



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de São José do Rio Preto

Denis Cardoso Maciel

**Ampliando a perspectiva sobre professores homens na Educação Infantil:
a caracterização desta realidade em São José do Rio Preto-SP**

São José do Rio Preto
2020

Denis Cardoso Maciel

**Ampliando a perspectiva sobre professores homens na Educação Infantil:
a caracterização desta realidade em São José do Rio Preto-SP**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Orientadora: Profa. Dra. Maévi Anabel Nono

São José do Rio Preto
2020

M152a Maciel, Denis Cardoso
Ampliando a perspectiva sobre professores homens na Educação Infantil : a caracterização desta realidade em São José do Rio Preto-SP. / Denis Cardoso Maciel. -- São José do Rio Preto, 2020
226 f. : il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maevi Anabel Nono

1. Educação Infantil. 2. Docência. 3. Homens. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Denis Cardoso Maciel

Ampliando a perspectiva sobre professores homens na Educação Infantil:
a caracterização desta realidade em São José do Rio Preto-SP

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Maévi Anabel Nono
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto
Orientadora

Profa. Dra. Luciana Aparecida Nogueira da Cruz
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

Profa. Dra. Aline Sommerhalder
UFSCar – Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas

São José do Rio Preto
13 de agosto de 2020

DEDICATÓRIAS

Dedico esta pesquisa a todos os profissionais docentes do sexo masculino que, assim como eu, driblaram com êxito e persistência os entraves que permeiam a escolha, a entrada e a permanência na Educação Infantil e, com resistência, se mantêm na profissão, sendo estímulo para novos indivíduos que pretendem nela ingressar.

Dedico também aos que, um dia, almejarão ingressar na carreira docente para que não desistam de suas expectativas e opções profissionais e ingressem com mais segurança e consciência na profissão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que, de algum modo, contribuíram para a realização e conclusão deste estudo: amigos, familiares, professores, alunos, participantes das pesquisas e aos que ainda contribuirão para a sua disseminação, colaborando para uma possível ressignificação na concepção social sobre os professores do sexo masculino na Educação Infantil, profissão à qual me dedico há tantos anos e me sinto profissionalmente realizado em exercer.

Ressalto meus agradecimentos a todos os mestres que foram estímulo e que contribuíram, cada um ao seu modo, para desenhar toda a minha trajetória escolar e profissional, desde a “Tia Rita”, professora da pré-escola, na década de 90, até, atualmente, a minha orientadora Maévi Anabel Nono pelos conselhos, paciência e dedicação para que se concluísse com êxito esta pesquisa, que considero o trabalho científico de maior importância por mim realizado.

Sou grato a cada instituição de ensino que frequentei e que contribuiu para minha formação, oportunizando aprendizagens que me fizeram ser o pesquisador crítico e consciente que sou hoje, desde a Pré-escola, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, o Ensino Profissionalizante e o Ensino Superior, constituindo-me com os subsídios necessários para a minha formação enquanto pessoa e pesquisador. Em especial, agradeço ao instituto UNESP/IBILCE por toda a formação técnica e humana e os recursos necessários para a realização deste estudo em nível de pós-graduação.

Agradeço primeiramente a Deus, aos familiares, aos amigos, aos colegas de profissão e a todos os demais que, durante todo esse período, foram, para mim, o suporte e as peças fundamentais no incentivo a prosseguir com este estudo até a sua conclusão.

E, por fim, agradeço às crianças, que são o combustível diário para o exercício da docência e que me estimulam a permanecer resistente neste cenário, pois são o fim ao qual me propus ao assumir a profissão e diariamente me ensinam as maiores lições de humanidade, oportunizando meu amadurecimento como pessoa e profissional.

RESUMO

As pesquisas existentes demonstram que a realidade diante da presença de professores homens na Educação Infantil advém da junção de um processo histórico e de fatores contemporâneos que coadunadamente a configuram, sendo uma profissão abarcada há mais de um século pela figura feminina. Entretanto, há homens que transgridem as fronteiras sócio-históricas e optam por exercer carreira nessa área, que, por se tratar de uma profissão de cunho feminino, a sua escolha, ingresso, atuação e permanência acabam por desencadear diferentes entraves. Diante dessa constatação, este estudo objetivou caracterizar a docência masculina em uma cidade de médio porte do Noroeste Paulista, e, assim, contribuir, ao somar as especificidades desta localidade, na ampliação da perspectiva diante deste cenário investigativo. Na busca dessa caracterização, optou-se pelo estudo de caráter qualitativo com exploração de campo, visto que teve como principal intuito reconhecer a realidade tal como ela se configura ao descrever e analisar as trajetórias e a prática de professores homens em pré-escolas e a concepção da comunidade escolar sobre a presença de tais sujeitos. Utilizou-se para a coleta destes dados de entrevistas semiestruturadas, questionários e observações registradas em diário de campo, em duas escolas distintas e com dois professores em diferentes tempos de suas carreiras. Segundo os dados coletados, foi possível constatar que a presença masculina na Educação Infantil neste município ainda é muito tímida, e, coadunando com as demais pesquisas, concentra-se principalmente nas instituições pré-escolares. Suas trajetórias elucidam que os professores acabam por enfrentarem preconceitos tanto no campo social quanto no institucional, que visam a pôr em dúvida suas escolhas profissionais e pessoais ou, até mesmo, desviá-los da atuação na Educação infantil. Ainda, evidenciou-se, diferentemente dos demais estudos, como os professores do sexo masculino estão exercendo influência a outros indivíduos na escolha pela profissão e como essa presença pode amenizar ou intensificar os entraves no ingresso e na atuação de novos professores em comunidades que vivenciaram tal realidade. Constatou-se, também, que há entraves que permeiam a presença de professores homens na Educação infantil neste município e que dificultam o exercício da profissão, alguns deles homogêneos, pois estão demarcados por concepções sociais de maior amplitude, e outros heterogêneos, conforme os círculos sociais desses sujeitos e as características da comunidade escolar em que atuam. No entanto, foi possível evidenciar como esses são passíveis de superação ao longo do tempo pelos diferentes sujeitos e comunidades, modificando as relações e as concepções sobre esses professores atuantes na Educação Infantil, sendo um processo que demanda tempo, resiliência e posturas por parte destes profissionais e de toda a equipe escolar. Em relação às suas práticas, fica evidente que são bem avaliadas pelas comunidades escolares e contribuem para evidenciar que o sexo não é fator condicionante ao exercício da profissão, mas sim a formação específica para a função. Este estudo, assim como os demais realizados, levanta muitas outras questões que demonstram o potencial investigativo desta temática, sendo ainda necessárias muitas outras pesquisas na busca de ampliar as perspectivas sobre a presença masculina na Educação Infantil em todo o território nacional.

Palavras-chave: Educação Infantil; Docência; Professores homens.

ABSTRACT

Existing research shows that the reality of the presence of male teachers in Early Childhood Education comes from the combination of a historical process and contemporary factors that characterize it, being a profession adopted more than a century ago by the female figure. However, there are men who transgress socio-historical boundaries and choose to pursue a career in this area, which, being a profession of a feminine nature, their choice, entry, performance and permanence end up triggering different obstacles. In view of this finding, this study aimed to characterize male teaching in a medium-sized city in the Northwest of São Paulo, and thus contribute, by adding the specifics of this location, to expanding the perspective of this investigative scenario. In the search for this characterization, a qualitative study with field exploration was chosen, since its main purpose was to recognize reality as it is configured when describing and analyzing the trajectories and practice of male teachers in preschools and the conception of the school community about the presence of such subjects. It was used to collect this data from semi-structured interviews, questionnaires and observations recorded in a field diary, in two different schools and with two teachers at different times in their careers. According to the data collected, it was possible to verify that the male presence in Early Childhood Education in this municipality is still very timid, and, in line with other research, it is mainly concentrated in pre-school institutions. Their trajectories elucidate that teacher's end up facing prejudices both in the social and institutional fields, which aim to question their professional and personal choices or, even, to divert them from acting in early childhood education. Still, it was evident, unlike other studies, how male teachers are influencing other individuals in choosing their profession and how this presence can ease or intensify the barriers to entry and the performance of new teachers in communities that have experienced such reality. It was also found that there are obstacles that permeate the presence of male teachers in early childhood education in this municipality and that hinder the exercise of the profession, some of them homogeneous, as they are demarcated by wider social conceptions and others heterogeneous, according to the circles social of these subjects and the characteristics of the school community in which they work. However, it was possible to show how these can be overcome over time by different subjects and communities, changing the relationships and conceptions about these teachers working in Early Childhood Education, being a process that demands time, resilience and attitudes from these professionals. Regarding their practices, it is evident that they are well evaluated by the school communities and contribute to showing that sex is not a conditioning factor for the exercise of the profession, but specific training for the function. This study, as well as the others carried out, raises many other questions that demonstrate the investigative potential of this theme, and much more research is still needed in the search to expand the perspectives on the male presence in Early Childhood Education throughout the national territory.

Keywords: Early Childhood Education; Teaching; Male teachers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Conquistas dos Direitos da Criança e Respeito à Infância	32
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Docentes por sexo e % de representatividade masculina no município de São José do Rio Preto, 2017.....	18
Tabela 2 - Candidatos aprovados (por sexo) em concursos públicos municipais de São José do Rio Preto para o cargo de Professor de Educação Básica I	44
Tabela 3 - Candidatos aprovados (por sexo) em concursos públicos municipais de São José do Rio Preto para os cargos de especialistas em educação	45
Tabela 4 - Questionários aplicados na coleta de dados na escola Pequenos Aprendizes.....	99
Tabela 5 - Questionários aplicados na coleta de dados na escola Céu Encantado.....	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produção científica em nível de pós-graduação sobre Professores Homens na Educação Infantil de 2011 a 2017	56
Quadro 2 - – Identificação dos indivíduos participantes da coleta de dados para a pesquisa.....	163
Quadro 3 - Impressões da comunidade e da equipe da escola “Pequenos Aprendizes” sobre a presença de um professor homem na Educação Infantil.....	164
Quadro 4 - Impressões da comunidade e da equipe da escola “Céu Encantando” sobre a presença de um professor homem na Educação Infantil.	168
Quadro 5 - Características e requisitos essenciais à docência na concepção e percepção dos professores homens.....	171
Quadro 6 - Características e requisitos essenciais à docência na concepção e percepção dos pais.....	173
Quadro 7 - Características e requisitos essenciais à docência na concepção e percepção das gestoras e do agente administrativo.....	176
Quadro 8 - Características e requisitos essenciais à docência na concepção e percepção dos funcionários.....	177
Quadro 9 - Características e requisitos essenciais à docência na concepção e percepção das docentes.....	179
Quadro 10 - Perspectiva da comunidade escolar sobre a satisfação dos pais em relação ao trabalho realizado pelo professor da escola Pequenos Aprendizes.....	182
Quadro 11 – Perspectiva da comunidade escolar sobre a satisfação dos pais em relação ao trabalho realizado pelo professor da escola Céu Encantando.....	185

LISTA DE ABREVIACÕES

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
FCAV	Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias
FEIS	Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira
FIRJAN	Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBILCE	Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PEB	Professor de Educação Básica
PNE	Plano Nacional da Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SME	Secretaria Municipal de Educação
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
1.1 POR QUE SE DISCUTIR A PRESENÇA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS PARA SITUAR A PESQUISA.....	17
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	27
2.1 PARA COMEÇO DE CONVERSA: OS FUNDAMENTOS ESSENCIAIS PARA SE COMPREENDER O CAMPO EM QUE SE INSERE A TEMÁTICA.....	28
2.2 O CONCEITO DE INFÂNCIA, A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E A CONSEQUENTE FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO	29
2.3 UM PANORAMA SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONTEMPORANEIDADE: A ORGANIZAÇÃO, A FUNÇÃO E OS SEUS PROFISSIONAIS.....	45
2.4 A PRESENÇA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CENÁRIO CIENTÍFICO, AS INFLUÊNCIAS DA CONTEMPORANEIDADE E OS FATORES QUE CONFIGURAM ESTA REALIDADE	54
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	79
3.1 NATUREZA DA PESQUISA	79
3.2 COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	82
3.2.1 O local da coleta de dados e os sujeitos da pesquisa	83
3.2.2 Instrumentos de coleta de dados	89
3.2.3 Procedimentos de coleta de dados	94
3.2.4 Organização e análise dos dados	102
4 DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	105
4.1 DOIS PROFESSORES, DUAS TRAJETÓRIAS: HISTÓRIAS DIFERENTES E PONTOS QUE SE CONVERGEM	106

4.2 A REALIDADE FALA POR SI: A CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DE DOCENTES HOMENS E DAS RELAÇÕES ESTABELECIDAS NO COTIDIANO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL	136
4.2.1. Os momentos de cuidados, o bem-estar das crianças e as relações no cotidiano escolar	137
4.2.2. Os momentos na área externa	149
4.2.3. Os momentos em sala de atividade.....	154
4.3 AS CONCEPÇÕES DOS DIFERENTES MEMBROS DA COMUNIDADE ESCOLAR SOBRE PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPERIÊNCIA DE QUEM CONVIVE COM ESTA REALIDADE	161
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	196
REFERÊNCIAS.....	200
APÊNDICE A - Ofício – Secretaria Municipal de Educação.....	206
APÊNDICE B – Autorização da Gestão Escolar	207
APÊNDICE C – TCLE para a Gestão Escolar.....	208
APÊNDICE D – TCLE para os demais participantes da Pesquisa.....	210
APÊNDICE E - Questionário de Pesquisa – Pais.....	212
APÊNDICE F - Questionário de Pesquisa – Funcionários.....	213
APÊNDICE G - Questionário de Pesquisa – Demais Professores.....	214
APÊNDICE H - Questionário de Pesquisa – Agente administrativo.....	215
APÊNDICE I - Entrevista – Gestão escolar.....	216
APÊNDICE J - Questionário de Pesquisa – Professores homens.....	218
APÊNDICE K - Ficha de anamnese escolar.....	221
APÊNDICE L – Roteiro para observação em campo.....	222

1 INTRODUÇÃO

Inicia-se esta dissertação citando a curiosa Kika, personagem infantil de uma série de vídeos criados para estimular a curiosidade e tirar dúvidas das crianças de até seis anos de idade. Faz-se alusão à personagem a fim de responder à uma questão inicial, não de maneira paliativa, como feita nos episódios pelos pais de Kika, mas sanando as dúvidas e/ou as curiosidades dos leitores sobre “De onde vem” o interesse do pesquisador em tratar a presença de professores homens na Educação Infantil.

Ressalva-se que, para iniciar esta dissertação, faz-se referência ao universo infantil não no intuito de desmerecer a sua cientificidade e seriedade, mas para demonstrar quão importante a infância se tornou a fim de promover diversos estudos acadêmicos nessa perspectiva. Além disso, há a importância de reconhecer as especificidades dessa etapa do desenvolvimento humano e de demonstrar o quanto algumas características da infância permeiam o ser humano por toda a vida: neste caso, a curiosidade que move os indivíduos enquanto pesquisadores, condição proveniente de estímulos desde a infância.

Assim como as crianças questionam tudo, na convivência com elas, este pesquisador foi influenciado por esse espírito curioso da infância, assim houve um momento em que se percebeu questionando sua própria realidade e, mesmo tendo adentrado a vida adulta, não tinha todas as respostas; portanto, era preciso investigar e tentar buscar sanar a curiosidade sobre todas as suas perguntas.

Então, vamos lá! Senta que lá vem história...

A pesquisa que aqui se apresenta acompanha uma trajetória que se inicia há mais de três décadas. Em 1987, nascia este pesquisador e, diante da ingenuidade da infância e de parte da adolescência, não imaginava que, muitos anos depois, as escolhas profissionais realizadas em sua vida o levariam a propor o presente estudo.

Enquanto criança, teve uma infância muito feliz e saudável, regada a brincadeiras de rua, escola, passeios, entre tantas outras coisas da idade. Porém, dentre tudo, estudar sempre foi considerado algo muito prazeroso e não faltou estímulo das professoras e dos professores que passaram por sua vida. Os amigos sempre lhe pediam ajuda para os estudos e ele realizava tal tarefa com satisfação. Mal sabiam que sua sede por conhecimento o levaria a tornar-se um pesquisador e propor uma reflexão aprofundada sobre a realidade profissional a qual o circunscreve.

Na adolescência, iniciava o despertar pela opção da carreira docente. Recordar-se que, ao decidir cursar o extinto Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério¹ (CEFAM), em Votuporanga-SP, uma cidade de pequeno porte do Noroeste Paulista (por volta de 93 mil habitantes, segundo a estimativa populacional de 2018), em diversos momentos teve a orientação sexual e a masculinidade colocadas em questão por ter escolhido um curso considerado feminino, no qual a maioria dos alunos eram mulheres.

Recordar-se de escutar, de algumas pessoas, que havia optado por uma profissão de “mulherzinha”, além das piadinhas que remontam ao desprestígio social e financeiro da carreira. Todavia, ao mesmo tempo, houve aqueles que deram o incentivo necessário para que não desistisse, mesmo diante de toda a pressão social. Porém, na carreira do magistério, dizer que um homem optaria pela Educação Infantil era ainda mais inimaginável que lecionar no Ensino Fundamental. Enfim, apesar das adversidades, levou os estudos até o fim e formou-se com êxito no magistério.

Entretanto, algumas frustrações após a formação no CEFAM, somadas a todo o peso social que carregava a profissão do magistério para um homem, fizeram-no buscar outros caminhos profissionais, como a graduação em Farmácia Bioquímica, um curso na área da saúde que forma um profissional visto pela sociedade com maior prestígio e, caso seja homem, com maior aceitação. Reitera, também, que poucos foram os alunos do sexo masculino de sua turma no CEFAM que seguiram carreira no magistério, sendo, dentre todos de sua turma, o único que atua na Educação Infantil. A maioria que não seguiu a profissão formou-se em outras áreas do conhecimento, dentre elas: a saúde e a comunicação. Alguns, ainda, buscaram seguir carreira na área da segurança pública.

Enfim, não tinha noção dos caminhos que a vida lhe apresentaria para serem trilhados: descobriria a aptidão para lecionar e a paixão tão intensa por essa atividade. Devido à ironia da vida, foi convocado em um concurso de PEB I em seus últimos dias de validade e iniciou sua carreira docente a partir do segundo ano de graduação na área da saúde, no intuito de, no fim desta, seguir carreira fora do magistério. Porém, chegou a um momento decisivo, pois, ao fim da graduação na área da saúde, precisaria fazer uma escolha profissional. Uma coisa é possível

¹ O Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério no estado de São Paulo foi instituído pelo Decreto 28.089/88, de 13 de janeiro de 1988, e surgiu da necessidade do incentivo à profissão docente no intuito de uma nova valorização e formação de professores para o magistério infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Para o ingresso no Centro de Formação, era necessário prestar um exame vestibular, e os candidatos aprovados teriam acesso a uma formação profissional, concomitante ao Ensino Médio, em período integral, recebendo uma bolsa no valor de um salário mínimo. O CEFAM foi extinto no estado de São Paulo no ano de 2005.

afirmar diante de toda a sua trajetória: dentre todas as oportunidades que surgiram em seu caminho, em ambas as áreas, por fim, escolheu, com toda a certeza, ser professor!

Após lecionar por cinco anos no Ensino Fundamental, as adversidades da vida levaram-no a assumir, no município em que lecionava, Votuporanga-SP, uma turma de Maternal II (3 anos de idade). Muitos funcionários da escola acreditavam que não permaneceria nessa função por muito tempo; passou-se um ano letivo e a paixão pela Educação Infantil bem como a sua aptidão tornaram-se cada vez maiores. Desde então e até os dias atuais, já foram seis anos atuando nessa mesma etapa da Educação Básica: um ano no município de Votuporanga e os demais anos em São José do Rio Preto, ambas as cidades do Noroeste Paulista, sendo esta última considerada de médio porte (com cerca de 456 mil habitantes, segundo estimativas do ano de 2018).

Aos poucos, foi percebendo a grandeza do trabalho desenvolvido na Educação Infantil, a importância do desenvolvimento nessa faixa etária e o quanto essa atuação docente é marcante na vida de uma criança. Essa constatação, para além de sua experiência prático-profissional, advém de suas experiências vividas. Suas recordações são bem vagas em relação a professores que passaram pela sua infância. Contudo, a professora do Pré, a “tia” Rita, jamais foi esquecida. Quem dera, um dia, esta pesquisa chegasse às suas mãos e ela pudesse perceber sua parcela de influência na escolha e na paixão que o pesquisador desenvolveu pela carreira na Educação Infantil.

Ao iniciar sua formação em Pedagogia na UNESP, em 2014, foi se apropriando cada vez mais dos fundamentos que norteiam a Educação Infantil. A paixão pela infância, que percebia na professora das disciplinas dessa área na graduação, deixou-o cada vez mais interessado, o que acabou influenciando a optar por direcionar seus estudos acadêmicos a essa linha de pesquisa. Assim, ela se tornou sua orientadora acadêmica na graduação e na pós-graduação.

Em sua trajetória na docência, teve a possibilidade de experiência em diferentes níveis da Educação Básica: Fundamental – anos iniciais e finais – e Educação Infantil. Esta última não foi a escolha inicial de atuação como docente, e percebe-se que diversos foram os fatores para que não a tivesse como sua primeira opção de carreira, destacando-se, dentre tantos, o fato de terem-no feito acreditar que essa profissão não era para homens, mesmo tendo se sentido realizado nas vivências da Educação Infantil que teve em todo o estágio na formação do magistério.

Na vivência de sua carreira profissional, aos poucos, foi se percebendo em um ambiente completamente dominado por mulheres e tendo maior ciência das percepções que as pessoas possuem dessa presença. Em determinado momento, houve o despertar pelo interesse de tentar compreender melhor as relações que envolvem a presença de um docente do sexo masculino na Educação Infantil e todos os entraves² que surgem a partir desta. Desse modo, direcionou seus estudos acadêmicos, desde o segundo ano do curso de graduação em Pedagogia, a pesquisar sobre essa temática, assim desenvolveu seus primeiros escritos teórico-científicos na Iniciação Científica e no Trabalho de Conclusão de Curso, pesquisas que, em partes, fundamentam a realização deste estudo em nível de mestrado.

É a partir desta percepção que se inicia o anseio do pesquisador por explorar melhor essa questão e poder, então, demonstrar, a partir da observação de comunidades escolares que vivenciam esta realidade, o quanto todos os entraves, gerados com parte da comunidade escolar e que recaem sobre estes sujeitos e sua presença na Educação Infantil, são passíveis de serem superados. Logo, como todas as pesquisas já realizadas e as que ainda estão por vir, estima-se contribuir de algum modo para que os obstáculos, um dia, possam se amenizar e para que tantos outros homens tenham essa etapa da Educação Básica como a sua escolha profissional, desprendidos de grandes receios.

1.1 POR QUE SE DISCUTIR A PRESENÇA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS PARA SITUAR A PESQUISA

Na realização de uma pesquisa de campo, faz-se necessário, para a sua contextualização, levantar os dados que configuram o cenário deste estudo, com dois intuitos principais: a busca de justificativas que demonstrem a necessidade de estudo e o reconhecimento da realidade e condições em que se enquadra a pesquisa, colaborando para a escolha dos locais de realização, os sujeitos participantes e o desenho metodológico a se dar para o estudo. Para tais aspectos, realizou-se, em abril de 2018, uma busca pelo censo escolar do município na plataforma virtual do INEP, na qual se teve acesso aos dados do último levantamento educacional de todo o país que faziam referência ao ano de 2017.

² O termo “entraves” nesta pesquisa é utilizado para representar os fatores que configuram esta realidade, os conflitos, os preconceitos, as ressalvas, as dificuldades, os estigmas, os tabus e outros que recaem sobre a presença masculina na Educação Infantil e, de algum modo, interferem na escolha profissional, na formação inicial, no ingresso, na atuação e na permanência desse sujeito para e na Educação Infantil.

Anualmente, é realizado, pelo órgão competente, o levantamento desses dados, que são publicados no primeiro semestre do ano posterior. Portanto, não foi possível ter acesso, na data do levantamento de dados, às informações referentes ao ano de 2018. Ressalta-se que a falta desses dados não se tornou impedimento para a contextualização do estudo, a fim de fundamentar e justificar sua realização, função que os dados existentes já eram capazes de cumprir.

Os demais estudos realizados com a temática em que se insere esta pesquisa e os censos brasileiros do INEP dos últimos anos demonstram que a presença masculina na Educação Infantil é muito pequena perante o número de profissionais do sexo feminino atuando na mesma função. Entretanto, Hentges e Jaeger (2012) ressaltam que é possível perceber, aos poucos, o aumento do número de homens que borram as fronteiras de gênero desse cenário e optam pela construção de uma carreira profissional na docência com crianças pequenas.

Esta pesquisa de natureza qualitativa, permitiu extrair da realidade os dados necessários para que descritivamente fosse possível analisá-los e discuti-los de modo a se alcançar as respostas para a questão da pesquisa, ela contextualiza-se diante da realidade de um município de médio porte do Noroeste Paulista. Considerado como um dos mais desenvolvidos do país, segundo estudo da Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (FIRJAN), em 2015, tal município também foi classificado, pela consultoria Macroplan, entre as melhores cidades do Brasil no ano de 2017.

