, nas políticas educacionais.

Com base na literatura e nos relatos dos professores, vê-se que a formação é um processo importante de constituição da identidade do professor, uma vez que esse processo consolidará as práticas docentes, conforme consta nas falas dos participantes.

## **7.2 Minha constituição docente na educação infantil**

O professor Paulo, muito entusiasmado, afirmou que sua constituição docente se deu ao longo do tempo, pois seu processo formativo não foi suficiente para suprir suas dúvidas em relação à vivência em sala de aula.

*Bom, eu... entrei, minha primeira turma de aula, era uma turma de M2 né, minigrupo 2, que eles vão de 3 a 4 anos e... era uma turma de 24 crianças. E aí... tudo que a gente estuda na faculdade e tal... minha faculdade foi uma complementação pedagógica, então, eu não fiz a Pedagogia de três anos, porque eu já tinha a formação em Artes, então, eu acho que cheguei meio cru,*

*assim, sabe... eu não imaginei que era tanta criança e que era num espaço tão pequeno, sabe... e que a gente tinha tanta demanda de papéis de planejamento de não sei mais o que... o próprio cuidado e tal... então, eu... fiquei meio assustado... assim como uma experiência, eu fui... como era longe, eu fui, nem pra ficar tanto tempo, sabe, assim... Mas, assim, meus primeiros dias, eu suava demais, eu ficava muito nervoso, se a criança chorava, eu não sabia fazer com que ela não chorasse, ou que ela parasse de chorar, sabe, coisas assim? E eram 24 crianças e uma chorava, outra tal... eu não tinha muito comando de sala, não tinha a ideia de palavra-chave, rotina, né, isso tudo eu ainda não tinha... meus filhos, nesta época... (PAULO, 2022).*

O professor Antônio também destaca que seu processo de constituição docente perpassou pela visão de acompanhar como os demais trabalhavam, para que pudesse consolidar suas práticas. Ele mesmo não sabia que havia sido designado para um Centro de Educação Infantil e quais seriam suas atribuições nessa unidade.

*Eu não tinha noção que eu tinha vindo pra creche, né... mas, daí, eu fui muito bem acolhido... a coordenadora foi explicando olha... tinha um outro professor que... já estava lá a uns 3 anos, eu acho... então... aquela comunidade já tinha esse, é... já tinha esse... costume. Já estava acostumada à figura masculina. Então, eu tive a sorte de ter entrado em uma escola que... eu tive o apoio dessa coordenadora. Aí, quando eu fui no primeiro dia... a... é... uma professora do Berçário 2... os maiorzinhos, que já tem 2 anos, eles... ela iria ficar uns 4 dias de licença, então, eu fiquei a primeira semana com essa sala... junto com ela... fiquei junto com ela... eram duas professoras e mais eu, que a gente ficou... porque ela queria que eu acostumasse com as crianças para ela poder pegar a licença. Acho que ela ficou uma semana fora. Então, assim... mas, eu não sabia, é... como eu pegar a criança... eu não sabia como... é... a gente tem medo de pegar e machucar... mesmo não tendo a intenção, a gente acha que a gente vai machucar a criança. Então... trocar a fralda... eu já sabia trocar fralda, mas eu... porque eu cheguei a trocar uma fralda da minha sobrinha... então, eu sabia como que fazia... só que, sem a prática, eu puxava a fralda, a fralda rasgava, eu colocava outra... então... e... eu demorava muito pra fazer... e eu tinha insegurança... na hora de dar banho nas crianças, eu também não era muito é... eu tinha medo de machucar as crianças, de derrubá-las na banheira... então... mais... eu não sei se é específico meu... mas específico de um homem... ou se é insegurança de... e também assim... a gente como sendo um homem... é... as outras professoras ficam meio que olhando... pra ver se está fazendo o certo, né... e também porque elas tinham mais prática também... (ANTÔNIO, 2022).*

O professor Fernando tinha ideia do que o aguardava, pois, ao realizar os estágios, nesta etapa, sentiu-se encantado. Mas logo ao ingressar como docente, enfrentou o desafio de ser professor homem na Educação Infantil, com crianças menores de 3 anos e logo percebeu a disparidade de gênero que é encontrada nessa modalidade.

*Então... eu entro em 2018, no segundo semestre... já assumindo uma turma de Berçário 2, que eles têm entre 1 ano até 1 ano e meio, quase 2 anos de idade, né? Uma turma com nove bebês e aí, nesse primeiro momento, eu sempre, eu peguei com uma parceira de turma, então... éramos em 2 e 18 bebês, aqui na... região do Bom Retiro, que também foi uma experiência muito bacana... Porque é uma unidade que concentra uma população migrante... muito grande, principalmente dos países vizinhos aqui... e... dessas experiências todas, eu fui, num primeiro momento, muito inseguro... porque era uma outra linguagem... era uma outra relação, e embora estar na Educação Infantil né... o debate de gênero, ele sempre... ele sempre... me atravessou e ele sempre passou por diversas questões... que, aí, eu acho que a gente vai conversando, no decorrer aqui da nossa conversa, mas eu percebia, já ali, alguns olhares, que eram diferenciados... eu era o único homem do período... Então... tudo isso, para mim, nesse primeiro momento, por ser um emprego novo... ao mesmo tempo, também trazer uns olhares diferenciados e novos, porque no Fundamental e no Ensino Médio, você vê um... uma paridade de gênero, ali, interessante, entre os professores e os profissionais como um todo, né? Na Educação Infantil, é majoritariamente de mulheres. Então, vou inseguro, por... por isso também, e por serem crianças... Muito pequenas... com uma outra linguagem... com uma outra perspectiva, né? (FERNANDO, 2022).*

O professor Tadeu opta pela Educação Infantil por causa das melhores condições oferecidas, no entanto, enfrentou muitos dilemas relativos à sua opção, pois muitos tiveram um estranhamento inicial.

*E fui pro Maternal 1. Fui pra uma escola pra um bairro satélite aqui, um bairro meio fora, meio afastado. E, a princípio, foi um choque bem grande para a cidade, pois, até então, não tinha na cidade um professor homem na Educação Infantil. Eu mesmo não conheço professor homem na Educação Infantil que trabalhe diretamente com bebês. E nessa primeira escola eu fiquei por 6 anos, trabalhando ali... muitos professores faziam questão de me conhecer nas reuniões pedagógicas para saber quem era o professor homem que estava na Educação Infantil. A comunidade escolar também, os pais iam lá pra me conhecer, pra saber meu jeito, de onde que eu vim, como que eu era, porque até então é uma coisa bem pouco comum. É... eu não vou dizer pra você que eu sofri preconceito, porque eu não senti nenhum tipo de ofensa, assim, sabe. Eu não senti uma ofensa preconceituosa, em momento algum, pode ser que eu tenha sofrido, mas eu não entendi assim... mas teve pais que foi na escola só pra saber se eu era homossexual. (TADEU, 2022).*

O maior dilema enfrentado pelo professor Tadeu foi o interesse dos pais, da comunidade escolar, de colegas e da gestão, saberem sua orientação sexual e as razões de um professor homem ter se inserido em um reduto considerado socialmente como feminino.

*Foi lá, na intenção de conversar comigo, de saber meu jeito, pra saber se eu era homossexual. Deixando evidente, eu não sou homossexual, eu sou hetero, tenho esposa, dois filhos, e, quando eu mudei para cá, até então, eu tinha apenas um filho... meu segundo filho já é amambaiense... minha esposa também é professora... professora da disciplina de Geografia, também efetiva pelo estado de Mato Grosso do Sul... E, assim, a gente começou nossa vida*

*em Amambá assim... com muito cuidado, com muito zelo, porque, o meu trabalho, eu procurei fazer com muito amor, com muito carinho e com atenção redobrada, um cuidado redobrado com as crianças, porque, se acontece alguma coisa com alguma criança, e essas crianças, nos meus cuidados, penso eu que a carga seria muito maior, porque as pessoas não vê que o perfil masculino se encaixa na Educação Infantil... a Educação Infantil não é lugar de homem, é lugar de mulheres, e, graças a Deus, nunca tive um registro administrativo e nunca tive um problema disciplinar... nada. (TADEU, 2022).*

Percebemos o processo constitutivo desses docentes, com base em Pino (2005) e Martins (2009) e verificamos que o ser humano se constitui por meio de suas relações sociais, que são, ao longo do tempo, apropriadas. Vemos que os professores não tinham a prática de atuação em sala de aula, mas que, ao longo do tempo, foram se percebendo e se apropriando das tarefas docentes.

Segundo Fontana (2000), somos imergidos no seio da sociedade de forma que pegamos dela elementos para constituirmos a nossa própria identidade. Já para Silva e Freitas (2016), o processo constitutivo docente perpassa pela internalização das ações dos outros, de forma que haja a apropriação da atividade desempenhada, que foram consolidadas historicamente (LEONTIEV, 2004).

Com relação ao estranhamento inicial identificado por dois professores, Aguiar Junior (2017) salienta que a presença de homens como professor de bebês causa diversos estranhamentos iniciais, na comunidade escolar. A figura masculina, um estranho, quando adentra esse meio, gera estranhamento de todos os que estão nele inseridos.

Segundo Gomides (2014), esse estranhamento existe por causa de um embate histórico que determina a mulher como mais capacitada para o trato de crianças; no entanto, vemos que as habilidades de maternagem, já trabalhadas nesta investigação, se relacionam às práticas sociais aprendidas e apropriadas pelos sujeitos, de forma que qualquer um pode aprender a desempenhá-las.

A falta de formação é um problema grave, apontado pelos participantes e pela literatura. Braga, Bezerra e Gonçalves (2017) atestam que a formação é mais do que um processo social; é um aspecto que o próprio sujeito dá significado à sua prática. Os professores participantes da pesquisa, mesmo tendo medos e dificuldades no seu processo constitutivo, perceberam como os demais docentes atuavam com as crianças e foram consolidando suas práticas, de maneira que o significado das ações foi dada pelo próprio indivíduo.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento

pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NOVÓIA, 1995, p. 13).

O processo de conhecimento não se consolidou por meio da acumulação de formação, mas concretizou-se em um processo reflexivo no qual os participantes foram internalizando e se apropriando das práticas, dando a sua significação. O receio na atuação com crianças pequenas é visto na literatura de Braga, Bezerra e Gonçalves (2017) como um processo que auxilia na constituição docente, pois o professor, ao superar seus medos, passa a se apropriar melhor de suas práticas.

### **7.3 A figura masculina como destaque em um meio feminilizado**

O professor Paulo acredita que ser professor homem na Educação é marcante, pois todos reconhecem o seu trabalho, além de ele mesmo reconhecer sua atuação como fundamental para o desenvolvimento das crianças.

*Sim. Eu me vejo porque... na escola em que eu... não na escola em que eu estou, né? Mas em todas as escolas em que eu passei, pois eu tive um processo durante cinco anos de Educação Infantil... eu estou na quarta escola. Porque, aqui, funciona assim, você vai tentando chegar mais próximo de casa possível. E agora, a escola em que eu estou, é a escola que existe mais próxima da minha casa, né? E sempre que eu trabalhava, né, eu via minha saída das escolas como um momento de tristeza das coordenadoras... sabe, assim? Então... eu me sinto competente, pelo que eu ouço... e, também, pelo desenvolvimento das crianças, pelo caminho que elas têm, pela conversa dos pais, neste sentido assim... então, eu sou competente. (PAULO, 2022).*

O professor Antônio percebe que seu trabalho é visto de forma diferenciada; para ele, muitas professoras acreditam no seu potencial e consideram interessante a sua presença e atuação nas escolas de Educação Infantil.

*Todas três em que eu trabalhei mais tempo, elas acham interessante, as professoras, elas acham interessante, ter um professor como professor... e a maioria... elas falam que é importante a criança olhar para uma figura masculina dentro da escola... para desmistificar a figura de que, quem cuida, é a mulher... então, eu sempre fui bem recebido... o estranhamento às vezes, é dos pais... e, assim... é um estranhamento inicial, nunca tive grandes problemas. (ANTÔNIO, 2022).*

A fala do professor Antônio chama a atenção por apontar para um aspecto relacionado ao olhar da criança para com a profissão. Para ele, a presença de homens é importante, para

desmistificar a atuação de homens no cuidado. Consideramos tais aspectos importantes, pois, se as crianças passaram a apropriar que a docência na Educação Infantil pode ser desempenhada, independentemente do gênero, muitas possibilidades podem surgir de quebra de paradigmas relativa à atuação masculina.

