

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Dissertação

**HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE
PENSAM AS DIRETORAS SOBRE ISSO?**

Karine Jacques Hentges

Pelotas, 2015.

Karine Jacques Hentges

**Homens na Educação Infantil: o que pensam as
diretoras sobre isso?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas na Linha de Pesquisa Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente, como requisito parcial à obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Márcia Ondina Vieira Ferreira

Pelotas, 2015.

Karine Jacques Hentges

Homens na Educação Infantil: o que pensam as diretoras sobre isso?

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 14 de maio de 2015.

Banca examinadora:

.....
Prof^a. Dra. Márcia Ondina Vieira Ferreira (Orientadora)
Doutora em Sociologia pela Universidade de Salamanca

.....
Prof. Dr. Márcio Rodrigo Vale Caetano
Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense

.....
Prof^a. Dra. Ana Cristina Coll Delgado
Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense

*Dedico essa dissertação à minha família,
em especial aos meus pais Ilda Ramos Jacques e Mercildo Hentges,
aos meus irmãos e aos meus amados/as sobrinhos/as
Ana Luiza, Henrique, Pedro e Afonso.
Amo vocês!*

AGRADECIMENTOS

No decorrer de minha caminhada acadêmica muitas pessoas especiais se fizeram presentes, nesse momento, ao finalizar mais essa etapa agradeço aos que caminharam comigo:

Meus pais, **Ilda e Mercildo** que dividiram comigo os momentos de felicidade, angústia e alívio, oferecendo todo o apoio financeiro, emocional e afetivo. Que ensinaram, a mim e a meus irmãos, que não devemos desistir nunca e que apesar das dificuldades é possível alcançar nossos objetivos.

Agradeço aos meus irmãos, **Juliano, Eduardo e André**, e como não poderia deixar de ser, às minhas irmãs emprestadas **Mariana e Carolina**, por todo o apoio e compreensão despendidos a mim nesses dois anos, entendendo minhas ausências, meu mau-humor e os surtos momentâneos.

Aos meus sobrinhos, **Ana Luiza, Henrique, Pedro e Afonso**, que apesar da distância me ensinam a todo o momento como ser uma profissional e uma pessoa melhor.

À família **Gaspar**, minha família emprestada, em especial a tia **Jozy** que está sempre por perto oferecendo um abraço e um cachorro quente para alegrar nossas noites.

À minha orientadora **Prof^a Márcia Ondina Vieira Ferreira**, por ser sempre tão paciente, dedicada e carinhosa comigo, obrigada por tudo o que me ensinaste nesses dois anos!

Às minhas companheiras da vida **Camila, Juliane e Andressa**, obrigada por entenderem minhas ausências e pelo incentivo de sempre.

Aos meus amigos de Santa Maria e aos que conheci em Pelotas, em especial à **Rodrigo Cunha, Carolina Castelli, Luciano Pereira e Amélia Cunha** por entenderem as minhas negativas aos convites para festas e para as cervejinhas de final de semana, e por fim, nos últimos meses, as negativas aos convites para viajar e matar a saudades.

Às professoras **Nara Vieira Ramos, Angelita Alice Jaeger e Maria Celeste Landerdahl**, as quais tive o prazer de ser orientanda em distintos momentos da minha caminhada acadêmica.

Agradeço à **Prof Ana Cristina Coll Delgado** e ao **Prof Márcio Rodrigo Vale Caetano** por aceitarem participar da minha banca de defesa e compartilhar esse momento comigo.

Às **diretoras** que se disponibilizaram a participar dessa pesquisa e compartilharam comigo suas representações, pensamentos e experiências.

Às minhas/meus **colegas de FASE**, que compartilham comigo as loucuras do dia-a-dia e que me mostram o quão importante é nos dedicarmos de corpo e alma ao trabalho que desenvolvemos.

Agradeço a **UFPEI**, universidade que me acolheu e me possibilitou desenvolver esta pesquisa.

Por fim, agradeço ao **CNPq** pelo auxílio financeiro para a execução dessa pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo conhecer as representações das diretoras de escolas de Educação Infantil sobre professores/auxiliares homens, de modo a identificar o que pensam as diretoras sobre as masculinidades presentes no espaço escolar, bem como, compreender se é oportunizada ou dificultada a inserção dos homens nesse espaço profissional. O referencial teórico está ancorado nos estudos de gênero e masculinidades. Neste trabalho entende-se por gênero as construções sociais, culturais e linguísticas que identificam o que seria mais apropriado a cada sexo, essas construções estão marcadas nos corpos implicando em um processo de diferenciação de homens e mulheres. Já as masculinidades são compreendidas, segundo Connell (1995), como configurações de práticas em torno das posições que os homens ocupam nas relações de gênero. A pesquisa foi realizada com diretoras de cinco escolas de Educação Infantil, localizadas no município de Pelotas – RS, que possuem em seu quadro de funcionários professores ou auxiliares homens. Como instrumento de produção de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada. A análise dos dados foi agrupada em algumas temáticas principais: a organização escolar e inserção dos professores homens nesse espaço; as relações existentes entre os professores e as professoras e a divisão de tarefas; as relações entre os pais, as crianças e os professores; bem como alguns apontamentos sobre o que leva os professores a afastarem-se das escolas de Educação Infantil. Os resultados indicam que há divisão de tarefas entre professores e auxiliares e isso se intensifica quando os profissionais são homens, sendo que esses dificilmente realizam tarefas de contato corporal com as crianças. Além disso, os dados apontam para uma boa relação entre crianças e professores homens, diferentemente do que ocorre na relação com os pais, na qual os profissionais são, na maioria das vezes, vistos com desconfiança. No que tange ao afastamento dos professores homens da Educação Infantil, as diretoras referem três possíveis razões, sendo elas os baixos salários, a relação da profissão com a maternagem, e por último as suspeições acerca da sexualidade dos docentes. Deste modo, a partir desta pesquisa é possível compreender, segundo as representações de diretoras, as relações que permeiam a atuação dos homens em escolas de Educação Infantil e como isso se reflete nas práticas cotidianas, principalmente na divisão de tarefas para um e outro sexo. Este trabalho ainda possibilitou conhecer como as temáticas de gênero, sexualidade e masculinidade perpassam as interações entre pais, crianças, professoras e professores no espaço escolar. Finalmente, esta pesquisa suscitou novas questões, entre elas, o que pensam as crianças sobre os professores homens? Como se dão as relações entre crianças e professores? Questões essas que deverão ser investigadas em pesquisas futuras.

Palavras-chave: Docência e relações de gênero. Docência masculina. Representações de docentes. Educação Infantil. Trabalho docente.

ABSTRACT

This research aimed to know the representations of Child Education school principals concerning male teachers/assistants, in order to identify what the principals think about the male presence in the school environment as well as check whether the inclusion of such men is either facilitated or hampered at this professional space. The referential background is based on studies on gender and maleness. In this work gender is understood as the social, cultural and linguistic constructions which identify what would be more appropriate for each sex, with such constructions being marked in the bodies implicating a process of differentiation between men and women. The maleness is understood, according to Connell (1995), as configurations of practices towards positions which the men occupy in gender relationships. The research was carried out with principals from five Child Education schools located in the city of Pelotas – RS, which have in their staff male teachers or assistants. As an instrument for data production, a semi-structured interview was used. The data analysis was grouped in some main themes: the school organization and the inclusion of male teachers in this space; the existing relationships between male and female teachers and the division of tasks; the relationships between the parents, the children and the teachers; as well as some notes on what makes male teachers to be away from Child Education. The results indicate that there is a division of tasks between teachers and assistants and this is intensified when the professionals are men, as they hardly perform tasks involving body contact with the children. Besides this, data point out that there is a good relationship between the children and male teachers, quite opposite to what happens in the relationship with the fathers, in which the professionals are most often regarded with mistrust. Concerning the distance of male teachers from Child Education, the principals refer to three possible reasons: low salaries, the relationship of the teachers with “*maternagem*”, and finally the suspicion concerning the teachers’ sexuality. Thus, based on this research, it is possible to understand, according to what has been said by the principals, the relationships permeating the work of men at Child Education schools and how this reflects in daily practices, mainly in the division of tasks from one to another gender. The present work also enabled being aware of how themes such as gender, sexuality and maleness are present in the interactions between parents, children, female and male teachers in the school environment. Finally, the research raised new questions, such as: what do children think of male teachers? How are the relationships between the children and teachers carried out? Such questions shall be investigated in future researches.

Key words: Teaching and gender relationships. Male teaching. Representations of teachers. Child Education. Teaching work.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Trabalhos relacionados ao tema da pesquisa apresentados nas Reuniões Nacionais da ANPEd (2000 à 2011).....	22
Quadro 2	Perfil profissional das diretoras entrevistadas.....	47

LISTA DE ANEXOS

Anexo A	Roteiro de Entrevistas.....	86
Anexo B	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	88

SUMÁRIO

1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO E OBJETIVOS	11
2 PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTUALIZANDO DOCÊNCIA, CORPO, GÊNERO E MASCULINIDADES	22
2.1 A docência masculina nas publicações da ANPEd	22
2.2 Corpo, gênero e masculinidades	30
2.3 Homens na docência em Educação Infantil	36
3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	43
3.1 Abordagem qualitativa e métodos utilizados	43
3.2 Caminhos Percorridos	45
3.3 Perfil das diretoras entrevistadas	46
4 PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS DIRETORAS?	50
4.1 Organização escolar e inserção dos professores nesse espaço	51
4.2 “Eles trabalham muito bem juntos”: relação professor/professoras e divisão do trabalho	55
4.3 “Em relação aos pais [...] eles ficam com certo receio”: que relações são estabelecidas entre pais, crianças e professor?	62
4.4 Salário, instinto materno ou sexualidade: O que afasta os homens da docência em Educação Infantil?	67
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	79
ANEXOS	86

1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO E OBJETIVOS

As relações de gênero que ocorrem no espaço escolar são centrais na construção das identidades das crianças, assim como o/a professor/a tem papel fundamental na construção das significações do que é ser homem e ser mulher. Com essa consideração em mente, iniciei reflexões sobre a docência masculina na Educação Infantil. Para compreender o contexto em que as escolas se encontram, comecei meus estudos pesquisando sobre como a escola se tornou um reduto de mulheres e os aspectos socioculturais que estiveram imbricados nesse processo.

Atualmente, ao visitar uma escola, fica evidente que essa é uma área de atuação profissional predominantemente feminina, mas isso não era assim quando surgiram as primeiras escolas. As escolas, em seu início, eram regidas por homens e somente meninos podiam frequentá-las. Somente no século XIX é possível observar mudanças no sentido da inserção das mulheres no espaço educacional, nesse momento histórico iniciava-se um processo de urbanização e um novo conceito de escola começa a ser instituído (LOURO, 2010). Sendo assim, mediante muitas lutas as mulheres começam a se inserir no magistério.

Zibetti (2007) afirma que para que a mulher fosse admitida na profissão, foi socialmente construída a concepção de que trabalhar fora do lar deveria ser apenas uma ocupação transitória; portanto, as mulheres só poderiam trabalhar enquanto não fossem chamadas à sua missão de serem esposas e mães, “o trabalho fora do âmbito doméstico era aceitável, portanto, para moças solteiras até o casamento, ou para mulheres sozinhas – solteiras ou viúvas” (p. 3). Sendo o casamento e a maternidade entendidos como a tarefa e futuro de todas as mulheres, qualquer profissão seria um desvio das funções sociais, a menos que pudesse ser ajustada a estas (LOURO, 2010).

Nesse contexto de mudanças em que se encontrava a educação brasileira, tornou-se necessário que a Escola Normal aceitasse também a entrada de

mulheres, de modo a aumentar o número de professores formados para a escola básica, a qual vinha se expandindo rapidamente (ALMEIDA, 1996).

Na década de 1880 iniciam-se debates sobre a coeducação, tendo em vista que cerca de dois terço das mulheres brasileiras na época eram analfabetas. A Escola Normal da Província de São Paulo foi a primeira a instituir as aulas mistas. A criação das Escolas Americanas de Confissão Protestante, no eixo Rio de Janeiro – São Paulo – Porto Alegre, também vem contribuir para o movimento de educação para as mulheres (ALMEIDA, 1996).

Ser professora representava a continuação das funções domésticas fora do lar, era a maneira de sobrevivência aceita pela sociedade, onde a conotação negativa de trabalho remunerado feminino era ofuscada pela nobreza do magistério (ALMEIDA, 1996). Além disso, devido às regulamentações da época, a professora só poderia dar aula meio período, o que facilitava o cuidado com o lar, filhos e marido, aspectos esses que inviabilizavam a saída da mulher para o mercado de trabalho.

No final do século XIX, assim como para os homens, era necessário que as mulheres comprovassem sua idoneidade moral para que pudessem conseguir o cargo de professora, precisando atestar sua ética e bons costumes. Para isso, era solicitado que a mulher apresentasse alguns documentos, tais como, certidão de casamento ou de óbito do cônjuge, sentença de separação, era necessário ainda que se vestisse adequadamente. Além disso, “a mulher só poderia exercer o magistério público com 25 anos, salvo se ensinasse na casa dos pais e estes forem de reconhecida moralidade” (MARTINS; RABELO, 2006, p. 6171).

Nesse sentido, é possível perceber que no momento da entrada no mercado de trabalho atributos e características de cunho moral eram analisados e determinavam se a mulher ou o homem estava hábil ou não a lecionar. Essa valorização da moral tinha como objetivo a tentativa de disciplinar a conduta dos/as professores/as. Catani et al., afirmam que no ensino feminino, era dada ênfase nas “boas maneiras, nas técnicas, na aceitação da vigilância, na aparência, na formação moralista”. Isso acontecia, tendo em vista que o ensino era destinado às classes populares, portanto a intenção “não era difundir as perigosas luzes do saber, mas disciplinar as condutas e refrear a curiosidade” (CATANI et al., 1997, p. 28).

No final do Império a ideia de que a educação das crianças pequenas devia ser papel da mulher, como um prolongamento de suas atividades domésticas,

começa a ser defendida pelos pensadores e políticos. Sendo assim, “o magistério feminino apresentava-se como solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração” (TANURI, 2000, p. 66), situação essa que prevalece até os dias atuais, como veremos no decorrer do trabalho.

Diante da industrialização que começava a despontar no final do século XIX, movidos pelo capitalismo e pela vontade de aumentar a produção, faz-se necessário maior número de profissionais qualificados, aumentando a necessidade de educação. Inicialmente aumentou-se o número de professores homens e após o número de mulheres para atenderem a demanda da Escola Normal, único local profissional em que estavam autorizadas pela sociedade a frequentar (MARTINS; RABELO, 2006).

A República vem para impulsionar ainda mais a ampliação do ensino para todos. Martins e Rabelo (2006,) apontam que os republicanos acreditavam ser o magistério uma profissão feminina, tendo em vista que as teorias positivistas apontavam a mulher como “naturalmente” capaz de cuidar das crianças.

A partir do início do século XX a educação das mulheres começa a tomar novos rumos, saindo de uma formação voltada ao doméstico para uma formação profissional.

Na década de 1970 com o magistério já majoritariamente feminino, as mulheres conseguiram aos poucos, ter alguns direitos alcançados, tais como: 1. jornada de trabalho compatível; 2. salários iguais aos dos homens; 3. aposentadoria aos 25 anos de serviço; 4. licença maternidade e saúde; entre outras conquistas (ALMEIDA, 1998).

Apesar das mulheres conseguirem garantir alguns direitos, Almeida (1996) aponta que “o magistério permaneceu desvalorizado em termos salariais em toda a sua história, assim como outras profissões que têm entre seu público-alvo a população de baixa renda”. Apple (1987, p. 5) ainda aponta outro aspecto que favorece a desvalorização da profissão, sendo que

as mulheres estão mais sujeitas a serem proletarizadas do que os homens. Isso pode ser devido a práticas sexistas de recrutamento e promoção, à tendência geral a se dar menor importância às condições de trabalho das mulheres, à forma pela qual o capital tem historicamente tirado proveito das relações patriarcais, e assim por diante.

Desse modo, pode-se observar que apesar da intensificação da feminização das escolas, e das lutas recorrentes por melhores condições de trabalho, melhores salários, as/os professoras/os continuam em uma situação de desvalorização e precariedade. E mais que isso, apesar do avanço das mulheres no magistério, os cargos administrativos no contexto do gerenciamento escolar ainda eram mantidos pelos homens (MARTINS; RABELO, 2006; ALMEIDA, 1996).

Assim como no Brasil, nos Estados Unidos a realidade era muito semelhante, Apple (1987) afirma que na década de 1980, apesar do corpo docente ser majoritariamente feminino, muito mais homens que mulheres eram diretores de escolas. Esse ainda é um dado que fica evidente nos dias atuais, em que pese, o número de professoras mulheres, os homens ainda ocupam proporcionalmente mais cargos de gestão (PINCINATO, 2004; CORRÊA, 2010).

Quando falamos em feminização da educação, percebemos que a etapa mais feminizada, tendo em vista toda a Educação Básica, é a Educação Infantil. Desse modo é importante que conheçamos um pouco mais sobre essa etapa da educação.

Para que se chegasse ao panorama atual da Educação Infantil, é necessário compreender como aconteceu a consolidação dessa etapa da educação básica. A Educação Infantil é dividida em dois ciclos. O 1º - Creche atende crianças de 0 a 3 anos e o 2º - Pré-escola atende crianças de 4 a 5 anos de idade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB – 9394/96 em seu artigo 29º aponta que o objetivo da Educação Infantil é “o desenvolvimento integral da criança até seis¹ anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996a). Essa mesma Lei ainda indica o município como responsável por oferecer a Educação Infantil aos seus habitantes.

A partir da década de 1970, a crescente participação das mulheres no mercado de trabalho, queda da mortalidade infantil e fecundidade, acabam por contribuir para a expansão da Educação Infantil (ROSEMBERG, 1999). Por meio de programas como o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAF e Legião Brasileira de Assistência – LBA, durante os governos militares, foi implantada uma política de expansão de ofertas de vagas na Educação Infantil (ROSEMBERG, 1999).

¹ Em consequência das Emendas Constitucionais nº 53/2006 e 59/2009, a educação infantil passa a atender a faixa etária de 0 (zero) até 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 2006a; BRASIL, 2009).

Essa nova política garantiu um perfil de atendimento de massa à Educação Infantil. Ela apoiava-se em uma concepção de educação compensatória, atuando na intenção de preparar crianças carentes para o ingresso no Ensino Fundamental. Essa perspectiva de Educação Infantil só começa a se modificar diante das novas ideias veiculadas por movimentos sociais de mulheres e de movimentos pelo direito das crianças e adolescentes (ROSEMBERG, 1999).

Rosemberg (1999) ainda aponta que, diferente desse padrão de educação destinado às crianças pobres, existia outro modelo, o qual era baseado nas recomendações da XXVI Conferência Internacional da Instrução Pública da UNESCO, de 1961 e que primava por um caráter essencialmente educativo na pré-escola, recomendando um atendimento público e gratuito. Esse documento enfatizava a importância de uma formação e remuneração adequadas para os docentes, além de um espaço físico condizente com as características da idade da criança. Esse modelo, entendido como ideal, era ligado a uma visão de educação elitista, a qual não era aplicada às crianças pobres.