Para contextualizar a realidade educacional desse município, a pesquisa baseou-se nos dados disponíveis do último censo do INEP, de 2017, conforme se observa na Tabela 1:

Tabela 1 - Docentes por sexo e % de representatividade masculina no município de São José do Rio Preto, 2017.

ETAPA/NÍVEL	SEXO MASCULINO	SEXO FEMININO	TOTAL	% PROFESSORES SEXO MASCULINO
EDUCAÇÃO BÁSICA	809	4000	4809	16,82%
INFANTIL	31	1803	1834	1,69%
CRECHE	15	1135	1150	1,30%
PRÉ-ESCOLA	16	734	718	2,23%
FUNDAMENTAL	423	1925	2348	18,02%
ANOS INICIAIS	76	1177	1253	6,07%
ANOS FINAIS	379	814	1193	31,77%
ENSINO MÉDIO	476	638	1114	42,73%

Fonte: adaptação dos dados do INEP, 2017.

A partir dos dados do censo constatou-se que o município de realização da pesquisa possuía, nessa época, um total de 4.809 docentes atuando em todos os níveis de ensino da Educação Básica, distribuídos entre a administração pública municipal e estadual e a rede privada. Dentre os docentes que atuaram na Educação Básica no ano de 2017, 1.834 eram professores de Educação Infantil, distribuídos entre as redes pública e privada do sistema municipal de ensino, dos quais apenas 31 eram do sexo masculino, correspondendo a 1,69% do total de professores da Educação Infantil. Prosseguindo a análise, ainda foi possível constatar que esses 31 professores representavam, no âmbito da Educação Básica no município, 3,83% do total de docentes do sexo masculino e 0,64% do total de docentes de ambos os sexos.

Com base na análise dos dados aqui dispostos, percebe-se que é muito pequena a presença de homens atuando em todos os níveis de ensino, o que reafirma a massificação da figura feminina na profissão docente na Educação Básica, principalmente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (anos iniciais). Quando analisado da perspectiva da Educação Infantil, o número de professores do sexo masculino apresenta a menor representatividade em relação ao total de docentes que atuam na mesma etapa.

Essa realidade também confere com os dados nacionais dos censos de 2007 e de 2017, que demonstram que, ao longo desta última década, a presença do docente do sexo masculino na Educação Infantil sempre foi menos expressiva que a do docente do sexo feminino, e, conforme a idade da criança, essa diferença se torna ainda maior, uma vez que, quanto menor a idade da criança, menor ou inexistente também será a presença de professores homens atuando nessa etapa da Educação Básica (BRASIL, 2007; 2017).

Pode-se observar, ainda, que a presença de professores homens atuando em creches e pré-escolas do município representava, em 2017, 1,69% do total de profissionais, estando muito abaixo da proporção nacional, estimada em 3,4% de docentes do sexo masculino atuando em toda a Educação Infantil. Este último dado é muito relevante, pois, analisando os censos de 2007 e de 2017, percebe-se que, na última década, houve um aumento relativo no número de professores homens, o que, porém, não refletiu na relação de proporção entre os sexos, que se manteve por volta de 3,4 % em ambos os censos (BRASIL, 2007; 2017).

A análise mais profunda dos dados do censo de 2007 (BRASIL, 2007) aponta que a diferença percentual entre professores do sexo masculino e feminino atuando na Educação Infantil por região do Brasil é destoante. A região Sudeste apresenta o menor percentual em relação ao número total de professores em pré-escolas (2,97% de professores homens), com índices menores que as demais regiões do país, e a terceira posição em relação a creches (2,31%

de professores homens), demonstrando índice percentual menor que as regiões Norte e Centro-Oeste.

Esses dados mostram que cada região tem suas especificidades diante dessa temática e que essas precisam ser analisadas com maior profundidade para que se compreendam essas relações, justificando aqui a necessidade de pesquisas com enfoques locais que permitirão ampliar, de algum modo, as perspectivas sobre professores homens na Educação Infantil.

O censo do INEP traz à tona que a presença de professores homens na Educação Infantil ainda é muito pequena perante a quantidade de professoras do sexo feminino. Entretanto, as pesquisas realizadas nos últimos anos sobre essa temática demonstram que há professores homens atuando na Educação Infantil e buscando, nesta, a possibilidade de construir suas carreiras profissionais. Assim, a presença masculina não pode mais ser tratada como despercebida nesse cenário, mesmo que essa seja em menor proporção.

No entanto, uma profissão considerada com naturalidade propícia ao sexo feminino desperta uma série de entraves e de conflitos diante da presença de profissionais docentes do sexo masculino, fazendo com que o ingresso de homens na profissão ainda seja pequeno, mesmo diante da legitimidade do cargo.

Dentre os conflitos, muitos deles se apoiam nas questões relacionadas a sexo, conceito que motiva muitas discussões e precisa de muita reflexão em nossa sociedade. Muitas são as profissões abarcadas ainda pelo sexo do profissional, questão que dificulta ou impede o livre exercício da profissão e interfere no direito de escolha dos indivíduos diante da carreira profissional que pretendem trilhar. Uma delas é a profissão docente com crianças pequenas, que, ao longo do tempo, tornou-se majoritariamente feminina e vinculada às características socialmente determinadas a esse sexo ao longo da história.

Para fins de esclarecimento, a pesquisa tem unicamente como foco a atuação de professores do sexo masculino na Educação Infantil. Ou seja, os professores aos quais esta pesquisa faz menção foram eleitos pelo seu sexo biológico, partindo da perspectiva de que:

Sexo refere-se a um conjunto de atributos biológicos em seres humanos e animais que estão associados com características físicas e fisiológicas, incluindo cromossomos, expressão gênica, função hormonal e anatomia reprodutiva/sexual. O sexo é geralmente categorizado como feminino ou masculino, embora haja variação nos atributos biológicos que constituem sexo e como esses atributos são expressos (HEIDARI et al., 2017, p. 02).

Assim sendo, a pesquisa não se utilizou do conceito de “identidade de gênero” na escolha de seus sujeitos de análise e, portanto, não se aplica a todos os indivíduos que tenham

como identidade o gênero masculino, visto que este abre uma amplitude de análises de diferentes indivíduos, alguns não pertencentes ao sexo biológico masculino, e, ao mesmo tempo, suscita outras compreensões que não se enquadram como foco da pesquisa.

Porém, torna-se necessário também ressaltar que não se descartaram algumas considerações em relação ao gênero dos docentes do sexo masculino entrevistados nesta pesquisa, que são importantes para compreender algumas relações sociais estabelecidas diante da temática. Destacamos aqui que, segundo Louis (2006), o conceito de gênero:

[...] chega a um número incontável de significados que lhe são atualmente atribuídos e afirma, portanto, não se tratar de um conceito único. Sua inteligibilidade e usos estão associados a campos teóricos e políticos específicos, o que permite determinadas análises e aplicações do significado do termo ao se eleger uma perspectiva (LOUIS, 2006, apud KÜCHEMANN et al., 2015, p. 65).

Portanto, elege-se compreender o gênero na perspectiva de um conceito que:

[...] refere-se aos papéis, comportamentos e identidades de mulheres, homens e pessoas de outros gêneros, que são socialmente construídos. Ele influencia como as pessoas percebem a si mesmas e umas às outras, como elas se comportam e interagem, e a distribuição de poder e recursos na sociedade (HEIDARI et al., 2017, p. 02).

A pesquisa, então, manteve seu foco nos fatores que configuram a presença de professores do sexo masculino que atuam na Educação Infantil, considerando, quando necessário, as relações de gênero que permeiam esse cenário, visto que essas relações possuem relevância na compreensão histórico-social da temática desta pesquisa, quando analisadas da perspectiva da identidade, do comportamento, da interação e da distribuição de poder e recursos na sociedade que o gênero atribui aos indivíduos, assim como definiram Heidari et al. (2017).

A partir dos dados do censo escolar que constata a pequena presença de docentes do sexo masculino na Educação Infantil e das pesquisas já realizadas as quais demonstram que a entrada e a permanência de docentes homens nessa etapa da educação são acompanhadas de inúmeros entraves e receios, dentre tantos outros fatores, surge o interesse de pesquisar essa realidade e caracterizá-la especificamente no município indicado.

A temática desta pesquisa ainda é um assunto muito recente nos cenários de publicações acadêmicas, porém incita a questionar por que vem se tornando, ao decorrer dos últimos anos, essencial a sua discussão. Em alusão ao personagem Zequinha do Castelo Rá-Tim-Bum, que questiona os porquês de tudo, não será dada como resposta a esta questão o famoso “Porque sim, Zequinha”!

Para se compreender a necessidade de se discutir a presença masculina na Educação Infantil, precisa-se iniciar a discussão a partir do reconhecimento e da análise da trajetória histórica desta etapa da educação. No Brasil, os estudos já realizados apontam que a figura feminina foi concebida como ideal para o cuidado de crianças pequenas e essa imagem transcendeu-se aos ambientes escolares, assim também Bohm e Campos (2013, p. 69) afirmam que “[...] a predominância feminina na docência ocorreu devido à construção histórica de um pensamento que liga a mulher à maternidade, tornando-a perfeita para o ensino de crianças pequenas”. Essa transcendência da figura feminina para a Educação Infantil se concebe, em partes, devido ao assistencialismo que domina as práticas escolares das instituições infantis.

O pesquisador alemão Friedrich Froebel, idealizador do primeiro “Jardim da Infância”, não previa os inúmeros entraves que se estabeleceriam no século XXI diante da presença do sexo masculino nas instituições de Educação Infantil, figura que, em tempos remotos, era dominante na carreira de magistério e, aos poucos, foi sendo suprimida pela transferência desta para a figura feminina.

Ao longo do desenvolvimento da Educação Infantil, muitas mudanças foram ocorrendo nessa etapa da Educação Básica, dentre elas, seu reconhecimento como uma etapa educacional e de suma importância para o desenvolvimento das crianças em seus múltiplos aspectos, assumindo, nos dias de hoje, a indissociabilidade entre o educar e o cuidar nos espaços escolares infantis. Essas mudanças de concepções, a reestruturação da carreira do magistério e o acesso a esta por concursos públicos, atualmente, parecem ser elementos motivadores do interesse de alguns poucos homens pela carreira do magistério, tendo esta como uma opção profissional.

No entanto, uma profissão considerada socialmente com naturalidade como propícia ao gênero feminino despertou uma série de entraves diante da presença de profissionais docentes do sexo masculino, fazendo com que o ingresso de homens na profissão se tornasse escasso ou conflituoso na maioria dos casos. Mesmo diante da legitimidade do cargo, segundo Ramos e Xavier (2012, p. 102), “[...] há interdição para o ingresso de docentes do sexo masculino, na Educação Infantil, espaço em que o binômio educar e cuidar é indissociável, essa entrada é explicitamente demarcada por ressalvas, desconfianças e preconceitos”.

A docência masculina mobiliza, segundo Sousa (2015, p. 4), “[...] uma variedade de opiniões, atitudes e crenças em torno da aceitação ou recusa a ideia de que o trabalho com crianças pequenas em creches e em pré-escolas possa ser desenvolvido por homens”. Para complementar, Hentges e Jaeger (2012) afirmam que:

A construção social da docência como uma profissão afeita às mulheres constitui-se de uma sensibilização da sociedade de que trabalhar com crianças pequenas exige algumas características, como afeto, cuidado, sensibilidade, qualidades essas, não muito atribuídas para caracterizar homens. Nesse sentido, é necessário desnaturalizar a ideia da masculinidade referente onde os homens só podem ser fortes, corajosos, agressivos, e compreender as masculinidades como plurais, onde os homens também podem ser afetuosos, cuidadosos e sensíveis. A sociedade atual não pode mais reproduzir os padrões de comportamento afeitos ao século passado e continuar privando os homens a exercerem a profissão que desejarem independente de ser considerada masculina ou feminina (p. 7).

Em relação à comunidade escolar, Sousa (2011) também explicita que a maioria dos seus componentes

[...] compreendem que atuar na docência nessa etapa é uma profissão mais adequada ao gênero feminino. Ancorados em visões cristalizadas e socialmente construídas sobre as relações e papéis de gênero, esses sujeitos objetivam essa ideia na figura do gênero masculino associado à pedofilia e à perversão sexual e na imagem do gênero feminino visto como sinônimo de pureza, delicadeza e aptidão natural para o trabalho com crianças (SOUSA, 2011, p.168).

Portanto, o professor homem na Educação Infantil, além das dificuldades comuns de se iniciar na carreira docente, ainda precisa lidar com os diferentes entraves acerca de seu sexo nessa profissão e passar por uma espécie de segundo estágio probatório com a comunidade escolar, denominado como “estágio comprobatório”, assim como descrevem Ramos e Xavier (2012), afirmando que:

[...] a aceitação dos professores do sexo masculino somente se efetivará quando esses sujeitos conseguirem oferecer provas de que, além da competência e da habilidade inerentes ao desempenho da função, são pessoas idôneas e não representam perigo para as crianças. Ainda assim, é reiterada a ideia de que são homens fora do lugar (p. 102).

Diante de todas essas questões, é necessário reconhecer os diversos fatores que configuram esse cenário, objetivando, a partir destes levantar elementos que contribuam na ampliação da perspectiva sobre esta realidade, visto que o desenvolvimento integral dos indivíduos é finalidade da Educação Infantil. Desse modo, a interação com os indivíduos de diferentes sexos e gêneros é essencial nessa etapa, na expectativa de propiciar às crianças múltiplas experiências e interações que contribuam para seu desenvolvimento integral, e, para além, a quebra do paradigma da desigualdade entre os gêneros, principalmente no campo profissional.

Essa essencialidade é evidenciada na pesquisa de Gonçalves e Penha (2015, p. 17), que afirmam “[...] que a educação infantil reconhece a criança como cidadão que possui aspectos fisiológicos, psicológicos, intelectuais, afetivos, sociais e culturais. É necessário que a criança tenha convívio com adultos, que são suas referências, de ambos os sexos”. Portanto, a presença

de professores homens na Educação Infantil pode contribuir como uma referência a mais do sexo masculino, esta, no campo institucional, atuando no processo de formação escolar de crianças pequenas.

Contudo, a discussão e a reflexão acerca da presença masculina na Educação Infantil são de suma importância quando se pensa no desenvolvimento integral das crianças; na quebra dos estigmas sociais acerca dos gêneros nas diferentes funções sociais e profissionais; na expectativa de uma atuação mais prazerosa desses professores através da amenização dos entraves gerados por essa presença em ambientes ainda não concebidos como naturais ao gênero masculino; na formação docente reflexiva diante dessa realidade; mas, acima de tudo, em uma possível mudança da concepção acerca da presença masculina na Educação Infantil, muitas vezes generalizada pelo senso comum, para que homens sejam considerados como sujeitos de direito à profissão e também capazes de promover o desenvolvimento das crianças de modo integral.

Tratando-se da presença masculina na Educação Infantil, Ramos e Xavier (2012) concluem que

Os cenários desenhados nesta investigação permitem explicitar, dentre tantas outras constatações e inferências, a necessidade de novas pesquisas envolvendo a temática. A presença de professores homens no exercício da educação e do cuidado das crianças pequenas apresenta-se como uma temática aberta a inúmeras outras possibilidades de investigação (p.113).

Portanto, justifica-se o objeto de estudo desta pesquisa diante da afirmação dos autores sobre a possibilidade de outras investigações da temática, salientando que estas são passíveis de produzir novos conhecimentos que contribuam para a reflexão e para a mudança significativa da realidade diante de alguns entraves ainda presentes em nossa sociedade que infringem o direito alheio, mas que, acima de tudo, interferem de maneira significativa nos processos educativos e no desenvolvimento integral dos indivíduos.

Anseia-se também que novas pesquisas possam partir dos próprios professores que vivenciam o cotidiano apresentado, demonstrando que esse está se tornando um campo de interesse masculino. Mesmo que vagarosamente, há um movimento de mudança nesse cenário e, aos poucos, será possível desconstruir socialmente a constatação de Bohm e Campos (2013) de que homens não se interessam pelo tema por não ocuparem esse cargo ou, em partes, por não se enxergarem na Educação Infantil. Evidencia-se que há indivíduos interessados nesses estudos, e, assim como Sousa (2011), pode-se afirmar que há professores homens na Educação

Infantil os quais dedicam seus estudos a esta etapa da educação, assim como, também, revela esta pesquisa.

Dentre os critérios para considerar a qualidade de uma pesquisa, André (2001, p. 59) afirma que “[...] destaca-se a importância de que os trabalhos apresentem relevância científica e social, ou seja, estejam inseridos num quadro teórico em que fiquem evidentes suas contribuições ao conhecimento já disponível e a opção por temas engajados na prática social”. Assim, a temática desta pesquisa apresenta relevância social, pois interfere nas concepções que os indivíduos têm diante de algumas questões da realidade, nos direitos alheios diante das escolhas e práticas profissionais e, por fim, nos processos educativos, que, por consequência, interferem, de algum modo, no desenvolvimento de outros indivíduos.

Nesse sentido, esta pesquisa contribui na perspectiva de, a partir da descrição da realidade e das práticas observadas, propor aos leitores o acesso e a reflexão sobre a realidade de docentes homens na Educação Infantil, demonstrando sua atuação nessas instituições. Desse modo, será possível ampliar ou ressignificar as concepções do leitor sobre essa presença diante de uma perspectiva que vá para além do senso comum, mas que se baseie no retrato da realidade, tal como esta pode se configurar em diferentes locais. Além disso, quanto maior for o interesse de pesquisa e de publicações para disponibilizar o acesso ao conhecimento dessa realidade a diferentes públicos, maior poderá ser a visibilidade para essa temática e a possibilidade de se modificar a concepção sobre esses profissionais, e algum dia naturalizar essa presença nas instituições infantis.

Diante de todo esse contexto, de modo geral, considerando a presença de professores homens na Educação Infantil e os fatores que configuram o cenário de atuação destes docentes, esta pesquisa visou caracterizar a docência masculina na Educação Infantil especificamente em um município de médio porte do Noroeste Paulista.

Como objetivos específicos, pretendeu-se:

- a) Descrever e analisar as trajetórias pessoais e profissionais e a prática de professores homens em pré-escolas;
- b) Descrever e discutir concepções da comunidade escolar sobre a presença e a atuação de professores do sexo masculino na Educação Infantil.

Partindo desses objetivos, esta pesquisa procura responder à questão inicial pela qual se norteia: como se caracteriza a docência masculina numa cidade de médio porte do Noroeste Paulista? A partir desse questionamento, a pesquisa foi desenvolvida de modo a oferecer subsídios teóricos e coleta de dados que sejam importantes para esse processo de caracterização,

e, assim, contribuir para a ampliação das perspectivas sobre a temática, a partir do reconhecimento de sua configuração nesta localidade específica do Noroeste Paulista, evidenciando suas homogeneidades e heterogeneidades diante do cenário investigativo, conforme poderá ser visto nas próximas seções desta dissertação.

A seção de Fundamentação Teórica permite situar a pesquisa diante do cenário de produção científica e da totalidade dos conceitos que norteiam o objeto de estudo, inicialmente, a partir do reconhecimento da historicidade e dos marcos legais sobre a Infância e a Educação Infantil no Brasil, além da consequente feminização do magistério e dos elementos contemporâneos e fatores que contribuem na configuração dessa realidade. Todas essas questões analisadas na fundamentação da pesquisa são essenciais para indicar os caminhos a serem percorridos no intuito de alcançar o objetivo desta pesquisa.

A seção de Procedimentos metodológicos explicita e justifica os caminhos percorridos para a realização e a coleta de dados para este estudo, caracterizando a natureza da pesquisa, justificando a escolha de cada instrumento e o modo de coleta dos dados, e, por fim, explicitando a organização e os meios para descrição e discussão das informações coletadas ao longo da pesquisa, a fim de dar maior clareza ao processo e de consolidar o caráter científico deste estudo.

Na seção de Descrição e Discussão dos resultados obtidos, são descritos os dados e propostas algumas reflexões acerca da temática, buscando responder à questão inicial desta pesquisa. Para tanto, primeiramente, são descritas as trajetórias dos sujeitos desta pesquisa e, posteriormente, a observação realizada pelo pesquisador da prática e do cotidiano de escolas que convivem com esta realidade. Por fim, oportuniza-se o reconhecimento de algumas das concepções, especificamente das comunidades escolares observadas, sobre a presença de professores homens na Educação Infantil diante de um espaço que, durante décadas, foi majoritariamente ocupado pela figura feminina.

Na seção das Considerações finais, responde-se à questão inicial deste estudo e demonstra-se como a caracterização desta realidade, em específico, contribui para a ampliação da perspectiva sobre a presença de professores homens na Educação Infantil. Por fim, são feitas algumas considerações advindas dos dados coletados, visto que é impossível esgotá-las, já que, no decorrer desta dissertação, outras questões surgem sobre a temática, demonstrando seu potencial de investigação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A referida pesquisa desenhou-se como um estudo de campo com abordagem qualitativa, na qual grande parte dos dados foi coletada diretamente em contato com a realidade estudada. Porém, como toda pesquisa científica, houve, inicialmente, uma exploração bibliográfica em relação ao assunto explorado antes que se fosse a campo, conforme ressalta Neto (2001):

A plena realização de um trabalho de campo requer, como vimos anteriormente, várias articulações que devem ser estabelecidas pelo investigador. Uma dessas diz respeito à *relação* entre a *fundamentação teórica do objeto* a ser pesquisado e o *campo* que se pretende explorar. A compreensão desse espaço da pesquisa não se resolve apenas por meio de um domínio técnico. É preciso que tenhamos uma base teórica para podermos olhar os dados dentro de um quadro de referências que nos permite ir além do que simplesmente nos está sendo mostrado (p. 61).

Para tanto, a pesquisa bibliográfica que fundamenta uma investigação científica precisa ser realizada de maneira que não coloque em dúvida a sua validade e cientificidade. Portanto, as buscas foram realizadas em sites de cunho científico, nas seguintes plataformas virtuais: Scientific Electronic Library Online (SciELO); Google Acadêmico; Catálogo de Teses e Dissertações da Capes; e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT.

Nessas bases virtuais científicas, foi utilizado o termo “Professores Homens” na busca de fontes bibliográficas, sendo este termo o que apresentou os melhores resultados diante da temática da pesquisa.

Cabe ressaltar que o levantamento bibliográfico aconteceu em três momentos distintos:

- *Inicial*: levantamento bibliográfico para a fundamentação teórica do estudo, no intuito de situá-lo diante do cenário em que se encaixa a temática da pesquisa;
- *Metodológico*: levantamento bibliográfico para a fundamentação metodológica da pesquisa, que auxiliou na definição dos procedimentos, dos instrumentos e da metodologia de análise dos dados.
- *Análise*: levantamento bibliográfico de estudos que pudessem colaborar com dados sobre questões específicas que foram levantadas ao longo da descrição e da análise dos resultados.

Portanto, o levantamento de dados bibliográficos se deu ao longo da realização da pesquisa, durante o período de março de 2018 até sua conclusão em 2020, visto que, em qualquer pesquisa investigativa, existem questões inesperadas, condição que se faz presente em

investigações qualitativas de campo, pois lidam com dados que se inserem na realidade humana e social, passíveis de mudança conforme se estabelecem as relações cotidianas.

2.1 PARA COMEÇO DE CONVERSA: OS FUNDAMENTOS ESSENCIAIS PARA SE COMPREENDER O CAMPO EM QUE SE INSERE A TEMÁTICA

[...] a tarefa de indagar o sentido da inserção de homens na docência de crianças pequenas exige a explicitação das condições históricas que permitiram a chegada desses sujeitos a um espaço majoritariamente ocupado por mulheres (RAMOS, 2011, p. 36).

Para iniciar a compreensão do campo contemporâneo em que se insere o objeto de estudo desta pesquisa, é necessário que se tenham algumas considerações importantes que norteiem e, ao mesmo tempo, possibilitem o reconhecimento dos moldes em que se organiza essa realidade.

Primeiramente, é necessário que se reconheça a historicidade que perpassa a temática da pesquisa: os caminhos percorridos pela Infância e pela Educação Infantil em nosso país e as concepções sociais que abarcaram a sua consolidação nas últimas décadas, influenciando, por consequência, na ocupação da carreira do magistério infantil pela figura feminina. Assim, a Educação Infantil tornou-se um campo repleto de entraves à figura masculina, seja na concepção dos indivíduos em geral ou na própria concepção dos docentes do sexo masculino que optam ou não por essa etapa da Educação Básica. Nessa perspectiva, é necessário, ainda, que se compreenda a função da escola de Educação Infantil e o papel do docente nessas instituições escolares.

Posteriormente, é preciso o reconhecimento das características da contemporaneidade que permeiam o objeto de estudo e suas influências, para que, assim, estabeleçam-se, mantenham-se ou modifiquem-se. A compreensão sobre a realidade de professores homens atuando na Educação Infantil perpassa pelos aspectos históricos e contemporâneos que, de maneira conjunta, contribuem para a configuração desse cenário, assim como sugere Ramos (2011), possibilitando compreender o porquê da reinserção de professores homens em um ambiente, há algumas décadas, majoritariamente ocupado pelas mulheres e dos entraves gerados neste processo.