O professor Fernando acredita que sua postura na escola, livre e diferenciada das mulheres, é um dos pontos que, na sua percepção, é positivo no trabalho com crianças bem pequenas.

*Eles gostavam muito e quando eu tinha situações mais complexas, né, do tipo dessa, né, quando a mãe vai entregar o bebê...e fala assim: “olha, ele está chorando e eu vou deixar com outra professora”... é... as professoras também me acolheram de um jeito muito bom de... não fazer... distinção do que a gente fazia, então... a gente sempre dividia as tarefas das trocas, da alimentação, de organizar os contextos de uma forma muito respeitosa... é... algumas delas, assim, que a gente é amigo até hoje, embora tenha saído de algumas unidades, dizem assim: “olha, é bom trabalhar com você, porque eu percebi que eu ficava segurando muito mais nas crianças e você abriu o portão deixava todo mundo correr... de repente estava todo mundo organizado de novo... não tinha essa preocupação excessiva”... comentam mesmo que, no começo, achavam um pouco estranho... porque não estavam acostumadas, assim, a ter trabalhado com homens, mas é isso, assim, acontecem situações do cotidiano muito pontuais... e que tem um calor do momento da instituição. Você acaba nem percebendo assim, né? (FERNANDO, 2022).*

O professor Fernando atua de forma diferenciada das professoras mulheres, pois ele sempre deixa as crianças livres e, assim como ressalta Ramos (2020), os homens têm essa tendência de deixar as crianças brincarem de forma livre, diferentemente das mulheres, que, por terem um cuidado maior, acabam impedindo a criança de realizar certas brincadeiras.

Em muitas creches e pré-escolas brasileiras, as crianças ainda são colocadas para brincar sentadas em cadeirinhas e mesas, as quais, ao mesmo tempo que propiciam o brincar, acabam controlando seus corpos. A escola acaba escolarizando as brincadeiras e os corpos. É possível perceber que o brincar não é o eixo do trabalho pedagógico, não permeia as práticas educativas nessa etapa de educação. (FINCO, 2007, p. 95).

O professor Tadeu já percebe sua postura diferenciada, por ser um homem alto, ele vê que tais atributos físicos chamam a atenção das crianças, além do mais, ele sempre se diverte junto, atuando conforme consta nos documentos oficiais e na literatura.

*Eu sou um homem com 1,89 de altura, peso 90 quilos... sou um homem grande, mas, quando eu comecei, eu era bem magrinho... eu me vestia de palhaço... eu brinco na areia, com as crianças... eu tirava o calçado e andava descalço no parquinho, na areia, com uma criança debaixo do braço e segurando outra para não cair do escorrega... então, assim... tem que ter o perfil... você não*

*pode se abster, assim... eu não vou pôr a mão... Na Educação Infantil, não tem recreio, é o tempo todo com a criança, então, você tem que estar o tempo todo alerta. Se você fizer as coisas malfeitas, na Educação Infantil, né.... Acho que não tem como fazer as coisas malfeitas na Educação Infantil, porque criança... você piscou, ele está trepado na cortina. (TADEU, 2022).*

Cada professor tem um olhar próprio, sobre a sua atuação como docente. Todos percebem sua atuação como marcante, na escola. O que também consideramos essencial, uma vez que a pluralidade de identidades poderá constituir o sujeito de forma plural. Se o ambiente da Educação Infantil continuar sendo feminino, as crianças se apropriarão que aquele espaço é feminino e continuarão a transmitir, aos demais e a seus futuros filhos, essa tendência social (PINO, 2005).

Louro (2018) acredita que os debates contribuem para que os professores e a sociedade possam entender que a escola deve ser um espaço do diverso e que todos devemos constituir as nossas identidades por meio do contato com a diversidade.

*Ao afirmar que a identidade tem estreitas conexões com as relações de poder, nos chama atenção para o entendimento de que ninguém determina e nem impõe sua identidade ao outro. Os seres humanos constroem suas identidades desde que nascem na relação com o outro e não na imposição. A identidade não é homogênea pela multiplicidade, por isso, o conjunto delas compõem a diversidade. (RAMOS, 2020, p. 59).*

A constituição do sujeito perpassa pelas relações sociais que ele estabelece e são importantes, no caso da criança, para que ela vá percebendo e constituindo a sua própria identidade.

#### **7.4 Um homem em um reduto feminino: o estranhamento**

A Educação Infantil sempre foi espaço de atuação feminino, assim, o homem, quando exerce essa função, é considerado um estranho (DUARTE *et al.*, 2022). O professor Paulo destaca que, em sua atividade, sofreu alguns percalços que considera muito difíceis:

*Então, esse ano... eu descobri que teve uma família que... questionou..., n.? Então, eu não sei se nos outros anos houve isso, pois não teve uma conversa relacionada a isso, tanto com a gestão nem com as famílias. Aí, esse ano, numa conversa aí, tal... que a gente faz... eu esqueci o nome... E aí... uma família pegou e falou... “se esse professor fosse o professor da minha filha, eu não sei se eu iria querer ele lá”. Daí, foi uma conversa aberta né... porque, como era uma avaliação... E aí... aí... tal... e veio todo mundo em defesa. Não, mas isso, tal... E aí... os pais das crianças da minha turma, né, também entraram em defesa e tal... E aí... em conversa com a coordenadora, eu falei assim: olha, eu achei tão estranha a fala dela. Daí, ela me disse: “então, nem foi só a fala dela... no começo do ano”... daí que ela veio com essas histórias*

*entendeu? Mas, até então, elas nem tinham aberto isso pra mim. (PAULO, 2022).*

O professor Antônio também sofreu com o estranhamento que, com ele, não ocorreu diretamente, mas o relato foi direcionado para a gestão.

*As duas coisas, né... é... porque... como a creche, ela é vista como um lugar que é para cuidar, só... né... então... e a maioria dos pais não tem esse hábito de trocar a fralda das crianças, então... eles estão meio que, não entendem... ou acham estranho um outro homem fazer isso, né... principalmente os pais de menina, né... então, eles... como é que você vai limpar minha filha? Eles nunca falam isso diretamente, mas eu percebo. Diretamente, comigo, não aconteceu... mas, este ano, a diretora me chamou... para me comunicar, né... que duas mães de menina vieram questionar porque que eu, que era o professor delas... porque que um homem iria estar na escola... como professor... né... que elas ... eu não sei se elas queriam trocar de sala, as filhas delas... mas a diretora explicou pra elas da minha competência como professor e que eu tinha a mesma competência das outras professoras e elas ... a diretora falou pra mim assim... que é... se eu me sentisse acuado por alguma delas, que eu ficasse à vontade pra eu registrar em um livro da escola... pra ficar registrado, para não ter problema... eu não sei nem porque elas foram questionar isso para ela... porque elas nunca questionaram isso pra mim... (ANTONIO, 2022).*

O professor Fernando apresenta um ocorrido interessante, no seu processo de estranhamento, por parte das famílias.

*Eu percebo, por que... eu percebo que os olhares são muito direcionados para mim... em algumas falas... então, quando eu tenho um bebê chorando e, às vezes, uma companheira de turma também tem um bebê chorando, as professoras pega um bebê no meu colo, do tipo: deixa eu te ajudar e a outra professora que, às vezes, tá com três ou quatro chorando, não tem essa ajuda... elas não têm esse olhar... então, ao mesmo tempo que tinha uma acolhida, era uma acolhida excessiva. Eu busco tomar esse cuidado, de não ser a estrela daquele lugar, mas eu sou um trabalhador da Educação Infantil, como todos os outros, então, se tiver que carregar armário, o grupo vai ter que carregar esse armário, o grupo vai ter que carregar, se tiver que carregar essa televisão, ou tiver que fazer alguma mudança, é o grupo e não o gênero que vai conduzir as coisas, né? Eu acho que têm esses olhares, num primeiro momento, mas é na relação, mesmo, assim, que você vai percebendo, que... vai desmontando alguns preconceitos que se tinha, né? Então... essas entradas que as famílias faziam na unidade de... ficar na porta, de... querer conduzir algumas coisas, acho que tenho um exemplo muito bom disso, que era uma família que estava fazendo adaptação... então... tanto a unidade acreditava nisso... quanto a gente, de que a família, estando junto com o bebê, naquele momento, seria importante para todo mundo, até para as famílias entenderem as propostas do que a gente tinha ali e, aí, foi um dia que eu deixei... já é um processo de desconstrução meu... de não ficar lavando o tempo todo a mão das crianças, mas eu deixava eles lavarem do jeito que eles... é... conseguiram fazer, quando eu percebi que precisava do meu*

*auxílio, eu ia lá e ajudava, nessa lavagem das mão... e, aí, molhou as camiseta,s molhou as mangas... e fazia parte da nossa proposta... Por que eles estavam nos primeiros momentos ali, então, até os bebês entenderem como funcionava a abertura da torneira... de colocar o sabão na mão... e... assim, se molhar um pouco mais, e nos, virava a festa, nos dias de calor, né? Então, aos poucos, íamos trocando os bebês, dando prioridade para aqueles que estavam mais molhados... E esta mãe, que estava acompanhando, e disse: “olha, vou trocando esses daqui, ó, beleza... você tá aqui junto... Que legal, você tá colaborando”, é, tinha uma das bebês, que estava com a camiseta mais molhada mesmo... e, aí, ela falou: “olha, ela tá molhada... e, aí, quando molha o peito, eles se resfriam mais, ficam tossindo, aí, você não pode deixar assim... olha, não pode ficar assim”... meio que me dando orientações de como eu deveria conduzir ali... eu acho que ela foi uma das poucas pessoas que eu fui tentando, na medida do possível, dialogar um pouco mais... (FERNANDO, 2022).*

É interessante perceber na narrativa, que o professor Fernando sempre buscou ser bem aberto com os pais, bem como em situações de estranhamento mostrou uma postura firme, mas que está à disposição para fazer e aprender. Muitos professores homens ficam espantados, com algumas famílias ou colegas, que não acreditam em sua capacidade de cuidado. Ramos (2020) salienta que o homem, por vezes, pode ser cerceado nessas tarefas do cuidado. Duarte *et al.* (2022) apresentam que a literatura e a sociedade percebem o homem como um sujeito incapaz e a mulher seria, de forma inata, a mais capaz de desempenhar essas tarefas.

O professor Tadeu ressalta que não encontrou dificuldades em sua inserção, mas apontou que as famílias e as colegas estavam mais interessadas em saber a sua orientação sexual e não se ele teria competência para atuar com crianças.

*Não, a princípio, não... porque, até então, eu tinha dado aula na escola rural... a escola rural era de Amambaí, mas ficava mais próxima a Juti do que de Amambaí. Então, esse tipo de coisa, alguns professores ali... o pessoal do técnico, da secretaria da educação, já me conhecia por alto... porque, uma vez por mês, eu vinha pegar meu cheque... participar de formação, então, um ou outro já tinha me visto, por que já trabalhava no município... então, eu não precisei passar por nenhuma aprovação, em princípio. Mas os olhares da comunidade e dos colegas ficavam tudo assim... como vai ser... como ele vai reagir... como ele vai se comportar... Os colegas, não minhas colegas, né... porque eu era o único homem num reduto de 40 funcionárias. Para não dizer que eu não era o único homem, o guarda patrimonial é homem também... só que ele não tinha contato com os demais funcionários, né, chegava na escola quando não estava mais ninguém e saía quando chegava o povo... daí, contato direto, era só eu mesmo... Eu vou te contar um negócio chato... elas estavam mais preocupadas em saber se eu era gay ou saber se eu iria conseguir trabalhar... ou se eu era competente. (TADEU, 2022).*

O preconceito está presente em relação à atuação masculina, a ponto de considerar que a atuação do homem, quando docente, se assemelha à da mulher, feminilizando a postura

masculina e evidenciando relações patriarcais de preconceito em que a orientação sexual hetero é tida como normal e as demais como erradas.

