


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

JÉSSICA DANIELE FÁVARO

PROFESSORES HOMENS: SUAS TRAJETÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



ARARAQUARA – S.P.
2020

JÉSSICA DANIELE FÁVARO

PROFESSORES HOMENS: SUAS TRAJETÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho do Programa de Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Sexualidade, cultura e educação sexual

Orientadora: Profa. Dra. Célia Regina Rossi

**Bolsa: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNPq**

ARARAQUARA – S.P.
2020

Fávaro, Jéssica Daniele
Professores Homens: suas trajetórias na educação
infantil / Jéssica Daniele Fávaro - 2020
135 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) -
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita
Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus
Araraquara)

Orientador: Célia Regina Rossi

1. Masculinidade. 2. Gênero. 3. Educação Infantil. 4.
Sexualidade. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

JÉSSICA DANIELE FÁVARO

PROFESSORES HOMENS: SUAS TRAJETÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho do Programa de Pós em Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Sexualidade, cultura e educação sexual

Orientador: Profa. Dra. Célia Regina Rossi

Bolsa: Conselho Nacional de

**Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Cnpq**

Data da defesa: 05/02/2020

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dra. Célia Regina Rossi

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Membro Titular:

Prof. Dr. Fernando Seffner

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Membro Titular:

Prof. Dr. Hamilton Edio dos Santos Vieira

Universidade Federal de São Carlos

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

À minha família, sempre presente em
todas as minhas alegrias e dificuldades.

AGRADECIMENTOS

É chegado o momento de expressar a gratidão a todos e a todas que contribuíram para a conclusão deste trabalho. Particularmente gosto muito de ler agradecimentos, porque eles nos permitem conhecer todos aqueles que, de alguma forma, amenizaram a solidão que é o processo da escrita. Sou grata a todos que fizeram parte desta minha jornada, direta ou indiretamente, e que tornaram os dias difíceis mais alegres e felizes. Em especial:

Aos meus pais, Oswaldo e Benedita. Por todo o amor, cuidado, preocupação, ensino e lições, sem vocês eu não estaria aqui. Quando estou com vocês me sinto segura, amada, acolhida e sinto que, apesar de todos os problemas que eu possa estar enfrentando, tudo vai ficar bem. Porque haja o que houver, eu sei que vocês sempre estarão ao meu lado. Amo vocês e sou grata por uma vida inteira.

À minha irmã Rosalina, pela parceria em todos os momentos. Dizem que quem tem um irmão, tem um amigo para vida toda e eu sei que realmente tenho! Obrigada por tudo o que você faz e fez por mim, pelo cuidado e por sua generosidade. Não consigo imaginar minha vida sem você.

Ao meu noivo, Tiago. Pelo amor, cuidado, carinho, por ser meu parceiro e estar comigo nesta caminhada louca que é a vida. Espero ainda descobrir muitos novos caminhos ao seu lado e comemorar nossas conquistas, conjuntas e individuais. Te amo demais!

A todos os amigos e amigas que fiz durante essa caminhada, em especial às amigas Juliana e Ana, por estarem sempre presentes na minha vida, mesmo que distantes. Espero levar a amizade de vocês para a vida toda. Vocês são uma das melhores coisas que Araraquara me proporcionou.

À minha orientadora profa. Dra. Célia Regina Rossi, pela amizade, por toda a aprendizagem e contribuição para que essa dissertação fosse possível. Obrigada por ter me acolhido entre seus orientandos.

Aos professores que compõe a banca, Prof. Dr. Fernando Seffner e Prof. Dr. Hamilton Edio dos Santos Vieira, pelas valiosas sugestões, contribuições e provocações, para que este estudo se tornasse ainda mais significativo e completo.

A UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Araraquara, por ser minha segunda casa desde a graduação. Foi este espaço

que possibilitou desconstruir e construir conceitos, aprender e conhecer pessoas maravilhosas.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo fomento que possibilitou minha dedicação integral ao programa de pós-graduação e a esta pesquisa.

Aos professores que fizeram parte deste estudo. Agradeço muito a vocês por me contarem suas histórias e terem compartilhado comigo suas trajetórias na docência. Muito obrigada, de todo o coração!

E, por fim, mas não menos importante, a todos aqueles que não estão listados aqui, mas que o espaço das linhas ou a memória não me permitem citar com mais ênfase neste momento. Acredito que seria necessário reservar pelo menos mais umas cinco páginas para contemplar a todos. A todos, meu muito, muito, muito obrigada!

Não nasci, porém, **marcado para ser** um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos, não importa se com eles estava de acordo ou não. É impossível ensaiarmos estar sendo deste modo sem uma abertura crítica aos diferentes e às diferenças, com quem e com que é sempre provável aprender. [...] Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte.

(FREIRE, P., 1993, p. 80, grifos no original).

RESUMO

A educação infantil permanece como uma etapa da educação muito aliada a figura feminina, principalmente pelo entendimento, durante muito tempo na sociedade, de que as mulheres teriam as características biológicas necessárias para essa função, pensamento justificado principalmente pela crença no instinto materno. Em contrapartida, a ideia de ter um professor homem realizando cuidados corporais nas crianças pequenas ainda hoje é motivo de grande estranhamento e preocupação na sociedade. Considerando isso, o presente estudo buscou analisar, na ótica dos professores do sexo masculino atuantes na educação infantil, as suas trajetórias, as expectativas e desafios referentes à profissão por eles escolhida, de forma criar subsídios para desconstrução da ideia de “divisão sexual do trabalho” e o ato de “cuidar” como algo inerente apenas ao gênero feminino. Para a construção desse estudo foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo, através de entrevistas semi-estruturadas e uma roda de conversa com três professores homens que atuavam na rede pública de educação infantil de um município do interior do estado de São Paulo. Após a coleta dos dados, as entrevistas foram agrupadas, tratadas e analisadas em categorias de análise. Através das análises e do suporte teórico que as nortearam, verificou-se que a presença do professor do sexo masculino no espaço escolar, ainda gera certo estranhamento e medo, uma vez que as famílias assim como alguns membros da comunidade escolar sentem receio do trabalho desses professores para com as crianças. A pesquisa apontou que esses professores no cotidiano da escola, em ações de ensino aprendizagem e cuidado, precisaram provar de maneira muito exacerbada sua capacidade para o trabalho, pois muitas vezes tinham sua aptidão profissional contestada, principalmente no trabalho com crianças muito pequenas. Diante das análises e resultados revelados espera-se que o estudo possa contribuir para que os homens como professores no ensino infantil, tenha cada vez mais espaço de atuação no âmbito escolar, social, científico e acadêmico, superando o estranhamento que o trabalho pedagógico de ser professor de educação infantil causa em toda a comunidade escolar, de forma a possibilitar instrumentos de desconstrução da educação infantil como somente ser uma profissão feminina.

Palavras-chave: Masculinidade. Gênero. Educação Infantil. Sexualidade.

ABSTRACT

Early childhood education remains a stage of education closely allied to the female figure, mainly through the understanding that women would have the biological characteristics necessary for this function, a thought justified mainly by the belief in the maternal instinct. In contrast, the idea of having a man caring for young children is still a source of great estrangement and concern in society. Considering this, the present study aims to analyzing the perspective of male teachers in early childhood education main expectations and challenges regarding the profession chosen by them, in order to contribute to the deconstruction of the idea of "sexual division of labor" and the act of caring for something inherent only to the female gender. To achieve it, a qualitative research study was conducted through semi-structured interviews and conversation wheel with three men who have had the experience in public school's early childhood education as teachers in a city, countryside of the State of São Paulo. After data collection, the interviews were grouped, treated and analyzed into analysis categories. Through the analysis and theoretical support that is guided, it was found that the presence of male teacher in the school, still generates some strangeness and fear, since families and some members of the school community feel fear of their work with the children. Research has shown that these teachers needed to prove very exacerbated their ability to work, in actions of teaching learning and care, because they often had their professional skills contested, especially in working with very young children. Given the analysis and results revealed, the relevance of this research resides in the fact it can contribute to the notion of men working as teachers in early childhood education, has more space in the scholastic, social, scientific and academic scope. Overcoming the strangeness of being a teacher in early childhood education subject causes in the scholar community, in order to make possible the deconstruction of early childhood education only as a feminine profession.

Keywords: Masculinity. Gender. Early Childhood Education. Sexuality.

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-----------------|------------------------------|----|
| Quadro 1 | Dados dos Participantes..... | 52 |
|-----------------|------------------------------|----|

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - "Eso que llaman de amor es trabajo no pago" | 32 |
| Figura 2 - Carga mental..... | 34 |
| Figura 3 - Número de professores do sexo masculino atuantes na Educação Infantil por Região Geográfica | 42 |
| Figura 4 - Número de professores do sexo masculino atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental por Região Geográfica..... | 43 |
| Figura 5 - Eixos de Discriminação | 46 |
| Figura 6 - Diferença entre o cuidado feminino e masculino..... | 101 |
| Figura 7 - Encontrando o professor | 105 |
| Figura 8 - O professor exemplar | 113 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------------|--|
| AFA | Academia da Força Aérea |
| ANAC | Agência Nacional de Aviação Civil |
| CAAE | Certificado de Apresentação para Apreciação Ética |
| CI | Classe Intermediária |
| CNS | Conselho Nacional de Saúde |
| Cofen | Conselho Federal de Enfermagem |
| FAB | Força Aérea Brasileira |
| Fiocruz | Fundação Oswaldo Cruz |
| GPS | Global Positioning System (Sistema de Posicionamento Global) |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| MEC | Ministério da Educação |
| PIB | Produto Interno Bruto |
| PL | Projeto de Lei |
| Prouni | Programa Universidade para Todos |
| PSL | Partido Social Liberal |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| APRESENTAÇÃO | 14 |
| INTRODUÇÃO | 16 |
| 1 OS GÊNEROS COMO OS CONHECEMOS: CONSTRUÇÕES SOCIAIS | 21 |
| 1.1 A influência da cultura no nosso modo de ser, agir e pensar | 21 |
| 1.2 Conceituando Gênero..... | 24 |
| 2 AS MASCULINIDADES E SUAS IMPLICAÇÕES NA DIFERENCIAÇÃO ENTRE GÊNEROS | 27 |
| 2.1 A (des)construção da masculinidade..... | 27 |
| 2.2 “Trabalho de homem” e “Trabalho de mulher” | 30 |
| 3 O PROFESSOR DO SEXO MASCULINO NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA | 41 |
| 3.1 O professor do sexo masculino na educação infantil | 44 |
| 3.2 O cuidar/educar: Diferenças entre o professor e a professora..... | 47 |
| 4 ABORDAGEM METODOLÓGICA | 51 |
| 4.1 Participantes..... | 51 |
| 4.2 Cuidados éticos iniciais | 53 |
| 4.3 Instrumentos | 53 |
| 4.4 Procedimentos de coleta dos dados | 55 |
| 4.4.1 Transcrição das entrevistas e da roda de conversa..... | 56 |
| 4.5 Tratamento e Análise dos resultados | 57 |
| 5 O TORNAR-SE PROFESSOR | 59 |
| 5.1 O caminho da profissão e a chegada na educação infantil..... | 59 |
| 5.1.1 Professor Rodrigo | 59 |
| 5.1.2 Professor José | 62 |
| 5.1.3 Professor Daniel | 67 |
| 5.2 A visão dos familiares e amigos..... | 70 |
| 5.3 A importância da formação para a atuação como professor na educação infantil | 72 |
| 6 O SER PROFESSOR | 77 |
| 6.1 “Não é uma professora?!”: o estranhamento perante a figura masculina..... | 77 |
| 6.2 As práticas do trabalho como professor na educação infantil | 88 |
| 6.3 Professor e professora: quais as diferenças? | 97 |
| 7 O NÃO SER SOMENTE PROFESSOR | 105 |
| 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 116 |

| | |
|--|------------|
| REFERENCIAS..... | 120 |
| APENDICES | 129 |
| APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 130 |
| APENDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA 1 | 132 |
| APENDICE C – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO | 134 |
| APENDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA 2 | 135 |

APRESENTAÇÃO

Ao longo desta pesquisa, um dos professores entrevistados disse que antes de que eu realizasse minha entrevista gostaria de realizar a dele, de forma a conhecer as motivações que haviam me levado a estudar este tema. Penso que as motivações do/a pesquisador/a por trás de um estudo são sempre interessantes de serem conhecidas, acrescentando ainda mais justificativas a pesquisa daquele tema. Por este motivo, neste momento e enquanto pesquisadora, início este estudo situando o/a leitor/a sobre minha trajetória e as motivações para a investigação dessa temática.

O interesse pela masculinidade surgiu durante minha graduação em Ciências Sociais, onde tive muito contato com discussões acerca de papéis de gênero. Tais discussões aumentaram meu interesse e curiosidade sobre a divisão entre o que seria “coisa de mulher” e “coisa de homem”, bem como as características e comportamentos esperados de uma mulher e de um homem, que fizeram meu interesse por esta temática, ainda pouco estudada e desvelada, crescer ainda mais.

Através de minha pesquisa de Iniciação Científica sobre a Paternidade na Adolescência, pude verificar o fato da sociedade, em geral, atribuir a culpabilidade da gravidez “indesejada” e o cuidado de uma criança apenas à mulher, tratando o homem como incapaz de realizar tarefas com o bebê. As mídias têm corroborado esse entendimento e reforçado a falta de traquejo dos pais/homens com bebês, bem como as licenças paternidade ínfimas, que fazem com que os pais não tenham tempo de aprendizagem com seus/suas filhos/as. Por meio da temática da paternidade, foi possível conhecer estudos acerca das dificuldades enfrentadas por professores homens da educação infantil, que sofrem preconceito de vários setores por estar numa profissão que, em sua maioria, é desempenhada por mulheres e assim tida como feminina, por ser associada ao cuidado “que o homem não é capaz de desempenhar”. Além disso, esses homens acabam tendo sua sexualidade contestada, apenas pela escolha profissional que fizeram.

A partir destes fatos, de leituras e de muitas inquietações, resolvi ir a fundo, através de uma investigação estruturada, buscando estes profissionais nas escolas para escutá-los em suas caminhadas, trajetórias e enfrentamentos, com o intuito de refletir e buscar elementos que ajudem a eliminar esse pensamento de que

determinadas profissões não estariam de acordo com o gênero masculino ou feminino.

Por fim, concomitante ao curso de Mestrado, iniciei também uma segunda graduação, no curso de Pedagogia. Este curso fomentou ainda mais meu interesse na temática desta dissertação, buscando compreender a fundo as particularidades dessa profissão e das relações de gênero nela presentes. Ademais, perceber a importância do papel do professor para quebrar a reprodução de estereótipos de gênero na escola.

INTRODUÇÃO

É bastante comum em nossa sociedade a associação entre a docência infantil e a figura feminina. Essa concepção se dá principalmente pelo entendimento de que as mulheres teriam as características biológicas necessárias para essa função, como se a habilidade de cuidar fosse algo inerente ao sexo feminino, e foi reproduzida ao longo dos anos com a feminização do magistério e das práticas sociais que vinculam as questões de amor, afeto e cuidado ao universo feminino.

Arce (2001) destaca que esse entendimento da educadora nata foi influenciado até mesmo por importantes teóricos da educação como Rousseau, Froebel e Montessori, e aponta ainda que essa associação influenciou também a despreocupação com a formação da/o profissional responsável pela faixa etária dos 0 aos 6 anos, uma vez que, até algumas décadas atrás, para trabalhar com crianças bastava ser mulher/mãe, não sendo necessário nenhum tipo de formação. Ao realizar uma análise dos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), a referida autora (2001) observou que na década de 70, algumas das características necessárias para ser educadora eram ter capacidade de amar, ser jovem, possuir voz agradável, ser bonita e principalmente ser mulher/mãe, corroborando o entendimento de que o fato de ser mulher automaticamente a tornaria hábil para desempenhar essa função. Dessa forma, nenhuma especialização na área era requerida, sendo que o trabalho voluntário era até mesmo incentivado, já os homens, também deveriam estar presentes no espaço escolar, porém destinados os cargos administrativos e de serviços gerais (ARCE, 2001).

Convém observar que nossa socialização interfere até mesmo nas nossas escolhas profissionais, visto que as expressões de masculinidade e feminilidade são socialmente construídas, como aponta Vianna (2002), não se tratando, portanto, de algo natural. Por este motivo, a imagem do homem no papel de professor das primeiras etapas da educação ainda é pouco frequente e vista até mesmo com estranhamento, corroborado por essa frequente associação entre ensino infantil e maternagem e pela concepção social de que o homem não teria habilidade para o cuidado nem características e os sentimentos necessários para o desempenho da função. Segundo dados da Sinopse Estatística da Educação Básica de 2018 (que

será apresentada com mais profundidade na seção 3), apenas 3,85% do total de docentes atuantes no ensino infantil de 0 a 5 anos são do sexo masculino.

Louro (1997, p. 89), chama a atenção para o fato de que a escola é “atravessada por gêneros”. A autora (1997) aponta que, se por um lado ela pode ser entendida como feminina, uma vez que é vista como um espaço de atuação de mulheres, cuja atividade é marcada por tarefas tradicionalmente femininas e associadas ao âmbito doméstico, por outro pode ser entendida como masculina, uma vez que o conhecimento ali presente foi historicamente produzido por homens.

A partir do exposto, considera-se que é de extrema importância o aumento dos estudos científicos sobre temas que ofereceram subsídios teóricos e empíricos para que seja possível a desconstrução da masculinidade hegemônica e da “divisão sexual do trabalho” em várias áreas. Mas é nos anos iniciais da educação que ela mais precisa ser estudada, para que as crianças sejam educadas, desde as etapas iniciais de escolarização, acreditando e vivenciando oportunidades de trabalho iguais para ambos os sexos, sem distinção e diferenciação de gênero. Ademais para que elas entendam que não estão destinadas apenas a reproduzir modelos rígidos, preestabelecidos pelo seu sexo biológico.

Além disso, a temática também é importante para que pedagogos exerçam sua profissão sem constrangimento e sem a necessidade de afirmar a todo o momento sua masculinidade. Neste cenário, é preciso incluir a perspectiva masculina como elemento importante no ato de cuidar, atuar, mediar e educar, mostrando ser possível (além de necessário) associar masculinidade ao cuidado e educação e não apenas a aspectos financeiros e de força. Neste interim, se faz necessário também analisar as experiências vividas por estes professores, quais dificuldades encontram no exercício da sua profissão e quais suas motivações para não desistir dela perante as barreiras sociais.

Desta forma, surge a questão que esta dissertação busca esclarecer, e que acompanha a pesquisadora desde a entrada na Universidade: Quais as dificuldades enfrentadas por homens que escolhem a docência na educação infantil como área de trabalho? Uma vez que o masculino sempre esteve associado ao poder, influenciado pela masculinidade hegemônica e, por este motivo, a comunidade escolar e a sociedade em geral, ainda não entendem e olham o cuidado como uma habilidade masculina, mas sim, como intrínseco ao fazer feminino. Assim sendo, a

pesquisa procura extrapolar esse olhar hegemônico e analisar como esse homem, atuando como professor no ensino infantil, se manifesta e atua como cuidador.

A vista disso, o *objetivo geral* deste estudo é analisar na ótica dos professores do ensino infantil do sexo masculino, que atuam na rede de educação infantil ou já atuaram em escolas públicas e/ou privadas, as principais expectativas, desafios e julgamentos referentes à profissão por eles escolhida, contribuindo assim para auxiliar a desconstruir a ideia de “divisão sexual do trabalho” e o ato de cuidar como algo inerente apenas ao gênero feminino.

Já os *objetivos específicos* são: Verificar como o professor é recebido pela comunidade escolar, isto é professoras, gestoras, coordenação pedagógica, pessoal administrativo e as famílias; Problematizar, entender e refletir, através da roda de conversa, como se constrói a relação desses professores com os alunos/alunas e toda a comunidade escolar, bem como se há diferença de tratamento por parte da comunidade e como ela se estabelece.

A pesquisa está organizada em 8 seções. Na seção 1, “Os gêneros como os conhecemos: construções sociais” abordamos o tema da construção social do gênero e das características associadas ao feminino e ao masculino. Apresentamos como os comportamentos associados a determinado gênero não são universais, sofrendo alterações de acordo com a sociedade e denunciando a dissociação entre comportamento e sexo biológico. Ademais, delineamos o conceito de gênero por diferentes autores, cujas ideias marcaram os estudos dessa temática. Acreditamos que esta delimitação é importante para que o/a leitor/a, principalmente aqueles não familiarizados com tal conceito, possa entender a diferenciação e separação entre sexo e gênero, bem como perceber a evolução deste conceito ao longo dos anos.

A seção 2, “As masculinidades e suas implicações na diferenciação entre gêneros”, iniciamos apresentando o conceito de masculinidade hegemônica, o qual exerce um efeito controlador sobre os outros tipos de masculinidade que não se encaixam no padrão socialmente estabelecido do que seria ser um “homem de verdade”. Mostramos como esse tipo de masculinidade se faz presente no nosso cotidiano e como afeta o nosso modo de agir e pensar, além de se transformar em um alçômetro para todos aqueles que apresentam algum comportamento desviante da “norma”, tanto homens quanto mulheres. Destacamos também como as profissões sofrem uma separação entre as consideradas masculinas e as femininas, a chamada “Divisão sexual do trabalho”, de acordo com as características e

habilidades tidas como naturais entre homens e mulheres. Ademais, como essa divisão coloca ambos os sexos em posições hierárquicas diferentes, havendo uma maior valorização daquilo o que é considerado masculino.

Na seção 3, “O professor do sexo masculino nos anos iniciais da educação básica”, apresentamos a disparidade do número de professores nos anos iniciais da educação básica quando separados por sexo, masculino e feminino. É possível perceber que a profissão ainda é muito relacionada ao universo feminino já que a presença de professoras é massiva. Ademais, nessa seção voltamos nosso olhar para os professores homens da Educação Infantil, abarcando os julgamentos perante a presença deles no ambiente escolar, bem como aspectos relacionados ao cuidado de crianças pequenas, uma vez que o homem é frequentemente visto como incapaz de realizar tais funções. Apresentamos também como esse julgamento se reflete no trabalho dos professores homens da educação infantil, por estarem numa profissão que lida diretamente com crianças pequenas.

A seção 4 “Abordagem Metodológica”, retratamos a abordagem metodológica da pesquisa. Apresentamos o perfil da amostra de estudo, a forma como esses sujeitos foram localizados e contatados e como se deu a aplicação dos instrumentos do estudo: as entrevistas e a roda de conversa. Evidenciamos também o cuidado com os procedimentos éticos e as etapas de análise do material coletado. A partir dessas informações, o/a leitor/a pode compreender como se deu todas as etapas de preparação e coleta do material que foi utilizado na pesquisa, de forma detalhada.

Na seção 5 “O tornar-se professor”, iniciamos a análise apresentando os professores pesquisados e sua trajetória até a entrada na Educação Infantil. A trajetória de cada professor foi descrita individualmente, destacando elementos importantes de suas vivências desde as motivações para escolha do curso de graduação/magistério até os sentimentos do primeiro dia de aula a frente de uma classe. Nesta seção compreendemos também a visão dos familiares e amigos desses professores sobre a entrada deles na profissão, bem como a importância da formação para a função.

Na seção 6 “O ser professor”, são abarcados aspectos ligados a vivência desses homens já como professores da Educação Infantil, desde o relacionamento com as crianças, pais e demais funcionários, como as dificuldades, preconceitos, alegrias e realizações que vivem em seu cotidiano numa profissão considerada feminina. São analisados os receios da sociedade perante a figura masculina no

convívio direto com as crianças, principalmente a partir da crença equivocada de que o homem seria um possível abusador, pelo componente masculino de ser homem, e como esse tipo de preocupação nunca é apontado no caso feminino. Buscamos compreender também se os professores percebem algum tipo de desconforto das crianças, motivado pela sua presença. É importante salientar que a pesquisa tentou buscar professores/as transexuais, mas não obtivemos sucesso na busca, pois não havia no município nenhum caso. Sabemos que esses professores/as transexuais ainda são alvo de maior preconceito. Por fim, delineamos se existem e quais seriam as diferenças do trabalho feminino e masculino na profissão, de acordo com nossos entrevistados.

Em seguida, na seção 7 “O não ser somente professor”, incluímos elementos da vida pessoal desses homens, de forma a perceber se aspectos da vida privada influenciam e modificam suas práticas docentes. Além disso, buscamos compreender se seus comportamentos fora do ambiente escolar geram estranhamento, principalmente dos pais e das crianças e como os docentes percebem e encaram essa situação.

Posteriormente, na seção 8, são incluídas as considerações finais desse estudo, cujo propósito é de que ele possa contribuir para que a noção de homens como professores no ensino infantil tenha cada vez mais espaço no âmbito escolar, social, científico e acadêmico, gerando menos estranhamento, preconceito, equívocos, e colaborando para que as crianças tenham maior contato com diferentes tipos de masculinidades, além de não associarem profissões somente a determinados gêneros.

Por fim, apresentamos ao leitor os referenciais teóricos utilizados nesta dissertação, bem como os apêndices que foram elaborados ao longo da pesquisa.

1 OS GÊNEROS COMO OS CONHECEMOS: CONSTRUÇÕES SOCIAIS

Esta seção busca situar o/a leitor/a no entendimento do conceito Gênero e como a sociedade e a cultura são influentes no nosso modo de ser, atuando até mesmo em características que acreditamos ser natas e inerentes ao sexo biológico. Apresentamos como os comportamentos e ações consideradas femininas e masculinas são aprendidas e podem sofrer mudanças de acordo com a época e a sociedade estudada. Esta seção permite ainda que o/a leitor/a se aproprie do conhecimento do que é Gênero, pelas/os pesquisadores/as da contemporaneidade, bem como perceba como ele foi transformado pelas sociedades, culturas e processos históricos até os dias atuais.

1.1 A influência da cultura no nosso modo de ser, agir e pensar

No campo da antropologia e dos estudos sobre os comportamentos, Marcel Mauss, importante antropólogo e referência nos estudos sobre o corpo, aponta que os comportamentos corporais seriam constituídos de três elementos: o biológico, o psicológico e o social. Este autor analisa que as técnicas corporais que os indivíduos realizam são influenciadas pela cultura e aprendidas pelas crianças desde muito cedo, pelo que o autor nomeia de “imitação prestigiosa” (MAUSS, 2003, p. 405). Ou seja, uma imitação daqueles que se considera importantes, tem autoridade e exercem influência sobre os demais indivíduos da sociedade. Dessa maneira, a cultura se sobrepõe ao biológico e nossos comportamentos são moldados pela sociedade em que vivemos, mesmo que não tenhamos consciência disso.

Apesar de todo o avanço que Mauss representou no entendimento do comportamento como algo aprendido, o autor acreditava que haveria distinções comportamentais de natureza biológica entre homens e mulheres, já que existiria, entre os sexos, uma tendência a realizar certas ações de forma diferente. Como forma de corroborar seu pensamento, o autor afirma: “O homem fecha o punho com o polegar para fora, a mulher com o polegar para dentro. Talvez porque ela não foi educada para isso, mas estou certo de que, se a educassem, ela teria dificuldades.” (MAUSS, 2003, p. 409). O referido texto, escrito em 1934, exprime um entendimento

de que haveria comportamentos específicos associados ao gênero, pensamento este que, apesar de todo o tempo decorrido, ainda é bastante comum em nossa sociedade.

De lá para cá, diversos autores, principalmente da vertente feminista, têm mostrado evidências de que as diferenças comportamentais associadas ao gênero são construções sociais a que homens e mulheres estão sujeitos durante sua vida mesmo antes de seu nascimento, ainda quando os pais começam a imaginar as características do futuro bebê ao descobrir seu sexo. Tais associações a determinado gênero podem ser exemplificadas das mais diversas formas: em cores - o clássico azul e rosa -, brinquedos e brincadeiras, comportamentos adequados e esperados de acordo com o gênero, comportamento sexual, profissões, sentimentos, cortes de cabelo, modo de se vestir, modo de falar, andar, entre outros. Bento (2011, p. 550) analisa essa situação, onde a materialidade do corpo só adquire vida quando o sexo do feto é anunciado, destacando que depois das “palavras mágicas” proferidas pelo/a médico/a, são geradas expectativas que se materializarão em diversos aspectos da vida da criança, desde objetos até as previsões quanto ao futuro. A autora (2011, p. 551) observa que a frase “é um menino!” não descreve um menino, mas sim cria um conjunto de expectativas àquele corpo, que será construído como “menino”.

Aos poucos, os comportamentos e características atribuídas aos homens e às mulheres vêm mudando, porém, em geral, persiste ainda uma naturalização de que compete ao homem a valentia e a coragem, que contenha suas emoções, seja o provedor da família, seja experiente sexualmente, entre outros, ao passo que para as mulheres há uma cobrança social de que sejam delicadas, femininas, gentis, afáveis, estejam sempre arrumadas, se tornem boas mães, boas esposas, saibam limpar e cozinhar, além da extrema valorização da beleza, entre outros.

Esse entendimento de diferenciação entre homens e mulheres vem de longa data. Silva (2000) aponta que até o século XVIII a anatomia masculina representou o modelo de perfeição *one-sex-model*, sendo a mulher vista apenas como um “homem invertido e inferior”. Já a partir do século XIX, com a queda deste modelo único e a mudança para o *two-sex-model*, que impôs as diferenciações no comportamento feminino e masculino de acordo com as exigências da sociedade, o referido autor frisa que a mulher passa a ser vista como oposto do homem, embora ainda sim de

um modo rebaixado a ele nas esferas públicas e privadas, sendo que esta mudança serviu apenas para reiterar a supremacia masculina.

Conforme a observação de Louro (2003, p. 31), aprendemos “a pensar e a nos pensar” dentro deste “jogo das dicotomias” onde masculino e feminino são dois polos opostos e onde também o primeiro é superior ao segundo. A autora aponta ainda que desconstruir essa polaridade dos gêneros implicaria perceber que cada um dos polos contém elementos do outro e é internamente fragmentado, uma vez que não existe apenas “a mulher” e sim diversas e diferentes mulheres, da mesma forma que não existe apenas “o homem”.

Vale de Almeida (1996, p. 161) reafirma essa característica mutável de masculinidade e feminilidade ao analisar o diálogo e o conflito entre masculinidades hegemônicas e subordinadas, afirmando que tais conceitos, masculinidade e feminilidade, são “metáforas de poder e de capacidade de ação”, estando ao alcance de homens e mulheres.

Ainda sobre essa característica mutável de feminino e masculino, ela também foi percebida e apoiada pela antropóloga Margaret Mead (2014), através do estudo em três sociedades da Oceania: os Arapesh, Mundugomor e Tchambuli. Mead identificou que entre os Arapesh todos os habitantes eram educados para serem delicados e sensíveis, com uma personalidade considerada em nossa sociedade como feminina. Já entre os Mundugomor era suscitada a rivalidade e agressividade, características consideradas masculinas em nossa sociedade. A terceira sociedade, a Tchambuli, era a única das três em que havia a distinção dos papéis femininos e masculinos, porém ao contrário de nossa sociedade, a mulher era, por "natureza", empreendedora e dinâmica, já o homem era sensível, menos seguro de si, e muito preocupado com a aparência com tendência a invejar os demais.

Se aquelas atitudes temperamentais que tradicionalmente reputamos femininas – tais como passividade, suscetibilidade e disposição de acalantar crianças – podem tão facilmente ser erigidas como padrão masculino numa tribo, e na outra ser prescritas para a maioria das mulheres, assim como para a maioria dos homens, não nos resta mais a menor base para considerar tais aspectos de comportamento como ligados ao sexo. E esta conclusão torna-se ainda mais forte quando observamos a verdadeira inversão entre os Tchambuli, da posição de dominância dos dois sexos, a despeito da existência de instituições patrilineares formais. (MEAD, 2014, p. 256)

No entendimento da antropóloga, essa inversão dos conceitos e condutas consideradas masculinas e femininas naquelas sociedades, quando comparados aos empregados na nossa, desmente qualquer associação que se faça entre comportamento e sexo biológico. Convém destacar que esse estudo foi apresentado em seu livro “Sexo e Temperamento”, de 1935, sendo interessante frisar que no período de sua investigação ainda não se utilizava a palavra gênero como conhecemos hoje. Porém, ao mostrar a existência de sociedades com essas diferentes configurações, a autora abriu espaço para repensar nossa própria sociedade e o entendimento sobre as características comportamentais consideradas naturalmente femininas e masculinas.

1.2 Conceituando Gênero

Segundo Haraway (2004) todos os conceitos modernos de gênero, embora tenham certas particularidades, se enraizaram a partir da famosa observação de Simone de Beauvoir, de que não se nasce mulher, mas sim, torna-se mulher. Convém destacar que Beauvoir não se refere a gênero, e sim sobre a mulher, mas seu pensamento lança “a primeira semente” para os estudos sobre essa temática, como observa Scavone (2008), ao realizar uma distinção entre o componente social do sexo feminino e seu aspecto biológico.