Para tais compreensões, as subseções a seguir tratam de explicitar a história da Infância e da Educação Infantil, os fundamentos legais e as mudanças de concepções acerca destas e a decorrente feminização do magistério. Também é discutida a função da Educação Infantil e do docente nessas instituições.

Em continuidade, são trazidas para discussão algumas questões da contemporaneidade que apresentam interferência direta na configuração desse cenário, além de ser feita a descrição do campo científico e de produções sobre a temática.

Toda essa fundamentação se faz necessária a fim de nortear quais elementos são essenciais considerar para caracterizar a docência masculina na Educação Infantil, propiciando seu reconhecimento e possibilitando uma ampliação da perspectiva sobre este cenário.

2.2 O CONCEITO DE INFÂNCIA, A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E A CONSEQUENTE FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Para se discutir a Educação Infantil, no contexto desta pesquisa, é necessário abarcá-la por três perspectivas: a primeira, que se atenta às questões da infância e ao histórico de ações que levaram ao reconhecimento desta etapa de desenvolvimento específico do indivíduo, tendo a criança como um sujeito de direito; a segunda, que se baseia na compreensão das mudanças de oferta e atendimento em instituições voltadas para as crianças, principalmente na primeira infância, e, por fim, a terceira, que visa a compreender o processo que levou à feminização docente nesta etapa da Educação Básica.

Cabe ressaltar que as discussões a seguir, realizadas nesta seção, tratam de um panorama geral para o reconhecimento e a compreensão das mudanças sobre a Infância, a Educação Infantil e a consequente feminização da profissão, visto que as demais pesquisas realizadas nesta temática já se debruçaram detalhadamente sobre essas questões, sendo, portanto, indicadas como fonte para os que desejarem conhecer, de modo mais aprofundado, esse percurso.

Antes de se discutir a história da Educação Infantil, é preciso que se reconheça o desenvolvimento do conceito de Infância, de modo a permitir a percepção dos avanços que nossa sociedade promoveu em relação ao reconhecimento da criança como um ser de direitos e produtor de sua própria cultura.

Em linhas gerais, a criança nem sempre, ao longo da história, foi vista como um ser frágil, que necessitasse de amparo. Durante a Idade Média, entre os séculos V a XII, as crianças não se diferenciavam dos adultos, assim Alves (2012) constata que

[...] não existia o termo “criança” e, portanto, as mesmas não eram vistas como seres indefesos necessitados do cuidado e atenção dos adultos, mas eram consideradas adultos em miniatura a partir dos sete anos, realizando atividades próprias de adultos, dentre elas, o trabalho (p.13).

Nessa época, a mortalidade infantil era grande e não havia preocupações ou mecanismos legais para evitar essa realidade, pois a criança não tinha espaço na sociedade, sendo também considerada como um ser sem alma.

No século XIII, a criança passou a ser considerada como um ser público e todos contribuíam com a sua criação e formação, não tendo esse foco no seio familiar, mas ainda era vista como um ser que deveria ser preparado para a vida adulta, assim como afirma Niehues e Costa (2012):

[...] atribuíram-se à criança modos de pensar e sentimentos anteriores à razão e aos bons costumes. Cabia aos adultos desenvolver nelas o caráter e a razão. No lugar de procurar entender e aceitar as diferenças e semelhanças das crianças, a originalidade de seu pensamento, pensava-se nelas como páginas em branco a serem preenchidas, preparadas para a vida adulta (p. 285).

Segundo Heywood (2004),

[...] a ‘descoberta’ da infância teria de esperar pelos séculos XV, XVI e XVII, quando então se reconheceria que as crianças precisavam de tratamento especial, ‘uma espécie de quarentena’, antes que pudessem integrar o mundo dos adultos (p. 23).

As instituições religiosas também tiveram muita influência na mudança das concepções nessa época, ao reconhecerem as crianças como sujeitos dotados de alma e condenarem qualquer ação de maldade contra esses seres indefesos. Assim, a partir do século XVI, surgiram os primeiros sinais de mudança da concepção de infância e a preocupação com a preservação da vida desses seres, agora, vistos pela sociedade como frágeis, sendo necessário preservá-los e discipliná-los.

Porém, segundo Niehues e Costa (2012),

[...] foi somente no século XVIII com o surgimento do sentimento de infância, que a concepção de infância se efetivou. A partir daí elas passam, do ponto de vista biológico, a ser tratadas com particularidades, a serem percebidas na sua singularidade por possuírem sentimentos próprios (p. 284).

Ainda segundo as autoras, nessa época, a criança passou a ser o centro da família, e os pais, a se preocuparem mais com a sua saúde e educação.

Nesse mesmo século, temos também o surgimento do pensamento de que a mente infantil opera diferentemente da do adulto e com uma estrutura peculiar, gerando, assim, a partir dos séculos XIX, XX e, principalmente, XXI, a preocupação com estudos sobre a criança, resultando em muitas investigações e pesquisas, como salienta Heywood (2004, p. 10): “[...] somente em épocas comparativamente recentes veio a surgir um sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, dignas de ser estudadas por si sós”. Nesse movimento, surgiram muitos estudos sobre o desenvolvimento biopsicossocial da criança, dentre os quais

se encontram os de Montessori, Dewey, Célestin, Benjamin, Korcsak, Claparede, Freinet, Piaget, Vygotsky, Freire, dentre tantos outros pensadores e pesquisadores da Infância e da Criança.

Esses estudos, somados a outros que se debruçam a estudar a Sociologia da Infância, convergiram de modo que, no século XXI, ganhasse força a concepção de criança considerada como sujeito social de direito, criadora de sua própria cultura, desveladora de contradições e com modo específico de ver a realidade, reconhecida em inúmeros documentos legais e orientadores sobre a Infância e a Educação Infantil.

Diante de toda a história da construção da concepção de Infância e de criança, o que podemos afirmar é que, por muitos séculos, as crianças foram deixadas às margens dos direitos sociais, e foram necessárias muitas lutas para que se modificassem as concepções e se reconhecesse a criança como um sujeito de direitos. Só então, reconheceu-se também a importância dos investimentos nessa fase do desenvolvimento do ser humano, tanto para a criança, quanto para a sociedade, como ressalta Schultz e Barros (2011):

[...] foi no início do século XX que a preocupação com a infância ganhou novos paradigmas, novos horizontes, pois a concepção da infância e, principalmente, dos infantes passou a ser um problema social, trabalhado como projeção do futuro do país (p. 142).

A infância como conhecemos hoje em nossa sociedade, que carrega uma visão ambígua, de seres frágeis que necessitam de amparo e, ao mesmo tempo, dotados de capacidade de produzirem sua própria cultura, é uma construção da modernidade advinda de uma evolução histórica e cultural, abarcada por grandes movimentos de luta em prol da criança.

A Figura 1, a seguir, elaborada por Ramos (2011, p. 41), explicita bem o caminho percorrido por diversos movimentos, principalmente ao longo do século XX, a fim de se garantir um novo olhar para a infância e constituir a criança como sujeito de direitos:

Figura 1 - Conquistas dos Direitos da Criança e Respeito à Infância

AS CONQUISTAS DOS DIREITOS DA CRIANÇA E RESPEITO À INFÂNCIA	
Ano	Ocorrência
1802	O embrião dos direitos da infância começou a surgir na Inglaterra, com a publicação da Carta dos Aprendiz, onde havia limitações ao trabalho da criança – como a estipulação da carga horária máxima de 12 horas diárias e a proibição do trabalho noturno.
1924	A Liga das Nações, preocupada com a vulnerabilidade das crianças na Primeira Guerra Mundial, adotou uma declaração que preconizava cuidados e assistência especiais para a maternidade e a infância
1946	Foi criado o Fundo Internacional de Emergência para as Crianças (UNICEF) como mecanismo de ajuda multilateral à infância, destinado a socorrer as crianças e adolescentes dos países vítimas da Segunda Guerra Mundial.
1948	Foi proclamada pela ONU, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, na qual estão especificados os direitos da infância.
1953	O UNICEF foi transformado em Agência Especializada do Sistema da ONU para auxiliar a infância pobre do terceiro mundo.
1959	A ONU proclama a Declaração Universal dos Direitos da Criança. A criança adquire visibilidade e especificidade como sujeito de direitos. Nessa Declaração há o reconhecimento da necessidade de proteção especial ao desenvolvimento físico, mental e espiritual da criança, o direito ao nome e à nacionalidade, o direito à educação gratuita, ao lazer e à proteção, o direito à alimentação, habitação e saúde adequados, entre outros. Estabelece também que todas as crianças são iguais e têm os mesmos direitos, sem distinção de cor, raça, sexo, religião, origem social ou nacionalidade; todas elas têm direito de serem compreendidas e protegidas, com garantias do pleno desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social.
1990	Em Jomtien, na Tailândia, os participantes da <i>Conferência Mundial sobre Educação para Todos</i> reconhecem que mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário e proclamam que cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem.

Fonte: RAMOS (2011).

Percebe-se, a partir da leitura da figura acima, que a garantia das crianças como indivíduos dotados de direitos advém de um longo movimento de mais de um século, ganhando força principalmente nas primeiras décadas do século XX, até se chegar ao maior marco legal, que reconhece a criança como sujeito de direitos, próprios e específicos à infância, com a “Declaração Universal dos Direitos das Crianças”, em 1959. Diante dessa realidade, Schultz e Barros (2011) constataam que,

[...] dentro dessas perspectivas, a criança e o adolescente passaram da condição de meros destinatários das ordens dos adultos a sujeitos de direitos, sendo-lhes atribuídas algumas garantias, prerrogativas e direitos concernentes a institutos antes pertencentes a direitos somente de adultos (p. 137).

Essa declaração legal traz uma grande mudança de olhar para a “criança”, que é desvinculada do meio adulto e passa a ter reconhecida sua especificidade enquanto sujeito, entendendo-se a necessidade de lhes garantir direitos específicos, amparo social, e de pensar

melhor sobre o seu desenvolvimento, a posição e o papel que a infância deve ocupar em nossa sociedade. Segundo Ramos (2011),

[...] esses acontecimentos “explicitam a preocupação em proteger e preservar a criança da violação de seus direitos essenciais, imputando aos adultos a responsabilidade em retirar a criança da invisibilidade e torná-la distinta de seus pais e familiares (p.41).

Todas essas ações contribuíram para uma mudança na concepção de criança que transcendeu a visão do “mini adulto”, segundo ressaltam Lins et. al. (2014 p. 128), corroborado por Ariès (1981), ao afirmarem que “[...] a infância foi um conceito historicamente construído e a criança, por muito tempo, não foi vista como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias, e sim como um adulto em miniatura”. Séculos depois, passou a ser reconhecida, como se observa atualmente, como um sujeito que precisa ser amparado pela sociedade, independentemente de cor, de raça, de sexo, de religião, de origem social ou de nacionalidade e ter garantido como direito o seu desenvolvimento de modo integral, dando voz e escuta às próprias crianças, por serem produtoras de cultura específica. Essa condição é reconhecida pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) quando afirma que “[...] as crianças possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio” (BRASIL, 1998), e, assim, precisam ser respeitados e valorizados nas suas diferenças e peculiaridades.

Pensando em nível local, quando se fala da realidade brasileira, Schultz e Barros (2011, p. 137) constatarem que, “[...] no Brasil, o que se pode observar é que foi no começo do século XX que a infância passou a ser conhecida e construída como um período da vida em que o ser humano possui necessidades específicas, peculiares ao período em que se encontra”, e Ramos (2011, p.36) apresenta que essa mudança foi marcada, ao longo do século XX, pela “[...] mobilização dos movimentos sociais e os novos ordenamentos jurídicos: a Constituição Federal, de 1988 (CF); o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990 (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (LDBEN)”. Essas leis trazem marco legal importantíssimo para as garantias e o reconhecimento dos direitos da criança, dentre eles, a educação, sistematizada em espaços pensados e organizados para tal fim.

Schultz e Barros (2011) ainda constatarem que, por muitos anos, no Brasil, a criança existiu apenas no âmbito do direito penal, nos códigos penais e de menores, associada a termos de tutela, de guarda, de vigilância, a fim de conter comportamentos que fossem ameaça à ordem ou à segurança pública, e não no intuito de preservar a infância e de proteger a criança, aspectos que ganharam força apenas com a CF (1988) e com o ECA (1990) (SCHULTZ; BARROS; 2011).

Diante da historicidade da concepção de Infância e de Criança em nossa sociedade, Niehues e Costa (2012) afirmam que

[...] a infância muda com o tempo e com os diferentes contextos sociais, econômicos, geográficos, e até mesmo com as peculiaridades individuais. Portanto, as crianças de hoje não são iguais às dos anos passados, nem serão as mesmas que virão nos próximos anos (p. 288).

Sendo assim, a história não se finda aqui, pois ela é viva e se transforma ao longo do tempo, e poderão surgir, em um futuro próximo, novas concepções, que, de algum modo, sempre serão influenciadas por todos esses acontecimentos passados que convergiram para essa concepção atual sobre a Infância e a Criança.

Após a compreensão do processo de construção da concepção de infância ao longo da história, dá-se continuidade às reflexões propostas no início desta subseção, sendo necessário, agora, que se compreendam os passos para que se chegasse à configuração das escolas de Educação Infantil como se conhece hoje, e é possível, inicialmente, inferir que foi um longo caminho trilhado nesse sentido, paralelo e concomitante ao do reconhecimento da Infância e das especificidades da criança.

Compreende-se a necessidade desse reconhecimento histórico como fundamental para o estudo que aqui se propõe, pois, assim como Ramos (2011), nesta pesquisa, também se considera fundamental:

Fazer uma incursão sobre a luta por creches no Brasil e os avanços obtidos no campo, pois a tarefa de indagar o sentido da inserção de homens na docência de crianças pequenas exige a explicitação das condições históricas que permitiram a chegada desses sujeitos a um espaço majoritariamente ocupado por mulheres (p. 36).

Portanto, compreender a historicidade da concepção de Infância e da Educação Infantil se faz fundamental para entender como esta se tornou, na contemporaneidade, um campo de interesse de professores do sexo masculino.

Pensando nas instituições de Educação Infantil, na cultura ocidental, segundo Mendonça (2016), estas:

[...] surgiram como resultado de um processo sócio-histórico vinculado às transformações da mulher nas relações de produção, isto é, inserida num espaço público, a mulher passa a trabalhar e a conciliar a vida privada e familiar, conseqüentemente, as instituições se recriam e se modificam (p. 49).

Segundo os diferentes estudos e autores, pode-se constatar que as creches aparecem na história do Brasil a partir das mudanças socioeconômicas e culturais que passaram a ocorrer no país no final do século XIX e no início do século XX, levando a mulher a sair de uma

representatividade passiva na sociedade, marcada pela exclusão de direitos e pela predestinação ao cuidado do lar e das crianças, para uma posição ativa, com o seu ingresso no mercado do trabalho. O movimento de mudanças culturais e sociais levou as mulheres também a se tornarem sujeito de diferentes direitos ao longo da história brasileira, dentre eles, a educação, o trabalho e a cidadania.

Diante dessa constatação, é possível perceber que as creches no Brasil, em seus primórdios, surgiram como um direito das famílias, ou melhor, das mães – figura que, por muito tempo, foi responsável pelo cuidado doméstico e dos filhos devido a suas características progenitoras e a outras questões ligadas às relações de gênero e de poder na sociedade. As mulheres, ao longo de muitos séculos, foram privadas de muitos direitos sociais, dentre eles, o trabalho, mas, devido às condições socioeconômicas e ao processo de crescente urbanização, advindas principalmente da Revolução Industrial brasileira no início do século XX e, mais à frente, do efervescimento dos movimentos feministas, passaram cada vez mais a deixar o ambiente doméstico para adentrar o mercado de trabalho, assim fez-se necessário o surgimento de espaços que atendessem às crianças durante essa jornada.

Nessas condições, é notório que esses espaços tinham um foco assistencial, voltado apenas para os cuidados da criança, no intuito de atender à necessidade das mães que precisavam deixar seus filhos nessas instituições enquanto exerciam suas funções no trabalho. Ramos (2011) afirma que:

A oferta de creche foi a resposta dada por alguns setores da sociedade, especialmente aqueles ligados ao empresariado no início do século XX, às reclamações da população. Era a forma de resolver, de maneira precária, um problema que assolava as famílias, em especial as mães, que necessitavam contribuir, financeiramente, com o sustento da casa e dos filhos (p. 38).

Além disso, segundo os estudos de Vieira (1986), as creches surgiam também como uma maneira de o empresariado garantir a mão de obra feminina ao mesmo tempo em que oferecia benefícios de modo a suprir a baixa remuneração da época, principalmente para mulheres. Essa situação demonstra como as questões econômicas influenciaram no surgimento desses espaços, não somente para atender às necessidades dessas mulheres, mas também aos interesses capitalistas. Por um longo tempo, esses espaços foram ofertados pelo empresariado em condições improvisadas sob a gestão dessas próprias empresas e aos cuidados de leigos profissionais.

Porém, anos depois, diante das necessidades de camadas mais pobres da população e de preservação da saúde, higiene e mortalidade infantil, a sociedade civil organizada passou a

ofertar, de maneira filantrópica, espaços voltados para os cuidados das crianças. Diante dessa realidade assistencial, a partir dos estudos de Vieira (1986), constata-se que as instituições que mais se comprometeram com a organização e a assistência às creches no Brasil, a partir da década de 1940, foram o Departamento Nacional da Criança (extinto na década de 1970) e a Legião Brasileira de Assistência (extinta na década de 1990).

Ramos (2011, p.39) detalha bem essa condição ao citar que “[...] a expansão do atendimento às crianças só se efetivava diante da filantropia, através de indivíduos possuidores de fortuna ou por iniciativa de instituições particulares”. Essa condição, de certo modo, ainda se faz presente nos dias atuais no Brasil, pois, mesmo com a garantia do direito das crianças à creche e a pré-escolas de responsabilidade da administração pública, ainda há, no atendimento de crianças de 0 a 3 anos, principalmente no município em que se realiza esta pesquisa, algumas instituições que funcionam em ‘regime de parceria’³ entre entidades privado-filantrópicas e a administração pública municipal.

Tais constatações remontam à questão de as instituições infantis terem ficado, por muitos anos, a cargo de entidades ligadas à assistência social, condição que se modificou com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o que, segundo Cury (1998, apud RAMOS, 2011, p. 44), “[...] representou um marco histórico para a redefinição doutrinária e lançamento de princípios para a implementação de políticas para a infância e rompeu com a figura do amparo e da assistência presente nas Constituições anteriores”.

Houve todo um movimento político-social em prol da Educação Infantil, e, de acordo com Cury (1998, apud RAMOS, 2011), citando a Constituição Federal, a legislação passou a reconhecer a Educação Infantil como essencial e obrigatória devido aos diversos movimentos organizados, os quais já reconheciam a importância do atendimento às crianças em espaços de Educação Infantil institucionalizados, e, assim, incorporaram-na à legislação como resposta a toda essa pressão social da época.

Segundo Moreno (2017), corroborado por Silva (2002), a obrigatoriedade ao atendimento a crianças em creche, por muitos anos, constou apenas na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) de 1943, como direito às mães operárias, não sendo garantido esse direito às demais crianças da sociedade. Tal condição se difere dos dias atuais, em que se passou a

³ A Constituição Federal, em seu Art. 213, reforçado na LDBEN, no Art. 7 em seu inciso III, garante a possibilidade de financiamento público a instituições privadas que sejam de caráter comunitário, confessional ou filantrópico desde que não tenham fins lucrativos, apliquem toda a verba excedente em educação e que assegurem, no caso do encerramento de suas atividades, a transferência do patrimônio a outras entidades de mesmo caráter ou ao poder público. No âmbito federal, este regime de parceria é definido pela Lei Federal nº 13.019/2014, e, no município em questão, esta parceria é, atualmente, regulamentada pelo Decreto nº 17.708/2017.

reconhecer, a partir da CF de 1988, reforçada pelo ECA (1990) e pela LDBEN de 1996, o atendimento na Educação Infantil como direito da criança, e não mais das famílias, sendo dever da administração pública essa oferta.

Ademais, a LDBEN de 1996 também foi o grande marco para a mudança do foco da Educação Infantil, fazendo com que as instituições voltadas para a assistência e com práticas pautadas, muitas vezes, pelo assistencialismo, se tornassem educativas, assim como salienta Mendonça (2016):

Reitera-se a função assistencialista desse espaço de educação infantil até 1996, quando a Lei Federal – LDB n.9394/96 estabelece o dever do Estado com a escola pública, garantindo o atendimento gratuito em creches e pré-escolas, integrando, assim, a educação infantil à escola básica. Nesse momento, o espaço de educação infantil, que até então era voltado para as necessidades das mães trabalhadoras, altera sua visão com foco na criança e em seu desenvolvimento na escola, para além do cuidar (p. 64).

Tem-se, então, no fim do século XX, a transição da competência da Educação Infantil da Assistência Social para se tornar uma Etapa da Educação Básica, garantindo-se por lei a sua oferta pelo governo em creches e pré-escolas, em instituições públicas e com atendimento gratuito, assim como definido e organizado pela LDBEN (BRASIL, 1996) em seu artigo 4º e pelo ECA (BRASIL, 2017) em seu artigo 53. Ambas as leis fazem menção ao direito da criança à educação em instituições de Educação Infantil.

É necessário, ainda, salientar que as alterações realizadas na Constituição Federal, em seu Artigo 208, pela Emenda Constitucional 59/2009, passaram a garantir o atendimento obrigatório e gratuito dos 4 aos 17 anos, incluindo a universalização da oferta de pré-escolas para todas as crianças entre 4 e 5 anos, não sendo mais apenas um direito, mas uma obrigatoriedade de matrícula e de frequência. Moreno (2017), em sua dissertação, explicita as mudanças sofridas na LDBEN a partir da Lei nº 12.794 de 2013:

Outro marco da Educação Infantil nos discursos governamentais foi sua obrigatoriedade. Sancionada pela Lei nº 12.794, de 4 de abril de 2013, que altera a LDB (9394/96), a Educação Básica no Brasil se torna obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, englobando assim a pré-escola. Deste modo, conforme exposto no artigo 6 da presente lei: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 anos de idade”. Outro fator que modifica é a frequência que começa a ser realizada pela instituição e exigindo que a criança esteja, no mínimo, em 60% do total de dias letivos, porém continua não sendo um pretexto e/ou condição para o progresso nas etapas da Educação Básica (p. 23).

Sendo assim, as crianças de 4 e 5 anos têm, mais uma vez, o direito garantido por lei à matrícula em instituições pré-escolares públicas, e reforça-se a obrigatoriedade por parte da família e do Estado de zelar pela garantia e pelo cumprimento desse direito. Além disso, essa

Emenda surge nesse cenário também para redefinir o modo como é ofertada e organizada a Educação Infantil no Brasil.

Nos últimos anos, inúmeras foram as publicações de Leis, de Emendas, de Resoluções, de Pareceres, de Indicações, de Deliberações e de outros documentos norteadores para a Educação Infantil que demonstram a preocupação política e social de uma melhor organização das instituições a fim de garantir, para além do acesso, a qualidade no atendimento educacional e o desenvolvimento integral das crianças. Todos os documentos encontram-se disponíveis no site do Ministério da Educação. Segundo Ramos (2011, p.38), “[...] essas conquistas são frutos da intensificação das lutas, dos debates e da mobilização da sociedade civil organizada, embora ainda não representem a superação dos desafios que permeiam essa etapa da educação”. O autor ainda complementa que, “[...] apesar dos incontestes, os avanços legais não são suficientes para que os direitos da criança à educação infantil se efetivem por completo” (*ibidem*, p. 40).

Ainda hoje, no Brasil, há um grande número de crianças de 0 a 5 anos sem atendimento em instituições escolares de Educação Infantil, o que confirma que a garantia dos direitos à educação em lei não foi suficiente para assegurar o atendimento a todas as crianças e que ainda há um longo caminho a se trilhar pelas políticas públicas a fim de proporcionar esse direito a todas as crianças de nosso país. Ramos (2011) ainda salienta que:

A educação como direito de todos e, em especial, a educação infantil como direito das crianças com menos de seis anos de idade é uma conquista recente e ainda se constitui em lacuna quase intransponível para muitas gerações de meninos e meninas, haja vista a notória situação de privação desse direito vivida pela criança do campo (p. 40).

Contudo, ainda há cerca de mais de 7 milhões de crianças que não tiveram seus direitos garantidos, mesmo estes estando regulamentados por lei, e, dependendo da regionalidade e localidade, tais direitos se tornam ainda menos assegurados.

Tratando-se da garantia da universalização da Educação Infantil pré-escolar no Brasil, ainda há um grande caminho a percorrer, pois se percebe uma grande lacuna entre o direito proclamado e o direito efetivado. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-contínua) de 2017, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ainda há, no país, cerca de mais de 400 mil crianças privadas do direito à pré-escola (4 e 5 anos), porém há uma movimentação de políticas públicas a fim de garantir a universalização deste atendimento (IBGE, 2017).