O preconceito “clássico”, explícito, tem por base objeções tradicionais e morais que desaprovam a homossexualidade (e.g. a homossexualidade é uma perversão, o comportamento homossexual é errado, os homossexuais são nojentos). O preconceito “moderno”, implícito, manifesta-se de forma mais sutil na oposição à extensão dos direitos civis das pessoas heterossexuais às pessoas homossexuais ou na crença de que a minoria homossexual está a perseguir vantagens ou direitos imerecidos (e.g. muitos/as homossexuais usam a sua orientação sexual para obter privilégios especiais; os/as homossexuais tornaram-se demasiados exigentes na sua luta por direitos iguais). (POESCHL, *et al.* 2012, p. 37, grifos no original).

Gonçalves e Gonçalves (2020) destacam, com base em Vigotski (2003), que não há como exigir que a postura do professor, ou do aluno, possa ter “certas” tendências consideradas socialmente erradas. Os autores ainda destacam que, ao se falar de um/a professor/a que tem orientação homossexual, não há que se fazer ou exigir que deixe de lado a sua identidade, uma vez que a sua atuação docente faz parte daquilo que ele/a é.

O professor Antônio também destaca um ponto importante sobre o questionamento da sexualidade.

*Hoje, eu vejo que, assim... no começo, eu achava que eu era um estranho no ninho, mas eu achava que os professores homens são necessários... para que tenhamos visibilidade. Vejo que as crianças precisam dessa referência e, talvez por essa falta de referência, talvez possa não existir mais professores homens na Educação Infantil. Porque elas pegam referência de coisas que elas vão percebendo... então, eu vejo que é importante. Porque se questiona muito, na Educação Infantil, que você é homem é está exercendo um trabalho que é tipicamente da mulher, se questiona sua sexualidade... então, às vezes, vêm outras coisas, além da competência. A competência fica lá embaixo... pois, primeiro vem o impacto, o estranhamento... depois, é... por exemplo, se alguém for questionar por que uma professora deixa o menino brincar de boneca, comigo vai ser um questionamento mais forte... porque a família pode tentar entender que eu esteja induzindo alguma coisa... por isso, eu tenho que ter estudo e argumentos pra poder argumentar melhor... Não penso que uma criança de 3 anos possa ser gay... mas a família... os pais, a sociedade, é... com a cabeça de um adulto, acha que isso pode acontecer, então... são coisas que a gente tem que lidar... não sei se estou sendo muito confuso... mas são questionamentos meus que às vezes eu não consigo responder... (ANTÔNIO, 2022)*

Sendo assim, percebemos que:

Os tensionamentos que cercam o exercício de professores homens no contexto da Educação Infantil, sinalizam para a manutenção das construções socioculturais de gênero. Em meio esses engendramentos, ora nos deparamos com a rejeição/estranhamento desses profissionais, outrora com um processo de resistência em torno do seu ingresso e/ou atuação. Poder-se-ia afirmar,

portanto, que este campo profissional se encontra demarcado dentro dos quadros de machismo e sexismo constituídos ao longo da história. (SILVA; LAGE, 2021, p. 10).

Ao longo da história, foi aceito que a mulher é mais apta para o cuidado (ARCE, 2001). No entanto, o homem que quer desempenhar essa tarefa é visto como um estranho, sofre preconceito e esse comportamento está atrelado às raízes históricas de ambos os gêneros, pois a sociedade está constituída de maneira que homens e mulheres não podem desempenhar as mesmas funções.

### 7.5 Medos de um estranho

O professor Paulo destaca que mantém alguns medos, quanto à sua atuação, que são justificados por possíveis acusações direcionadas à sua atuação profissional na unidade.

*Tenho... eu tenho porque... sei lá, depois dessa questão que foi levantada e tal... eu percebi... que as pessoas, às vezes, elas têm a visão... é... do cuidado... não uma visão de cuidado, mas uma visão sexual... eu não sei te explicar, sabe, assim? Em relação a abuso, esse tipo de coisa... então, o medo que eu tenho é de levantarem... tipo assim... do nada... alguém inventar uma história, sabe, assim? E eu não conseguir me defender... porque, como você vai se defender? E aí a história vai virando... então, eu tenho esse medo... então, eu procuro... né... as professoras poderiam me defender e os pais, sim... mas, sei lá sabe... de repente, do nada... criarem alguma história... então, o único medo que eu tenho é esse de, tipo, do nada, criarem uma história e eu não conseguir me defender. Então, por exemplo, eu procuro... se eu sento, as crianças, vem, automaticamente, já querem vir no meu colo, eu já não permito... sabe, assim? Eu não falo sai... mas eu já tiro de lado... porque eu tenho esse receio, né... esse medo de, sei lá. (PAULO, 2022).*

O professor Antônio diz que seus medos são mais em relação aos pais, pois eles podem estranhar sua atuação, principalmente quando atua com os cuidados. Ele se sente obrigado a se apresentar e a mostrar que é competente para atuar ali.

*Mais dos pais... os pais vêm com estranhamento... como eu disse... vai além disso... não chega a ser um preconceito... é um preconceito, porque é um estranhamento sem conhecimento, né... mas, como todo preconceito, se a pessoa se dispõe a conhecer, ela... ou ela confirma... ou ela... cai por terra aquele pensamento... principalmente quando eu estava nos berçários... eu tinha o apoio das professoras que trabalhavam comigo e em todas... na primeira reunião principalmente... eu me via na obrigação de falar sobre a minha formação... coisas que as outras professoras não faziam e eu achava que precisava fazer. Falava da minha formação... que eu fiz um concurso como qualquer outra professora e que eu tinha a habilidade, a competência que todas elas tinham... as obrigações que todas elas tinham... que eu iria*

*trocar as crianças... trocar as crianças... né... então, eu iria ter que dar banho, quando necessário... e... mas eu sempre me coloquei à disposição aos pais, daqueles que quisessem conversar comigo, pra gente conversar... porque eu entendo... né... hoje eu já não faço mais tanto isso... já vou perdendo... mas no começo... eu me explicava mais... né...e, quando eu mudava de escola... porque eu mudei várias vezes de escola... Porque a primeira escola que eu entrei eu... era... a prefeitura chama de precário... que você é obrigado a se remover... Daí, eu me removi para a zona leste, fiquei três anos... daí eu fui pra uma escola no Parque Novo Mundo... depois retornei pro Arthur Alvim e agora eu estou no Cangaíba há 3 anos... Então, quando você está a muito tempo em uma escola, as famílias acabam te conhecendo e você, como sendo o único professor, acaba sendo um destaque, todo mundo que passa me aborda...(ANTÔNIO, 2022).*

O professor Fernando diz que ainda tem medo, mesmo estando há 2 anos na escola e a comunidade já tenha conhecimento de sua atuação, os medos de aceitação são presentes.

*Tenho... que é isso... como eu estou há dois anos na mesma unidade, então, todo mundo me conhece... então, eu vou um pouco mais seguro... mas pensando na atual conjuntura que a gente vive de país e de mundo onde tem uma onda conservadora muito grande... é... eu não sei até que ponto... essa onda conservadora pode influenciar ali as famílias e seus cuidadores de começar a questionar porque que eu estou lá, né? Então, se a gente vive num país e numa conjuntura conservadora... a tendência eliminar essa pluralidade toda que a gente conversou... ao longo dessa... dessa conversa aqui, né? Então, eu tenho esse receio, do ponto de vista da conjuntura... e de que... se eu for pra uma unidade nova, sempre tenho comigo como o grupo vai me aceitar? Como que a gestão vai lidar com... com os conflitos que vão aparecer? E como as famílias vão... lidar comigo? Assim, né? Então, como todo mundo conhece todo mundo, onde eu estou... eu me sinto muito mais tranquilo, até porque elas falam assim... “Nossa, que bom que teu filho tá com ele... por que meu filho tá muito bem hoje, por que ele foi o primeiro professor dele” né? (FERNANDO, 2022).*

O professor Tadeu também diz ter medos a respeito da sua atuação; seu principal medo, é uma criança se machucar sob seus cuidados, além disso, o professor aponta um caso interessante, que aconteceu em sua atuação.

*O meu medo... meu maior medo, é alguma criança se machucar sob meus cuidados... é um terror pra mim, o que me aterroriza... Deus me livre e guarde... alguma criança se machucar sob meus cuidados... é aí que acaba o mundo pra mim... Pena administrativa, acho que não... mas, assim... acho que é mais uma coisa pessoal minha mesmo... o que aconteceu uma vez foi uma criança apertar o dedo na porta comigo uma vez... só que não foi nada grave... ele apertou, chorou bastante... eu peguei, liguei pra mãe... já fiquei desesperado... já queria levar pro hospital... também a vez que a criança se engasgou... na hora, eu peguei, fiz o procedimento... peguei na boquinha dele virei de braços bati nas costinhas dele... como o bombeiro ensinou e o bebê desengasgou... e ficou tudo bem... na hora que ele sentou e eu coloquei ele*

*sentado no banco de novo, que ele ficou bem... eu sentei no banco, do lado, com as pernas moles, assim, já... então, uma criança se machucar, ou passar mal, na minha frente, é... meu terror. Eu até consigo agir na hora, entendeu? De boa, eu consigo desenrolar... correr no médico e enfim... o que tiver que fazer nos primeiros socorros... mas acho que isso é traumatiza no pós... depois disso. (TADEU, 2022).*

Oliveira (2019) destaca que muitos professores homens não exercem algumas atividades por medo da comunidade escolar. Ramos (2020) salienta que o professor homem sofre constantemente com os receios de uma ideia de “suposto abusador” tendo que, por vezes, tomar certas atitudes que não seriam cobradas das mulheres.

Gonçalves *et al.* (2015) apontam que os professores sofrem com essa suposta representação de que a mulher é mais apta para o trabalho, pois aqueles que querem atuar como docentes enfrentam dilemas, como esses dos professores.

Ramos (2011) salienta que o professor do sexo masculino passa pelo crivo avaliativo e decorrente do estranhamento da comunidade escolar, isso não se repete para as mulheres. O homem é considerado socialmente como um líder nato e quando exerce atividades inferiores à sua constituição, tida como “natural”, há um estranhamento da comunidade, que busca questioná-lo quanto à sua atuação e, principalmente, a sua sexualidade.

As atividades do magistério infantil estão associadas ao papel sexual, reprodutivo, desempenhado tradicionalmente pelas mulheres, caracterizando situações que reproduzem o cotidiano, o trabalho doméstico de cuidados e socialização infantil. As tarefas não são remuneradas e têm aspecto afetivo e de obrigação moral. Considera-se que o trabalho do profissional de Educação Infantil necessita de pouca qualificação e tem menor valor. A ideologia aí presente camufla as precárias condições de trabalho, esvazia o conteúdo profissional da carreira, desmobiliza os profissionais quanto às reivindicações salariais e não os leva a perceber o poder da profissão. (KRAMER, 2011, p. 125).

O medo também faz parte do processo de constituição, pois o professor é quem dará o norte para o que a criança deve ou não fazer. O professor, quando cresce, vai ser determinado pelos preceitos construídos ao longo da história e se, ao longo do tempo, foi apropriado que esse lugar não é para ele, isso continuará nas significações do coletivo.