Em 1981, por intermédio do MOBREAL, foi lançado pelo MEC o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar. Com esse programa foram adotados modelos semelhantes de Educação Infantil, em que tanto creches quanto pré-escolas pouco se diferenciavam. Esse modelo era orientado por uma concepção assistencialista de educação, sendo assim, a região Norte e as periferias urbanas foram escolhidos como locais prioritários para a implantação. Esse modelo buscou a redução de investimentos governamentais, e logo após sua implantação, as primeiras avaliações já denotavam uma formação profissional deficiente, precariedade na infraestrutura e na alimentação das crianças, assim como necessidade de materiais pedagógicos (ROSEMBERG, 1999, p. 19).

A Educação Infantil, por muitos anos contou com profissionais desqualificados e sem formação específica, tendo em vista que a “educação e o cuidado de crianças não eram vistos como tarefa e responsabilidade educacional, apenas como um direito assistencial das famílias” (BRASIL, 2009b, p. 35). Isso significa que essa etapa da educação trabalhava de modo a suprir faltas e carências que as crianças e as famílias apresentavam.

Modificar a abordagem assistencialista da Educação Infantil é fundamental para compreender a importância dessa etapa para as crianças, repensando as concepções de infância, as relações entre classes sociais, entre sexo, religiosidade,

geração, de modo que o Estado venha atender efetivamente as crianças e a realidade em que vivem.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCN entende que

embora haja um consenso sobre a necessidade de que a educação para as crianças pequenas deva promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, considerando que esta é um ser completo e indivisível, as divergências estão exatamente no que se entende sobre o que seja trabalhar com cada um desses aspectos (BRASIL, 1998, p. 18).

Além disso, muitas concepções pedagógicas são ancoradas somente nesses aspectos, desconsiderando, outras dimensões como “a imaginária, a cultural, a lúdica, a ética, a estética extremamente importantes para a formação humana” (BRASIL, 2009b, p. 24-25).

Sendo assim, para que a Educação Infantil seja um espaço de desenvolvimento integral das crianças que ali se encontram, é necessário que os/as professores/as que vão atuar nesse segmento da educação estejam preparados, “trabalhar com crianças pequenas exige formação, pois não é apenas uma tarefa de guarda ou proteção, mas uma responsabilidade educacional na qual são necessárias proposições teóricas claras, planejamento e registros” (BRASIL, 2009b, p. 35).

O RCN (BRASIL, 1998, p. 41) aponta como perfil profissional do/a professor/a de Educação Infantil, uma pessoa que tenha “competência polivalente”, o que significa que esse/a professor/a deve saber trabalhar com “conteúdos de naturezas diversas que abarquem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento”. Afirmar ainda, a importância do trabalho conjunto com as famílias, com seus pares e com outros profissionais da instituição de modo a desenvolver ações que vão ao encontro do que a criança e sua família necessitam, entendendo a individualidade e singularidade de cada um.

As atribuições de um/a professor/a de Educação Infantil ainda não são explícitas, porém, está claro que

a docência exige, na atualidade, uma formação que integre, por um lado, formação cultural, ética e estética nas diferentes linguagens expressivas, e, por outro, que considere a construção de processos de afirmação de auto-estima e de identidade dos professores. Em suma, uma formação que integre razão e imaginação (BRASIL, 2009b, p. 37)

Ao observar a LBD (BRASIL, 1996a), lei que rege a educação no país, assim como o RCN (BRASIL, 1998), documento base para a atuação na Educação Infantil, pode-se perceber que em nenhum momento, nem na descrição do perfil profissional do/a professor/a, é demonstrada alguma preferência de que o profissional da Educação Infantil seja do sexo feminino ou masculino. Já no Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil, denominado “Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares”, em sua introdução, traz em nota de rodapé que o projeto foi criado tendo em vista as professoras de Educação Infantil e também como um “convite para que os homens assumam maior compromisso com a educação das crianças pequenas, especialmente nos estabelecimentos escolares” (BRASIL, 2009b, p. 5). Mesmo que em nota de rodapé, essa referência denota a mudança de concepções que estamos vivenciando nas escolas, e a importância dos homens também se inserirem nesse espaço.

Se elaborarmos um mapeamento profissional para verificar onde atuam homens e mulheres, ainda é possível observar uma divisão nos campos profissionais para um e outro. O Mapa do Mercado de Trabalho no Brasil (BRASIL, 2001a), analisando os dados coletados pelo IBGE no período de 1992 a 1997 sobre a realidade do mercado de trabalho no Brasil, apontou que os homens são maioria em profissões relacionadas ao ramo agrícola, indústria de transformação, construção, transporte e comunicação. Enquanto as mulheres ocupam em maior quantidade os serviços domésticos, serviços de alojamento e de alimentação, entre outros; o ramo social também é ocupado por mulheres, que desenvolvem atividades como serviços comunitários e sociais, serviços médicos, odontológicos e veterinários e atividades de ensino.

Dados recentes retirados do Ministério do Trabalho por meio do Sistema Público de Emprego e Renda (BRASIL, 2013), que mostram o número de empregos formais por sexo no Brasil, apontam os homens como maioria nos setores extrativo mineral, indústria de transformação, serviços industriais de utilidade pública, construção civil, comércio, serviços e agropecuária, sendo as mulheres maioria somente no setor de administração pública. Os dados referentes ao estado do Rio Grande do Sul indicam as mulheres como maioria nos setores de serviços e administração pública, sendo os homens maioria nos setores extrativo mineral, indústria de transformação, serviços industriais de utilidade pública, construção civil,

comércio e agropecuária. Esses dados denotam que tanto homens quanto mulheres são marcados/as pelas representações produzidas e produtoras da separação das profissões por sexo, e muitas vezes acabam direcionando-se a determinadas profissões conforme o que é socialmente e culturalmente encaminhado ao seu sexo.

Apesar dessa divisão de gênero nas profissões, e da atribuição de determinados lugares como mais apropriados a cada um dos sexos, é possível encontrar homens e mulheres que transpõem essas barreiras e ousam se inserir em espaços não pensados para eles/as. Como por exemplo, os homens bailarinos clássicos que encontram nessa profissão uma forma de expressão corporal (BANDEIRA; DOMINGUES, 2010), ou ainda, os 504 mil homens empregados domésticos apontados pelo relatório divulgado pela Organização Internacional do Trabalho - OIT (RIBEIRO, 2013). Assim como os exemplos acima, existem também homens em outros espaços profissionais não pensados para esse sexo, tais como lavadores e passadores de roupas, manicuros, cabeleireiros, cuidadores de idosos, entre outros.

Outro exemplo de transposição de espaços generificados é o caso das mulheres na construção civil. O Jornal A Razão (PAVAN, 2012) traz uma reportagem que aponta que cerca de 40 mulheres trabalham em construtoras filiadas ao sindicato de Santa Maria – RS, e outros municípios já estão trazendo dados de mulheres nessa profissão, como é o caso de Porto Alegre, Caxias do Sul, São Paulo, entre outros. Nesse sentido, também encontramos mulheres motoristas de caminhão e ônibus, pilotas de carro de corrida, engenheiras.

O mesmo que acontece com as profissões citadas acima, acontece com a docência, mesmo com a feminização da escola é possível encontrar alguns homens que borram as fronteiras de gênero nas profissões e ousam se inserir nesse espaço que “normalmente” é reduto das mulheres, como é o caso da Educação Infantil. A minha caminhada acadêmica no Curso de Pedagogia foi dividida com um colega homem e sempre houve a discussão sobre os motivos que o fizeram a escolher o Curso de Pedagogia. Havia, por parte de colegas e professores, questionamentos se ele teria os mesmos cuidados, atenção, sensibilidade que nós professoras mulheres tínhamos com as crianças. Quando chegamos à fase de estágios, ele teve mais dificuldades que as colegas do sexo feminino em conseguir exercer a docência em escolas de Educação Infantil, recebeu muitas negativas e essa situação o levou a estagiar somente nos anos iniciais, por ser mais fácil a aceitação da escola.

Foi essa vivência que me instigou a investigar os motivos que levam os homens a trabalhar como docentes em escolas de Educação Infantil. Para isso, desenvolvi, durante o Curso de Especialização Pesquisa em Movimento Humano, Sociedade e Cultura da Universidade Federal de Santa Maria, uma pesquisa denominada *Relações de gênero e a docência masculina na Educação Infantil*. Como esperado, tive dificuldades em encontrar pedagogos homens que atuassem nessa etapa da educação. Ao entrar em contato com a Secretaria de Educação do Município de Santa Maria foi-me informado que apenas um pedagogo homem atuava na Educação Infantil. Dados do Censo Escolar de 2007 apontam que, no Brasil, 18,06% dos professores da educação básica são homens, sendo que no Rio Grande do Sul esse número cai para 13,03%. A feminização da docência fica mais evidente ainda no que se refere à Educação Infantil - Creche, onde no Brasil 98% dos docentes são do sexo feminino. No RS, de um total de 21.503 professores/as da EI - creche, 98,4% são do sexo feminino, enquanto somente 1,6% são do sexo masculino (BRASIL, 2009a).

Dados mais recentes, retirados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica – INEP, apontam um leve aumento no número de profissionais do sexo masculino na Educação, se comparado com os dados do Censo Escolar apresentados acima. No Brasil, 19,7% dos professores da educação básica são homens; no Rio Grande do Sul, esse número cai para 13,76%. A feminização da docência fica ainda mais evidente no que se refere à Educação Infantil. No Brasil, de um total de 474.591 professores, somente 14.596 são do sexo masculino, o que equivale a 3,07%. No RS há 26.068 mulheres professoras da EI e apenas 759 homens na mesma profissão, o que equivale a 2,83% (INEP, 2013).

Ao constatar a falta de professores homens nas escolas de Educação Infantil do setor de Santa Maria, entrei em contato com algumas diretoras de escolas privadas deste mesmo município. Ao explicar os objetivos do meu trabalho e os sujeitos que estava procurando, ouvi algumas falas dessas diretoras, como: *“na minha escola só aceitarei pedagogos homens quando tiver uma infraestrutura adequada, podendo ter as paredes internas da escola de vidros para que eu possa observar de perto o trabalho desses professores”*; e ainda: *“nunca aceitei pedagogos homens na minha escola, inclusive esse semestre um menino veio pedir estágio aqui e eu não aceitei, acredito que os homens não têm o mesmo cuidado com as crianças que nós mulheres, além dos pais terem muito receio do abuso sexual”*.

Todavia, também ouvi outras que já tiveram experiências com pedagogos homens. Estas relataram a importância dos homens também se inserirem nesse espaço, e como sua visão sobre os pedagogos homens mudou ao conviverem com um. Essas diretoras afirmam que no início do trabalho pedagógico havia certo receio das colegas professoras e dos pais, mas que ao conhecer o trabalho dos professores foi constatado que era tão bom quanto o trabalho que as professoras mulheres desenvolviam (HENTGES, 2013).

A partir dessas distintas manifestações, comecei a refletir acerca das representações das diretoras sobre a docência masculina em Educação Infantil, tendo em vista que apesar dos esforços para que a escola seja um espaço democrático, onde as decisões sejam tomadas em conjunto com os professores e demais funcionários, percebe-se “ainda uma forte tendência em colocar o diretor como peça central na tomada de decisões e na delegação de funções” (REIS, 2010), portanto, na maioria das vezes, o poder de decisão ainda está concentrado nas mãos dos/as diretores/as, e são eles/as que irão decidir pela permanência ou não dos professores homens dentro das salas de aula.

Ademais, em relação ao tema das representações, é preciso que dizer que entendemos representação como: um sistema de significações, é a forma utilizada para dar sentido aos signos através da linguagem (SILVA, 2000). Desta forma, Woodward (2000, p. 17), por exemplo, aponta que, “a representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos”. Sendo assim, a partir dessas significações os sujeitos são interpelados a ocuparem determinados lugares na sociedade, e suas identidades são moldadas e construídas através das representações. Importante ressaltar, que as representações não produzem significados fixos e imutáveis, pelo contrário, as práticas de representação se modificam a todo o instante, sendo muitas vezes contraditórias.

Nesse sentido, essa pesquisa justifica-se por abordar uma temática, parece-me, ainda pouco pesquisada no Brasil. Para isso, cabe refletir sobre como esses professores homens, que buscam na Educação Infantil seu local de trabalho, são vistos pelas diretoras das escolas. Pretendo, assim, compreender se é oportunizado aos homens esse espaço profissional ou se lhes é negado ou dificultado, contribuindo para a rara inserção de homens como professores da Educação Infantil. Essa pesquisa também é uma forma de conhecer as representações das diretoras

sobre a masculinidade, podendo contribuir para a compreensão das diversas masculinidades e feminilidades presentes em homens e mulheres, assunto esse que aos poucos vem ganhando espaço na academia.

Portanto a questão norteadora dessa pesquisa é: ***que representações as diretoras de escolas de Educação Infantil constroem e manifestam sobre a inserção de professores/auxiliares homens nas escolas em que atuam?***

Para responder essa questão foi construído um objetivo geral a ser desenvolvido no decorrer do trabalho, sendo ele: ***conhecer as representações das diretoras de escolas de Educação Infantil sobre professores/auxiliares homens.***

Buscando atingir o propósito mencionado, esse trabalho terá o seguinte desenvolvimento. O capítulo seguinte traz a fundamentação teórica utilizada para balizar a investigação, abordando temáticas acerca do gênero, corpo, masculinidade e docência. Em um primeiro momento faz-se uma revisão bibliográfica sobre docência masculina em Educação Infantil nas publicações presentes na página WEB da ANPEd, fonte documental selecionada pela representatividade da associação. Após, serão discutidos os conceitos de corpo, gênero e masculinidade e, em um terceiro momento, serão realizadas reflexões sobre a docência masculina em Educação Infantil.

No capítulo três serão apresentados os caminhos metodológicos percorridos para a produção dos dados, as trajetórias do trabalho de campo, bem como a forma como a análise foi conduzida.

O relatório tem sequência no capítulo 4, no qual se examinam os dados produzidos no decorrer do trabalho. Está dividido em quatro partes, sendo que a primeira tem por objeto apresentar as formas pelas quais estão organizadas as escolas em que as diretoras atuam; as demais seções tentam fixar-se na representação das docentes entrevistadas. Assim, a segunda seção aborda as relações dos professores com as colegas e as divisões existentes no trabalho; na terceira a relação entre pais, crianças e professor; e, por fim, as representações das diretoras sobre a docência masculina no que tange, entre outros aspectos, ao afastamento dos homens da Educação Infantil e sobre suas competências no cuidado das crianças pequenas.

Para finalizar serão apresentadas últimas considerações, bem como os anexos do estudo.

2 PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTUALIZANDO DOCÊNCIA, CORPO, GÊNERO E MASCULINIDADES

Nessa etapa do trabalho serão discutidas as principais temáticas e conceitos que darão embasamento à pesquisa empírica. Inicialmente será apresentado um recorte teórico das produções apresentadas nas reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, com vistas a conhecer o que há de publicações sobre a temática desse projeto. Num segundo momento, serão discutidos os conceitos de corpo, gênero e masculinidade, os quais serão bastante utilizados no decorrer desse trabalho. Por fim, no último subcapítulo o foco recairá sobre a docência masculina e suas implicações nas escolas e principalmente na Educação Infantil.

2.1 A docência masculina nas publicações da ANPEd

Nesse momento, será apresentado uma revisão das produções apresentadas nas reuniões nacionais da ANPEd, buscando conhecer o que há de publicações sobre as temáticas aqui apresentadas. A escolha dos textos publicados pela ANPEd foi em decorrência da importância da associação e da visibilidade e seriedade com que seus eventos são desenvolvidos, sendo os trabalhos submetidos a uma banca qualificada de pesquisadores do tema.

Nesse recorte serão apresentados os textos catalogados a partir de uma busca na base de dados do Grupo de Pesquisa Processo de Trabalho Docente, liderado pela professora Márcia Ondina Vieira Ferreira, que desenvolve um projeto de pesquisa denominado “A ANPEd e a produção sobre gênero e sexualidades: a contribuição dos grupos de pesquisa do CNPq”, o qual reúne todas as produções

sobre as temáticas de gênero e sexualidade apresentadas desde a 23ª reunião (2000) até a 34ª reunião (2011)².

Na busca pelos trabalhos que se relacionassem com a pesquisa aqui apresentada, foram consultadas informações sobre 361 trabalhos constantes na base de dados do referido grupo, onde se incluem as categorias de trabalhos encomendados, minicursos, sessões especiais, trabalhos e pôsteres apresentados (e excedentes) nos GTs (Grupos de Trabalho) e GEs (Grupos de Estudo). A partir dos títulos e das palavras-chave dos trabalhos, foram selecionados apenas seis trabalhos que se relacionam com a temática desse projeto e podem contribuir para a discussão e reflexão sobre a docência masculina.

Esses trabalhos foram organizados a partir das palavras-chave: professores homens, docência masculina e masculinidade e escola. O Quadro 1 apresenta os textos selecionados.

Quadro 1

Trabalhos relacionados ao tema da pesquisa apresentados nas Reuniões Nacionais da ANPEd (2000 à 2011)

Palavras- Chave	Título	Autoria	Reunião/ano	GT
Professores homens – docência masculina - masculinidades	Relações de gênero na creche: os homens no cuidado e educação de crianças pequenas	SAYÃO, Deborah Thomé	25ª/2002	7
	Histórias do magistério: experiências masculinas na carreira administrativa no estado de São Paulo (1950-1980)	PINCINATO, Daiane Antunes Vieira	27ª/2004	23
	Homens fora de lugar? A identidade de professores homens na docência com crianças	CARDOSO, Frederico Assis	30ª/2007	23
	Corporeidades masculinas nômades: o espaço da docência como heterotopia	ROSA, Rogério Machado	33ª/2010	23
	A visão androcêntrica do mundo: elemento facilitador para o acesso dos homens às funções da gestão escolar	CORREA, Vanisse Simone Alves	33ª/2010	23
	O delírio do corpo: derivas das masculinidades	ROSA, Rogério Machado; LIMA, Patricia de Moraes	34ª/2011	23

² Veja-se, por exemplo: Ferreira et al., 2013a; 2013b.

O primeiro trabalho identificado nesse grupo foi de Sayão (2002) denominado *Relações de gênero na creche: os homens no cuidado e educação de crianças pequenas* o qual foi publicado no GT 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Cabe salientar que nesse ano ainda não existia o GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação, o qual só foi criado em 2004.

Nesse trabalho a autora discorre sobre a docência masculina nas creches e pré-escolas no município de Florianópolis – SC. Essa pesquisa tinha como pretensão “compreender as interações que professores homens estabelecem com os meninos e as meninas, com as famílias destes/as e com as demais profissionais - mulheres - em suas práticas cotidianas” (SAYÃO, 2002, p.1).

Essa autora afirma que atualmente não se pode mais pensar as escolas de Educação Infantil sem considerar as relações de gênero, classe, raça que se entrecruzam nesse espaço. Aponta alguns fatores determinantes para a assunção da creche como função feminina e por isso questiona o que os homens fazem nas creches? Para tentar responder essa pergunta, que é muito comum ao se observar a presença de homens nesse espaço, Sayão desenvolveu um estudo etnográfico trabalhando com a biografia dos professores pesquisados, com observações que permitiram compreender as relações entre os homens e mulheres que dividem o espaço da escola, e ainda, com entrevistas e observações na entrada e saída da creche das crianças que eram atendidas por professores homens, buscando conhecer as representações das famílias e as significações produzidas a partir das vivências com o docente homem.