Em relação às crianças de 0 a 3 anos, o caminho é ainda mais longo e serão necessários muitos investimentos e políticas para universalizar esse acesso. Mesmo não sendo de matrícula obrigatória, ainda há, no Brasil, de acordo com os apontamentos dos dados do INEP de 2017,

cerca de 6,7 milhões de crianças nessa faixa etária sem atendimento em creches, principalmente nas camadas mais pobres da população (IBGE, 2017).

De acordo com os dados coletados pela PNAD (2017), apenas 34,2% (cerca de 3,5 milhões) das crianças nessa faixa etária estavam matriculadas nas creches. Assim, estabeleceu-se como meta que 50% das crianças sejam atendidas no Brasil até 2024, sendo um grande desafio diante da atual conjuntura político-social-econômica do país. No entanto, a projeção da PNAD indica que não será atingida a meta proposta se a oferta de creche continuar a crescer na mesma proporção apresentada entre os anos de 2017 e 2018, que foi cerca de 1,5% no período.

No exposto até o momento, fica perceptível que, ao longo da história, a Educação Infantil foi evoluindo em seus diversos aspectos (espaços, concepções, legislações, manutenção, etc.), sobre os quais discussões ganharam grande força nas últimas duas décadas. Esses avanços em forma de legislação e documentos norteadores das práticas da Educação Infantil, por si só, demonstram a preocupação em se ofertar um atendimento que vá para além do assistencialismo (foco da EI durante o século XX) ou da preparação da criança para o Ensino Fundamental (foco da EI no final do século XX e início do século XXI), para uma educação que promova o desenvolvimento integral das crianças, valorizando suas especificidades e cultura e pautando-se nos pilares da atual Educação Infantil, que são: o cuidar, o educar e o brincar.

Portanto, não foram apenas os espaços de Educação Infantil que se modificaram ao longo da história, mas também as concepções sobre: a sua função, o profissional que atende a essas crianças e os objetivos dessa etapa da Educação Básica. Essas mudanças nas instituições educacionais infantis ocorreram atreladas às mudanças de concepção sobre a Infância e a Criança, e fica claramente explícito esse entrelaçamento quando se observa que a atual Educação Infantil advém do reconhecimento da criança como um sujeito de direitos, de especificidades e produtor de sua própria cultura.

Pôde-se, até o momento, observar a grande mudança no foco das creches e das pré-escolas ao longo dos séculos XX e XXI. Diante dessas mudanças governamentais, políticas e concepcionais, a fim de garantir o direito das crianças e o seu desenvolvimento integral, segundo Moreno (2017, p.36), [...] “a Educação Infantil se tornou um campo frutífero para muitas investigações com diferentes sujeitos e objetos de pesquisa”, havendo atualmente inúmeros estudos e discussões recorrentes sobre o âmbito da educação e o cuidado com crianças

pequenas demonstrando a notoriedade política e acadêmica que a Educação Infantil despertou nos últimos anos.

pequenas, demonstrando a notoriedade política e acadêmica que a Educação Infantil despertou nos últimos anos.

Reconhecendo-se os caminhos percorridos em busca da mudança de concepção sobre a Infância e a Educação Infantil no Brasil, cabe, agora, para encerrar esta seção da fundamentação, reconhecer o processo de “feminização do magistério” e, por consequência, como defende Tambara (2002, apud MORENO, 2017), a feminilização da profissão.

Segundo os estudos de Pereira (2012), Castro (2014) e Moreno (2017), a profissão do magistério, desde o período da colonização jesuíta até parte do século XIX, foi majoritariamente uma profissão exercida pelo sexo masculino, visto que a educação formal e a escola foram, durante todo esse período, um direito também apenas dos homens, e, para tal, era a figura de modelo ideal para a profissão. Essas condições deixam claro que esse processo de feminização advém do rompimento de uma construção histórico-social pautada no patriarcalismo das relações sociais estabelecidas ao longo dos séculos.

Por muitos anos, as mulheres foram suprimidas de diversos direitos, dentre eles, a educação e o trabalho; sendo assim, eram apartadas do mundo social e predestinadas aos afazeres domésticos, como explicita Moreno (2017):

O sentimento paternalista desenvolvido e exercido pelos homens do referente período ocasionavam que a figura feminina estivesse presente apenas na esfera doméstica e sua atuação pública se restringia à participação nas atividades religiosas. Deste modo, as mulheres eram levadas ao mero status de reprodutora, ou seja, transformando-as num objeto de controle e dominação masculina (p. 63).

Porém, a sociedade está sempre em movimento e, em determinado ponto na história do Brasil, ocorreu a expansão do direito à escolaridade a toda a população, inclusive às mulheres, assim como constata Castro (2014):

A educação das mulheres e a sua inserção no magistério vieram em resposta às demandas do projeto liberal republicano de estender a educação a todos. A mulher obteve certo poder no ambiente escolar, iniciando tal processo logo após a República e solidificando-o nas décadas seguintes (p. 56).

Além disso, o advento da modernidade no final do século XIX e início do Século XX levou o Brasil a um crescente processo de industrialização e, por consequência, de urbanização, que influenciou nas mudanças da configuração da sociedade brasileira, assim as mulheres passaram a se inserir no mercado de trabalho, como já citado por Ramos (2011) e Mendonça (2016).

Paralelamente, diante da expansão da escolaridade à população brasileira, no fim do século XIX, houve a necessidade da expansão da contratação de professores para atender a essa demanda, o que possibilitou a entrada da mulher na escola normal para a formação em docência, visto que essa era a única possibilidade de a mulher prosseguir seus estudos na época.

No Brasil, é possível identificar algumas transformações sociais que, ao longo da segunda metade do século XIX, vão permitir não apenas a entrada das mulheres nas salas de aula, mas, pouco a pouco, o seu predomínio como docentes. (...) O magistério se tornará, neste contexto, uma atividade permitida e, após muitas polêmicas, indicada para mulheres, na medida em que a própria atividade passa por um processo de resignificação; ou seja, o magistério será representado de um modo novo na medida em que se feminiza e para que possa, de fato, se feminizar. (LOURO, 1998, apud MORENO, 2017, p. 66).

Diante dessas pressões sociais em prol do desenvolvimento da nação, a presença de mulheres na docência passa a ser mais bem aceita, em um processo de interesses ambíguos, no intuito de atender ao advento das mulheres no mercado de trabalho, suprir o aumento do número de professores com a nova demanda da educação, agora como direito de todos, e, por fim, com o aumento do número de professores para atender esta nova demanda, o governo, então, reduziria a remuneração do docente, tendo esta ação, atrelada a outros fatores, impactos sobre o processo de desvalorização da profissão.

Para que a escolarização se democratizasse, era preciso que o professor custasse pouco: o homem, que procura ter reconhecido o investimento na formação, tem consciência de seu preço e se vê com direito à autonomia e procura espaços ainda não desvalorizados pelo feminino. Por outro lado, não se podiam exortar as professoras a serem ignorantes, mas se podia dizer que o saber não era tudo nem o principal. Exaltar qualidades como abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício e pagar pouco: não foi por coincidência que este discurso foi dirigido às mulheres (CATANI, 1997, apud MORENO, 2017, p. 67).

Portanto, esse discurso seria aceito com naturalidade pela sociedade. Moreno (2017, p. 67) destaca, ainda, que essa “‘vocação’ natural foi outro ponto importante para que a mulher assumisse o cargo, principalmente na educação da criança pequena”. Já que tinha esse dom considerado como natural pela sociedade (advindo da maternagem, considerada característica exclusiva do sexo feminino), foi facilmente utilizado como discurso para defender a entrada de mulheres sem a devida formação para docência, outro fator que contribuiu para a desvalorização e o desinteresse de homens pela profissão.

Vale ressaltar que Faria Filho et al. (2005), citado por Monteiro (2014), ressaltam que o processo de feminização docente não significa a desmasculiniza   o da profissão, visto que a entrada maciça das mulheres na profissão e seus efeitos inibiram, por diversos outros fatores associados, a entrada de outros novos professores do sexo masculino na profissão, não sendo o

mesmo dizer que os que nela já estavam saíram (FARIA FILHO et al., 2005, apud MONTEIRO, 2014).

Em relação às profissões dominadas pela figura feminina, dentre elas, o magistério, Pereira (2012) ainda reitera que:

São profissões que carregam no seu “ser” e “fazer”, aspectos considerados do gênero feminino, tais como: cuidados, paciência, submissão, afetividade, independente do sexo de quem as realiza. No entanto, são ocupações desvalorizadas socialmente devido à construção do patriarcado que desqualifica essas atividades que tem como referência os cuidados e o trabalho doméstico. Assim, o trabalho de cuidar e educar dos/as pequeninos/as é um excelente exemplo, dado que é uma atividade que é percebida como extensão de atividades domésticas não remuneradas (p. 58).

Para Tambara (2002):

Mais importante do que a feminização do ensino primário foi o processo de feminização do exercício de sua docência quando consolidou-se o processo de identificação entre a natureza feminina e a prática docente no ensino primário. O processo ocorreu, a rigor, por uma incorporação de características femininas, pelo docente e não pela assunção de características profissionais inerentes ao exercício da docência pela mulher. Nesse sentido, a feminização do magistério não seria um problema se não estivesse acompanhada desse processo de feminilização. Uma feminilização, obviamente histórica e socialmente construída, que acaba por encobrir toda a categoria independentemente do gênero (TAMBARA, 2002, apud MORENO, 2017, p. 71).

Em poucas palavras, a feminização se refere ao processo de entrada das mulheres no campo de trabalho docente, e a feminilização, à associação da profissão às características femininas, dois processos distintos que ocorreram de modo conjunto, sendo a feminilização um meio para justificar a feminização em um campo de trabalho sem a necessidade de uma formação adequada ou específica à profissão e para atender à demanda e à pressão social da época.

Pensando na Educação Infantil e na sua expansão no início do século XX, torna-se óbvio, diante da trajetória histórico-social do Brasil, o apontamento para que a figura feminina, diante de suas características peculiares, fosse concebida como ideal para o cuidado de crianças pequenas, transcendendo essa condição para os ambientes escolares em detrimento da participação masculina. Bohm e Campos (2013, p. 69) constataam que “[...] a predominância feminina na docência ocorreu devido à construção histórica de um pensamento que liga a mulher à maternidade, tornando-a perfeita para o ensino de crianças pequenas”. Essa transcendência da figura feminina se concebe inicialmente devido ao assistencialismo que dominava as práticas escolares infantis.

Não foi por acaso que as mulheres adentraram no magistério, principalmente na Educação Infantil, e, ao longo dos anos, dominaram esse universo profissional. Essa condição

advém da organização e da concepção social que assolam nosso país. Desde a Antiguidade, a mulher era vista como a figura ideal para o cuidado de crianças pequenas e essa característica foi essencial diante da expansão do direito à Educação e do foco assistencialista em que se concebeu o surgimento da Educação Infantil no país.

Entretanto, atualmente, no Século XXI, presencia-se o que aqui se denomina “processo reverso” à feminização do magistério infantil, quando no cotidiano dessas instituições, como constatou Hentges e Jaeger (2012), encontramos homens, como evidenciado também por esta pesquisa, que transgridem toda esta construção histórica da profissão docente com crianças pequenas e ingressam na Educação Infantil.

Essa presença se deu devido ao desenvolvimento da Educação Infantil e às muitas mudanças que ocorreram nessa etapa da Educação Básica, dentre elas, seu reconhecimento como uma etapa educacional obrigatória e de suma importância para o desenvolvimento das crianças em seus múltiplos aspectos, assumindo, atualmente, a indissociabilidade entre o educar e o cuidar nos espaços escolares infantis. Essas mudanças associadas à reestruturação da carreira do magistério e o acesso a esta por concursos públicos passaram a despertar o interesse de alguns poucos homens que veem na carreira do magistério uma opção profissional (MONTEIRO; ALTMANN, 2013).

Todas as mudanças apontadas, segundo Ramos (2011), resultaram de grandes lutas sociais e das leis que representaram avanços para a [...] garantia e a ampliação de atendimento a crianças de 0 a 6 anos de idade, em espaços educativos exteriores à família e, conseqüentemente, contribuíram também para a abertura de concursos públicos em alguns municípios brasileiros (p. 37).

Essa estruturação da Educação Infantil e da carreira do magistério associada a outros fatores, que são discutidos na próxima subseção, promoveram em partes o que aqui se denomina de “Processo Reverso”, ou seja, há o despertar do interesse e a reinserção de homens no magistério. Esse processo advém da reconstrução da identidade da própria Educação Infantil e dos professores homens com crianças pequenas, como afirma Pereira (2012):

A identidade do professor homem está em construção, considerando-se a complexidade das mudanças ocorridas na Educação Infantil. Algumas dessas mudanças presentes na Educação Infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, a partir da LDB, são: o aporte de verbas através do FUNDEB; alteração na condição das pessoas que trabalham em creche e pré-escola, que passam de “cuidador/a” para “educador/a”; exigência de formação; a centralidade do trabalho tendo como foco a criança e seu desenvolvimento; dentre outras, que afetam a todos e todas os/as profissionais que trabalham com este nível de ensino e, conseqüentemente, os professores homens (p.147).

Portanto, a reconstrução dessas identidades, advindas dos processos de reestruturação e de valorização da Educação Infantil nas duas últimas décadas, de certo modo, tem contribuído para que os docentes do sexo masculino vejam na Educação Infantil uma possibilidade de se estabelecer profissionalmente.

Essa condição é percebida nos editais de homologação de concursos públicos do município em que se desenvolve esta pesquisa, que demonstram que há um número crescente de homens sendo aprovados para a carreira pública de docentes e de especialistas nas primeiras etapas da Educação Básica, principalmente no seu Edital 001/2018, no qual o número de homens aprovados para o cargo de Professor da Educação Básica I (PEB I) apresentou considerável aumento em relação ao anterior, demonstrando que a carreira no magistério infantil e nos anos iniciais do Fundamental vem, aos poucos, despertando o interesse de homens, conforme é possível observar nas tabelas abaixo:

Tabela 2 - Candidatos aprovados (por sexo) em concursos públicos municipais de São José do Rio Preto para o cargo de Professor de Educação Básica I.

CARGO	CONCURSO 02/2014			CONCURSO 01/2018		
	TOTAL	HOMENS	MULHERES	TOTAL	HOMENS	MULHERES
PROFESSOR PEB I	472	12 (2,6%)	460 (97,4%)	2638	129 (4,9%)	2509 (95,1%)

Fonte: Edital de aprovação de concurso público 02/2014 e 01/2018 da prefeitura municipal de São José do Rio Preto.

Ao analisar a Tabela 2, percebe-se que a proporção de homens aprovados no concurso de 2014 é de cerca de 1 professor homem aprovado para cada 38,33 professoras mulheres, enquanto, em 2018, essa proporção diminuiu para a cada 19,44 professoras mulheres. Sendo assim, a proporção de professores homens aprovados em concurso público para professor PEB I do município saltou cerca de quase 50% de um concurso para outro. Além do mais, nestes últimos quatro anos, percebe-se um aumento de 88,46% no número total de homens aprovados no concurso de 2018 em relação ao de 2014. Ambas as análises estatísticas demonstram o aumento do interesse do sexo masculino pela carreira no magistério infantil e nos anos iniciais do Ensino fundamental.

A Tabela 3 demonstra a evolução do número de profissionais do sexo masculino em relação aos cargos que compõem o quadro de “Especialistas em Educação” do município:

Tabela 3 - Candidatos aprovados (por sexo) em concursos públicos municipais de São José do Rio Preto para os cargos de especialistas em educação.

CARGO	CONCURSO 03/2013			CONCURSO 01/2018		
	TOTAL	HOMENS	MULHERES	TOTAL	HOMENS	MULHERES
COORDENADOR PEDAGÓGICO	43	02 (4,7%)	41 (95,3%)	183	17 (9,3%)	166 (90,7%)
DIRETOR	47	05 (10,7%)	42 (89,3%)	41	05 (12,2%)	36 (87,8%)
SUPERVISOR	13	02 (15,4%)	11 (84,6%)	39	03 (7,7%)	36 (92,3%)

Fonte: Edital de aprovação de concurso público 03/2013 e 01/2018 da prefeitura municipal de São José do Rio Preto.

Analizando esta segunda tabela, nota-se também um aumento na proporção de homens aprovados em relação às mulheres para os cargos de Coordenador Pedagógico e de Diretor e uma diminuição na proporção de homens aprovados para o cargo de Supervisor de Ensino. Vale ressaltar como o cargo de Coordenação Pedagógica teve um salto significativo de um concurso para outro, demonstrando o interesse também do sexo masculino pelo cargo, enquanto o de Diretor se manteve estável e o de Supervisor teve uma queda considerável, o que vale um estudo mais aprofundado da questão, mas que não cabe aqui nesta dissertação.

2.3 UM PANORAMA SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONTEMPORANEIDADE: A ORGANIZAÇÃO, A FUNÇÃO E OS SEUS PROFISSIONAIS

Nesta subseção, descrevem-se a organização e a função das escolas de Educação Infantil bem como o papel que os professores desempenham nesse contexto, questões definidas a partir das legislações vigentes no Brasil. Estas, advindas de estudos voltados à infância ao longo das últimas décadas, corroboraram no sentido de estabelecer uma nova perspectiva da função destas instituições e do papel docente no seu cotidiano para o desenvolvimento infantil.

Essa compreensão se torna necessária para que seja possível discutir algumas questões importantes, visto que, segundo as pesquisas já realizadas, as mudanças de concepções sobre a função da Educação Infantil e o papel do professor, associadas a outros fatores, colaboram de maneira positiva no processo de inserção da docência masculina nessa primeira etapa da Educação Básica.

É preciso ressaltar também que o reconhecimento da função da escola de Educação Infantil e de seus profissionais, a partir das atuais concepções, é de suma importância para que a sociedade em geral compreenda os papéis desempenhados diante da Educação de crianças

pequenas. Tal reconhecimento pode, assim, tornar-se um elemento corroborativo na mudança das concepções sobre a presença de professores homens nesses espaços e contribuir para a possível superação dos entraves que assolam especificamente estes profissionais, dentre eles, a ideia de que a função de cuidar de crianças pequenas seja uma aptidão apenas de cunho feminino.

Para tal fundamentação, vale-se dos estudos do campo acadêmico e também das produções legais que norteiam e que definem essa organização e esses papéis, dentre eles, a LDBEN de 1996 e suas alterações, o RCNEI de 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 1/99 e Resolução CNE/CEB nº 5/2009), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) instituída pela Resolução CNE/CP nº 2/2017 e outros documentos de orientação ao atendimento, à estrutura, à qualidade e às práticas para a Educação Infantil.

Assim como a infância, a escola também é uma construção social, e, portanto, modifica-se ao longo dos tempos, conforme os avanços e as necessidades que se apresentam em cada tempo histórico. O que se pode afirmar é que os processos político-sociais, ao longo das últimas décadas do século XX e das primeiras do século XXI, presentes nas pesquisas de diversos autores e reconhecidos no RCNEI, nas DCNEI e na BNCC, reverberaram na mudança do foco das instituições de Educação Infantil, o que as desvencilhou do cunho assistencialista para torná-las um espaço de intencionalidades educativas.

Esses movimentos foram e continuam sendo essenciais para a construção de uma nova Educação Infantil, que valorize a criança em suas especificidades e a reconheça como um ser produzido na e produtor da Cultura. De acordo com o RCNEI (1998):

Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do estado diante das crianças pequenas (BRASIL, 1998, p. 17).

As DCNEI (BRASIL, 2009) reconhecem a importância histórica dos movimentos políticos, dentre os pioneiros, CF (BRASIL, 1988) e LDBEN (BRASIL, 1996), como marco legal importantíssimo para a Educação Infantil, e constataam que:

Desde então, o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças,

sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2009, p. 7).

Na BNCC (2017), ainda ressalta-se que:

[...] a expressão educação “pré-escolar”, utilizada no Brasil até a década de 1980, expressava o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental. Situava-se, portanto, fora da educação formal (BRASIL, 2017, p. 35).

Essa expressão pautada na concepção de que a criança na Educação Infantil deveria ser preparada para o Ensino Fundamental não reconhecia suas especificidades de desenvolvimento e os modos de aprendizagem da infância (essenciais para a formação e o desenvolvimento de todo indivíduo), portanto não era uma etapa obrigatória, pois apenas preparava a criança para um próximo nível de ensino.

O que é passível de afirmação, baseando-se nos inúmeros estudos acadêmicos e nas legislações das últimas décadas, é que a Educação Infantil passou a ganhar notoriedade nos estudos científicos que, por consequência, promoveram uma modificação das concepções sobre essa etapa da educação, iniciando um movimento de mudança em relação à precarização de atendimento nessas instituições, conforme constatou Pereira (2012):

Durante os anos 80, com a forte expansão de instituições de Educação Infantil no país, de forma desordenada, adota-se um modelo a baixo custo e empobrecido, que gerou precariedade no atendimento, realizado por profissionais, na sua maioria, sem nenhuma formação pedagógica (p. 43).

Diante disso, percebe-se que esses movimentos de ordem político-legal foram de extrema importância na modificação das concepções e das práticas exercidas nas instituições de Educação Infantil no Brasil, pois foram elementos advindos e provocadores de novos estudos, que orientassem e organizassem essa etapa a fim de garantir um atendimento qualificado e capaz de promover o desenvolvimento integral das crianças.

Portanto, a inserção das instituições infantis no campo educativo e de responsabilidade do Estado (conforme a CF de 1988, em seu Artigo 208, Inciso IV) contribuiu para iniciar um processo de mudança do foco da Educação Infantil, antes voltada apenas para a garantia de suas necessidades básicas relacionadas ao cuidado, para ser, agora, associada ao educar como prática que visa ao desenvolvimento integral da criança em seus múltiplos aspectos, condição consolidada pela LDB de 1996, ao assumir a Educação Infantil como parte da Educação Básica.

Esta lei, em seus artigos 29, 30, 31 (que fazem menção específica à Educação Infantil), contribui no sentido de definir e de organizar a oferta de Educação Infantil no país. Nesse

dispositivo legal, a Educação Infantil é definida como a primeira etapa da Educação Básica e “[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Portanto, as instituições de Educação Infantil têm como objetivo o desenvolvimento pleno da criança, e não apenas um atendimento que garanta o seu amparo, mas que a desenvolva na perspectiva de seus múltiplos aspectos, complementando a ação da família e tendo, assim, de estabelecer uma parceria saudável entre ambas as instituições, no intuito de promover um desenvolvimento integrado e efetivo da criança.

A mesma lei ainda define que a Educação Infantil deve ser oferecida em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 e 5 anos, com frequência mínima de 60%), com carga horária mínima anual de 800 horas em 200 dias letivos, com atendimento mínimo diário de 4 horas (período parcial) ou 7 horas (período integral), com responsabilidade incumbida aos municípios (BRASIL, 1996). Portanto, percebe-se que a Educação Infantil na contemporaneidade, diante da lei, possui *status* de instituição escolar, devendo cumprir uma carga mínima de atendimento e, ainda, zelar pela frequência das crianças a fim de garantir seu desenvolvimento.

Em relação ao desenvolvimento dos alunos, a LDBEN define que estes devem ser avaliados “mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” e expedir “documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança” (BRASIL, 1996). Sendo assim, o foco da Educação Infantil não está atrelado à promoção das crianças para os próximos níveis de ensino, mas ao acompanhamento de seu desenvolvimento e aprendizagem no intuito de que estes sejam efetivamente garantidos.

Em relação ao profissional que deve atuar na Educação Infantil, a LDBEN especifica, em seu artigo 62, que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Portanto, a legislação que norteia a Educação Básica no país, ao mesmo tempo em que modifica algumas concepções, mesmo que ainda no campo legislativo, reconhece que se necessita de muito mais que características da maternagem para ser o profissional que atuará com a Educação Infantil (condição presente no início do século XX), sendo necessária, a partir de então, para o exercício de tal função, uma formação específica em nível médio, na modalidade normal, ou em nível superior. Porém, segundo Pereira (2012, p.44), mesmo com

essa imparcialidade da legislação quanto ao sexo do docente, “[...] a ambiguidade referente ao/a profissional da Educação Infantil se faz presente, evidenciando fragilidades e tensões no processo de integração e regulamentação das creches e pré-escolas no âmbito do cenário educacional brasileiro”.

Em 1998, com a publicação do RCNEI, documento resultante de um amplo debate nacional que “[...] representa um avanço na educação infantil ao buscar soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas” (BRASIL, 1998, p. 7), reforçou-se essa mudança do foco da Educação Infantil e a tentativa de desprecarizar o atendimento ofertado nesses espaços.

Considerando a fase transitória pela qual passam creches e pré-escolas na busca por uma ação integrada que incorpore às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras, o Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998).