O professor Antônio destaca que um dos seus maiores medos é o questionamento sobre sua sexualidade, apontando que:

*O que eu tenho medo... eu assim... ainda tenho alguns medos... apesar de ter segurança no meu trabalho... é de ser questionado pessoalmente por uma coisa que eu deveria ser questionado como profissional... por exemplo, lá na minha escola, acho que quase todos os pais sabem que sou gay... então, já sabem, porque, é... eu casei recentemente, e não é que as crianças sabem que*

*eu casei... mas os professores fizeram uma festinha e eles vão contando... contando e as crianças provavelmente devem saber... depois disso, eu não senti nenhuma diferença, mas eu tenho muito medo de ser assim... julgado antecipadamente... eu acho que é isso... Mas se a pessoa parar para questionar um pouco mais... eu acho que tenho medo disso... de ser prejudicado... de uma família que nunca me viu... essa família vai passar por todo processo de me conhecer... (ANTÔNIO, 2022).*

Machado e Gonçalves (2022, p. 109) ressaltam que: “a educação infantil é um espaço desafiador para o professor homem, visto que sua aceitação é difícil, principalmente se o docente for homossexual”. Mesmo havendo tais pressupostos na literatura, Gonçalves e Oliveira (2019) ressaltam que os professores do sexo masculino, que têm orientação sexual “homossexual”, tendem a ser mais aceitos, pois a família, comunidade, os colegas de trabalho, associam que o sujeito se apropriou da identidade feminina e que não representa um perigo, mesmo que as ações do cuidado não sejam exercidas em ambientes restritos.

Assim, observamos, na fala do professor, o medo de que os pais possam associar esse aspecto de sua identidade à sua atuação profissional. Machado e Gonçalves (2022) salientam que tais aspectos influenciam muito na atuação docente, o que não é observado na atuação deles com as crianças, em que não existem relatos de preconceito. Assim como destaca o professor Antônio, defendemos a ideia de que os profissionais, independentemente de sua condição de gênero e orientação sexual, devem exercer sua atuação profissional e ser tratados com o devido respeito, pois, da mesma forma que a mulher é capaz de exercer tais funções, independentemente de sua condição, o professor homem também é.

Finco (2007) destaca que a constituição do menino é diferente, ele sempre vai ser mais cerceado quanto às questões sentimentais, no sentido de que “homem não chora”; de que ele tem que ser firme; suas atitudes não podem ser comparadas às femininas. A autora destaca que atitudes como essas podem atrapalhar a sua constituição, uma vez que ele só se apropriará de uma forma de ser, desconsiderando as demais. Assim como relata o professor Antônio, seu medo está em ser questionado não por sua competência profissional, mas por algo pessoal, o que é totalmente desvinculado das questões profissionais, conforme destaca Lassance e Sparta (2003).

## **7.6 Brincadeira de menina brincadeira de menino**

O professor Paulo destaca que as brincadeiras são conduzidas por ele, mas que sempre busca mediar as ações das crianças, estimulando o uso de diversos brinquedos e não os separa por gênero.

*Bem eu percebo que as escolhas delas não são é... levadas... nesse sentido... se a gente coloca só carrinho ou só boneca... um exemplo, né, se percebe que os meninos pegam tal... mas não tem a dedicação de brincar, né, com aquilo... é... como as meninas... pode ser uma coisa que eles já trazem de casa, assim... mas eles pegam tal... e às vezes a gente coloca roupinha, tal. Às vezes, colocam pano, tal... eles brincam... mas não acho que seja uma brincadeira que eles gostem, assim, sabe... Ao contrário, eu acho que já é melhor quando a gente disponibiliza carrinho, pois as meninas é... brincam normalmente... assim... neste sentido... sabe, assim? Mas não por questão de preconceito e não sei o que é... porque, sei lá... É porque não gostam mesmo... sabem, assim? Então, não sei se é uma coisa que nasce, se é intrínseco nas crianças... mas... é... também não vejo eles se negarem. É bem livre... (PAULO, 2022).*

O professor Antônio destaca que, ao longo do tempo, sempre foi reprimido em sua constituição com relação às brincadeiras e aos brinquedos com os quais deveria brincar.

*As... mesmo eu sendo... é... um menino que foi muito tolhido... que isso é brinquedo de menino, brinquedo de menina... às vezes, a gente ainda se pega... dando carrinho para o menino e boneca para a menina... e eu tento me policiar sobre isso... porque o brincar de uma criança... e o que me ensinou isso foi uma criança... que eu... é... até mesmo que pra eu usar de argumento para os pais... porque eu... uma vez, eu vi um menino brincando com uma boneca... eu vi um pai cuidando de uma criança... então, o brincar do menino com os brinquedos... com uma boneca, por exemplo... o menino brincando com uma boneca... mostra o cuidar da criança... né... é... às vezes, é diferente o jeito da menina brincar com o mesmo objeto e a menina brincando com o carrinho, ela... também é... é um objeto pra ela... é um objeto... tanto a boneca pro menino quando o carinho pra menina, que são os estereótipos... é um objeto e ela vai transformar aquele objeto na visão que ela quiser. Vai depender de como ela vê aquele objeto. (ANTÔNIO, 2022).*

Conforme destaca o professor Antônio, sobre a brincadeira, vemos, na bibliografia de Piccolo (2010), ao destacar as ideias de Elkonin (1998), que percebe o jogo enquanto uma atividade de imaginação. A criança, ao utilizar um objeto, ao brincar, tem relação com o enredo que desenvolve com a brincadeira, não com o fato de se relacionar com um sexo ou outro. Se o objeto não tiver relação com a brincadeira, a criança de nada se apropriará da realidade. A representação da realidade, na brincadeira, sempre terá relação com o cotidiano.

Vigotski (2008, p. 8) aponta que “um pedaço de madeira começar a ter o papel de boneca, um cabo de vassoura tornar-se um cavalo, a ideia separa-se do objeto; a ação, em conformidade com as regras, começa a determinar-se pelas ideias e não pelo próprio objeto”. A brincadeira, portanto, é uma atividade própria da infância, no entanto, não é desvinculada da realidade, pois um cabo de vassoura, de forma alguma, poderá ser um grampeador ou um dinheiro, ele sempre deverá estar vinculado à realidade que foi apropriada pela criança.

O professor Antônio também apresenta algumas práticas nas quais ele busca estimular a utilização de brinquedos e brincadeiras dos mais diversos tipos.

*Por exemplo, eu gosto muito de trabalhar com tecido... e as crianças enrolam o tecido, faz peruca, faz capa... e... quando os meninos... é... às vezes, as próprias crianças... um menino, por exemplo, quer amarrar na cintura, como se fosse uma saia... às vezes, as próprias meninas falam..." mas isso é um vestido... menino não usa vestido"... daí eu acabo que tendo que interferir... a roupa é uma representação que a gente quer... não define a gente... tem muitos homens que usam roupas cumpridas e eles gostam de usar... e não são necessariamente vestidos... mas tem muitos homens que gostam de usar vestido. Mas, mesmo assim... a gente estudando, a gente entendendo... a gente puxando o nosso histórico de vida... mesmo ... é... com esse histórico, a gente ainda se pega repetindo alguns preconceitos, alguns estereótipos. (ANTÔNIO, 2022).*

O professor também busca relatar um ocorrido em sua sala de aula com relação a estereótipos que são reproduzidos pelos próprios docentes.

*Exemplo, na minha sala, tem dois meninos que tem cabelos compridos, e eu vejo as professoras falando do cabelo daqueles meninos... porque não corta esse cabelo... eu falo, gente... o que atrapalha seria incomodar a vista dele... quem define como essa criança vai ficar, são os pais dela... tem cabelo comprido, tem que ter mais cuidado com piolho... mas o fato do cabelo comprido mesmo, não... Um fato que pega muito entre as crianças ainda é o menino azul e a menina rosa... ainda é uma coisa que as crianças repetem... crianças de 3 anos... elas repetem porque ainda os super-heróis vão vir com a camiseta com fundo azul e as bonecas vão vir com as roupas vermelhas. Então, a sociedade acaba passando... os pais reforçam e a gente acaba tendo o papel de desconstruir isso... mas dá trabalho... (ANTÔNIO, 2022).*

O professor Fernando apresenta que a brincadeira fundamenta-se em experimentar os mais diversos tipos de objetos, de maneira que a criança possa dar significações a esses objetos.

*Então, falava assim... a gente, quando estiverem repaginada, na cozinha de vocês, não joga no lixo... Manda umas fotos para mim para ver se... não tem um pedacinho de... de coisas que possam machucar eles, mas isso aqui vira brinquedo e isso era ótimo porque... quando eu colocava as fotos na frente da sala para explicar para as famílias o porquê que ele estava brincando no chão e por que... que é aquilo lá, fazer sentido, nossas... famílias compartilhavam várias fotos, no final de semana, do tipo... tá vendo... você fica dando panela, coador, peneira... Agora ele fica abrindo aqui as portas dos armários de casa, mas, por um lado, é bom, que eu consigo cozinhar... ele pega umas coisinhas ali, fica brincando, ali no chão, fico de olho... aí, tá vendo, ajudou todo mundo no final das contas, né? Eu sempre fui muito... muito... muito... porta aberta, assim, e... é isso, né, se não tivesse canal de comunicação, confiança, não dá para você apresentar uma concepção de educação... e... de infância, se ficar refém, muitas vezes, das famílias, porque você quer ficar agradando o tempo*

*todo... Eu acredito muito nesse movimento... Se apresente, você tá propondo... E, ao mesmo tempo, que dar um passo atrás... para você falar agora... põe também, né, como pensando junto, né? (FERNANDO, 2022).*

O professor Tadeu foi o único que divergiu, apontando que poderia ser politicamente correto, mas que busca intervir, nas brincadeiras, pois considera que o menino é bonito em sua masculinidade e a menina em sua feminilidade, o que contribui para as reproduções e significações de constituição do sujeito, com base nos estereótipos sociais.

*Ooo... Eu poderia ser politicamente correto, nessa pergunta, com você... mas eu vou ser verdadeiro... era parcial... meninos e meninas é... eles brincavam juntos, sim... em determinados tipos de brincadeira... mas, em algumas situações, eu intervinha, sim... porque eu vejo politicamente correto falar hoje que não existe menino e menina, são crianças... não... existe menino e menina... porque é interessante, a menina aprende maternar... na minha opinião... você pode me julgar, se você quiser... mas, na minha opinião... isso é uma função biológica dela... a meu ver... então, porque não aprender isso, né... o menino também deve aprender... mas, como eu disse, o homem é interessante ser homem e não imitar uma mulher... e vice-versa (TADEU, 2022).*

Diante de diversos aspectos, Ruis e Perez (2017), assim como Vianna e Finco (2009), destacam que os adultos, quando educam crianças, definem, pelos seus corpos, as diferenças entre os papéis sociais. As características do corpo e os comportamentos que são esperados, para as meninas e os meninos, são cada vez mais reforçados em pequenos gestos e nas ações do dia a dia nas escolas de Educação Infantil.

Observamos que, na fala do participante, que a brincadeira de menina e de menino é algo diferenciado, no entanto, estudos, como o de Vianna e Finco (2009), têm apontado que tais pressupostos não podem ser levados em consideração, tendo em vista que a brincadeira é um importante meio de consolidar a identidade pessoal e fazer com que as crianças brinquem livremente vai contribuir de forma integral para seu aprendizado.

*A mulher imitar o homem... não mulher tem que ser mulher, e o homem tem que ser homem... a beleza da mulher é ser feminina e a beleza do homem é ser masculino. Se misturar tudo isso, acaba com a essência. Eu não estou dizendo que o homem tem que ser grosso, tem que ser violento, rude... não... mas o homem ser masculino e a mulher ser feminina... eu acho que isso não é um... não tem que acabar... não tem que ser destruído... agora, a mulher tem que ser tratada com todo carinho e respeito do mundo... o homem também, com todo carinho e respeito do mundo... respeitando as particularidades de cada gênero... né... porque isso é biológico, né... é biológico... o masculino é masculino porque é biológico... feminino é feminino porque é biológico... e assim algumas atividades, né... Grande parte, para falar a verdade... não quero que você pense que eu sou aquele grosso... que menino não pode*

*brincar de boneca e menina não pode brincar de carrinho... não, eles brincavam juntos, sim, no parquinho, ali... eles faziam bolinho junto... não é esse o problema... mas o... agora é hora de tomar banho... vão só as meninas... agora é hora de tomar banho, vão só os meninos... aqui é o banheiro das meninas... aqui é o banheiro dos meninos... esse tipo de coisa entendeu? É... a gente faz esse tipo de separação, sabe? Eles entendem, né... menina respeita o menino... menino respeita a menina... (TADEU, 2022).*

A literatura se opõe-se ao pensamento do professor Tadeu, e Freitas *et al.* (2019) destacam que as mais plurais experiências de meninos e meninas, nesta etapa de ensino, constituem um importante ponto na vida das crianças, pois introduz o processo de escolarização, em que se produzem as habilidades necessárias, bem como existe um processo de constituição dos gêneros feminino e masculino.