Carvalho (2011) aponta que o termo “Gênero” se consolidou nos anos 1950/60, quando passou a ser utilizado por psicólogos norte-americanos que trabalhavam com pacientes intersexuais e com indefinições endócrinas ou morfológicas, para descrever o que era considerado cultural e o que era entendido como natural naqueles pacientes. Porém, como observa Correa (2004), neste período entendia-se que uma “coincidência entre sexo e gênero era fundamental para a identidade de ser humano”. De forma que essa premissa foi utilizada para justificar as inúmeras cirurgias que foram realizadas com crianças intersexo, conhecidas como “protocolo Money” (CORREA, 2004), sem considerar os mais diversos fatores que influenciam a construção de gênero e nossa identificação por determinado gênero ou por nenhum deles.

A partir dos anos 1970, o termo é apropriado por feministas como importante elemento de combate as naturalizações das desigualdades, entendendo o sexo biológico como uma base natural e o gênero como uma construção social. Segundo

Haraway (2004, p. 211), “Gênero é um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplas arenas de luta. ”, sendo utilizado pela teoria e prática feminista para explicar e transformar sistemas históricos de diferença sexual que colocam homens e mulheres em posições opostas e hierárquicas.

Gayle Rubin foi uma das pioneiras nos estudos de gênero ao tentar delinear a opressão feminina e analisar como se construíram os papéis sociais atribuídos aos gêneros, masculino e feminino, os quais sugerem uma pré-condição biológica inerente ao sexo. A autora conceitua o “sistema sexo/gênero” como “[...] uma série de arranjos pelos quais a matéria-prima biológica do sexo humano e da procriação é moldada pela intervenção humana, social, e satisfeita de um modo convencional [...]” (RUBIN, 1993, p.5). Embora atualmente novas perspectivas acerca da compreensão de gênero tenham ganhado maiores proporções, os conceitos de sexo/gênero de Rubin tiveram, e continuam tendo, influência nos estudos sobre a temática, uma vez que permitiram um avanço significativo na desnaturalização da desigualdade de gênero.

Posteriormente, outra grande contribuição foi a de Joan Scott, importante historiadora estadunidense. Em seu clássico “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, publicado em 1986, a autora busca desconstruir a dicotomia sexo/gênero, articulando gênero a uma categoria de análise. Para a autora (1995, p. 86), a definição de gênero é constituída de duas partes, que são ligadas entre si, “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder”.

Já a filósofa estadunidense Judith Butler, uma das mais atuais autoras sobre a temática dos estudos de gênero e da teoria queer, pensa além dessa dicotomia entre gênero masculino e feminino ao afirmar que, sendo o gênero um conceito socialmente construído, não há razão para pensarmos que ele apareceria apenas nessas duas formas e, desse modo, implicando uma relação entre gênero e sexo (BUTLER, 2013). De acordo com o pensamento dessa mesma autora (2013), o gênero é performativo, ou seja, agimos, andamos e falamos de formas que consolidam a impressão do ser homem ou do ser mulher como se fosse algo inerente a nós, porém isto na verdade seria apenas um efeito do que tem sido produzido e reproduzido em nossa sociedade como as características associadas ao feminino e masculino, que foram aprendidas e internalizadas por nós.

Vivemos em um período de transformação histórica, como afirma Vale de Almeida (1996, p. 163), onde o “lento” processo de desconstrução do patriarcado e de transformação dessa hegemonia tem permitido refletir sobre a sua existência, dando cada vez mais voz aos que sempre questionaram esse sistema e mais espaço aos conflitos.

Na próxima seção é apresentado o conceito de masculinidade hegemônica, destacando como ele atua de forma controladora, tanto sobre os homens quanto sobre as mulheres, normatizando o que é tido e aceito como correto na vivência da masculinidade e do “ser homem” e rechaçando as formas de masculinidade que não se encaixam no padrão por ela estabelecido.

2 AS MASCULINIDADES E SUAS IMPLICAÇÕES NA DIFERENCIAÇÃO ENTRE GÊNEROS

Nesta seção temos como objetivo apresentar o conceito de masculinidades e como ele age e influencia o comportamento e até mesmo o pensamento de homens e mulheres. Buscamos destacar também como as profissões sofrem influência das diferenciações de gênero colocando homens e mulheres em patamares distintos da sociedade onde há uma maior desvalorização das profissões tidas como femininas, entre elas, a docência nas etapas iniciais da escolarização.

2.1 A (des)construção da masculinidade

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

Como conceituado acima por Connell (1995), a masculinidade pode ser entendida como um conjunto de práticas do agir masculino dentro da estrutura das relações de gênero. A autora aponta ainda que devemos pensar a construção da masculinidade como um projeto, tanto coletivo quanto individual, edificado a longo prazo, o qual é marcado e influenciado por instituições e culturas, sendo constantemente modificado ao longo da história, mesmo que isso não seja perceptível para aqueles que entendem o gênero como algo imutável (CONNELL, 1995). Ademais, a masculinidade não engloba apenas um conjunto de práticas, de modo que existem múltiplas masculinidades. Há ainda uma grande variedade de estudos que apontam para algumas masculinidades que são mais associadas à autoridade e ao poder social do que outras (CONNELL e MESSERSCHMIDT, 2005).

Dentro dessas diversas masculinidades mencionadas, está uma que age e influencia todas as outras: a Masculinidade Hegemônica, termo criado pela já citada Raewyn Connell, cientista social australiana e referência nos estudos sobre

masculinidades, que foi introduzido por ela nos anos 80 e formalizado com a publicação de seu livro *Masculinities* (CONNELL, 2005). Nas palavras da autora,

Hegemonic masculinity can be defined as the configuration of gender practice which embodies the currently accepted answer to the problem of the legitimacy of patriarchy, which guarantees (or is taken to guarantee) the dominant position of men and the subordination of women. (CONNELL, 2005, p. 77)

Assim, a masculinidade hegemônica é aquele modelo ideal da masculinidade que não é alcançável por nenhum homem e por este motivo, exerce um efeito controlador sobre todos, como aponta Vale de Almeida (1996). Corroborando esse entendimento, Connell e Messerschmidt (2005) apontam que as masculinidades hegemônicas podem ser construídas de forma que não representem nenhum homem real.

Ademais, o modelo de masculinidade hegemônica (também conhecido como masculinidade tóxica) é tão predominante que muitos creem que as condutas associadas a este modelo sejam manifestações biológicas, estimulando ainda mais aqueles que se beneficiam na conservação desse arquétipo (KORIN, 2001). Concernente a esse entendimento, Gonçalves (2010, p. 46-47) salienta que,

Os padrões de comportamento predominantes de uma cultura não são, portanto, naturais, e sim construídos socialmente, seguindo modelos que atendem aos interesses de determinados grupos da mesma sociedade. Como estes padrões são aceitos como verdadeiros, as pessoas que agem de maneira contrária são vistas como incorretas por infringirem as normas aceitas pela cultura na qual estão inseridas. Muitas vezes essas pessoas sofrem consequências e, para evitá-las, voltam a agir conforme as normas estabelecidas.

Deste modo, nada impede que homens adotem condutas consideradas femininas assim como o contrário, porém, quando isso ocorre, eles terão que enfrentar alguns conflitos, os quais serão determinados pelo grau de aceitação da sociedade em que vivem, uma vez que desde muito jovens são ensinados pela família, escola, meios de comunicação e pela sociedade, como devem pensar, sentir e agir de acordo com o seu sexo biológico (HARDY e JIMÉNEZ, 2001). Hardy e Jiménez (2001), dialogando a partir do referencial de gênero de Scott, explicitam que a primeira manifestação da influência dos papéis de gênero ocorre ainda no primeiro ano da infância, quando existe um afastamento entre as crianças e a figura

masculina, dessa forma é feita a associação entre cuidados e responsabilidades domésticas à figura da mãe, já os aspectos financeiros, à figura do pai.

Esses fatores tornam comum em nossa sociedade o pensamento de que os homens não teriam a mesma destreza das mulheres no cuidado das crianças. Lyra, Medrado e Lopes (2007, p.10) afirmam que em nossa sociedade o ato de cuidar, em geral, é visto como “coisa de mulher”. Ainda segundo os autores, é importante saber que os homens não são incapazes de cuidar, e, para a mudança desse cenário, é preciso expor os garotos ainda na infância a outros valores e modelos de masculinidade, não os reprimindo quando tentarem incluir objetos do lar em suas brincadeiras ou brincar de casinha, afinal cuidado é uma habilidade que se aprende ao longo da vida.

Como apontado anteriormente, este conceito começa dentro das próprias famílias, onde, segundo Freitas et al. (2009) os aspectos subjetivos relacionados com o amor, carinho e afeto não seriam *a priori* associados ao significado de pai, uma vez que o modelo do bom pai, imagem esperada socialmente pelo homem, seria o modelo do pai provedor, ou seja, que tem a capacidade de sustentar seus filhos. Lyra, Medrado e Lopes (2007, p.11) citam que a cultura machista exige da mulher um desempenho no campo afetivo exemplar - o “instinto maternal” e o “amor de mãe”, e do homem, por sua vez, é cobrada a responsabilidade financeira – “não se deve deixar faltar nada em casa”.

Medrado (1998, p. 153) observa o papel da mídia na manutenção desse entendimento sobre a figura masculina, que frequentemente exclui os homens dos comerciais aliados a cuidado ou então os apresenta na forma de um “pai pastelão”, que mais estaria atrapalhando do que ajudando no cuidado da criança.

Aos poucos, este modelo familiar, onde a mulher é a cuidadora e o homem apenas o provedor, vem sendo substituído por um novo modelo, no qual ambos são cuidadores e possuem a mesma responsabilidade junto aos seus filhos e de maneira igual. Lamb e Tamis-Lemonda (2004) apontam que crianças cujos pais são participativos, têm aumento da capacidade cognitiva, maior empatia, e reproduzem menos estereótipos de gênero, fazendo menos distinções entre papéis masculinos e papéis femininos na sociedade.

É interessante realizar um destaque para o termo “masculinidade suave”, que tem surgido recentemente nas mídias e é utilizado para caracterizar uma tendência originária na Coreia do Sul e influenciada pelas bandas de K-POP, o pop coreano, e

as séries de televisão do país. Os adeptos dessa tendência procuram sempre estar bem vestidos, demonstram uma grande preocupação com a imagem, usam maquiagem e acessórios considerados femininos. Por esse motivo, o assunto tem levantado muitas questões e dividido opiniões, justamente por causar um estranhamento em grande parcela da população mundial, que associa esses comportamentos às mulheres ou homens homossexuais. Em um vídeo¹ postado pela BBC em sua página oficial do *Facebook*, sobre a rotina de beleza de jovens sul coreanos, é possível perceber nos comentários, de várias partes do mundo, algumas dessas reações. Muitos exprimem o pensamento de que tais jovens não podem ser considerados homens, uma vez que “homens de verdade não usam maquiagem” ou que o uso da maquiagem deixava claro sua homossexualidade. É interessante notar também a grande quantidade de comentários chamando atenção para os malefícios que o uso de maquiagem pode causar na pele desses jovens, alerta quase inexistente nos comentários de tutoriais de maquiagem realizado por mulheres que podem ser encontrados na internet.

Pensando em melhor esmiuçar esta reflexão acerca das questões envolvendo a diferenciação entre gêneros e o modo como ela age e influencia nossas construções de vida, sejam elas profissionais, familiares, sociais, educacionais, culturais, na subseção a seguir discorreremos acerca de como essa divisão entre feminino e masculino atua em questões relacionadas ao trabalho e como ela desaba na educação infantil.

2.2 “Trabalho de homem” e “Trabalho de mulher”

Tiriba (2005) ressalta que a maciça entrada das mulheres no mercado de trabalho, no início do século XIX, representou uma ameaça ao patriarcado. Por este motivo, as ciências, em especial a medicina, responderam a tal ameaça relatando as diversas “diferenças” entre homens e mulheres, destacando os aspectos anatômicos, temperamentais, fisiológicos e até mesmo intelectuais, reproduzindo o entendimento de que a mulher teria menos capacidade mental que os homens e até mesmo que a educação feminina poderia comprometer sua capacidade de reprodução (TIRIBA, 2005). A autora (2005) destaca ainda que o patriarcado se

¹ Disponível no link <https://www.facebook.com/bbcnews/videos/10155561534232217/>. Acesso em 20 de nov. 2018.

configura dessa divisão entre a valorização dos papéis masculinos e a desvalorização dos femininos. Assim se estabelece o trabalho da professora mulher versus o trabalho do professor homem, que apontaremos mais abaixo.

Questões básicas como “o que se espera de uma mulher” e “o que se espera de um homem” norteiam essa divisão estereotipada das profissões, como aponta Chies (2010). A mesma autora (2010) destaca que a sociedade não considera merecedoras de rentabilidade profissões aliadas ao cuidado, historicamente vinculadas às mulheres dentro do ambiente doméstico, bem como encara o trabalho feminino como “força de trabalho secundária” quando comparado ao realizado por homens, o que favorece a exploração capitalista, uma vez que a sociedade associa o trabalho feminino à falta de uma figura masculina que garanta o sustento principal da família, mantendo a mulher sob salários baixos e condições precárias. Segundo Hirata e Kergoat (2007, p. 599) a “divisão social do trabalho” se organiza em dois princípios: o princípio da separação, onde haveria trabalhos “de homem” e “de mulher” e o princípio hierárquico, onde “um trabalho de homem vale mais que um trabalho de mulher”. Essa situação é tida por Fraser (2013) como a estrutura determinante da sociedade capitalista, causadora das assimetrias de gênero, sendo que não haverá emancipação feminina enquanto essa estrutura não for superada.

Outro ponto interessante a discorrer é a invisibilidade do trabalho feminino na esfera doméstica, influenciado pelo capitalismo e pelo patriarcado. Por não ser um trabalho monetizado, as mulheres que trabalham em casa, na criação dos filhos e afazeres domésticos não são reconhecidas como trabalhadoras reais, uma vez que seu trabalho não é computado em estatísticas relacionadas ao trabalho e no Produto Interno Bruto (PIB) do país. Isto significa que ainda se trata o trabalho doméstico como responsabilidade e dever das mulheres. Teixeira e Faria (2018) apontam, com base em um estudo realizado a partir dos resultados dos Censos Demográficos de 1872 a 2010², que nos Censos de 1872 e 1900 a ocupação feminina nas esferas de trabalho era de aproximadamente de 73%, caindo para apenas 17% em 1920, devido ao fato de que neste ano o trabalho doméstico foi excluído do cálculo. O trabalho realizado no âmbito domiciliar é entendido como inatividade econômica, da

² Disponível em “SOARES, C.; MELO, H. e BANDEIRA, L. O trabalho das mulheres brasileiras: uma abordagem a partir dos censos demográficos de 1982 a 2010. **Anais** do XIX Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP. São Pedro/SP: 24 a 28 de nov. 2014.”

mesma forma que aposentados, inválidos, estudantes e pessoas que vivem de renda (FIORIN, OLIVEIRA e DIAS, 2014).

Figura 1 - "Eso que llaman de amor es trabajo no pago"



Fonte: Ailen Possamay

A figura acima é uma das várias obras da artista Ailen Possamay que podem ser encontradas nas ruas de Buenos Aires. Juntamente com a imagem de uma mulher realizando atividades domésticas, ela traz a famosa frase da escritora Silvia Federici “Eso que llaman amor es trabajo no pago”. Essas artes têm o objetivo de denunciar o fato do trabalho doméstico ser sempre dirigido à mulher e tratado como sendo uma ação de amor e de cuidado para com a família e, portanto, não valorizado e contabilizado. Na visão da artista, os murais também têm uma função pedagógica, já que possibilitam a discussão do que é o trabalho e quem são as pessoas que trabalham, para que ele não seja entendido apenas como aquele que é remunerado (POLLO, 2019).

Segundo Teixeira (2017), a contabilização deste tempo de trabalho não remunerado é necessária para dar visibilidade e reconhecimento às atividades domésticas, de forma que sua importância na reprodução da vida humana e até mesmo para a manutenção das atividades de mercado seja compreendida, e desse modo, tornando claro ser uma obrigação de toda a sociedade, não apenas das mulheres. Ainda nas palavras da autora,

Medir o tempo do trabalho remunerado e não remunerado é o primeiro passo para o reconhecimento do trabalho realizado no âmbito doméstico como essencial para a reprodução da vida humana e para a própria sustentação das atividades de mercado e, com isso ampliar, o debate na sociedade sobre a necessidade do compartilhamento das tarefas de cuidado. Um dos grandes obstáculos enfrentado pelas mulheres para se inserir e permanecer no mercado de trabalho diz respeito à forma como se processa a divisão sexual do trabalho no âmbito da esfera da reprodução. (TEIXEIRA, 2017, p. 199)

Além disso, a autora citada acima (2017) analisa que quanto mais serviços são realizados de forma gratuita no âmbito doméstico, menor será a quantidade de serviços que precisam ser adquiridos para a subsistência e reprodução da força de trabalho. Isso explica a conveniência dessa situação para o capital, já que as mulheres são compelidas a assumirem cargos com elevado grau de segregação sexual, em geral com piores condições e menores salários, uma vez que toda a responsabilidade pela reprodução social é atribuída a elas, devendo conciliar as duas esferas: reprodutiva e produtiva (TEIXEIRA, 2017). Chies (2010) destaca que essa imagem naturalizada da mulher como dona de casa é algo rigidamente imposto pela cultura, introjetado para parecer algo natural e inerente ao sexo feminino, além de proporcionar a manutenção dessa situação de dominação entre os gêneros, já que uma mudança nessa estrutura causaria uma reformulação nas relações familiares, trabalhistas e políticas.

Esse “trabalho invisível”, tão exaustivo e desvalorizado, acaba gerando outro trabalho invisível, porém agora em termos literais: a carga mental. O termo, utilizado pela primeira vez no âmbito doméstico pela socióloga francesa Monique Haicault nos anos 80, se refere ao trabalho, em geral desempenhado por mulheres, de planejar, organizar e pensar em todos os afazeres relacionados ao âmbito residencial que devem ser desempenhados, não permitindo que suas cabeças parem de trabalhar, mesmo quando não estão realizando tais tarefas (CLIT, 2017).

Através de uma série de quadrinhos, a ilustradora francesa Emma Clit colocou luz sobre a situação, que segundo ela (2017) é reafirmada pelo capitalismo e pelo patriarcado, uma vez que interessa ao sistema que as mulheres permaneçam nessa situação de trabalhadoras não remuneradas. Convém ao modo de produção capitalista que a mulher continue como uma trabalhadora secundária, em funções desvalorizadas e mascarados pela falácia da habilidade natural feminina. Ademais, acumulando ainda a função do trabalho domiciliar, tão necessário para a manutenção do sistema, e permanecendo sem tempo para pensar em mobilização para mudanças, para o prazer ou para pensar nela mesma.

A figura abaixo apresenta um recorte da série de quadrinhos de Emma Clit (2017), evidenciando a carga mental anteriormente citada, onde o pensamento da mulher, mesmo em seu momento de lazer, está sempre relacionado ao fazer doméstico.

Figura 2 - Carga mental

*The mental load is almost completely borne
by women.*



*It's permanent and exhausting work.
And it's invisible.*

Fonte: Emma Clit³

Em nossa sociedade, as diferenciações entre gêneros colocam homens e mulheres em posições hierárquicas diferentes, onde o masculino é a “base do

³ Disponível <https://bit.ly/2llwrrt> (versão em inglês). Acesso em 22 de ago. 2019. 16:25.

poder” e assim trabalhos que envolvem força física, fama, status, prestígio e riqueza como no campo das engenharias, ciência jurídica, política e medicina, ainda são considerados como profissões masculinas, uma vez que contemplariam o saber racional, lógico e exato, enquanto o trabalho doméstico, o magistério e a enfermagem são culturalmente profissões femininas (PEREIRA, 2008, p. 36). As pesquisadoras Padilha, Vagheti e Brodersen (2006) observam que a escolha das profissões é influenciada pelo condicionamento recebido desde a infância, ou seja, somos levados a acreditar que temos uma melhor aptidão para determinadas ocupações através do que nos é apresentado como sendo feminino ou masculino.

Quando homens e mulheres rompem com essa visão biologizante e adentram um campo profissional oposto ao seu sexo biológico, são alvos de preconceito e tem sua masculinidade e feminilidade contestada, por essa persistente concepção, equivocada, de que há profissões apropriadas ao universo masculino e outras para o universo feminino. Rubin (1993) ressalta que a divisão sexual do trabalho pode ser percebida como um tabu, que evidencia a divisão dos sexos como categorias excludentes e acentua as diferenças biológicas entre eles. Além disso, atua também contra outros tipos de arranjos sexuais, que não envolvam um homem e uma mulher, uma vez que estabelece a dependência entre os sexos (RUBIN, 1993).

Trazendo alguns arquétipos de profissões “femininas” e “masculinas”, como forma de melhor elucidar essa questão, temos o exemplo dos cargos ligados à esfera política, onde a presença dos homens é massiva, sendo historicamente considerado como um espaço de atuação masculina. Por esse motivo, numa tentativa de equilibrar essa disparidade de gêneros, em 29 de setembro de 1995, foi aprovada a Lei n.º 9.100/1995, que determinou uma cota mínima de 20% para as mulheres na chapa eleitoral nas eleições municipais do ano seguinte. Já no ano de 1997, com a Lei n.º 9.504/1997, a medida foi estendida aos demais cargos, assegurando uma reserva de vagas mínima de 30% e uma máxima de 70%, para qualquer um dos sexos. Posteriormente, em 2009, é aprovada a Lei nº 12.034, que trouxe ainda mais benefícios para a promoção da participação das mulheres nas carreiras políticas, como tempo de propaganda e verbas de financiamento à campanha, além tornar obrigatório o preenchimento das candidaturas na proporção mínima de 30% e máxima de 70%.

Tais leis foram um grande avanço para fomentar a representatividade feminina na esfera pública brasileira, porém tal participação ainda está longe de se

mostrar expressiva dentro das casas legislativas. Nas eleições de 2018, dentre os 54 novos eleitos para vagas no Senado, apenas 7 são mulheres, já na Câmara, dos 513 eleitos, 77 são do sexo feminino. Além disso, também é bastante frequente o uso de “candidatas laranja” apenas para cumprir a cota de participação feminina nas chapas eleitorais (PASSARINHO, 2019).

Grossi e Miguel (2001) puderam observar que as mulheres que adentram a política sentem que sempre precisam “fazer mais” para provar sua competência, sendo que além do desempenho no âmbito profissional, elas também são cobradas em relação à aparência e ao cumprimento de seu papel tradicional dentro de uma família como mãe e esposa. Porto e Benites (2018, p. 12) apontam que estamos diante de um conjunto de fatores que levam a esse quadro político desproporcional, possivelmente influenciado pela “[...] cultura e a história de dominação masculina e subjugação feminina”. Neste íterim, é importante analisar também a disparidade em relação aos julgamentos destinados a homens e mulheres na carreira política, onde a vida privada é muito mais enfatizada no caso feminino, como pode observar Carniel, Ruggi e Ruggi (2018), além do fator corporal estar bastante presente. Isso se torna evidente ao analisar o quanto o corpo, a sexualidade, a aparência e o comportamento da ex-presidenta Dilma Rousseff foram utilizadas na produção e reprodução de *memes*⁴ que apoiavam o fim de seu governo (CARNIEL, RUGGI e RUGGI, 2018).

Outro campo que ilustra bem essa divisão é o da aviação, principalmente em relação a função de piloto, cuja participação feminina ainda é bastante inexpressiva. Das 14.380 licenças para Piloto Comercial de avião, validadas pela Agência Nacional de Aviação Civil (Anac) em 2018, apenas 2,9% eram de mulheres, já para a função de Piloto de Linha Aérea de avião, que é a mais alta da carreira, o percentual de pilotas é de apenas 1% do total. Além disso, as mulheres enfrentam ainda o obstáculo de conciliar a rotina da carreira com as pressões sociais (JUCÁ, 2019).

Através do projeto “Donas do Ar”, que visa fomentar a participação feminina na carreira, em 2018, a Avianca realizou a formatura de sua primeira turma de pilotas, composta exclusivamente por mulheres. As formandas dessa turma exemplificam alguns casos de preconceito vivenciados no percurso da carreira, onde

⁴ Expressão utilizada para descrever imagens, vídeos, GIFs e/ou relacionados ao humor, difundidos através da internet.

muitas vezes sua habilidade é desacreditada ou são prejudicadas pelas próprias empresas aéreas, que veem na funcionária mulher um gasto a mais, com hospedagem em escalas, ao não poder agrupa-las junto a pilotos homens nos quartos de hotéis (DYNIEWICZ, 2018).

Na aviação militar, somente no ano de 2003 a Força Aérea Brasileira (FAB) teve sua primeira turma de mulheres no Curso de Formação de Oficiais Aviadores, da Academia da Força Aérea (AFA), visto que antes era vedada a participação feminina. Através de uma pesquisa realizada com as mulheres desta primeira turma de pilotas, Santos e Rocha-Coutinho (2010) puderam verificar que apesar delas estarem investindo em sua carreira profissional e preconizarem a independência financeira, ainda reproduziam conceitos e visões bem tradicionais como o sonho do casamento e da maternidade. Além disso, enfrentavam algumas dificuldades ligadas ao âmbito da vida pessoal, pela necessidade de mudança constante que é exigida pela carreira e pela dificuldade de encontrar parceiros que entenderiam e aceitariam acompanhá-las. As referidas autoras (2010) frisam que o mesmo não parece ocorrer no caso masculino, uma vez que a sociedade entende como natural uma mulher que abandona a carreira para seguir o marido.

Adentrando no campo das carreiras tradicionalmente femininas, a enfermagem é área profissional na qual o “talento natural” feminino teria vantagem e a presença de homens ainda é motivo de estranhamento. Amorim (2009) lembra que esta profissão sempre esteve ligada a ideia de devoção, caridade e submissão, sendo pouco valorizada no âmbito social justamente por suas atividades remeterem ao âmbito privado e aponta serem necessárias rupturas no processo de construção do saber e do fazer da enfermagem para que essa mudança de pensamento ocorra. No imaginário social, o lugar do homem não seria na função de cuidar dentro de um hospital, uma vez que isto estaria relacionado ao universo feminino e não valorizaria a identidade social do homem significando até mesmo uma ofensa a sua identidade sexual (AMORIM, 2009).

Apesar do número de enfermeiros homens estar aumentando ao longo dos anos, uma pesquisa inédita realizada no ano de 2015 pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), por iniciativa do Conselho Federal de Enfermagem (Cofen), que procurou mapear o perfil dos profissionais de enfermagem no Brasil, apontou que naquele ano 84,6% do quadro ainda era composto por mulheres (MACHADO et al. 2015).

Pereira (2008) destaca dois movimentos importantes que possibilitaram o acesso do homem à enfermagem no Brasil: a criação da lei n.775, que instituiu novas escolas de enfermagem no país, e a primeira reforma universitária em 1968, quando o curso de enfermagem foi vinculado às universidades, uma vez que, até então, a maioria das escolas de enfermagem de nível superior só aceitavam mulheres como ingressantes. Porém o mesmo autor aponta que isso não anulou a visão social do “ser enfermeira” (PEREIRA, 2008, p. 56) e a representação da enfermagem como algo feminino. Além disso, muitos homens ainda enfrentam alguns obstáculos, principalmente nas áreas obstétricas e relacionadas à saúde da mulher, pediátricas e berçário, sendo frequentemente encaminhados para áreas onde seja priorizada a força física, como unidades de emergência e psiquiátricas (PEREIRA, 2008). Souza et al. (2014) assinalam que a presença da enfermeira mulher é mais requisitada em alguns procedimentos onde há a exposição do corpo da mulher delimitando as práticas realizadas pelo enfermeiro homem.

A docência, profissão na qual nos debruçaremos com mais ênfase nesta dissertação, pois ela é o campo desta pesquisa, é outra área profissional que ilustra bem a segmentação da divisão sexual do trabalho, uma vez que a educação das crianças pequenas está associada ao âmbito do trabalho doméstico e à esfera reprodutiva, sendo naturalizada como uma função feminina, porém, já na educação superior, o quadro se inverte e são os homens que tem maior participação (MONTEIRO e ALTMANN, 2014).

Tais princípios, elencados acima, são um grande fato a refletir, estudar e pesquisar levando-se em consideração os baixos salários oferecidos aos professores e professoras do ensino infantil, profissão tida como feminina, sabendo que o homem ainda é visto como o principal provedor da família. Segundo Barbosa (2011), a docência continua sendo uma profissão marcada pelos baixos salários e como aponta Campos (1999) o salário e o prestígio profissional seriam diretamente proporcionais ao nível de atuação das docentes, ou seja, as professoras do ensino infantil seriam as mais desvalorizadas e com a menor remuneração. Ademais, como destacam Vieira, Gonçalves e Martins (2016) ela ainda é associada a ideia de um trabalho realizado em nome do amor, da vocação e marcado pela abnegação e pelos sacrifícios.

Demartini e Antunes (1993) observam que foi justamente o salário baixo uma das prováveis causas da redução da presença de homens nessa carreira ao longo

dos anos, uma vez que a posição de “chefe de família” exigia profissões cujos salários fossem mais altos e, por este motivo, cogitava-se até mesmo que o salário das professoras podia ser menor que o dos professores homens por ser apenas complementar a renda familiar, sedimentando a ideia de uma profissão “ideal para mulheres” e contribuindo para o empobrecimento da classe (BRUSCHINI, 1988, p. 7, citado por DEMARTINI e ANTUNES, 1993) e desvalorização da mulher no campo profissional e no campo da educação. Aliado a isto, a migração de muitos homens para o setor industrial em busca de melhores salários e os impedimentos de que professores homens lecionassem para meninas são também outras causas da redução masculina à frente das salas de aula (ALENCAR e FREIRE, 2016).

Louro (2003) destaca outro fato que colaborou para que a profissão do magistério passasse a ser vista como feminina: quando as teorias pedagógicas passaram a considerar o afeto e o amor como elementos facilitadores e fundamentais no ambiente de aprendizagem, uma vez que a imagem que, comumente, se atribui ao professor é a daquele homem severo e detentor do conhecimento, como aponta a autora.

De um modo talvez um tanto esquemático, se poderia dizer que a representação dominante do professor homem foi — e provavelmente ainda seja — mais ligada à autoridade e ao conhecimento, enquanto que a da professora mulher se vinculava mais ao cuidado e ao apoio "maternal" à aprendizagem dos/das alunos/as. (LOURO, 2003, p. 107)

Vianna (2002) aponta que a intensificação da presença feminina foi tanta que no final da década de 1920 as mulheres já eram a maioria no ensino primário do Brasil, de forma que a presença masculina foi se tornando cada vez mais rara. Segundo a autora (2002, p. 85) essa situação se mantém por todo o século XX, influenciada pelas transformações que o país vivenciava e que estimularam uma maciça entrada da mulher no mercado de trabalho, de forma geral.

Vasconcelos e Pocahy (2013) estabelecem uma relação entre a presença da mulher no espaço escolar à manutenção do capitalismo industrial, já que as mulheres trabalhadoras precisariam de uma substituta que desempenhasse seu papel de cuidar dos filhos, de forma que a entrada das mulheres na escola significou uma tentativa de passar segurança às mães, “Uma espécie de: “não tenha medo! Outra mãe cuidará de seu filho” (VASCONCELOS e POCAHY, 2013, p. 135). Os autores

(2013, p. 137) destacam ainda que os discursos que estabelecem a relação entre a mulher e sua habilidade inata de professora de crianças, “não só territorializam a “mulherprofessora”. Eles agem como correias discursivas sobre a mulher e o feminino: confiável, materna, carinhosa, capaz de cuidar... e o que é homem: seu inverso.”. Ainda sobre a percepção da professora como uma substituta materna, Arce (2001) destaca ainda o significado carregado pelo termo “tia”, que entra como um substituto para o termo “mãe”, já que este não poderia ser utilizado pelas crianças no âmbito escolar, mas que faz as vezes da figura familiar, secundária e celibatária que cuida dos filhos que não pode ter.

Por esses motivos, o magistério seria para as mulheres uma profissão muito atrelada às suas vidas privadas, próximo a maternagem, uma vez que elas estariam desempenhando funções as quais já estariam familiarizadas. Demartini e Antunes (1993) frisam ainda que a profissão do magistério também tornava possível conciliar atividades profissionais com as domésticas, devido a curta jornada e as férias escolares. Tal pensamento colabora para que a profissão permaneça vinculada a imagem de uma atividade que não exige formação e nem conhecimentos específicos, cuja única função seria cuidar de crianças (Galvão e Brasil, 2009). Dessa forma, Alves e Côco (2018) salientam que ainda persiste o entendimento do magistério como uma substituição da família, ressaltando elementos afetivos e inatos em detrimento da necessidade de formação.