Tendo em vista que essa pesquisa foi apresentada por meio de pôster e ainda se encontrava em desenvolvimento no momento de submissão ao evento, ela não apresenta resultados conclusivos.

O segundo trabalho a ser apresentado é *História do magistério: experiências masculinas na carreira administrativa no estado de São Paulo (1950-1980)* de autoria de Pincinato (2004). Ao iniciar o artigo a autora traz algumas considerações de Apple (1988) em que ele aponta razões que podem ter contribuído para que as mulheres assumissem os cargos de professora, além disso, ele afirma que ao serem criados novos cargos administrativos nas escolas, os homens começam a assumir essas novas posições e se isolam das responsabilidades da sala de aula. Isso torna visível as discriminações de gênero que começam a aflorar na escola, fortalecidas pela ideia de vocação presente no ser mulher. Nesse momento já começa a divisão

do trabalho na escola, onde a direção é ocupada por homens - e posteriormente também por mulheres devido ao número expressivo em que elas estão nas escolas - , e os cargos de execução são ocupados quase exclusivamente por mulheres.

A partir disso, a pesquisa de Pincinato (2004) pretendeu compreender as mudanças na carreira do magistério ao longo do tempo, analisando a percepção dos professores sobre suas trajetórias profissionais e buscando oferecer novos dados para o entendimento do processo de feminização do magistério no estado de SP. Para isso, utilizou como método de coleta a entrevista com professores homens que exerceram cargos administrativos no período de 1950 e 1980 no estado de SP. Essas entrevistas abordaram “três eixos principais, magistério e carreiras docentes; histórias de vida; e questões de gênero e representações masculinas” (PINCINATO, 2004, p.6).

Como resultados, essa pesquisa aponta que foram identificadas algumas estratégias utilizadas pelos sujeitos entrevistados para reafirmar sua masculinidade, entre elas cabe citar “a busca pelos cargos de mais alta remuneração e status, que eram, de acordo com as representações desses homens, mais adequados aos profissionais do sexo masculino”, além disso, foi observada a busca por cursos de especialização ou novas graduações que possibilitassem o acesso a cargos mais rentáveis, ou a profissões que poderiam ser exercidas concomitantemente ao magistério. Sendo assim, esse trabalho demonstrou que mesmo com a feminização das escolas, muitas vezes, os cargos de gestão e direção são exercidos por homens – dado esse que será apresentado em outro trabalho mais abaixo - e que esse é um dos artifícios para que esses homens reafirmem a sua masculinidade hegemônica.

O terceiro trabalho é de autoria de Frederico Assis Cardoso e foi apresentado na 30ª reunião em 2007 sob o nome de *Homens fora de lugar? A identidade de professores homens na docência com crianças*.

Esse artigo focaliza as marcas de identidade de nove professores homens que trabalham com crianças de seis a oito anos em escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte – Minas Gerais, buscando “compreender como os professores homens constroem sua identidade com base nas relações de gênero vivenciadas no dia-a-dia das escolas” (CARDOSO, 2007, p.3). Esse autor acredita que a forma com que os professores (re)constroem suas identidades têm íntima relação com o seu desempenho profissional, tendo em vista que essa é uma

profissão predominantemente feminina e esses docentes irão representar uma forma de masculinidade na escola.

Essa pesquisa foi realizada por meio de entrevistas com esses professores. Foi possível verificar que os professores em diversos momentos comparam o seu desempenho com o das professoras mulheres, e apesar de buscarem uma igualdade de gênero, na maioria das vezes colocam-se em posição de vantagem em relação às colegas professoras. Nesse sentido, foi possível perceber que ao mesmo tempo em que os professores expõem a representação que possuem deles mesmos, acabam representando também as mulheres, atribuindo-lhes características como emotivas, conservadoras, menos ativas, entre outras.

Esse estudo também aponta a existência de maior abertura para que os professores homens abandonem as salas de aulas e assumam cargos administrativos ou de chefia. Outro aspecto apresentado é a inclinação a colocar os homens como professores de educação física, tendo em vista que as atividades esportivas são normalmente associadas a características masculinas. Cardoso ainda aponta que “os professores homens parecem procurar a educação física pelo fato de ela representar um espaço adequado, conveniente e útil à sua masculinidade” (2007, p.14).

A partir disso, esse autor afirma que os professores sujeitos dessa pesquisa não identificam o magistério como profissão feminina, e não aceitam a representação de feminização do seu trabalho. Além disso, esses docentes costumam procurar outros espaços de atuação que não seja a alfabetização, o que denota a reprodução das relações de gênero onde os homens continuam tendo maiores vantagens sobre as mulheres, principalmente no que se refere aos cargos ocupados nas escolas.

O quarto artigo selecionado chama-se *Corporeidades masculinas nômades: o espaço da docência como heterotopia* (ROSA, 2010), e traz para o debate a criação do “corpo-masculino-docente”. A coleta de dados deu-se através de entrevistas narrativas com seis professores. A partir dessas narrativas o autor procura entender como esses docentes “constroem e experienciam corpos-masculinos-menores na relação com o exercício da docência no Ensino Médio” (ROSA, 2010, p.02). Os corpos-masculinos-menores se referem aos corpos que não se enquadram em uma masculinidade hegemônica, que fogem do socialmente estabelecido, corpos que escapam. O autor, para explicar essa expressão utiliza o exemplo da obra “Kafka –

por uma literatura menor”, onde Deleuze e Guatarri desenvolvem o conceito de literatura menor.

O autor afirma que a criação e recriação dos corpos dos professores acontece no encontro com os corpos dos discentes no ambiente escolar, e esse encontro mobiliza o deslocamento das corporeidades masculinas hegemônicas, possibilitando uma hibridização desses corpos.

Os sujeitos dessa pesquisa, através de suas falas, demonstram a plasticidade pela qual seus corpos são envolvidos, são corpos fugidios, que não se restringem a uma única forma. “Os corpos e as masculinidades docentes apresentam-se nessas narrativas, como campos de fluxos e intensidades que nos fazem duvidar de toda verdade que para si são traçadas” (ROSA, 2010, p.04).

Esses corpos não se limitam, conforme o autor, eles se encontram do lado de fora da corporeidade e da masculinidade hegemônicas, em um espaço de produção de diferenças, de não aceitação do que é dado como legítimo, espaço de contestação. Esses professores ousam viver na margem, e é a margem que esses corpos encontram seu espaço, eles não desejam o centro, não esperam se enquadrar no hegemônico.

Esses corpos ao se encontrarem com os corpos dos discentes são convocados a saírem do lugar comum. “Essa potência que vem de fora advoga por um novo futuro para si e, simultaneamente, produz impactos sobre os corpos dos outros. Abrem novas possibilidades de futuro para o corpo do outro” (ROSA, 2010, p.8). Esse encontro com os alunos produz rupturas e lança o professor a novos horizontes.

A partir disso, o autor conclui que

o espaço da docência parece configurar-se como um lugar anárquico onde se engendra uma política pedagógica capaz de abalar as estruturas das políticas, das práticas e dos sentidos “generificantes” que estão a serviço de uma economia do corpo, do gênero e também da própria sexualidade. Isso nos possibilita pensar, portanto, que a hibridez dos corpos e das masculinidades docentes, gestada na heterogeneidade do contexto do encontro pedagógico, são e podem muito mais do que deles podemos dizer ou supor, pois são fabricados em campos de guerrilha e, paradoxalmente, lugares festivos e criativos (ROSA, 2010, p.10-11).

O quinto artigo é de autoria de Vanisse Simone Alves Corrêa e se chama *A visão androcêntrica do mundo: elemento facilitador para o acesso dos homens às funções da gestão escolar*, esse também publicado na reunião realizada no ano de 2010. Esse texto teve como objetivo analisar as vantagens que os professores

homens possuem quando competem com professoras mulheres por cargos de direção e vice-direção das escolas na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Para a obtenção dos dados dessa pesquisa foram analisadas as eleições de 2008 para diretores/as e vice-diretores/as e também os microdados da Prova Brasil de 2007 referentes aos/às diretores/as.

Corrêa (2010) demonstra que as mulheres têm ganhado espaço em diversas profissões consideradas masculinas, apesar disso as desigualdades profissionais entre homens e mulheres se mantém, principalmente no que se refere a salários.

A autora ainda observa que nas escolas, apesar das mulheres serem maioria, quem alcança os cargos de diretoria e de gestão são na maioria das vezes os homens que fazem parte do grupo escolar. De modo a comprovar essa afirmação a autora demonstra, por meio dos dados empíricos, a imensa vantagem que os homens têm em disputas pela direção das escolas. A autora afirma que “tal vantagem não é numérica, já que há mais mulheres diretoras do que homens diretores. É uma vantagem sutil, implícita, proporcional” (CORRÊA, 2010, p. 13). Além disso, essa superioridade masculina aparece na pesquisa como algo natural, não questionado, o imaginário coletivo atribui ao homem certa superioridade e por isso uma maior aptidão para os cargos de chefia. E o grupo de professores e professoras reitera essa situação e contribui para que se mantenha essa crença de superioridade masculina.

Sendo assim, esse trabalho demonstra que ser homem é um elemento facilitador para a ascensão na carreira, o que configura certa vantagem ao sexo masculino. Desfavorecendo as professoras mulheres, que mesmo sendo maioria, não alcançam os cargos de direção tão facilmente.

O último trabalho pertencente chama-se *O delírio do corpo: derivas das masculinidades* de Rosa e Lima (2011). Essa pesquisa objetiva cartografar “o processo de variação-deslocamento-multiplicação do corpo masculino docente a partir dos blocos de sensações que os encontros nele impregna, engendrando derivas e inspirando a experimentação do Corpo sem Órgãos (CsO)” (ROSA; LIMA, 2011, p.01).

Esse artigo trabalha muito com o conceito de Corpo sem Órgão (CsO) que

instaura-se e opera em espaços intervalares. É feito de devires os quais nunca se alcançam e que, por isso, é um corpo por vir. É exatamente essa característica do CsO, afugacidade, que o torna resistente às instâncias

disciplinadoras que desejam confinar o corpo num aparato meramente biológico (ROSA; LIMA, 2011, p.03).

Portanto é um corpo que não se organiza em órgãos, não se basta no biológico, é um corpo que transcende, que foge, não é estável e nem movido pela lógica. É um corpo que “comporta dores, paixões, afetos, traumas, emoções, desejos e virtudes. O corpo é lugar de todo acontecimento[...] O corpo nasce do embricamento entre natureza e cultura” (ROSA; LIMA, 2011, p.04).

Para compreender a relação desse CsO com o corpo masculino docente, os autores trazem trechos de algumas entrevistas e duas imagens. A primeira imagem denominada *El Teatro de la Crueldad* de Artaud nos ajuda a compreender melhor o conceito de CsO, e a segunda imagem é O grito de Edvard Munch, a qual relaciona ao corpo-docente-gritante.

Segundo os autores “o corpo mirado pelo poder disciplinar é o corpo orgânico, mas o corpo que nasce da resistência aos dispositivos disciplinares é o devir: Corpo sem Órgãos” (ROSA; LIMA, 2011). Portanto, esse trabalho conclui que o corpo é local de resistência, o corpo resiste aos dispositivos de ordem, tais como escola, igreja, Estado. O corpo se rebela, se revolta, é potente e é criativo.

A análise desses seis artigos possibilitou conhecer o que vêm sendo desenvolvido de pesquisas acerca da docência masculina no Brasil. Uma das temáticas recorrentes nesses trabalhos, foi a questão dos professores homens ascenderem rapidamente na profissão, alcançando cargos de gestão e direção mesmo não sendo tão qualificados quanto as colegas mulheres. A relação disso com a reafirmação da masculinidade e com a visão patriarcal que ainda envolve as práticas nas escolas permite observar que ainda é consenso de homens e mulheres que os professores homens são mais qualificados para estarem no comando das escolas.

Outro aspecto apresentado nas pesquisas é a busca dos professores por estratégias que reafirmem sua masculinidade. Para isso, procuram a docência em disciplinas como a Educação Física, tendo em vista que o esporte ainda é compreendido como reduto masculino, cargos com maior remuneração e status social, pós-graduações que lhe confirmam superioridade às mulheres, assim como outras profissões em que sua masculinidade não será questionada. Dois dos trabalhos apresentados acima, apesar de tratarem da corporeidade e das masculinidades dos professores, se afastam muito do referencial teórico que será

utilizado nesse trabalho e por isso não contribuirão efetivamente para a problematização apresentada na presente pesquisa.

Portanto, o que alguns desses trabalhos nos apresentam informações é que, por a escola ser um local predominantemente feminino, a masculinidade dos professores homens muitas vezes é questionada. Isso faz com que esses docentes mantenham certo conflito entre as práticas que desenvolvem nas escolas e a masculinidade referente à qual são muitas vezes interpelados a assumir, causando assim, desconforto ao assumirem atividades relacionadas ao cuidado ou alfabetização. Isso ainda nos faz refletir que os professores homens tem tendência a se identificar mais com as tarefas reconhecidas como masculinas e isso ficará evidente no decorrer desse trabalho. Diferentemente disso, outras pesquisas direcionam seu foco para as temáticas da masculinidade e dos corpos e como esses são produzidos.

Após a apresentação desse recorte de trabalhos selecionados a partir das produções apresentadas na ANPEd, o próximo item trabalhará as temáticas de corpo, gênero e masculinidades.

2.2 Corpo, gênero e masculinidades

Observando a produção teórica no Brasil, e a partir do que foi apresentado nas reuniões nacionais da ANPEd, é possível perceber que ainda são poucos os trabalhos que buscam uma discussão aprofundada sobre as relações de gênero nas escolas de Educação Infantil relacionadas à docência masculina, isso talvez justifique as muitas concepções existentes sobre esse assunto.

Scott (1995, p. 86) conceitua gênero a partir de dois aspectos “(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Ela ainda aponta que

[...] o termo “gênero”, além de um substituto para o termo mulheres, é também utilizado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica no estudo do outro. Essa utilização enfatiza o fato de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado nesse e por esse mundo masculino. Esse uso rejeita a validade interpretativa da idéia de esferas separadas e sustenta que estudar as mulheres de maneira isolada perpetua

o mito de que uma esfera, a experiência de um sexo, tenha muito pouco ou nada a ver com o outro sexo (SCOTT, 1995, p. 75).

Nesse sentido, a autora aponta o gênero como categoria relacional, e é através dessas relações que as masculinidades e feminilidades são construídas. Bourdieu (1996, p. 31) afirma que existe “a imposição de uma certa representação dos órgãos sexuais, uma construção social das diferenças anatômicas visíveis”, e isso fundamenta as diferenças sociais.

Segundo Meyer (2010) existem diversas e conflitantes formas de definir a masculinidade e a feminilidade, portanto, visões essencialistas que definem a feminilidade e masculinidade no singular começam a ser contestadas e consideradas simplistas. Tendo em vista que o gênero evidencia a pluralidade dos processos que constroem a cultura e diferenciam corpos e sujeitos, torna-se imprescindível perceber as articulações de gênero com fatores como, classe, raça/etnia, sexualidade, geração, nacionalidade, entre outros. Meyer ainda aponta que

é necessário admitir também que cada uma dessas articulações produz modificações importantes nas formas pelas quais as feminilidades ou as masculinidades são, ou podem ser, vividas e experienciadas por grupos diversos, dentro dos mesmos grupos ou, ainda, pelos mesmos indivíduos, em diferentes momentos de sua vida (MEYER, 2010, p.17).

Como é possível perceber no decorrer do presente trabalho as relações de gênero que se desenvolvem no espaço da Educação Infantil acabam por influenciar na identidade e também na construção dos corpos dos/as profissionais que ali trabalham.

Figueira (2007, p. 1) afirma que o corpo é uma construção histórica e cultural, “produto das relações que o significam uma vez que é constantemente atravessado por diferentes marcadores sociais como, por exemplo, raça/etnia, gênero, geração, classe social e religião.” Nesse sentido, percebe-se o quanto os corpos dos professores da Educação Infantil acabam se moldando aos preceitos culturalmente exigidos desse profissional. “O corpo é um produto da cultura sobre o qual são incorporadas representações, valores, discursos e também formas de ser e parecer masculino e feminino (FIGUEIRA, 2007, p. 2)”.

Pesquisas apontam que os professores/as são interpelados a se portarem de determinado modo segundo seu sexo, utilizar determinada roupa, entre outros aspectos, para se adequarem ao ambiente escolar (SAYÃO, 2005, RABELO, 2008).

Bento (2003, p. 3) aponta que “o gênero adquire vida através das roupas que cobrem o corpo, dos gestos, dos olhares...”. Nesse sentido, questiona-se como deve ser o corpo de um professor de Educação Infantil? Será que esse corpo deve ter traços mais leves e delicados de modo a assemelhar-se a um corpo feminino? Ou será que deve ser um corpo viril, reafirmando a ideia do homem forte e corajoso?

Existe um processo de naturalização de atributos que definem o que é próprio para cada sexo, nesse sentido, o gênero

[...] não é algo que está dado, mas é construído social e culturalmente e envolve um conjunto de processos que vão marcando os corpos, a partir daquilo que se identifica ser masculino e/ou feminino. Em outras palavras, o corpo é generificado, que implica dizer que as marcas de gênero se inscrevem nele (GOELLNER, 2010, p. 75).

As identidades dos docentes, assim como seus corpos são marcados pelas representações de gênero. A sociedade espera que um homem seja forte, bravo, determinado, enquanto espera-se que a mulher seja frágil, terna, sensível. Essas representações acabam sendo reproduzidas no ambiente escolar. Diante disso, acredita-se que os professores homens devem trabalhar com turmas mais difíceis, pois ele teria mais chances de controlar a turma do que uma professora mulher (HENTGES, 2013). Esses estereótipos que definem a masculinidade e feminilidade ainda são muito recorrentes em diferentes espaços sociais. Isso acontece devido à construção de uma masculinidade e uma feminilidade referente, que determina os espaços, características, gestos e roupas, apropriados para os homens e as mulheres, portanto para que estes/as não sejam considerados desviantes, eles/as devem seguir todas essas diretrizes. Medrado e Lyra (2008, p.825) afirmam que os “discursos das políticas produzem concepções de masculinidades e de homens e definem posições a serem ocupadas pelos sujeitos”, ao serem definidas essas posições, define-se também o que é aceitável tanto para os homens como para as mulheres.

Percebemos assim, a necessidade de maiores discussões, tanto no âmbito da formação inicial, quanto da formação continuada e em reuniões nas escolas, no intuito de desconstruir essa visão estereotipada e possibilitar a compreensão de que as diferentes formas de vivenciar as masculinidades e feminilidades devem ser respeitadas.

Uma pesquisa realizada por Hentges (2013), com professores homens de Educação Infantil aponta que eles não se reconhecem diante de uma masculinidade

referente. Isso está de acordo com Giffin (2005, p. 50), para quem a masculinidade referente “requer a supressão de muitas necessidades, sentimentos, e formas de expressão, o que faz esta construção social ser aterrorizantemente frágil”.

Porém esses sujeitos afirmam que ao mesmo tempo em que demonstram características masculinas, demonstram também algumas características femininas, rompendo com o normalizado para o seu sexo e mostrando que não existe uma única forma de viver a masculinidade e que sentimentos como afeto, cuidado, delicadeza também pertencem ao mundo masculino (HENTGES, 2013).

Quando falamos em masculinidade é imprescindível retomar os estudos de Connell que define masculinidade como

uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero. Existe, normalmente, mais de uma configuração desse tipo em qualquer ordem de gênero de uma sociedade. Em reconhecimento desse fato, tem-se tornado comum falar de “masculinidades” (CONNELL, 1995, p. 188).