Kramer (1999), nesse sentido, ressalta que “[...] para a educação infantil desempenhar seu papel no desenvolvimento humano e social é preciso que a criança não seja vista como filhote ou semente, mas como cidadã criadora de cultura” (apud TEODORO, 2015, p. 30). Moreno (2017, p.23) também reforça que “[...] falar de Educação Infantil é falar sobre criança, assim cabe neste contexto ponderar sobre quem é essa criança”, no sentido de instituir a função da Educação Infantil, e ainda explicita que as pesquisas já realizadas no campo da Infância reconhecem que a criança “[...] é compreendida como um ser histórico, social, produzido na cultura e também produtor de cultura”.

O RCNEI de 1998 foi um documento com o intuito de propor uma nova identidade às práticas da Educação Infantil diante das mudanças ocorridas no campo político, já que as instituições deixaram o campo da Assistência Social e passaram a ter caráter educativo, dando direcionamento a estas de modo a garantir o desenvolvimento integral das crianças, porém tinha apenas caráter orientador. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil⁴ surgem como documento mandatório, para que se estabeleçam os princípios por meio dos quais as instituições de Educação Infantil devem se organizar e ofertar seu atendimento,

⁴ A resolução que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil teve sua primeira publicação no ano de 1999, e, após uma década, esta foi substituída pela versão reformulada no ano 2009.

reforçando, assim, seus objetivos perante o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças pequenas.

Com a publicação das DCNEI, a partir do seu artigo 4º, passou-se a assumir, no Brasil, a concepção de criança como

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009).

Essa Resolução teve e ainda tem função essencial para estabelecer uma concepção que deve ser adotada pelas diversas instituições de Educação Infantil, sejam elas privadas ou públicas, reconhecendo a criança como protagonista do seu processo de desenvolvimento e respeitando seus modos de ser, de aprender e de se desenvolver.

Baseadas nessa concepção de criança, as DCNEI, em seus artigos 3º, 5º, 6º e 8º, reforçam os objetivos da Educação Infantil e os seus modos de se organizar:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.
[...]

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

[...]

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009).

Diante do exposto por esses artigos, fica claro que a função da Educação Infantil é bem complexa e exige muitas compreensões por parte de seus profissionais. Sua proposta pedagógica deve ser baseada na integralidade da criança, associando o educar e o cuidar; oportunizando o espaço ao diálogo, à escuta e à participação; compreendendo a indivisibilidade

das dimensões da criança; respeitando sua cultura e reconhecendo suas especificidades em cada faixa etária; permitindo o acesso aos materiais e aos conhecimentos historicamente produzidos; resguardando sua dignidade e protegendo-a de qualquer forma de violência (BRASIL, 2009).

Ainda pensando nas práticas pedagógicas, as DCNEI ressaltam que estas “[...] devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, ações essas específicas à cultura infantil”, como menciona Moreno (2017), citando Corsino (2012) e Winnicott (1975):

Olhando pelo viés da rotina e ação pedagógica com as crianças, a Educação Infantil tem como seus eixos norteadores e básicos as interações e brincadeiras. As interações como campo frutífero de trocas de conhecimento, de percepções de visão de mundo, de construção de identidade através das relações das crianças com seus pares e com os adultos. Nesse processo interativo, conforme abordado por Corsino (2012), as crianças não somente recebem e formam, mas também criam, transformam e ressignificam. [...] A brincadeira, por sua vez, é um meio de explorar sua liberdade de criação. Winnicott (1975, p.80) revela que “É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self)”. Corsino (2012, p.6) enriquece essa perspectiva mostrando que “A brincadeira é o modo como as crianças dão sentido ao mundo, produzem histórias, criam culturas, experimentam e fazem arte” (p. 24).

Por fim, com a Resolução CNE/CP nº 02/2017, estabelece-se a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil – BNCC, sendo o mais recente norteador para a organização do currículo educacional brasileiro para a Educação Infantil (que se atém e reforça os princípios gerais da DCNEI de 2009) –, assim mais um importante passo é dado nesse processo histórico de modificação nos modos de conceber a criança, de garantir seus direitos e de se fazer a Educação Infantil.

Portanto, partindo da mesma concepção das DCNEI sobre a criança e reforçando os eixos estruturantes da Educação Infantil (a interação e o brincar), a BNCC prevê uma reestruturação no modo de se olhar como a criança aprende e se desenvolve diante da realidade que se vivencia nesta segunda década do século XXI.

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar a educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2017).

Além disso, o documento normativo reformula, diante dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas e das competências da Educação Básica, os direitos de aprendizagem e de

desenvolvimento na Educação Infantil, conferindo à criança a garantia de “conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se”. Esses direitos devem assegurar, na Educação Infantil,

[...] as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p. 38).

A BNCC ainda ressalta que esta concepção

[...] não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BRASIL, 2017, p. 39).

Pode-se concluir, então, que o que diferencia a ação da escola das demais esferas sociais é a intencionalidade de sua ação educativa. Portanto, é papel do professor planejar toda a rotina da criança na Educação Infantil, intencionando suas ações pedagógicas.

A BNCC ainda define que a organização curricular da Educação Infantil deve ser estruturada em cinco campos de experiências, que “[...] constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 40). Esses campos trazem os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças a cada faixa etária: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas,

[...] que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças. [...], todavia, esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica (BRASIL, 2017, p. 44).

Ao analisar o dissertado até aqui, é perceptível que a criança, na Contemporaneidade, não é mais vista como um ser frágil, que necessita apenas de amparo e de cuidados físicos, mas como um ser dotado de potencialidades e de especificidades, capaz de aprender e de desenvolver-se, produzindo e sendo produto de sua própria cultura. Pode-se também perceber que o papel do professor na Educação Infantil, diante das novas concepções e aparatos legislativos, requer competências e habilidades que vão para além da maternagem, reforçando-se, aqui, mais uma vez, a necessidade de uma formação pedagógica para tal atuação.

Diante de todo o contexto atual da Educação Infantil, segundo Corsino (2012):

O professor torna-se alguém que também está na busca de informações, que estimula a curiosidade e a criatividade do grupo e, sobretudo, que entende que as crianças não

são receptores passivos, mas sujeitos, que têm seus interesses, que têm uma história, que participaram ativamente do mundo construindo e reconstruindo a cultura na qual estão imersos (CORSINO, 2012, apud MORENO, 2017, p. 25).

Além disso, diante do exposto, é visível que a ação do educador deve ser intencional. De acordo com a BNCC:

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BRASIL, 2017, p. 39).

Ainda diante de todas as práticas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, o educador tem que “[...] refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno”, acompanhando as suas práticas e o desenvolvimento das crianças, realizando registros de modo a acompanhar e a evidenciar sua progressão, podendo, assim, repensar e reorganizar sua prática, intencionalidades e as experiências propostas a fim de garantir os direitos de aprendizagem de seus alunos (BRASIL, 2017, p. 40).

Baseando-se nessas prerrogativas, Corsino (2012) afirma que:

[...] a escola se torna um recinto de múltiplos caminhos, conhecimentos, um ambiente de busca, experimentação, de reflexão crítica. A escola, apesar da sua formalidade historicamente construída, na Educação Infantil confere um diferente meio de se fazer educação. O professor, nesse sentido, não é o único detentor do saber, mas está em busca e formação para e com as crianças (CORSINO, 2012, apud MORENO, 2017, p.102).

Portanto, o professor da Educação Infantil deve conceber que “[...] as crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio” (BRASIL, 1998, p. 29) e que necessitam estar em constante formação e aprimoramento de suas práticas. Caso não assuma para si essa perspectiva, dificilmente conseguirá contemplar uma aprendizagem que valorize a infância no seu desenvolvimento pleno.

Nesse sentido, ao exigir formação mínima em nível médio na modalidade normal, a LDBEN (1996) garante que o profissional tenha o contato com uma formação que deve buscar desenvolver essa consciência e oferecer os subsídios para a atuação com crianças pequenas de modo efetivo e significativo em suas aprendizagens.

Todo o percurso aqui desenvolvido tem o intuito de demonstrar que a Educação Infantil e a criança passaram por grandes modificações conceituais e estruturais na busca da valorização

da Infância e na promoção de seu desenvolvimento pleno, atrelando, ao cotidiano das instituições de Educação infantil, a indissociabilidade do cuidar e do educar. Sendo assim, a Educação Infantil é um campo de atuação que necessita de profissionais que tenham a oferecer competências e habilidades que vão para além do seu sexo biológico, mas construídas em um longo processo de formação inicial, de reflexão e de planejamento de sua prática para atender à multiplicidade de aspectos a serem desenvolvidos na criança.

2.4 A PRESENÇA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CENÁRIO CIENTÍFICO, AS INFLUÊNCIAS DA CONTEMPORANEIDADE E OS FATORES QUE CONFIGURAM ESTA REALIDADE

Estabelecida a proposta da pesquisa, não seria possível a sua realização sem considerar as relações existentes e indissociáveis entre o ensino na Contemporaneidade e a presença masculina na Educação Infantil, visto que não é possível se realizar a análise do objeto de estudo em questão sem que se atente e que se considere o “pano de fundo” científico e social no qual estão inseridos a temática e os sujeitos da pesquisa.

Qualquer situação observada, explorada e descrita pelo pesquisador não está isolada das relações histórico-sociais e dos seus resultados sobre a sociedade, elementos essenciais para estudo e compreensão da “totalidade” em que está envolto o objeto de pesquisa, neste caso, os professores homens atuantes na Educação Infantil na Contemporaneidade, que só é passível de compreensão e de análise se for considerada a construção histórica (já descrita nas seções anteriores) e os demais elementos contemporâneos que lhe fazem permanecer em sua atual posição e conjuntura na realidade estudada.

Ao se pesquisar a presença masculina na Educação Infantil, é necessário, antes de tudo, reconhecer as relações estabelecidas ao longo da história e na Contemporaneidade a fim de configurar de tal maneira o cenário de investigação, visto que este não é isento de interferências externas relacionadas à cultura, à identidade, ao saber local e às relações de poder, de educação e de capital. Todos esses fatores, de alguma maneira, entrelaçam-se e levam à reflexão sobre a configuração do cenário por detrás da atuação de professores homens na Educação Infantil em tempos atuais.

Inicia-se, diante dessa perspectiva, uma análise do cenário da pesquisa que leve em consideração os diferentes fatores que se correlacionam na organização de determinada realidade social, sejam eles sociais, econômicos, políticos, culturais, entre outros, como serão estabelecidos adiante. O objetivo, aqui, é mostrar a totalidade de um fenômeno, portanto,

reconhecendo que não é possível analisá-lo de uma única perspectiva e ignorar as demais facetas que estão nele presentes.

Ao pensar no objeto de estudo da pesquisa, a atuação masculina na Educação Infantil, é necessário dar a devida atenção para os diferentes elementos que permeiam o estabelecimento do cenário pelo qual perpassa para que se compreenda como as relações destes interferem e configuram a realidade. Não é possível analisar a presença de professores homens na Educação Infantil sem antes se pensar na cultura da sociedade, na construção da identidade da carreira do magistério, nos cuidados infantis, no local em que se insere o sujeito e na instituição em que exerce sua atividade, que diz respeito à escola, uma instituição da modernidade. Assim, é preciso que também se considere o estabelecimento de sua função ao longo da história, as questões étnicas, de gênero, cultura, dentre outras questões, algumas delas já discutidas nas seções anteriores e outras que, aqui, ganham seu destaque.

Berman (1986) faz o convite a ter-se uma posição mais política perante a modernidade, tempo marcado pela angústia por estar em constante transformação, que leva a refletir sobre a perspectiva da totalidade e que leva o pesquisador a assumir uma postura ambivalente da situação em análise. Ao mesmo tempo em que “não a rejeita”, também “não aceita”, pelo contrário, questiona-a e busca compreender o fato de ser, ou seja, analisa o processo de modernização da sociedade e de suas relações na perspectiva do modernismo, ação da qual a sociedade vem se distanciando ao aceitar passivamente a realidade que lhe é imposta.

Sabe-se que a cultura do país é influenciada pelas demais culturas de povos do oriente e do ocidente e, assim, tem-se uma miscigenação de culturas, o que causa o choque cultural que se vê no Brasil. Por isso, o saber local é indispensável para esta pesquisa, pois, ao se analisar a atuação masculina na Educação Infantil, deve-se, primeiro, analisar as questões culturais e legais do país. Porém, ao adentrar-se em uma instituição escolar e pensar-se na concepção da comunidade acerca desse indivíduo, para além da cultura nacional, esbarra-se na cultura local, nas relações estabelecidas entre aquela comunidade sobre os cuidados infantis, e, nesse sentido, na importância de se pesquisar a temática em diferentes localidades no intuito de poder ampliar as perspectivas sobre esta.

Antes de se propor uma pesquisa, é preciso realizar uma prévia análise do campo de investigação científica sobre a temática, pois esse reconhecimento pode, para além de possibilitar algumas das respostas iniciais importantes para o estudo, orientar quanto à perspectiva, na temática, ainda passível de discussão para acrescentar e complementar novas

contribuições aos estudos até então realizados. Esse levantamento ainda permite descrever e caracterizar o cenário social e científico em que está incluso o objeto de estudo da pesquisa.

Para tal reconhecimento, foi realizada uma busca de outros estudos em nível de pós-graduação para caracterizar o cenário de pesquisa. Foram escolhidos como fontes para essa busca o banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Nessa busca, em ambos os bancos de dados, foi utilizado o descritor “Professores Homens”, assim como se apresenta. Diante do termo, na BDTD, foram indicados 15 resultados, e, no Catálogo da CAPES, 27 resultados a partir do termo utilizado.

Dentre todos os resultados apresentados e realizando o cruzamento entre os dois bancos de dados para exclusão da repetição dos estudos, angariou-se um apanhado final de 12 pesquisas, realizadas entre 2011 e 2017, que oferecem base teórica para a realização deste estudo, inserindo-se, em alguma perspectiva, no campo investigativo sobre a figura masculina como docente na Educação Infantil.

Esses estudos propiciam a percepção dos objetivos dados à temática “Professores homens na Educação Infantil” nas produções acadêmico-científicas dos últimos anos e das localidades em que foram realizadas, assim como demonstrado no Quadro 1, logo abaixo, visto que, como citado anteriormente, é necessário considerar a cultura local de cada um desses estudos realizados, pois haverá especificidades para cada uma destas e para as concepções da comunidade, ressaltando aqui a necessidade de pesquisas sobre a temática em diferentes regiões do país para que, assim, seja possível traçar o perfil nacional sobre a presença de professores homens na Educação Infantil diante de suas heterogeneidades e homogeneidades.

Quadro 1 - Produção científica em nível de pós-graduação sobre Professores Homens na Educação Infantil de 2011-2017

TÍTULO	AUTOR/ANO/TIPO/INSTITUIÇÃO	OBJETIVO
Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte	RAMOS, Joaquim 2011 Dissertação Mestrado em Educação PUC-MG (Belo Horizonte)	Compreender como esses professores do sexo masculino interagiam com a educação infantil e com a comunidade escolar.

Continua

Quadro 1 - Produção científica em nível de pós-graduação sobre Professores Homens na Educação Infantil de 2011-2017

Continuação

TÍTULO	AUTOR/ANO/TIPO/INSTITUIÇÃO	OBJETIVO
O dispositivo da sexualidade enquanto enunciador do professor-homem no magistério das séries iniciais e educação infantil	ROSA, Fabio José da Paz 2012 Dissertação Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação UERJ (Rio de Janeiro)	Investigar de quais maneiras o professor-homem é enunciado e se autoenuncia a partir do dispositivo da sexualidade no magistério das séries iniciais e na educação infantil.
A experiência vivida de professores do sexo masculino na educação infantil: uma questão de gênero?	ALVES, Benedita Francisca 2012 Dissertação Mestrado em Psicologia Universidade de Fortaleza (Fortaleza)	Compreender a experiência vivida de professores do sexo masculino que atuam na educação infantil, na rede pública municipal de Fortaleza, conhecer os professores homens que atuam nessa etapa de ensino, na cidade de Fortaleza, especificamente, nos Centros de Educação Infantil (CEI) e conhecer quais os discursos estão relacionados à sua escolha profissional e a sua atuação docente. Buscou-se, ainda, compreender que tipos de discursos acerca das representações de gênero e de masculinidade perpassam o ambiente escolar.
Professor homem na educação infantil: a construção de uma identidade	PEREIRA, Maria Arlete Bastos 2012 Dissertação Mestrado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência UNIFESP (São Paulo)	Compreender a construção da identidade do professor- homem na Educação Infantil, ou seja, nesse universo de mulheres, sob a perspectiva da categoria gênero como categoria analítica, no exercício de sua profissão docente em creches e pré-escolas da rede municipal de ensino da cidade de Guarulhos.
Docência e gênero: um estudo sobre o professor homem na educação infantil da rede municipal de ensino de Rio Verde	NUNES, Patrícia Gouvêa 2013 Dissertação Mestrado em Educação PUC-GO (Goiânia)	Investigar e analisar o professor homem na educação infantil da rede municipal de ensino de Rio Verde (GO) e como este é percebido pela comunidade escolar.
O giz cor-de-rosa e as questões de gênero: os desafios de professores frente à feminização do magistério	CASTRO, Fernanda Francielle de 2014 Dissertação Mestrado em Educação Universidade Metodista de São Paulo (São Bernardo do Campo)	Investigar os desafios enfrentados por esses sujeitos que se inserem em um universo predominantemente feminino, buscando desvelar se há indícios de preconceito ou mesmo de estigma relacionados às questões de gênero.

Quadro 1 - Produção científica em nível de pós-graduação sobre Professores Homens na Educação Infantil de 2011-2017.

Continuação

TÍTULO	AUTOR/ANO/TIPO/INSTITUIÇÃO	OBJETIVO
Trajetórias na docência: professores homens na educação infantil	MONTEIRO, Mariana Kubilius 2014 Dissertação Mestrado em Educação Física UNICAMP (Campinas)	Buscar evidenciar as trajetórias profissionais dos sujeitos, a escolha da profissão e a sua experiência profissional a partir da perspectiva antropológica das histórias de vida.
O trabalho docente na educação infantil na perspectiva de professores homens de um município do interior paulista	TEODORO, Luciano Gonçalves 2015 Dissertação Mestrado em Educação Centro Universitário Moura Lacerda (Ribeirão Preto)	Analisar as percepções de professores homens que estão na educação infantil sobre a atuação profissional que desempenham em relação à especificidade da educação infantil, que reside na tríade cuidar/educar/brincar; também, na percepção da comunidade em tê-los atuando nesse segmento educacional e se são profissionalmente realizados na profissão que escolheram.
Homens na educação infantil: o que pensam as diretoras sobre isso?	HENTGES, Karine Jacques 2015 Dissertação Mestrado em Educação Universidade Federal de Pelotas (Capão do Leão)	Conhecer as representações das diretoras de escolas de Educação Infantil sobre professores/auxiliares homens, de modo a identificar o que pensam as diretoras sobre as masculinidades presentes no espaço escolar, bem como compreender se é oportunizada ou dificultada a inserção dos homens nesse espaço profissional.
Impacto da presença de gestores e professores homens em centros de educação infantil: alguns elementos para compreensão	MENDONCA, Michelle Mariano 2016 Dissertação Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade PUC-SP (São Paulo)	Investigar as condições que percorrem a docência e o trabalho gestor de profissionais homens no Centro de Educação Infantil. Trata-se de analisar, em uma escola de educação infantil municipal de São Paulo, como se dá a compatibilidade entre gênero e funções exercidas e como são expressos o reconhecimento, a aceitação e a identificação dos papéis dos sujeitos em seus espaços de atuação pela comunidade/famílias e corpo docente.
Professores homens na educação infantil do município do Rio de Janeiro: vozes, experiências, memórias e histórias	MORENO, Rodrigo Ruan Merat 2017 Dissertação Mestrado em Educação PUC-RJ (Rio de Janeiro)	Conhecer e compreender como as trajetórias de vida fizeram com que os homens escolhessem o ofício da docência relacionada à Educação Infantil, além de analisar o processo de inserção e permanência no cotidiano com as crianças e perceber como a memória e as experiências contribuíram para o desenvolvimento da identidade profissional desses docentes.

Quadro 1 - Produção científica em nível de pós-graduação sobre Professores Homens na Educação Infantil de 2011-2017.

Conclusão

TÍTULO	AUTOR/ANO/TIPO/INSTITUIÇÃO	OBJETIVO
Professores de bebês: elementos para compreensão da docência masculina na educação infantil	AGUIAR JÚNIOR, Josué Durval 2017 Dissertação Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade PUC-SP (São Paulo)	Analisar o que acontece nas escolas de Educação Infantil, em berçários, quando há presença de professores do sexo masculino. Pretendeu reunir elementos para compreensão da docência masculina na educação infantil, especificamente nas creches, ouvindo os próprios professores em Centros de Educação Infantil na cidade de São Paulo, sobre como percebem seu trabalho no processo de formação dos bebês. Pretendeu ainda traçar o perfil desses profissionais e, com base em documentos oficiais e legislação, descrever as condições de ingresso desses profissionais homens nesse espaço profissional, identificando o que a Rede Municipal de Educação tem feito para acolher e inserir esses profissionais nas unidades escolares. Procura-se, assim, reunir elementos para definir o perfil desses novos profissionais docentes na educação infantil.

Fonte: adaptação dos dados da BDTD e do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Em relação à produção científica desse campo de estudo, pode-se perceber que ainda são poucas as produções (cerca de duas por ano) que tratam da temática de professores homens na Educação Infantil, apresentando um volume pequeno de pesquisas que se tornaram publicações em periódicos de maior acesso à população.

Outro fator que se pode observar, partindo dessas fontes de dados, é que as pesquisas, em sua maioria, foram realizadas por mulheres, podendo esse dado sugerir que o campo de estudo não despertava o interesse de pesquisadores do sexo masculino. Ao mesmo tempo, analisando os dados das pesquisas realizadas, é possível observar que, nos últimos anos (dentro o período de busca por pesquisas na temática), foram aumentando as produções de pesquisadores do sexo masculino, valendo ressaltar que todos esses possuem algum tipo de relação com a Educação Infantil. Desse modo, sugere-se que os poucos homens que vêm se debruçando sobre os estudos relacionados a essa temática são aqueles que, de alguma maneira, vivenciam essa realidade, o que demonstra a inquietude que esta causa sobre esses sujeitos, tornando-se o combustível para a realização desta pesquisa.

Diante dos objetivos que foram dados a todos os estudos anteriores à realização deste, é possível observar que, na grande maioria destas pesquisas, o foco estava no reconhecimento da realidade e das relações estabelecidas entre os docentes homens e os demais sujeitos presentes

nos cotidianos de instituições de Educação Infantil e nas relações de gênero que perpassam pelo contexto da temática. Além disso, é possível observar que se utilizam da trajetória de vida desses sujeitos para alcançarem seus objetivos, o que, nesta pesquisa, também será utilizado, demonstrando a importância destes dados nos estudos desta temática, visto que são essenciais para elencar os entraves que interferem diretamente na escolha, na formação, no ingresso, na atuação e na permanência destes sujeitos na Educação Infantil e como se caracteriza a atuação destes docentes em cada localidade.

Vale aqui ressaltar que, na maioria das pesquisas realizadas, esses professores atuam com crianças maiores (3, 4 e 5 anos de idade) na Educação Infantil, e, portanto, a pesquisa de Aguiar Júnior (2017) traz uma nova perspectiva sobre a atuação de professores homens e as relações que a permeiam, diretamente com bebês, um campo ainda pouco explorado nessa temática, visto que, na maioria dos casos, os professores homens estão atuando com outra faixa etária, condição também constatada neste estudo, como será descrito posteriormente.

Esta pesquisa soma-se às demais dentro da temática no intuito de trazer uma nova contribuição para o campo científico, pois se insere na perspectiva de, diante da realidade de professores homens na Educação Infantil, reconhecer os elementos que a caracterizam especificamente nesta localidade do Noroeste Paulista. Nesse sentido, busca possibilitar uma ampliação da perspectiva sobre a presença desses sujeitos nas instituições de Educação Infantil, ressaltando suas relações com a comunidade escolar; suas práticas no processo de desenvolvimento das crianças; as contribuições que se agregam com a presença desses sujeitos no cotidiano dessas instituições e como algumas das concepções da comunidade escolar e todas estas questões se estabelecem nesta localidade.

Para a busca de uma perspectiva mais ampla e consciente da presença masculina na Educação Infantil, fundamentando-se nas pesquisas apresentadas e pautando-se nos aspectos da Contemporaneidade que apresentam influência sobre este estudo, é condição fundamental tecerem-se algumas considerações importantes acerca desses aspectos, focando algumas questões que, na Contemporaneidade, atuam como fatores importantes para a compreensão das relações estabelecidas entre a concepção social e a presença de professores homens na Educação Infantil. Sendo assim, para agir sobre uma realidade, é necessário, primeiramente, que se reconheçam os elementos que a caracterizam.

Diversos são os entraves que permeiam a presença masculina na Educação Infantil e que, de maneira conjunta ou individual, influenciam professores homens a optar ou não pela profissão. Esses podem interferir nas experiências vividas no decorrer do exercício do

magistério nessas instituições e podem ocasionar algumas situações de conflitos. Porém, também pode ocorrer uma experiência sem conflitos e ressalvas, ficando apenas no campo velado, o que raramente acontece quando analisadas as diferentes pesquisas já realizadas com a temática deste estudo.