A seção a seguir fará uma breve apresentação do professor do sexo masculino nos anos iniciais da educação básica, mas se aprofundará no exercício de ser professor na educação infantil, que é o foco deste estudo.

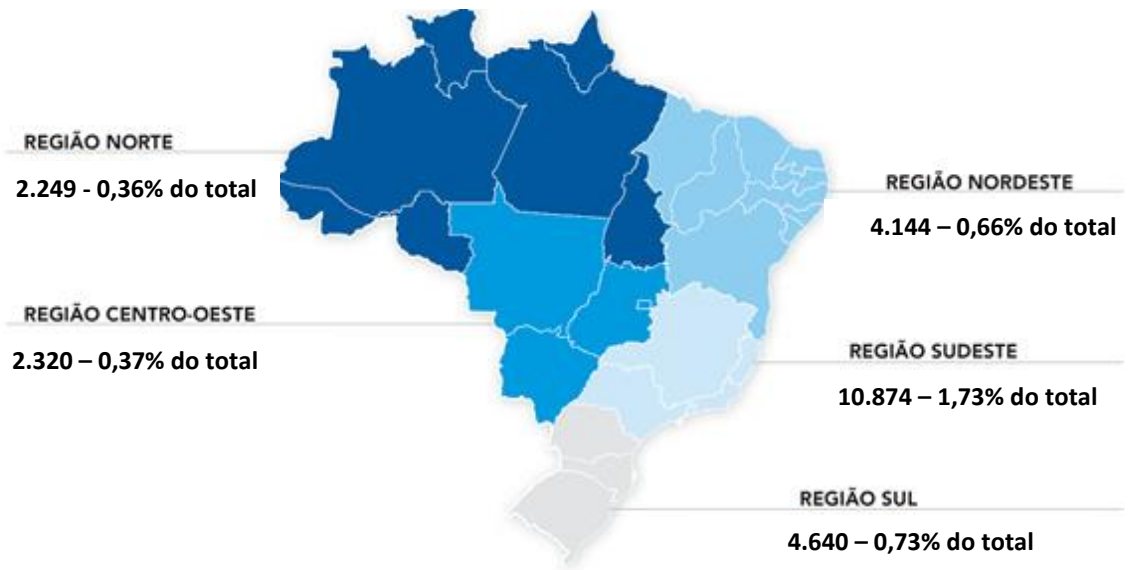
3 O PROFESSOR DO SEXO MASCULINO NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O objetivo dessa seção é evidenciar a presença do professor do sexo masculino nos anos iniciais da educação básica brasileira, com base em dados estatísticos, em comparação ao número de docentes de ambos os sexos. Apontamos também alguns dos problemas enfrentados por eles mais especificamente dentro da Educação Infantil, área fortemente considerada feminina, onde a presença de mulheres é massiva.

Segundo dados da Sinopse Estatística da Educação Básica 2018⁵, apresentada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no Brasil existem 629.176 professores atuando na Educação infantil (creche e pré-escola), desse total, apenas 24.226 são do sexo masculino, ou seja, apenas 3,85% do total de profissionais. Já nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) esse número aumenta um pouco e dos 762.884 professores, 85.798 são do sexo masculino, mas ainda sim representando apenas 11,24% do quadro total de docentes. Com o objetivo de ilustrar melhor este quadro, as figuras a seguir apresentam o número de professores do sexo masculino atuantes no ensino infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, agrupados por região geográfica.

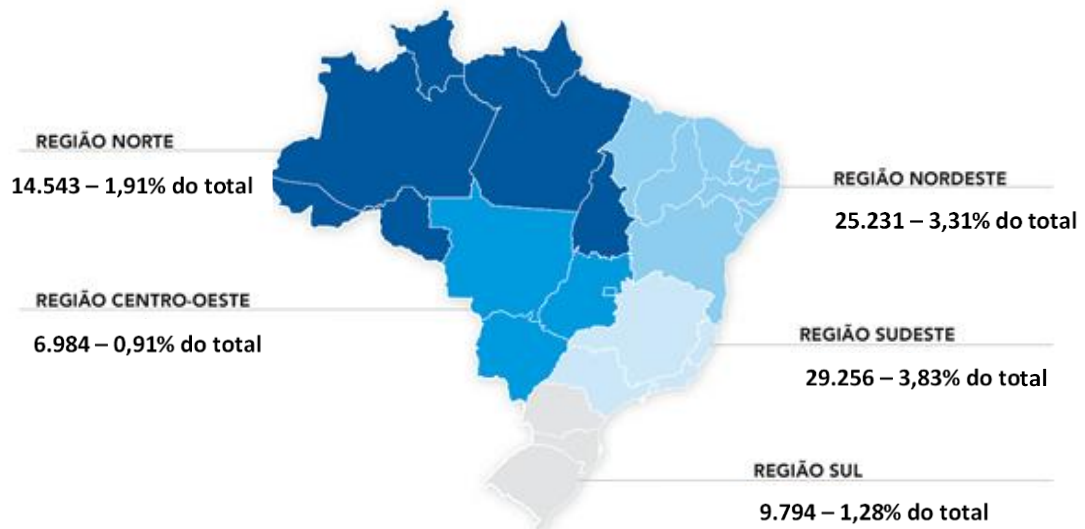
⁵ A Sinopse Estatística da Educação Básica é a consolidação dos dados coletados anualmente pelo Censo Escolar junto aos estabelecimentos de ensino. A Sinopse referente ao ano de 2018 foi publicada em 31 de janeiro de 2019.

Figura 3 - Número de professores do sexo masculino atuantes na Educação Infantil por Região Geográfica



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da Sinopse Estatística da Educação Básica 2018

Figura 4 - Número de professores do sexo masculino atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental por Região Geográfica



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da Sinopse Estatística da Educação Básica 2018

A partir desses dados é possível perceber como é desigual a distribuição de professores de acordo com o gênero na docência dos anos iniciais da educação básica, em especial na educação infantil. Quando um homem se insere nesta etapa da educação, ele é visto com estranhamento, como se estivesse atuando numa profissão inadequada ao seu gênero (ALENCAR e FREIRE, 2016; SILVA C. R., 2012 e 2014; CARDOSO, 2004).

Apesar deste quadro desfavorável, a presença de homens na educação infantil tem muito a contribuir para a formação das crianças. Como aponta Jensen,

[...] o corpo docente de um mesmo sexo não pode educar crianças para acreditar em oportunidades iguais para ambos os sexos. “Crianças não fazem o que nós as mandamos fazer, elas fazem o que nos veem fazer”. Igualdade de oportunidades para ambos os sexos, tem sido enfatizada nas escolas, mas a Educação Infantil tem sido uma área onde ela tem sido negligenciada. (JENSEN, 2004, p. 3)

A seguir apresentaremos alguns dos principais entraves enfrentados pelos homens que ingressam nessa profissão, de modo a iniciar o entendimento e oferecer ao leitor/a algumas das principais causas que levam o afastamento masculino da docência na educação infantil.

3.1 O professor do sexo masculino na educação infantil

A ideia de ter um homem realizando cuidados corporais nas crianças pequenas ainda é motivo de grande estranhamento, medo e preocupação na sociedade e entre os pais e mães. Em geral, quando atuantes na educação infantil, os homens são encaminhados para turmas de crianças mais velhas, que demandariam menos cuidados corporais, configurando-se uma nova forma de segregação, por serem desacreditados de conseguirem “dar conta” de trabalhar com faixas etárias mais infantis, sendo até mesmo vítimas de abaixo-assinados para que se afastem da escola (HIRATA e KERGOAT, 2007). Jensen (2004) aponta que até mesmo a possibilidade de aumento dos abusos sexuais é usada como argumento daqueles contrários a maior inserção de homens nessa carreira, colocando uma ênfase na sexualidade masculina que nunca é cogitada no caso feminino. É interessante destacar ainda que por estes mesmos motivos, até mesmo a realização do estágio obrigatório nas turmas de crianças pequenas se torna um problema tais estudantes (JAEGER e JACQUES, 2017), que acabam sendo prejudicados ao perder etapas dessa importante atividade, que permite uma aproximação com a realidade na qual este estudante atuará no futuro (GONÇALVES e PIMENTA, 1990).

Silva P.R. (2014) observou em sua pesquisa o impedimento que alguns professores têm em realizar as mesmas funções de uma mulher dentro da escola, como no caso de dar banho em meninos e meninas. Um de seus entrevistados, além de ser encaminhado para a turma das crianças mais velhas pelo fato de ser do sexo masculino, teria sua turma acompanhada por outra professora no momento do banho das crianças e caso esta não pudesse, a tarefa seria realizada pela profissional de serviços gerais da escola (SILVA, P. R, 2014). No tocante a essa situação dos cuidados corporais, Ramos (2011) também pode averiguar esse impedimento entre os professores homens sujeitos de sua pesquisa, onde um deles recebeu um comunicado da gerencia de educação da cidade, proibindo-o de realizar a tarefa do banho nas crianças por uma reclamação de famílias das mesmas, sendo que posteriormente o professor acabou sendo transferido para uma turma de crianças mais velhas. O mesmo foi apontado na dissertação de Xavier (2017), onde o pesquisador pode observar que o banheiro era um espaço de distanciamento do professor do sexo masculino, na tentativa de evitar qualquer associação a pedofilia, e que em caso de necessidade a merendeira da escola assumiria a função de ajudar

as crianças. Apesar do estudo de Xavier (2017) estar focado no ensino fundamental, é possível destacar através dele que mesmo em uma turma de crianças mais velhas, ainda haveria limitações na atuação do professor do sexo masculino.

Muitos familiares expressam preocupação frente a um professor do sexo masculino realizando cuidados em seus filhos, como Gonçalves e Antunes (2015) e Gonçalves et. al. (2015) apontaram anteriormente em seus estudos, o que não acontece quando se trata de uma professora. Araújo (2009) destaca que a desconfiança perante a figura do professor não ocorre quando se trata de uma professora, de forma que as mulheres quase nunca são alvo de suspeita. Por este motivo, Felipe (2006) salienta que alguns homens acabam modificando sua forma de agir com as crianças, com medo de serem associados a pedófilos.

Silva (2012), através de sua própria experiência como educador infantil, observa que o professor do sexo masculino é alvo de maior visibilidade na instituição escolar dos anos iniciais, visibilidade esta, que está presente por meio de cobranças, elogio, surpresa e “perseguições”, onde o olhar de todos sempre é voltado para ele, sua sala de aula e sua relação com as crianças, além da necessidade de corresponder às expectativas das colegas de trabalho como se já fosse um professor experiente, não percebendo essa mesma cobrança com as mulheres igualmente iniciantes na profissão.

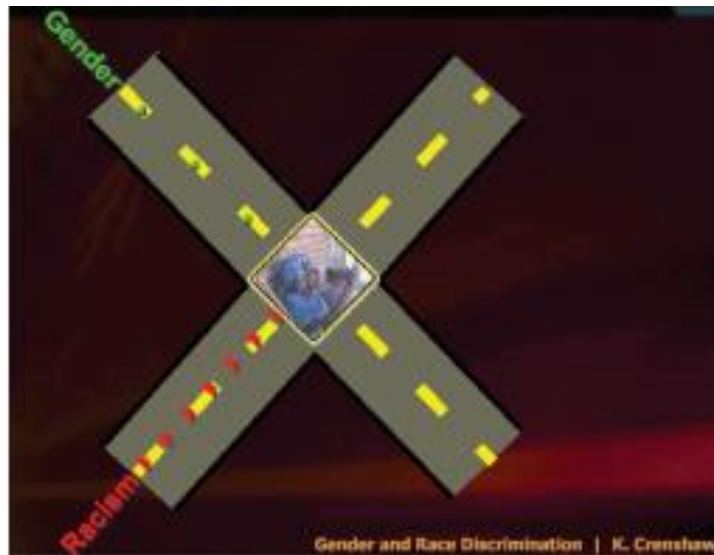
O autor acima (2012) comenta ainda outra opinião que frequentemente aparece durante o trabalho do professor, as suspeitas quanto a sua sexualidade. A partir dessa errônea associação entre o professor e a homossexualidade, alguns pais temem que seus filhos passem a desenvolver comportamentos homoafetivos, influenciados pelo convívio com o professor (ALENCAR e FREIRE, 2016). Destaca-se aqui outra traço da masculinidade considerada padrão: a heterossexualidade.

Dessa forma, além de pensarmos apenas na influência do gênero dentro desta temática, é importante analisar também a sobreposição de preconceitos a que os professores homens podem estar sujeitos. Em relação a este fator, Sayão (2005) assinala que pela escola de ensino infantil ser considerada um local de socialização feminina, a sexualidade dos homens que ali se inserem se torna alvo de dúvidas. A autora citada (2005) verificou em sua tese de doutorado que alguns professores de seu estudo já haviam vivenciado episódios onde tiveram sua orientação sexual contestada, sendo que um deles chegou até mesmo a buscar uma modificação corporal, através do uso de esteroides, com o objetivo de compor uma imagem mais

viril e, portanto, “mais masculina” aos olhos da sociedade, fugindo assim das suposições quanto a sua sexualidade.

Essa sobreposição de preconceitos é nomeada como “interseccionalidade” por Crenshaw (2004). A autora afirma que muitas vezes não lidamos com diferentes formas de preconceitos separadas, mas sim com preconceitos sobrepostos, sendo que a visão tradicional da discriminação age de forma a excluir essas sobreposições. A figura a seguir, ilustra como se daria o processo de sobreposição de preconceitos.

Figura 5 - Eixos de Discriminação



Fonte: Kimberle Crenshaw

No tocante, o pesquisador Silva (2011), através de sua experiência como homem negro atuante na educação infantil, evidencia em suas pesquisas a impossibilidade de isolar raça, gênero, orientação sexual, entre outros, ao abordar essa temática pelos preconceitos existentes na sociedade também serem refletidos no ambiente escolar. Por esse motivo, o professor homem e negro, se torna uma vítima ainda maior da masculinidade hegemônica, que inclui apenas o homem branco dentro de seu bojo.

Acerca da questão, Abramo (2006) analisa que “As desigualdades de gênero e raça são eixos estruturantes da matriz da desigualdade social no Brasil que, por sua vez, está na raiz da permanência e reprodução das situações de pobreza e

exclusão social”, dessa forma, a autora avalia que o enfrentamento dessa questão é tratar de uma condição estrutural da sociedade.

3.2 O cuidar/educar: Diferenças entre o professor e a professora

Tendo como base esse impedimento encontrado pelos professores homens na realização de tarefas de cuidado dentro da educação infantil, entendemos que é necessário frisar a importância das ações de cuidar dentro desta etapa da escolarização bem como ressaltar sua articulação com a tarefa de educar. Ademais buscando compreender também o que é o cuidado na educação infantil, de que forma ele é realizado e qual sua diferença em relação ao cuidado realizado no âmbito familiar, bem como se haveria diferenças entre a forma de cuidar do professor e da professora.

Cerisara (1999) analisa que no passado o cuidar e educar eram vistos de forma separada, dessa forma havia duas formas de trabalho dentro das creches e pré-escolas, uma de caráter mais assistencialista que utilizavam das práticas sociais do modelo familiar e/ou hospitalar e outra de caráter educativo, onde eram utilizados os modelos educativos do ensino fundamental. A autora (1999) ressalta a permanência desse entendimento, apontando a necessidade de buscar a definição do trabalho pedagógico específico da educação infantil, uma vez que estas instituições não devem ser vistas como extensão familiar e nem mesmo um local de reprodução das práticas do ensino fundamental. Galvão e Brasil (2019) observam a importância da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 nesse processo, uma vez que a partir dela passou-se a considerar as particularidades da educação infantil, tornando o cuidar e educar como inseparáveis.

Em conformidade com esse pensamento, Fonseca (2018) salienta o educar/cuidar na Educação da primeira infância como um binômio indissociável, de forma que ambos se relacionam e complementam. Nas palavras da autora,

[...] se para definir o *educar* é necessário fazer referência ao *cuidar* como estando em pé de igualdade com o primeiro, para definir o *cuidar* é preciso perceber que este é parte da educação, ainda que exija habilidades que não sejam eminentemente pedagógicas. *Cuidar* e *educar*, no contexto da educação infantil, passam a funcionar como um binômio, o que acarreta uma indissociabilidade presente por definição. O sentido de *educar* é, portanto, construído na relação com o *cuidar*, passando pelo pedagógico, mas sem ser significado unicamente por ele (FONSECA, 2018).

Porém apesar de toda a importância da função de cuidar dentro da educação infantil, tal ação pedagógica ainda é vista como algo de menor valor, por remeter a atividades domésticas, cuja profissionalização não seria necessária (TIRIBA, 2005), pensamento vinculado a nossa herança escravocrata (NASCIMENTO et al. 2005) e por isso muitos professores ainda tem resistência em desempenhar tarefas de cuidado.

No entanto, Alves e Veríssimo (2007) destacam a importância de tais ações, que afetam diretamente o desenvolvimento neurológico da criança, já que o cérebro infantil estabelece sinapses através da interação com o mundo e com seus cuidadores, de forma que quanto mais estimulação mais significativa será seu desenvolvimento cerebral. Segundo as autoras (2007) tais estímulos são bastante variados, como o toque, a alimentação, a orientação nas questões de higiene, entre outros, de forma que devem ser potencializados no âmbito educacional visando a qualidade desses cuidados e por profissionais qualificados para realizar tais ações, propiciando às crianças um desenvolvimento pleno. A partir disto, podemos concluir que a principal diferença entre o cuidado realizado pelas famílias e o cuidado realizado pelas instituições de educação infantil, é a intencionalidade desse cuidado, vinculado as ações de educação no ambiente escolar e realizado de forma consciente por profissionais capacitados, que entendem a influência e importância de suas ações para o desenvolvimento das crianças e não apenas de uma forma assistencialista.

Dessa forma, a única condição necessária para desempenhar tais cuidados dentro da educação infantil seria possuir a formação necessária, de maneira que o gênero do cuidador não pode ser um impedimento para este trabalho, já que como aponta Jensen (2004) não há motivos biológicos que impeçam os homens de realizar tarefas de cuidado, apenas o mito de que esta não seria uma função masculina, ideia que buscamos desconstruir ao longo deste estudo.

Já que ambos são igualmente capazes, haveria então diferenças no modo de cuidar/educar masculino e feminino? No âmbito familiar, Paquette (2004) destaca algumas dessas diferenças, apontando que os homens no papel de pai teriam uma tendência maior a incentivar as crianças a correrem riscos, permitindo que elas aprendam a ser mais corajosas em situações desconhecidas e a se defender, mas ao mesmo tempo em que garantem a sua segurança e proteção, enquanto a mulher

no papel de mãe teria uma postura mais acolhedora, com uma tendência a acalmar e confortar as crianças.

Martins, Abreu e Figueiredo (2014), destacam ainda que a diferenciação entre o cuidado masculino e feminino reproduzem maneiras de agir, fazer e pensar associadas ao ser homem e ao ser mulher, de forma que as mães se assumem como principais cuidadoras e os pais como cuidadores secundários em funções de apoio e ajuda à mãe. Outra questão destacada pelas autoras citadas (2014) é a frequente percepção materna de que os cuidados desempenhados pelos pais estariam incorretos, sendo que desta forma elas acabam afastando os homens do cuidado. Tal ação acaba perpetuando ainda mais a ideia de separação e diferenciação entre o cuidado feminino e masculino.

Percebendo que essas diferenciações existiriam no âmbito familiar, um estudo conduzido na Holanda por Polanen et al. (2017), buscou analisar os efeitos do gênero nas interações de 37 cuidadores com crianças de 3 anos. Porém neste estudo, os resultados indicaram que não foram encontradas diferenças entre homens e mulheres quanto a atenção, sensibilidade e estimulação das crianças (POLANEN et al. 2017).

A partir das considerações trazidas, é importante destacar que na educação infantil o cuidado deve ser realizado de forma profissional, com ênfase na aprendizagem do cuidar de si, e também do outro, com respeito e ética e construção de solidariedade, coletividade e cidadania. Dessa forma, não importa se é realizado por um homem ou por uma mulher, mas sim se o professor desempenha as atividades de forma a atender as propostas pedagógicas construídas e organizadas por todos os/as professores/as no planejamento e intencionada para o desenvolvimento infantil. Além disso, o fato da pessoa ser mãe ou pai no âmbito familiar, não deve influenciar sua capacidade de aprender e cuidar na educação infantil (GONÇALVES; FERREIRA e CAPRISTO, 2018). A partir dessa observação, podemos entender que há uma lacuna na formação inicial ofertada pelas universidades, nas atividades específicas da educação infantil, já que os profissionais (e aqui incluindo também as mulheres) não se sentem preparados para desempenhar tarefas de cuidado ao adentrar na profissão (MICARELLO, 2005). Salienta-se também que homens e mulheres desempenharem ações de cuidado de maneiras distintas, não significa que apenas uma delas seja a correta, pois como destaca Jensen (2004), a maior participação dos homens nos trabalhos pedagógicos

de cuidado representaria uma melhor qualidade desse entendimento do cuidar de si e do outro, independente de quem o faz, já que ampliaria a natureza das atividades realizadas.

Ainda acerca desta questão, Sayao (2005), através de sua pesquisa de doutorado sobre a docência masculina na educação infantil, conclui,

“A observação em diferentes momentos dessa pesquisa levou-me a perceber que, assim como as mulheres, não só os homens aprendem a cuidar, mas homens diferentes cuidam de formas diferentes e mulheres diferentes cuidam de formas diversas. Isso leva a crer que não há um jeito universal masculino ou feminino de maternar ou cuidar” (SAYÃO, 2005, p. 167).

Dando seguimento a este estudo, para que possamos entender todo o processo pelo qual essa pesquisa foi construída e desenvolvida, é importante para o leitor que adentre a seção que virá a seguir, a qual apresentará a abordagem metodológica desta investigação, elucidando como se deu as etapas da mesma.

4 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Nesta seção expomos ao/a leitor/a a abordagem metodológica da pesquisa, apresentando o perfil da amostra de estudo, a forma como esses sujeitos foram localizados e contatados e como se deu a aplicação dos instrumentos do estudo: as entrevistas e a roda de conversa. Evidenciamos também o cuidado com os procedimentos éticos e as etapas de análise do material coletado.

A presente pesquisa é de caráter qualitativo. No tocante à pesquisa qualitativa, Bardin (1977, p. 115), aponta que ela “[...] corresponde a um procedimento mais intuitivo, contudo, também mais maleável e mais adaptável, a índices não previstos ou à evolução das hipóteses”. Esse tipo de pesquisa tem como característica a obtenção dos dados a serem utilizados no contato direto do pesquisador com a situação a ser estudada, valorizando o processo do estudo (SPINDOLA; SANTOS, 2003). Além disto, esta abordagem possibilita ainda compreender mais profundamente as particularidades do comportamento dos indivíduos (RICHARDSON, 1985).

4.1 Participantes

Participaram desse estudo, três professores que se encaixaram no perfil buscado em função dos objetivos da pesquisa: formação em pedagogia e/ou magistério, do sexo masculino e, atuantes como professores na rede de educação infantil do município, onde foi realizado o estudo, localizado no interior do estado de São Paulo. Como forma de manter o anonimato, os entrevistados foram convidados a escolherem nomes fictícios que os representasse no presente estudo.

Para o acesso aos indivíduos que se encaixassem nos critérios mencionados acima, entramos em contato com a Secretaria de Educação, explicando as motivações, procedimentos e benefícios da pesquisa e solicitando que fosse disponibilizado o quadro de professores das escolas de ensino infantil do município. Neste contato, foi informado que primeiramente deveríamos abrir um pedido de acesso à informação pública, protocolando-o junto a prefeitura. Após o processo e a obtenção do documento solicitado, foram destacados os profissionais do sexo masculino dentre a relação total dos professores dessa etapa de ensino. Neste

primeiro recorte, obtivemos uma relação de apenas 8 professores homens, num total de 553 atuantes no município.

A partir daí demos início a procura por esses profissionais, porém nos primeiros contatos descobrimos que a lista abrangia também os professores de educação física, os quais não eram o foco da pesquisa, e dessa forma a lista de professores que se enquadravam nas características da amostra foi ainda mais reduzida. Posteriormente, através de diversos contatos, conseguimos localizar 4 professores atuantes na educação infantil, dos quais, 3 responderam de forma positiva, aceitando fazer parte do estudo.

Como forma de expandir o número da amostra, e realizar uma possível comparação entre ensino público e privado, entramos em contato também com escolas particulares do município, porém nesta modalidade de ensino não foram encontrados homens atuando como professores, que não fossem os profissionais de educação física ou música.

Já que a dificuldade no encontro desses profissionais já era uma possibilidade prevista, a intenção inicial era entrevistar de três a quatro professores, quantidade que foi possível atingir. É interessante frisar que, segundo Minayo (2000, p.102): “uma amostra ideal é aquela capaz de refletir a totalidade nas suas múltiplas dimensões”, desta forma, a partir da análise dos resultados, considera-se que o número obtido na amostra, apesar de reduzida, se mostrou eficaz frente os objetivos propostos na pesquisa, bem como evidencia a falta desses profissionais do sexo masculino atuando dentro da educação infantil.

Ademais, por se tratar de uma amostra pequena e de caráter muito particular, decidimos omitir também o nome da cidade onde a pesquisa foi realizada, além do nome dos entrevistados, como forma de garantir o completo anonimato dos sujeitos, preservando suas identidades e possibilitando que eles se sentissem livres em expor suas histórias de vida.

Quadro 1 – Dados dos Participantes

| | | | |
|----------------------|-----------|----------------------|------------|
| Identificação | Daniel | Rodrigo | José |
| Idade | 53 anos | 32 anos | 31 anos |
| Religião | Ateu | Não tem | Umbandista |
| Formação | Pedagogia | Magistério, Letras e | Pedagogia |

| | | | |
|---|---------------|---------------|---------------|
| | | Pedagogia | |
| Tempo de atuação (Educação Infantil) | 27 anos | 4 anos e meio | 6 anos |
| Estado civil | Casado | Solteiro | União estável |
| Possui filhos | 1 | Não | Não |
| Orientação Sexual | Heterossexual | Homossexual | Homossexual |

Fonte: Elaboração própria

4.2 Cuidados éticos iniciais

A presente pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética em pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, sob o número 2.750.858 e Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 91115218.6.0000.5400, sendo que todos os princípios éticos dispostos na Resolução CNS 196/96 foram respeitados.

Os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa, procedimentos de coleta de dados e do uso do gravador. Também receberam informações acerca da garantia de anonimato e da possibilidade de desistir do estudo a qualquer momento, sem nenhum tipo de consequência. Além disso, todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁶ em duas vias e tiveram todas suas dúvidas sanadas. Como forma de garantir o anonimato, quaisquer informações que possibilitassem a identificação dos participantes foram omitidas.

4.3 Instrumentos

A fim de descobrir, principalmente, como se deu a experiência de lecionar e os desafios que eles enfrentam tanto na escola como na sociedade em geral, atuando como professores que lecionam na educação infantil ou séries iniciais, optamos pela realização de entrevistas, por ser um proveitoso instrumento pensando na história de vida dos sujeitos. Segundo Peirano, citado por Heilborn, Cordeiro e Menezes (2009), ela é um encontro entre diferentes visões de mundo, entre os pressupostos teóricos do pesquisador e a perspectiva dos entrevistados. As referidas autoras apontam ainda que os dados que podem ser obtidos através da

⁶ Ver apêndice A.

entrevista não dizem respeito apenas à fala, mas também uma série de outras informações transmitidas através de gestos corporais, reações, pausas no relato, sorrisos e demais expressões que podem integrar de modo valioso o conjunto de dados a ser posteriormente analisado (HEILBORN; CORDEIRO E MENEZES, 2009).

Aliado a isto, empregou-se o método de história de vida, que é um instrumento onde o foco é o ponto de vista dos participantes da pesquisa a fim de conhecer suas percepções pessoais e sentimentos íntimos que marcaram a sua experiência ou acontecimentos vividos no contexto de sua trajetória de vida (CHIZZOTTI, 2000).

Deste modo elaboramos um roteiro de entrevista⁷, com perguntas semiestruturadas que serviram de guia para a pesquisadora, as quais poderiam ser complementadas conforme as informações foram sendo fornecidas pelos entrevistados. Como forma de validação, uma versão preliminar deste roteiro foi aplicada a uma pequena amostra que se enquadrava em particularidades análogas à população que fez parte da pesquisa, permitindo a previa identificação e correção dos possíveis problemas que surgiriam no momento da aplicação.

Ademais, durante a entrevista, aplicamos também um questionário⁸ simples de forma a colher e condensar informações gerais sobre os entrevistados, como nome, idade, estado civil etc.

Realizamos também uma roda de conversa entre os atores da pesquisa, para retirar deles mais detalhes que juntos podem aparecer. As rodas de conversas possibilitam encontros dialógicos, singulares, construindo possibilidades de produção e ressignificação de sentido – saberes – sobre as experiências dos atores deste estudo. (SAMPAIO; SANTOS; AGOSTINI e SALVADOR, 2014)

Sua escolha se baseia na horizontalização das relações de poder. Os sujeitos que as compõem se implicam, dialeticamente, como atores históricos e sociais críticos e reflexivos diante da realidade. Dissolve-se a figura do mestre, como centro do processo, e emerge a fala como signo de valores, normas, cultura, práticas e discurso. [...] As rodas são mais do que disposição física (circular) dos participantes e bem mais que uma relação custo-benefício para o trabalho com grupos. Elas são uma postura ético-política em relação à produção do conhecimento e à transformação social, efetivando-se a partir das negociações entre sujeitos. (SAMPAIO; SANTOS; AGOSTINI; SALVADOR, 2014, p. 1301).

⁷ Ver apêndice B.

⁸ Ver apêndice C.

A roda de conversa é uma abordagem bastante utilizada nos processos de intervenção comunitária e consiste em uma abordagem de participação coletiva de debates acerca de uma temática, através da criação de espaços de diálogo, nos quais os atores da pesquisa podem se expressar e, sobretudo, escutar os outros e a si mesmos sobre a temática que a pesquisadora levará a eles. Mélo et al. (2007) apontam que a roda de conversa possibilita um intercâmbio maior de informações, sendo que cada participante instiga o outro a falar. Na roda busca-se motivar a participação, sensibilizar e desafiar os participantes, criando um ambiente onde as pessoas possam superar seus medos e entraves, sem implicar na invasão de suas privacidades (AFONSO e ABADE, 2008).

Por fim, após a qualificação deste estudo, foi conduzida uma nova entrevista, buscando esclarecer alguns pontos das entrevistas e roda de conversa anteriores, ademais buscando compreender alguns aspectos da vida pessoal dos entrevistados. Dessa forma, foi elaborado um segundo roteiro de entrevista⁹, com poucas perguntas que norteassem a pesquisadora e que fomentassem novos questionamentos a partir das respostas dos entrevistados.

4.4 Procedimentos de coleta dos dados

O contato inicial com os professores se deu após a aprovação da pesquisa no comitê de ética, no ano de 2018. Após este primeiro contato inicial, foi lhes enviado o TCLE via internet, de forma que eles pudessem ler com tranquilidade, realizar uma relação das primeiras dúvidas, caso houvesse, confirmando sua participação já com o conhecimento de todos os procedimentos. Após a concordância de participação, marcamos os dias e locais para a realização das entrevistas levando em consideração a disponibilidade e preferência dos entrevistados.

Nos dias das entrevistas, foi apresentado novamente o TCLE, desta vez impresso, o qual os participantes foram orientados a ler e assinar. A pesquisadora se colocou à disposição para responder as dúvidas que ainda poderiam persistir e explicou como seria, posteriormente, a realização da roda de conversa, com todos os entrevistados.

⁹ Ver apêndice D.

Durante a entrevista foi apresentado o questionário, que os próprios entrevistados preencheram, e após isso deu-se início as perguntas semiestruturadas. Utilizou-se também o gravador de voz, com consentimento dos participantes, de modo a proporcionar o registro integral das falas para posterior transcrição das entrevistas.

Após a realização das entrevistas e das transcrições dos áudios, realizamos um novo contato com os professores, na tentativa de realizar a roda de conversa. Essa etapa se mostrou mais trabalhosa do que a anterior, uma vez que era necessário agendar com os professores o mesmo dia e horário. Todos concordaram que o melhor dia seria um sábado, já que não seria um dia letivo e por consequência, mais fácil para que todos os professores pudessem comparecer, porém houve vários conflitos de disponibilidade e por esse motivo a roda de conversa pode ser realizada apenas no início de 2019. Apesar do atraso em relação ao cronograma inicial da pesquisa, este acontecimento se mostrou proveitoso, uma vez que a transcrição integral das entrevistas já havia sido finalizada e a roda de conversa pode abarcar elementos e temas interessantes apontados nas mesmas.