Connell também discute a temática da masculinidade hegemônica. A masculinidade hegemônica é uma configuração de práticas que possibilitou a dominação dos homens sobre as mulheres, ela se diferencia das demais formas de masculinidades, principalmente no que se refere às masculinidades subordinadas, porém, ela não se assumiu como estática, imutável, mas sem dúvidas ela normatiza o que seria o apropriado para os homens (CONNELL, 1995; CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013). Connell e Messerschmidt (2013, p. 245) apontam que “ela incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens”, e afirmam que a hegemonia é alcançada por meio da cultura, das instituições que corroboram com certo tipo de masculinidade e com o poder de persuasão que essa impõe sobre as mulheres e as masculinidades subordinadas.

Ainda no que se refere à masculinidade hegemônica, esses autores afirmam existir uma luta pela hegemonia, onde grupos com diferentes expressões de masculinidade lutam para que a sua forma de vivenciar a masculinidade se torne predominante e desejada pelos outros homens. Segundo Connell

a posição dominante na ordem do gênero propicia vantagens materiais bem como vantagens psicológicas e isso faz com que ela tenda a ser contestada. As condições sob as quais a hegemonia pode ser sustentada estão constantemente mudando. Como consequência, um dado padrão de

masculinidade hegemônica está sujeito ou a ser contestado ou a ser transformado ao longo do tempo (CONNELL, 1995, p. 191-192).

Sendo assim, é possível compreender que a masculinidade hegemônica está em constante tensão, ao mesmo tempo em que os homens buscam se enquadrar nessa forma de masculinidade, outros grupos de homens que se encontram enquanto masculinidades subordinadas buscam ocupar o lugar de hegemonia.

Medrado e Lyra (2008, p.829) são autores que também discutem essa temática e apontam que

não existe uma única masculinidade e que tampouco é possível falar em formas binárias que supõem a 'divisão' entre formas hegemônicas e subordinadas. Tais formas dicotômicas baseiam-se nas posições de poder social dos homens, mas são assumidas de modo complexo por homens particulares, que também desenvolvem relações diversas com outras masculinidades (MEDRADO; LYRA, 2008, p. 824).

Kimmel (1994, p. 59-60) ainda afirma que

...las definiciones de masculinidad están cambiando constantemente. La masculinidad no viene en nuestro código genético, tampoco flota en una corriente del inconsciente colectivo esperando ser actualizada por un hombre en particular, o simultáneamente por todos los hombres. La masculinidad se construye socialmente, cambiando: desde una cultura a otra, en una misma cultura a través del tiempo, durante el curso de la vida de cualquier hombre individualmente, entre diferentes grupos de hombres según su clase, raza, grupo étnico y preferencia sexual.

Carrara e Heilborn (1998) destacam que há muitas formas de viver a masculinidade e essas diversas masculinidades vão aparecendo de acordo com os diferentes contextos e situações sociais a que são expostos os sujeitos.

Sendo assim, as masculinidades compreendidas como diversas e não fixas, apontam que em alguns momentos os homens podem exercer características mais voltadas a uma masculinidade referente e em outros momentos essas características vão destoar do que é normalizado como próprio do sexo masculino.

Sayão (2005, p. 219) aponta que um dos professores entrevistados em sua pesquisa afirma que sempre sentiu a necessidade de se diferenciar das mulheres. Em uma das falas ele cita o seguinte: “Eu tinha que ser diferente das mulheres e até mesmo porque eu tinha que ter aquela coisa de ser homem ali. Não podia ser muito fresquinho senão elas achavam que eu era homossexual [...]”. Para que fosse alcançada essa diferenciação dele para com as mulheres, esse professor buscou uma academia de musculação, de modo que no seu corpo ficassem inscritas as marcas da masculinidade padrão. Esse professor ainda afirma que “como

consequências de sua aparência corporal ‘mais forte’ suspeitas sobre sua masculinidade eram atenuadas”. Nesse sentido, por trabalharem em uma profissão feminizada, esses professores sentem a necessidade de se auto-afirmarem como tais, de modo a não terem sua sexualidade questionada.

Muitas são as representações construídas sobre a docência, e estas se intensificam quando falamos da docência masculina. As representações não só nomeiam os sujeitos, mas são constituintes de suas próprias identidades. A construção da identidade masculina tem sido associada ao “não ser”: não ser feminino, não ser homossexual, não ser dócil, não ser efeminado na aparência física ou nas maneiras...” (RABELO, 2008, p. 176).

Stuart Hall aponta que no final do século XX, aspectos que era sólidos dos indivíduos sociais começam a ser questionados, entre eles cabe citar as relações de classe, gênero, sexualidade, raça/etnia. A fragmentação desses aspectos acabou mudando também as identidades pessoais, questionando a ideia de sujeitos integrados. A perda da solidez do sujeito, chamada pelo autor de deslocamento ou descentração, acaba se constituindo em uma crise de identidade. O sujeito já não sabe qual é sua *verdadeira* identidade, essa identidade tão coerente e estável é deslocada pela experiência da incerteza (HALL, 2006).

O deslocamento da identidade acontece quando o centro é deslocado substituído por vários outros centros de poder, sendo assim a ideia de identidade única é dissolvida e podem ser assumidas múltiplas identidades em um só ser (HALL, 2006).

Posição semelhante apresenta Woodward (2000), ao afirmar que:

A complexidade da vida moderna exige que assumamos diferentes identidades, mas essas diferentes identidades podem estar em conflito. Podemos viver, em nossas vidas pessoais, tensões entre nossas diferentes identidades quando aquilo que é exigido por uma identidade interfere com as exigências de uma outra (p. 31-32).

Hall (2006, p.12-13) entende que “a identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. O sujeito assume diferentes identidades de acordo com os diferentes momentos, locais e “posições de sujeito” em que se encontra, isso possibilita que um mesmo sujeito tenha inclusive identidades contraditórias.

Essas diferentes identidades nesse mesmo ser permitem que os professores assumam identidades diferentes em sua vida profissional e pessoal, de acordo com as interpelações a que estão expostos e a forma como reagem a essas interpelações.

Carvalho (1998, p. 411) aponta que as análises da construção das identidades masculinas concomitante aos avanços no conceito de gênero evidenciam “o caráter ‘generificado’ das próprias organizações e o papel ativo das relações de trabalho, tanto na construção de significados sociais de masculinidade e feminilidade, quanto na estruturação de identidades de gênero”. Assim, percebe-se a escola como uma instituição generificada e generificadora, onde adultos e crianças, homens e mulheres, meninos e meninas são separados conforme suas diferenças, produzindo e reproduzindo representações de feminilidade e masculinidade. A partir disso, cabe refletirmos sobre a inserção de professores homens em escolas de educação infantil, de modo a compreender como ocorre esse processo.

2.3 Homens na docência em Educação Infantil

Com a feminização da docência é possível perceber que mesmo com o afastamento dos homens das salas de aula, o que se dá principalmente na educação das crianças pequenas, os homens continuam atuando como professores de disciplinas específicas como geografia, física, química, matemática, educação física, entre outras. Isso acontece, tendo em vista que essas disciplinas são entendidas socialmente como mais masculinas que as demais.

Alguns fatores colaboram para o afastamento dos homens da docência nas escolas de Educação Infantil. Os baixos salários e status social construído acerca dos profissionais da educação contribuem para que os homens procurem outras fontes de renda, somado a isso, muitas pessoas ainda pensam que homem na Educação Infantil aumentaria o risco de abuso sexual (JENSEN, 1993). Outro ponto fundamental é a ideia do amor materno inscrito no sujeito mulher, ligando-a aos cuidados das crianças, à sensibilidade, à amorosidade, adjetivos esses não tão aceitos quando empregados para caracterizar homens (MARTINS; RABELO, 2006; RABELO, 2010).

O receio de baixo salário e status reflete o contexto social no qual o homem ainda se encontra, onde a tendência é que ele seja o provedor da casa, o que se torna difícil com a remuneração paga a/os trabalhadoras/es docentes. Essa construção de gênero que supõe o homem como provedor do lar está muito atrelada à noção de família nuclear, onde o homem deveria cuidar da produção e a mulher da reprodução. A divisão do que seria próprio para homens e mulheres

coloca no senso comum, como modelo de família “normal”, os homens como provedores e as mulheres como responsáveis pela esfera doméstica, numa composição familiar onde moram na mesma casa: pai, mãe e, preferencialmente, (nos dias atuais), dois filhos (CARLOTO, 2005, p. 4).

Porém, atualmente a configuração familiar nuclear já não é realidade na maioria das famílias e com a entrada das mulheres no mercado de trabalho a ideia do homem como provedor vem se alterando. O censo de 2010 demonstrou um crescimento expressivo de famílias chefiadas por mulheres. No que diz respeito às famílias únicas convivendo em domicílios particulares houve um crescimento de 15,1% do ano de 2000 a 2010 de famílias onde as mulheres são as responsáveis. Já em famílias únicas, em domicílios particulares com a presença do cônjuge masculino o crescimento de 2000 para 2010 foi de 26,9% em que as mulheres são responsáveis pela casa, isso denota a desnaturalização da ideia do homem como provedor do lar (IBGE, 2010).

Outro aspecto que contribui para a desvalorização da profissão é a visão da sociedade de que a profissão professor/a está relacionada com uma suposta “vocação” cujos ganhos são de ordem espiritual, como uma missão que deve ser cumprida no espaço terreno para que seja recompensada nos céus (RABELO, 2010). As dificuldades enfrentadas tanto por professores quanto professoras ao tentar manter-se com os salários advindos dessa profissão, faz esses profissionais muitas vezes se sobrecarregarem e trabalharem até 60 horas semanais de modo a manter o sustento de sua família.

Dados sobre a remuneração dos professores em diferentes países apontam que um professor de séries finais do Ensino Fundamental, no Brasil, recebe cerca de US\$ 15,4 mil anuais, enquanto em Luxemburgo esse mesmo professor recebe US\$ 101,7 mil anuais. Ainda nesse sentido, um levantamento divulgado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) aponta que dentre 37 países o Brasil é o 3º país que pior paga os professores. Somando-se a isso ainda

as más condições de trabalho a que os professores estão expostos, o baixo prestígio social da profissão e o imenso desgaste devido ao acúmulo de funções em uma mesma escola ou em diferentes instituições (Gonzatto, 2012, s.p.).

Outro fator apontado anteriormente é o medo do possível abuso sexual quando se trata de homens atuando nas escolas de Educação Infantil, tendo em vista que esses profissionais são responsáveis também pelos cuidados corporais relacionados às crianças, como o banho e a troca de fraldas. Jensen aponta que as pessoas que se opõem à ideia do professor na Educação Infantil, o fazem

[...] sob a alegação de que o risco de abuso sexual aumentaria e que homossexuais masculinos em particular seriam atraídos para a profissão. Isto coloca ênfase na sexualidade masculina enquanto a sexualidade feminina nunca é levada em consideração (JENSEN, 1993, p. 4).

Concepção semelhante é apresentada em estudo de Sayão (2005). Tendo em vista, que a Educação Infantil é percebida como continuação da maternidade, e sendo função do/a professor/a os cuidados corporais das crianças, um homem nessa função, cuidando desses corpos pequenos de meninas e meninos, acaba por provocar conflitos, dúvidas e questionamentos. Ainda essa autora aponta que

é indubitável a crença disseminada de um homem sexuado, ativo, perverso e que deve ficar distante do corpo das crianças. Em contrapartida, há formas explícitas de conceber as mulheres como assexuadas e puras e, portanto, ideais para este tipo de trabalho (SAYÃO, 2005, p. 16).

Assim, as representações construídas sobre homens e mulheres, demonstram a ideia de que a sexualidade é compreendida como pertencente ao mundo masculino, enquanto a mulher é tida como assexuada. Sayão (2005, p. 189) aponta que o “que “capacita” as mulheres a tocarem nos corpos das crianças e gera a desconfiança quanto ao abuso dos homens é que as primeiras controlariam sua sexualidade, enquanto os homens seriam incontroláveis”. Destaca também que muitos são os entraves impostos aos homens no que tange à troca de fraldas, ao banho, ao contato corporal que professores/as têm que ter com as crianças pequenas.

Ainda nesse sentido, Felipe (2006, p. 214) indica alguns equívocos quando se fala em abuso sexual de crianças, entre eles cabe destacar

a ideia corrente de que só os homens são abusadores em potencial, por possuírem uma sexualidade tida no senso comum como incontrolável, quase “animalesca”. Outro equívoco é associar a pedofilia e o pedófilo aos homossexuais, como se estes representassem um perigo constante aos

bons costumes e às práticas sexuais consideradas legítimas. É preciso lembrar também que as estatísticas dificilmente fazem referência às mulheres, na medida em que estas, no exercício da maternidade ou na função de cuidadoras de crianças, parecem estar acima de qualquer suspeita, o que nem sempre é verdade.

Essa autora afirma que a crescente divulgação na mídia de casos de abuso sexual por parte de padres, médicos, educadores entre outros, vem causando certo pânico moral, fazendo que alguns professores mudem seus comportamentos diante de crianças pequenas, de modo a não serem confundidos com pedófilos. Isso acontece, principalmente, com os homens que trabalham na Educação Infantil, “que, para evitarem maiores problemas, procuram não ficar sozinhos com elas - especialmente numa situação de troca de fraldas – ou mesmo colocá-las sentadas em seu colo” (FELIPE, 2006, p. 214).

O último fator que contribui para o afastamento dos homens da profissão é a associação da mesma a atributos considerados socialmente como femininos. O magistério foi tornando-se, ao longo dos anos, feminino em decorrência de vários fatos históricos e culturais. Pelo fato da maternidade construiu-se a ideia de que a mulher estaria mais preparada para trabalhar com crianças pequenas, Carvalho (1999, p. 25) aponta

a existência de uma matriz cultural comum informando os ideais de relação mãe-filho na família e professora-aluno na escola, uma matriz estruturada a partir das prescrições de cuidado infantil e ideais de maternidade como atributo natural das mulheres, cujas raízes mais profundas podem ser encontradas no pensamento pedagógico do século XVIII e nas idéias de infância, feminilidade e maternidade então gestadas.

Dessa forma, ainda é presente a naturalização do amor materno inscrito no sujeito mulher, ligando-a aos cuidados das crianças e a características como sensibilidade, amorosidade, entre outras, que são marcados com suspeição quando utilizados para descrever homens (MARTINS; RABELO, 2006). Essas definições arbitrárias sobre como as mulheres e homens devem se portar desconsideram as distintas possibilidades de ser homem e ser mulher. Homens e mulheres não podem ser enquadrados em papéis determinados como próprios de cada sexo. Tanto homens, quanto mulheres podem ser adjetivados/as como carinhosos/as, bravos/as, fortes, corajosos/as, pacientes, entre tantas outras possibilidades. Nesse sentido, é fundamental compreendermos que as identidades não são fixas, elas são múltiplas, plurais e se transformam a todo o tempo.

Meyer (2010, p. 16) aponta que o conceito de gênero engloba

todas as formas de construção social, cultural e lingüística implicadas com os processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade.

É a partir dessas construções que vão sendo delimitados certos espaços para cada sexo e determinadas formas de vivenciar as relações com os outros homens e mulheres. Sendo assim, a construção do sentimento denominado amor materno e o qual somente (e todas) as mulheres possuem é uma construção social, cultural e lingüística que busca as diferenciar dos homens, reiterando um inatismo em que as mulheres nasceriam preparadas para serem mães.

Elizabeth Badinter (1985) traz, em sua obra *Um amor conquistado: o mito do amor materno*, uma importante discussão sobre o suposto amor materno que todas as mulheres deveriam ter. O amor materno não é natural e inerente a todas as mulheres, ele é construído histórica e culturalmente, e estabelece relações com as necessidades econômicas e culturais da época em que vivemos.

Ao se percorrer a história das atitudes maternas, nasce a convicção de que o instinto materno é um mito. Não encontramos nenhuma conduta universal e necessária da mãe. Ao contrário, constatamos a extrema variabilidade de seus sentimentos, segundo sua cultura, ambições ou frustrações. Como, então, não chegar à conclusão, mesmo que ela pareça cruel, de que o amor materno é apenas um sentimento e, como tal, essencialmente contingente? Esse sentimento pode existir ou não existir; ser e desaparecer. Mostrar-se forte ou frágil. Preferir um filho ou entregar-se a todos. Tudo depende da mãe, de sua história e da História. Não, não há uma lei universal nessa matéria, que escape ao determinismo natural. O amor materno não é inerente às mulheres. É "adicional" (BADINTER, 1985, p. 367).

Se concordarmos com a ideia da autora de que o amor da mulher aos filhos é algo adicional, o modo como o amor pelos filhos é demonstrado é então, socialmente construído e difere de cultura para cultura. A mesma coisa acontece com o amor que os homens despendem aos filhos, assim como com o amor de professores/as pelos seus/suas alunos/as.

A partir disso, pensarmos que o amor materno explicaria as relações afetivas desenvolvidas no ambiente escolar é um enorme engano. Não se nasce preparada para ser mãe, aprende-se a ser mãe, assim como, aprende-se a ser pai. Do mesmo modo, não basta saber ser mãe para ser uma boa professora.

O perfil profissional de um/a professor/a de Educação Infantil exige certas características e habilidades, decorrentes de um longo processo de formação e exercício profissional, e não de uma suposta natureza feminina inata (ALVES, 2006). Em síntese, é preciso muito mais do que sugere um ou outro sexo biológico. É

fundamental construir uma formação acadêmica comprometida que ensine os pressupostos básicos para exercer essa profissão.

Quando os professores homens iniciam suas atividades nas escolas de Educação Infantil, é comum certo estranhamento por parte dos demais profissionais e pais, o que é explicado pela ausência de conhecimento a respeito da profissão e motivado pelas representações que se tem dos homens, muitas vezes questiona-se o porquê de um homem se inserir em um espaço predominantemente feminino (RAMOS E XAVIER, 2010, p. 7). Também nesse sentido, Sayão (2005, p. 66) aponta que, inicialmente, existe certo incômodo com aquele sujeito, “a chegada de um homem num espaço dominado por mulheres e supostamente feminino produz uma sensação de deslocamento, desconfiança e incômodo”.

Essas reações podem ser explicadas, tendo em vista, que na maioria das vezes, a formação inicial em pedagogia não aborda as relações de gênero em seu currículo, e quando o faz é superficialmente. Existe uma ausência de discussões sobre essa temática. Os direitos sexuais e reprodutivos, equidade de gênero, as diferentes formas de vivenciar a sexualidade, sentimentos, emoções ainda não ganharam espaço nem nos currículos de formação docente, nem nos currículos escolares. Para que haja a congregação das discussões de gênero e sexualidade no projeto político pedagógico (PPP) das escolas, é necessário que a formação docente abarque essas discussões (UNBEHAUM; CAVASIN; GAVA, 2010).

Uma pesquisa realizada por Dinis e Cavalcanti (2008) com 297 formandos/as do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, aponta que 66% dos estudantes afirmam que a temática gênero não foi discutida durante o curso. Quanto à sexualidade, 68% dos alunos concordam que a temática foi discutida, a partir da abordagem de temas como: gravidez, DST/AIDS, reprodução, e em alguns momentos sobre preconceito e sexualidade na escola. Apesar de a sexualidade ter sido abordada, “81% dos/as alunos/as afirmaram não se sentir aptos/as para trabalhar com as questões que envolvam esse tema” (DINIS; CAVALCANTI, 2008, p. 104). A partir dessa pesquisa é possível perceber que o desconforto dos professores em relação às temáticas de gênero e sexualidade poderia ser drasticamente diminuído se houvesse formação apropriada acerca dessas discussões e possibilidades.