*A rosa é de menina e azul é de menino? Por que não? Né, não precisa ser, não precisa... mas é mais fácil pra gente identificar o material das meninas e o material dos meninos... a toalha das meninas e a toalha dos meninos... A pomada das meninas e a pomadinha dos meninos... qual é o problema de a gente usar o rosa e o azul? Então, assim... eu não sou politicamente correto, eu sou assim... prático... (TADEU, 2022).*

Observamos que as crianças constituem os papéis sociais na Educação Infantil, para agradarem aos seus preceptores, pois a correspondência das expectativas do adulto torna-se, para a criança, uma maneira singular de se constituir socialmente. Também destacamos que essa visão adotada pelo participante entre em embate com a literatura de Vianna e Finco (2009), que apontam que a brincadeira de menino e menina deve ser realizada de maneira livre. Pino (2005) discute que a criança, ao se constituir enquanto sujeito, necessita do outro e da linguagem, sendo, a função social, um signo representativo criado pela sociedade.

Cólís e Souza (2020) destacam que as instituições, como as escolas, as famílias e a sociedade, transmitem às crianças as formas e os jeitos de expressarem na sociedade, sendo, portanto, as masculinidades e feminidades constituídas desde o nascimento biológico da criança.

A declaração “é uma menina!” ou “é um menino!” [...] instala um processo que supostamente deve seguir um determinado rumo ou direção. A afirmativa, mais do que uma descrição, pode ser compreendida como uma definição ou decisão sobre um corpo. Judith Butler (1993) argumenta que essa asserção desencadeia todo um processo de “fazer” desse um corpo feminino ou masculino. Um processo que é desencadeado em características físicas que são vistas como diferenças e as quais se atribui significados culturais. [...] O ato de nomear o corpo acontece no interior da lógica que supõe o sexo como um “dado” anterior à cultura e lhe atribui um caráter imutável, a-histórico e binário. (LOURO, 2004, p.15, grifos no original).

Pereira e Oliveira (2016) ressaltam que meninos e meninas necessitam vivenciar as brincadeiras para que possam passar por um processo educacional ileso de preconceitos. Para que os meninos consigam se enquadrar, devem desenvolver habilidades voltadas ao esporte, à agilidade, força e impetuosidade, que são características da masculinidade da sociedade patriarcal, visto que demonstram que o masculino é superior aos demais papéis sociais.

A aversão às atividades femininas também é uma característica da educação masculina. Os meninos são ensinados e instruídos, desde pequenos, que a brincadeira de menina é boneca, que ele não deve brincar com ela, que fazer comida é coisa de mulher, o que não dá espaço nem liberdade para que a criança absorva o máximo de ambos os papéis sociais, tendo em vista que não é porque o sujeito é homem que não pode executar tais funções. Ele não executa, pois a sociedade considera tais funções voltadas ao gênero feminino, enquanto o masculino é expressamente proibido de realizá-las.

Observamos, com base na literatura e nos depoimentos emergentes, que a inserção de professores homens acontece de forma majoritária, por via de concurso público. Tal inserção é buscada pelos profissionais, por conta da estabilidade financeira que o concurso pode proporcionar. Nenhum dos participantes relatou atuar ou tentar se inserir, por meio de processo seletivo de escolas particulares que atendam à Educação Infantil.

Os entrevistados destacaram, entre as dificuldades, a falta de formação; o medo em atuar com crianças pequenas; e o estranhamento inicial dos pais. Os participantes afirmam que foram se apropriando das práticas de professores mais experientes e, após consolidarem suas próprias práticas, tornaram-se exemplos para outros professores menos experientes.

Parte dos docentes optou por trabalhar na Educação Infantil. Ao prestar o concurso público, três deles estavam cientes de que era para Educação Infantil e o que iriam enfrentar. O professor Paulo acreditava que o trabalho ali desenvolvido fosse diferente, que iria trabalhar com outros projetos, mas, atualmente, gosta muito de ser docente dessa etapa.

Os professores destacaram, de forma unânime, que os gestores são bem receptivos. Os colegas e a comunidade costumam estranhar, inicialmente, mas, como disse um dos participantes, logo isso é superado. No entanto, a demonstração de competência ainda é um atributo essencial, na docência masculina, pois os professores homens precisam provar sua competência para todos, diferente da mulher. Tanto que os professores compreendem ser um dos fatos pelos quais existem poucos homens. O cuidado não é uma atividade socialmente aceita, para o gênero masculino, o que dificulta até mesmo a inserção daqueles que querem exercer essas tarefas.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo com esta dissertação foi compreender as possibilidades e dificuldades encontradas pelos professores homens para a sua inserção nas instituições de Educação Infantil e em seu processo docente cotidiano. Para isso, por meio de depoimentos de quatro professores homens, percebem-se algumas relações estabelecidas pela literatura e pelas experiências docentes e pode-se destacar que a docência masculina ainda sofre com o preconceito estabelecido socialmente.

A revisão de literatura realizada neste trabalho apontou diversas lacunas, no processo de consolidação do tema. Consideramos que existem poucos trabalhos que utilizam a análise histórico-cultural, o que justifica a realização desta pesquisa. Também foi perceptível que a produção científica vem se intensificando, todavia, os trabalhos atuais focam apenas no docente, deixando de lado outros atores, como a comunidade escolar e as crianças.

No primeiro capítulo, apontou-se que, na constituição social do sujeito, somos o que somos, por meio do outros. Entendemos, assim, que o gênero não é só uma categoria de análise, mas faz parte da constituição social, uma vez que é apropriado pelo sujeito que internaliza as ações de seus pais ou de um sujeito mais experiente e passa a imitá-lo, representando os papéis, principalmente, na brincadeira, o que o auxilia no seu processo de constituição.

A docência também é um ponto importante, pois o professor consolida suas práticas educativas por meio de outras práticas, fato evidenciado nos depoimentos colhidos, uma vez que, no início, tomamos os demais como exemplo e, após um processo de apropriação, passamos a ser o exemplo dos demais, pois adquirimos experiência.

No segundo capítulo, constou um apanhado geral da história e consolidação da Educação Infantil como etapa da Educação Básica. Percebemos que, ao longo do tempo, não pertencia à educação e tão pouco tinha o foco de educar. O cuidado era muito presente e as melhores e aptas para o cuidado, eram as jovens, ou moças, consideradas socialmente como as mais apropriadas.

A consolidação da Educação Infantil veio com a Constituição Federal de 1988, mas em 1996, por meio da LDBEN, foi evidenciada como parte integrante. Os documentos posteriores, como o RCNEI, DCNEI e a BNCC, apontam os direitos de aprendizagem, bem como a permanência do binômio cuidar e educar como o eixo central da primeira etapa da Educação Básica.

No terceiro capítulo, apontou-se como o Magistério feminino na Educação Infantil

constituiu-se, da mesma forma como a presença de homens pode causar estranhamentos na comunidade escolar, pois não foi uma função atribuída socialmente aos homens. Partindo disso, considerou-se que a educação de criança deve ser exercida independentemente dos papéis de gênero, mas cabe ao profissional devidamente capacitado em nível superior licenciado em Pedagogia, como aponta a legislação. Os estereótipos sociais não permitem que homens ocupem profissões sem privilégio social, e os homens que desempenham tais tarefas são considerados à parte ou questionados quanto à sua sexualidade e à moral.

Os resultados principais desta investigação, advindos da interação com a literatura e os depoimentos, apontaram que o professor homem se constitui por meio de um processo humanizado de relações sociais, em que o docente do sexo masculino sofre certos estranhamentos que não ocorrem com as mulheres. Os depoimentos apontaram que os docentes não optaram em trabalhar diretamente com a Educação Infantil, mas foi uma descoberta nova e muitos não sabiam quais seriam suas atribuições ali.

Os professores apontaram que, no início, estavam perdidos; muitas crianças choravam e eles não sabiam como reagir. Mas que, ao longo do tempo, foram vendo como as outras colegas trabalhavam e puderam consolidar suas próprias práticas docentes, apropriando-se de exemplos das professoras mais experientes.

Os medos e receios de sua atuação são fatores presentes e, como já apontado na literatura, os cuidados, quando exercidos por homens, causam tais fatores, uma vez que a sociedade não está acostumada a ver homens ocupando cargos típicos femininos e, principalmente, considerados inferiores. Os receios de possíveis abusos foram destaques, nos depoimentos, pois a comunidade escolar tende a apontar questionamentos à gestão e o professor homem deve passar pelo crivo avaliativo, de maneira a se mostrar apto ao trabalho o mesmo não ocorre com a mulher.

O medo apontado pelo professor de que uma criança se machuque, sob seus cuidados, pode estar associado à ideia de que o homem não é capaz de cuidar de crianças e que, quando uma criança, sob seus cuidados, se machuca, ele deve ser considerado inapto para estar ali.

Os depoimentos consideraram que a presença de homens é essencial. Também a consideramos como fundamental, uma vez que, o contato com o diverso, proporciona uma relação de apropriação dos papéis sociais mais diversa, assim, o homem pode se apropriar das diferentes formas de ser, bem como a mulher.

A constituição social poderá ser feita de forma integral e as reproduções sociais poderão não mais acontecer, pois as crianças terão a chance de saber que o espaço da Educação Infantil não é só da professora, pois existem professores homens ali, e que a tarefa do cuidado

não é só da menina, porque o professor também exerce o cuidado. Atitudes como estas podem colaborar para a consolidação de um mundo profissional com mais equidade.

Consideramos que os professores homens ainda buscam se inserir, por meio de concurso público, pois esse meio proporciona estabilidade financeira, o que é buscado pelos professores homens, movidos por atender os estereótipos de homem provedor. Não percebemos, nos depoimentos, tentativas de inserção nas instituições privadas o que pode ser um indício para futuras pesquisas.

A falta de formação, o receio de atuar com os pequenos, e o estranhamento inicial, ainda são fatores enfrentados pelos docentes. Mesmo com anos de experiência na Educação Infantil, os professores relataram que as práticas vão se consolidando com o tempo e, aos poucos, o medo vai sendo aplacado.

Todos os entrevistados inseriram-se na Educação Infantil por meio de concurso público. Três deles sabiam diretamente que o concurso destinava-se a preencher vaga para atuar com crianças pequenas. Um deles destacou que sabia em parte, mas sua intenção era desenvolver projetos com a Educação Especial.

Sob a perspectiva dos entrevistados e com base na literatura, os gestores, pais e colegas de trabalho, mostram-se receptivos, mas o crivo avaliativo e o estranhamento são fatores constantes na docência masculina, pois, conforme relatado, tanto pela literatura e confirmado pelos participantes, o docente masculino necessita demonstrar que é capaz de atuar ali tanto quanto as mulheres.

Ressaltamos que o cuidado ainda é uma atividade considerada socialmente especificamente feminina e o professor homem, ao desempenhar tais funções, sofre com o estranhamento e o crivo avaliativo de competência, necessitando provar que é capaz de desempenhar essas atribuições.