Por fim, a pesquisadora estabeleceu um novo contato com os participantes, buscando conhecer o interesse de participação dos mesmos na realização da segunda entrevista, sobre os aspectos da vida pessoal. Os três professores aceitaram novamente participar dos encontros, os quais foram realizados no segundo semestre de 2019.

4.4.1 Transcrição das entrevistas e da roda de conversa

Após serem realizadas, as entrevistas e as falas da roda de conversa foram transcritas de modo integral. Esta tarefa foi bastante trabalhosa devido à concentração exigida para que a escrita fosse uma reprodução fiel às falas.

Foram realizadas algumas correções em aspectos próprios da oralidade, ou seja, a grafia das palavras foi, em sua maioria, registrada de acordo com a norma culta da língua portuguesa, onde apenas expressões muito cristalizadas no idioma como “tá”, “né”, “dos”, “pra”, entre outras, foram mantidas em sua forma original. Esse procedimento foi adotado uma vez que não implica em mudança no objetivo das questões e como afirma Manzini (2012) essa alteração é importante para que,

ao ter acesso ao trabalho publicado ou em apresentação de trabalhos, os entrevistados não se sintam constrangidos, pois, apesar de saber que a fala cotidiana não se assemelha a fala culta, o entrevistado pode sentir-se estigmatizado pela reprodução fiel de sua oralidade.

4.5 Tratamento e Análise dos resultados

Os dados coletados referentes às entrevistas semiestruturadas e da roda de conversa, foram analisados descritivamente. Desse modo, utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin (1977, p. 42), que segundo a autora:

Pertencem, pois, ao domínio da análise de conteúdo, todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas, que embora parciais, são complementares.

O conteúdo coletado foi organizado e desenvolvido em três etapas:

- Pré-análise, onde os dados foram organizados a fim de uma análise mais precisa, através de uma leitura flutuante dos documentos que seriam utilizados na pesquisa, escolha dos documentos e transcrição das entrevistas gravadas. Segundo Gomes (2012), nesta etapa faz-se uma leitura compreensiva, visando à impregnação dos depoimentos, a visão de conjunto e apreensão das particularidades do material;
- Exploração do material a ser utilizado na pesquisa, onde os dados foram agrupados e emergiram as categorias de análise. Ainda segundo Gomes (2012), nesta etapa é fundamental ir além das falas e dos fatos, ou seja, do que está explícito para o que é implícito do revelado para o velado;
- Tratamento dos resultados alcançados, onde os resultados foram tratados, interpretados e comparados, a fim de se tornarem significativos e válidos.

Como aponta Goldenberg (2004), deve se analisar comparativamente as diferentes respostas, novas ideias que surjam e o que confirme ou rejeite as teorias iniciais, sendo que essa etapa leva um tempo considerável de reflexão e dedicação a fim de que seja possível tirar o máximo proveito das respostas obtidas dos entrevistados, e também da roda de conversa, enriquecendo a análise e conclusão

da pesquisa. Ainda segundo a autora (2004), é interessante analisar tanto o que foi dito como o que não foi, nas entrevistas e na roda de conversa, buscando a lógica da “não-resposta”, sempre exercitando o olhar crítico sobre a pesquisa, verificando quais eram os objetivos iniciais e o que realmente foi alcançado, possibilitando assim uma conclusão mais enriquecedora.

Dessa forma, a partir da exploração do material emergiram as seguintes categorias e subcategorias:

- Categoria: O tornar-se professor
 - Subcategorias: O caminho da profissão e a chegada na educação infantil; A visão dos familiares e amigos; A importância da formação para a atuação como professor na educação infantil.
- Categoria: O ser professor
 - Subcategorias: “Não é uma professora?!”: o estranhamento perante a figura masculina; As práticas do trabalho como professor na educação infantil; Professor e professora: quais as diferenças?.
- Categoria: O não ser somente professor
 - Subcategoria: Professor: onde vive? Do que se alimenta? O que faz fora da escola?

Na seção 5 começaremos a descrever o que cada professor apontou nas categorias e como elas são olhadas e analisadas segundo os/as autores/as que embasam este estudo.

5 O TORNAR-SE PROFESSOR

Nesta seção apresentamos a primeira categoria desta pesquisa e suas análises, as quais são as subcategorias que mostram como esses homens se tornaram professores da educação infantil, desde a escolha pelo curso de pedagogia e/ou magistério, até os sentimentos do primeiro dia de aula a frente de uma turma como professor titular. Apresentamos também a visão de seus familiares e amigos frente a esta escolha profissional e a importância da formação para a atuação na educação infantil. A trajetória de cada professor foi separada por seus nomes fictícios, como já descrevemos na abordagem metodológica, na seção 4.2, para que seja possível conhecê-las individualmente.

5.1 O caminho da profissão e a chegada na educação infantil

5.1.1 Professor Rodrigo

O professor Rodrigo tem 32 anos, é formado no Magistério, Letras e em Pedagogia e atua há 4 anos e meio na educação infantil. A entrevista aconteceu em um sábado a tarde, na casa de sua mãe, num bairro afastado do centro da cidade, onde o professor conta que iniciou sua carreira, primeiramente através do curso de magistério e aponta que a vontade de ser professor já era algo que carregava desde criança, uma vez que, apesar de já ter se imaginado outras profissões, essa vontade sempre prevaleceu, principalmente influenciada pelos “bons professores” que teve ao longo de sua trajetória escolar. Este conceito de bons professores, trazido por Rodrigo, nos remete às observações de Pimenta (1997), que destaca que ao adentrar no curso de formação inicial os estudantes já carregam conceitos do que é ser professor e identificam quais seriam as características dos bons professores, influenciados pelos docentes que tiveram ao longo de suas trajetórias escolares. No entendimento de Rodrigo, seus bons professores foram aqueles que demonstraram respeito pelos alunos, afetividade e tinham uma boa didática para ensinar. É possível observar que o professor Rodrigo, traz um posicionamento binário, professor bom x professor mau, não apontando as nuances que há em todas as profissões, pessoas, e principalmente na escola, que é um espaço multicultural.

Sobre as motivações para a escolha profissional, Gonçalves e Antunes (2015) destacam que essa decisão não é algo individual, visto que sofremos influência de diversos fatores externos na seleção da carreira.

Professor Rodrigo: *Eu escolhi o magistério porque desde criança eu já queria ser professor, eu tinha esse desejo, essa vontade... é obvio que quando a gente é criança a gente quer ser tudo, na vida. Eu quis ser advogado, quis ser bancário, mas o que eu queria ser mesmo era professor. [...] Eu acho que os bons professores que eu tive na escola, no ensino fundamental, que me motivaram a isso, acho que já despertava dentro de mim, essa vontade de ser. (entrevista 1)*

Aponta que a atuação na educação infantil nem sempre foi sua preferência e que a entrada nesta etapa de ensino, especificamente, se deu pela vontade e necessidade de trabalhar em mais de um período. Dessa forma, conta que acabou prestando dois concursos que estavam abertos no município em que reside atualmente, e onde já tinha familiares, um para o ensino fundamental e um para a educação infantil, sendo primeiramente convocado para o segundo. Essa necessidade de trabalhar mais horas por dia ou mais um período é uma realidade de muitos professores brasileiros, para compensar o baixo salário e garantir formas de aumentar seu rendimento, como aponta Barbosa (2011). A mesma autora (2011) destaca ainda que não é possível aferir a carga total de trabalho dos professores, uma vez que além das horas de ensino em sala de aula, eles ainda necessitam trabalhar várias horas em atividades extraclasse, como planejamentos, elaboração e correção de atividades entre outras.

Devido a essa necessidade dos dois empregos, o professor assinala que acabou aceitando o cargo, mas julgava que não fosse gostar do trabalho, como é possível observar através de seu relato.

Professor Rodrigo: *Eu achava que eu não fosse gostar, eu achava realmente que crianças pequenas eram mesmo pra professoras, que elas tinham uma afetividade melhor com as crianças, então eu criava esse meio que pré-conceito, né?*

Apesar de nesta época já ter substituído professores na educação infantil, Rodrigo diz que não se imaginava a frente de uma turma como professor titular,

justamente pelo fato de ser homem e encarar que não tinha os atributos necessários para o trabalho com crianças pequenas. Como aponta Louro (2003), a imagem dominante do professor do sexo masculino é aquela ligada à autoridade e distanciada dos aspectos considerados necessários para a educação de crianças pequenas. O professor relembra que chegou com muito medo em seu primeiro dia de aula, com receio da reação das crianças e dos pais e/ou responsáveis.

Professor Rodrigo: *Eu peguei uma quarta etapa¹⁰, eu vim com muito medo [...] e eu pensava: “nossa, eu substituí na educação infantil, mas é diferente de assumir uma turma e assumir um compromisso. Como que eu vou lidar com essas crianças? Será que eles vão gostar de mim? Será que os pais vão gostar?”. Porque eu já imaginava, no fundamental era uma coisa, mas e no infantil?*

Rodrigo afirma que era influenciado pelo pensamento social de que a educação infantil não seria uma etapa de ensino adequada para os professores do sexo masculino e reconhece que seu antigo pensamento como um “pré-conceito”¹¹ que tinha sobre sua profissão, vinculada ao gênero. Fica evidente que a influência desse imaginário social, sobre a presença do homem na educação infantil, colaborou para que Rodrigo chegasse com receios em seu primeiro dia de aula, já imaginando uma reação negativa das crianças e principalmente dos pais, mães e/ou responsáveis.

Apesar desse pensamento inicial, o professor aponta que não pretende mais voltar a lecionar no ensino fundamental, uma vez que após trabalhar na educação infantil descobriu sua verdadeira preferência, evidenciando que precisou vivenciar a situação para perceber que é possível que homens desempenhem essa função tão bem quando as mulheres.

Professor Rodrigo: *[...] eu vim pra experimentar, já se passaram 4 anos e meio, cá estou, (risos) gostei muito e não volto mais pro fundamental, eu já fiz a minha opção. Tanto é*

¹⁰ Crianças de 04 anos.

¹¹ É necessário destacar que para Rodrigo existe uma diferenciação de significado entre as palavras “pré-conceito” e “preconceito”, de forma que, no entendimento do professor, a primeira representaria os juízos pré concebidos que criamos sobre determinado assunto ou situação, mas passíveis de serem alterados, em outras palavras a “primeira impressão” podendo ser positiva ou negativa. Já a segunda palavra representaria o sentido de intolerância frente as diferenças, em sentido apenas negativo. Isto posto, optamos por escrever a palavra da forma como o professor se expressou sobre ela, como forma de melhor exprimir seu pensamento.

que hoje eu dobro. Nesse tempo que eu vim pra (nome da cidade), eu prestei um concurso em 8 meses que eu estava aqui e já fui chamado rapidinho. E é da educação infantil também, então eu tenho os dois períodos educação infantil, aqui e em (nome da cidade). Na verdade, a sociedade, ela cria uma utopia, um modelo, né? E as vezes a gente acaba se deixando levar por essa utopia né? De que... homem na educação infantil não cai bem, não é legal, as crianças não vão gostar, a família não vai gostar, entendeu? Mas eu vi que realmente dá pra gostar sim, dá pra trabalhar e que eles (crianças) têm um carinho enorme pela gente.

Rodrigo frisa sempre ao longo da entrevista aspectos ligados a afetividade presente na profissão, além de mostrar seu descontentamento frente à ideia de que os homens não seriam capazes de demonstrar carinho, assunto no qual nos debruçaremos mais adiante.

5.1.2 Professor José

O professor José tem 31 anos, tem formação em Pedagogia e atua há 6 anos na educação infantil. A entrevista ocorreu numa quinta-feira à noite na sala de sua casa, num bairro afastado do centro da cidade e começa com o José contando que sua carreira como professor começou antes mesmo da realização do curso superior. Como relata, iniciou sua atuação ainda no ensino médio, primeiramente como professor de espanhol de forma voluntária, no Programa Escola da Família¹². Lembra que na época uma das professoras estava indo para a Espanha para a realização de seu doutorado e como havia acabado de concluir o curso foi convidado para substituí-la.

Professor José: *Então, antes mesmo de começar a atuar, antes mesmo de entrar pra faculdade mesmo... como eu disse, eu fiz o curso de espanhol, que a minha professora do curso foi uma grande motivadora, e assim que eu acabei o curso, que foi exatamente em julho do ano que eu estava no terceiro ano do ensino médio, eu acabei o curso de espanhol e uma professora que dava aula, uma outra professora de espanhol que dava aula no programa escola da família de forma voluntária, ela*

¹² Programa criado em 23 de agosto de 2003, pela Secretaria de Estado da Educação, que realiza a abertura de escolas da rede estadual de ensino aos finais de semana, oferecendo diversas atividades às comunidades. <http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/Subpages/sobre.html>

estava indo pra Espanha fazer um doutorado, alguma coisa assim e aí estava precisando de um professor, alguém que pudesse dar aula no lugar dessa professora, no programa escola da família, aos sábados e tudo mais. Aí a minha professora veio e falou assim: “José, você não quer, já que você tem a vontade de ser professor e tudo mais, você não quer assumir isso daí?”. Eu falei assim: “Ah eu não sei se dá certo” porque ainda mais que já era uma turma em andamento, a professora vai fazer doutorado, então eu falava assim “Nossa, ela (a professora) deve ser espetacular. Eu acabei o curso agora, nunca dei aula na minha vida nem nada, não tenho embasamento nenhum, como que eu vou fazer isso?”. Ela falou: “Não, vai. Se você precisar de alguma coisa eu te ajudo.”. Eu falei: “Ah, então tá bom”, comecei e desde então eu não saí da área da educação mais [...].

A fala de José evidencia que teria sentido um pouco de receio em estar à frente de uma sala pela primeira vez, mas decidiu experimentar essa nova experiência e nunca mais saiu. Aponta que após esse acontecimento teve outros empregos, atuando como secretário de escola e professor de espanhol em escolas particulares, sempre inserido na área da educação.

Ao lembrar como sucedeu sua entrada no curso de pedagogia, José relata que sua única certeza era a vontade de atuar em alguma área dentro da educação e que sua opção inicial era na verdade o curso de letras. Afirma que seu interesse pela educação se deu através da influência de professores que teve em sua trajetória acadêmica, em especial da professora de espanhol já citada, que o havia convencido a ministrar as aulas. A escolha pelo curso de pedagogia se deu apenas durante o processo seletivo do Programa Universidade para Todos (Prouni)¹³, na fase de indicação de curso. José se inscreveu no Prouni em 2004, ano em que o programa havia começado e por este motivo aponta que se inscreveu sem acreditar que realmente daria certo. Dentre as opções de curso, colocou Letras como primeira opção, Pedagogia como segunda e Direito na terceira, porém ao longo do processo acabou invertendo a ordem e colocando Pedagogia em primeiro, pelo curso estar menos concorrido, sendo então selecionado para o mesmo. Apesar da aprovação, assinala que até aquele momento não sabia detalhes sobre o curso, apenas que seria para atuar na área da educação. Mesmo assim, José realizou a matrícula, pois

¹³ Programa do Ministério da Educação que concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros que não tenham diploma de nível superior.

encarou como uma grande oportunidade que não poderia ser desperdiçada: poder frequentar um curso superior, recém-saído do ensino médio e ainda com uma bolsa integral.

José comenta que apenas com o decorrer do curso foi entendendo melhor sobre essa graduação, bem como as atribuições e o trabalho do pedagogo. Lembra que uma das primeiras revelações sobre o curso, que marcou sua trajetória, foi em um dos primeiros dias de aula quando uma professora questionou quem estava ali apenas por gostar de crianças, afirmando que a motivação para a permanência no curso não poderia ser apenas essa.

Professor José: [...] logo na primeira semana de aula, eu já fui vendo alguns comentários que eram feitos. Uma professora, que eu gosto muito também e tenho amizade com ela até hoje [...] falou assim: “Gente, quem tá aqui porque gosta de criança?”, que eu acho que é até um chavão, né? Aí muita gente levantou a mão, eu falei assim: “Ah, não é meu caso, né?”. Aí ela falou assim: “Gente, quem está aqui simplesmente por gostar de criança, então reveja os conceitos, porque você ser pedagogo não é sinônimo de gostar de criança, você tem que gostar de atuar na educação das crianças, principalmente, não somente”. Aí foi quando eu comecei a entender melhor o que estava por vir. Só que na verdade assim, durante todo o curso sempre teve novas descobertas e foi um curso que, apesar de não ter sido minha primeira opção, inicialmente, foi um curso pelo qual eu acabei me apaixonando.

Após concluída a graduação, José conta que trabalhava como secretário de uma escola quando ficou sabendo da abertura de um concurso para a atuação como professor e decidiu presta-lo, sendo assim convocado para ministrar aulas no ensino fundamental I. Afirma que nessa época não se sentia seguro para atuar na educação infantil e dessa forma não prestou concurso para essa etapa de ensino, apesar de seu diploma de pedagogia torna-lo apto a trabalhar nela. Gonçalves e Antunes (2013) constataram que o trabalho na educação infantil também não era a pretensão inicial entre os entrevistados de seu estudo com professores do sexo masculino, apesar de todos serem habilitados para tal função por terem cursado pedagogia.

Uma atividade que visa facilitar a inserção do estudante de pedagogia no meio de atuação é o estágio obrigatório, porém, no caso do professor José até as

suas experiências de estágio na etapa da educação infantil foram limitadas, pois, pelo fato de ser homem, era impedido de acompanhar essas turmas na escola particular onde realizava seus estágios. José justifica que teve de aceitar essa situação, pela necessidade de completar seu estágio para obtenção do diploma, porém isso fez com que não se sentisse seguro para trabalhar na educação infantil.

Professor José: [...] ela (coordenadora da escola) falou assim: “Olha, eu consigo te ajudar, mas você não vai conseguir fazer o estágio inteiro. Você vai, vai conhecer a escola, pode passar ali alguns momentos e depois a diretora assina pra você, porque ela tem receio que os pais das crianças não gostem que tenha um professor, ou um estágio lá, né? Eles não aceitam um professor, provavelmente não vão aceitar o estagiário também”. Como eu precisava, não tinha muitos outros lugares pra recorrer, porque a maioria dos lugares tem as portas fechadas mesmo não sei como está a realidade hoje, [...] mas tive um pouco de dificuldade. E aí eu tinha aquele receio, né? Eu vou atuar na educação infantil sendo que é tão complicado? Na verdade, o período de estágio que eu fiz foi muito bacana, mas não foi o suficiente pra que eu me sentisse a vontade pra prestar um concurso pra educação infantil.

Sobre este episódio do estágio vivido por José, do qual, foi impedido de acompanhar as turmas da Educação Infantil. Jaeger e Jacques (2017) apontam que a desconfiança sobre o potencial dos graduandos de pedagogia do sexo masculino vai além da sala de aula, acentuando-se na fase dos estágios, onde encontram novas dificuldades de inserção na prática do ensino infantil. As autoras acima (2017) frisam que muitos alunos acabam forçados a vivenciar a prática apenas no ensino fundamental, etapa onde a aceitação do profissional do sexo masculino é melhor. Tal situação é prejudicial para a formação dos professores, já que eles acabam perdendo algumas etapas dessa experiência tão necessária, uma vez que, como apontam Pimenta e Lima (2019, p. 6) “O estágio configurado como espaço de pesquisa nos cursos de formação, além de contribuir para a construção da identidade docente, amplia e aprofunda o conhecimento pedagógico e da práxis educativa docente [...]”. Dessa forma, quando realizado de forma plena, o estágio é uma prática de suma importância para que o futuro professor/a possa experimentar a profissão em seu dia-a-dia, no real contato com as crianças, já que muitas vezes a teoria da sala de aula, acaba se distanciando da prática na escola. Ademais, ao sair

do curso de graduação, o profissional se sintia melhor preparado para as mais diversas situações que vivenciará no exercício da docência.

A entrada na educação infantil por José se deu de modo parecido com a vivenciada pelo professor Rodrigo e relatada anteriormente. Assim como o outro professor, José queria um segundo vínculo de trabalho e, portanto, prestou dois novos concursos, um para a mesma etapa que já lecionava, o fundamental I, e outro para a educação infantil, sendo convocado primeiramente neste último. Por conseguinte, acabou optando por deixar a etapa em que lecionava, pela mobilidade que o novo emprego proporcionaria.

Professor José: *Então assim, na verdade eu prestei o concurso porque eu queria um segundo vínculo, precisava... preciso até hoje, né? (risos) Vida de professor acaba sendo assim. E acabou acontecendo de ser chamado na educação infantil primeiro. No que eu fui chamado na educação infantil eu já tive que deixar meu outro vínculo em (nome da cidade vizinha) porque não tinha compatibilidade dos horários e ia ficar bem complicado trabalhar aqui e trabalhar lá. Até porque não tinha o período que eu precisava aqui em (nome da cidade), e como eu já trabalhava lá há mais de 3 anos [...] já estava um pouco cansado das viagens, porque eu ia e voltava todo dia. Da minha casa até a escola que eu trabalhava eram 61 km. Então 61 pra ir e 61 pra voltar, de segunda a sexta-feira, né? Eram viagens cansativas, então eu acabei optando por ficar aqui.*

José observa neste momento que o ingresso na educação infantil não foi de fato uma escolha pessoal, mas sim uma sequência de acontecimentos, assim como os demais eventos de sua vida relacionados a profissão. Destaca a sensação de estar perdido no início e foi se adaptando com o decorrer do tempo.

Quando convidado a reviver as memórias e sentimentos de seu primeiro dia como professor da educação infantil, José ri e recorda a experiência como um começo atribulado, onde várias coisas ocorreram de forma simultânea. Conta que um erro do GPS acabou levando-o para a escola errada, fazendo com que ele chegasse em seu primeiro dia já no momento da entrada das crianças. Somado a isso, a escola se encontrava com um problema estrutural, dessa forma, os alunos e a equipe escolar tiveram de ser encaminhados a outra unidade escolar. Apesar de contar com o apoio de uma professora designada para acompanhá-lo nesta primeira

semana, ele recorda momentos em que se questionou sobre realmente ter feito a escolha certa, ao ingressar na educação infantil.

Professor José: *Meu pensamento, que você perguntou meu sentimento naquele dia era de... totalmente perdido (risos) totalmente perdido. [...] eu falava assim: “Meu deus do céu, será que eu fiz a escolha certa, de deixar (cidade vizinha) e vir pra cá?”. Aquelas crianças que parece que não paravam de falar nunca, aí tinha assim, algumas, alguns educadores que também em alguns momentos falavam mais alto que as crianças [...], as crianças gritando, alguns educadores gritando também e eu falava: “Gente do céu”.*

A fala do professor evidencia seus sentimentos de tensão frente ao novo campo de atuação, bem como momentos em que ponderou se tinha realmente tomado a decisão correta ao ingressar na educação infantil. Porém, no momento da entrevista e anos depois deste acontecimento narrado, o professor demonstra recordar o acontecimento com carinho. Esta fala é bastante significativa, pois é um momento em que o professor reflete sobre seu passado e revive seu choque inicial, mas agora já seguro da sua escolha profissional e podendo perceber sua evolução.

5.1.3 Professor Daniel

O professor Daniel tem 53 anos, é formado em pedagogia e contabiliza 27 anos de atuação dentro da educação infantil. A entrevista ocorreu numa sexta-feira de manhã, na escola em que trabalha. Daniel encontra a pesquisadora na porta da escola e demonstra bastante interesse pela pesquisa. Dos três professores entrevistados, ele é o que há mais tempo trabalha nesta etapa da educação, sendo que em seu caso, a entrada no ensino infantil antecedeu sua formação na área. Conta que já havia trabalhado no comércio e na indústria e num momento de desemprego prestou um concurso público para a função de agente educacional¹⁴, pela educação ser uma área pela qual sempre havia sido de seu interesse. Apesar de ter entrado sem saber muito a respeito do trabalho desempenhado na função, conta que permaneceu nela por perceber que gostava realmente do trabalho.

¹⁴ Profissional responsável pelo auxílio ao professor dentro do espaço escolar na Educação Infantil, prestando assistência no cuidado das crianças e outras tarefas que se mostrarem necessárias.

Professor Daniel: *Estava desempregado e apareceu um concurso público na educação, que é uma coisa que eu sempre gostei, de educação, gostava como estudante, tudo. Falei assim: “Ah vamos ver como é isso”. Então quer dizer, motivação assim foi sem muito conhecimento, foi mais de arrumar um emprego numa coisa que eu achava que ia ser tranquilo... né? Essa foi uma das motivações, quer dizer, a motivação pra entrada não foi lá muito nobre, né? Mas pra permanecer, sim. Aí eu vi, como já disse anteriormente, que eu vi que eu gostava daquilo.*

Após esse contato inicial com o ensino infantil, Daniel expõe que passou a perceber a grande importância daquela etapa da educação e como o trabalho desempenhado era relevante e trazia evolução no desenvolvimento das crianças, fato que motivou sua permanência na profissão, apesar dos baixos salários e da desvalorização da carreira. Sobre este ponto, Barbosa (2011) destaca que muitos professores abandonam a carreira por profissões cujos salários sejam melhores e mais valorizados. É perceptível para a pesquisadora que Daniel tem muito conhecimento sobre a educação infantil e demonstra sempre muita seriedade sobre os aspectos profissionais da carreira de professor ao longo de toda a entrevista.

Conta que seu ingresso no curso de pedagogia se deu apenas após alguns anos no cargo já mencionado, quando Daniel sentiu que precisava “saber mais”, diz enfatizando as palavras. Ademais com o curso de pedagogia poderia prestar concursos para vagas de professor nas quais o salário seria melhor. Declara que, apesar da prefeitura ter oferecido vários cursos de formação em seu tempo como agente educacional, nos quais aprendeu muito sobre o desenvolvimento infantil, sua vontade era de ir além, motivado pelo entendimento de que o trabalho com crianças pequenas necessitava uma base teórica consistente que lhe desse embasamento para desenvolver atividades de forma planejada.

Professor Daniel: *Eu percebi assim, que eu gostei de trabalhar com as crianças pequenas e eu sempre fui muito bom nesse tempo como agente educacional de improvisar, de fazer coisas novas coisas que são necessárias na educação infantil, você ter isso, essas sacadas né? De o que fazer, em que momentos, trabalhar com arte, com brincadeiras, jogos, improvisos. Só que aí eu percebi que não dá pra viver de improvisos. Improviso é quando você não tem uma outra*

alternativa, um planejamento, de alguma coisa que saiu fora da linha, você improvisa, né? Mas você tem que ter uma base teórica pra trabalhar com aquilo ali. Então o interesse foi esse, eu precisava ter uma base teórica, precisava conhecer mais o desenvolvimento infantil pra trabalhar com a criança pequena.

Ao falar sobre seu primeiro dia de trabalho, ainda como agente educacional, Daniel aponta que a parte positiva foi o contato com as crianças, uma vez que no contato com os demais profissionais não tem muitas boas recordações. Relembra que sua chegada causou surpresa para a diretora, que afirmou que esperava uma mulher para ocupar o cargo. Porém com o passar do tempo conseguiu mostrar que desempenhava bem a função e acabou recebendo um pedido de desculpas da profissional, que justificou sua atitude dizendo que ela e as demais funcionárias não estavam acostumadas com homens naquela função. Esse episódio nos remete ao “Ritual de Passagem” apontado por Sayão (2005), no qual o docente precisa provar sua competência e só após isto é reconhecido como parte integrante dos demais professores. A referida autora aponta ainda que, muitas vezes no caso do professor atuando com crianças, há uma aposta inicial de sua incapacidade, dessa forma, quando seu trabalho destoava desse pensamento inicial, surge o sentimento de surpresa entre os demais funcionários.

Outra lembrança de sua entrada na educação infantil, foram algumas instruções sobre o trabalho que recebeu de colegas, especificamente de como disciplinar as crianças. É perceptível para a pesquisadora que tais lembranças de como disciplinar crianças trazem desgosto ao professor, por serem orientações que reprova no trabalho docente.

Professor Daniel: *Ninguém me falou assim: “Olha, a gente pode brincar, esse tipo de brincadeira é pra desenvolver a criança dessa maneira, daquilo”, então foram mais (instruções) de como conter as crianças, deixar elas quietinhas paradinhas ali pra não dar trabalho. Inclusive recebi dicas assim chatas, né? “Olha você pega nela aqui pra não marcar” e é sério isso, parece que não.”*

Ao ser convidado a recordar sua entrada como professor na educação infantil, Daniel afirma sorrindo que agradece aos anos como agente educacional, que teriam lhe dado uma boa base para atuar posteriormente como professor da educação

infantil e dessa forma, analisa que seu início como professor foi mais fácil, uma vez que já estava habituado as atribuições e a vivência na educação infantil. Relembra que em seu primeiro dia de aula como docente, a frente de uma turma de 5ª etapa com 32 crianças, já se sentia mais preparado para o trabalho, justamente pela experiência anterior. O professor relata ainda que algumas crianças dessa turma eram consideradas de comportamento difícil, o que nos remete uma passagem de Sayão (2005), onde a autora aponta que são frequentes casos onde o professor iniciante recebe turmas consideradas mais difíceis, como uma forma de teste a sua capacidade.

5.2 A visão dos familiares e amigos

Destacando a importância do apoio familiar frente as nossas escolhas profissionais ao longo da vida, já que o núcleo familiar e social tem forte influência sobre tais escolhas (SANTOS, 2005), buscamos compreender qual o posicionamento da família e amigos dos professores acerca de suas escolhas pelo curso de pedagogia e pela docência de crianças.

Através das falas dos entrevistados pudemos observar que, na maioria dos casos, a escolha desses homens pelo magistério sempre foi vista por parte dos/as amigos/as, família de forma tranquila, entusiasta, e como uma profissão importante.

O professor Daniel destaca que nunca houve nenhum tipo de estranhamento por parte de sua família, frisando que mesmo quando era agente educacional, seus familiares já o consideravam professor de educação infantil. Da mesma forma, o professor Rodrigo comenta que também sempre teve muito apoio de sua família, destacando o fato de que sempre trabalhou para pagar sua faculdade, então seu esforço sempre foi reconhecido pelos seus familiares.

Já o professor José comenta que sua mãe demonstrava alguns receios, indagando se ele achava que iria gostar e se teria paciência para lidar com as crianças, porém o professor não entende isso como uma tentativa de desestímulo, mas sim pelo fato de que antes da entrada na graduação em Pedagogia, ele chegou a fazer um curso de mecânica que seria uma carreira totalmente oposta a nova escolha.

Professor José: *Então eram dois opostos e aí minha mãe falou assim: “Mas nossa, fazendo curso de mecânica, agora falando que vai ser professor?”. Aí de repente eu entrei pra faculdade e começo a falar sobre desenvolvimento da criança, né? Uma coisa que eu sempre gostei bastante na faculdade foi a disciplina de psicologia infantil e eu falava muito sobre psicologia infantil pra ela e acho que ela começou a criar alguns nós na cabeça. Mas de modo geral, embora aquilo que todo mundo sabe “Ah o professor é desvalorizado, tem certeza que você quer ser professor?” e tudo mais, a família apoiou bastante.*

Como é possível perceber através de sua fala, o professor recebeu alguns questionamentos acerca de sua escolha sobre o curso, relacionado a desvalorização da profissão do professor. No entanto, José acredita que o fato de ter sido o primeiro a cursar o ensino superior na sua família, fez com que se destacasse o apoio, mesmo com a preocupação de sua família frente aos problemas da carreira de professor. Essa situação é comentada por Dias e Soares (2012), ao explicitarem que a obtenção do diploma é tida como mais importante do que a escolha da profissão em si, já que representa um valor simbólico, que além de ser um desejo dos próprios jovens que o conquistaram, também é um desejo de suas famílias. O professor José comenta também que se tornou um tipo de exemplo familiar, já que depois dele, sua irmã também se formou em Pedagogia e atualmente sua sobrinha cursa a mesma graduação.

Em relação aos amigos, os professores Rodrigo e José comentam situações parecidas, já que os amigos de ambos também seriam em sua maioria da área da educação, dessa forma, destacam que não houve situações de reprovação. Rodrigo destaca também que procura sempre se identificar com pessoas que não tenham preconceitos e que tenham um pensamento alinhado com o seu, porém em outro momento da entrevista evidencia que um de seus amigos teria questionado suas funções dentro da educação infantil de forma depreciativa.

Da mesma forma, o professor Daniel destaca que a maioria de seus amigos sempre agiram com respeito frente a sua escolha profissional, ou pelo menos nunca manifestaram quaisquer sinais de desaprovação ou se colocaram contrários à sua escolha. O professor afirma que isso se deve ao fato de que sempre procurou mostrar o profissionalismo envolvido em seu trabalho, se propondo a explicar sobre ele e todos os conhecimentos envolvidos àqueles que parecessem desconhecer a

função de professor na educação infantil ou encará-lo de forma meramente assistencialista ou de limpeza para com as crianças, isto é, higienista.