Nesse sentido, podemos perceber a fragilidade das discussões sobre gênero na formação docente, resultando em desconhecimento por parte de diretores/as e

professores/as, no sentido de que as noções de masculinidade e feminilidade são construídas histórica e socialmente e, portanto, tanto homens quanto mulheres são capazes de cuidar e educar crianças pequenas.

Na sequência deste projeto indicarei os encaminhamentos metodológicos que foram adotados para a realização dessa pesquisa, buscando explicitar os métodos de coleta e análise utilizados.

3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo traz a escolha da abordagem e os métodos empregados no presente trabalho, a descrição de como os dados foram produzidos e o instrumentos utilizado para isso, os caminhos percorridos para encontrar os sujeitos da pesquisa, bem como a construção da análise das informações obtidas. Ainda nesse espaço, será apresentado o perfil das diretoras entrevistadas, onde destaco a formação, tempo no cargo de direção, entre outros aspectos relevantes.

3.1 Abordagem qualitativa e métodos utilizados

Nessa pesquisa foi adotado o enfoque qualitativo, que trabalha com os significados, motivos, aspirações, crenças e valores dos sujeitos da pesquisa (MINAYO, 2004).

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50), a pesquisa qualitativa apresenta cinco características principais:

1. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas [...];
2. A investigação qualitativa é descritiva [...];
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos [...];
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva [...];
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Dentre as características elencadas acima destaco a importância da descrição, que nesse caso foi possível através das transcrições das entrevistas, bem como das anotações realizadas no decorrer dos diálogos, respeitando as pausas, risos e silêncios das entrevistadas. Outra característica destacada pelos autores é a atenção despendida ao processo e não somente aos resultados da pesquisa. Estar atenta a todo o processo da pesquisa é fundamental para estabelecer relações entre

as teorias já estudadas e o que está sendo observado com os dados produzidos, só assim é possível chegar aos resultados com maior clareza. E por fim, os autores apontam a importância de um olhar acurado aos significados: os pesquisadores se interessam pelo sentido que as pessoas dão às suas vidas. Acrescento que, além disso, preocupamo-nos em como essas diferentes pessoas dão sentido às vivências de outras pessoas do seu entorno.

Buscando observar as características descritas acima e considerando, como aponta Chizzotti (2003, p. 230), que as pesquisas qualitativas tendem a reconhecer “a pluralidade cultural, abandonando a autoridade única do pesquisador para reconhecer a polivocalidade dos participantes”, é que desenvolvo essa pesquisa utilizando a entrevista semi-estruturada como instrumento para a produção dos dados. Esse modelo de entrevista é composto por perguntas abertas, permitindo a/o entrevistada/o a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador (MINAYO, 2004). Entende-se que esse tipo de entrevista é utilizada quando o/a pesquisador/a pretende obter o maior número de informações e detalhamento sobre seu tema de estudo, geralmente na descrição de casos e na compreensão de especificidades culturais para determinados grupos (MINAYO, 1993). Assim, as entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro com 41 questões, as quais foram divididas em tópicos, sendo eles: dados gerais, opinião sobre os professores homens na Educação Infantil, docência masculina e gênero e por fim, masculinidades.

A análise dos dados é parte crucial na investigação, é nesse momento que toda a produção de dados começa a ser olhada com maior atenção. A análise é uma tarefa complexa, os dados devem ser examinados com precisão, dedicação e empenho. A análise dos dados consiste em um exercício de sistematização e organização do que foi produzido, para então serem selecionados os elementos mais significativos e a partir disso, serem categorizados.

A análise realizada nessa pesquisa foi fundamentada em Minayo (2004), mediante análise temática, que “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado” (p. 209).

A análise temática compreende a pré-análise, exploração do material encontrado e tratamento e interpretação dos resultados obtidos. A pré-análise é realizada a partir de uma retomada nas hipóteses e nos objetivos iniciais da

investigação. A interpretação dos dados acontece de modo a clarificar os dados obtidos e classificá-los por palavras-chave, frases, temas. Após esse momento, é realizado o tratamento dos dados que culmina na escrita da dissertação (MINAYO, 2004).

Buscamos, por meio da análise de dados identificar algumas temáticas que mais se destacaram nas falas das diretoras. Para isso, foi realizada inicialmente uma leitura rápida do material coletado, após esse momento foi iniciada uma leitura aprofundada, onde alguns temas já puderam ser vislumbrados. Foi realizada ainda uma terceira leitura, momento em que as temáticas que foram utilizadas nesse trabalho foram sendo delineadas.

Considerando que essa pesquisa foi realizada com seres humanos, as entrevistadas foram orientadas sobre os procedimentos da coleta de dados, e ao decidirem por participar da pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Anexo B) que foi entregue em duas vias, ficando uma com a pesquisadora e a outra com a entrevistada. Foram tomados alguns cuidados durante a coleta de dados, no que se refere ao anonimato das entrevistadas, a confidencialidade das informações, privacidade e proteção da imagem sendo utilizados códigos para a identificação das diretoras. Foi, também, respeitado o direito de recusa ou de desistência da participação a qualquer momento, por parte dos sujeitos da pesquisa, conforme regem as normas de Pesquisas com Seres Humanos (Resolução 196/96) (BRASIL, 1996b).

3.2 Caminhos Percorridos

Inicialmente foi realizada uma visita à Secretaria Municipal de Educação de Pelotas - RS, com vistas a conhecer a realidade das escolas do município, no que diz respeito à docência masculina na Educação Infantil. Nessa visita, realizada no mês de fevereiro de 2014 foram identificadas pela SMED seis escolas que possuíam homens atuando como professores ou auxiliares em seu quadro de funcionários. A partir desse número, foi realizado o primeiro contato com as escolas. O primeiro contato foi efetuado por meio telefônico com as diretoras explicando o conteúdo da pesquisa e solicitando um encontro pessoalmente para esclarecer as dúvidas e, se assim desejassem, realizarmos a entrevista. Das seis escolas identificadas

anteriormente, foram contatadas as diretoras de cinco, das quais todas aceitaram participar da pesquisa³.

As escolas em que as entrevistas foram realizadas estão todas localizadas na periferia do município de Pelotas – RS. As escolas se diferenciam muito em relação ao tamanho e infraestrutura, tendo em vista que uma atende cerca de 70 crianças, enquanto outra atende uma média de 140 crianças, sendo que as demais escolas atendem uma média de 85 a 95 crianças. Todas as escolas oferecem turmas de berçário à pré-escola. Em algumas das escolas os homens atuam enquanto professores e em outras enquanto auxiliares, esses fatores serão mais bem apresentados na primeira seção da análise dos dados.

As entrevistas foram realizadas nas próprias escolas. Antes de iniciar foi solicitado às diretoras que as entrevistas fossem gravadas digitalmente, de modo que pudesse despender maior atenção à entrevistada; nenhuma diretora se opôs a gravação. As entrevistas foram transcritas na íntegra pela pesquisadora.

Cabe acrescentar que por meio de conversas informais com algumas professoras, que estão há mais tempo atuando nas escolas, foi possível obter informações relevantes sobre o tema, o que ajudou a ter um quadro mais claro das relações de gênero que permeiam esse espaço.

3.3 Perfil das diretoras entrevistadas

Apresento nesse momento algumas informações acerca das diretoras entrevistadas. Esses dados têm o objetivo de trazer uma noção geral de quem são as entrevistadas e de suas trajetórias docentes. Os nomes utilizados nesse trabalho são fictícios e foram escolhidos como forma de homenagear algumas professoras que cruzaram o meu caminho quando cursava o Ensino Fundamental e que tem grande importância, tanto na escolha da minha profissão, quanto na pessoa que me transformei.

³ Foram realizadas somente cinco entrevistas tendo em vista o reduzido tempo que a pesquisadora teria para análise, e ainda, a saturação dos dados obtidos.

DIRETORA DALVA

A primeira diretora entrevistada a qual chamarei de Dalva, tem 37 anos e trabalha 40 horas em uma Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI em Pelotas-RS. É formada no Curso de Pedagogia, porém antes da licenciatura já havia cursado o magistério, não possui pós-graduação. Trabalha há cerca de 15 anos como professora de Educação Infantil, refere nunca ter trabalhado nos Anos Iniciais. É a segunda vez que exerce a função de diretora de escola. Na escola em que trabalha atualmente estava no cargo de direção, no momento da entrevista, há cerca de um ano.

DIRETORA MÁRCIA

A diretora que chamarei de Márcia tem 42 anos e trabalha 40 horas na EMEI que dirige no município de Pelotas. É formada no Curso de Pedagogia desde 2001 e fazia pós-graduação em Psicopedagogia. Márcia já trabalhou em duas escolas, na primeira teve a oportunidade de ser professora de Anos Iniciais, só após, ingressou em uma escola de Educação Infantil, a mesma em que está há 10 anos, seis deles no cargo de diretora. No município de Pelotas as direções das EMEIs são formadas a partir da indicação da Secretaria Municipal de Educação, de professores/as concursados para ocupar o cargo. Portanto Márcia refere que aceitou a indicação tendo em vista a ascensão profissional, pois acreditava ter capacidade para exercer essa função.

DIRETORA SUELI

A diretora Sueli é formada no Curso de Pedagogia desde 1995 e tem Especialização em Orientação Educacional. Trabalha no magistério há cerca de 14 anos e refere ter trabalhado sempre na Educação Infantil. Já teve a experiência de trabalhar em três escolas diferentes, sendo que em duas assumiu o cargo de diretora, nesta última, está na função há nove meses. Sueli refere que se sentiu lisonjeada ao ser indicada ao cargo, afirma que aceitou a indicação, pois queria mudar algumas práticas na escola.

DIRETORA IRIA

A diretora que chamarei de Iria é formada no Curso de Pedagogia desde o ano de 2013, antes já havia cursado o magistério. Trabalha na Educação Infantil há cerca de 04 anos, não possuindo experiência em turmas de Anos Iniciais. Essa é a primeira escola em que trabalhou, quando entrevistada estava no cargo de direção acerca de um mês, tendo em vista que a diretora anterior foi indicada para um cargo na Secretaria Municipal de Educação.

DIRETORA ÁUREA

A diretora denominada Áurea é formada em Pedagogia desde 2012, tinha formação em magistério anteriormente. Trabalha em escolas de Educação Infantil há cerca de 20 anos. Já foi professora em três EMEIs, na que está atualmente, trabalha há nove anos e no cargo de diretora está há seis meses cobrindo a licença maternidade da diretora anterior.

O quadro a seguir sintetiza as trajetórias profissionais das diretoras.

Quadro 2

Perfil profissional das diretoras entrevistadas

Diretora	Idade	Formação	Magistério	Ano de formação	Pós-graduação	Tempo que trabalha na Ed. Infantil	Trabalhou nos Anos Iniciais?	Tempo no cargo de direção na EMEI
Áurea	38	Pedagogia	Sim	2012	Não	20 anos	Não	06 meses
Dalva	37	Pedagogia	Sim	2008	Não	15 anos	Não	1 ano
Sueli	42	Pedagogia	Não	1995	Especialização em Orientação Educacional	14 anos	Não	09 meses
Márcia	42	Pedagogia	Não	2001	Especialização em Psicopedagogia (em andamento)	10 anos	Sim	6 anos
Iria	46	Pedagogia	Sim	2013	Não	4 anos	Não	01 mês

Pelo que se vê nos perfis acima sintetizados, a formação das professoras em curso de graduação é a mesma, embora obtida em períodos diferentes. Das professoras que não possuem curso de Magistério, uma tem, e a outra estava cursando, no momento da entrevista, especialização no campo da educação. Não existe muita variação etária, porém a experiência de trabalho na Educação Infantil varia bastante de pessoa a pessoa. A diretora com mais tempo de trabalho na educação infantil formou-se há pouco tempo em Pedagogia. Somente uma das professoras tem uma experiência mais longa como diretora, sendo que esta também é a única a ter trabalhado nas séries iniciais. Importante salientar ainda que as três diretoras que cursaram magistério, são as que mais recentemente se formaram no Curso de Pedagogia.

Após essa discriminação dos perfis das diretoras, veremos no próximo capítulo a análise dos dados produzidos, que começará apresentando algumas considerações sobre a organização escolar no que diz respeito ao número de crianças atendidas e perfil dos professores, entre outros aspectos.

Em um dos momentos da entrevista realizada, foram levantadas algumas questões sobre as rotinas e quantidade de crianças atendidas. No que se refere às reuniões pedagógicas, as diretoras afirmam que a Secretaria Municipal de Educação libera duas horas mensais para a realização desses encontros. A maioria das diretoras entrevistadas refere essa dificuldade de trabalhar as questões pedagógicas nos poucos encontros que conseguem manter. Sendo assim, esses momentos são, na maioria das vezes, utilizados para resolver problemáticas de caráter imediato e administrativo, não havendo uma discussão aprofundada sobre conteúdos, projetos, planos de aulas e atividades desenvolvidos no dia-a-dia.

“Temos reuniões, nos é liberado pela Secretaria uma reunião por mês de duas horas. [...]Então, vou te dizer que é bem complicado esse pouco tempo para pensar o pedagógico” (Sueli).

“Temos reuniões uma vez por mês pra tratar assuntos pedagógicos. Tanto assunto pedagógico quanto administrativo” (Áurea).

Nesse sentido, algumas diretoras afirmam que utilizam outras formas de organização para que possam acompanhar o que está sendo produzido com as crianças, uma delas é o diário de campo, onde o corpo docente relata todas as atividades realizadas no decorrer do dia. Em outro caso, a diretora refere ter uma funcionária que faz esse acompanhamento pedagógico observando os conteúdos e atividades desenvolvidas com as crianças.

No que se refere à escolha da professora como diretora, todas as entrevistadas afirmam que foram indicadas ao cargo pela Secretaria Municipal de Educação, algumas por meio de indicações de outras colegas professoras, outras diretamente pela SMEd, tal como nos relata Márcia:

“Infelizmente na educação infantil não tem eleição para direção, não tem como no Ensino Fundamental, que são eleitos pela comunidade, é indicação da Secretaria de Educação. Em nenhuma escola da Educação Infantil do município tem eleição. São todas diretoras indicadas” (Márcia).

Porém, havia a expectativa das diretoras que ainda no ano de 2014 houvesse eleições para escolha das diretoras pela comunidade educativa. Expectativa essa que acabou se confirmando no final deste mesmo ano, tornando a escolha da

direção participativa e democrática, possibilitando a pais, professores e funcionários participarem desse momento.

Importante ressaltar que tanto a LDB (BRASIL, 1996a), quanto o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001b) trazem a importância da gestão democrática no espaço escolar.

Democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (Brasil, 2001b, s/p.).

As escolas de Educação Básica, em sua maioria, já adotam há algum tempo o processo eletivo como forma democrática de escolha da direção, processo esse oficializado no Rio Grande do Sul por meio da Lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995, que em seu artigo quinto define que

Art. 5º A autonomia da gestão administrativa, financeira e pedagógica dos estabelecimentos de ensino será assegurada:
 I - pela indicação do Diretor e do(s) Vice-Diretor(es), mediante votação direta da comunidade escolar; (Redação dada pela Lei n.º 13.990/12/12)
 II - pela escolha de representantes de segmentos da comunidade no Conselho Escolar;
 III - pela garantia de participação dos segmentos da comunidade nas deliberações do Conselho Escolar;
 IV - pela atribuição de mandato ao Diretor indicado, mediante votação direta da comunidade escolar;
 V - pela destituição do Diretor, na forma regulada nesta lei. (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 1995).

Dessa forma, observamos que apesar da direção das escolas, por muito tempo ter sido indicada pela SMEd, atualmente o município de Pelotas vem se aproximando de uma gestão mais democrática, oportunizando que a comunidade escolar participe dessa decisão por meio de eleições.

Ao serem questionadas sobre a quantidade de crianças atendidas foi possível perceber grandes diferenças entre as escolas. Dalva refere que a escola onde atua atende cerca de 70 crianças, divididas em turmas de em média 11 crianças; a escola em que a diretora Márcia trabalha, atende 90 crianças, divididas em turmas de 15 à 20 crianças; a escola de Sueli atende em média 87 em turmas que variam de 12 à 15 crianças; a diretora Iria refere atender 140 crianças, em turmas de 20; por fim, Áurea refere atender 92 crianças divididas em turmas de 16 à 20 crianças. Esses dados evidenciam as diferenças na capacidade de atendimento, que permeiam as

EMEs do município de Pelotas. Todas as diretoras afirmam seguir os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil no que se refere aos itens 8.4 e 8.5

8.4 A relação entre o número de crianças por agrupamento ou turma e o número de professoras ou professores de Educação Infantil por agrupamento varia de acordo com a faixa etária:

- uma professora ou um professor para cada 6 a 8 crianças de 0 a 2 anos;
- uma professora ou um professor para cada 15 crianças de 3 anos;
- uma professora ou um professor para cada 20 crianças acima de 4 anos.

8.5 A quantidade máxima de crianças por agrupamento ou turma é proporcional ao tamanho das salas que ocupam. (BRASIL, 2006b, p.35).

Sendo assim, a quantidade de crianças e professores parece ser proporcional ao espaço ocupado pela escola, no que se refere ao tamanho das salas em que as crianças são alocadas e aos demais espaços que a escola oferece, tal como determinado pelos Parâmetros Nacionais de Qualidade. Por exemplo, na escola da Diretora Iria, na turma do maternal na qual leciona o professor são atendidas 20 crianças, sendo uma delas com autismo. Então, além do professor, mais três funcionários atuam nessa sala, respeitando assim a quantidade de crianças por funcionário, conforme regem os Parâmetros citados.

Como sabemos, as escolas das quais as diretoras que entrevistei são responsáveis apresentam em seu quadro funcional professores e/ou auxiliares homens. Três das escolas contam auxiliares homens, na quarta escola o profissional foi inicialmente auxiliar e, após formar-se e passar no concurso, ocupa a função de professor, e na quinta escola são dois profissionais, um professor e outro auxiliar. Esses professores sempre trabalham em duplas com professoras mulheres, pois como afirmam algumas das diretoras entrevistadas, isso faz com que os pais aceitem melhor o professor na sala de aula. Tais duplas são sempre formadas por professor/a e auxiliar. Como já referido anteriormente, em nota de rodapé, todos os profissionais serão chamados nesse trabalho de professores.

Os professores que atuam nessas escolas se dividem entre as turmas de Maternal 1, em que as crianças têm em média 2 e 3 anos, e Maternal 2, em que as crianças têm cerca de 3 e 4 anos. A formação dos professores que atuam nessas escolas é diversa, sendo um professor formado em Artes e Direito, dois formados em Pedagogia, um professor cursando Cinema, um cursando Matemática, e por fim, um professor com Ensino Médio completo. São concursados ao cargo de professor os dois homens formados em Pedagogia, os demais são concursados ao cargo de auxiliares. Analisando a formação dos professores, sendo somente dois formados

“Não necessariamente, na maioria das vezes os professores e os auxiliares fazem as mesmas atividades,[...] é claro que varia de professor pra professor sempre tem aquele que acha que não deveria fazer certas coisas que são tarefas do auxiliar, mas geralmente é bem tranquilo” (Márcia).