Em nosso trabalho, o objetivo da pesquisa foi compreender as possibilidades e dificuldades encontradas pelos professores homens para a inserir-se nas instituições de Educação Infantil e em seu processo docente cotidiano, espaços em que, tanto na literatura quanto nos depoimentos dos professores, verificou-se existirem muitas dificuldades para se inserir, e, mesmo o crivo avaliativo e o estranhamento não devem ser motivo de afastamento dos homens da docência com crianças, pois este espaço deve ser ocupado de forma que a constituição de meninos e meninas seja feita de maneira integral, para que, ao perceberem que homens e mulheres assim atuam, passarão a entender que ambos podem desempenhar tais funções.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR JÚNIOR, J. D. **Professores de bebês**: elementos para compreensão da docência masculina na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade). São Paulo: PUCSP, 2017. Orientação: Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni. 2017.
- ALVES, H; PASTANA, M.; MARQUES, A. F. Gênero e educação infantil: entre princesas e príncipes há crianças que brincam e sonham. **Perspectivas em Diálogo**: revista de educação e sociedade, Naviraí, v.7, n.14, p. 129-147, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/9319>. Acesso em: 17 dez. 2021.
- APPLE, M. W. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 14–23, 2013. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1180>. Acesso em: 18 jan. 2022.
- ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.113, p. 167-184, jul. 2001. disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a09n113.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2021.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. 279 p.
- AUGUSTO, T. Androfobia: conheça mais sobre a fobia de homens. **Telavita**, 2021. Disponível em: <https://www.telavita.com.br/blog/androfobia/#comments>. Acesso em: 05 jan. 2022.
- BAHLS, D. P.; LIRA, A. C. Onde estão os profissionais do gênero masculino na educação infantil? Reflexões históricas sobre a docência com crianças pequenas. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v.44 n.1, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/48970>. Acesso em: 20 nov. 2021.
- BASTOS, M. H. (orgs). **História e memórias da educação no Brasil**: Vol. III - Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005, 440 pp.
- BATISTA, R.; ROCHA, E. Docência na educação infantil: origens de uma constituição profissional feminina. **Revista de Zero a Seis**, Florianópolis, v.20 n.37, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/19804512.2018v20n37p95>. Acesso em: 20 nov. 2021.
- BELLO, A.; ZANETTE, J.; FELIPE, J. O homem-professor na educação infantil e a produção da profissionalidade. **Revista de Zero a Seis**, Florianópolis, v.22 n.42, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/74787>. Acesso em: 20 nov. 2021.
- BIROLI, F. **Gênero e desigualdades**: os limites da democracia no Brasil. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BONIFÁCIO, G. H. **A profissionalização do docente masculino da educação infantil**: inserção, estabilidade e atravessamentos. Dissertação. Programa de Mestrado em Educação, Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, 2019.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.
- BRAGA, L.; BEZERRA, G.; GONÇALVES, J. A(s) identidade(s) do professor de educação infantil: itinerários de formação. **Revista de educação pública**, [S. l.], v. 27, n. 64, p. 41-63, 2017. DOI: 10.29286/rep.v27i64.2128.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular-BNCC**. Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 out. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2017** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2017.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2017.pdf). Acesso em: 17 jan. de 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996, Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: [http://www.uac.ufscar.br/documentos1/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://www.uac.ufscar.br/documentos1/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Análise de Situação de Saúde. **Viva**: instrutivo notificação de violência interpessoal e autoprovocada. [Internet]. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde; 2016. Disponível em: [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/viva\\_instrutivo\\_violencia\\_interpessoal\\_autoprovocada\\_2ed.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/viva_instrutivo_violencia_interpessoal_autoprovocada_2ed.pdf). Acesso em: 17/01/2021.,

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creche e pré-escolas no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1995.

CARVALHO, A. M. **Vozes masculinas no cotidiano escolar**: desvelando relações de gênero na educação infantil sob a perspectiva fenomenológica de Alfred Schutz. 148 f. Mestrado Profissional em Educação Sexual. Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (Araraquara), 2015.

CARVALHO, M. Gênero e política educacional em tempo de incerteza. In: HYPOLITO, A.; GANDIN, L. (orgs). **Educação em tempos de incertezas**: Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

CHAMON, M. **Trajatória de Feminização do magistério**: ambiguidades e conflitos. Belo Horizonte: Autêntica/ FCH-FUMEC, 2005.

CIAMPA, A. C. Identidade. In: LANE, S.; CODO, W. (orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 58-75.

CONCEIÇÃO, C.; BERTONCELI, M. A profissão docente na educação infantil: uma análise histórica da Constituição de um grupo profissional. **Temas & Matizes**, [S. l.], v. 11, n. 21, p. 64–84, 2017. Disponível em: <https://erevista.unioeste.br/index.php/temasmatizes/article/view/18312>. Acesso em: 24 mar. 2022.

COUTINHO, R. M. **O docente masculino de educação infantil na Amazônia**: como se percebe e é percebido no espaço escolar de Oriximiná/PA'. 183 f. Dissertação de Mestrado em educação, Universidade Federal do Oeste do Pará. 2019.

CUSTÓDIO, M. C. **Profissionalização do magistério na educação básica**: análise da valorização profissional do professor da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, 2011, 284p. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CYRINO, R. Estereótipos de gênero, identidade sexual e divisão sexual do trabalho: o caso das mulheres executivas. In: NUNES, J. H.; FREITAS, R. A. de. **Trabalho e gênero**: entre a solidariedade e a desigualdade. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. In DIDONET, V. **Educação Infantil**: a creche, um bom começo. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.

DUARTE, L. F. G. *et al.* O cuidar e o educar realizado por professores homens na educação infantil: desafios de um cenário feminilizado. **Perspectivas em diálogo: revista de educação e sociedade**, Naviraí, v. 9, n. 20, p. 91-106, 27 maio 2022.

DUARTE, L. F.; MARTINS, I. C. O cuidar e o educar exercido por professores homens na educação infantil. In: Anais do 2 Congresso Internacional de Investigação e Experiência Educativa. **Anais...Engenheiro Coelho (SP) UNASP**, 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/ciiee2021/390905-o-cuidar-e-oeducarexercido-por-professores-homens-na-educacao-infantil/> . Acesso em: 20 nov. 2021.

ELIOT, L. **Cérebro azul ou rosa**: o impacto das diferenças de gênero na educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FARIA, A. H. de. **Trajelórias docentes**: memórias de professores homens que atuaram com crianças no interior de Mato Grosso do Sul (1962-2007). 2018. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

FAVARO, J. D. **Professores homens**: Suas trajetórias na educação infantil. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”. UNESP. Faculdade de Ciências e Letras Campus Araraquara. Orientador: Celia Regina Rossi. 2020.

FÁVARO, J.; ROSSI, C. “Vai ser um professor?!”: estranhamentos perante a figura do professor do sexo masculino na Educação Infantil. **Revista de Zero a Seis**, Florianópolis, v.22 n.42 2020. Disponível em: <https://Periodicos.Ufsc.Br/Index.Php/Zeroseis/Article/View/75575>. Acesso em: 20 nov. 2021.

FELIPE, J. Infância, gênero e sexualidade. **Educação e realidade**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 25, n.1, pp. 54-87, jan/jul 2000.

FELIPE, J. Scripts de gênero, sexualidade e infâncias: temas para a formação docente. In: ALBUQUERQUE, S. S. de; FELIPE, J.; CORSO, L. V. (org.). **Para pensar à docência na educação infantil**. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2019.

- FERREIRA, W. N. **As relações de cuidado e de gênero presentes nos relatos de homens professores nas unidades municipais de educação infantil de Belo Horizonte**. 160 f. Dissertação do Mestrado Profissional em Educação e Docência da Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.
- FERREIRA, A. A mulher e o magistério: razões da supremacia feminina, a profissão docente em uma perspectiva histórica. **Tóp. Educ.** v. 1, n. 6. d" 1-3. P. 3-61. 1998.
- FINCO, D. A Educação dos corpos femininos e masculinos na Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G. de (org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.
- FINCO, D. Educação infantil, gênero e brincadeiras: das naturalidades às transgressões. GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos. **Anais...** 28ª Reunião Anual da Anped. 2005.
- FINCO, D. Homossexualidade e educação infantil: bases para a discussão da heterossexualização na infância. **Revista gênero**, v.12, n.2, p. 47-63, 2012.
- FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação**, Campinas, v.14, n.3 (42), p.109-101, set./dez. 2003. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2212/42-dossie-fincod.pdf>. Acesso em: 20 de dez. de 2020.
- FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FONTANA, R. A. C. A constituição social da subjetividade: notas sobre Central do Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas. n. especial. v. 17, p. 221-234, jul., 2000.
- FREIRE, P. (org.). **Professora, Sim; Tia, Não: cartas de quem gosta de ensinar**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- FURLANETTO, E.; PASSEGGI, M. da C.; BIASOLI, K. **Infâncias, crianças e narrativas da escola**. Curitiba: CRV, 2020. 132 p.
- GIONGO, M. **Socialização de gênero e educação infantil estudo de caso sobre a construção e reprodução dos papéis de gênero em uma escola no Rio Grande do Sul**. Dissertação de Mestrado do Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 174 f. 2015.
- GOES, M. C. Os modos de participação do outro nos processos de significação do sujeito. **Temas psicol.** v.1 n.1 Ribeirão Preto abr. 1993.
- GOMIDES, W. L. T. **Transitando na fronteira: a inserção de homens na docência da educação infantil**. 79 f. Dissertação do mestrado em educação da Universidade Federal de Viçosa, 2014.
- GONÇALVES, J. P.; BENITEZ, M. C. de S. A (in)existência de estudantes do gênero masculino no curso de pedagogia: por que eles desistem? **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 9, n. 00, p. e023003, 2022.
- GONÇALVES, J. *Et al.* O trabalho de homens professores com crianças de educação infantil: as representações sociais dos gestores escolares. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 11, n. 1, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/35108>. Acesso em: 23 mar. 2022.
- GONÇALVES, J. P.; ANTUNES, J. B. Memórias de professores homens que trabalharam como docentes de educação infantil e suas representações sociais. **Interfaces da educação, [S. l.]**, v. 6, n. 16, p. 134–153, 2015. DOI: 10.26514/inter.v6i16.440.

- GONÇALVES, J. P.; CARVALHO, P. da S. Male teaching performance with preschool children in Salto Del Guairá – PY. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 9, p. e807997764, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i9.7764. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7764>. Acesso em: 23 mar. 2022.
- GONÇALVES, J. P.; OLIVEIRA, A. M. Relações de gênero e diversidade sexual em escolas públicas de Mato Grosso do Sul. **Conhecimento & Diversidade**, v. 11, n. 24, p. 124-146, 2019.
- GONÇALVES, J.; CARVALHO, V. Professores homens e desenvolvimento da carreira docente em profissão vista socialmente como feminina. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v.20, n.1, p.49-64, 2017. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/9866/209209210698>. Acesso em: 20 nov. 2021.
- GONÇALVES, J.; FARIA, A.; REIS, M. das G. Olhares de professores homens de educação Infantil: conquistas e preconceitos. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v.34, n.3, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795X.2016v34n3p988>. Acesso em: 20 nov. 2021.
- GONÇALVES, J.; FARIA, A.; REIS, M. Olhares de professores homens de Educação Infantil: conquistas e preconceitos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 988-1014, set./dez. 2016.
- GONÇALVES, J.; GONÇALVES, M. Invisibilidade e silenciamentos? Reflexões acerca da homossexualidade em âmbito escolar. **Revista científica do UniRios**, v.14, n. 23, 2020.
- GONÇALVES, J.; PENHA, N. Professor homem na educação infantil: o olhar de acadêmicos e alunos egressos do curso de pedagogia. **Rev. Zero a Seis**, Florianópolis, v.17, n.32, p. 170-192, jul-dez, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/19804512.2015n31p170/30232>. Acesso em: 11 de junho de 2021.
- GUIZZO, B. S. Identidades de gênero masculinas na infância e as regulações produzidas na educação infantil. **Revista Ártemis**, [S. l.], n. 6, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/artemis/article/view/2123>. Acesso em: 24 mar. 2022.
- ITURRA, R. Antropologia da educação: um percurso investigativo sobre reprodução social. Entrevista concedida a Ana Aires, Ana Lavado e Paula Godinho. **Arquivos de memória**, centro de estudos de etnologia portuguesa, n. 6/7, p. 119-138, 1999.
- KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola em São Paulo (das origens a 1940)**. Tese de doutoramento apresentada ao programa de doutorado em educação da faculdade de educação da USP. São Paulo, 1986. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48133/tde-11052015-104702/en.php>. Acesso em: 15 fev. 2022.
- KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- KRAMER, S. Formação de profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