Professor Daniel: *Os amigos a maioria naturalmente [...] Mas porque eu fazia com os amigos o mesmo que eu fazia com os pais: [...] “Então senta aqui, vou te explicar meu trabalho” e falava tudo, o conhecimento que você tinha que ter com a criança pequena, pra mostrar que você não tá ali de babá de criança pequena. Não, você é um profissional que trabalha com criança pequena, que tem que conhecer muitos conhecimentos específicos do desenvolvimento da criança, tudo.*

5.3 A importância da formação para a atuação como professor na educação infantil

Além de estabelecer uma relação de confiabilidade com a pesquisadora, a fala dos entrevistados evidencia que a entrevista é um momento de mostrar suas qualificações, o trabalho a ser desenvolvido e quais os benefícios desse trabalho para as crianças. Dessa forma, foi possível perceber através dos encontros que os professores sempre tentam apontar a postura profissional da Educação Infantil, na tentativa de desconstruir a ideia de que seria uma carreira que não necessita de uma base sólida de formação e cujo objetivo é “apenas cuidar de crianças”.

Como ressalta Vasconcelos e Pocahy (2013, p. 136), não podemos excluir o fato de que as mulheres atuantes na profissão “foram incentivadas a trabalharem como vocacionadas, como mães espirituais, como redentoras”, sendo sujeitadas a uma histórica relação de trabalho precário, desigual e injusto. Complementando essa questão, Galvão e Brasil (2009) destacam que esse modelo de mulher como educadora nata trouxe diversas consequências e ainda influencia a formação e o comportamento esperado dos professores nesta etapa de ensino, uma vez que intensifica o entendimento de que não há necessidade de instrução formal. Além disso, essa imagem aglutinada da mulher com a professora da educação infantil atende aos interesses políticos, visto que esse entendimento da profissão como uma extensão da maternidade, e que por isso não demandaria conhecimentos específicos, enfraquece o caráter profissional da docência de crianças pequenas, fazendo com que as trabalhadoras desfrutem de pouco ou nenhum poder para reivindicar melhorias na carreira, salários e na formação (FIGUEIREDO, MICARELLO e BARBOSA, 2005). Louro (2003) tece uma crítica sobre a

diferenciação biológica realizada entre homens e mulheres e o argumento que a justifica, onde ambos seriam complementares e que cada um teria um papel a desempenhar, observando que tal argumento serve apenas para compreender e justificar a desigualdade social.

Frente ao exposto, podemos inferir que ainda é algo comum no imaginário social de que ser professor e professora na Educação Infantil é uma atividade que não exige das políticas públicas uma sólida formação, bastando práticas maternas de cuidado, a maternagem. O docente Rodrigo ressalta em sua fala esse entendimento de que muitas vezes a desvalorização da profissão advém do desconhecimento sobre a carreira, suas práticas e sua função educativa.

Professor Rodrigo: *Quando eu assumi a educação infantil ele (amigo) me questionou “Nossa mas você vai MESMO (ênfase) assumir a educação infantil? Você vai limpar bunda de criança?”.*

Na fala acima é possível perceber que o interlocutor do professor entrevistado entendia a atividade na Educação Infantil baseada apenas nos aspectos de cuidados físicos das crianças, não levando em consideração as características pedagógicas e educacionais da carreira. Esse pensamento muitas vezes está presente até mesmo entre os próprios profissionais da educação de crianças pequenas, como destacam Alves e Veríssimo (2007) ao afirmar que muitas trabalhadoras de creches percebem a atividade como algo que não demanda conhecimentos, formação e habilidades específicas, muito atrelado aos aspectos maternos e ainda de menor valor quando comparado à educação.

Em uma de suas falas, o professor Daniel expressa seu entendimento sobre esta questão, apontando a desvalorização proveniente deste julgamento da informalidade da profissão.

Professor Daniel: *Às vezes quem tá de fora fala: “Ah é só aquilo, é brincar com as crianças”. É lógico que o nosso meio principal de atingir o que a gente quer com as crianças é através de interações e brincadeiras, mas pra fazer isso com qualidade a gente tem que ter conhecimento, que é uma coisa que as pessoas desprezam.*

O mesmo professor frisa ainda que a Educação Infantil seria um nível educativo que demandaria ainda mais estudo para o pedagogo, quando comparada ao ensino fundamental, devido a todas as particularidades dessa faixa etária da criança e da falta de formação específica para ela. Micarello (2005) aborda este assunto ao analisar a separação entre teoria e prática, observando a inexistência de uma formação inicial que contemple as especificidades da Educação Infantil. A autora citada (2005) aponta que muitas vezes os profissionais adentram na profissão sem o conhecimento necessário e acabam aprendendo na prática e com as vivências cotidianas com as crianças. Galvão e Brasil (2009), também destacam em sua pesquisa que, para a maioria de seus entrevistados, o início do trabalho na área se deu sem nenhum tipo de preparação para desempenhar funções específicas dessa etapa do ensino. Em um momento da entrevista, o professor Rodrigo evidencia essa lacuna na formação, ao ponderar que no momento atual não sentiria preparado para trabalhar no berçário, por não ter nenhum tipo de experiência na função.

Professor Rodrigo: *Eu acho que se tivesse que trabalhar no berçário... eu acho que pela questão de não ter filhos, de eu nunca ter cuidado de criança pequena. [...] nunca troquei uma fralda, nunca dei um banho, não sou pai, então eu acho que isso seria um grande desafio pra mim. Nada que eu não fosse superar, mas seria um grande desafio. Eu acho que o berçário no momento eu não gostaria por essas questões.*

É interessante frisar esse trecho da fala do professor, onde uma de suas justificativas para não se sentir preparado para a atuação no berçário seria o fato de não ser pai. Desataca-se aqui, como esse resgate de experiências do âmbito familiar se faz presente na prática dos educadores, experiências que, de acordo com Gonçalves, Ferreira e Capristo (2018) podem sim, contribuir para o desenvolvimento das habilidades que os docentes precisarão na educação infantil, porém não devem ser vistas como suficientes para o desempenho das atividades profissionais, visto que nem todas as professoras do sexo feminino são mães e, mesmo assim precisam desempenhar tais atividades quando adentram na profissão. Portanto, a profissão de professora não deve ser confundida com ser e atuar como mãe na escola, uma vez que são atuações distintas, assim, como a atuação de um pai e um professor de educação infantil.

Como ressaltam Tebet, Martins e Rittmeister (2013), apesar dos conhecimentos práticos adquiridos através do trabalho e das formações continuadas, que os profissionais da educação infantil incorporam dentro de sua formação, eles não substituem a base dos conhecimentos que deveriam ser oferecidas nos cursos de formação inicial. Em conformidade com esse pensamento, o professor Daniel reforça seu entendimento de que a formação para a educação infantil exige ainda mais preparo, sendo necessário mais ênfase para essa etapa escolar dentro dos cursos de graduação, de forma que eles considerem suas singularidades.

Professor Daniel: *No infantil, além do conhecimento que você tem que ter, você tem que saber lidar mais com os imprevistos, que as coisas são mais dinâmicas, você tem que ter mais criatividade, é, para você lidar bem com aquela criança. [...] você tem que ter mais equilíbrio, saber lidar melhor com as coisas ali. É mais difícil no infantil. Eu acho que esse profissional do infantil tem que ser bem melhor qualificado ainda, eu acho que precisa ter algo mais dentro da formação dentro da Universidade mais abrangente para o infantil, que não dá para ser o mesmo do infantil e do fundamental, exigem coisas diferentes.*

Além das lacunas na formação inicial dos profissionais atuantes há ainda situações onde os profissionais não têm a devida qualificação exigida para exercerem funções de cuidar/educar crianças na Educação Infantil. Tal situação foi apontada por Oliveira (2015), que analisou, com base no Censo da Educação Básica de 2015, a formação dos profissionais atuantes nesta etapa de ensino e constatou que apenas 35% das auxiliares que atuavam em creches da rede pública eram habilitadas para tal posto, já que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96) aponta que a formação do educador nesta etapa de ensino deve ser minimamente a de nível médio, na modalidade normal. Sendo assim, tais auxiliares acabam desempenhando também funções pedagógicas, as quais estariam além de sua formação e das atribuições de seus cargos (FRAIDENRAICH, 2018).

Isso é confirmado pelo professor Daniel, o único dos entrevistados que já esteve dos “dois lados”, já que seu primeiro contato com a Educação Infantil foi trabalhando como Agente Educacional. O professor destaca que como agente educacional já desempenhava várias ações das que faz agora como professor, porém sem o devido conhecimento e entendimento pedagógico de suas ações. O

professor explica ainda qual seria a justificativa para que ainda existam essas contratações sem a formação exigida.

Professor Daniel: *Essas funções que se coloca na educação infantil deveria ser todo mundo pedagogo, desde berçário, né? Que se exige um conhecimento maior a respeito do desenvolvimento da criança que muitas vezes não se dá, quer dizer, não se exige desse profissional. Mas daí cai naquela parte do dinheiro também, [...] porque eu tenho certeza que nossos gestores sabem que precisa de um profissional melhor lá, mas é tudo uma questão de dinheiro mesmo, nesse caso: “Não vamos colocar pedagogos desde o berçário, porque aí quanto vai ser o impacto do nosso orçamento?”. E esquece qual vai ser o impacto no desenvolvimento das nossas crianças, quer dizer, os nossos futuros cidadãos [...].*

Sendo indissociável a função de educar e a função de cuidar na Educação Infantil, todos os profissionais dessa etapa da escolarização deveriam ter a formação mínima exigida, como já apontamos anteriormente, visto que, mesmo as ações de cuidado devem ser realizadas de forma articulada às propostas de aprendizagem, porquanto tudo o que é realizado dentro do cuidar/educar contribui para o desenvolvimento infantil (VIEIRA citada por FRAIDENRAICH, 2019). Porém conforme salienta Campos (1999, p. 131) “[...] quanto menor a criança a se educar, menor o salário e o prestígio profissional de seu educador e menos exigente o padrão de sua formação prévia”.

A partir dessa apresentação dos professores, de sua formação e de como se deu sua entrada na carreira docente, além de seus sentimentos em relação à ela e o apoio recebido no âmbito familiar e social, prosseguiremos na próxima seção aprofundando a trajetória desses homens, abarcando seu convívio com as crianças, suas práticas docentes e seus entendimentos acerca da diferenciação entre as práticas do professor e da professora dentro da educação infantil.

6 O SER PROFESSOR

Nesta seção apresentamos a segunda categoria e os apontamentos que dela emergiram, que são as subcategorias, relacionadas a vivência e experiência dos entrevistados como professores da educação infantil, abarcando sua relação com as crianças, com os pais e/ou responsáveis das mesmas, bem como as práticas, suas dificuldades e realizações pessoais com a profissão.

6.1 “Não é uma professora?!”: o estranhamento perante a figura masculina

Pesquisas anteriores têm demonstrado que grande parte do entendimento de que a educação infantil não é uma área masculina se deve ao fato de que esta é uma etapa da educação diretamente aliada ao cuidado, sendo por isso histórica e socialmente atrelada ao universo feminino (HIRATA e KERGOAT, 2007; JENSEN, 2004; LOURO, 2003; ALENCAR e FREIRE, 2016; SILVA C. R., 2012 e 2014; CARDOSO, 2004; GONÇALVES, FARIA e REIS, 2016).

Em uma de suas falas, o professor Daniel levanta o questionamento sobre a existência de outras profissões que lidam ainda mais com o corpo infantil, porém que não são vistas como incomuns, como é o caso de um pediatra do sexo masculino, que, apesar de estar numa profissão de contato direto com crianças, esta não o faz alvo de tanta desconfiança, como a profissão de professor. Como forma de exemplo, o professor relata um acontecimento que vivenciou em sua trajetória, onde uma funcionária da escola, cuja filha estava em sua turma, compartilhou com ele sua opinião perante a figura masculina na sala de aula.

Professor Daniel: *E aí ela me questionou: “Ai Daniel, eu não sei, mas eu te respeito tudo, mas eu não acho legal um homem trabalhar com criança pequena, né?”, aí eu falei: “Mas por quê? Então me explica né, o porquê”, ela: “Ah, porque eu acho esquisito, né?”, eu falei: “Esquisito? Deixa eu te fazer uma pergunta, você leva sua filha ao médico?”, “Eu levo”, “Então o médico que você leva ela, é uma criança pequena ainda tudo, ele examina, ele coloca a mão no corpo todo da criança, coisa que eu não faço, mas o médico tudo bem pra você?”, “Não, o médico tudo bem”. Eu falei: “Qual a diferença? O diploma que ele tem que faz dele um homem diferente?”, eu falei assim: “Não acha que é estranho, pra você ver, eu não tenho que, pra*

trabalhar com a sua filha, pôr a mão nela e examinar o corpo dela, quer dizer, o máximo que eu vou pôr é... é dar um abraço, pegar na mão, dar um beijinho no rosto, que é coisa comum na educação infantil, quer dizer, não vou fazer tudo que um médico faz. Então qual que é o problema? É o diploma?

O convívio próximo entre crianças com o professor, um homem que não faz parte de seu convívio familiar, ainda é motivo de estranhamento por grande parte da sociedade, principalmente quando são crianças pequenas e este convívio envolve cuidados corporais e demonstrações de carinho, tão frequentes na educação infantil. Sayão (2005, p. 16) reforça a existência de uma visão acerca do homem “sexuado, ativo, perverso e que deve ficar distante do corpo das crianças”, sendo que em oposição direta, a mulher é vista como um ser puro e assexuado, e dessa forma, ideal para a função de cuidadora.

Essa visão sobre o masculino levanta também para a discussão outro ponto que envolve a presença do homem na sala de aula: de que o professor poderia ser um possível pedófilo, devendo por este motivo estar sob vigia constante no espaço escolar. Araújo (2009, p. 121) reafirma a existência desse pensamento e aponta que essa ideia parece estar ligada a crença de que só homens são “abusadores em potencial”, uma vez que a figura da professora quase nunca é alvo dessa mesma preocupação. A autora salienta que nessa problematização de gênero é necessário considerar também as situações de vulnerabilidade social das famílias das crianças, já que o receio dos pais e/ou responsáveis frente a figura do professor pode ser influenciado por conviverem diariamente com a violência, tornando-os mais cautelosos em relação ao contato homem-criança. Apesar disso, Araújo (2009) frisa que essa resistência a figura masculina não está presente apenas nas classes sociais mais baixas.

Um dos entrevistados relata ter vivido essa situação, tendo sido acusado pela mãe de um aluno, onde a criança relatou que o “tio” havia mexido com ela e por esse motivo já houve a associação imediata ao “tio da escola” pela mãe da criança.

Professor Daniel: *Chegou para mim um chamado lá que teve no conselho tutelar. Uma mãe fez uma acusação, disse que tinha dois filhos na escola e que ficaram alguns meses comigo, né? Que a criança falou que o tio mexeu com ela, colocou a mão. Agora, vai saber que tio que foi, na visão dela (mãe), segundo ela, tio da escola. E foi até para justiça isso daí, fui lá,*

teve depoimento, falei, coisa e tal, tudo, né? Só que a coisa era muito séria, muito séria que a mãe pegou, sumiu, foi embora. Não fez mais queixa nenhuma. Nem a chance de defesa não teve, né? Porque ela foi embora, então não teve. Mas, assim, eu fiquei supertranquilo, porque os profissionais que trabalham comigo, mesmo os da secretaria da educação, me conheciam e tudo, então não teve esse problema. Mas depois a gente acha que o tio que pode ter falado em casa, por exemplo, que a mãe tinha namorados que frequentavam a casa, então falando tio já associou ao da escola. Quer dizer, ainda tem isso, é uma marca forte, de preconceito né? Então: “Se alguém mexeu, foi lá da escola”.

Para o professor Daniel, o mais velho dos professores entrevistados e que há mais tempo atua na área, o fator da idade também tem influência nessa associação do professor a um possível abusador. De acordo com seu ponto de vista, os professores mais velhos carregariam mais esse estigma em comparação com os jovens, justificando que no imaginário social o pedófilo é com frequência o homem de meia idade. Ainda sobre esta associação, Felipe (2006) aponta que muitos profissionais da área da educação infantil acabam modificando suas ações e sua relação com as crianças com medo de serem associados a pedófilos, uma vez que as manifestações de afeto entre homens e crianças muitas vezes são vistas como passíveis de desconfiança. A autora (2006) chama novamente a atenção para o fato de que apenas o homem é visto como abusador e que dificilmente se faz qualquer associação às mulheres como possíveis abusadoras, de forma que estas ficam de fora das suspeitas, o que nem sempre é correto. Ademais Felipe (2006), ressalta ainda que a maioria dos casos de abusos, estão dentro da própria família, onde as relações de poder entre adultos e crianças são geralmente acirradas.

Isso leva os professores do sexo masculino a estarem sob uma vigia constante, mesmo que disfarçada. Ademais, Xavier (2017) destaca que a partir dessa vigilância de terceiros, alguns professores iniciam também um processo de autovigilância sobre seus comportamento e ações, na tentativa de evitar quaisquer problemas na sua atuação profissional. Esse processo de autovigila foi observado na fala de um de nossos entrevistados, motivado por um momento em que teve que falar de forma mais incisiva com as crianças, sendo que uma das mães teria percebido tal fato, de forma equivocada. Dessa forma ele indica que passou a autovigiar suas ações e seu modo de falar com as crianças. Entendemos, portanto, que a ação do professor é uma forma de se prevenir frente à vigia constante da

sociedade, que vem de fora dos alambrados da escola. Ademais ressalta em sua fala que essa vigia observa a ação do professor apenas em busca de falhas, não procurando entender a fundo o contexto de suas práticas.

Professor Rodrigo: *A diretora me conhecendo, já há dois anos, ela veio conversar comigo numa boa, me chamou até a sala dela e falou “Rodrigo, te conheço, nem sei como eu vou te falar isso, porque você é uma pessoa tão carismática, tão educada, mas aconteceu uma coisa e eu vou ter que te contar, só pra você ficar mais esperto assim, né?”. [...] Então agora eu procuro me policiar, porque envolta da escola é tudo alambrado, não é murado os nossos CER aqui, a maioria ver como eu vou chamar a atenção. Porque ela que está do lado de fora, não vê que de manhã eu recebo minhas crianças muito bem, ela não vê que eu faço um trabalho muito bom com as minhas crianças e que todas as pessoas gostam de mim, então ela não vê, as pessoas veem aquela parte que lhes interessa.*

Vale destacar ainda que a observação frequente sobre a pessoa e as ações do professor ganha também um sentido ambíguo, visto que apesar de representar um controle sobre as práticas do docente, acaba funcionando para eles como uma garantia de seu caráter no espaço escolar, como é possível analisar a partir dos trechos sublinhados nas duas transcrições anteriores. Nas duas falas, os professores destacam que estavam respaldados pelo apoio de outros profissionais, frente as denúncias recebidas, sugerindo que no caso do professor do sexo masculino, sua confiabilidade precisa ser garantia por terceiros.

O professor Daniel relembra ainda outro caso de sua trajetória, onde sua presença no espaço escolar foi questionada, e dessa vez por um profissional também do sexo masculino e igualmente atuante na escola, porém como inspetor de alunos.

Professor Daniel: *[...] aconteceu um pouco disso quando eu fui pro ensino fundamental. E por estranho que pareça de um homem que trabalhava no local, né? [...] Ele me falou, depois de uns dois meses que eu estava lá: “Ah Daniel, deixa eu te falar uma coisa, vou te pedir desculpa. Quando eu vi que veio um homem aqui pra trabalhar com as crianças eu estranhei muito”. Aí eu falei: “Mas você é homem e está trabalhando com as crianças, né?”. Ele falou: “Ah mas eu não dou aula”. Eu falei: “Mas você tem até mais contato com todas as turmas do que eu”. Ele falou: “Não, mas você me desculpa. Estou pedindo desculpa porque eu não sabia quem era, não conhecia, aí*

depois eu vi como você se dá com crianças, que você faz um trabalho profissional. Eu vi que era muito bobeira minha, então eu peço desculpas, né?”

A partir do relato, é interessante perceber que este outro homem, mesmo também atuando na escola e lidando diariamente com as crianças, assim como o professor, não chega a considerar sua presença no espaço escolar como alvo de estranhamento, uma vez que sua função ali não estaria no mesmo nível de seu colega. Araújo (2009) comenta que, em geral, os homens buscam desempenhar dentro da escola funções mais ligadas ao controle e a disciplina.

Nos espaços públicos, como no caso da escola, historicamente associada à figura feminina, os homens buscam desempenhar ações/funções que marquem a sua superioridade, usualmente envolvidos no controle da disciplina, na segurança (porteiros, vigias) ou noutros papéis tradicionalmente associados ao poder (diretor) e a força (aula de Educação Física, lideranças em festa). (ARAÚJO, 2009, p.119).

Ainda sobre a situação relatada acima pelo professor, ela nos remete novamente ao “Ritual de Passagem” (SAYÃO, 2005), já mencionado na seção anterior, uma vez que o professor precisou “provar” sua competência para seu colega, mesmo que não tivesse consciência disso, recebendo um pedido de desculpas do inspetor, ao perceber que seu prejulgamento não havia se mostrado correto. Ademais, resgatando novamente a questão da vigilância trazida por Xavier (2017) e aliando ainda o conceito de masculinidade hegemônica (CONNELL, 2005) é possível analisar que o professor Daniel, além de ter sua capacidade contestada, ainda esteve sob a vigilância desse outro homem, por não se encaixar no padrão de masculinidade compreendido por ele. Apesar dessa desconfiança e da vigia frequente sobre as ações do professor, os nossos entrevistados destacaram que não negam as demonstrações de afeto e carinho das crianças, como abraços e beijos, evidenciando a importância de tais ações na educação infantil.

Todos os entrevistados reafirmaram a dificuldade de se encontrar professores do sexo masculino atuando na educação infantil e de modo geral, atribuem essa dificuldade ao entendimento social de que é uma profissão feminina, havendo por este motivo um afastamento dos homens em relação a profissão. Um dos entrevistados afirma que também reproduzia essa percepção em relação a atuar na educação infantil.

Professor Rodrigo: *Eu acho que é aquele preconceito que eu falei no começo, que eu tinha e eu acho que muitos têm ainda né? De encarar a sociedade: “O que os outros vão pensar de mim trabalhando na educação infantil?”. Eu acho que é o medo mesmo, esse tabu que as pessoas têm do sexo masculino e as vezes acabam optando pelo fundamental. Eu tenho um amigo meu que prestou o concurso aqui, esse último agora, e ele passou bem na educação infantil, mas ele sempre foi do fundamental. E aí conversando com ele há um tempo atrás, eu perguntei: “Mas e aí, você iria assumir?”, porque eu já sei desse conceito do que que ele pensa de educação infantil e eu senti meio que, talvez não, que ele não fosse querer assumir. Eu acho que é esse pré-conceito que os homens acabam criando mesmo, né? “Mas eu na educação infantil? Sempre estive no fundamental, eu não me vejo”. Muitas pessoas pensam assim: “Eu não me vejo trabalhando na educação infantil”, mas tem formação pra isso, o que falta é coragem.*

O professor José evidencia que esse pensamento também se faz presente nos responsáveis pela formação dos futuros professores, como a reprodução do pensamento de sua professora coloca em evidência. No tocante desse entendimento do magistério ser uma “profissão feminina”, Sayão (2005) aponta que isso se constitui num problema e não numa verdade. E como uma forma de combater essa resistência frente aos homens na educação infantil, Silva e Veloso (2018) explicitam a necessidade de uma formação inicial e continuada, que abarque elementos de gênero e sexualidade de forma a conscientizar tanto os professores iniciantes como os já atuantes, seus superiores e gestores educacionais.

Professor José: *Inclusive, eu me lembro na época da faculdade teve uma professora, [...] ela falou assim: “Ah é porque na verdade o magistério é uma profissão extremamente feminina” e ela falou isso não de forma a criticar essa visão que se tem, mas confirmando isso, né? Que realmente é uma profissão feminina. [...] então acaba predominando, eu acredito que por conta da visão que a sociedade tem que na verdade quem acaba atuando na educação infantil, eu acredito que trabalhe também pra quebrar essa barreira que a sociedade e as pessoas em si impõem né? Tipo “nossa é um tio, não é uma tia que vai dar aula pro meu filho?”.*

As suspeitas quanto à sexualidade do homem que adentra a educação infantil é outro ponto bastante recorrente que recai sobre o professor em diversos estudos que abarcaram esta temática (SAYÃO, 2005; SILVA, 2012; ALENCAR e FREIRE, 2016). Sayão (2005) analisa que essa suspeita quanto a uma possível homossexualidade dos professores são evidências do reforço da masculinidade hegemônica que está presente nas instituições de educação infantil. A mesma autora (2005, p. 221) ressalta ainda que pode ser possível afirmar que “os professores vivenciam ambiguidades, contradições e conflitos quanto às masculinidades”, tendo que aprender a conviver com esses sentimentos homofóbicos a que estão expostos. Como já destacado anteriormente, a masculinidade hegemônica age sobre todas as outras masculinidades, destacando os comportamentos que seriam aceitáveis ou não para o homem, mas a partir da observação de Sayão (2005) e da vivência dos professores na educação infantil, é possível observar que ela está longe de ser algo que influencia só a parcela masculina da população, estando presente e agindo sobre ambientes considerados femininos, como a instituição de educação infantil.

Tal questão é apontada pelo professor José, que comenta já ter sentido esse preconceito, de maneira velada, através de sua percepção durante o contato com as pessoas nos momentos em que comentava ser professor de educação infantil. Silva e Veloso (2018) destacam que no entender de algumas pessoas, se o homem escolhe a docência de crianças como atuação profissional ele é homossexual ou pedófilo, descartando quaisquer outros motivos que o tenham levado até a profissão.

Professor José: *você sempre ouve falar na hora que fala que tá trabalhando na educação infantil, bom aqui vou ser direto na fala: “Bom, homem que trabalha na educação infantil é gay”, isso existe muito. [...] “Mas hétero não ia procurar esse serviço”, tem disso. Então tem, as pessoas não falam, te conhecem ali não vão falar isso, mas quando... quem não te conhece ainda e fala que você trabalha na educação infantil já fica meio assim, quer dizer, existe esse preconceito das pessoas.*

Apesar dos preconceitos, receios, questionamentos e ressalvas que a presença do professor do sexo masculino pode gerar para os adultos, os nossos entrevistados apontam que em relação às crianças, o mesmo não acontece, uma vez que estas se mostram receptivas a presença do homem no ambiente escolar.

Avaliam que quando surge algum tipo de reação negativa dos pequenos ela é, geralmente, uma reprodução do pensamento dos pais e/ou responsáveis. O mesmo foi observado por Alencar e Freire (2016) ao perceber que o estranhamento perante o estagiário do sexo masculino era sempre dos pais das crianças, já que os pequenos só manifestavam uma boa relação com o mesmo, interagindo e pedindo expressões de carinho, como abraços e colo.

Professor José: *Tive no meu primeiro ano nessa escola aqui próxima, uma criança que a mãe dela falou assim: “Ah tem problema se eu não trazer?” [...] Eu falei assim: “Obrigatório não é, mas é a oportunidade que ela tem de desenvolver”. Aí dei meus argumentos pra ela e ela falou assim: “Ah é porque ela não consegue se acostumar”. E aí ela não foi, ela deixou de frequentar a escola [...]. Só foi no ano seguinte que daí ela teria uma professora e não um professor. Embora eu tenha tentado mostrar pra ela (a mãe) que ela seria uma peça fundamental pra mudar essa visão, porque na verdade ela acabava reforçando a visão que a criança tinha, que na verdade foi construída por coisas externas, a criança por si ela não vai criar nenhuma barreira em ter um professor na sala de aula, né? Sempre vem de alguém, sai de algum lugar e quem que tá próximo da criança, os pais, a mãe principalmente, nesse caso. Então se os pais ajudam, contribuem para que a criança tenha um bom desempenho, independente se for um professor ou uma professora, isso vai acontecer.*

O trecho destacado acima evidencia que, no entendimento do professor, o medo da criança frente à figura do professor foi construído, não sendo percebido por ele como algo natural. Destaca ainda que a mãe deixou de leva-la a escola até o ano seguinte, de forma que não pode aproveitar essa oportunidade para desconstruir sua visão do masculino na escola. Ademais, fica evidente que a criança ainda foi prejudicada em relação à aprendizagem, desenvolvimento e socialização proporcionados pela educação infantil e que foram perdidos por ela apenas pela presença do professor. Alencar e Freire (2016) também observaram esse acontecimento, porém numa escala ainda maior, já que numa turma de 19 alunos assíduos, apenas 6 permaneceram após a chegada de um estagiário do sexo masculino no espaço escolar.

Professor Rodrigo: [...] se é uma escola que nunca teve professor homem, pra eles (crianças) é diferente. Mas é diferente pra melhor, não é um diferente que eles não vão gostar. E é aquela questão, se você tratar com respeito, com carinho e com amor eles vão gostar muito de você. Agora se você chegar todo marrento, cara fechada, bravo, acho que você vai causar um certo tipo de medo né? Então acho que a afetividade é muito importante, é uma questão de saber trabalhar isso aí com as crianças pra que elas não tenham esse medo. Mas nunca vi não, que eles encarassem como uma coisa com medo, ou que seja muito diferente. [...] Então quando você passa por aquela escola e você quebra aquele tabu, você mostra pra sociedade que o professor homem não é um bicho de 7 cabeças, que ele não vai maltratar seu filho, você vai quebrando aquele pensamento, você vai destruindo aquele pensamento ruim das famílias. Eu acho que o professor homem tinha que passar por todas as escolas, acho que pra quebrar mesmo esse tabu de que professor homem não pode estar na educação infantil.

Professor Daniel: Não, acho que a maioria das crianças não tem. Porque eles veem aquele homem ali professor, mas ele tem o pai, o tio, vô. [...] Então a criança não. Preconceito é maior é... dos adultos mesmo. A não ser aquela criança que o pai já fala pra criança: “Olha, cuidado que aquele lá é homem”, mas nunca tive nada direto assim, dessa maneira nunca tive não.

A partir desta percepção que os professores demonstraram sobre as crianças reproduzirem prejulgamentos que trazem do seu âmbito familiar e social, é interessante buscar compreender quando o preconceito tem origem em suas vidas. É o que busca compreender Cabral, em sua tese de doutorado (2016) através de uma pesquisa com 37 crianças de 3 e 4 anos por meio de situações que representassem o cotidiano de forma lúdica. A partir de suas conclusões a referida autora (2012, p. 28) aponta que “O preconceito deve ser compreendido dentro de um contexto histórico, transmitido culturalmente por meio das gerações” e ressalta sobre a importância de uma intervenção precoce, para que os efeitos da discriminação sejam minimizados, já que esta faixa etária, dos 3 e 4 anos, seria a limite para a aplicação de tais intervenção. Jensen (2004) destaca que as crianças reproduzem aquilo que veem, de forma que a presença do professor na escola pode colaborar para que cresçam vivenciando oportunidades iguais de trabalho para ambos os sexos.

Além da influência da família, destaca-se também a influência da escola como criadora e reprodutora das diferenciações de gênero e preconceitos. Essa situação fica evidente a partir da fala a seguir, do professor José, indicando como esse prejulgamento é colocado na cabeça das crianças, muitas vezes pelos próprios funcionários da escola, que passariam uma imagem do professor como o carrasco, numa tentativa de ameaçar as crianças que não demonstram um bom comportamento.

Professor José: *É muito comum inclusive as professoras falarem assim: “Ah, eu vou chamar o tio José, vou deixar você com o tio José” porque daí a criança fala assim: “Ah eu não quero ficar lá de castigo”, “Eu não quero ficar lá com ele”. Então acho que é mais a referência que se tem e que as vezes acaba sendo até reforçada pelas professoras.*

Neste íterim, se faz importante que a escola identifique as diferenciações de gênero e preconceitos reproduzidos entre seus alunos e funcionários, de forma a construir um trabalho eficiente, de forma a atenuar e extinguir esses comportamentos. Louro (2003, p. 85) afirma que a escola, além de transmitir conhecimentos, também “fabrica sujeitos”, produzindo identidades étnicas, de gênero, de classe em situação de desigualdade, uma vez que estaria “intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida”.

A partir desse estranhamento causado pelo homem na Educação Infantil, os professores entrevistados enfatizaram a importância da reunião pedagógica realizada antes do início do ano letivo com os pais e/ou responsáveis das crianças, uma vez que seria uma oportunidade dos educadores se apresentarem e mostrarem sua qualificação para a função, além de mostrar a importância do trabalho a ser realizado. Os docentes destacam ainda os benefícios dessa forma de contato inicial, para estreitar a relação entre pais/responsáveis e professor.