Quando questionada sobre o pedagógico:

“Mais auxiliando, [...] mas vamos supor num momento que o professor não esteja, ele não pode vir, ou ele deixou uma atividade, o auxiliar aplica a atividade, ele assume” (Márcia).

“Normalmente a parte pedagógica, os planejamentos, são por conta da professora. [...] No momento de pensar é o professor, no momento de executar é de dupla” (Iria).

Ao ser questionada então, se existe uma divisão nas tarefas, afirma que:

“Não exatamente, não na execução, mas no planejamento sim” (Iria).

“Não, não tem. Aqui na escola a gente não costuma ter nem no caso dele, que é auxiliar, como nos outros casos das outras auxiliares que a gente tem, a gente costuma não ter essa diferenciação entre professor” (Áurea).

Após refere que:

“A questão pedagógica fica mais para o professor, apesar de a gente fazer reunião sempre com professor e auxiliar” (Áurea).

“Tá eu vou te dizer assim, enquanto atribuições cada profissional têm as suas, só que dentro do nosso trabalho aqui da escola, pedagógico, não existe distinção” (Sueli).

Ao analisar as falas dessas diretoras sobre essa temática, foi possível perceber que existe uma busca, por parte da gestão, de que não haja uma divisão nas tarefas de professores e auxiliares, porém o que se vislumbra na prática é uma inevitável divisão entre o pensar e fazer. Nas falas apresentadas acima é possível perceber que docentes são responsáveis pela parte pedagógica e planos de atividades, já a parte prática, de execução de tarefas, ambos, tanto docentes como auxiliares trabalham em conjunto.

Essa divisão nas tarefas denota uma divisão que ocorre desde que as escolas de Educação Infantil deixaram de ser somente locais de guarda das crianças e se tornaram um espaço educativo. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCN (BRASIL, 1998) afirma que por muito tempo as creches e pré-escolas tiveram o objetivo de atender exclusivamente as crianças de baixa renda, o que significava atuar de forma compensatória, sanando faltas e carências das crianças e suas famílias. “A concepção educacional era marcada por características assistencialistas, sem considerar as questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade e igualdade” (BRASIL, 1998, p. 17).

O RCN argumenta que modificar a visão assistencialista da Educação Infantil requer entender as especificidades dessa etapa de educação, rever as concepções vigentes sobre infância, as relações entre as classes sociais, a responsabilidade da sociedade e do Estado buscando atender de modo efetivo as crianças.

O RCN aponta que diferentes práticas vêm sendo aplicadas na Educação Infantil, algumas prezam pelo cuidado físico, entendendo a criança como frágil e dependente, outras privilegiam as necessidades emocionais das crianças, e ainda existem as que se preocupam com o desenvolvimento cognitivo. Apesar dos diferentes enfoques dados à Educação Infantil, todos são permeados pelas polêmicas sobre educar e cuidar, sobre quem é responsável por cada uma dessas instâncias, sobre a importância do afeto nas relações pedagógicas e sobre o educar para o desenvolvimento ou para o conhecimento (BRASIL, 1998).

Com a integração da Educação Infantil como etapa da Educação Básica, foi necessário repensar os seus objetivos:

Para demarcar sua “identidade”, seu lugar nas políticas públicas e na Educação Básica brasileira, e para retirar a creche da assistência social e a pré-escola da “preparação para o ensino fundamental”, foi necessário sublinhar e insistir na indissociabilidade do educar/cuidar, enquanto estratégia política para aproximá-los, redimensionando a educação da infância (BRASIL, 2009b, p. 68).

É importante ressaltar que a utilização do binômio cuidar/educar durante os últimos anos vem consolidando algumas concepções e construindo problematizações acerca do tema. Já existem alguns consensos quando falamos sobre o assunto, “o ato de cuidar ultrapassa processos ligados à proteção e ao atendimento das necessidades físicas de alimentação, repouso, higiene, conforto e prevenção da dor”. Cuidar nessa perspectiva é um conceito amplo que compreende

ainda colocar-se à escuta da criança, perceber suas necessidades, seus desejos, seus sentimentos e sentidos. Cuidar abrange não só o físico, mas o psicológico, o cognitivo, entre outros aspectos (BRASIL, 2009b, p. 68).

A indissociabilidade do educar e cuidar na Educação Infantil significa garantir às crianças a defesa de seus direitos, não somente dos direitos relacionados à vida das crianças, como proteção, participação social, entre outros, mas também a garantia dos “direitos universais de aprender a sonhar, a duvidar, a pensar, a fingir, a não saber, a silenciar, a rir e a movimentar-se” (BRASIL, 2009b, p. 69). Ainda nesse sentido, o educar na Educação Infantil nega propostas curriculares padronizadas, a busca de resultados acadêmicos, devendo compreender as crianças e bebês como sujeitos sociais, históricos e culturais.

Quando se fala no binômio cuidado/educação, algumas críticas também são apontadas,

Se insistirmos na afirmação das duas palavras, sugerimos que essas ações sejam separadas e possam ser cumpridas por diferentes profissionais, legitimando a existência de um professor e um auxiliar. Os professores, ocupados com o caráter instrucional: contar histórias, fazer trabalhos, enquanto, no âmbito da assistência, o auxiliar envolvido com as trocas de roupa, a alimentação e a saúde (BRASIL, 2009b, p. 69).

Além da clara divisão entre o professor que trabalha com a questão pedagógica e o auxiliar que exerce uma função de cuidado, no que tange aos professores/auxiliares homens há ainda mais uma divisão. Sendo assim, professores e auxiliares do sexo masculino têm suas atividades mais restritas, tendo em vista que os mesmos, na maioria das vezes, não fazem a troca de fraldas das crianças, bem como nenhuma tarefa relacionada ao cuidado corporal das mesmas. Além disso, como é destacado neste trabalho, os homens também normalmente não se ocupam de atividades que exijam o afeto e contato físico, tais como o abraço, o colo, o contato corporal muito próximo. Com isso fica evidente que, além de uma divisão por cargos dentro das escolas, há ainda uma divisão de tarefas e atividades pelo sexo dos funcionários, o que muitas vezes faz com que os profissionais fiquem limitados às atividades de seu cargo e às atribuídas a seu sexo.

A crítica a essas divisões de tarefas vem ao encontro do que as falas das diretoras apresentam. Apesar de buscarem não dissociar o cuidar do educar, a divisão de tarefas ainda existente entre professores/as e auxiliares faz com que a união desses conceitos por vezes se perca. Desta forma, apesar dos documentos

que regem a Educação Infantil frisarem a importância da indissociabilidade do cuidado e educação, as falas das diretoras deixam claro que na prática ainda temos que avançar muito.

Outro aspecto abordado no decorrer das entrevistas foi como esses professores foram recebidos pelas colegas de trabalho e como são suas relações. As falas das diretoras apontam diferentes posicionamentos das professoras em relação ao professor homem que ingressava naquele espaço de trabalho; ainda assim, a maioria das vezes esses professores foram bem recebidos e estabeleceram boas relações, como se pode ver nas falas abaixo:

“Sim, pelos colegas foi tranquilo, bastante tranquilo [...], o relacionamento aqui do grupo é bom, todas aceitam, inclusive o professor é convidado para trabalhar com várias turmas porque o trabalho dele realmente é bom” (Sueli).

“Muito boa. A relação deles é muito boa. Eles trabalham muito bem juntos” (Áurea).

Apesar de não estar na escola no momento em que o professor ingressou, ao ser questionada se o professor foi bem recebido, Dalva refere que acredita que o professor tenha sido bem recebido, sendo que “todo mundo fala muito bem dele” (Dalva).

Diferentemente das falas relatadas acima, em que as relações entre professoras e professores são amistosas e tranquilas, as falas das diretoras Márcia e Iria apontam outras situações em que o convívio não é tão harmonioso.

“Aí é uma questão pessoal, não é do homem e da mulher, é uma questão de personalidade eu acredito. Ele é uma pessoa que tem um temperamento bastante complicado assim, porque ele é bastante crítico, mas não é a questão de ser homem, é a questão da personalidade dele. [...] Elas têm tolerância assim, porque são profissionais, procuram trabalhar (Márcia).

“A chegada foi tranquila, não vou te dizer que o pessoal não ficou meio assim, homem né [...] Aqui na Educação Infantil a gente lida direto com a criança, mas foi tranquilo” (Iria).

“Eu vejo ele bem tranquilo com todo mundo aqui, não vejo ter dificuldade de relacionamento com ninguém. Aliás, ele até é o braço direito de todo mundo, se precisa levantar uma coisa chamam o

Claudio, precisa comprar alguma coisa pedem pro Claudio, ele é muito prestativo com todo mundo. Precisam parafusar uma coisa na parede, tu pede pra ele e ele é muito prestativo” (Iria).

Márcia aponta que os estranhamentos que existem entre o professor e as demais colegas mulheres, estão relacionados ao perfil crítico e questionador do professor, afirmando que não percebe que os conflitos tenham alguma relação com as questões de gênero que permeiam o espaço escolar. Porém questiono se esse comportamento não seria resultado de uma identificação com o perfil masculino hegemônico, onde os homens são interpelados a demonstrarem algumas características desse perfil de modo a se reconhecerem enquanto homens e serem reconhecidos frente aos demais.

A diretora Iria afirma que com chegada do professor homem ao espaço escolar, antes predominantemente feminino, houve um estranhamento por parte das demais colegas, tendo em vista a realidade das EMEIs no que se refere à presença masculina e ao contato direto do professor com as crianças. Isso denota o preconceito que ainda existe com a inserção de homens em atividades supostamente femininas, e mais ainda, sugere certa desconfiança acerca dos cuidados, de possíveis negligências e abusos. Por outra parte, ao relatar a relação existente entre os colegas, aponta para uma aproximação entre professor e professoras, sendo que o professor é constantemente chamado a auxiliar em atividades de cunho braçal.

Essa ideia do homem como mais preparado para realizar tarefas que exigem força e habilidade é histórica e se reforça em alguns espaços, sendo o contexto escolar um deles. Mesmo com a inserção de um professor homem na educação infantil, o que por si só se caracteriza como um avanço no que se refere às questões de gênero e aos espaços ocupados por homens e mulheres, a fala da diretora apresenta uma divisão de tarefas bem específica para cada sexo. Diversas pesquisas apontam que é comum aos professores homens realizarem atividades tradicionalmente destinadas ao sexo masculino nas escolas, como as citadas na fala da diretora. Andrade e Magalhães (2008, p. 3) referem que “essas práticas afirmam o discurso da diferença em que mulheres vão para cozinha ou para o artesanato por serem mais 'frágeis' e homens vão para oficina ou trabalhos braçais, de força”.

Essa divisão fica evidente quando pensamos nos espaços profissionais de homens e mulheres. Apesar dos muitos avanços nesse aspecto, as mulheres

continuam ocupando majoritariamente profissões normalmente desvalorizadas na nossa sociedade, já homens estão alocados em profissões com maior valoração. Sorj (2013) afirma que as mulheres ingressam no mercado de trabalho com grandes desvantagens, e isso não fica evidente somente nos baixos salários, cerca de 70% do salário dos homens, mas também nas posições precárias que são oferecidas às mulheres.

Sorj (2014, p. 125) ainda destaca que, no que tange ao *care*, a participação masculina nesse aspecto da divisão do trabalho, é praticamente inexistente, de modo que o *care* aparece sempre “como um problema de e para as mulheres”. São elas que, apesar do trabalho remunerado, ainda assumem desproporcionalmente o trabalho doméstico e do cuidado.

Nesse sentido, Martins e Rabelo (2006) afirmam que as profissões movidas pela emoção seriam próprias para as mulheres e as profissões ligadas à razão e inteligência seriam exclusivas aos homens, assim também se dividem as áreas de conhecimento, as exatas seriam para homens e as humanas para as mulheres. Bourdieu (1999, p. 20) afirma que as diferenças sexuais visíveis podem “ser vistas como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os *gêneros* e, principalmente, da divisão social do trabalho”. Sendo assim, mesmo com a entrada das mulheres em espaços predominantemente masculinos e de homens em espaços femininos, as diferenças anatômicas e sexuais ainda são referenciais nas opções de atividades que estes vão desenvolver nesses espaços de trabalho.

Após relatar como foi a recepção dos colegas homens nesse espaço feminizado que é a Escola de Educação Infantil, apresentarei no próximo subitem como pais e crianças reagiram à entrada desse profissional na escola.

dos pais, a gente tentou conversar e argumentou, mas tem gente que não entende. Agora está mais tranquilo porque já faz uns 3 ou 4 anos que ele está aqui na escola. Mas a chegada foi mais difícil, foi complicada” (Márcia).

“Assim, a gente tenta tratar com a maior naturalidade possível, estamos tratando de educação, não podemos fazer distinção de gênero, mas vou te dizer que as famílias ainda têm muito preconceito sim, até porque as meninas são pequenas e essa questão da sexualidade não é bem trabalhada, nem na escola e nem em casa, então elas [as famílias] vêm com dúvidas, ‘ah, mas é o professor que limpa? Quem é que acompanha no banheiro?’” (Sueli).

“É um pouco de preconceito, não por colegas, mas talvez por pais, é mais complicado tu colocar ele na sala dos menores, na sala dos maiores é mais fácil. “Ai vai trocar meu filho...” Um homem limpando, trocando a fralda da minha filha, um homem trocando a calcinha da minha filha, entendeste? Então eu acho que seria mais o preconceito por gênero mesmo.” (Áurea).

Nessas falas das diretoras fica evidente o receio dos pais acerca da pedofilia. Os pais apresentam resistência ao perceber que o professor vai fazer a troca de fraldas, ou a higiene de sua filha ou filho. Em casos extremos como o apresentado acima, os pais chegam a tirar as crianças das escolas em que professores homens trabalham.

Como ressaltado em capítulo anterior, o homem no cuidado com as crianças é visto na maioria das vezes como um suposto abusador. A sexualidade do homem está sempre em evidência, diferente da sexualidade da mulher. Os homens desde meninos são chamados a adotar uma sexualidade mais aparente, eles não são recriminados por se masturbarem, ou andarem seminus, isso reforça em nossa cultura a compreensão de que os homens não têm controle sobre sua sexualidade e, por isso, seriam uma ameaça maior do que as mulheres no contato com a criança pequena.

Ao falar de pedofilia é importante que retomemos os estudos de Jane Felipe. Felipe (2006, p. 212) aponta que segundo o CID – Catálogo Internacional de Doenças, “a pedofilia é considerada um transtorno de preferência sexual, classificada como parafilia”, o CID explicita claramente a definição de pedofilia,

Uma preferência sexual por crianças, usualmente de idade pré-puberal ou no início da puberdade. Alguns pedófilos são atraídos apenas por meninas, outros apenas por meninos e outros ainda estão interessados em ambos os sexos (FELIPE, 2006, p. 213).

Diante disso, e de tudo o que é veiculado na mídia por meio de campanhas contra a violência e abuso de crianças, além dos casos que diariamente são noticiados envolvendo padres, professores, médicos, familiares, abusando de crianças, tem-se criado certo pânico acerca dessa questão. Felipe aponta que há uma mudança comportamental, “através de um monitoramento de possíveis ações que antes pareciam tão inofensivas, mas que hoje podem ser interpretadas ou mesmo confundidas como nocivas às crianças” (2006, p.2014). Isso fica evidente nas falas das diretoras ao afirmar que os professores procuram não colocar as crianças no colo, não ficar sozinho com as crianças, trabalhar com crianças maiores a fim de evitar ter que fazer tarefas como a higiene e a troca de fraldas.

“Mas eu vou te dizer que, de fato, ele mesmo prefere trabalhar com os maiores” (Sueli).

“Às vezes ele ainda brinca, pula, mas aquela coisa mais de mãe, de professor, de pegar no colo, fazer carinho, mais aquele trato, manejo, ele não tem tanto assim” (Márcia).

Nas diversas falas das diretoras aparece a ideia do professor não ser tão afetuoso, ou tão próximo fisicamente da criança a fim de se preservar da acusação de pedofilia. Segundo Felipe (2006, p. 214) “as próprias manifestações de afeto e interesse de homens por crianças pequenas podem ser vistas, nos dias de hoje, com certa desconfiança”. Outro aspecto que a autora frisa é a ideia de que somente o homem seria abusador, desconsiderando a sexualidade da mulher, o que vai ao encontro do que é veiculado pelos meios de comunicação e pesquisas realizadas sobre o assunto. Dificilmente encontramos dados sobre mulheres abusadoras, as mulheres por exercerem historicamente a função de cuidadoras, estão acima de qualquer suspeita, o que nem sempre é verdade, como afirma a diretora Áurea: “é o que eu digo assim, hoje em dia tu pode ser abusado tanto por homem quanto mulher, e dentro da tua casa, dentro da tua família”.

Ainda nesse sentido, Dalva afirma que recebeu recomendação da SMED para colocar os professores em turmas de crianças maiores, a fim de evitar quaisquer constrangimentos:

“até na Secretaria eles comentaram, coloquem esses professores em turma dos maiores, no Pré A ou Pré B que não tem tanta dependência” (Dalva).

Portanto, isso revelaria a forma como as instâncias governamentais trabalham com esse assunto, no sentido de reforçar as concepções já estigmatizadas, ao invés de desconstruir tais concepções.

Apesar da reação inicial dos pais, as diretoras afirmam que após conhecer o trabalho do profissional, as desconfianças vão se desconstruindo e as relações entre professores e pais vão se estreitando. As diretoras que têm professores homens há mais tempo em seu quadro funcional, afirmam que as reações dos pais, com o passar do tempo, vão se amenizando e se tornando mais cordiais.

Diferentemente das reações e preocupações que os pais demonstram com a inserção dos professores homens no espaço da Educação Infantil, as crianças, segundo as diretoras, recebem esses professores de forma amistosa: “A turminha acho que está tranquila com ele” (Dalva).

Quando questionada se as crianças fazem alguma diferenciação em ter professor homem ou professora mulher, a mesma diretora afirma que para elas não haveria diferença. Esses depoimentos são repetidos pelas demais diretoras, nenhuma observa as crianças diferenciarem o professor da professora. O que acontece em alguns casos é um estranhamento no sentido da rigidez que alguns dos professores adotam no trato com as crianças, como aponta Márcia:

“A relação dele com as crianças é boa, ele brinca, ele ensina, mas ele é rígido com as crianças, às vezes eu acho que ele é até um pouco demais, não que maltrate, mas exigir de uma criança de dois anos uma coisa que ela ainda não está pronta.” (Márcia).

“Ele impõe um pouco mais de respeito, algum problema que normalmente [possa existir], ele sempre está na frente” (Iria).

A questão da rigidez e da imposição de respeito estão relacionadas com o ideal de masculinidade propagado pela nossa sociedade e, portanto, do que se espera de um homem. O professor homem encontra-se em um espaço predominantemente feminino, sendo assim, muitas vezes ele busca se utilizar de artifícios para se diferenciar das demais professoras mulheres que ali se encontram. A mulher é culturalmente reconhecida como sexo frágil, enquanto o homem é

interpelado a ser, ou parecer forte, corajoso, ríspido. Sendo assim, na escola, é esperado do professor certas maneiras de se portar, e uma delas é a imposição de respeito e a rispidez, enquanto às professoras resta serem afetuosas e cuidadoras.