- KUHLMANN JR, M. Educando a Infância Brasileira. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, Autêntica, 2011. p. 469-496.
- KUHLMANN JR, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista brasileira de educação**. N. 14, p. 5-18, Mai/Jun/Jul/Ago 2000.
- KUHLMANN JR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- KUHLMANN JR., M. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos, (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 3-30 (Coleção educação contemporânea).
- KUHLMANN, JR, M. A educação infantil no século XX. STEPHANOU, M.;
- LASSANCE, M.; SPARTA, M. A orientação profissional e as transformações no mundo do trabalho. **Rev. bras. orientac. prof** v.4 n.1-2 São Paulo dez. 2003.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.
- LOPES, E. S. S. **A presença masculina na creche**: estariam os educadores homens fora de lugar? Tese de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.
- LOURO, G. L. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação docente – revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores**, [S. l.], v. 3, n. 4, p. 62–70, 2018.
- LOURO, G. L. **Gênero sexualidade e educação**: uma Perspectiva pós-estruturalista. 16ª ed. – Petrópolis: Vozes, 2014.
- LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2015, p. 443-481.
- LOURO, G. L. **Um corpo estranho** – ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- MACHADO, A.; GONÇALVES J. Professor homem na educação infantil: a orientação sexual influencia o trabalho docente? **Comunicações**, Piracicaba, v. 29, n. 1, p. 89-112, jan.-abr. 2022
- MACIEL, D. C. **Ampliando a perspectiva sobre professores homens na educação Infantil**: a caracterização desta realidade em São José do Rio Preto-SP'. 226 f. Mestrado em Ensino e Processos Formativos da Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (São José Do Rio Preto), 2020.
- MAGALHÃES, J. Vygotsky e Moscovici sobre a Constituição do Sujeito. **Psicologia em pesquisa-UFJF**, v. 8 n.2. ISBN: 241-251. Julho-Dezembro, 2014.
- MARTINS, I. C. **As relações do professor de educação infantil com a brincadeira**: do brincar na rua ao brincar na escola. Piracicaba, Tese de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba. 2009.
- MARX, K. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010

- MARX, K. **O capital**. São Paulo: Veneta, 1ª ed. 2014.
- MELLO, S. A. Contribuições de Vigotski para a Educação Infantil. In: MENDONÇA, S.G. L. e MILLER, S. (Orgs). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2006. 181-192 p.
- MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n.3, mar.2012, p.621-626.
- MOLON, S. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. 5 ed., Petropolis-RJ: Vozes, 2015.
- MONTEIRO, M. **Trajetórias na docência**: professores homens na educação infantil. Dissertação de mestrado do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2014.
- MONTIEL, L. W. T. **Da assistência à educação infantil**: a transição do atendimento à infância no município de Naviraí - MS (1995-2005). Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). 2019.
- NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, uso e possibilidades. **Cadernos de pesquisa em administração**, São Paulo, v. 1, nº 3, 2ºsem. 1996.
- NOGUEIRA, A. L. H. Propostas Pedagógicas como Instrumentos Técnico-Semióticos: desenvolvimento cultural e construção da atividade docente. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. **Estudos na perspectiva de Vigotski**: gênese e emergência das funções psicológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 125-150.
- NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- NUNES, P. G. **Docência e gênero**: um estudo sobre o professor homem na educação infantil da rede municipal de ensino de Rio Verde (Go). Dissertação de mestrado em educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013.
- OLIVEIRA, A. C. de. **Marcas da docência masculina na educação infantil**: experiência, identidade e cotidiano. 96 p. Dissertação de Mestrado profissional - Universidade Federal de Lavras, 2019.
- PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista histedbr On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2012. DOI: 10.20396/rho.v9i33.8639555.
- PENA, A. Histórias de vida de professores homens na educação infantil. **Revista brasileira de pesquisa (auto) biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 118-131, jan./abr. 2016.
- PEREIRA, A. S.; OLIVEIRA, E. Brincadeiras de meninos e meninas: cenas de gênero na educação infantil. **Reflexão e Ação**, v. 24, n. 1, p. 273-288, 28 abr. 2016.
- PICCOLO, G. Revisitando Elkonin: a análise do jogo em busca de sua historicidade perdida. **EFDeportes.com**, [S.I], Buenos Aires, a. 15, n. 151, dezembro de 2010. Disponível em: [https://www.efdeportes.com/efd151/revisitando-elkonin-a-analise-do-jogo.htm#:~:text=Para%20Elkonin%20\(1998\)%20a%20unidade,assemelha%20a%20fuga%20da%20realidade](https://www.efdeportes.com/efd151/revisitando-elkonin-a-analise-do-jogo.htm#:~:text=Para%20Elkonin%20(1998)%20a%20unidade,assemelha%20a%20fuga%20da%20realidade). Acesso em: 31 dez. 2022.
- PINO, A. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005. 303 p.
- PINO, A. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n.4, 741-756, 2010.

- PINO, A. Processos de significação e constituição do sujeito. **Temas psicol**, Ribeirão Preto, v. 1, n.1, 741-756, 1993.
- PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educ. Soc.**, Campinas, v.21 n.71, julho 2000.
- POESCHL, G.; VENÂNCIO, J.; COSTA, D. Consequências da (não) revelação da homossexualidade e preconceito sexual: o ponto de vista de pessoas homossexuais. **Psicologia edições colibri**, Lisboa, n. 26, v. 1, p. 33-53, 2012.
- PRADO, P.; ANSELMO, V.; FERNANDES, I. Professores homens da Educação Infantil: narrativas e (des)encontros entre corpos, brincadeiras e cuidados. **Revista de Zero a Seis**, Florianópolis, v.22 n.42, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/75659>. Acesso em: 20 nov. 2021.
- PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- RAMOS, C. E. T. **Quem tem medo do lobo mau?** Inquietações e medos sobre o trabalho do homem na educação infantil. 379 f.: il. Dissertação mestrado em educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2020.
- RAMOS, J. **Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte** – M.G. 140f. Dissertação de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- RIZZO, G. **Creche**: organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista brasileira de educação**, v. 12 n. 34, p. 94 -103, jan./abr. 2007.
- RUIS, F. F.; PEREZ, M. C. A. Ouvindo meninos: relações de gênero na educação infantil. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 19, n. 2, p. 283–294, 2017.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v.14 n.40, p. 143-155, Jan./abr. 2009
- SAYÃO, D. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil**: um estudo de professores em creches. Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/106572>. Acesso em 18 nov. 2021.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**, Ano 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1998. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em: 05 de maio de 2021.
- SILVA JUNIOR, J. R. dos S. **A docência masculina na educação infantil em Manaus**: representações de pais, mães e professores. 212 f. Doutorado em Educação (Psicologia Da Educação) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.
- SILVA, C. R. **Docência masculina na educação infantil**: impressões de um iniciante. Gênero e raça em discussão. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014.

- SILVA, F.; FREIRAS, A. A constituição do professor no contexto da inclusão escolar: reflexões sobre o trabalho docente. Anais do Congresso Nacional de Formação de Professores. **Anais...** 2016.
- SILVA, M. A. **Professora sim. Professor também. Tio jamais**: um estudo sobre masculinidades e docência no contexto da educação infantil na região Agreste de Pernambuco. 244 f. Mestrado em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, 2020.
- SILVA, M. A.; LAGE, A. C. Masculinidades e o exercício de professores homens na educação infantil: uma reflexão a partir das sensibilidades. **Rev. @mbienteeducação**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 537-554, set./dez. 2021. e-ISSN: 1982-8632. DOI: <https://doi.org/10.26843/v14.n3.2021.1055.p537-554>.
- SILVA, P. R. **Não sou tio, nem pai, sou professor! A docência masculina na educação infantil**. – Campinas, SP: [s.n.]. Dissertação de mestrado em educação da Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2014.
- SILVA, P.; MONTEIRO, M.; FARIA, A.; ALTMANN, H. Homens na educação infantil: propostas educativas açucaradas? Questões de gênero na educação da pequena infância. **Revista de Zero a Seis**, Florianópolis, v.22 n.42, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosois/article/view/75508>. Acesso em: 20 nov. 2021.
- SILVA, R. O. **Narrativas de professores e professoras da educação infantil da cidade de Bagé sobre gênero e docência**. 105 f. Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal de Educ., Ciênc. e Tecn. Sul-Rio-Grandense, Pelotas, 2018.
- SMOLKA, A. L. Construção de conhecimento e produção de sentido: significação e processos dialógicos. **Temas psicol.** v.1 n.1 Ribeirão Preto abr. 1993.
- SMOLKA, A. L. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**, ano XX, nº 50, Abril, 2000.
- SOUZA, E. B. **Quebrando tabus e educando a infância**: a permanência de homens nas unidades municipais de educação infantil de Belo Horizonte. 104 f. Mestrado em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, 2018.
- TEIXEIRA, S. BARCA, A. O professor na perspectiva de Vigotski: uma concepção para orientar a formação de professores. **Revista de educação, ciência e cultura**, Canoas, v. 24, n. 1, 2019.
- URT, S.; VITAL, S. Constituição docente na educação integral: um olhar a partir da teoria da atividade. Anais eletrônicos da III Jornada Brasileira de Educação e Linguagem. **Anais...** III Encontro dos Programas de Mestrado Profissionais em Educação e Letras e XII Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul. 2018. ISBN: 978-85-99540-88-6.
- VIANNA, C. FINCO, D. Meninas e meninos na educação infantil: uma questão de gênero e poder. **Rev. Cad. Pagu**, n.1 v.33, Dez, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0104-83332009000200010> . Acesso em: 25 jun. 2021.
- VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista virtual de gestão de iniciativas sociais**, Tradução: Zoia Prestes, Junho de 2008.
- VIGOTSKI, L. S. Algumas perguntas, possíveis respostas. In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (Orgs.). **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012, p. 57-71.

VIGOTSKI, L. S. O problema do talento e os objetivos individuais da educação. In: VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Tradução: Claudia Schilling –Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 28-294.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, SP, v. 22, n. 44, p. 203–220, 2014. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso em: 14 maio. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 2005.

**APÊNDICE A:**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE DO**  
**QUESTIONÁRIO**

O Sr(a) \_\_\_\_\_ RG nº \_\_\_\_\_, nascido em \_\_\_\_\_, do sexo \_\_\_\_\_, residente à \_\_\_\_\_ na cidade de \_\_\_\_\_, está sendo convidado a participar do estudo “Gênero e educação: o que pensam professores homens sobre a inserção e atuação em instituições de Educação Infantil” cujo objetivo é geral da pesquisa é investigar, sob a perspectiva de professores homens, quais foram as dificuldades e facilidades encontradas na inserção e na atuação nessas instituições e os específicos: entender como ocorre o processo de constituição docente; apresentar de qual forma se dá o processo de inserção do professor homem na educação infantil; analisar os desafios e possibilidades encontradas no caminho enquanto professor homem presente na educação infantil. A metodologia da pesquisa é qualitativa e envolve duas etapas: questionário e entrevista. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido se refere ao questionário. Algumas questões serão respondidas tendo por objetivo identificar participantes para a pesquisa.

A participação apresenta riscos pequenos a você, mesmo assim pode acontecer no processo da pesquisa alguns incômodos, a saber:

- a) Questionário – pode trazer cansaço ao participante pela quantidade de perguntas; em algum momento o sujeito pode se sentir constrangido a responder as questões; no entanto, como o questionário será disponibilizado de modo *on-line* a interrupção do preenchimento pode acontecer a qualquer momento; caso o participante apresente qualquer deficiência, ele poderá requerer a ajuda de alguém que o auxilie,

Já os benefícios para os integrantes desta pesquisa serão indiretos, pois todo o conhecimento e informação que será coletada fornecerá subsídios para a construção de conhecimento na área de educação, bem como para novas pesquisas a serem desenvolvidas sobre essa temática. Também pretende-se trazer benefícios a toda a classe de professores homens de forma direta, que poderão ser vistos por meio desta pesquisa de uma maneira diferenciada.

Eventuais despesas que incorrerem a você participante serão ressarcidas pelo pesquisador.