Professor José: *Eu sempre já cheguei meio que com escudo né? Na primeira reunião do ano [...] eu já cheguei assim explicando detalhadamente como que era a rotina [...]. E então eu já pra evitar qualquer tipo de problema que pudesse ter, eu já cheguei falando. Porque os pais: “Ah vai ser um professor, vai ser um tio, não vai ser tia”. Eu falei assim: “Vai ser o professor, mas não é só o professor, tem a agente educacional” apresentei a agente educacional que iria trabalhar comigo aquele ano, expliquei como se daria a rotina, então eu*

acho que é o que eu falo, inclusive com outros professores e professoras, eu acho que assim, a primeira reunião de pais é o momento que você vai deixar a família tranquila pra você realizar bem o seu trabalho durante o ano inteiro, então você tem que aproveitar ao máximo essa primeira reunião.

Professor Daniel: *Eu faço questão já nas primeiras reuniões, de falar como eu trabalho, explicar meu trabalho, a importância que tem, o que tá por trás de tudo aquilo ali, o que nós fazemos de jogos e brincadeiras, falar um pouquinho assim, de uma maneira simples, mas pra eles entenderem das concepções teóricas que tem por trás daquilo ali. Aí a hora que eles percebem que é um trabalho profissional como outro qualquer e que tudo o que a gente faz tem um embasamento teórico, aí eles ficam mais tranquilos.*

Professor Rodrigo: *Pra que tenha um bom relacionamento entre o professor, a família, a criança, a escola, eu acho que, eu falo que a chave de tudo é a primeira reunião que você tem, é o primeiro contato que você tem pra falar pros pais quem você é, da onde você veio [...] eu acho que isso acaba enriquecendo muito o trabalho do ano inteiro.*

A partir dessa primeira relação que buscam estabelecer, todos os entrevistados deste estudo, apontaram ter uma boa relação com a família de seus alunos, salientando que essa relação é primordial para que pais e/ou responsáveis tenham confiança no trabalho desenvolvido pelo professor com as crianças. O professor Rodrigo aponta que busca manter essa relação diariamente, sempre cumprimentando os pais na hora da chegada e saída das crianças e demonstrando seu carinho com elas, pois essa também seria uma forma de ganhar essa simpatia dos familiares, ao perceberem que estão deixando suas crianças com alguém que gosta e demonstra carinho por elas. Ademais, o mesmo professor explicita que essa boa relação também é construída no convívio com as crianças, já que elas sempre manifestam aos pais os acontecimentos da escola e como são tratadas pelo professor. Rodrigo indica ainda que essa relação chega a transcender a sala de aula, já que comenta ser sempre convidado para o aniversário de um dos seus alunos pela mãe da criança. O professor Daniel destaca que em seu caso, a primeira reação das famílias seria de choque, frente ao encontro de um professor do sexo masculino, porém após a reunião, destacando os aspectos profissionais do

trabalho a relação se daria de forma muito boa, estabelecendo laços de amizade duradouros.

Apesar desses enfrentamentos vivenciados pelos professores, todos apontaram que se sentem realizados em sua profissão e não pretendem deixá-la, relacionando as alegrias da mesma ao trabalho com as crianças e a possibilidade de reconhecer os benefícios de sua atuação no desenvolvimento delas. Todos demonstram que se sentem valorizados quando percebem os avanços no desenvolvimento de seus alunos, principalmente no final do ano letivo quando analisam toda a evolução da criança. Ademais relatam a alegria de reencontrar alunos de anos anteriores e serem reconhecidos por eles, percebendo que realmente tiveram alguma influência na vida daquelas crianças.

Professor Rodrigo: *Porque você pode estar cansado do dia anterior, pode tá estressado, mas quando eles te veem, te beijam, falam que te adoram, que te amam, olha, você não precisa tomar calmante, não precisa tomar nada, ali já foi o remédio.*

6.2 As práticas do trabalho como professor na educação infantil

Já destacamos anteriormente, na subseção 3.2, a importância do cuidado e sua articulação com o educar dentro da educação infantil (FONSECA, 2011), porém, apesar disso, Tiriba (2005) pode verificar através da análise de entrevistas com profissionais da educação que algumas professoras se sentiam desvalorizadas ao realizar tarefas de cuidado, por entender tais atividades como vinculadas ao espaço doméstico sendo que, dessa forma, realiza-se uma separação hierárquica entre o educar e cuidar dentro da Educação Infantil. Cerisara (1999) destaca que apesar da separação entre cuidar e educar ser vista como algo do passado, ainda é possível observar tal diferenciação nas práticas dos professores e apesar de seu texto analisar uma situação percebida pela autora no final da década de 90, ainda é uma constatação presente, pois ainda podemos perceber essa separação nos dias atuais.

Em conformidade com esse entendimento, Nascimento et al. (2005) comentam que tem se a ideia de que as tarefas de cuidado são ações de menor valor, relegadas apenas àquelas pessoas que não têm melhores opções de trabalho,

pensamento este que, segundo as autoras, carrega elementos da nossa herança escravocrata, onde tais tarefas eram relegadas aos escravos.

É interessante observar que o ato de cuidar se torna depreciado até mesmo dentro de uma profissão tão aliada a ele, justamente pela desvalorização das tarefas realizadas no âmbito doméstico (como já abarcado com maior ênfase na subseção 2.2), que não são consideradas como atividade econômica. (FIORIN, OLIVEIRA e DIAS, 2014). Muitos profissionais da educação entendem que realizar tarefas de alimentação e higiene seria para os professores um tipo de desvalorização, já que mesmo após tantos anos de estudo para a obtenção do diploma e da conquista de uma possível ascensão social, eles ainda continuariam realizando tarefas consideradas desprestigiadas para a sociedade (NASCIMENTO et al. 2005). Alves e Veríssimo (2007) apontam que esse pensamento causa prejuízo à profissão, podendo criar ainda uma situação prejudicial às crianças já que, numa tentativa de garantir um caráter mais profissional à sua função, os professores recusem os aspectos de cuidados inerentes a ela, tão importantes e desvinculáveis dessa etapa da escolarização.

Este pensamento não se fez presente entre os professores de nossa pesquisa, já que estes não demonstraram problemas com a necessidade de prestar cuidados de caráter higiênico às crianças, caso necessário. Como é evidenciado na fala a seguir.

Professor José: *Se de repente três crianças fazem xixi ao mesmo tempo na roupa ou de repente fazem cocô, uma criança faz cocô e duas fazem xixi, a agente educacional tá lá dando banho na criança que fez cocô e eu vou deixar as crianças com xixi na roupa porque a minha função é pedagógica? Não, eu vou trocar essa criança. Então a agente educacional tá ali pra cuidar primordialmente disso daí né? Mas não é porque é uma função dela que eu não posso executar, porque não deixa de ser função minha também.*

Vale destacar que na cidade onde a pesquisa foi realizada as escolas de ensino infantil contam com a presença do Agente Educacional, que é um profissional com formação mínima de nível médio concursado especificamente para essa função de cuidados às crianças e auxílio aos docentes, porém sem formação específica para a educação. Ainda assim, apesar desse outro profissional presente na escola, o professor José percebe que essas tarefas de cuidados físicos também fazem parte

de suas atribuições como professor de Educação Infantil, como é possível perceber através de sua fala. O mesmo acontece com o docente Rodrigo, que comenta não ver problema em realizar tais cuidados, acrescentando ainda que já chegou a dar banho em uma criança quando necessário, pedindo que outra professora olhasse sua turma durante esse tempo. O mesmo professor destaca ainda que muitas vezes esse cuidado é inviabilizado pelo alto número de crianças sob a supervisão de apenas um professor, já que seria inviável deixar as demais crianças sozinhas durante a realização da tarefa.

Professor Rodrigo: *Imagina, eu com 12 crianças pequenas de 2 anos, se uma faz um cocô ou xixi eu tenho que ir dar banho e trocar, o que eu faço com as 11? Se eu dou banho em uma, quem olha as outras 11? Então era viável que uma desse o banho, uma das meninas da limpeza, e que eu olhasse os outros 11. Mas se eu tivesse que dar banho, por mim, sem problema algum, não veria problema. [...] Já cheguei dar o banho em uma criança que acabou fazendo cocô. Eu pedi pra professora olhar minha turma e a turma dela e falei “Não, eu mesmo vou lá dar o banho” porque as outras meninas estavam ocupadas e eu acabei dando o banho no menino. Falei pra mãe, não teve problema nenhum.*

Essa questão da inviabilidade dos cuidados devido ao excesso de crianças sob a supervisão de apenas um profissional, foi levantada por Nascimento et al. (2005). As autoras (2005) observaram através de entrevistas com profissionais da educação que esta é uma queixa frequente entre as professoras e que essa situação também impossibilita o cuidado às crianças. Outro ponto importante a destacar é que na falta dos professores, outros funcionários da escola acabam desempenhando as funções de cuidados, como é possível observar através do relato do professor Rodrigo, onde a profissional da limpeza realizava o banho das crianças para que o professor não precisasse se ausentar do cuidado às demais crianças na sala de aula. Esse desvio de função de outros funcionários da escola foi observado também por Xavier (2017), que percebeu o mesmo efeito em uma das escolas em que realizou sua investigação, verificando que algumas tarefas de cuidado ficariam a cargo da merendeira da escola, que tem suas próprias atribuições dentro do espaço escolar e não tem formação para realizar o trabalho que seria do professor.

Ainda sobre a questão do cuidado, o professor Daniel ressalta o impedimento encontrado por alguns professores para a realização de tais práticas pedagógicas, principalmente as relacionadas à higiene das crianças, comentando que percebe um movimento sutil dos gestores e diretores no direcionamento dos professores homens para turmas de crianças mais velhas e que exijam menos cuidados, além disso relembra já ter vivenciado movimentos de separação quando trabalhava como agente educacional e realizava a orientação do banho das crianças. Ele destaca ainda que em tal atividade o contato não se daria de forma direta, já que ele apenas orientava as etapas do banho a serem seguidas pelas crianças, porém mesmo assim era impedido de realizar tais cuidados com as meninas, de forma que mesmo não concordando com a separação, tinha que aceitá-la.

A necessidade de fomentar a valorização profissional também se apresenta como uma prática frequente dos professores, bastante citada das entrevistas. Com o objetivo de valorizar a profissão e evitar que o professor seja substituído por alguém sem a formação necessária, o professor Daniel destaca a importância de mostrar toda a expertise necessária para essa função, complementando que tal expertise deve ser uma ação de todos os/as professores/as, de forma que estes/as profissionais valorizem seu trabalho e mostrem todo o conhecimento envolvido no cuidado e educação das crianças pequenas e sua importância para a comunidade. Daniel comenta também sobre o estudo *Global Teacher Status Index 2018*¹⁵, realizado pela *Varkey Foundation* e que situou o Brasil como o último no *ranking* de valorização dos/as professores/as, além de apontar que as pessoas costumam subestimar a carga de trabalho e jornada de trabalho dos/as professores/as. Rodrigues (2017) observa que para trilhar esse caminho da obtenção do reconhecimento social e da organização em busca de reivindicar melhores condições de formação e trabalho, é primeiramente necessário que os profissionais da Educação Infantil tenham consciência de que são profissionais com objeto de estudo e área de atuação específica, os quais precisam ter sua relevância social reconhecida. Para tanto, as propostas de qualificação profissional, tanto dos futuros profissionais quanto dos profissionais já atuantes precisa oferecer condições para que eles construam e/ou busquem a reafirmação de sua identidade profissional (RODRIGUES, 2017).

¹⁵ Disponível no link <https://www.varkeyfoundation.org/what-we-do/policy-research/global-teacher-status-index-2018>. Acesso em 27 set. 2019.

Além da maior ênfase na formação, já comentadas na seção anterior, as falas dos professores evidenciam que haveria também outras características necessárias para o trabalho com crianças que vão além da formação acadêmica. Essa existência de um perfil adequado para o trabalho na educação infantil foi alvo de investigação para Galvão e Brasil (2009), que buscaram identificar, entre professores deste segmento, quais seriam os conhecimentos e as qualidades necessárias ao professor na atuação com crianças, sendo destacados, além do conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, elementos de caráter emocional, como gostar de crianças e paciência, sendo estes últimos entendidos como indispensáveis.

Em nossa pesquisa, os professores divergem nos seus pensamentos sobre quais seriam os atributos essenciais para a atuação em docência de crianças pequenas. A necessidade de dedicação foi um dos aspectos elencados pelo professor José, juntamente com paciência, porém para ele, essa paciência não seria apenas em relação às crianças, ligada estritamente ao espaço da sala de aula e o convívio direto com os pequenos, mas também em relação a todos os aspectos da profissão, inclusive àqueles relacionados ao sistema educacional.

Professor José: *Inclusive paciência com o sistema que muitas vezes ao invés de ajudar acaba atrapalhando. E eu sou uma das pessoas que mais tá em cima pra cobrar o sistema de executar a parte que cabe a ele, porque a gente é parte do sistema, mas eu não abaixo a cabeça pra tudo o que vem de cima, né? Eu sempre vou rebater porque com relação aquilo que eu não to concordando. Então eu acho que realmente é isso, paciência e dedicação. (Entrevista 1)*

Já o professor Tiago, ressalta aspectos mais sentimentais como afetividade e a importância de gostar do público com o qual você irá trabalhar. É interessante destacar que a questão da afetividade já foi elencada pelo mesmo professor como bastante importante em outros pontos da entrevista, citados ao longo dessa dissertação, dessa forma é possível perceber que esse sentimento não seria necessário apenas no contato com as crianças em si, mas também no contato com pais e demais funcionários da escola, ou seja, no agir do professor em geral. Galvão e Brasil (2009) observaram que a afetividade também ocupou um lugar de destaque entre seus entrevistados, não sendo observada como uma característica feminina, mas sim uma particularidade do profissional que trabalha na educação infantil, devido a importância de proporcionar o desenvolvimento emocional das crianças.

Por fim, no entendimento do professor Daniel, os atributos necessários na educação infantil seriam principalmente os conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, ressaltando que os aspectos relacionados ao modo da prática, como o carinho e empatia seriam necessários a todas as práticas docentes, não apenas para as crianças, mas também na docência com adolescentes e adultos. A fala do professor entra em contradição neste momento, uma vez que anteriormente havia comentado que a educação infantil exigiria mais criatividade e equilíbrio do profissional (subseção 5.3), em relação ao ensino fundamental, de forma que é possível interpretar que, em sua opinião, haveria sim algumas qualidades necessárias especificamente para essa função.

Um ponto de aproximação no pensamento dos professores é em relação ao gostar do trabalho, onde eles concordam em relação à necessidade de desempenhar uma função que traga realização pessoal. O professor Daniel destaca que isto é necessário em qualquer profissão, mas sendo a docência um trabalho que exige muito da pessoa, é importante que o professor goste do seu trabalho. O mesmo professor observa ainda que muitos colegas de profissão “sofrem” o dia todo no trabalho, por não gostar da função que desempenham, refletindo esse descontentamento nas crianças e prejudicando seu aprendizado.

A partir desses diferentes pontos de vista, é possível observar que os atributos necessários para a prática docente com crianças pequenas são mutáveis de acordo com a visão e entendimento particular de cada professor entrevistado, mas sempre frisando a necessidade de importante e sólida formação e da busca de reconhecimento e valorização frente a sociedade.

Foi possível perceber também através das entrevistas que os professores procuram desconstruir alguns padrões relacionados ao gênero em suas práticas cotidianas, como a separação entre “brinquedos de menina” e “brinquedos de meninos”. Todos os entrevistados evidenciam que não deve existir tal separação, de forma que cada criança deve brincar com aquilo que é adequado à sua idade, sem distinção de gênero. Evidenciou-se também que os professores deste estudo buscam desfazer este conceito de separação, nas crianças que já o reproduzem, intervindo nas situações em que os pequenos julgam algum colega que esteja brincando com um brinquedo “inadequado” ao seu gênero. Como destaca Finco (2010, p. 134), é necessário realizar uma desconstrução dessa “lógica binária” nos brinquedos e brincadeiras, os quais são a representação do mundo para as

crianças. Afinal, não é possível que as crianças cresçam acreditando em oportunidades iguais se desde pequenas elas são apresentadas a brinquedos e brincadeiras que excluem e separam.

Professor José: *Algumas vezes alguma menina fala assim: “Ah ele quer a boneca”, eu falo: “Ué, dá a boneca pra ele. Você vai brincar?”, “Não”, “Então deixa ele brincar, qual o problema?”. Elas normalmente ficam meio assim e volta naquele negócio né? [...] Por quê? Em casa deve ouvir que, de repente tenha irmão e tudo mais e ouve sempre assim “Ah você tem que brincar de carrinho por ser menino e você brinca de boneca” e coisas desse tipo.*

O professor Daniel também destaca que essa separação é prejudicial a criança, entendendo até mesmo como um crime praticado contra elas, já que todos os seres humanos devem conhecer todos os objetos que o rodeiam e saber como lidar com esses objetos, de maneira a não incutir nas crianças entendimentos errôneos originados a partir das brincadeiras, como por exemplo de que o ato de dirigir não seria uma ação feminina e cuidar não seria uma ação masculina.

O professor Rodrigo, além de concordar com os demais entrevistados, ainda ressalta que vivemos um período muito complicado no qual ele percebe muita separação entre os gêneros, tal situação reafirmada ainda mais pela questão da ideologia de gênero e do temido “kit gay¹⁶”, que ele percebe como tentativas políticas de desvalorizar a profissão e controlar as práticas pedagógicas dos/as professores/as. Rodrigo comenta ainda que chegou a ser questionado pela mãe de uma das crianças, após apresentar em sua sala de aula “O Livro da Família” do escritor Todd Parr, que aborda a multiplicidade de configurações familiares.

Professor Rodrigo: *E a mãe já chegou falando “Nossa, Rodrigo, eu não tenho preconceito nenhum, a gente tem homossexual na família, mas meu marido ficou curioso pra saber como você trabalhou isso”, eu falei: “Olha, eu não falei nada demais, inclusive eu vou pegar o livro pra senhora ver” [...], e ela olhou o livro. Na minha cabeça eu fiquei com aquilo: “Gente, será que os pais tão achando que a gente tá trabalhando esse bendito kit gay?”, que na verdade eu nunca vi*

¹⁶ Apelido dado pela bancada evangélica do Congresso Nacional ao material Escola sem Homofobia, elaborado pelo MEC, que visava reconhecer a diversidade sexual entre os jovens e alertar sobre o preconceito.

em 13 anos na escola e que agora a mídia tá trazendo isso, né? [...] Eu me senti mal enquanto professor porque eu fico pensando: “O que que os pais estão achando que a gente está trabalhando com as crianças? ”.

Através da fala do professor, é interessante observar o trecho em destaque onde a mãe evidencia que tem homossexuais na família numa tentativa de comprovar que ela não seria uma pessoa preconceituosa, porém se torna uma situação incongruente na medida em que ela não encara a abordagem deste assunto na escola de forma natural, buscando entender como tal questão foi colocada ao seu filho, incutindo no professor a impressão de que sua prática foi entendida como inadequada pelos pais da criança. Por este motivo, o professor Rodrigo evidencia que deve haver uma separação entre o âmbito familiar e o âmbito escolar, de forma que dentro da escola o professor deve ver a criança como um processo em construção, tendo autonomia para realizar seu trabalho, visando o desenvolvimento infantil, para que ela se torne uma “cidadã de bem”, capaz de realizar suas próprias escolhas de vida no futuro. O professor observa ainda que, se na casa da criança o entendimento for outro, isso deve ser colocado apenas no âmbito familiar, não ditando o que a criança pode ou não vivenciar no espaço escolar.

Seffner (2013) ressalta esse caráter da escola, evidenciando que o que é aprendido dentro deste espaço não é apenas uma continuação dos ensinamentos do espaço familiar. O autor (2013, p. 154) analisa ainda que quando se abordam temas que envolvem os valores morais da sociedade, surge um embate entre a escola e a “moralidade familiar”, de forma que há uma pressão (não apenas da família, mas de diversos outros agentes que buscam ditar essa moral), para que os professores conduzam seus alunos aqueles comportamentos considerados corretos, ou seja, os heteronormativos. Realizando um resgate da observação de Freitas (2012, p. 217) sobre a necessidade do professor assumir uma “posição política ao educar”, destacamos tal necessidade também para os/as professores/as da educação infantil (bem como de todas as demais etapas escolares), rompendo com esses padrões sociais heteronormativos em suas práticas e assumindo assim seu papel político na educação e na luta para que as experiências infantis se tornem mais amplas e as diferenciações de gênero sejam amenizadas desde os primeiros

anos de vida. Ademais para que a escola não seja influenciada por iniciativas que tentam frear a autonomia do/a professor/a e seu trabalho pedagógico de formar cidadãos críticos, sob a falácia de manter a “moral e os bons costumes”.

Um destaque importante em relação às práticas pedagógicas é a necessidade de sua renovação. Tal questão foi trazida apenas pelo professor Daniel, talvez por ser o mais velho dos três professores e já ter vivenciado a necessidade na mudança de suas práticas ao longo dos seus 27 anos na educação infantil. O professor comenta a importância da atualização do modo de ensinar, demonstrando seu descontentamento frente ao comportamento de colegas que estariam dando a mesma aula desde o início de suas carreiras, sem se atentar às novas necessidades das crianças e aos avanços da educação. Outro ponto de destaque na fala do professor, é sobre a incorporação das tecnologias, que ele percebe como uma situação que ainda gera muita resistência entre os docentes, mas que ele não vê da mesma forma, já que, se bem direcionadas, elas poderiam se tornar aliadas do professor dentro da sala de aula.

O momento das entrevistas, além de possibilitar para a pesquisadora conhecer a trajetória desses professores, se tornam para eles um momento de reflexão sobre suas carreiras e práticas pedagógicas na escola. Neste interim, o professor Daniel reflete que agora, já quase perto de sua aposentadoria, percebe todas as falhas que já teve ao longo de sua atuação na educação infantil, principalmente no início da mesma, sendo esta a motivação para trazer à sua vida de professor novos conhecimentos e renovar seus métodos de ensino. Essa importância de transformar as ações vivenciadas na sala de aula em reflexão sobre as práticas é destacada por Seffner (2011) e corroborado também por Freitas (2012) que frisa a necessidade de o professor entender-se também como um pesquisador e dessa forma, manter-se em um processo de atualização constante sobre seus saberes e práticas. Analisando a trajetória de Daniel e essa sua característica de constante busca de conhecimento e renovação, podemos perceber que ele é um professor que procurou construir seu “estilo docente” (SEFFNER, 2011, p. 03) ao longo dos anos, sempre refletindo sobre suas práticas e sua trajetória na educação e não se prendendo às padronizações.

6.3 Professor e professora: quais as diferenças?

Como já comentado anteriormente, uma questão bastante frequente ao professor na educação infantil é a ideia de um homem agressivo, que não teria o “tato” necessário para o cuidado com as crianças. Jaeger e Jacques (2017, p. 546 e 547) apontam que a Educação Infantil se mantém como uma profissão feminina, justificando a aptidão das mulheres na profissão por serem “mais delicadas, dóceis e aptas ao cuidado de crianças do que os homens”, já estes, por sua vez, teriam qualidades biológicas opostas e desnecessárias nessa etapa de educação e no cuidado com as crianças, como a força e a coragem. Rodrigo relata um episódio onde sua interação com alguns de seus alunos foi vista fora do contexto e interpretada como agressiva pela mãe de uma criança. O docente avalia que o acontecimento se deu pelo fato de ser um homem no espaço escolar, acreditando que essa mãe não teria a mesma reação caso o mesmo acontecesse com uma professora.

Professor Rodrigo: *E uma vez eu chamei atenção dos meus meninos, na hora da saída, eles estavam sentados, mas alguns não saíram do tanque de areia, eu já tinha chamado pra lavar as mãos e nós íamos sentar pra esperar abrir o portão. E aí quando eles não vieram eu chamei eles um pouco mais bravo, né? Porque se eu chamasse eles muito bonzinho eles também não viriam. Daí quando eu chamei atenção mais firme com eles, uma mãe do berçário foi reclamar de mim pra diretora. [...] ela chegou e falou “Nossa se meu filho do berçário tiver que estudar com aquele professor homem lá eu não vou querer. Porque ele estava chamando as crianças dele do parque e ele falou bravo com as crianças, porque elas estavam só brincando no parque”. Mas a mãe não entendeu que aquele era o momento delas lavarem as mãos, quer dizer, ela pegou uma parte do contexto, né?*

O professor destaca também que a referida mulher não era mãe de nenhuma das crianças de sua turma, analisando que a crítica dela seria proveniente de uma única situação presenciada fora de contexto, julgada sem conhecer a fundo a relação do professor com os seus alunos.

O mesmo professor comenta essa diferenciação que se faz entre homens e mulheres, observando a necessidade de se atentar a forma como a pessoa trabalha e lida com as crianças e não focando em seu gênero como determinante de sua

capacidade, uma vez que homens e mulheres teriam as mesmas competências para desempenhar esse trabalho. Silva e Veloso (2018) assinalam que o imaginário social vê o homem como alguém que não dispõe das mesmas características femininas, sendo visto com alguém de aspectos brutais. Sobre o mesmo assunto, Silva (2012) expõe que é fundamental desconstruir essa ideia de que o lugar do homem não é na educação infantil pois ele “não tem carinho” para atuar com crianças.

Professor Rodrigo: *O homem pode amar a criança, gostar de criança, ter esse vínculo de afetividade e amor tão quanto a mulher, por que não? Qual é a diferença? É só a ‘figura homem’, quer dizer, um pai não pode amar um filho na mesma intensidade que uma mãe? Então eu acho que a gente tem que valorizar a pessoa, independente do gênero dela né? A gente tem que valorizar ela pelas ações. Como é o comportamento dessa pessoa dentro da escola, enquanto profissional, enquanto pessoa? Como que essa pessoa trabalha com os demais colegas, né? Em todos os sentidos. Como trabalha com essas crianças? Acho que isso é o que importa, acho que as características das pessoas, as ações das pessoas é o que importa, independente do sexo.*

Em sua fala, o professor Rodrigo também questiona essa diferenciação que se tem entre homens e mulheres no campo afetivo e sentimental, trazendo a discussão de que um pai pode amar um filho tanto quanto a mãe, não sendo a diferença de gênero um empecilho para o sentimento. Sobre este ponto, é interessante frisar que o entendimento de que o homem não teria a mesma capacidade de demonstrar afeto começa dentro das próprias famílias, como já apontado com mais destaque na seção 2.1 deste estudo, onde comentamos que os aspectos sentimentais não são com frequência associadas ao pai, mas sim as cobranças relativas ao sustento da criança. Por este motivo, podemos perceber como a presença do homem na sala de aula do ensino infantil é tão importante, uma vez que contribui para que as crianças sejam apresentadas a um modelo de homem cuidador desde pequenas, modelo este de masculinidade que muitas vezes não terão dentro de suas famílias. Segundo Lyra, Medrado e Lopes (2007, p. 10), “É fundamental que os meninos tenham a oportunidade de viver outras experiências, especialmente as que envolvam formas de cuidado, de si e dos outros”.

Acerca da possível existência de diferenças na forma de se trabalhar entre a professora e o professor, os docentes entrevistados divergem em seus pensamentos sobre o assunto. O professor Rodrigo, que como suas falas evidenciam, frisa bastante a capacidade do homem demonstrar afeto de forma igual as mulheres, acredita que não haveria diferenças entre as práticas do professor e da professora, sendo que as únicas diferenças se dariam a partir de sua experiência na função, de forma que, de acordo com o professor, todos podem desenvolver um trabalho de forma igual ou até mesmo melhor, bastando querer. No entanto, Rodrigo frisa que há diferença em relação a sobrecarga feminina, que os professores do sexo masculino não vivenciam, mas as professoras do sexo feminino sim, uma vez que, além do trabalho na escola, elas ainda são as principais responsáveis pelo trabalho doméstico e o cuidado dos filhos, o que faz com que tenham uma carga a mais de trabalho. Pela invisibilidade do trabalho feminino no âmbito doméstico (FIORIN, OLIVEIRA e DIAS, 2014) muitas mulheres acabam realizando uma jornada dupla ou tripla de trabalho, exigindo ainda mais de sua saúde física e mental.

Nosso outro entrevistado, o professor José, acredita que existiriam sim diferenças, porém não tem certeza de que elas são de fato originadas pelo fato de ser um homem ou apenas pelo seu modo de lecionar, pois preza pela disciplina e pelo silêncio nos momentos de atividade e diz conhecer professoras que agem de forma parecida.

Professor José: *Então eu prezo muito por isso e acaba sendo tipo assim, as vezes algumas crianças ficam olhando assim né? Ficam até meio imóveis, acho que com receio de eu falar alguma coisa, de chama atenção, de falar o nome da criança alto. Então existe uma diferença sim, mas eu não sei se essa diferença é simplesmente por eu ser um professor.*

O professor salienta que as diferenças no modo de lecionar sempre existem, sejam entre duas professoras, entre dois professores ou entre um professor e uma professora. No entanto, ele analisa que a maior diferença é a referência que os pais e as crianças têm sobre o professor, comentando situações onde o relacionamento dele com os familiares de alunos se daria de modo diferente do relacionamento dos mesmos com as professoras, de modo que algumas mães consideradas “problema” entre as docentes da escola e que com frequência procuravam a professora da classe para reclamar de situações ocorridas, já não o fazem com o professor. José

completa que não sabe se essa situação é causada pelo fato de realmente não haver reclamações ou se essas mães não se sentiriam confortáveis em conversar com ele dos problemas, porém salienta que em outros assuntos que não envolveriam críticas, como avisar e explicar motivos de falta dos filhos, as mães o procuram normalmente. Em relação a visão das crianças, ele aponta que essa diferença no relacionamento com relação às professoras e ao professor seria algo reforçado pelas próprias professoras, que imbuiriam nas crianças o entendimento de um homem severo em tom de ameaça diante de mau comportamento das mesmas (como já explorado na subseção 6.1).

Na visão do professor Daniel, as diferenças existiriam, mas seriam mais relacionadas ao fato de ser um professor menos preocupado com as ações exploratórias das crianças no ambiente escolar. Para elucidar seu pensamento, ele exemplifica algumas de suas práticas, as quais seriam vistas com espanto pelas professoras, como deixar as crianças brincarem livremente no brinquedo conhecido como gaiola ou explorarem o escorregador pelo lado “errado”.

Professor Daniel: *Uma coisa que elas ficavam preocupadas, [...] nas creches tinham aquelas gaiolas de ferro. Então ensinava a criança a pendurar, a virar, a cair pro outro lado, tudo e elas falavam “nossa Daniel, cuidado, você vai machucar as crianças”, aquela questão do cuidado, preocupação com a criança. [...] Então a diferença era essa, as vezes elas ficam muito preocupadas com essa questão do cuidado que ainda tem muito aí.*

[...]

Sabe outra coisa, assim, uma colega falou: “Daniel, olha a criança subindo no escorregador pelo lado contrário”, eu falei: “Mas qual que é o lado certo? Ela tem que aprender a subir pela escadinha e pelo outro lado da rampinha também. Qual o problema nisso?”, “Ah mas e se ela cair?”, eu falei: “Ué, pode cair subindo de um lado ou de outro, mas eu já conversei, já ensinei”, eu estava perto, ela aprendeu a segurar do ladinho a subir, então não tem problema, ela explorou o brinquedo, as outras possibilidades do brinquedo.

O professor exemplifica também que não vê sentido em reproduzir algumas práticas tão presentes na escola e também reproduzidas pelas professoras, como o costume de fazer os seus alunos andarem em fila, apesar de salientar que seus

educandos sabem forma-la, caso haja necessidade. Através de suas práticas como professor, é possível perceber que Daniel se assemelha ao estereótipo do “homem/pai que cuida”, ou seja, aquele homem mais despreocupado e mais liberal na relação com as crianças. Essa diferença entre a forma masculina e feminina de cuidado é bastante explorada de forma cômica na *internet*, sempre apontando que com as mulheres as crianças estariam mais seguras, protegidas e limpas. A figura abaixo é uma das várias que podem ser encontradas representando esse entendimento. É importante refletir que tais associações fomentam a ideia de naturalização do trabalho feminino no âmbito doméstico, uma vez que, mesmo que realizadas de forma irônica, representam que a mulher/mãe seria a figura mais adequada a cuidar das crianças.

Figura 6 - Diferença entre o cuidado feminino e masculino



Fonte: Google Imagens. Acesso em 05 nov. 2019.