Nesta seção, encontra-se o ápice da fundamentação para este estudo, pois ela tratará de prover os elementos que permeiam a atuação de docentes homens com crianças pequenas na Contemporaneidade. A presença masculina na Educação Infantil no referido município ainda é timidamente expressiva, sendo assim, em estudo realizado por Maciel⁵ (2017), buscou-se estabelecer os fatores que configuram esse cenário no município em que se desenvolve esta pesquisa e que corroboram com a realidade das demais realizadas em diferentes regiões do país.

Os fatores que serão discutidos a seguir, individuais ou coadunados, colaboram para configurar a realidade sobre professores homens atuando na Educação Infantil, tanto no município, quanto em diferentes regiões do país, demonstrando, assim, que algumas condições assolam a todos os docentes homens que optam, por diferentes motivações, por atuarem na docência com crianças pequenas na sociedade brasileira. Serão também estabelecidos os fatores que possibilitam a entrada, a permanência ou a desistência desses professores em atuar no campo da Educação Infantil.

Baseando-se na pesquisa de Maciel (2017) e nas demais pesquisas que fundamentam esta dissertação, elenca-se os seguintes fatores na configuração dessa realidade, reforçando que não se findam nestes, podendo-se, assim, elencar outros aqui não mencionados:

- a) A concepção social sobre a atribuição do papel e o desempenho nos cuidados infantis nas diferentes instituições sociais.*

É sabido que a sociedade brasileira, por muitos anos, teve como princípios dominantes a cultura patriarcal, na qual, ao longo de séculos, os cuidados infantis eram considerados uma função da figura feminina devido a sua condição maternal, considerada como um “dom”. Para além desta vocação, o fato de as mulheres também não terem garantidos muitos direitos sociais, dentre eles, a educação e o trabalho, acabou por lhes conferir apenas os cuidados domésticos e

⁵ O autor do presente estudo, como já citado anteriormente, dedica seus estudos, desde a graduação em Pedagogia, para compreender as relações e os fatores que permeiam a presença de professores homens na Educação Infantil. Em 2017, no Trabalho de Conclusão de Curso, realizou um estudo que tinha como objetivo elencar os fatores que contribuem para a escassez de profissionais na Educação Infantil deste mesmo município. Estes fatores são utilizados como ponto de partida para a realização deste novo estudo.

dos filhos. Portanto, o cuidado infantil é uma construção histórica e de forte resistência conservadora.

Com a expansão da educação no Brasil, a figura feminina foi visada com as aptidões natas ideais para a função de educadoras infantis, em detrimento da figura masculina, que foi direcionada a conceber-se como incapaz, por ser desprendida dessas aptidões, necessárias ao cuidar das crianças, e transpondo essa imagem do campo doméstico para as instituições escolares de Educação Infantil.

Todavia, engana-se quem acredita que essa correlação tenha ficado apenas na história de nosso país. Mesmo diante de toda a evolução social e educacional, a cultura da maternagem ainda apresenta fortes resquícios nos tempos contemporâneos. Ramos (2011) explicita, em sua pesquisa, que:

Contudo e apesar das muitas transformações experimentadas no mundo social, ainda prevalece no discurso corrente uma concepção sobre a docência muito próxima do pensamento e do discurso das primeiras décadas do século XX, que associava o ensino primário às características consideradas femininas, como o amor às crianças, a abnegação e a delicadeza. Essa associação serviu e ainda serve para aproximar o exercício da docência ao da maternagem e contribui, assim, para misturar o campo profissional ao doméstico. Essa mistura serve para criar, no mínimo, dois pontos de tensionamentos: a desvalorização da profissão e a demarcação desse campo de atuação como eminentemente feminino. Nessa lógica, o ingresso de homens na docência de crianças pequenas [...] sofrerá, mais intensamente, interdições, conflitos e estranhamentos (p. 126).

Portanto, a entrada e a permanência de professores homens na Educação Infantil podem estar abarcadas por diversos entraves que permearão a descrença em sua capacidade profissional, associando-a ao seu sexo biológico. Essa construção histórica, ainda arraigada em alguns indivíduos na Contemporaneidade, reflete na percepção da comunidade escolar, como Hentges (2015) constata em sua pesquisa:

[...] os pais ainda duvidam das potencialidades dos professores no cuidado das crianças, se estes saberão perceber se a criança está doente, se tem febre, se precisa de algum cuidado especial. Essa desconfiança acerca dos cuidados masculinos está relacionada à ideia de maternagem - da mulher enquanto ser essencialmente materno -, o que, como já apresentado, é desconstruído por Badinter (1985), que refere que o instinto materno ou essência materna não existe, mas é construída com as vivências cotidianas (HENTGES, 2015, p. 77).

A citação acima deixa claro que a sociedade ainda não conseguiu se desvencilhar totalmente da visão maternal nos cuidados infantis e que ainda concebe a maternagem como inata ao sexo feminino, quando esta é, na realidade, uma construção social, tanto que se pode observar mulheres sem pretensão ou habilidade alguma para a maternagem e para os cuidados

infantis, enquanto há homens que desempenham muito bem esse papel nas diversas esferas sociais.

No ambiente educativo institucionalizado, essa visão da aptidão feminina é reforçada pelo pensamento estereotipado no senso comum, como reforça Alves (2012, p.109), quando menciona “[...] que, no ambiente escolar, o ser mulher é o único que pode exercer adequadamente a docência para ensinar crianças pequenas porque possui habilidade, carinho e espírito maternal para cuidar, características ausentes do ser homem”. Essas concepções acabam por conferir aos professores homens, assim como reconhece Hentges (2015, p.78), em sua pesquisa, uma necessidade de “[...] reafirmar suas potencialidades no cuidado com as crianças constantemente”, o que lhes causa certo desconforto ao serem comparados às mulheres.

Essas percepções abarcam tanto o ideário feminino quanto o masculino da sociedade, fazendo com que homens, mesmo aqueles que exercem a docência, não se concebam nessa condição de educador infantil e optem por outros níveis de ensino. Maciel (2017) ressalta que:

[...] esta percepção social também é de demasiado extremismo, pois acaba por determinar que as crianças necessitem apenas de específicas características e posturas para seus cuidados, e não de uma integralidade de posturas e modelos. Mais extremo ainda é estereotipar os gêneros com tais características, tornando-as de cunho exclusivo, como, por exemplo, a afetividade, considerada exclusiva e inerente a todos que pertençam ao gênero feminino e a negação desta ao gênero masculino, e isto acaba por estabelecer estereotipações e pseudopadrões de gênero em nossa sociedade (p. 85).

Diante disso, Mendonça (2016) reitera que,

[...] por outro lado, ter profissionais homens que cuidam, trocam fraldas, dão banho e realizam as atividades sem distinção de gênero, traz a possibilidade de uma dissociação dos padrões do imaginário do cuidar como característica natural ao universo feminino (p. 115).

Sendo assim, a presença de professores homens também se faz essencial na busca da desmitificação das concepções sociais quanto aos cuidados e à educação de crianças pequenas.

b) As relações de gênero e poder em nossa sociedade.

Outro fator que tem forte influência sobre a configuração do cenário de docentes homens na Educação Infantil diz respeito às relações de gênero e poder na sociedade. Diante disso, Aguiar Junior (2017, p. 101) afirma que “[...] entender a presença do homem neste processo só se torna possível com a busca das análises históricas da feminização do magistério e da cultura em que estamos inseridos: patriarcal, europeizada e repleta de tabus”.

Nesses moldes, a cultura no Brasil constitui estereótipos de gênero e reforça as relações de poder que se atribuem ante a essa condição do indivíduo, questão fortemente enraizada no tecido social:

[...] é mais adequado compreender as relações de poder envolvidas, nessa e em outras histórias, como imbricadas em todo o tecido social, de tal forma que os diversos sujeitos sociais exercitam e sofrem efeitos de poder. Todos são, ainda que de modos diversos e desiguais, controlados e controladores, capazes de resistir e de se submeter (LOURO, 2010, apud CASTRO, 2014, p. 56-57).

Nesse sentido, Castro (2014, p. 113), valendo-se das discussões de Foucault (1988), afirma que gênero tem forte relação na configuração social de desigualdade de poder nas relações entre os indivíduos, e “[...] que a partir do momento em que os homens adentram campos feminizados, passam por tentativas de dominação e influência feminina devido ao conhecimento e experiência que elas têm sobre a educação infantil”.

Diante disso, pode-se concluir que, em espaços feminizados, as mulheres apresentam maior poder nas relações, e, na Educação Infantil, são vistas como a figura dominante e detentora do saber e das habilidades (algumas consideradas inatas ao sexo feminino) para o cuidado e a educação de crianças, reforçando-se a ideia de que a mulher é a figura ideal para o magistério infantil. Portanto, para professores homens na Educação Infantil, Moreno (2017) afirma ser perceptível:

[...] como o gênero e a masculinidade são aspectos permanentes na vida desses sujeitos e como eles rompem e atravessam por adjetivações e simbologias tão enraizadas em nossa sociedade. Louro (1999) mostra que os corpos, masculinos e femininos, são ressignificados e ganham sentido na sociedade, ou seja, possuem marcas de determinadas culturas. Esses homens “quebram” com essa tradição e mostram que educar e cuidar são próprios do ser humano e não de um gênero e/ou sexo específico (p. 136).

Sendo assim, para adentrar no universo da educação de crianças pequenas, o indivíduo masculino necessita romper com esses padrões estereotipados de gênero que influem na divisão sexual do trabalho. As discussões sobre a diferenciação do trabalho docente, de acordo com Nunes (2017):

[...] incluem ou excluem materialmente professores e professoras em suas carreiras pelas instituições. Observou-se haver maiores oportunidades aos homens para abandonarem a sala de aula, a fim de ocupar cargos de administração, chefia ou aqueles mais próximos a um padrão social de masculinidade, no caso, secretaria, coordenação e professor de apoio. Esta constatação remete ao processo histórico de construção da divisão social e sexual do trabalho (p. 106).

Contudo, essas relações de gênero e poder que reforçam a figura feminina como a ideal para a função docente, por outro lado, acabam por promover aos docentes do sexo masculino uma maior propensão aos cargos de chefia e de controle do processo educativo, posições essas entendidas como propícias ao gênero masculino na sociedade, condição reforçada pelos discursos dos próprios docentes.

Ainda, diante desta questão, ao assumir determinada função e postura ditas como femininas na sociedade, de acordo com Ramos (2011):

[...] o professor homem passa por deslocamentos “para dentro” e “por dentro” da educação infantil. Para alguns significa aceitar sair do “lugar de homem” e entrar para o “lugar de mulher”. Em certo sentido, isso requer vivenciar uma situação de rebaixamento social, pois envolve ter que exercer funções profissionais localizadas em um nível social menos valorizado. Nesse raciocínio, dar banho e limpar cocô de criança representa “descer mais ainda” na profissão docente. Diferentemente, para outros professores, assumir a docência na educação infantil representa uma importante inserção numa carreira profissional com possibilidades de ascensão social (p. 128).

Alves (2012), em sua pesquisa, ao entrevistar professores homens, em relação às posturas de gênero em nossa sociedade, ainda extraiu que:

No que se refere às relações interpessoais, estes educadores afirmam se relacionarem com seus educandos de modo diferente das mulheres, reconhecendo particularidades próprias aos homens no relacionamento com as crianças, alimentando a ideia que a sociedade reitera de que homens e mulheres atuam de modo diferenciado e que resulta em uma qualidade hierarquizada. Qualidade que serve para classificar um como melhor, mais confiável, responsável ou eficiente que o outro (p. 110).

É nesse sentido que o gênero e as relações de poder se constituem diante do ideário social sobre a presença de professores homens na Educação Infantil, pois demonstram que cada indivíduo, diante do gênero a que pertença, apresentará um modo diferente de ser e de lidar com as crianças, e, em algumas situações, é entendido que não conseguirá dispor de certos modos e habilidades, pois são imputados apenas a um determinado gênero.

Porém, para Nunes (2017):

Da perspectiva das relações sociais e de gênero foi possível analisar que essa divisão se expressa na construção social do masculino e do feminino. Percebe-se que homens e mulheres ocupam os mesmos espaços sociais, embora seja comum que os homens desempenhem funções sociais tidas como masculinas e as mulheres desempenhem funções sociais consideradas como femininas, e que tais funções não são naturais, portanto, podem ser modificadas (p. 106).

Pode-se, então, afirmar que desempenhar a função docente na Educação Infantil, diante das necessidades das crianças pequenas, não é uma condição natural somente ao sexo feminino, mas também passível ao sexo masculino, visto que essa função não é um processo natural, mas

advém de uma construção social, e, portanto, é passível de modificação. Assim sendo, é necessário que a sociedade e o docente homem se desprendam dessas estereotipações de gênero e superem os tabus e estigmas socialmente incumbidos à educação e aos cuidados de crianças pequenas.

Nesse sentido, as relações que envolvem gênero e poder na sociedade apresentam influências na opção de homens pela escolha, entrada e permanência na docência na Educação Infantil. Sendo assim, as discussões de gênero, nas últimas duas décadas, vêm modificando as estereotipações impostas sobre o feminino e o masculino e promovendo, aos poucos, uma superação dos estigmas, tabus e preconceitos, contribuindo para a entrada de professores homens nas instituições infantis.

c) O conceito de masculinidade, a sexualidade docente e a visão sexuada da figura masculina.

Outro fator na Contemporaneidade que assola a presença de professores homens tem relação com a sexualidade e o conceito de masculinidade na sociedade contemporânea. As pesquisas realizadas, como a de Sayão (2005), Ramos (2011), Alves (2012), Hentges (2015), Aguiar Junior (2017), entre outras que aqui serão citadas, demonstram que há uma forte relação entre esses fatores, que, para parte dos homens, podem se tornar empecilho ou limitador na escolha pela Educação infantil, visto que a masculinidade é uma condição frágil para muitos homens na sociedade e é compreendida como um conceito hegemônico.

Diante desta realidade, Hentges e Jaeger (2012), em sua pesquisa, esclarecem que:

[...] a construção social da docência como uma profissão afeita às mulheres constitui-se de uma sensibilização da sociedade de que trabalhar com crianças pequenas exige algumas características, como afeto, cuidado, sensibilidade, qualidades essas não muito atribuídas para caracterizar homens (p. 7).

Portanto, para parte da sociedade, ainda prevalecem resquícios de que o cuidado de crianças pequenas é uma atividade de cunho feminino, desse modo, para parte dos indivíduos do sexo masculino, assumir essa função enquanto docente pode significar a feminilização de sua imagem e, por consequência, colocar em questão sua sexualidade, assim como evidenciado por Ramos (2011, p.127), coadunando com Sayão (2005), que esclarecem que os professores do sexo masculino, “[...] ao ingressarem na educação infantil, têm sua sexualidade colocada em suspeição: de um lado, apresenta-se a dúvida, se escolheram uma profissão feminina, é porque *não são homens de verdade*”.

Hentges (2015) constata, também, com sua pesquisa, a partir da fala de gestoras de Educação Infantil, que a profissão docente, por estar atrelada ao instinto materno, é um fator para:

[...] as desconfianças e questionamentos acerca da sexualidade dos homens que trabalham nessa profissão, posto que elas tomam por referência o que Junqueira (2009) chama de “heterossexualidade presumida”, ou seja, de que o normal e comum é a heterossexualidade, sendo exceção as demais formas de expressão da sexualidade. Em suma: para trabalhar-se com crianças ou se é mulher ou se é *gay* (p. 78).

De acordo com a mesma autora, coadunada pelas pesquisas realizadas por Jensen (1993) e por Hentges (2013), o fato de a profissão ser feminizada e feminilizada faz com que a sexualidade dos professores seja questionada e firma um ideário de que,

[...], portanto, somente homens homossexuais seriam atraídos para esse espaço. Nesta pesquisa, para refutar essa ideia, o argumento utilizado pelas diretoras é que seus professores não seriam homossexuais, visto vários deles serem casados (implicitamente com mulheres) e terem filhos (HENTGES, 2015, p.78).

É perceptível que, no imaginário de parte da sociedade, a heterossexualidade é firmada pelo fato de esses serem casados com mulheres e terem filhos, e não porque há uma consciência de que o exercício de uma profissão que ao longo da história se feminizou não é indicativo da sexualidade de um indivíduo. Porém, para parte da sociedade, exercer determinadas funções e depreender-se de determinados atributos é condição para caracterizar a sexualidade do indivíduo, visto que algumas características ao longo da história foram socialmente atreladas e estimuladas nos indivíduos conforme seu sexo biológico.

Sobre a homossexualidade na profissão docente na Educação Infantil, em relação à percepção das famílias sobre essa questão, Mendonça (2016) afirma que:

Embora a família expresse reações homofóbicas, a condição sexual do professor não causa insegurança ou reprodução de preconceitos aparentes sobre ele. Ao contrário, os estereótipos de uma identidade homossexual – sujeito sensível e delicado – parece gerar elementos de cunho facilitador na adaptação das famílias nesse espaço (p. 116).

Nessa questão, a homossexualidade tem efeitos ambíguos, pois, ao mesmo tempo em que gera, para algumas pessoas, reações homofóbicas, para outras, pode gerar a sensação de que o docente homem tem os atributos essenciais para cuidar das crianças, pois, para parte da sociedade, a homossexualidade está fortemente atrelada a depreender-se de atributos que caracterizam o sexo oposto, nesse caso, homens mais sensíveis, delicados, afetuosos etc., características vistas como essenciais para cuidar de crianças pequenas e atribuídas ao sexo feminino.

Porém, é preciso que se entenda que a homossexualidade está relacionada à atração sexual do indivíduo pelo mesmo sexo, e não à expressão das características do sexo oposto pelo

indivíduo homossexual. Partindo dessa concepção, homens que apresentam características que histórico-culturalmente foram atribuídas às mulheres não estão exercendo a homossexualidade, mas, sim, expressando características de sua personalidade, que, em partes, é produto de suas vivências culturais, familiares e sociais.

Diante da questão da masculinidade e da sexualidade; da concepção social dos cuidados infantis; das relações de gênero e poder, entre tantos outros fatores aqui colocados em discussão, Aguiar Junior (2017) constata que esse:

[...] novo sujeito na docência na educação infantil nos dias atuais – o professor homem de bebês – enfrenta circunstâncias socioculturais que o levam a se sujeitar a diversos tipos de preconceitos em sua prática docente, quanto à sua sexualidade e orientação sexual, quanto à sua técnica e prática em sala de aula e quanto à sua escolha profissional – o que o leva a considerar a possibilidade de abandonar sua função docente, assumindo cargos de chefia ou mesmo assumindo outras carreiras profissionais (p. 103).

Por fim, as pesquisas já realizadas contribuem no sentido de constatar e entender que a masculinidade e a sexualidade apresentam fortes influências na configuração contemporânea do cenário de professores homens atuando na Educação Infantil e revelam, assim como considera Alves (2012, p. 109), que o “[...] conceito de masculinidade tradicional e heterossexual mina os esforços de renovação dos quadros docentes e força os homens a evitarem o exercício docente em salas de aula de crianças pequenas”. Desse modo, a permanência desses professores na docência infantil é dificultada.

Em suma, diante de todas essas questões, é necessário que se dissemine uma nova concepção sobre masculinidades, entendendo que esta não é homogênea, mas que há uma variedade nos modos de ser masculino na sociedade, assim como Hentges e Jaeger (2012, p.7) afirmam, diante dessa questão, ser necessária a desnaturalização dessa masculinidade referente e compreendê-la como plural, onde o homem também pode apresentar características consideradas como de cunho feminino, pois estas não se constituem pelo sexo do indivíduo, mas pelas suas experiências de vida e personalidades. Essa masculinidade referente não pode ser reforçada de modo a impedir que homens ingressem em profissões ditas como de características femininas.

Outro fator que apresenta forte contribuição na configuração do cenário contemporâneo de atuação de professores homens na Educação Infantil está associado à crença disseminada no imaginário social sobre a identidade da figura masculina, feminina e da criança diante das instituições de Educação Infantil. Em poucas palavras, nesse cenário, a criança é vista como um ser frágil, que necessita de amparo, de cuidados e de proteção; a mulher, como um ser

sensível, afetuoso, assexuado e com as habilidades inatas aos cuidados de crianças pequenas; e, por fim, o homem, como explicita Sayão (2005), como um ser “[...] sexuado, ativo, perverso e que deve ficar distante do corpo das crianças” (SAYÃO, 2005, apud RAMOS, 2011, p. 21).

Pautada nessa crença, a entrada de professores homens na Educação Infantil é marcada por ressalvas e desconfianças, e Ramos (2011), a partir da análise das entrevistas realizadas em sua pesquisa e de grupos de discussão, chegou à constatação de que:

[...] ao assumir o cargo de educador infantil, o professor do sexo masculino vivencia uma espécie de “período comprobatório” que pode ser classificado como “uma fase de vigilância constante”, na qual os demais profissionais observam com muita atenção as ações e atitudes desses docentes (p. 127).

Diante dessas suspeições, segundo Ramos (2011, p. 128), esse período comprobatório significa que, “[...] durante um tempo, esses docentes precisaram provar que possuíam as habilidades necessárias para educar essas crianças pequenas e cuidar delas com competência, sem machucá-las ou violentá-las sexualmente”.

Portanto, para além do período formal denominado como probatório, pelo qual todos os docentes (independente do sexo) devem passar, os professores homens na Educação Infantil ainda precisam superar esse período informal, denominado por Ramos (2011) como “comprobatório”, e demonstrar sua competência e idoneidade diante da educação de crianças pequenas e bebês. De acordo com o mesmo autor, “[...] esse período de adaptação e de afirmação profissional constitui, para esses professores do sexo masculino, fator determinante para a permanência (ou não) deles nas instituições nas quais atuam” (*ibidem*, p. 128).

Em sua pesquisa, Hentges (2015), a partir da fala de diretoras de escolas de Educação Infantil, elenca inúmeros questionamentos que são realizados pelos pais perante a presença de professores homens atuando com crianças bem pequenas diante da suspeição em relação ao abuso sexual:

[...] existe uma grande desconfiança por parte dos pais no que se refere à atuação do professor homem nas escolas de Educação Infantil. Segundo as diretoras, os pais trazem alguns questionamentos como: É o professor que vai trocar a fralda da/o minha/eu filha/o? Ele que vai levá-lo/a ao banheiro? Ele vai colocar meu/minha filho/a no colo? Essa temática é trazida na pesquisa de Santos (2014), a qual afirma que a desconfiança por parte dos pais e o tempo maior que os professores precisam para demonstrar suas capacidades está relacionado, também com a questão da pedofilia. E, portanto, o professor por ela entrevistado afirma que procura evitar situações de contato corporal, toque e afeto a fim de diminuir as desconfianças (p. 76).

A desconfiança familiar e, em alguns casos, até mesmo da própria comunidade escolar interna leva alguns professores homens a se distanciarem ou serem distanciados dos cuidados físicos e da higiene das crianças bem pequenas e dos bebês, a fim de garantir que não haja

nenhum desconforto relacionado a essas questões que possa causar empecilhos em sua atuação profissional. Assim sendo, segundo Ramos (2011), ao chegarem às instituições de Educação Infantil,

[...] esses professores são quase sempre direcionados para as funções de *professor de apoio* ou indicados para assumir atividades desenvolvidas em espaços abertos. Tal atitude por parte das coordenações das instituições de educação infantil revela uma explícita interdição da presença desses homens em tarefas que envolvem os cuidados corporais de crianças de menos idade, especialmente quando se trata de meninas (p. 127).

Ainda, segundo Nunes (2013), ao entrevistar professores homens que atuam na Educação Infantil, constatou também que

[...] estes parecem temer a experiência do ‘cuidar’ de crianças na educação infantil. Nesse sentido, o gênero masculino parece ser um gênero retirante que passa facilmente para outros espaços da instituição em função do temor do julgamento da possibilidade do abuso sexual (p. 107).

Portanto, reitera-se, mais uma vez, que esses professores se distanciam ou são distanciados dessas situações. Porém, ao distanciá-los dessas funções, segundo Hentges (2015, p. 78), reforça-se a histórica “[...] divisão do trabalho entre professor e auxiliar, e mais ainda, entre os sexos”, ao mesmo tempo em que se desassocia o cuidar do educar. Ainda segundo a mesma autora, “[...] no que se refere ao sexo, a divisão fica clara ao se afirmar que, tendo em vista o receio dos pais, os professores homens não se ocupariam tanto dos cuidados corporais e de higiene, ficando essas tarefas sob responsabilidade das professoras mulheres” (*ibidem*, p. 78), o que reforça que o cuidado infantil é uma tarefa feminina, argumento usado como meio para afastar os homens dessa função.