Márcia afirma que em alguns momentos solicitou que o professor fosse mais afetivo e carinhoso com as crianças, porém o mesmo argumentou que existem diferentes formas de afetividade, e que ele a demonstra de outra forma, através das atividades e projetos que elabora com/para as crianças. Nesse sentido, Sueli reitera a fala do professor acima quando diz que há outras formas de dar carinho que não pegar no colo, ou ficar próximo fisicamente.

“Tem outras formas, então eles procuram esses outros caminhos, para demonstrar esse carinho mesmo” (Sueli).

Porém essa mesma diretora afirma que:

“Isso faz falta para a criança, porque ela passa aqui 10 horas por dia, ela precisa de abraço, ela precisa de beijo e eu sou uma professora muito afetiva, eu conquisto meus alunos pelo afeto” (Sueli).

Mas compreende que os professores homens preferem não ficar tão próximos fisicamente das crianças de modo a se preservar de qualquer possível acusação de pedofilia como tratado anteriormente.

Após apresentar como os professores foram recebidos por pais e crianças, e como as relações vão se estabelecendo com o passar do tempo, no próximo item serão discutidas os motivos que, segundo as diretoras, afastam os professores da Educação Infantil.

afeto do afago, porque aqui a gente pega crianças de meses, de dias se as mães quiserem deixar” (Sueli).

“O magistério é mais feminino, mais mulheres em todas as áreas. Profissão mais feminina, digamos assim. Eu acho que na Educação Infantil tu toca mais na criança, tu mexe, tu cuida mais dela. Acho que os homens ainda têm mais resistência nessa área” (Iria).

“Ah eu acho que tem que ter uma disposição muito grande do homem, é um ambiente feminino, então ano retrasado, nós tínhamos dois colegas, esse ano nós temos um só. É um ambiente mais feminino né, então ele tem que ter uma capacidade de compreensão maior” (Áurea).

Alguns fatores apresentados nas falas das diretoras, iniciemos pelos baixos salários. A questão salarial, segundo as diretoras, é ponto principal no afastamento dos homens do espaço escolar, e isso fica mais evidente na Educação Infantil, onde os salários são menores ainda. Segundo edital do Concurso Público da Prefeitura de Pelotas realizado em 2011, o vencimento básico para Auxiliar de Educação Infantil com carga horária de 40h semanais é de R\$ 549, 61. Já o vencimento básico do Professor de Educação Infantil, também com 40h semanais, é de R\$569,51 (PREFEITURA MUNICIPAL DE PELOTAS, 2011). Isso reflete a desvalorização da educação no Brasil e principalmente do profissional que ali trabalha.

Ferreira (2015) afirma que existe uma representação da docência como trabalho de mulher, que lhe atribui uma propensão natural a tarefas voltadas ao cuidado e uma suposta falta de responsabilidade pelo suporte econômico da família.

Outro aspecto que contribui consideravelmente para a desvalorização da profissão é a representação da educação como caráter vocacional.

A docência transformou-se, assim, numa vocação feminina, e considera-se que quem está vocacionada executa o seu ofício por amor ao próximo, não sendo necessário que sua remuneração seja condigna e nem que a mesma esteja associada à formação recebida (FERREIRA, 2015, p. 31).

Nesse sentido, tendo em vista que os homens são historicamente interpelados pelo papel de mantenedores do lar e da família, com a desvalorização salarial da profissão e com outras atividades financeiramente mais atrativas os homens acabam, na maioria das vezes, se afastando da docência em busca de melhor remuneração.

Outro aspecto muito citado pelas diretoras é a Educação Infantil como espaço feminino, o que afastaria os homens. Interessantemente, se formos nos remeter ao passado perceberemos que o princípio da escola se dá com os homens.

Na Europa “o mestre que inaugura a instituição escolar moderna é sempre um homem; na verdade um religioso”. Nesse período, católicos e protestantes investiam na educação como meio de atrair fiéis às suas igrejas. Esses religiosos passavam por uma formação onde eram criadas regras de conduta que regulavam seus gestos, modos de falar, de sentar, estimulavam o silêncio e ensinavam como trabalhar e como corrigir seus alunos. Durante um longo tempo na Europa a educação foi função masculina, somente homens ensinavam e somente meninos aprendiam (LOURO, 2010, p. 92).

Seguindo a mesma lógica de educação instituída na Europa, no Brasil a instituição escolar também foi, primeiramente, masculina e regida por religiosos, especialmente. Somente a partir do século XIX é que se iniciam mudanças no sentido da mulher ganhar espaço na educação escolar. Louro (2010) aponta que naquele período histórico, iniciava um processo de urbanização e a partir disso um novo projeto de escola começava a ser instituído. Depois de muitas lutas e resistências o magistério passa a ser permitido para as mulheres.

Para que a escola se transformasse em um espaço feminino foi necessário que o magistério adotasse algumas características socialmente atribuídas às mulheres, tais como o amor, sensibilidade, cuidado. Dessa forma as representações sobre o magistério foram transformadas e a feminização da escola começa a ser consolidada (LOURO, 2010).

Apesar desse espaço e profissão serem reconhecidamente femininos, hoje já podemos perceber uma transposição de barreiras e a desconstrução do gendramento desta e de diversas outras profissões historicamente pertencentes a somente um sexo.

Como por exemplo, os homens bailarinos clássicos que encontram nessa profissão uma forma de expressão corporal (BANDEIRA; DOMINGUES, 2010), ou ainda as mulheres fisiculturistas que têm seus músculos potencializados por esse esporte. A potencialização muscular ainda é muito questionada na sociedade atual, principalmente quando praticada por mulheres, sendo “identificada como uma prática que pode colocar em questão a feminilidade de quem a vivencia” (GOELLNER; JAEGER, 2011, p. 956).

Esses exemplos, entre tantos outros, demonstram que apesar dos espaços serem ocupados por uma maioria de um sexo específico, é preciso que se quebre essa normatização. Os espaços devem deixar de pertencer a um sexo determinado, possibilitando que independente desse fator, todas as pessoas que desejem estar nesse espaço sejam acolhidas e possam desempenhar suas atividades e serem reconhecidas pelo seu trabalho.

Por fim, outro aspecto apontado pelas diretoras é o suposto instinto materno, com o qual as mulheres nasceriam e, portanto, faria com que elas tivessem maiores condições de cuidar das crianças pequenas, e que os homens por não deterem esse instinto estariam em desvantagem na profissão de professor de Educação Infantil.

Elisabeth Badinter afirma que o amor materno foi por tanto tempo tratado como instinto, e, portanto entendido como algo que todas as mulheres possuem, que já acreditamos que isso faça parte da natureza da mulher, porém o amor materno nada tem de instintivo:

O amor materno é apenas um sentimento humano. E como todo sentimento, é incerto, frágil e imperfeito. Contrariamente aos preconceitos, ele talvez não esteja profundamente inscrito na natureza feminina. Observando-se a evolução das atitudes maternas, constata-se que o interesse e a dedicação à criança se manifestam ou não se manifestam. A ternura existe ou não existe. As diferentes maneiras de expressar o amor materno vão do mais ao menos, passando pelo nada, ou o quase nada (BADINTER, 1985, p. 22-23).

Sendo assim, como já comentamos anteriormente, o amor materno, ou instinto materno tão proclamado na educação infantil, é um sentimento construído cultural e historicamente, portanto sendo as pessoas do sexo masculino também totalmente capazes de possuí-lo.

Além de ser citado como um dos motivos do afastamento do homem das escolas, o instinto materno igualmente foi um tema trazido nas falas, quando as diretoras foram questionadas sobre as diferenças do trabalho dos professores homens e mulheres e quais características são necessárias ao professor dessa etapa da educação.

“Olha, além de despertar mais essa sensibilidade que eu acho que a mulher nasce, não por ser um instinto materno, mas eu acho que por ser essencial. Para ser um professor homem tem que ter essa firmeza mas, tem que ter uma sensibilidade maior para perceber que aquele teu aluno está passando por algum problema” (Dalva).

“Eu acho que existe uma diferença sim, porque a mulher já tem mais aquela questão da maternidade, parece que ela já foi criada para ser mãe, enquanto o homem mais para cuidar do lar assim, eu acho que é uma questão cultural mesmo. Existe diferença no cuidado porque existe diferença eu acredito no temperamento do homem e da mulher né, na relação até mesmo afetiva, nas relações emocionais, existe um funcionamento diferente do homem e da mulher né. O homem é mais prático, menos emocional, [...] não é tão permissivo quanto às mulheres, existe sim diferença” (Márcia).

“Olha eu vou ser meio machista sim, não tem como não ser, eu acho que a mulher tem essa coisa que eu te falei, esse olhar de mãe, mesmo as que não são acabam vir a ter, porque se faz necessário. No meu olhar, e por isso que eu te digo que sou machista, eu vejo que a mulher tem muito mais competência, se tu me perguntar ‘tu prefere as mulheres?’ sim, em alguns aspectos sim, em outros eu te diria que tem um homem aqui na escola é maravilhoso” (Sueli).

“Olha, é bom a figura masculina. Porque muitos deles não têm a presença masculina em casa. A mãe é aquela coisa do carinho, aquela parte mais maternal, então a tia acaba sendo aquela parte mais maternal, e o tio ou o professor ou o pai acaba sendo aquele mais que impõe as regras, né” (Áurea).

Dalva afirma que é preciso despertar a sensibilidade nos homens, a qual a mulher já teria desde seu nascimento; a diretora refere que não seria um instinto materno, mas não consegue explicar exatamente o que seria. A fala da diretora Márcia segue um viés cultural, afirmando que a mulher é criada para ser mãe e por isso seria mais afetiva e emotiva.

Sueli é taxativa ao dizer que a mulher tem mais competência ao trabalhar na educação infantil, pois tem um olhar de mãe, o que por si só basta para desempenhar bem a profissão. Sueli ainda afirma em dois momentos ser machista, porém o melhor termo a ser utilizado é sexista, tendo em vista que a fala da diretora aponta para uma valorização da mulher no sentido de competência em lidar com as crianças pequenas, enquanto aponta o homem como incapaz.

A diretora Áurea afirma a importância do carinho e da parte maternal desempenhada no cuidado com os pequenos. Carvalho (1996) afirma que diversas pesquisas apontam para uma relação estreita entre educação escolar e família e entre mãe e professora, e isso se torna evidente nas falas das diretoras entrevistadas. A docência é continuamente reiterada como ocupação feminina e a

maternagem aparece como fator predominante nas relações entre professores e crianças.

Além do instinto materno, outro fator muito citado é a atuação do homem na educação infantil enquanto impositor de regras e limites, disciplinador e firme. É interessante observar que enquanto as mulheres são adjetivadas como emotivas, carinhosas, afetivas, os homens recebem características opostas, como firmeza, disciplina, praticidade, seriedade, rigidez, entre outras. Isso evidencia os binarismos ainda existentes no pensar a mulher e o homem. Rabelo (2008, p. 176) aponta que a construção da identidade masculina ainda tem sido muito associada ao “não ser”: não ser feminino, não ser homossexual, não ser dócil, não ser efeminado na aparência física ou nas maneiras...”. Giffin (2005, p. 49) aponta que “os estudos de gênero mostraram que tais ideias binárias, expressas em símbolos e normas sociais, estruturaram instituições, foram oficializadas em leis, e encarnaram em identidades pessoais”, sendo assim construído o binarismo homem-mulher, o que um é o outro não pode ser.

Ao aproximar homens e mulheres na mesma profissão, as escolas deveriam desconstruir esses binarismos e pensar cada homem e cada mulher como seres individuais e únicos e não como opostos um do outro. Desconstruir os binarismos de gênero possibilita uma sociedade menos preconceituosa e capaz de aceitar as diferenças.

Outro aspecto que aparece na fala das diretoras é a preferência por colocar os professores homens em turmas de crianças maiores. Isto está relacionado com o que já foi discutido anteriormente acerca do abuso sexual e do cuidado e higiene das crianças pequenas. A maioria das diretoras afirma colocar os professores homens em turmas de Maternal 1 ou 2 e Pré-escolas, pois as crianças dessas turmas já teriam mais autonomia na higiene e não seria necessário tanto contato físico entre professor e crianças. No caso dos professores que atuam em turmas de crianças menores a justificativa das diretoras é de que eles são pai, e por isso estariam mais qualificados a trabalhar nas turmas de crianças pequenas e não ofereceriam tanto risco, no caso de abuso sexual.

“Geralmente eu escolho sempre pra ficar com os maiores, esse ano eu fiz diferente e escolhi ele para essa turma, porque ele tem uma menina dessa faixa etária, então assim, o que eu procuro zelar pelas

crianças, então o que eu não quero que façam com a minha filha eu não posso fazer com os filhos dos outros” (Dalva).

“Acredito que ele enquanto pai, queira o melhor para o seu filho também, como ele tem um filho também em uma escola de educação infantil do município aqui no [bairro], eu acredito que ele gostaria que o filho dele também fosse bem tratado na escola, então eu penso que isso acaba levando a pessoa a agir de uma forma, isso reflete no ato profissional, eu acho” (Márcia).

Além das falas das diretoras acima, a diretora Iria afirma que o professor que trabalha com ela já atuou muitos anos no berçário, mas que o mais comum é ele ficar com as turmas de pré, pois não tem tanto contato. Já a diretora Áurea afirma que acha mais indicado os professores homens ficarem nas turmas de Pré-escola, porque isso evita constrangimentos com os pais. Afirma ainda que é diferente o trabalho de professores que são pais e dos que ainda não são, refere que os que já têm filhos teriam mais facilidade em identificar se a criança está doente, ou até mesmo, mais sensibilidade no trato com as crianças.

Por fim, o último tema tratado com as diretoras foi a suspeição acerca da sexualidade dos professores que trabalham na Educação Infantil. Ao que as diretoras afirmam que em nenhum momento a heterossexualidade dos professores foi questionada.

“É uma questão cultural mesmo né, daquela coisa que ‘ai, fazer pedagogia é coisa de mulher’, então se tu fazes pedagogia fica meio em dúvida, põem-se meio em duvida a tua sexualidade. Mas acredito que não seja por ai, o professor é casado, tem filho” (Márcia).

“Não, até porque ele tem um posicionamento bem de homem mesmo, então não deixa dúvidas sobre a sexualidade dele, ou pelo menos não deixa transparecer assim” (Márcia).

“Não que a gente perceba, porque o professor mesmo, ele é grande, não tem um perfil que cause desconfiança. Acredito que não” (Sueli).

“É difícil, porque nem tem como, uma porque quando ele chegou aqui já era casado. Ele se separou e é casado com uma professora da escola, e tem uma filha na escola” (Iria).

As falas acima evidenciam que o que garante que a sexualidade não seja questionada são os estereótipos de homem, como cita a diretora Sueli ao falar que o professor é grande, e mais que isso, o professor ser casado e ter filhos. Hentges (2013) aponta que a sexualidade dos professores – ou seja, sua heterossexualidade - só deixa de ser questionada quando os mesmos apresentam suas esposas ou namoradas às/aos colegas de trabalho. Ser casado e ter filhos afasta esses homens de qualquer suspeição acerca de sua sexualidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os dados produzidos por essa investigação, é importante destacar alguns aspectos que foram de crucial importância no decorrer do trabalho e que me possibilitaram compreender melhor as representações sobre os professores nas escolas de Educação Infantil.

Retomando nesse momento a problemática dessa pesquisa, o objetivo central foi conhecer as representações das diretoras de escolas de Educação Infantil sobre professores/auxiliares homens. Para isso, foram realizadas entrevistas com cinco diretoras de Escolas Municipais de Educação Infantil de Pelotas – RS.

Busco conhecer as representações das diretoras, tendo em vista a forma com que essas, através da linguagem, significam a docência masculina. Hall (1997⁶, p. 2) afirma que é por meio da “linguagem que os pensamentos, ideias e sentimentos são representados numa cultura. A representação através da linguagem é, então, fundamental para os processos por meio dos quais o significado é produzido”. Sendo assim, esse mesmo autor afirma que as linguagens são sistemas de representação, são formas de dar sentido, de “representar o que nós queremos dizer, expressar ou comunicar um pensamento, conceito, ideia ou sentimento” (HALL, 1997, p. 4).

Hall (2006) ainda argumenta que as identidades são formadas e transformadas por meio das representações, só saberemos o que é ser um professor homem em uma escola de Educação Infantil, se considerarmos como o mesmo é representado, através de um conjunto de significados, enquanto docente masculino. As identidades estão profundamente imbricadas no processo de representação. A representação de um professor homem no século XIX é muito diferente de sua representação nos dias atuais. Dessa forma, o presente trabalho identificou algumas das significações e a forma com que os professores estão sendo representados pelas diretoras das escolas onde trabalham.

⁶ Tradução de Márcia Ondina Vieira Ferreira e Bruna Ferreira Gugliano.

As falas das diretoras apontam para questões importantes que em alguns momentos são invisibilizadas ou pouco discutidas na academia. Um dos aspectos muito citado pelas diretoras é a suspeição acerca do abuso sexual quando se trata de professores homens trabalhando com crianças pequenas. Como apontado acima, existe uma grande desconfiança por parte dos pais no que se refere à atuação do professor homem nas escolas de Educação Infantil. Segundo as diretoras, os pais trazem alguns questionamentos como: É o professor que vai trocar a fralda da/o minha/eu filha/o? Ele que vai levá-lo/a ao banheiro? Ele vai colocar meu/inha filho/a no colo? Essa temática é trazida na pesquisa de Santos (2014), a qual afirma que a desconfiança por parte dos pais e o tempo maior que os professores precisam para demonstrar suas capacidades está relacionado, também com a questão da pedofilia. E, portanto, o professor por ela entrevistado afirma que procura evitar situações de contato corporal, toque e afeto a fim de diminuir as desconfianças. Diferentemente do que fala o professor anteriormente mencionado, a pesquisa de Lusa (2010) traz a fala de um professor que já teve experiência na Educação Infantil, e que no momento da entrevista trabalhava em uma turma de 4º ano, nos Anos Iniciais. Esse professor refere a importância do afeto, tanto dele para com as crianças, mas também entre elas independente do sexo.

Além desses questionamentos, que apontam para um medo do abuso sexual, os pais ainda duvidam das potencialidades dos professores no cuidado das crianças, se estes saberão perceber se a criança está doente, se tem febre, se precisa de algum cuidado especial. Essa desconfiança acerca dos cuidados masculinos está relacionada à ideia de maternagem - da mulher enquanto ser essencialmente materno -, o que, como já apresentado, é desconstruído por Badinter (1985), que refere que o instinto materno ou essência materna não existe, mas é construída com as vivências cotidianas.

Outra temática que aparece repetidas vezes nas falas das diretoras é a divisão do trabalho entre professor e auxiliar, e mais ainda, entre os sexos. A divisão de funções entre professores e auxiliares é histórica, há muito os professores são responsáveis pela 'educação', enquanto os auxiliares se ocupariam do 'cuidado'. Essa divisão, como foi possível perceber no decorrer do trabalho, se apresenta simplista tendo em vista que ambos não podem ser separados, pois na educação está imbricado o cuidado, e vice-versa. Com as falas foi possível perceber também uma busca por romper essa divisão, porém na prática a parte pedagógica ainda fica

muito atrelada ao profissional com formação pedagógica, enquanto o cuidado seria desempenhado tanto por professores quanto por auxiliares. No que se refere ao sexo, a divisão fica clara ao se afirmar que, tendo em vista o receio dos pais, os professores homens não se ocupariam tanto dos cuidados corporais e de higiene, ficando essas tarefas sob responsabilidade das professoras mulheres.