A partir desse entendimento dos entrevistados sobre a diferenciação entre a forma de trabalho dos professores e das professoras, procuramos frisar no ato de cuidar, buscando compreender se eles percebiam alguma diferença nas habilidades femininas e masculinas relacionados especificamente aos cuidados físicos que devem ser proporcionados às crianças na educação infantil. Sobre tal questão, o professor José conclui que não consegue perceber nenhuma diferença entre as habilidades femininas e masculinas, destacando que ambos, homens e mulheres devem realizar aquelas funções que são necessárias às crianças. O professor Daniel também não considera que exista diferenciação quanto à capacidade de

homens e mulheres desempenharem ações de cuidado, porém destaca que existe a diferença de que os homens realizam tais ações de forma mais cuidadosa, por estarem sob a constante vigia, já destacada anteriormente, que a mulher acaba não sofrendo.

Professor Daniel: *Então, a diferença existe por disso, por mais que a gente não queira, a gente sofre influência do meio, da questão de preconceito, tudo. Acaba se vigiando para não tomar... Por exemplo assim, vou dar um exemplo prático: você pegar uma mulher seria super normal pegar uma criança pequena, colocar no colo, sentar na perna, tudo... O homem tem que pensar duzentas vezes antes de fazer isso porque o receio vai ser maior. Com ela vai ser uma coisa natural dentro da família, tudo, mas com ele ali, com que olhos vão olhar?*

Corroborando com o pensamento dos colegas, o professor Rodrigo também aponta que em seu entendimento não existe uma melhor ou pior habilidade no cuidar relacionada ao gênero. No entanto, ele observa que em geral as mulheres teriam mais facilidade em desempenhar tais funções, pelo cuidado ser algo socialmente e culturalmente atrelado ao universo feminino e elas já realizarem tais atividades no âmbito familiar, frisando, porém, que a capacidade é uma questão de “vontade de aprender” da pessoa, estando igualmente ao alcance de homens e mulheres. É possível perceber que professor vincula essa maior facilidade feminina no cuidar, às questões sociais e culturais que mantem tal função aliada ao feminino. De forma que ele não parece acreditar que tal habilidade seria uma característica inata feminina, mas sim construída a partir dos papéis de gênero aos quais as mulheres estão submetidas, já que frisa que qualquer pessoa pode aprender a cuidar, independente do seu sexo biológico.

Acerca desta questão, Sayão (2005) salienta que os homens podem sim aprender a cuidar, frisando para que isso aconteça é necessário que tal ação seja permitida a eles. A mesma autora (2005) destaca ainda que o gênero não seria o único demarcador de práticas pedagógicas, tanto de educar como cuidar, bem como que seja possível pensar, no lugar da existência de práticas pedagógicas masculinas e femininas, em práticas pedagógicas, da qual as crianças vivenciam modelos masculinos e femininos. Nas palavras de Sayão,

É insuficiente supor que a liberdade de se movimentar e brincar permitida pelo professor se concretiza dessa forma porque advém da intencionalidade educativa de um homem, senão que esse “homem-professor de crianças pequenas” permite que meninos e meninas vivenciem aspectos mais próximos do modelo de masculinidade contribuindo para a construção das suas identidades (SAYÃO, 2005, p. 182).

Como já abarcado com ênfase na seção 1, a sociedade influencia nosso modo de agir e pensar, classificando nossos comportamentos dentro de dois polos opostos, feminino e masculino (LOURO, 2003), e, dessa forma, condicionando nosso comportamento desde antes do nosso nascimento (BENTO, 2011). Isto posto, torna-se comum em nossa sociedade que homens e mulheres realizem ações de formas diferentes, como andar, falar, agir e em relação a forma de cuidar e educar não seria diferente. Sendo assim, consideramos normal que possam existir diferenças entre homens e mulheres relacionados a forma como exercem a profissão de educador infantil, porém não significando que um é mais ou menos apto que o outro e nem melhor ou pior nesta função apenas de acordo com o seu gênero e sexo biológico. A partir disto, é importante reiterar que nesta dissertação não entendemos tais distinções que possam existir como biológicas, mas sim como culturais.

Neste interim, se faz presente a afirmação de Silva (2014, p. 40) acerca dos profissionais da educação infantil.

Ele/ela é alguém que exerce uma profissão. Recebeu formação para isso. Foi aprovado num concurso público ou passou por uma entrevista que o habilita a exercer uma função: a função de ensinar na primeira infância. Referimo-nos, portanto, a uma pessoa que trabalha. Está envolvida em práticas de ensino e aprendizagem, cuidado e desenvolvimento humano (SILVA, 2014, p.40).

Um ponto bastante interessante a se destacar é em relação às faixas etárias com que cada um dos nossos entrevistados prefere trabalhar. O professor Rodrigo destaca ter preferência pela 5ª etapa, que são as crianças de 5 anos de idade, por entender que as crianças já estão mais “maduras” e tem um poder de concentração maior no professor e nas atividades. O professor José comenta que prefere trabalhar com a Classe Intermediária (C.I), que seriam as crianças de 2 anos e meio até 3 anos e meio, por ser uma classe com um menor número de crianças (cerca de 22 alunos), além de contar com a presença do Agente Educacional, dessa forma conseguindo desenvolver um trabalho melhor. Já o professor Daniel ressalta que

gostou muito de trabalhar com as crianças de 3 anos, porém que gostaria de ter a oportunidade de trabalhar com o berçário, pois nos últimos anos teve uma maior oportunidade de estudar o desenvolvimento de crianças dessa faixa etária e acredita possuir diversos conhecimentos que seriam úteis nessa etapa da educação infantil. A partir dessa discrepância de preferências, concluímos que não existiu entre nossos entrevistados uma faixa etária específica para o trabalho do professor do sexo masculino, evidenciando que a docência masculina na educação infantil pode ser desempenhada com eficiência em todas as faixas etárias, não sendo uma condição relativa ao sexo biológico do educador.

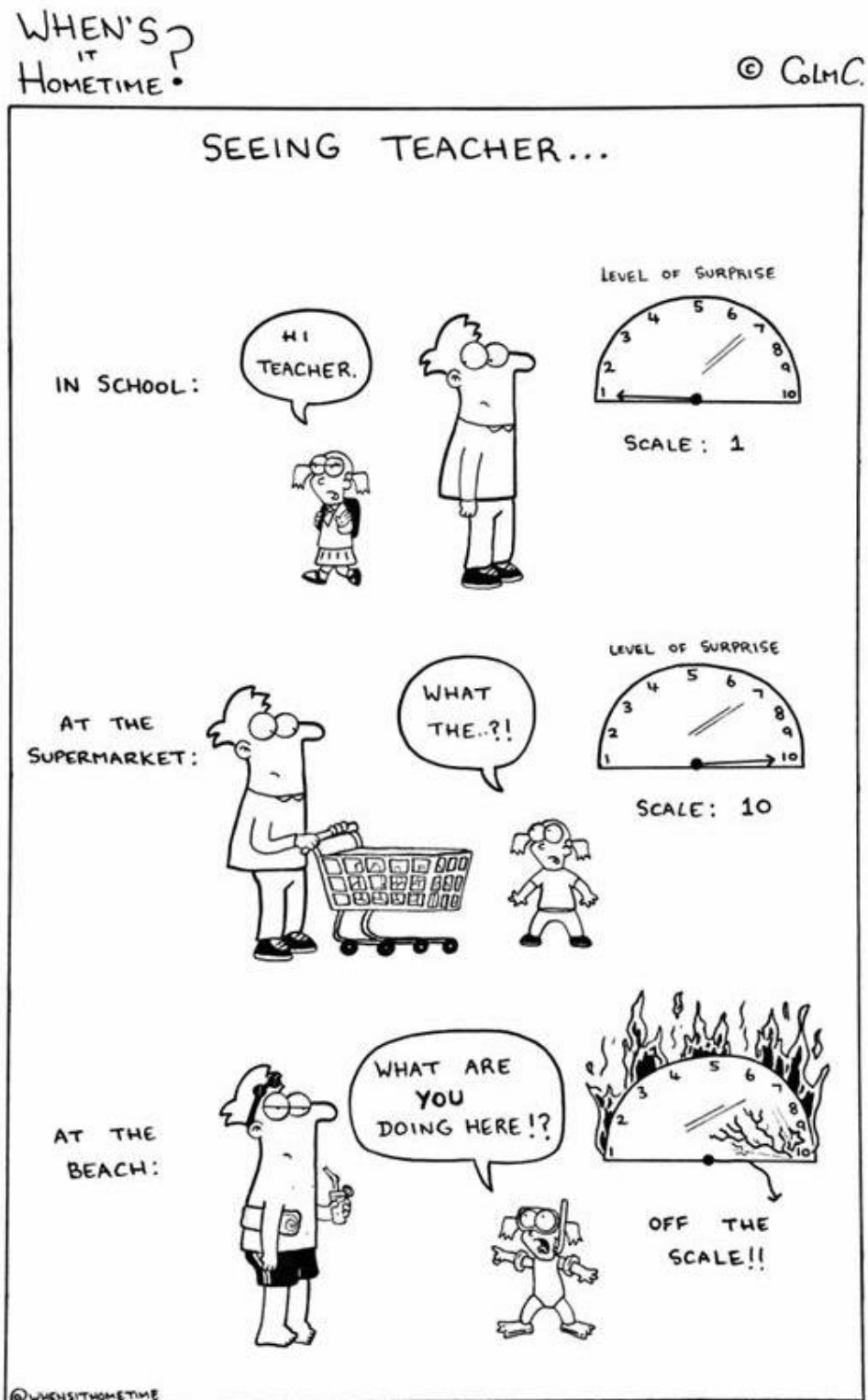
Por fim, é necessário e importante chamar a atenção para o Projeto de Lei nº 1.174, de 2019¹⁷ (PL 1174|2019) apresentado na Assembleia Legislativa de São Paulo pelas deputadas estaduais Janaina Paschoal, Leticia Aguiar e Valéria Bolsonaro, todas do Partido Social Liberal (PSL). A proposta busca garantir que apenas as mulheres possam realizar o cuidado íntimo com crianças nas escolas do estado de São Paulo. Além de ser discriminatória, tal medida fomenta a divisão sexual do trabalho e ainda fere o direito dos educadores habilitados, de desempenharem seu trabalho de forma integral. Ademais se torna prejudicial às crianças, uma vez que limita o contato que elas terão com cuidadores do sexo masculino, ampliando sua percepção de que o gênero masculino não é apto para o cuidado, bem como de que o gênero pode ser um impeditivo para o desempenho de algumas atividades.

Na seção a seguir, daremos sequência a este estudo, mas agora focando no professor além de sua vida profissional. Dessa forma, conheceremos alguns aspectos da vida pessoal desses homens de forma a entender como suas ações e seus comportamentos refletem na sua profissão.

¹⁷ Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000292074>. Acesso em 28 de out. 2019.

7 O NÃO SER SOMENTE PROFESSOR

Figura 7 - Encontrando o professor



Fonte: Facebook When's it hometime? Acesso em 15 de set. 2019.

Neste momento da pesquisa, de posse do conhecimento que a pesquisa recolheu, sobre a trajetória desses homens na docência, além de suas práticas e desafios enfrentados e alegrias vivenciadas na profissão, buscaremos compreender agora um pouco de quem são esses homens por trás do título de professor do ensino infantil, buscando perceber como suas vidas pessoais se entrelaçam à profissão e modificam suas práticas docentes.

Iniciamos destacando que apesar de toda a formação e conhecimentos exigidos nessa profissão, ela ainda permanece muito associada à ideia de um trabalho por amor, vocação, abnegação e sacrifícios, de forma que tais pensamentos acabam sendo normalizados até mesmo pelos próprios profissionais da educação, contribuindo para uma piora no quadro de saúde mental dos docentes e afetando diretamente sua vida pessoal, como ressaltam Vieira, Gonçalves e Martins (2016).

O poema “Mandamento II”, escrito por Cecília Meireles, é uma demonstração dessa representação do professor que, apesar de figurar em um poema publicado no livro “Criança meu amor”, de 1924, ainda se mantém contemporâneo no imaginário popular, para representar o esperado de uma vida de professor. Desataca-se ainda a ordem para que a criança associe a visão da professora à de sua mãe, amando-as de forma similar.

Mandamento II: Devo amar e respeitar a professora como se fosse minha mãe.

Durante o dia todo, a professora pensa em mim, pensa no que sou, pensa no que hei de ser.

Ela deseja ver-me instruído e bom, e para isso trabalha.

Não conhece cansaços, porque não tem tempo de descansar.

Não conhece doenças, porque não pode adoecer. Quem zelaria por nós?

Não conhece diversões. Onde o tempo de se divertir, se ela vive pensando em nós, se ela vive para nós, unicamente para nós!

A professora é a minha proteção e o meu guia!

Devo ama-la e respeita-la como se fosse também minha mãe.

(MEIRELES, 1977, p. 35, grifos nossos)

A partir do poema, compreende-se a imagem de uma vida sofrida, cuja única motivação é a instrução das crianças, sem tempo para lazer e nem mesmo para ficar doente, já que as crianças estariam desamparadas sem a sua presença. Corroborando essa compreensão, Oliveira e Sá (2002, p. 108) apontam que muitas

vezes os professores acabam relegando seus momentos de prazer em nome desse entendimento da profissão como “missão, vocação e sacrifício”.

E, talvez por esses motivos, muitos professores não brinquem, não joguem, não descansem, não encontrem encanto no lazer. Alimentam-se da gratidão e do amor dos alunos e de uma expectativa de uma futura – embora tardia e nunca alcançada – valorização social (OLIVEIRA e SÁ (2002, p. 108, grifos nossos).

Por este motivo, a partir desse entendimento e aliando a necessidade do lazer para a manutenção da saúde mental dos docentes, buscamos compreender se nossos entrevistados aproveitam seus horários fora da escola e como o fazem.

Rodrigo comenta que aproveitar as horas livres é muito necessário, sendo encarado por ele como uma forma de valorização pessoal frente a todo o trabalho desenvolvido. O professor reflete que busca esses momentos de lazer justamente como forma de manter sua saúde mental, e, por este motivo, aproveita bastante seus dias de folga e sempre que pode procura viajar, atividade que ele gosta muito.

José também aproveita seus momentos de lazer. Ele conta que é muito animado, que adora sair e frequentar barzinhos, de estar com pessoas, de tomar cerveja, gosta de curtir a vida com sua família e seu companheiro e de ir à praia, comentando que ainda pretende morar no litoral assim que puder. Analisa que às vezes a rotina e o cansaço do dia-a-dia, acabam não permitindo que ele possa aproveitar todos os momentos, mas faz o possível para buscar esses momentos de distração.

Já Daniel, comenta que é casado com uma professora, assim como ele, e que ambos gostam muito dos passeios culturais, como roteiros em museus e assistir peças de teatro, comentando com entusiasmo sobre a peça do Rei Leão e o desejo de conseguir assistir ao Fantasma da Ópera, torcendo para que ela permaneça em cartaz por mais alguns meses. Ademais, gosta muito de assistir séries, ir ao cinema, cuidar de seu jardim, sair com os amigos, sair com seu filho e visitar sua mãe.

A partir dos relatos, os professores demonstram que procuram sim, aproveitar seus momentos fora do trabalho, e entendem a importância da diversão e do lazer. Porém é importante destacar que essa possibilidade de aproveitar os momentos de lazer também sofre implicações do gênero, como observam Araújo et al. (2006), analisando que as professoras mulheres não têm tanto tempo livre como os professores homens, devido à sobrecarga do trabalho doméstico e o cuidado com os

filhos, maridos e outros entes familiares, além de adoecerem mais na profissão, em consequência da dupla (ou muitas vezes tripla) jornadas que são impostas a elas. Zibetti e Pereira (2010) destacam ainda que os baixos salários da profissão docente também corroboram para esse excesso de trabalho, uma vez que impossibilitam a contratação de trabalhadoras/res para as tarefas domésticas, que poderiam garantir mais horas de descanso às mulheres. No entanto, é importante frisar que essa pessoa, que acaba ocupando o lugar e as tarefas da mulher/mãe no ambiente familiar, é, em geral, outra mulher/mãe, muitas vezes mal paga, de forma que essa troca apenas mantém as estruturas da sociedade capitalista e do trabalho doméstico vinculado ao feminino (FRASER, 2015), sem de fato trazer uma solução para o problema feminino.

Ainda sobre esta questão, o professor Rodrigo reconhece que aproveitar os momentos de lazer é muito mais fácil para ele em comparação com as suas colegas do sexo feminino, que são casadas e tem filhos, justamente pelo excesso de trabalho que elas enfrentam. Tal situação evidencia a invisibilidade e a noção de insignificância que é posta sobre o trabalho doméstico feminino, já abarcada com maior ênfase na subseção 2.2.

Outro ponto a se destacar sobre a vida pessoal do professor, é que esse entendimento de que ele tem uma vida pessoal, fora do ambiente escolar, ainda pode ser causa de espanto para muitas pessoas, especialmente para alunos e seus pais, e principalmente quando o professor atua com crianças e apresenta um comportamento considerado desviante para aqueles que o observam. Aliando-se esta reflexão ao fato de que dois dos professores deste estudo se identificaram como homossexuais e sendo a orientação sexual ainda um forte motivo de discriminação na sociedade, buscamos compreender se eles sentem que este aspecto de sua sexualidade precisa ser escondido no espaço escolar. Visto que, a escola também é um espaço de reprodução de discriminações, além de ser um ambiente onde a homossexualidade é negada e ignorada, tornando difícil para que os sujeitos ali presentes assumam sua sexualidade, como aponta Louro (2001).

Ambos destacaram que não costumam divulgar aspectos da vida pessoal amplamente. José comenta que esta reserva é uma característica dele, não entendendo estar relacionada ao fato de ser homossexual, de forma que não vê problema em revelar sua orientação sexual quando o assunto vem à tona em conversas na escola e nem procuram escondê-la em suas redes sociais, uma vez

que tem entre seus contatos colegas de trabalho, pais e mães de alunos. Dessa forma analisa que não percebe qualquer discriminação frente a sua orientação sexual no ambiente escolar.

Já Rodrigo tem o mesmo posicionamento de não comentar sobre sua vida pessoal, destacando que apenas trata deste assunto com pessoas que tem mais proximidade, tomando o cuidado de observar primeiramente se as pessoas são preconceituosas. Apesar disso, imagina que os pais de seus alunos saibam de sua orientação sexual, já que alguns mantem contato com o professor através das redes sociais, mas nunca demonstraram qualquer discriminação ou interferência na sua relação com seus alunos. Rodrigo acredita que, na visão dos familiares, a forma como o professor desempenha seu trabalho seria mais importante do que sua orientação sexual.

Logo, os docentes homossexuais não manifestaram sofrer nenhum tipo de discriminação advinda da sua orientação sexual no espaço escolar, concluindo que, nesta pesquisa, esta característica da sexualidade dos professores não representou a necessidade de mudança nos seus modos de lecionar, nas suas práticas pedagógicas ou na relação com os colegas, alunos e familiares, de acordo com o que foi relatado por eles.

Professor José: *E a receptividade que eu tenho, o carinho que eles (alunos) têm, que os pais, que as mães no geral têm, é, sabendo inclusive da minha vida, é a mesma, eu não vejo diferença nenhuma, né? Não consigo, não consigo perceber, por exemplo, que uma mãe de aluno, não quis que a criança não fosse minha aluna por qualquer questão, né?*

Professor Rodrigo: *Mas, eu sinto que as crianças têm um carinho enorme e os pais também, né? [...] Então, eles (pais) sabem da minha opção, não porquê eu falei, mas por conta da rede social, talvez já viram fotos com a pessoa que eu vivo junto, tudo, mas eu acho que, graças a Deus, nunca houve assim, alguma interferência dos pais, essa restrição: “Eu vou tirar meu filho porque o professor dele é homossexual”, pelo contrário, eles gostam muito de mim [...].*

Outro aspecto que também se torna alvo de preconceitos em nossa sociedade é a religião, sobretudo quando ela é de matriz africana, como é o caso da umbanda, frequentada pelo professor José. As religiões de matriz africana figuram como as maiores vítimas nos registros de denúncia e são o maior alvo de ataques

religiosos, sendo que alguns deles não são sequer contabilizadas nos índices, como destacam Távora, et al. (2019). Os autores (2019) assinalam ainda que tal intolerância é originada principalmente do preconceito racial ainda tão presente no Brasil. Apesar disso, o professor José destaca que, assim como sua orientação sexual, não esconde de ninguém sua religião e também não julga sofrer preconceitos por suas crenças. Assinala ainda que pode ser facilmente visto trajando as roupas e guias tradicionais da Umbanda nas suas redes sociais e não se sente desconfortável com isso, pois é a forma como manifesta a sua fé e é aquilo em que acredita, não devendo, portanto, ser escondido.

O mesmo acontece com o professor Daniel, que se identifica como ateu e também não vê problemas em manifestar seu pensamento às pessoas, declarando que até prefere falar sobre sua ausência de crenças quando chega em um novo local de trabalho. Já em relação aos pais das crianças ele aponta que não sente a necessidade de falar, porém também não vê problemas em revelar caso o assunto surja. Xavier (2017) realiza um paralelo entre o professor do sexo masculino e sua religião, apontando que ela pode funcionar como uma proteção diante dos diversos questionamentos que a presença deste homem possa suscitar no ambiente escolar, já que pertencer a uma religião o tornaria mais confiável aos olhos da comunidade. Porém, o autor (2017) destaca que não é qualquer crença religiosa que cumpre essa função, apenas a religião cristã, que não é a seguida por nenhum dos nossos entrevistados. Isto posto, podemos concluir que a religião, nesta pesquisa, não atuou nem de forma positiva nem de forma negativa nas vivências escolares desses professores.

Resgatando a imagem que abre esta seção, sobre a visão do professor fora do ambiente escolar, examinamos se para os nossos entrevistados esse encontro com os pais e crianças em determinados ambientes pode gerar algum tipo de problema ou estranhamento e aqui as opiniões deles se divergem. José destaca que esta é uma questão que depende de certas circunstâncias. O professor reflete que se o encontro acontece em um ambiente que ele já costuma frequentar, não vê problemas. Porém observa que evita locais que sejam próximos à escola, pois entende que ali seria o “ambiente da comunidade” escolar.

Professor José: *Mas eu acho assim, é, eu acho que assim, a comunidade tá ali, ela mora, é o ambiente deles ali. Eu não*

moro ali, se eu morasse, talvez seria muito normal. Mas [...] por eu não morar ali, né? E ser um espaço que você vê as crianças na calçada, o tempo todo e tudo mais, eu não sei, eu não me sentiria à vontade, entendeu? Não consigo te falar assim, é por causa disso ou é por causa daquilo, eu não acho legal, não sei.

Através de uma análise, baseada em sua fala e em suas entrevistas, é possível observar que o professor José procura realizar uma separação entre o âmbito profissional e o âmbito pessoal, de forma que os bares perto da escola estariam incluídos nesse âmbito profissional, sendo assim evitados pelo professor. Já os demais locais que costuma frequentar, parecem ser entendidos como ambientes pessoais, nos quais ele se sente confortável caso seja visto por pais ou alunos, uma vez que nestes casos ele não estaria “invadindo” o espaço da comunidade escolar. Dessa forma, encontrar pais e crianças nesses ambientes que costuma frequentar, não seria motivo de preocupação para ele. O professor relata uma situação onde teria encontrado um de seus alunos em um açougue, enquanto bebia uma lata de cerveja, e analisa que não viu problemas na situação, já que estava fora do ambiente escolar e em um momento de lazer. Esse comportamento é explicitado por Bezerra (2017, p. 111), ao destacar que, “Fora da escola, o professor se despe da responsabilidade pública” se tornando uma pessoa comum, e dessa forma, não sente a preocupação de ser um “modelo de virtude”, visto que seu aluno está distante.

No entendimento de Daniel, esse encontro fora do ambiente escolar pode gerar problema para os pais, dependendo da “cabeça” deles, porém, destaca que o professor não deve esconder quem ele é. Ele comenta que pode ser visto todos os anos na Parada LGBT acompanhando seu filho, que é um homem transexual, e não se importa com o julgamento que possa receber de terceiros, frisando que não deixaria de frequentar os locais que gosta, já que tais aspectos de sua vida pessoal não devem ser vinculados ou usados como medida de seu profissionalismo dentro da sala de aula.

O professor Rodrigo tem uma visão diferente da situação, analisando que alguns ambientes não seriam adequados e poderiam sim, gerar problemas, afetando a visão que as crianças e os pais têm do profissional. Já que por estar numa profissão que, segundo ele, seria o exemplo das crianças, portanto deve manter uma postura e modos condizentes com ela.

Professor Rodrigo: *Porque você imagina, você sendo professor do meu filho e eu vejo você em um ambiente de algazarra, de bagunça, acaba meio que mexendo com a gente: “Nossa, o professor do meu filho, o professor da minha filha tá ali, tá sendo vulgar, tá falando palavrões, tá com uma roupa muito decotada, tá se expondo muito. [...] como nós trabalhamos com os alunos e a gente ensina a ter modos, respeito e tudo, certas coisas que não é legal, ficaria chato o professor não tá dando o exemplo, né?”*

Esse entendimento do/a professor/a como um exemplo a ser seguido é bastante comum na profissão docente, de forma que pode haver um julgamento àqueles que ajam fora dos padrões sociais. Sobre os professores, Rampineli (2001) destaca que “seus passos, seus atos e ações, públicas e particulares têm repercussão social, que se refletem na confiança que a sociedade lhe deposita” e por este motivo a vida deste profissional deve ter um aspecto de sobriedade, já que ele é o representante das famílias e da sociedade na educação dos jovens. Em concordância a este pensamento, Bezerra (2017) aponta ser necessário que a conduta deste profissional seja a mais exemplar possível, dentro e fora do ambiente escolar, já que é uma figura pública e responsável pela educação daqueles sob sua tutela. Porém a autora (2017) frisa que o professor não deixa de ser também um ser humano, destarte, tem o poder de decidir como agir no seu ambiente privado.

A figura a seguir ironiza de forma cômica esse padrão exemplar a ser adotado pelo professor, a partir de um personagem bastante conhecido e querido da televisão.

Figura 8 - O professor exemplar

Fonte: Facebook Professor da Depressão. Acesso em 27 nov. 2019

Isto posto, parece ser impossível desvincular esse entendimento do professor como um exemplo a ser seguido, justamente por ser uma profissão que tem intenção de formar cidadãos e sobre a qual, a vigia do comportamento é bastante presente, principalmente quando atua com crianças. Porém é preciso ter cuidado ao listar quais seriam os comportamentos “aceitos” e “não aceitos” dos professores, tanto fora, como dentro do ambiente escolar, para que tais julgamentos não se tornem preconceitos e tentativas de repressão mascarados de preocupação, ademais para que a vida pessoal do docente não seja uma forma de mensurar seu profissionalismo.

Realizando um destaque para a visão das crianças, José relata que algumas vezes percebe um choque da parte delas, uma vez que estariam acostumadas a vê-lo apenas no ambiente escolar, frisando que tal estranhamento é causado até mesmo pela diferença de roupas, já que na escola ele só usaria calças e na rua pode ser visto de bermuda. Tal situação é igualmente relatada por Rodrigo, que comenta essa percepção das crianças sobre a vestimenta do professor, apontando que seus alunos também se surpreendem ao vê-lo de bermuda e chinelos fora da escola. Analisamos que este pode ser, aos olhos da criança, um momento em que a imagem do professor que ela conhece na escola é desconstruída, na medida em que ela começa a perceber o educador também como uma pessoa comum, fazendo assim uma associação com outras pessoas que ela conhece em seu meio social e familiar, as quais também usam bermudas e chinelos.

Dando um enfoque à situação relatada acima acerca do estranhamento frente às roupas do professor, é possível perceber que os dois professores também fazem uma separação entre o pessoal e o profissional em seu modo de se vestir, já que ambos destacam que não se sentem confortáveis usando determinadas roupas no ambiente escolar. O significado das vestimentas e o contraponto entre roupas de lazer e roupas de trabalho foi alvo de estudo do antropólogo Marshall Sahlins (2003), através da análise do vestuário norte-americano. O autor (2003) assinala que as roupas são manifestações que carregam funções e significados, sendo que há toda uma divisão que as categoriza de acordo com situações, gêneros, idades, localidades, dias, o espaço privado e público, entre outros. Visto que os professores destacam que não há proibição no uso de bermuda e chinelo no ambiente escolar (e nem julgam que outros docentes que utilizam estejam errados), mas escolhem não utilizar tais peças, tal opção indicaria que para eles as roupas também carregariam significado, sendo algumas apropriadas para o ambiente escolar e outras não, como se as roupas fossem capazes de “refletir” o profissionalismo desses professores. Tal pensamento fica bastante evidente a partir de um trecho da entrevista de Rodrigo, onde ele aponta que, sendo professor, sente que deve se vestir de uma forma mais adequada.

Por fim, voltando à questão do encontro com alunos/as fora do ambiente escolar, Daniel realiza uma reflexão interessante, expondo seus sentimentos de quando encontra seus ex-alunos. Situações que o deixam bastante feliz, mas ao mesmo tempo fazem com que ele reflita sobre sua carreira com preocupação sobre o papel que teve na vida dessas pessoas.

Professor Daniel: *Eu tava pensando... assim, tenho certo medo quando eu encontro um aluno, tipo assim, aquela coisa que depois passa, né? Aquele aluno, que foi lá do meu começo de carreira, por exemplo, que visão que ele tem de mim? Que que eu fui para esse aluno? [...] como que eu fui pra essa criança, né? O que ele é agora? Eles gostam de mim. (Risos) Eles gostam, até teve uma que disse que veio trabalhar na educação: “Quis ser professora, por você. Eu gostei muito de quando eu era criança e tudo lá, que me inspirei nisso”. Achei muito bacana. Mas eu fico preocupado com isso, né? A minha preocupação é essa. Como que eu fui com essas crianças, sabendo tão pouco que eu sabia, que eu sei ainda, tão pouco.*

É possível perceber que esse encontro do professor com o aluno pode não gerar apenas um significado momentâneo e presente, mas também provocar um momento de reflexão sobre a carreira e sobre o ser professor, como acontece com Daniel ao rever seus ex-alunos/as.

Na seção a seguir, apresentamos as considerações finais deste estudo, onde realizamos uma síntese das informações presentes nessa dissertação e esboçamos algumas contribuições e reflexões que podem contribuir para futuras pesquisas que se debruçam sobre esta temática.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diferenciações entre gêneros são construções sociais a que estamos sujeitos ao longo de nossas vidas, desde antes de nosso nascimento, uma vez que são padrões há muito tempo presentes, sendo reproduzidas mesmo em situações que não percebamos. Tais construções agem como forma de controle sobre nossas mentes e corpos, fazendo com que determinadas características sejam associadas a nós de acordo com o nosso sexo biológico e percebidas como algo natural, inato e intrínseco. Por este motivo, existem padrões a serem desempenhados por homens e mulheres, sendo esses padrões reproduzidos e mantidos por diversos setores da sociedade que se beneficiam dessa diferenciação e separação entre gêneros.

Dessa forma, quando alguém se desvia da série de comportamentos considerados “corretos”, é visto com estranhamento por grande parcela da comunidade, podendo vir a ser alvo de preconceitos e intervenções para que seu comportamento seja “normatizado”. Muitas vezes as próprias pessoas, que se percebem fora desse padrão, tentam barrar e até mesmo mudar seus comportamentos considerados desviantes, com medo de serem vítimas de piadas e sofrerem represálias.

No tocante, a masculinidade hegemônica é um desses agentes controladores que ditam os padrões a serem seguidos na sociedade, influenciando, agindo e ditando todos os comportamentos que estariam abaixo dela, tanto os masculinos, nas masculinidades subalternas, quanto os comportamentos femininos, esses sempre. Ademais, além de agir sobre as diferenciações de gênero, também age sobre outros fatores, como raça/etnia, orientação sexual, idade, condição financeira, entre outros, desclassificando todos aqueles que não se encaixem nos padrões por ela estabelecidos. Dito isto, salienta-se também que o motivo da masculinidade hegemônica conseguir agir sobre todas as pessoas, se justifica pelo fato de que ninguém é capaz de se encaixar de forma plena em seus moldes. Convém destacar que até mesmo a nossa escolha profissional sofre influência, visto que existe uma separação entre as profissões consideradas femininas e as masculinas, uma vez que é estabelecido que um sexo se sai melhor do que outro, a partir do entendimento das características e habilidades inatas, as quais nos tornam aptos a desempenhar determinadas funções e estar fadado ao fracasso em outras.

Através da revisão e pesquisa aprofundada da bibliografia e das falas recolhidas de nossos entrevistados, entende-se que a escola também age como uma reprodutora e dá continuidade a esta situação, principalmente nos anos iniciais da educação escolar, área socialmente tida como feminina, por aliar o cuidado de crianças pequenas a uma habilidade inata feminina. Sendo assim, foi possível observar que essa concepção está presente até mesmo entre os/as gestores/as escolares e os/as responsáveis pela formação dos/as futuros/as professores/as nas universidades e centros de formação. Dessa forma, é primordial e necessário um trabalho de desconstrução dessas diferenciações de gênero, bem como das profissões aliadas ao sexo biológico das pessoas, uma vez que as crianças absorvem esse entendimento desde os primeiros anos de vida e tendem a reproduzi-lo como algo natural dentro do gênero, definição e divisão de papéis.