Dentre todas as crenças que assolam a presença desse profissional do sexo masculino, pode-se considerar a questão do cuidado físico como um dos entraves mais persistentes nesse cenário, pois, mesmo com mudanças em diferentes outras questões, o cuidado, principalmente físico e de higiene dos bebês e crianças pequenas, ainda se configura diante de um forte tabu de que homens são seres perversos por natureza e, portanto, propensos ao abuso. De acordo com Pereira (2012), esse tabu gera, dentro do ambiente escolar, a reprodução do preconceito social, que acaba por exigir dos professores homens certo:

[...] distanciamento dos corpos de meninos e, principalmente, das meninas, visto serem considerados, embora não explicitado de forma clara e transparente, sexualmente ativos e, possivelmente, *perversos*. Destes professores, poucos conseguem ultrapassar esse estereótipo e a consequente barreira, aderindo ao que lhes é imposto sem trazer esse incômodo para discussão no cotidiano escolar (p. 141).

Enfim, mesmo diante da legitimidade do cargo, para o homem exercer efetivamente sua função como docente na Educação Infantil, na perspectiva que atrele o educar e o cuidar como indissociáveis, há ressalvas e desconfianças que, segundo Pereira (2012),

[...] vão para além do estranhamento inicial e permanecem por um longo período, sendo que “[...] para uns há mais interdições do que para outros [...]”, pois “[...] ainda é um campo onde o *fantasma* da homossexualidade e da pedofilia ronda à espreita” (p.,141)

d) A ambiguidade entre a desvalorização histórica da carreira do magistério e a sua reestruturação na Contemporaneidade

Outro fator importante na configuração do cenário de atuação de professores homens na Educação Infantil está relacionado com os efeitos da desvalorização histórica da profissão do magistério, em partes, pela expansão do direito à educação, que promoveu um grande aumento da necessidade de professores, e pela feminização e feminilização da profissão, principalmente na Educação Infantil, que, por muitos anos, foi vista como um espaço do cuidar e, portanto, com desprestígio por boa parte da sociedade e até mesmo pelos próprios docentes da Educação Básica, pois se associava muito à função doméstica, e, assim, não era financeiramente valorizada.

Hentges (2015) ainda reitera, com sua pesquisa, segundo as diretoras entrevistadas, que essas entendem a questão salarial como um dos fatores para esse afastamento dos professores homens da Educação Infantil, e ainda, de acordo com a investigação realizada, constata que:

[...] apesar dos avanços das mulheres no mercado de trabalho, os homens ainda são vistos como mantenedores do lar, portanto o salário de professor de Educação Infantil não seria suficiente para manter uma família, e conforme as diretoras isso faz com que os homens procurem outras ocupações mais rentáveis que a docência (p. 78).

Portanto, socialmente, até mesmo por alguns profissionais que atuam na educação, a profissão docente não é reconhecida como uma profissão rentável, fazendo com que homens procurem outras fontes de renda, visto que a construção histórica de um ideário patriarcal ainda faz com que muitas pessoas reconheçam o homem, e esses, a si próprios, como o principal mantenedor da família.

As demais pesquisas realizadas sobre a temática de professores homens atuando na Educação Infantil também demonstram que há uma forte ligação entre a desvalorização social e, principalmente, financeira e a entrada e permanência desses docentes na profissão. Para Pereira (2012, p. 59), coadunado com as ideias de Catani e Souza (1998), o pesquisador também

“[...] refere-se ao crescente desprestígio da profissão docente, principalmente em decorrência dos baixos salários, levando à evasão crescente do professorado, notadamente os professores do sexo masculino”.

Em alguns casos, a desvalorização docente pode ser maior na Educação Infantil que nas demais etapas da Educação Básica, visto que há municípios que oferecem, em seus editais de concursos, salários com menor rendimento nessa etapa, diferenciando, assim, a valorização profissional nos diferentes níveis de Educação. Porém, vale ressaltar que, neste município onde se realiza a presente pesquisa, essa diferenciação financeira não ocorre, visto que, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, a remuneração é única para ambos os níveis e seguem os mesmos planos de carreira.

Contudo, eis aqui uma questão que vem sendo modificada, pois, diante da realidade econômica do país, o salário de um professor, no município em que se realiza a pesquisa, é mais rentável do que algumas outras profissões exercidas por homens na sociedade, o que demonstra que, mesmo vagarosamente, financeiramente, a profissão docente vem ganhando outro status na Contemporaneidade.

Tem-se, então, diante do constatado, uma condição ambígua, pois, enquanto a desvalorização da carreira do magistério afastou a figura masculina da docência ao longo do século XX, na Contemporaneidade, a reestruturação da carreira do magistério advinda da promulgação da LDB e dos PNE ao longo dessas primeiras duas décadas do século XXI, e mais fortemente nos últimos anos, contribuiu para promover a reinserção de homens na carreira docente, conforme Ramos (2011) constata em sua pesquisa:

[...] não resta dúvida de que a entrada desses homens na educação infantil está vinculada à consolidação do próprio campo da educação infantil. Ao se tornar um cargo efetivo na rede pública, à docência de crianças pequenas atraiu o interesse masculino (p. 126).

Rosa (2012) também reconhece essa condição e afirma que:

[...] no contexto escolar, o aspecto financeiro surge como um dos motivadores para o reingresso significativo desses docentes. Esse fato elucida uma relação que antes de outras significações no qual o professor-homem é reconhecido, ele precisa associar o seu ofício a essa idealização profissional que seja compatível com as remunerações recebidas (p. 140).

Portanto, fica evidente, aqui, que o processo de reestruturação e de valorização da Educação Infantil em seus diferentes aspectos, que vem ocorrendo na Contemporaneidade, tanto nas concepções e organização, quanto na sua estruturação como uma carreira profissional estável, é um fator que está a despertar o interesse, em ambos os sexos, para a carreira docente.

Essa condição de carreira pública também influencia no sentido de permitir a entrada de alguns professores homens, pois, conforme Moreno (2017, p. 138) ressalta, “[...] o fator estabilidade do serviço público é um dos principais anseios para tal”. Contudo, é possível perceber, ainda segundo o autor, “[...] como as práticas capitalistas são motivacionais e como a questão do ‘desejo’, do ‘querer’ e, até mesmo, ‘da paixão’, muitas vezes, são desconsideradas no ofício do magistério”. Isso demonstra que a profissão docente, principalmente na Educação Infantil, vem se desromantizando e assumindo uma postura mais profissional e científica.

Sendo assim, é necessário desconstruir a visão, por anos disseminada, de que a profissão docente na Educação Infantil é uma questão de “dom” ou de “vocação”, visão esta que firmou a desvalorização do magistério ao desatrelá-la da necessidade de formação, pois tal, na atualidade, corresponde a uma carreira sólida, que exige formação e compreensões teóricas sobre o desenvolvimento de crianças pequenas.

A partir das pesquisas realizadas, fica explícito que a carreira docente, em tempos contemporâneos, tornou-se uma opção profissional, assim como Pereira (2012) constata, em sua pesquisa realizada na cidade de Guarulhos, que:

[...] a entrada dos professores homens na Educação Infantil está vinculada à opção de trabalho. Aliás, sabemos que falar em opção, nos remete a pensar que, muitas vezes, esta surge devido a circunstâncias sociais, culturais, políticas e econômicas, [...] que nos induzem para determinadas situações de vida. Nessa perspectiva, outros fatores concorreram para esta entrada na Educação Infantil, dentre eles o fato de ser serviço público e, atualmente, se tornar uma função (PEI) efetiva na rede pública da cidade de Guarulhos, favorecendo a permanência e a busca pelo curso de Pedagogia inclusive, devido ao Plano de Carreira; como foi possível depreender deste estudo (p. 141).

Portanto, a reestruturação da carreira do magistério induz a entrada de professores homens diante de duas vertentes: daqueles que se interessam pela profissão e, via concurso público, encontram a oportunidade de adentrar nesses espaços, e daqueles que veem nesta uma oportunidade profissional em uma carreira estável. Esta última não significa que esses professores não irão desempenhar com excelência a função de docente, mas que se desprenderam da visão disseminada socialmente de que não é possível ser “bem-sucedido” nesta carreira, visto que sua reestruturação vem a consolidando num campo profissional estável.

Reconhece-se, aqui, que a profissão ainda não atingiu o patamar de muitas outras profissões, de mesmo nível, em nossa sociedade, porém também se reconhece a evolução histórica da profissão, que vem, aos poucos, consolidando-se enquanto campo profissional na Contemporaneidade.

e) O atrelamento da Pedagogia e da profissão docente à figura feminina e a visão equivocada de parte da sociedade da função do Pedagogo, da Escola e da Educação Infantil.

Historicamente, ao longo do século XX, no Brasil, a profissão do magistério com crianças pequenas foi se tornando uma profissão de cunho feminino, e, assim sendo, a formação docente foi ganhando o “status social” de cursos voltados para mulheres. As pesquisas até então realizadas demonstram que, socialmente, a Pedagogia ainda é considerada um curso voltado para o público feminino, enquanto os cursos da área de exatas, como, por exemplo, as Engenharias, foram se configurando como cursos de formação para uma profissão masculina.

Desse modo, a profissão docente na Educação Infantil foi se constituindo, por diversos fatores já mencionados em seções anteriores, massivamente com a figura feminina, sendo que o magistério infantil, como constatou Ferreira (2008, apud PEREIRA, 2012, p. 58), “[...] geralmente é associado às mulheres e ao gênero feminino e de certa forma oculta a participação dos homens”.

Além disso, Maciel (2017), em sua pesquisa, constatou, a partir das entrevistas realizadas, que a opção de docentes pelo curso de Pedagogia,

[...] geralmente é para complementar sua formação, seja na compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos indivíduos para atuarem em outras etapas de ensino ou também para acesso a cargos de gestão, e nem sempre para atuarem como docentes de crianças (p. 87).

Enfim, a formação em Pedagogia e a consequente atuação docente na Educação Infantil não é um interesse da maioria dos homens que optam pela carreira docente na Educação Básica, visto que estas são associadas à figura feminina em nossa sociedade, e, para além de colocarem em suspeição a sexualidade desses indivíduos, atingem também o ego que envolve as relações de gênero e poder.

Ademais das dificuldades comuns a todos os docentes da Educação Básica, ainda há inúmeros entraves os quais se estabelecem aos docentes do sexo masculino que decidem se aventurar pela Educação Infantil e que, por consequência, despertam um menor interesse por essa atuação.

Outro fator que perpassa pela configuração da atuação de docentes homens na Educação Infantil contemporânea tem relação com a visão equivocada que muitas pessoas ainda possuem sobre a função dessa etapa da Educação Básica, que, mesmo com todo o avanço legal e

científico, ainda é vista por muitos, na sociedade, como um espaço de “cuidados” às crianças pequenas, até mesmo por outros Pedagogos e Pedagogas.

Nesse sentido, Aguiar Junior (2017) ressalta que

[...] cabe lembrar aqui que a atuação docente em creche nem sempre é entendida como docência pela maioria dos pais e comunidade em geral, que entendem os professores de bebês como “cuidadores” e não como professores – o que é ainda mais forte quando se trata da docência masculina” (p. 104).

Portanto, há um estranhamento da presença desse indivíduo na Educação Infantil quando se trata dos cuidados que deverá propiciar às crianças pequenas e da desconfiança sobre suas habilidades e idoneidade diante dessa questão.

Por outro lado, para além desse estranhamento da comunidade escolar, essa visão equivocada também perpassa o imaginário de alguns professores e professoras que não entendem a docência com crianças pequenas como um processo educativo, e, portanto, não se sentem “docentes” ao atuarem na Educação Infantil. Dessa forma, os professores homens acabam não optando por essa etapa em virtude do anseio da comunidade escolar ou por não enxergarem a atuação na Educação Infantil como um processo educativo que valorize a ação docente.

Nesse sentido, Pereira (2012) ressalta que:

Com relação à construção da identidade do professor homem na Educação Infantil, é possível afirmar que esta está em construção, inclusive por todo o contexto histórico deste nível de ensino. Da sua inicial condição assistencialista até sua inserção na primeira etapa da educação básica, conferindo-lhe, portanto, *um outro status*, enquanto espaço importante de socialização, de ampliação de saberes e uma necessidade da sociedade contemporânea. Nesse processo de mudança, os/as profissionais que atuam com crianças de creche e pré-escola passam da condição de *cuidador/a* à condição de *educador/a*. Portanto, há uma mudança também para as profissionais mulheres, que já trabalhavam e continuam no exercício de sua profissão, uma vez que *agora*, é necessária uma competência específica como mediadoras das aprendizagens e desenvolvimento infantil, tendo a criança como foco do processo (p. 142).

Portanto, há em curso um processo de mudanças na concepção da Educação Infantil e da função do professor nesses espaços, que, de certo modo, contribui para a valorização dessa etapa da Educação Básica e de seus profissionais, despertando, assim, o interesse docente por atuarem com crianças pequenas, mesmo que ainda para alguns poucos homens.

Diante dessa perspectiva, para ressignificar as concepções sobre a presença de professores homens na Educação Infantil no intuito de desestigmatizá-la, necessita-se, primeiramente, ressignificar socialmente a função da Educação Infantil e o papel docente diante do desenvolvimento de crianças pequenas.

f) As concepções dos indivíduos do sexo masculino diante da realidade da Educação Infantil e as mudanças advindas da resiliência masculina neste cenário.

Outro fator relevante nesse cenário de atuação de professores homens na Educação Infantil diz respeito às próprias concepções que podem rondar o ideário masculino sobre essa etapa da Educação Básica.

Alguns homens, devido as suas vivências socioculturais, acabam por reforçarem a crença de que não são aptos a exercer o cuidado e a educação de crianças pequenas, visto que essa função é considerada como inata ao sexo feminino. Para outros, os diversos entraves que rondam a entrada e a permanência do sexo masculino na profissão docente com crianças pequenas podem levá-los a não optarem por essa atuação profissional por acreditarem que não serão aceitos pela comunidade escolar ou que, até mesmo, terão de provar, para além de suas capacidades profissionais, sua índole e postura enquanto profissional responsável pelos cuidados e pela educação de crianças pequenas sem que ofereçam qualquer ameaça à integridade delas. Essa situação é reforçada pela constatação de Ramos (2011), quando afirma que:

É notório que mudanças não acontecem sem confrontos e tensões. A legitimidade do concurso não garante, por si só, o lugar desse sujeito no universo da educação infantil. Para atuar como docente, esses homens, especialmente quando ainda não são conhecidos pela comunidade escolar, precisam, “da aprovação” dessa comunidade. Até que isso ocorra, eles ficam sujeitos e, de certa forma, reféns do olhar “enviesado”, da vigilância constante e do estranhamento dos adultos que participam do cotidiano escolar (p. 128).

Diante dessa constatação, a Educação Infantil pode despertar nos docentes homens um receio, devido aos diversos entraves, preconceitos e estigmas que terão de enfrentar junto à comunidade escolar e em seu círculo social ao assumirem essa função docente na Educação Infantil. Portanto, reforça-se, a partir da percepção dessa realidade, a concepção de que a Educação Infantil é um espaço afeito a mulheres.

Inúmeros são os entraves, os preconceitos e os estigmas de diversas naturezas que dificultam o acesso e a permanência de homens na Educação Infantil e a aceitação destes pela comunidade escolar. Por outro lado, há aqueles que transgridem as barreiras e as concepções sociais, ingressam na profissão e, com resiliência, permanecem na carreira docente.

Diante da presença destes sujeitos, Ramos (2011) suscita que:

[...] ainda que historicamente a educação infantil no Brasil permaneça associada à figura feminina e à maternagem, o ingresso de professores homens no cargo de educador infantil, legitimamente assegurado por concursos públicos, tem produzido mudanças na representação da e sobre a docência nessa etapa da educação básica. (p. 128).

Portanto, fica claro, diante das pesquisas encontradas sobre a temática, e, mais adiante, com a discussão dos dados obtidos por esta pesquisa, que a entrada de professores homens na Educação Infantil tem modificado, mesmo que ainda em proporções lentas, a concepção sobre a presença desses profissionais e as suas capacidades em atuar enquanto docentes com crianças pequenas. Porém, reconhece-se que há um longo caminho a ser percorrido para a total superação destes entraves e uma abrangência na aceitação destes sujeitos na Educação Infantil, entretanto, já há indícios que comprovam que essas concepções estão sendo modificadas, mesmo que não sejam na perspectiva idealizada para a questão que aqui se discute.

g) A falta do tratamento do assunto nas diferentes esferas sociais.

Diante da percepção do diminuto cenário de pesquisas que se dedicam aos estudos da presença masculina na Educação Infantil, pode-se afirmar que essa ainda passa despercebida em muitos ambientes e situações, não se considerando a importância da discussão dessa temática no intuito de promover a ampliação da percepção sobre esta presença a fim de romper com estigmas, tabus e preconceitos que rondam a entrada e a permanência desses profissionais.

Maciel (2017), em pesquisa realizada sobre a temática, constatou, a partir das entrevistas com gestores e professores da Educação Infantil, que nunca houve, segundo eles, ao longo de sua formação inicial ou continuada, um momento no qual tivesse sido discutido o assunto. Essa situação é preocupante no sentido de que, se não há a discussão sobre as questões que abarcam a atuação de professores homens na Educação Infantil, talvez essa presença esteja sendo despercebida nesse cenário, assim como ressalta Maciel (2017):

A falta do tratamento do assunto nos cursos de formação, nas redes de ensino, nas unidades escolares, em pesquisas de cunho científico e enfim, na própria sociedade como um todo, aparece como um dos motivos que contribuem para este cenário. Isto se dá por não enxergarem a necessidade deste profissional na educação e no desenvolvimento social/escolar destas crianças, sendo assim raramente necessário refletir sobre este cenário e os fatores que o configuram, já que, também, esta parcela de professores não é expressiva no cenário da Educação Infantil (p. 86).

Esta condição é reconhecida também por Aguiar Júnior (2017), que constata, com sua pesquisa, que:

O sistema educacional ainda não está preparado para receber tal profissional e dar suporte aos envolvidos, já que não há ações específicas para acolhimento e orientação desses profissionais, em sua atuação nas creches. Professores homens estão ingressando na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, sem que os conflitos ou problemas decorrentes sejam discutidos por gestores, professores e pais. Não há bibliografia ou ação política que aborde esse tema. As publicações municipais ignoram esse fato (p.100).

Sendo assim, a falta de reflexão e de discussão sobre a presença da figura do sexo masculino na Educação Infantil contribui para a diminuta presença de professores homens nessa etapa da Educação, ao ponto que demonstra que a sociedade ainda não entendeu ser necessária a inserção desses profissionais nessa etapa da educação e nem sua necessidade no processo de desenvolvimento das crianças, tratando as questões que abarcam a atuação desse profissional, em muitos casos, como despercebida e sem necessidade de discussão, o que leva esses professores a desistirem da profissão docente e migrarem para outros cargos, dentre eles, a gestão escolar, profissão mais afeita à figura masculina em nossa sociedade.

Com esta constatação, fica aqui explícita mais uma possibilidade de se contribuir para esta temática, demonstrando como a presença masculina pode colaborar no desenvolvimento infantil e na sua essencialidade, para além do convívio social, também no campo institucional das crianças.

Diante de todos os fatores aqui estabelecidos, que rodeiam e constituem a Educação Infantil na Contemporaneidade, esta pesquisa se coloca como uma tentativa de reconhecer, se não todas, boa parte dessas questões que ainda reforçam alguns entraves sobre a presença de professores homens na Educação Infantil no Noroeste Paulista, e, a partir da descrição e da reflexão de comunidades escolares que vivenciam essa presença, demonstrar se existem realidades que foram capazes de superar esses entraves.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na pesquisa acadêmica, o pesquisador depara-se constantemente com a necessidade de conhecer e discutir sobre o caminho a percorrer a fim de elaborar de que forma transformar o fenômeno de investigação em um objeto de pesquisa (ZANETTE, 2017, p.150).

Nesta seção, apresenta-se o caminho metodológico percorrido ao longo da realização desta pesquisa para que fosse possível atingir seus objetivos. Nas pesquisas científicas em educação, tão importante quanto os resultados, é fundamental que se descreva o caminho metodológico, tecendo-se considerações acerca desse percurso a fim de demonstrar a sua essencialidade no desenvolvimento do estudo, de possibilitar a compreensão das escolhas e dos caminhos trilhados pelo pesquisador e, por fim, de contribuir para a construção de novos conhecimentos e perspectivas para a realização de novas pesquisas.

André (2013) salienta que

Acontece que nem sempre existe uma classe – ou tipificação – em que se pode enquadrar a pesquisa! [...] A explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita. Isso sim é importante, porque revela a preocupação com o rigor científico do trabalho, ou seja: se foram ou não tomadas as devidas cautelas na escolha dos sujeitos, dos procedimentos de coleta e análise de dados, na elaboração e validação dos instrumentos, no tratamento dos dados. Revela ainda a ética do pesquisador, que ao expor seus pontos de vista dá oportunidade ao leitor de julgar suas atitudes e valores (p. 96).

Portanto, baseando-se na citação acima, nas subseções a seguir, são descritos os caminhos metodológicos, perpassando pela natureza da pesquisa, seus participantes e, por fim, os instrumentos e o modo como se deu a coleta e a análise dos dados, buscando demonstrar, assim, o rigor científico ao qual foi submetida, e, como salienta Zanette (2017, p.164), poder “transformar o fenômeno de investigação em um objeto de estudo”.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Quando o estudo é de caráter descritivo e o que se busca é o entendimento do fenômeno como um todo, na sua complexidade, é possível que uma análise qualitativa seja a mais indicada (GODOY, 1995, p.63).

Levando em consideração o objeto de estudo desta pesquisa, pode-se considerar que, nela, foi privilegiada a abordagem qualitativa, pois teve como foco determinado fenômeno da realidade no intuito de reconhecer e de analisar os aspectos que a caracterizam e, por meio da descrição dos dados obtidos, buscar elementos que possam ampliar a perspectiva sobre esta realidade.

Quando se realiza uma pesquisa de abordagem qualitativa:

[...] busca questões muito específicas e pormenorizadas, preocupando-se com um nível da realidade que não pode ser mensurado e quantificado. Acrescenta também o autor que ela age com base em significados, razões, desejos, crenças, valores, atitudes e outras características subjetivas próprias do ser humano que não podem ser limitadas a variáveis numéricas (MINAYO, 2010, apud TEIXEIRA, 2015, p. 12).

O objeto de estudo desta pesquisa está pautado na figura humana, nas suas relações com a realidade e nas concepções que se estabelecem diante de uma determinada condição, neste caso, a de professores homens atuando na Educação Infantil, informações não passíveis de análise por quantificação diante dos objetivos desta pesquisa.

Segundo Godoy (1995, p. 63), “[...] a opção pela metodologia qualitativa se faz após a definição do problema e do estabelecimento dos objetivos da pesquisa que se quer realizar”. Portanto, partindo da definição do problema que permeia a realidade de professores homens atuando na Educação Infantil e do estabelecimento dos objetivos deste estudo, que, de modo geral, visa a caracterizar a docência masculina na Educação Infantil de modo que possa ampliar a perspectiva sobre a atuação desse profissional nessa etapa da educação especificamente nesta localidade do Noroeste Paulista, optou-se pela abordagem qualitativa, visto que esta seria a mais viável para a sua realização e permitiria a aproximação do pesquisador com a realidade estudada, de modo a conhecê-la, para que fosse possível extrair desta os dados para a análise tal como esses são influenciados pela subjetividade humana e suas relações em sociedade.

Ainda, de acordo com Zanette (2017, p. 165), “[...] nas pesquisas qualitativas o foco da pesquisa é a análise interpretativa e não a quantificação de dados. Portanto, destaca-se o processo e não o resultado em si”. Sendo assim, reforça-se que essa pesquisa se desenvolveu no campo qualitativo ao buscar interpretar os dados da realidade de professores homens atuando na Educação Infantil, ao observá-la e descrevê-la de modo a reconhecer os elementos que possibilitem a reflexão e a ampliação da percepção sobre ela. Para tal, compreender o processo ou os caminhos que levam à configuração dessa realidade se torna relevante para alcançar os objetivos que norteiam esta dissertação, o que não seria possível apenas ao analisar a própria realidade como ela se apresenta no intuito de quantificar a ausência ou a presença de determinados aspectos.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa possui alguns aspectos que a caracterizam: a investigação tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; a pesquisa qualitativa é descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou

produtos; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida é a preocupação essencial do investigador; pesquisadores utilizam o enfoque indutivo na análise. Portanto, mais uma vez, reforça-se o enfoque qualitativo deste estudo, pois os aspectos citados pelos autores estão presentes no percurso metodológico desenhado para esta pesquisa.

Godoy (1995) ainda definiu que a pesquisa qualitativa:

Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (p. 58).

Portanto, uma pesquisa de campo associada à metodologia qualitativa foi a escolha que possibilitou uma aproximação maior com o objeto de estudo, ao permitir que se entrasse em contato direto com a realidade em que este se insere, podendo descrevê-la e discuti-la, além de extrair dos dados coletados, por meio de diferentes instrumentos, os elementos que poderão contribuir para ampliar as perspectivas sobre a presença masculina na Educação Infantil.

Zanette (2017, p.160) salienta que “[...] o valor dos estudos não se mede pela dimensão de uma ou outra abordagem, mas pela concepção que determina a orientação dos resultados e os vínculos estabelecidos com os sujeitos e os problemas investigados”. Nesse sentido, percebe-se que a concepção que norteia o modo como serão coletados e analisados os dados da pesquisa é o que define seu enfoque metodológico; no caso desta pesquisa, fica explícito, ao longo da descrição da coleta e da análise de dados e dos critérios estabelecidos para a sua realização, seu enfoque qualitativo.