Ressaltamos que não é possível, ao pesquisador responsável, garantir total proteção aos dados coletados em função das limitações das tecnologias utilizadas. As medidas empregadas pelo pesquisador para combater o vazamento de informações nas etapas de coleta, armazenamento e manipulação são: o pesquisador será responsável por fazer o download dos dados coletados para o seu computador pessoal, para futuras análises, apagando todo e qualquer registro da plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem” utilizados, mantendo os arquivos sob a responsabilidade do pesquisador, armazenados em seu computador pessoal que possui firewall, antivírus e senha para proteção dos dados, conforme disposto na Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018, Art. 46 sobre proteção de dados e Ofício Circular 02/2021 sobre orientações para procedimentos em pesquisa com qualquer etapa em ambiente virtual. A pesquisa será regida com base nos seguintes documentos: Resolução CNS nº 466/2012, Resolução CNS nº 510/2016 e seus complementares.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na publicação de artigos científicos e que, assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes como nome, endereço e outras informações pessoais não serão em hipótese alguma publicados. Na eventualidade da participação nesta pesquisa, causar qualquer tipo de dano aos participantes, nós pesquisadores nos comprometemos em reparar este dano, e ou ainda prover meios para reparação. A participação será voluntária, não fornecemos qualquer tipo de pagamento. Uma via deste consentimento informado será arquivada e outra deverá ser encaminhada por e-mail a você participante.

Qualquer dúvida ou esclarecimento poderá ser dado pelos pesquisadores responsáveis, Profa. Dra. Ida Carneiro Martins que pode ser encontrada na Universidade Cidade de São Paulo – UNICID – Mestrado em Educação, sita à R Galvão Bueno, 868 -Liberdade – São Paulo/SP, Telefone: (11) 3003-1189 / 0800 721 5844. pelo e-mail: [ida.martins@unicid.edu.br](mailto:ida.martins@unicid.edu.br) e Leonardo Felipe Gonçalves Duarte que pode ser encontrado pelo e-mail [leonardofelipe900@gmail.com](mailto:leonardofelipe900@gmail.com). O Sr(a). tem garantia de sigilo de todas as informações coletadas e pode retirar seu consentimento a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou perda de benefício por parte dos pesquisadores ou da instituição.

Concordo

Discordo

**Se a pessoa selecionar discordo ela não será encaminhada para o questionário, sendo ele automaticamente fechado.**

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSebLX7L0TFTkiUXtrBnYPUASeWAIUqw3O1YyIp1gr79EO1Spg/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSebLX7L0TFTkiUXtrBnYPUASeWAIUqw3O1YyIp1gr79EO1Spg/viewform?usp=sf_link)

**APÊNDICE B:**  
**ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO**

1. Nome: \_\_\_\_\_
  
2. Gênero:
  - Masculino
  - Feminino
  - Outro qual: \_\_\_\_\_
  - Prefiro não dizer
  
3. Você é formado em Pedagogia
  - Sim
  - Não
  
4. Qual sua idade?
  - Até 24 anos
  - De 25 a 30 anos
  - De 31 a 45 anos
  - De 45 a 59 anos
  - Maior de 60 anos
  
5. Você é professor de educação infantil?
  - Sim
  - Não
  
6. Quanto tempo de docência na educação infantil?
  - meu primeiro ano
  - 2 a 3 anos
  - 4 a 5 anos
  - mais de 5 anos
  
7. Você é professor de educação infantil em:
  - Centros de Educação Infantil conveniada
  - Escola privada
  - Escola pública (municipal, estadual ou federal)
  
8. Você teria disponibilidade para participar de uma entrevista para a pesquisa?
  - Sim
  - Não
  
9. Deixe seu dados para que possamos entrar em contato:  
Celular:  
E-mail:

**APÊNDICE C:**  
**CARTA CONVITE PARA ENTREVISTA**

Olá professor, espero que esteja bem!

Me chamo Leonardo Felipe Gonçalves Duarte e estou desenvolvendo uma pesquisa de Mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo-UNICID, intitulada “Gênero e educação: o que pensam professores homens sobre a inserção e atuação em instituições de Educação Infantil” tendo por objetivo é geral da pesquisa é investigar, sob a perspectiva de professores homens, quais foram as dificuldades e facilidades encontradas na inserção e na atuação nessas instituições. E nos dirigimos a você para convidar a participar desta pesquisa.

Esta pesquisa é de suma importância e o senhor irá contribuir imensamente, pois partimos da hipótese de que os professores homens se constituem a partir das relações sociais estabelecidas em sociedade. E a sua participação irá nos ajudar a confirmar ou a refutar esta hipótese.

A investigação faz parte do projeto maior vinculado ao Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico que tem como coordenadora a Profa. Dra. Ida Carneiro Martins. A pesquisa é financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Pessoal-Capes.

Esta pesquisa segue as normas do Conselho Nacional de Saúde sob as Resoluções CNS n° 466/2012, CNS n°510/2016 e seus complementares. Garantimos o sigilo total de sua participação. Na eventualidade da participação nesta pesquisa, causar qualquer tipo de dano aos participantes, nós pesquisadores nos comprometemos em reparar este dano, e ou ainda prover meios para reparação. A participação será voluntária, não fornecemos qualquer tipo de pagamento.

Primeiramente será apresentado o roteiro de entrevista ao senhor que terá todo o direito de optar em responder a todas as perguntas ou não. Se o participante se sentir cansado ou constrangido poderá interromper a qualquer momento a entrevista.

Agradecemos sua atenção professor e esperamos sua participação, atentamente,

Leonardo Felipe Gonçalves Duarte  
PPGE/UNICID

**APÊNDICE D:**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE DA**  
**ENTREVISTA**

O Sr(a) \_\_\_\_\_ RG nº \_\_\_\_\_, nascido em \_\_\_\_\_, do sexo \_\_\_\_\_, residente à \_\_\_\_\_ na cidade de \_\_\_\_\_, está sendo convidado a participar do estudo “Gênero e educação: o que pensam professores homens sobre a inserção e atuação em instituições de Educação Infantil” cujo objetivo é geral da pesquisa é investigar, sob a perspectiva de professores homens, quais foram as dificuldades e facilidades encontradas na inserção e na atuação nessas instituições e os específicos: entender como ocorre o processo de constituição docente; apresentar de qual forma se dá o processo de inserção do professor homem na educação infantil; analisar os desafios e possibilidades encontradas no caminho enquanto professor homem presente na educação infantil. A metodologia da pesquisa é qualitativa e envolve duas etapas: questionário e entrevista. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido se refere a entrevista.

A participação apresenta riscos pequenos a você, mesmo assim pode acontecer no processo da pesquisa alguns incômodos, a saber:

- b) Entrevistas individuais – as questões poderão fomentar lembrança de situações que podem ter causado ao participante desconforto; por estar em presença (on-line), o participante pode se sentir constrangido frente a alguma questão, apresentar vergonha ou sentir medo de não saber responder, no entanto o roteiro será apresentado previamente, de modo que o participante escolha o que quer responder ou o que não quer; caso o participante apresente qualquer deficiência, ele poderá requerer a ajuda de alguém que o auxilie.

Já os benefícios para os integrantes desta pesquisa serão indiretos, pois todo o conhecimento e informação que será coletada fornecerá subsídios para a construção de conhecimento na área de educação, bem como para novas pesquisas a serem desenvolvidas sobre essa temática. Também pretende-se trazer benefícios a toda a classe de professores homens de forma direta, que poderão ser vistos por meio desta pesquisa de uma maneira diferenciada.

Primeiramente será apresentado o roteiro de entrevista ao participante da pesquisa que terá todo o direito de optar em responder a todas as perguntas ou não. Se o participante se sentir cansado ou constrangido poderá interromper a qualquer momento a entrevista.

Eventuais despesas que incorrerem a você participante serão ressarcidas pelo pesquisador.

Havendo eventuais danos decorrentes da pesquisa, a/o participante terá direito a solicitar indenização. O material coletado será guardado sob responsabilidade do pesquisador responsável em disco removível externo por um período mínimo de cinco anos após o término da pesquisa, sendo posteriormente deletado do disco removível, garantindo-se o sigilo de todas as informações.

Ressaltamos que não é possível, ao pesquisador responsável, garantir total proteção aos dados coletados em função das limitações das tecnologias utilizadas. As medidas empregadas pelo pesquisador para combater o vazamento de informações nas etapas de coleta, armazenamento e manipulação são: o pesquisador será responsável por fazer o download dos dados coletados para o seu computador pessoal, para futuras análises, apagando todo e qualquer registro da plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem” utilizados, mantendo os arquivos sob a responsabilidade do pesquisador, armazenados em seu computador pessoal que possui firewall, antivírus e senha para proteção dos dados, conforme disposto na Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018, Art. 46 sobre proteção de dados e Ofício Circular 02/2021 sobre orientações para procedimentos em pesquisa com qualquer etapa em ambiente virtual.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na publicação de artigos científicos e que, assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos participantes como nome, endereço e outras informações pessoais não serão em hipótese alguma publicados. Você participante terá total acesso aos dados publicados nos trabalhos científicos.

Na eventualidade da participação nesta pesquisa, causar qualquer tipo de dano aos participantes, nós pesquisadores nos comprometemos em reparar este dano, e ou ainda prover meios para reparação. A participação será voluntária, não fornecemos qualquer tipo de pagamento. Uma via deste consentimento informado será arquivada e outra deverá ser arquivada por você participante da pesquisa.

A pesquisa será regida com base nos seguintes documentos: Resolução CNS nº 466/2012, Resolução CNS nº 510/2016 e seus complementares.

Qualquer dúvida ou esclarecimento poderá ser dado pelos pesquisadores responsáveis, Profa. Dra. Ida Carneiro Martins que pode ser encontrada na Universidade Cidade de São Paulo – UNICID – Mestrado em Educação, sita à R Galvão Bueno, 868 -Liberdade – São Paulo/SP, Telefone: (11) 3003-1189 / 0800 721 5844. pelo e-mail: [ida.martins@unicid.edu.br](mailto:ida.martins@unicid.edu.br) e Leonardo Felipe Gonçalves Duarte que pode ser encontrado pelo e-mail: [leonardofelipe900@gmail.com](mailto:leonardofelipe900@gmail.com). O Sr (a). tem garantia de sigilo de todas as informações coletadas e pode retirar seu consentimento a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou perda de benefício por parte dos pesquisadores ou da instituição.

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

\_\_\_\_\_

Assinatura do participante da pesquisa

## **APÊNDICE E:**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

- Apresentação do pesquisador e dos objetivos da pesquisa;
- Solicitar autorização para registro (em áudio e vídeo da entrevista)
- Responder a eventuais dúvidas do entrevistado sobre o teor da pesquisa e/ou dos usos do conteúdo da entrevista, bem como avisá-lo dos possíveis riscos da pesquisa.

#### **IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL**

- Conte-me um pouco de sua história? Sua trajetória formativa, profissional e pessoal.
- Você ocupa outra função na escola, além de ser professor?
- Essa é sua primeira experiência como professor de educação infantil?

#### **INSERÇÃO DO HOMEM**

- Como foi para a sua família e entorno social a sua escolha por um curso de Pedagogia?
- Conte-me um pouco sobre seu primeiro dia como professor de educação infantil.
- Quais foram os motivos que fizeram você ingressar na educação infantil?
- Como foi a sua experiência inicial?
- Quais foram as suas dificuldades e facilidades no início de sua atuação.
- Como você se reconhece em termos de competência para atuar nesta área? Por quê?
- Quando você ingressou teve que passar por outro tipo de avaliação que não fosse o processo seletivo?
- Como você vê a postura dos colegas de trabalho frente à sua atuação?
- Como você vê a postura da gestão escolar frente sua atuação?
- Como as famílias percebem seu trabalho?
- Como você percebe a sua presença na escola?
- Relate se é comum você escolher a turma que vai trabalhar ou você é designado?
- Relate como é ser professor homem na educação infantil?
- Antes de atuar na Educação Infantil, qual era a sua compreensão sobre ela? Depois de estar como docente essa concepção mudou?
- Você gostaria de falar mais alguma coisa?