Pudemos conhecer por meio da pesquisa, como se deu a escolha da carreira por esses homens e suas motivações para se tornarem e permanecerem como professores. Investigamos ainda, que os três professores encontraram algumas dificuldades ao longo de sua trajetória, estas que muitas vezes não teriam acontecido caso fosse uma professora do sexo feminino, como nas situações que tiveram que “provar” sua capacidade ou nas desconfianças no convívio com as crianças, por serem professores homens. Ademais foi possível verificar a importância da formação inicial, bem como as lacunas dessa formação nas especificidades da educação infantil, visto que muitos dos profissionais que adentram nesta etapa, não se sentem preparados para tal e muitas vezes nem tem a formação adequada. Destaca-se, portanto, a necessidade de sólida formação inicial e continuada, além de ser fundamental a contratação de pessoas habilitadas para a função de professor/a na educação infantil, levando-se em consideração a importância desta etapa do ensino para o desenvolvimento cognitivo, social, cultural e afetivo.

Apesar destes percalços, os entrevistados apontaram que se sentem realizados e importantes na profissão e não pensam em deixá-la, reafirmando a realização pessoal advinda da mesma, principalmente quando percebem a evolução de seus/suas alunos/as. Dessa forma, foi possível compreender que essa percepção da evolução dos/as alunos/as, bem como as demonstrações de carinho destes/as para os professores, se apresentam como contrapontos frente a todos os obstáculos encontrados no exercício da docência, agindo como um importante apoio para a

motivação pessoal dos nossos entrevistados e para sua permanência na profissão. Como se o afeto e o carinho fossem recompensas e esses fossem as únicas medidas de atuação para um bom trabalho de docência.

A pesquisa possibilitou verificar também, através das entrevistas e da roda de conversa, que os professores percebem a existência de um afastamento masculino por essa carreira, justamente pela visão de que essa seria uma área feminina, uma vez que muitos homens sentem que não teriam as características necessárias para desempenhá-la, fator esse, que esteve presente no imaginário de todos os entrevistados antes da entrada na profissão, e que se alterou posteriormente, uma vez que, houve a compreensão de que o homem pode desempenhar a função de educador e cuidador tão bem quanto as mulheres. Além disso, os entrevistados não percebem diferenças significativas entre o cuidar masculino e feminino, que implicariam maior habilidade de um sobre o outro.

Esta investigação desvelou que os professores entrevistados, além de serem eles próprios uma desconfiguração dos padrões de gênero no ambiente escolar, ainda tentam desconstruir a diferenciação entre gêneros também em suas práticas, na tentativa de permitir que as crianças vivenciem múltiplas experiências sem as barreiras da normatização heterossexual, tão presente na escola. É evidente que a reprodução de tais padrões é algo muito enraizado em nossas práticas, de forma que podemos realizá-la até mesmo sem perceber e sem tomar conhecimento de que estamos reproduzindo estereótipos. Por este motivo, é essencial que os/as professores/as mantenham sempre um olhar atento e investiguem a diferenciação entre gêneros que reproduzem em suas práticas, na tentativa de barrar e modificar tais comportamentos. Uma vez que, não é possível ensinar às crianças que todas têm a mesma competência, independentemente de ser menino ou menina, se não aplicamos isso em nossas ações do dia-a-dia e dentro da sala de aula, além de continuarmos fazendo diferenciações entre meninos e meninas nos materiais, nas cores, nos brinquedos, nos sentimentos, nas ações, nas brincadeiras, nos jogos, entre outros.

Ademais, a importância da presença masculina nas salas de aula do ensino infantil é outra questão que merece destaque, tanto para mostrar que o homem pode sim, cuidar, quebrando assim, paulatinamente, o estranhamento que este assunto provoca, como também gerando benefícios para as próprias crianças, que serão expostas a diversos modos de cuidado e possibilitando que vivenciem, desde da

infância, outros modelos de masculinidades. Além disso, proporciona a quebra de estereótipos e de possíveis preconceitos que a criança traga de seu âmbito familiar, uma vez que, como foi possível observar, as crianças não nascem fazendo diferenciações, mas sim tendem a reproduzir aquilo a que estão expostas fora do ambiente escolar, na vida familiar, social e cultural.

Outra questão importante a considerar na pesquisa observada, é em relação à vida pessoal do professor e quais a implicação dela na vida profissional do docente, já que muitas vezes o comportamento, a orientação sexual e as ações praticadas no âmbito pessoal podem ser encaradas pela comunidade como uma forma de balizar sua atuação de professor. A pesquisa mostrou que esse entendimento de que o professor é uma pessoa comum, com gostos, desejos e uma vida fora da escola, ainda pode gerar algum tipo de choque e estranhamento na visão dos entrevistados e a despeito disso, salientamos a necessidade de separar os âmbitos pessoal e profissional, de forma que o professor possa vivenciar sua individualidade da forma que melhor lhe convier.

Por fim, reafirmamos a importância da presente temática por todo o estranhamento que o homem atuante como professor na educação infantil ainda gera na comunidade, principalmente neste momento, onde surgem tentativas políticas de vetar a presença masculina na sala de aula e no cuidado das crianças pequenas, além dos impedimentos que já ocorrem, de forma velada, por parte da rede de educação, por parte das famílias e dos gestores/as e coordenação. Ademais, convém observar que essas ações acentuam a noção de papéis de gênero, amplificam o medo causado pela presença masculina e discriminam educadores, agindo sob a máscara da preocupação e da proteção às crianças, como é o caso da já comentada PL 1174|2019. Assim sendo, pretendemos fazer com que as vozes desses homens sejam cada vez mais ouvidas e que eles tenham sua formação, pautada no cuidado e na educação das crianças, sempre respeitada, possibilitando uma abertura cada vez maior para a entrada desses profissionais na educação infantil, sem o peso do preconceito, tão forte ainda na carreira dos professores homens de educação infantil.

REFERENCIAS

- ABRAMO, L. Desigualdades de gênero e raça no mercado de trabalho brasileiro. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 58, n. 4, p. 40-41, Dez. 2006. Disponível em <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252006000400020&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 14 Mar. 2020.
- AFONSO, M. L.; ABADE, F. L. **Para reinventar as rodas: rodas de conversa em direitos humanos**. Belo Horizonte: RECIMAM, 2008. Disponível em <<https://goo.gl/aF3Zdf>>. Acesso em 16 ago. 2017.
- ALENCAR, J. P. A.; FREIRE, S. H. S. L. M. Narrativa auto biográfica de um professor homem na educação infantil: marcas de um estranhamento histórico. In: VI Encontro Norte e Nordeste de História da Educação (VI ENNHE), 2016, Natal. **Anais...**, 2016. v. 6.
- ALVES, K. K.; COCO, V. Sentidos das famílias sobre o trabalho docente na educação infantil. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, e192608, 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100169&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 nov. 2019.
- ALVES, R. C. P., VERÍSSIMO, M.L.O.R. Os educadores de creche e o conflito entre cuidar e educar. **Rev. Bras Crescimento Desenvolv Hum**, 2007; 17(1):13-25.
- ARAÚJO, J. R. Relações de Gênero na Educação Infantil: questionamentos acerca da reduzida presença de homens na docência. In TEIXEIRA, A. B. M.; DUMONT, A. (Org.). **Discutindo Relações de Gênero na Escola: Reflexões e propostas para a ação docente**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2009.
- ARAÚJO, T. M. de et al. Diferenciais de gênero no trabalho docente e repercussões sobre a saúde. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.11, n. 4, p.1117-1129, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232006000400032>. Acesso em 06 jan. 2019.
- ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 167-184, jul. 2011.
- BARBOSA, A. **Os Salários dos Professores Brasileiros: implicações para o trabalho docente**. Tese (Doutorado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 19(2): 336, mai-ago. 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a16.pdf>>. Acesso em 05 set. 2019.
- BEZERRA, E. M. B. **Estudo sobre uso de álcool e tabaco por professores de quatro escolas em Brasília: análise sob a ótica da (Bio)Ética das Virtudes**. Tese (Doutorado em Bioética), Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade**. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CABRAL, F. A. **Investigação do potencial do desenvolvimento do preconceito em crianças pequenas**. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 126-142, 1999. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a07v2068.pdf>> Acesso em 5 out. 2019.

CARNIEL, F.; RUGGI, L.; RUGGI, J. O. Gênero e humor nas redes sociais: a campanha contra Dilma Rousseff no Brasil. **Opinião Pública**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 523-546, Dez. 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-62762018000300523&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 Set. 2019.

CARVALHO, M. P. O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPEd (1999-2009). **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 46. jan./abr. 2011

CHIES, P. V. Identidade de gênero e identidade profissional no campo de trabalho. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 507-528, ago. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2010000200013&lng=en&nrm=iso> Acesso em 10 ago. 2019.

CLIT, E. Emma Clit: "La carga mental nos hace perder libertad y poder". [Entrevista concedida a] Eva Cantón. **El Periódico**, 16 dez. 2017. Disponível em <<https://bit.ly/2kHnjD1>>. Acesso em 02 set. 2019.

CONNELL, R. W. Políticas da Masculinidade. **Educação e Realidade**, 20(2), jul/dez, 1995.

CONNELL, R. W. **Masculinities**. 2nd Edition. Berkeley, CA: University of California Press. 2005.

CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, J. W.. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, Abr. 2013. Disponível em <<https://goo.gl/rSBE2t>>. Acesso em 15 mar. 2018.

CORRÊA, M. Não se nasce homem. **Encontros Arrábida**, Lisboa, set, 2004.

CRENSHAW, K. W. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In: **VV.AA. Cruzamento: raça e gênero**. Brasília: Unifem. 2004.

DEMARTINI, Z. B. F; ANTUNES; F. F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.86, p. 5 – 14, ago. 1993. Disponível em <<https://goo.gl/gVwkqB>>. Acesso em 21 fev. 2017

DIAS, M. S. L.; SOARES, D. H. P. A escolha profissional no direcionamento da carreira dos universitários. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 32, n. 2, p. 272-283, 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 08 Nov. 2019.

DYNIWICZ, L. Mulheres driblam preconceito e desconfiança para se formarem pilotas da aviação no País. **O Estado de S. Paulo**. São Paulo, 12 de jul. 2018. Disponível em <<https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,mulheres-driblam-preconceito-e-desconfianca-para-pilotarem-avioes-comerciais,70002400240>>. Acesso em 08 set. 2019.

FELIPE, J. Afinal, quem é mesmo pedófilo?. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p. 201-223, junho 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332006000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 24 de abr. 2019.

FIGUEIREDO, F.; MICARELLO, H.; BARBOSA, S. N. Autonomia de professores da educação infantil: “a coisa vira, e o professor se vira”. In: KRAMER, S. (org.). **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

FIORIN, P. C.; OLIVEIRA, C. T.; DIAS, A. C. G. Percepções de mulheres sobre a relação entre trabalho e maternidade. **Rev. bras. orientac. prof**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 25-35, jun. 2014. Disponível em <<https://bit.ly/2kf7yTQ>>. Acesso em 17 jul. 2019.

FINCO, D. **Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças**: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, USP, 2010.

FONSECA, P. F. O Laço Educador-Bebê se Tece no Enodamento entre Cuidar, Educar e Brincar. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1555-1568, Oct. 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000401555&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 Out. 2019.

FRAIDENRAICH, V. Contratadas como auxiliares de educação infantil, profissionais exercem função de docente. **Educação**, São Paulo, 31 jan. 2018. Disponível em <<https://www.revistaeducacao.com.br/contratadas-como-auxiliares-educacao-infantil-profissionais-exercem-funcao-de-docente/>> Acesso em 27 out. 2019.

FRASER, N. A Feminism Where ‘Lean In’ Means Leaning On Others. [Entrevista concedida a] Gary Gutting. **The New York Times**, New York, 15 de out. 2015. Disponível em <https://opinionator.blogs.nytimes.com/2015/10/15/a-feminism-where-leaning-in-means-leaning-on-others/?_r=1> Acesso em 06 de jan. 2019.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, D. T. L. A identidade docente em construção: algumas considerações a respeito da construção do ser docente de História. **Aedos** (Online), v. 4, p. 209-220, 2012. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/aedos/article/viewFile/31211/20865>> Acesso em 18 de out. 2019.

FREITAS, W.M.F. et al. **Paternidade**: responsabilidade social do homem no papel de provedor. São Paulo. Fev. 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/9kXCYH>>. Acesso em 05 out. 2017.

GALVAO, A. C. T.; BRASIL, I. Desafios do ensino na Educação Infantil: perspectiva de professores. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 61, n. 1, p. 73-83, abr. 2009. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672009000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 17 out. 2019.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C de S. (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

GONÇALVES, C. L.; PIMENTA, S. G. **Revendo o ensino de 2º Grau, propondo a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1990.

GONÇALVES, H. A. **Manual de metodologia de pesquisa científica**. São Paulo: Avercamp, 2005.

GONÇALVES, J. P. Representações Sociais de Homens Professores Sobre o Trabalho Educativo Desenvolvido com Crianças. **Teoria e Prática da Educação**, v. 13, n. 3, p. 45-52, set./dez. 2010. Disponível em <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/10155/8428>>. Acesso em 24 de abr. 2019.

GONÇALVES, J.P. et al. Professores homens na educação infantil: aceitação e receio dos familiares que vivenciam essa experiência. **Pesquisa em foco**, São Luís, v. 20, n.2, p. 136-154, 2015.

GONÇALVES, J.P.; ANTUNES, J.B. Memórias de professores homens que trabalhara como docentes de educação infantil e suas representações sociais. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 6, n. 16, p. 134-253, 2015.

GONÇALVES, J. P.; FERREIRA, V. C. M.; CAPRISTO, Z. R. N. Professores homens desempenham as mesmas funções que as professoras na Educação Infantil? Olhares dos gestores escolares. **Educação em Foco**, [s.l.], v. 21, n. 34, p.125-145, 20 set. 2018.

GROSSI, M. P.; MIGUEL, S. M. Transformando a diferença: as mulheres na política. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 167-206, 2001 . Disponível em <<https://bit.ly/2kdEn3x>>. Acesso em 16 ago. 2019.

HARAWAY, D. Gênero para um dicionário marxista. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.22, p. 201-246, 2004.

HARDY, Ellen; JIMENEZ, Ana Luisa. Masculinidad y Género. **Revista Cubana Salude Pública**, Ciudad de La Habana, v. 27, n. 2, p. 77-88, dic. 2001. Disponível em <<https://goo.gl/qNx8b7>>. Acesso em 05 jun. 2017.

HEILBORN, M.; CORDEIRO, F.; MENEZES, R. Desafios e vicissitudes da pesquisa social em sexualidade. In: HEILBORN, M. L; AQUINO, E. M; BARBOSA, R. M; BASTOS, F, I; BERQUÓ, F; ROHDEN, F. (org.) **Sexualidade, reprodução e saúde**. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 2009.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em <<https://goo.gl/9UeaUW>>. Acesso em 29 de mar. 2019.

JAEGER, A. A.; JACQUES, K. Masculinidades e docência na educação infantil. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 545-570, Ago. 2017 . Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2017000200545&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 22 Mar. 2019.

JENSEN, J. J. Homens em serviços de cuidado de crianças - um artigo para discussão. **Revista Eletrônica Zero a Seis**. Florianópolis, n° 10, jul/dez, 2004. Disponível em <<https://goo.gl/YkvNbq>> Acesso em 20 fev. 2017.

JUCÁ, B. A saga das mulheres para comandar um avião comercial. **El País**, São Paulo, 08 mar 2019. Disponível em <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/07/politica/1551967292_431584.html> Acesso em 29 de jul. 2019.

KORIN, D. Novas perspectivas de gênero em saúde. **Adolescência Latinoamericana**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 67-79, mar. 2001.

LAMB, M. E.; TAMIS-LEMONDA, C. S.; The Role of the Father: An Introduction. In: **The Role of the Father in Child Development**. 4th ed, Hoboken: Wiley, 2004. Disponível em <<https://goo.gl/45U5DL>>. Acesso em 25 abr. 2017.

LOURO, G. L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica. 2001.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6ª ed. Petrópolis: Vozes. 2003.

LYRA, J.; MEDRADO, B.; LOPES, F. **Homens também cuidam! Diálogos sobre direitos, saúde sexual e reprodutiva, paternidade e relações de cuidado**. / Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) e Instituto PAPAI. Recife: UNFPA; Instituto PAPAI, 2007.

MACHADO, M. H. (Coord.) et al. **Relatório final da Pesquisa Perfil da Enfermagem no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz; Brasília, DF: Cofen, 2015. Disponível em <<http://www.cofen.gov.br/perfilenfermagem/pdfs/relatoriofinal.pdf>>. Acesso em 20 de ago. 2019.

MANZINI, E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percurso – NEMO**. Maringá, v. 4, n. 2, p. 149- 171, 2012.

MARTINS, C. A.; ABREU, W. J. C. P.; FIGUEIREDO, M. C. A. B. Tornar-se pai e mãe: um papel socialmente construído. **Rev. Enf. Ref.**, Coimbra, v. ser IV, n. 2, p. 121-131, jun. 2014. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-02832014000200013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 17 mar. 2020.

MAUSS, Marcel. “As técnicas do corpo” [1935]. In: **Sociologia e Antropologia**. (trad. Paulo Neves) São Paulo: Cosac & Naify, 2003. Pp. 399-422.

MEAD, M. **Sexo e Temperamento**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

MEDRADO, B. Homens na arena do cuidado infantil: imagens veiculadas pela mídia. In: ARILHA, M.; RIDENTI, S. G. U.; MEDRADO, B. (Org.). **Homens e masculinidades**: outras palavras. São Paulo: Ecos: Editora 34, 1998.

MEIRELLES, C. **Criança meu amor**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

MÉLLO, R. P. et al. Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa. **Psicologia e Sociedade**, v.19, n.3, p. 26-32, 2007. Disponível em <<https://goo.gl/pvmJzb>>. Acesso em 16 ago. 2017.

MICARELLO, H. Formação de profissionais da educação infantil: “sair da teoria e entrar na prática”? In: KRAMER, S. (org.). **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

MINAYO, M. C de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MONTEIRO, M. K.; ALTMANN, H. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 44, n. 153, p. 720-741, Set. 2014. Disponível em <<https://goo.gl/f9y3Ch>>. Acesso em 09 out. 2016.

OLIVEIRA, E. S. G.; SÁ, M. M. M. Narciso e o avesso do espelho: o lazer no imaginário do professor. *Educação, Santa Maria*, v. 27, n. 1. 2002. Disponível em <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/4706/2835>> Acesso em 29 de out. 2019.

OLIVEIRA, T. G. **Docência e educação infantil: condições de trabalho e profissão docente**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-AU9M69/1/dissertacao_tiago_grama.pdf> Acesso em 27 out. 2019.

NASCIMENTO, A. et al. Educar e cuidar: muito além da rima. In: KRAMER, S. (org.). **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

PADILHA, M. I. C. S.; VAGHETTI, H. H. e BRODERSEN, G. Gênero e enfermagem: uma análise reflexiva. **Revista de Enfermagem UERJ**, 14 (2). 2006.

PAQUETTE D. Theorizing the Father-Child Relationship: Mechanisms and Developmental Outcomes. **Hum Develop**; 47(4): 193-219. 2004

PASSARINHO, N. Candidatas laranjas: pesquisa inédita mostra quais partidos usaram mais mulheres para burlar cotas em 2018. **BBC News Brasil**, Londres, 8 mar. 2019. Disponível em <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47446723>>. Acesso em: 18 de ago. 2019.

PEREIRA, P. F. **Homens na enfermagem: atravessamentos de gênero na escolha, formação e exercício profissional**. Dissertação de mestrado em Enfermagem. Porto Alegre: UFRGS/RS, 2008.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores – Saberes da docência e identidade do Professor. **Nuances**, Presidente Prudente, vol. III, Set. 1997. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf> Acesso em 23 set. 2019.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda?. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, e240001, 2019. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100200&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 28 de out. 2019.

- POLANEN, M. et al. Men and women in childcare: a study of caregiver–child interactions, **European Early Childhood Education Research Journal**, 25:3, 412-424, 2017. Disponível em <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2017.1308165>> acesso em 12 nov. 2019.
- POLLO, J. Ailén Possamay y los muros de la desobediencia doméstica. **La Tinta**, Córdoba, 11 mar. 2019. Disponível em <<https://latinta.com.ar/2019/03/ailen-possamay-y-los-muros-de-la-desobediencia-domestica/>> acesso em 20 de set. 2019.
- PORTO, A. C. S.; BENITES, M. R. Representação política de mulheres na costa do sol e os desafios da equidade de gênero. **VII CONINTER** - Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em <<https://bit.ly/2mcWwPB>>. Acesso em 20 de ago. 2019.
- RAMOS, J. **Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte –M.G.** Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- RAMPINELI E. F. Ser ou estar professor? A construção da ética no contexto escolar. **Revista Linhas** (revista digital). 2001. Disponível em <<http://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/download/1301/1112>> acesso em 12 de dez. 2019.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1985.
- RODRIGUES, S. A. Mudanças e persistências na formação para docência em creches e pré-escolas. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 328-348, dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2017v19n36p328/35622>>. Acesso em: 04 out. 2019.
- RUBIN, G. **O Tráfico de Mulheres: Notas Sobre a "Economia Política" dos Sexos.** Tradução de Christine Rufino Dabat. Recife: SOS Corpo. 1993.
- SAHLINS, M. **Cultura e Razão Prática.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- SAMPAIO, J. et al. Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Interface**, Botucatu, v. 18, supl. 2, p. 1299-1311, 2014. Disponível em <<https://goo.gl/1dJKXY>>. Acesso em 16 ago. 2017.
- SANTOS, L. M. M. O papel da família e dos pares na escolha profissional. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 57-66, jan./abr. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n1/v10n1a07.pdf>> Acesso em 16 de out. 2019.
- SANTOS, M. M. L.; ROCHA-COUTINHO, M. L. Mulheres na Força Aérea Brasileira: um estudo sobre as primeiras oficiais aviadoras. **Estud. psicol.** (Natal), Natal, v. 15, n. 3, p. 259-267, Dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2010000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 ago. 2019.
- SAYÃO, D. T. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche.** Tese de Doutorado, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SCAVONE, L. Estudos de gênero: uma sociologia feminista?. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 173-186, abr. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2008000100018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13 dez. 2019.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, 20(2), 71-99. 1995. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>>. Acesso em 16 out. 2018.

SEFFNER, F. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do Ensino de História. In: XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Anpuh, 2011. Disponível em <<https://bit.ly/33shfPr>> Acesso em 12 nov. 2019.

SEFFNER, F. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, p. 145-159, 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a10.pdf>> Acesso em 18 de nov. 2019.

SILVA, C. R. Professor Homem, Negro Na Escola Da Infância: reflexões e apontamentos de um iniciante. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, Vol 7. 2011. Disponível em < <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/9557/6321>>. Acesso em 23 mar. 2018.

SILVA, C. R. Vivências iniciantes de um professor negro na educação infantil. **Revista África e Africanidades**. Ano 4. N. 16 e 17. Fev/Maio, 2012. Disponível em <<https://goo.gl/RErPrU>>. Acesso em 29 de mar. 2017.

SILVA, C. R. **Docência masculina da educação infantil**: impressões de um iniciante. Gênero e raça em discussão. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

SILVA, C. R.; VELOSO, L. Desafios do professor homem na educação infantil: um debate a partir do estágio em pedagogia. **Itinerarius Reflectionis**, v. 14, n. 1, p. 01 - 14, 10 mar. 2018.

SILVA, P. R. Não sou tio, nem pai, sou professor! A docência masculina na educação infantil. In: **II Congresso de Estudios Poscoloniales y III Jornadas de Feminismo Poscolonial - 'Genealogías críticas de la Colonialidad'**, 2014, Buenos Aires. Diálogos Sur-sur: pedagogías descolonizadoras. Buenos Aires: CLACSO, Programa Sur Global, IDAES/UNSAM, 2014. v. 1. Disponível em <<https://goo.gl/7tPu4W>>. Acesso em 29 de mar. 2017.

SILVA, S. G. Masculinidade na história: a construção cultural da diferença entre os sexos. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 20, n. 3, p. 8-15, Set. 2000. Disponível em <<https://goo.gl/Ym15n4>>. Acesso em 25 ago. 2017.

SPINDOLA, T; SANTOS, Rosângela da Silva. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?). **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 37, n. 2, June, 2003. Disponível em <<https://goo.gl/ySjNxJ>> acesso em 16 ago. 2017.

SOUZA, L. L. et al. Representações de gênero na prática de enfermagem na perspectiva de estudantes. **Ciências & Cognição** (UFRJ), Rio de Janeiro, v. 2, p. 218-232, 2014.

TÁVORA, F. et al. Terreiros na mira. **Gênero e Número**, Rio de Janeiro, 5 jun. 2019. Disponível em <<http://www.generonumero.media/terreiros-na-mira/>>. Acesso em 26 de nov. 2019.

TEBET, G. G. C.; MARTINS, R. M. C.; RITTMEISTER, E. M. Espaços e contextos de aprendizagens docentes: reflexões sobre a formação de profissionais para a educação infantil de crianças de 0 a 3 anos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.11 n.01 abr. 2013. Disponível em <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/7384/11308>>. Acesso em 17 de out. 2019.

TEIXEIRA, M. O. **Um olhar da economia feminista para as mulheres**: os avanços e as permanências das mulheres no mundo do trabalho entre 2004 e 2013. Tese. (Doutorado em Desenvolvimento Econômico). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Econômico, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

TEIXEIRA, M. O.; FARIA, N. **Empoderamento econômico das mulheres no Brasil**: pela valorização do trabalho doméstico e do cuidado. São Paulo: OXFAM Brasil, 2018.

TIRIBA, L. Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender os discursos e as práticas. In: KRAMER, S. (org.). **Profissionais de Educação Infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

VALE DE ALMEIDA, M. Gênero, masculinidade e poder: revendo um caso do sul de Portugal. **Anuário Antropológico**, Rio de Janeiro, p. 161-190, 1996.

VASCONCELLOS, F. U. P.; POCAHY, F. A. “Não é a mamãe?": a presença de homens educadores como elemento na problematização da agonística social da feminização da Educação Infantil. **Textura**, n.28, maio/ago. 2013. Disponível em <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/929/706>> Acesso em 01 de out. 2019.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 17-18, p. 81-103, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332002000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 set. 2019.

VIEIRA, J. S.; GONCALVES, V. B.; MARTINS, M. F. D. Trabalho docente e saúde das professoras de educação infantil de pelotas, Rio Grande Do Sul. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 559-574, Ago. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462016000200559&lng=en&nrm=iso> Acesso em 01 Nov. 2019

XAVIER, A. J. B. **O gênero vai à roça**: a presença de professores homens na educação do/no campo de um interior baiano. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

ZIBETTI, M. L. T.; PEREIRA, S. R. Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. especial 2, p. 259-276, 2010.

APENDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa: “Homens no Ensino Infantil: entre a vocação e o estranhamento”, que tem por objetivo analisar na ótica dos professores do ensino infantil do sexo masculino que atuam ou já atuaram na rede de Educação Infantil em escolas públicas ou privadas, as principais expectativas, desafios e julgamentos referentes à profissão por eles escolhida, contribuindo assim para auxiliar a desconstruir a ideia de “divisão sexual do trabalho” e o ato de cuidar como algo inerente apenas ao gênero feminino.
2. A pesquisa, utilizando a metodologia de pesquisa qualitativa, consistirá na aplicação de questionário, entrevista (gravada em áudio) e roda de conversa, junto aos participantes do estudo e posterior análise dos dados, dessa forma, pretende mostrar a relevância deste assunto para que ele obtenha melhor visibilidade em vários setores da sociedade, de forma que isto possibilite superar o estranhamento que o assunto ainda causa, bem como, desconstruir a ideia das profissões adequadas ou não ao gênero. Trata-se de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, desenvolvida por Jéssica Daniele Fávaro sob orientação da Profa. Dr.^a Célia Regina Rossi.
3. O benefício de sua participação nesta pesquisa, será contribuir para compreendermos o que os profissionais do sexo masculino vivenciaram na experiência do ensino infantil: as possíveis dificuldades na inserção em uma profissão tida como feminina e os principais desafios que enfrentaram e ainda enfrentam.
4. Ao participar deste trabalho, você responderá perguntas que podem oferecer desconfortos, como o sentimento de constrangimento, seja ele de cunho emocional e/ou moral. Sendo assim, salienta-se que você poderá se retirar da pesquisa a qualquer momento caso sinta-se desconfortável e/ou arrependido por ter aceitado participar, sem sofrer nenhum tipo de penalidade. A sua decisão será respeitada.
5. Garantimos a indenização diante de eventuais danos causados pela participação nesta pesquisa.
6. A qualquer momento da realização desse estudo você poderá receber os esclarecimentos adicionais que julgar necessários e poderá recusar-se a participar ou retirar-se da pesquisa em qualquer fase da mesma, sem nenhum tipo de penalidade, constrangimento ou prejuízo por parte do pesquisador ou da instituição.

7. O sigilo das informações será preservado através de adequada codificação dos instrumentos de coleta de dados, e especificamente, nenhum nome, isto é, identificação de pessoas, tampouco locais serão divulgados. Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação serão usados para fins unicamente acadêmico-científicos e apresentados na forma de dissertação de mestrado e artigos científicos, não sendo utilizados para qualquer fim comercial.
8. A participação no estudo não acarretará custos, bem como nada será pago pela participação no mesmo.
9. Desde já agradecemos a colaboração e nos comprometemos com a disponibilização dos resultados obtidos nesta pesquisa, tornando-os acessíveis a todos os participantes. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço de e-mail da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento no futuro.

Jéssica Daniele Favaro
jdaniele.favaro@gmail.com
(19) 99216-3581

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e concordo com a minha participação na mesma. A pesquisadora nos informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Local e data: _____

Assinatura do participante da pesquisa

APENDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA 1

1. Porque você escolheu o curso de pedagogia/magistério?
2. Conte um pouco sobre sua trajetória profissional e sobre as razões que motivaram a entrada na educação infantil.
3. Você se lembra como foi o primeiro dia de aula? Conte um pouco sobre ele e seus sentimentos em relação a este dia.
4. Com qual faixa etária prefere trabalhar e porquê?
5. Tem alguma faixa etária com a qual você não prefere trabalhar? Se sim, por que?
6. Para você, quais são os atributos necessários para ser professor de crianças?
7. Na atuação com crianças é raro encontramos professores do sexo masculino? O que você pensa sobre isso?
8. Você percebe alguma diferença entre o trabalho por você desenvolvido em relação ao desenvolvido pelas professoras mulheres?
9. Como se dá a sua relação com a família das crianças?
10. Como é a sua relação com os demais profissionais da escola?
11. Como se estabelece a sua relação com as crianças?
12. Já experienciou ou experiência alguma ação/atitude/comentário diferenciado por ser professor por parte dos profissionais da escola? E da família? E das crianças? Se sim, qual foi o desdobramento?
13. Vivenciou ou vivencia algum tipo de preconceito por estar inserido numa profissão tida como feminina?
14. Há algum impedimento em relação ao cuidado das crianças aplicado a você e que não é aplicado às professoras?
15. Como a sua família se colocou frente a sua escolha profissional? E seus amigos?
16. Quais os enfrentamentos que um professor do sexo masculino vivencia?
17. Quais são as realizações profissionais que um professor do sexo masculino experiência?
18. Aponte/Relate o que a vida de professor na educação infantil te proporciona.
19. Você já pensou em desistir dessa carreira?

20. Em sua opinião, meninos e meninas podem brincar com os mesmos brinquedos?

Por quê?

21. Gostaria de acrescentar algo a mais?

APENDICE C – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO

Nome que você gostaria de utilizar (fictício).

Idade.

Religião.

Escolaridade.

Orientação sexual.

Curso de formação universitária.

Estado Civil.

Possui filhos?

Qual o nível de ensino em qual atua?

Tem algum outro emprego ou cargo, além do de professor/a de Educação Infantil?

Há quanto tempo atua na educação Infantil?

APENDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA 2

1. Pensando na importância do cuidado aliado à educação, para você existe diferença no cuidado da mulher e no cuidado do homem? Eles cuidam de formas diferentes?
2. Você entende que tem algum aspecto da sua vida pessoal que precisa ser escondido dentro da escola?
3. Você acha que encontrar o professor fora da escola pode gerar algum tipo de problema dependendo do ambiente que você for visto?
4. Quem é o (nome) na vida pessoal, fora da escola?