O terceiro aspecto que se evidenciou nas falas das diretoras são os possíveis motivos que levam os homens a se afastarem da docência, e principalmente da docência na Educação Infantil. É de fundamental importância salientar que diferentes pesquisas apontam esses mesmos motivos, dentre elas cabe citar Jensen (1993), Hentges (2013), entre outras.

Um dos fatores referidos pelas diretoras para justificar o afastamento das escolas é a questão salarial. Como foi possível observar no decorrer da investigação, apesar dos avanços das mulheres no mercado de trabalho, os homens ainda são vistos como mantenedores do lar, portanto o salário de professor de Educação Infantil não seria suficiente para manter uma família, e conforme as diretoras isso faz com que os homens procurem outras ocupações mais rentáveis que a docência.

Um segundo fator apontado pelas diretoras é a relação da profissão com atributos reconhecidos como femininos. As diretoras referem que os homens não se sentem a vontade com a constante comparação com as professoras mulheres, tendo em vista que estas teriam em sua essência o instinto materno enquanto os homens não o possuiriam, portanto teriam que reafirmar suas potencialidades no cuidado com as crianças constantemente.

Essa ideia da profissão atrelada ao instinto materno induz ainda ao último fator apontado pelas diretoras, que são as desconfianças e questionamentos acerca da sexualidade dos homens que trabalham nessa profissão, posto que elas tomam por referência o que Junqueira (2009) chama de “heterossexualidade presumida”, ou seja, de que o normal e comum é a heterossexualidade, sendo exceção as demais formas de expressão da sexualidade. Em suma: para trabalhar-se com crianças ou se é mulher ou se é *gay*.

As pesquisas de Jensen (1993) e Hentges (2013) também apontam que os professores são muitas vezes questionados sobre sua sexualidade, tendo em vista que esta é uma profissão feminizada e, portanto somente homens homossexuais seriam atraídos para esse espaço. Nesta pesquisa, para refutar essa ideia o

argumento utilizado pelas diretoras é que seus professores não seriam homossexuais, visto vários deles serem casados (implicitamente com mulheres) e terem filhos.

Ao observarmos o perfil profissional das diretoras entrevistadas, e tendo em vista as importantes diferenças no ano de formação, no tempo de trabalho, e no tempo em que desempenham a função de diretoras, pensamos inicialmente que suas representações poderiam ser diversas. Porém, o que foi possível identificar é que apesar das diferenças, as cinco diretoras apontam tensões, questionamentos e afirmações que se aproximam muito. Isso sugere a forma com que algumas representações sobre a docência masculina estão disseminadas e reiteradas no senso comum.

Em síntese, essa investigação nos possibilitou conhecer um pouco mais sobre a docência masculina, desta vez, sob o viés das representações das diretoras das escolas de Educação Infantil. Foi possível identificar que essa investigação parece corroborar com as demais pesquisas realizadas sobre essas temáticas, e entre elas cito Jensen (1993), Carvalho (1998), Rabelo (2008), Sayão (2005). A partir dessas pesquisas citadas e com o desenvolvimento desta investigação surgiram alguns novos questionamentos, tais como: Quais as posições dos professores homens sobre suas trajetórias profissionais? O que pensam as crianças sobre os professores homens? Como se dão as relações entre professores e crianças? O que os pais falam e representam acerca da docência masculina? Essas questões devem ser respondidas em pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

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

_____. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p. 71-78, 1996.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. "Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende": significados da docência em Educação Infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais...** Caxambu, p.1-17, 2006. Disponível em: <<http://goo.gl/fl1A0Q>>. Acesso em: 16 abr. 2013.

ANDRADE, Sinara Bertholdo de; MAGALHÃES, Maria Izabel. Gênero e identidade docente no Ensino Especial. In: Fazendo Gênero 8: Corpo, Violência e Poder. **Anais...** Florianópolis, p.1-5, 2008. Disponível em : <<http://goo.gl/IHUUG>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

APPLE, Michael W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, p. 3-14, 1987.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BANDEIRA, Eliel; DOMINGUES, Josiane Vian. Entre malhas, sapatilhas e corpos esguios: as masculinidades do ballet clássico em Rio Grande. In: V CONGRESSO SULBRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. **Anais...** Itajaí, p.01-09, 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/7q3iO4>>. Acesso em: 16 abr. 2013.

BENTO, Berenice. "Transexuais, corpos e próteses". **Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 4, 2003. Disponível em: <<http://goo.gl/Dv5X84>>. Acesso em: 26 jun. 2013.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

_____. Novas reflexões sobre a dominação masculina. In: LOPES, M. J. M.; MEYER, D. E.; WALDOW, V. R. (orgs.). **Gênero & Saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 28-40, 1996.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006**.

Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e

ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de dezembro de 2006a.

_____. **Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009.**

Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de novembro de 2009.

_____. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Inep, 2009a.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Brasília: Diário Oficial da União, 1996a.

_____. **Mapa do mercado de trabalho no Brasil: 1992-1997 / IBGE.** Departamento de Emprego e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2001a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** V.2 Brasília, 2006b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil: Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares.** Brasília: MEC/UFRGS, 2009b.

_____. **Relação Anual de Informações Sociais – RAIS.** Sistema Público de Emprego e Renda. Ministério do Trabalho. 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/UrVlJV>>. Acesso em: 25 out. 2014.

_____. Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde: dispõe sobre pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília: **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)**, 1996b.

_____. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. **Estabelece o Plano Nacional de Educação.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001b.

CARDOSO, Frederico Assis. Homens fora de lugar? A identidade de professores homens na docência com crianças. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais...** Caxambu, p.01-18, 2007. Disponível em: <<http://goo.gl/ha03ui>>. Acesso em: 24 abr. 2014.

CARLOTO, Cássia Maria. A chefia familiar feminina nas famílias monoparentais em situação de extrema pobreza. **Revista Virtual Textos e Contextos**, PUC Rio Grande do Sul, v. 4, p. 01-17, 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/YyDAJ2>>. Acesso em: 17 abr. 2013.

CARRARA, Sérgio.; HEILBORN, Maria Luiza. Em cena, os homens... Dossiê masculinidade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 01-05, 1998.

CARVALHO, Marília Pinto. Ensino: uma atividade relacional. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 11, p.17-32, 1999.

_____. Vozes masculinas numa profissão feminina. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 406-424, 1998.

_____. Trabalho docente e relações de gênero: Algumas indagações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 77-84, maio/ago., 1996.

CATANI, Denice Bárbara. et al. História, Memória e Autobiografia na Pesquisa Educacional e na Formação. In: SOUZA, Cynthia P.; BUENO, Belmira O.; CATANI, Denice B.. **Docência, Memória e Gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n.2, Universidade de Minho: Braga, 2003.

CONNELL, Robert W. Políticas de masculinidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, 1995.

_____; MESSERSCHMIDT James. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.21, n. 1, p. 241-282, 2013.

CORRÊA, Vanisse Simone Alves. A visão androcêntrica do mundo: elemento facilitador para o acesso dos homens às funções da gestão escolar. 33ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais...** Caxambu, p.01-15, 2010. Disponível em:<<http://goo.gl/wOswnt>>. Acesso em: 24 abr. 2014.

DINIS, Nilson Fernandes; CAVALCANTI, Roberta Ferreira. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação em pedagogia. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n.2, p.99-109, 2008.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 10.576. Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências. Porto Alegre, 14 de Nov. de 1995.

FELIPE, Jane. Afinal, quem é mesmo o pedófilo? **Cadernos Pagu**, Campinas, n.26, p.201-223, 2006.

FERREIRA, Márcia O.V. Gênero e valorização profissional da docência. In: **Revista Mátria: a emancipação da mulher**. Brasília, Ano 13, Mar. 2014/ Mar. 2015. 2015

_____ ; KLUMB, Márcia Cristiane Völz; MONTEIRO, Maria Cecília Madruga. Mapeando a produção sobre gênero e sexualidades na ANPEd. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 10., 2013, Florianópolis. *Anais Eletrônicos*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013a. p. 1-9. Disponível em <<http://goo.gl/IK6qV0>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

_____ ; NUNES, Georgina H. L.; KLUMB, Márcia C. V. As temáticas gênero e sexualidades nas reuniões da ANPEd de 2000 a 2006. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 55, p. 899-920, out./dez. 2013b. Disponível em: <<http://goo.gl/uRqYD3>>

FIGUEIRA, M. L. M. Gênero e práticas corporais no site Skate para meninas. In: SEMINÁRIO CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: DISCUTINDO PRÁTICAS EDUCATIVAS. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS e FURG, p.01-08, 2007.

GIFFIN, Karen. A inserção dos homens nos estudos de gênero: contribuições de um sujeito histórico. **Ciências e saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 47-57, 2005.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, Campinas, v. 1, n. 2, p. 71-83, 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/ZRwzID>>. Acesso em: 27 jun. 2013.

_____ ; JAEGER, Angelita Alice. O músculo estraga a mulher? A produção de feminilidades no fisiculturismo. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.19, n. 3, p. 955-976, 2011.

GONZATTO, M. Por que apenas 2% dos estudantes querem seguir a carreira de professor? **Zero Hora**. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/xCS4a8>>. Acesso em: 07 mai. 2013.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Trad. Guacira Lopes Louro, Tomaz Tadeu da Silva. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____ ; Introduction. In: _____ (ed.). **Representation: cultural representations and signifying practices**. London: Sage, 1997. p. 1-11.

HENTGES, Karine Jacques. **As relações de gênero e a docência masculina na Educação Infantil**. 2013. 72f. Monografia (Especialização em Pesquisa em Movimento Humano, Sociedade e Cultura) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

IBGE. **Censo demográfico: Famílias e domicílios**. Rio de Janeiro: IBGE, p.1-203, 2010.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses estatísticas da Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/JqJyAe>>. Acesso em: 12 out. 2014.

JENSEN, Jytte Jull. Homens em serviços de cuidado de crianças - um artigo para discussão. In: Seminário Internacional Homens no cuidado de crianças: visando uma cultura de responsabilidade, divisão e reciprocidade entre gêneros no cuidado de crianças. **Anais...** Itália, p.01-16, 1993.

JUNQUEIRA, R. D. Diversidade sexual e homofobia: a escola tem tudo a ver com isso. In: Xavier Filha, C. (Org.). *Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual*. Campo Grande: UFMS, 2009. p. 111-142.

KIMMEL, Michael. Sobre masculinidade: nuevos aportes... **Revista Gêneros**, Colima, n. 3, p. 54-62, 1994. Disponível em:<<http://goo.gl/ItuiAr>>. Acesso em: 07 jan. 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LUSA, Diana. **Anos iniciais da escolarização e relações de gênero**: representações de docentes sobre gênero. 2010. 100f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

MARTINS, António Maria; RABELO, Amanda Oliveira. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério. In: VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2006, UBERLÂNDIA. VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. **Anais...** Uberlândia, p. 6167-6176, 2006.

MEDRADO, Benedito; LYRA, Jorge. Por uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre homens e masculinidades. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, p. 809-840, 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/IEjsJR>>. Acesso em: 06 mai. 2013.

MEYER, Dagmar. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 9-27, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 23 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

_____. **O desafio do conhecimento científico**: pesquisa qualitativa em saúde. 2. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.

PAVAN, Pedro. As mulheres no batente. **Jornal A Razão**. Santa Maria, 07 de mar. 2012.

PINCINATO, Daiane Antunes Vieira. História do magistério: experiências masculinas na carreira administrativa no estado de São Paulo (1950-1980). 27ª REUNIÃO

ANUAL DA ANPED. **Anais...** Caxambu, p.01-13, 2004. Disponível em: <<http://goo.gl/Q5quW5>>. Acesso em: 24 abr. 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PELOTAS. **Concurso Público, Edital011/2011**. Pelotas, RS, 2011.

RABELO, Amanda Oliveira. O. **A figura masculina na docência do ensino primário**: Um “corpo estranho” no cotidiano das escolas públicas “primárias” do Rio de Janeiro – Brasil e Aveiro-Portugal. 2008. 545f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Portugal, 2008.

_____. **Eu gosto de ser professor e gosto de crianças” - A escolha profissional dos homens pela docência na escola primária. Revista Lusófona de Educação**, Portugal, n. 15, p. 163-173, 2010.

RAMOS, Joaquim; XAVIER, Maria do Carmo. A presença de educadores do sexo masculino na educação e cuidado de crianças pequenas. In: FAZENDO GÊNERO 9 - DIÁSPORAS, DIVERSIDADES, DESLOCAMENTOS. **Anais...** Florianópolis: UFSC, p.01-09, 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/2rqbMs>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

REIS, Fernanda. Administração escolar democrática: um estudo sobre a vivência de professores acerca da participação coletiva na escola. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, São Paulo, v. 10, n. 2, p.01-14, 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/Cek3kh>>. Acesso em: 28 mar. 2014.

RIBEIRO, Fabiana. Brasil é país com maior número de domésticas no mundo. **O Globo**, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/1C1eNv>>. Acesso em: 15 fev. 2014.

ROSA, Rogério Machado. Corporeidades masculinas nômades: o espaço da docência como heterotopia. 33ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais...** Caxambu, p.01-12, 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/Fp0vF1>>. Acesso em: 24 abr. 2014.

_____; LIMA, Patricia de Moraes. O delírio do corpo: derivas das masculinidades. In: 34ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais...** Natal, p.01-12, 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/JQL70K>>. Acessado em 13 abr. 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7-40, 1999.

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

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil**: um estudo de professores em creche. 2005. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

_____. Relações de gênero na creche: os homens no cuidado e educação de crianças pequenas. 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais...** Caxambu, p.01-08, 2002. Disponível em: <<http://goo.gl/Atg1Z4>>. Acesso em: 24 abr. 2014.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SILVA, T. T. A Produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p.73-102.

SORJ, Bila. Arenas de cuidado nas interseções entre gênero e classe social no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa**. v.43, n.149, p.478-491, 2013.

_____. Socialização do cuidado e desigualdades sociais. In: **Tempo Social, revista de sociologia da USP**. São Paulo, v. 26, n. 1, pp. 123-128, 2014.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, 2000.

UNBEHAUM, Sandra; CAVASIN, Sylvia; GAVA, Thais. Gênero e Sexualidade nos currículos de Pedagogia. In: FAZENDO GÊNERO 9 – DIÁSPORAS, DIVERSIDADES, DESLOCAMENTOS. **Anais...** Florianópolis: UFSC, p.01-10, 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/YHzPNi>>. Acesso em: 05 mar. 2014.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, p. 7–72, 2000.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto. O que pensam professoras de educação infantil sobre a feminização da profissão docente? In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, **Anais...** Caxambu, p.01-15, 2007. Disponível em:<<http://goo.gl/IMsAi1>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

ANEXOS

ANEXO A

Roteiro de entrevista

Dados gerais

1. Nome completo:
2. Idade:
3. Em que curso és formado/a? Em que ano concluíste a faculdade?
4. Qual a sua titulação?
5. Há quanto tempo trabalhas no magistério?
6. Há quanto tempo trabalhas na Educação Infantil?
7. Já trabalhaste nos anos iniciais? Quanto tempo?
8. Qual o número de estudantes que a escola atende? Podes me fornecer dados sobre quantas crianças estão em cada turma?
9. Trabalhas quantas horas semanais?
10. Trabalhas em mais de uma escola?
11. Em quantas escolas de Educação Infantil ou Anos Iniciais já trabalhaste?
12. Exerceste outra atividade antes da docência?
13. Há quanto tempo és diretor/a de escola de Educação Infantil?
14. Quantas vezes já foste diretor/a?
15. Conta o que te levou a ser diretor/a de uma escola de Ed. Infantil?
16. Como é o processo de escolha da diretor/a?
17. Quais as suas atribuições enquanto diretor/a?
18. Professas alguma religião? Qual o espaço desta em sua vida?

Opinião sobre os professores homens na Ed. infantil

19. Tens algum professor ou auxiliar homem atuando na escola?
20. Se auxiliar, ele é compreendido como professor na escola? As crianças o chamam de professor?
21. Conta como é a relação entre auxiliar e professor/a?
22. Há uma divisão das tarefas entre o auxiliar e o professor? Me fala sobre essa divisão.
23. Qual a turma que esse profissional atua?
24. Qual a formação desse profissional?

25. Em sua opinião porque existem poucos homens nas escolas de Educação Infantil?
26. Me conta o que pensas sobre professores/auxiliares homens nas escolas de Educação Infantil?
27. O homem se diferencia da mulher nos cuidados corporais diários dos bebês e crianças pequenas? Como tu percebes essa diferença?
28. Quais as qualidades físicas e morais que um professor/auxiliar homem deve ter?
29. Essas qualidades também são exigidas das mulheres?
30. Achas que existe um tipo ideal de professor/auxiliar? Se sim, qual é esse tipo ideal?

Docência Masculina e Gênero

31. Conta como foi a chegada desse professor/auxiliar na escola? Poderia relatar essa chegada?
32. Já foste questionado/a em algum aspecto sobre a atuação desse professor/auxiliar? Quais foram os questionamentos?
33. Como percebes a relação do professor/auxiliar homem com a(o)s colegas de trabalho?
34. Como os pais das crianças encararam a entrada desse professor/auxiliar?
35. Como percebes a relação do professor/auxiliar homem com as crianças?
36. O que as crianças falam sobre ter um professor/auxiliar homem?
37. Como fizeste para superar as dificuldades e resistências que houve com a chegada e atuação do professor/auxiliar homem na escola?

Masculinidade

38. O que pensas serem atributos importantes das pessoas que atuam com a educação de crianças na educação infantil?
39. São diferentes os atributos de homens e mulheres que atuam na educação infantil? Em tua opinião, tais atributos devem ser diferentes segundo o sexo?
40. Qual a aparência que um professor/auxiliar homem deve ter?
41. Os professores são questionados sobre sua sexualidade? E pensas que esta influencia na atuação dos homens com as crianças?

ANEXO B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PESQUISA:

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Karine Jacques Hentges (tel.(53)8463-2541, e-mail karinejhentges@gmail.com)

Eu, _____, confirmo que recebi as informações necessárias para entender porque e como este estudo está sendo feito. A pesquisadora se comprometeu a manter o segredo do meu nome. Compreendi que: não sou obrigado(a) a participar desta pesquisa. Mesmo depois de aceitar participar do estudo, em qualquer momento posso desistir.

Este estudo tem como objetivo: Conhecer a representação das diretoras de escolas de Educação Infantil sobre a docência masculina.

- Benefícios: concordo que os resultados dessa pesquisa sejam publicados, havendo benefícios para a sociedade acadêmica e sociedade civil.
- Se eu permitir, a conversa será gravada em gravador digital, para que a pesquisadora possa me oferecer maior atenção, não tendo que anotar tudo que eu disser;
- O que eu falar será digitado (transcrito) e as gravações serão guardadas por 5 anos, por determinação das normas de pesquisa. Somente a pesquisadora e a orientadora do estudo terão acesso aos dados da pesquisa e esses irão compor um banco de dados;
- Na divulgação desses resultados, meu nome não aparecerá: receberei um código. Ninguém poderá descobrir quem sou, sendo que minha identidade ficará protegida;
- Se eu tiver dúvidas, poderei telefonar para a pesquisadora responsável.
- Aceito participar deste estudo e a publicação das informações por mim fornecidas à pesquisadora.

Pelotas, de 2014.

Assinatura da participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____