Na coleta de dados em pesquisas qualitativas, é necessário ter ciência de que as respostas não são coletadas no intuito de realizar comparações exatas, mas que cada resposta trará à tona as particularidades de uma situação. Baseado nesse fato, visto que foram diversos sujeitos observados nesta pesquisa em duas instituições distintas, pode-se afirmar que a análise dos resultados desta pesquisa não busca quantificar dados, mas compreendê-los em determinadas condições, por meio da seleção e da descrição de alguns trechos importantes para a análise, e, por consequência, alcançar as respostas da questão que norteia toda a pesquisa.

Ainda, é necessário considerar que a atuação do professor homem numa escola periférica ou central, pública ou particular, religiosa ou laica, entre outras condições, refere-se a um fator que influencia diretamente nos resultados da pesquisa, e é para isso que a pesquisa de campo aparece: para trazer à tona as particularidades de cada uma dessas situações, que não responderão em hipótese alguma aos pressupostos das diferentes realidades de professores

homens na Educação Infantil, mas servirão como elementos de reflexão e de apoio para novas investigações. A pesquisa qualitativa aposta na ação do sujeito, e não apenas no fenômeno em si, ou seja, ela não analisa o fenômeno isolado, mas as relações dos sujeitos para o estabelecimento desses fenômenos.

Portanto, é preciso considerar, neste processo, a quem pertencem a fala e a escuta ao se pesquisar a presença de professores homens na Educação Infantil, pois, conforme o rigor metodológico a se seguir, os sujeitos da pesquisa poderão falar por si mesmos ou serem representados pela fala do autor da pesquisa, ou até mesmo serem representados pela percepção de outro grupo dominante no cenário, ou seja, pela percepção feminina, e, assim, não trazerem à tona os verdadeiros anseios dos professores homens. Permitir que o professor homem tenha voz pode influenciar na condição de que este tenha consciência de sua realidade, e, ao mesmo tempo, fornecer elementos que apenas quem está nesta posição pode oferecer para a análise do fenômeno social, e não apenas a permissão para que sua voz seja ouvida.

Para complementar, surge Geertz (1978), com a proposição de que é necessário que se analise o indivíduo no seu local de reconhecimento, ou seja, é necessário investigar na aldeia, e não somente a aldeia, pois, assim, é possível garantir melhor a fidelidade dos dados, das ações e até mesmo da riqueza de detalhes que o local é capaz de despertar no relato de quem está sendo investigado e na observação do pesquisador.

Ao transferir essa condição para o objeto de estudo desta pesquisa, é necessário que se entreviste o professor homem e que se observe as relações e as concepções da comunidade escolar na própria escola, local no qual estas se estabelecem, e não no discurso enviesado pela suposição do que se idealiza sobre a questão ou pelo senso do “politicamente correto” que pode surgir na fala dos sujeitos pesquisados, que não revela a realidade como esta se estabelece nas suas peculiaridades e nas reais concepções, percepções e impressões dos sujeitos participantes do estudo.

3.2 COLETA E ANÁLISE DE DADOS

De acordo com André (2013), o momento de escolha, de construção e de aplicação dos instrumentos de coleta de dados e, por fim, os procedimentos de análise destes são cruciais para validar e conceder rigor científico a uma pesquisa.

Portanto, nesta subseção, são descritos os motivos que influenciaram a escolha dos sujeitos, dos locais, dos instrumentos utilizados na coleta de dados e dos procedimentos para a

análise, descrevendo como todos foram produzidos e fundamentados, a fim de garantir o rigor científico e de alcançar os objetivos da pesquisa.

3.2.1 O local da coleta de dados e os sujeitos de pesquisa

Se o papel do pesquisador era sobremaneira o de um sujeito de “fora”, nos últimos dez anos, tem havido uma grande valorização do olhar “de dentro”, fazendo surgir muitos trabalhos em que se analisa a experiência do próprio pesquisador ou em que este desenvolve a pesquisa com a colaboração dos participantes (ANDRÉ, 2001, p.54)

Em relação à coleta dos dados, para além da fundamentação teórica, que se fez essencial para localizar-se diante da temática do estudo, os objetivos desta pesquisa só seriam alcançados se a coleta acontecesse em campo, possibilitando enxergar o objeto de estudo pela visão de quem os vivencia, e, portanto, optou-se por coletar parte dos dados em escolas de Educação Infantil nas quais atuassem docentes do sexo masculino.

Na elaboração do projeto, enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), através do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 90146718.7.0000.5466, e aprovado pelo parecer nº 2.870.257 em setembro de 2018, previa-se que a pesquisa de campo ocorresse em duas escolas em regiões distintas do município e que fosse observada a prática de apenas dois professores do sexo masculino, sendo um de cada instituição, devido a questões de tempo para a realização da pesquisa e por essa quantidade ser condição suficiente para se obterem os dados necessários e se alcançar o objetivo deste estudo, visto a pequena quantidade de professores homens atuantes na rede municipal. Outro fator que foi contemplado na escolha dos sujeitos é que fosse um professor em início de carreira e outro que já tivesse um considerável tempo de vivência profissional na Educação Infantil.

Esta atenção ao tempo de atuação dos professores considera o estudo de Huberman (1995) sobre as fases da carreira docente. O estudioso sobre a formação de professores divide a carreira docente em ciclos, e, em cada um deles, há fases pelas quais os professores permearão ao longo de sua carreira. Estas fases são condicionadas pelo contexto histórico e social em que o docente está inserido, pela sua formação, identidade, condições de trabalho, entre outros aspectos. Em cada uma destas fases, que se estabelecem em ciclos não lineares, os docentes apresentarão uma postura em relação à profissão.

Em suma, fez-se necessário considerar estas fases da carreira docente e optar pela escolha dos professores pelo tempo de atuação na Educação Infantil para se obter dados que pudessem demonstrar se o tempo de carreira na profissão e na instituição escolar interfere na configuração dos entraves que surgem diante da presença de professores do sexo masculino, e,

também, se há influências na concepção da comunidade escolar sobre estes sujeitos e, até mesmo, no modo como estes docentes se relacionam com a comunidade e exercem sua profissão.

Considerando os estudos de Huberman (1995), o primeiro sujeito investigado nesta pesquisa, o professor João, está na fase denominada como “Entrada” na carreira docente (1-3 anos de profissão), a qual apresenta dois estágios: o de “Sobrevivência” e o de “Descoberta”. No primeiro, ocorre o choque entre o real e o ideal na profissão, em que poderá questionar ou afirmar a escolha pela profissão e o prazer em exercê-la. O segundo é caracterizado pelo entusiasmo de exercer a profissão e de sentir-se aceito na escola.

Em relação ao segundo sujeito investigado neste estudo, o professor Mauro, este já superou a fase de “Entrada” e de “Estabilização”, esta última na qual Huberman (1995) indica que a sensação de pertencimento e de aceitação pela equipe dão mais segurança ao docente, que sente mais confiança, capacidade e vontade para exercer a profissão, estando mais disposto e motivado para a mesma. Superadas estas fases iniciais da carreira, o docente avança para o que o autor denomina de fase da “Diversificação”, na qual o indivíduo busca novos desafios e modos de exercer a profissão, enriquecendo sua prática, e, assim, mantendo o entusiasmo profissional.

Estas questões serão perceptíveis ao longo da discussão dos dados coletados por esta pesquisa, que demonstrarão como o tempo e as fases na carreira docente influenciam na relação estabelecida com a comunidade e no exercício da profissão.

Definidos esses primeiros passos, optou-se por escolas da rede municipal pública de Educação Infantil do município. A escolha por escolas dessa rede se deu por diversos fatores, dentre eles, pelo fato de que essa corresponde à maior mantenedora da Educação Infantil no município e à rede oficial de oferta desse tipo de atendimento, que administra inúmeras escolas, assim tornou-se mais propício conseguir as autorizações necessárias para a realização da pesquisa. Além disso, o vínculo que o pesquisador possui com a rede pública municipal, por ser docente nesta mesma rede, facilitou, dentre tantas outras questões, o seu acesso a esses locais e o melhor entendimento da rotina dessas instituições de ensino.

Após definida a rede da qual seriam escolhidos os locais de coleta, foi encaminhado ofício à Secretaria Municipal de Educação (SME), solicitando a autorização para que se realizasse a pesquisa nas escolas pertencentes a sua rede. O pedido para a realização da pesquisa foi prontamente deferido pelo órgão administrativo, que, em contrapartida, solicitou que os resultados, ao fim da pesquisa, fossem divulgados à SME.

Com a autorização despachada pelo órgão competente, fez-se necessário buscar, junto a essa secretaria, os dados que a rede possuía referentes a 2018, ano no qual foram coletados em campo parte dos dados para a pesquisa, visto que esses ainda não estavam disponíveis em censos oficiais. Em contato direto com a Secretaria Municipal de Educação, obteve-se a informação de que a rede pública municipal de educação possuía 71 escolas de Educação Infantil, 7 escolas mistas de Educação Infantil e Ensino Fundamental e 19 escolas conveniadas que ofertavam atendimento de crianças de 0 a 5 anos.

Ainda foi possível obter, junto à Gerência de Educação Infantil, alguns dados em relação ao cenário de professores do sexo masculino atuando na Educação Infantil, os quais a secretaria não possuía prontamente tabulados, mas a gerente responsável buscou pessoalmente por esses, reconhecendo que precisaria tê-los melhor tabulados para futuras consultas. Com os dados em mãos, porém não oficiais, a gerente notificou ao pesquisador que havia encontrado seis professores que lecionavam na Educação Infantil da rede em questão, atuando em escolas distintas, dos quais três pertenciam ao regime estável e os outros três possuíam contrato de caráter temporário. Para além desses professores, havia mais quatro gestores homens em escolas públicas de Educação Infantil no município, porém alguns deles estavam afastados de sua sede, atuando em cargos comissionados na SME.

Todos esses professores atuavam em turmas de Pré-escola com crianças de 4 e 5 anos de idade, dos quais um deles é este pesquisador. Sendo assim, havia se chegado a um total de cinco professores que poderiam se tornar sujeitos desta pesquisa, cabia apenas definir quais seriam selecionados.

Vale destacar, neste momento, que não foi encontrado nenhum professor atuando em escolas de 0 a 3 anos na rede em questão, situação que contribui para reafirmar os dados do censo nacional de que, nessa faixa etária, a presença de docentes homens é ainda menor, ou até mesmo ausente.

Coincidentemente, diante dos nomes dos professores disponibilizados pela SME, dois deles eram conhecidos ao pesquisador e se apresentaram exatamente como descrito no projeto de pesquisa, enquadrando-se exatamente nas condições propostas inicialmente: dois professores, duas escolas distintas e em diferentes fases da carreira docente. Ademais, a proximidade do pesquisador com os professores em questão tornaria mais propícia a aceitação destes em participar da pesquisa e da futura observação em campo de suas rotinas. Estavam, assim, definidos os dois sujeitos desta pesquisa.

Com todos esses dados reunidos, foi possível dar o próximo passo em direção a estabelecer os locais de coleta e todos os demais sujeitos participantes desta pesquisa. Em reunião pré-agendada com as gestoras escolares, foi descrito o objetivo do estudo e os procedimentos para a sua realização, sanando todas as dúvidas que surgiram nesse momento, e, assim, solicitada a cada uma das responsáveis legais pelas unidades de Educação Infantil a autorização para que se realizasse a pesquisa. Ambas autorizaram sem ressalvas.

Concedidas as autorizações pelas gestoras, estabeleceu-se contato com os professores escolhidos a se tornarem os sujeitos desta pesquisa. Por se tratar de professores da mesma rede na qual o pesquisador atua como docente, a proximidade que este já tinha estabelecido com os possíveis sujeitos facilitou o contato, em primeiro momento informal, e, após, em reunião agendada com cada um deles, na qual foi descrita a pesquisa e indagado o interesse desses professores em colaborar com o estudo, ao que prontamente se dispuseram a participar.

Com o *feedback* positivo da SME, da gestão escolar e dos professores que seriam os sujeitos desta pesquisa, foram arrolados todos os trâmites burocráticos para a sua realização, dentre eles, as autorizações e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Portanto, nesse momento, já havia a autorização do CEP para a realização da pesquisa; a autorização da Secretaria Municipal de Educação para investigar escolas da rede (apêndice A); a autorização da gestão escolar para realizar a pesquisa de campo (apêndice B); e o TCLE assinado pela gestão e pelos professores de ambas as escolas (apêndice C e D).

Para dar continuidade aos procedimentos metodológicos, faz-se necessário, de antemão, apresentar mais detalhadamente os locais e os sujeitos da pesquisa, dados estes coletados junto à gestão de cada escola, utilizando-se da ficha de anamnese escolar (apêndice K), antes da ida a campo, para que fosse possível melhor reconhecer o espaço e as características de cada unidade e organizar a coleta de dados. Ressalta-se que os sujeitos e as escolas são nomeados de modo fictício, a fim de resguardar suas identidades.

O primeiro local é a Escola Pequenos Aprendizes, instituição pública municipal localizada na zona norte do município e que atende a crianças oriundas de famílias de baixa renda, entre 4 a 5 anos de idade, sendo, assim, caracterizada como instituição pré-escolar. Esses alunos se dividem em 8 turmas de Etapa I (4 anos de idade) e de Etapa II (5 anos de idade), conforme nomenclatura adotada pelo município, das quais 6 são de período integral e 2 são de período parcial.

A escola conta com 3 parques, 7 salas de aula, 1 biblioteca, refeitório com palco, cozinha, sala de informática, 2 banheiros para crianças, 1 banheiro para pessoas com

deficiência, 1 banheiro para funcionários, 1 sala de coordenação, 1 sala de direção, secretaria e lavanderia. Na época da coleta de dados, a escola estava passando por reformas na pintura.

O quadro de funcionários dessa instituição conta com 14 professores, 2 gestoras (coordenação e direção), 1 agente administrativo, 2 estagiários, 3 auxiliares de limpeza, 3 merendeiras, 2 inspetores e 2 auxiliares de serviços gerais.

Nessa escola, atua o professor João, 29 anos. O docente tem graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Psicopedagogia, em Inclusão e em Educação Infantil. Ainda tem pouca experiência profissional como docente (cerca de pouco mais de 2 anos), estando no início de sua carreira, e ingressou na rede como professor de contrato temporário.

Dentre as salas de aulas, está a sala do professor João, com cerca de 20m², que atende 20 alunos matriculados. É uma sala pequena e que não comporta com qualidade a quantidade de crianças, visto que tal sala ainda possui um aluno com necessidades especiais que necessita de locomoção por cadeira de rodas.

O segundo local é a escola Céu Encantado, instituição pública municipal localizada na zona leste do município que atende a crianças oriundas de baixa e média renda, entre 4 a 5 anos de idade, sendo, assim, caracterizada como instituição pré-escolar. Esses alunos se dividem em 6 turmas de Etapa I (4 anos de idade) e de Etapa II (5 anos de idade), das quais 4 são de período integral e 2 são de período parcial.

A escola conta com 1 parque, 5 salas de aula, 1 biblioteca, 1 refeitório amplo, pátio com palco, cozinha, sala de informática, 2 banheiros para crianças, banheiro para pessoas com deficiência, 1 banheiro para funcionários, 1 sala de gestão, 1 sala de professores, secretaria, lavanderia, almoxarifado e uma antiga casa de caseiro que foi transformada em um espaço lúdico para brincadeiras.

O quadro de funcionários dessa instituição conta com 10 professores, 1 gestora (coordenação), 1 agente administrativo, 1 estagiária, 2 auxiliares de limpeza, 2 merendeiras e 2 auxiliares de serviços gerais.

Nessa escola, atua o professor Mauro, 38 anos. O docente tem graduação em Matemática e em Pedagogia, Pós-graduação em Planejamento, implementação e Gestão de Educação a Distância (PIGEAD) e especialização em Matemática. Possui experiência docente como PEB I e PEB II e atua, há cerca de 5 anos, como docente na Educação Infantil.

Além dos dois professores, foram entrevistadas as gestoras (coordenação e direção) de ambas as escolas de Educação Infantil, por se tratarem de figuras que fazem o intermédio entre os professores e toda a comunidade escolar interna e externa, e que, portanto, podem contribuir

com detalhes essenciais e passíveis de serem melhor captados com este instrumento de pesquisa.

Nesse sentido, optou-se também pela coleta de dados com os demais membros da comunidade escolar: professoras, funcionários (inspetores, Auxiliares de serviços gerais, cozinheiras, Auxiliares de limpeza), estagiários, Agente Administrativo e os pais, por meio de questionários. Esses sujeitos, secundários nesta pesquisa, também se apresentaram, diante dos objetivos do estudo, como importantes fontes de dados para complementar as análises que seriam realizadas com a pesquisa, visto que compõem o universo da realidade em que atuam esses professores homens e possuem outra perspectiva do objeto de estudo.

Cabe ressaltar que essa divisão em subgrupos deu-se por características específicas de cada grupo considerando formação e função exercida no cotidiano escolar, de modo que, organizasse a transcrição e a análise das respostas, e também, fosse possível perceber o quanto estes quesitos influenciam na sua percepção dessa realidade e nas suas concepções sobre a mesma, como será observável na sessão de discussão dos dados.

Porém, nesse momento, não se fazia necessária a autorização para que esses participassem da pesquisa, burocracia que seria tomada em momento posterior quando se fosse realmente a campo, através do TCLE.

É preciso salientar que toda opção metodológica implica em perdas e ganhos e é necessário que se tenha clareza de onde se pretende chegar com a investigação e com os riscos dos caminhos metodológicos escolhidos. Ao se optar pela coleta de dados com toda a comunidade escolar, havia a ciência de que, pelo tempo disponível para a realização da pesquisa, não seria possível aprofundar algumas reflexões. No entanto, o interesse, com este estudo, era ter maior amplitude deste cenário investigativo e, assim, poder caracterizá-lo na perspectiva dos diferentes sujeitos que vivenciam esta realidade.

Em suma, se a análise fosse feita, por exemplo, apenas na visão dos professores homens, sua caracterização seria limitada a esta perspectiva e não seria possível observar como esta realidade se apresenta na perspectiva de sujeitos que ocupam outras posições neste cenário, o que caracterizaria unilateralmente a realidade, sem a possibilidade de perceber os pontos em que as perspectivas destes sujeitos se convergem ou se divergem para caracterizar este cenário em sua amplitude.

Retomando as questões dos procedimentos metodológicos, na realização de uma pesquisa científica com abordagem qualitativa, define-se que esta se constituirá em um estudo de campo, para que seja possível alcançar seus objetivos; assim, é necessário que o pesquisador

realize prévio levantamento e ambientação sobre a realidade na qual se insere o objeto de estudo e sobre o local de realização da pesquisa, ou seja, o *loco* de onde a pesquisa de campo terá seus dados coletados.

Para isso, junto da Secretaria Municipal de Educação, foram levantados, previamente, os dados que pautaram a escolha das escolas e dos sujeitos da pesquisa (descritos anteriormente) bem como, junto da gestão escolar, a realização da caracterização destas unidades. A partir desses dados, foi possível estabelecer os melhores procedimentos e construir os instrumentos de coleta adequados para ir a campo.

Nesta subseção, ficaram estabelecidos os locais e os sujeitos que participaram da fase de coleta dos dados, além dos motivos que influenciaram essas escolhas. Para dar continuidade, agora se faz necessária a explicitação dos instrumentos de pesquisa utilizados e os procedimentos de coleta dos dados em si, que serão descritos nas próximas subseções.

3.2.2 Instrumentos de coleta de dados

Para atender aos objetivos desta pesquisa qualitativa, pautada na exploração em campo envolvendo um número considerável de sujeitos em ambas as escolas escolhidas para serem locais de coleta, foi necessário definir e construir adequadamente os instrumentos necessários para este processo.

Nesse sentido, optou-se por utilizar três instrumentos para a coleta dos dados:

- a) Entrevistas com questões estruturadas;
- b) Questionários com questões estruturadas;
- c) Observação com registro em “Diário de Campo”.

Cada um desses instrumentos será melhor detalhado e sua escolha justificada para compor a coleta de dados desta pesquisa:

a) Entrevistas

Visto que esta pesquisa tem como principal objetivo caracterizar a docência masculina na Educação infantil numa localidade específica, apresentando elementos que possibilitem ampliar a perspectiva sobre a presença masculina na Educação Infantil, não haveria outra forma de coletar parte dos dados necessários para essa discussão sem que se entrevistassem os sujeitos que as vivenciam de perto e na própria pele. Zanette (2017, p.164), citando Bogdan e Biklen (1994), afirma que, entre os autores que sistematizam a prática da pesquisa qualitativa, é

consenso que o papel do investigador “[...] não consiste em modificar pontos de vista do entrevistado; mas, antes, compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam assumi-las e praticá-las”.

Além disso, com base na afirmação de Ludke e André (1986), optou-se por esse instrumento como fonte de dados, pois:

[...] a vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela nos permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Esse dispositivo nos permite aprofundar o ponto que buscamos escutar nas entrevistas. No ato da entrevista, o pesquisador realiza “correções necessárias solicitando esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, apud ZANETTE, 2017, p.161).

Neto (2011), em relação à entrevista, reforça, ainda, que está:

É o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreocupada e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva (NETO, 2011, in MINAYO, 2011, p. 57).

Por isso, a entrevista se mostrou como instrumento eficaz para este estudo, pois permite se aprofundar na realidade da temática da pesquisa e captar dos sujeitos que dela participam os dados que são relevantes para a futura análise e discussão. Ainda, a entrevista propicia ao pesquisador, enquanto os sujeitos expõem suas experiências de vida, obter os esclarecimentos sobre cada ponto e questionar de maneira indexada aqueles que, de antemão, haviam sido definidos como essenciais de serem questionados, além de oportunizar, nesses relatos, o aparecimento de outros tantos que não haviam sido previamente levantados pelo pesquisador.

Além da eficácia da entrevista para a coleta de dados, segundo Zanette (2017), esta também:

É um mecanismo que favorece a aproximação do sujeito para recolher, de modo discursivo, o que ele pensa sobre um determinado fato. Ao falar sobre uma questão, já se coloca em evidência a própria questão para si, enquanto o sujeito fala, ele ouve o que diz. Ao falar para alguém, escuta-se o que é dito. Esse dispositivo proporciona com que os sons das palavras façam eco para o próprio sujeito que fala e, também, para o outro que as ouve (p. 163).

Diante dessa citação, ressalta-se que este instrumento instiga os primeiros ecos das expectativas com os resultados desta pesquisa, pois, no momento da coleta de dados, surge a inquietação dos entrevistados ao terem de narrar suas experiências, possibilitando que estes e

todos os demais sujeitos envolvidos sejam despertados para essa questão que os cerca e reflitam de alguma maneira.

Com os professores, esse instrumento tem o intuito de levantar dados sobre a sua opção pela docência, a formação, a atuação profissional, as experiências vividas ao longo dessas etapas de suas vidas e, por fim, a concepção que acredita ter a comunidade diante da sua presença na unidade escolar em questão. Nas entrevistas com esses sujeitos da pesquisa, é dado, em partes, foco ao que Neto (2011) denominou:

[...] *história de vida*, como estratégia de compreensão da realidade, sua principal função é retratar as experiências vivenciadas, bem como as definições fornecidas por pessoas, grupos ou organizações. [...] nesse procedimento metodológico, destacamos a noção de entrevista em profundidade que possibilita um diálogo intensamente correspondido entre entrevistador e informante. Para muitas pesquisas, a história de vida tem tudo para ser um ponto inicial privilegiado porque permite ao informante retomar sua vivência de forma retrospectiva, com uma exaustiva interpretação. Nela geralmente acontece a liberação de um pensamento crítico reprimido e que muitas vezes nos chega em tom de confidência. É um olhar cuidadoso sobre a própria vivência ou sobre determinado fato. Esse relato fornece um material extremamente rico para análises do vivido. Nele podemos encontrar o reflexo da dimensão coletiva a partir da visão individual (NETO, 2011, in MINAYO, 2011, p. 58).

Com as gestoras, a entrevista continha questões estruturadas que abarcassem desde a tratativa do tema em sua formação aos aspectos mais relevantes de suas percepções, concepções e posturas como gestoras nesse contexto em instituições de Educação Infantil.

Ao se construírem as questões para uma entrevista, Neto (2011) salienta que estas:

[...] podem ser *estruturadas* e *não-estruturadas*, correspondendo ao fato de serem mais ou menos dirigidas. Assim, toma-se possível trabalhar com a entrevista *aberta* ou *não-estruturada*, onde o informante aborda livremente o tema proposto; bem como com as *estruturadas* que pressupõem *perguntas previamente formuladas*. Há formas, no entanto, que articulam essas duas modalidades, caracterizando-se como *entrevistas semiestruturadas* (NETO, 2011 in MINAYO, 2011, p. 58).

As entrevistas utilizadas neste estudo contavam com questões estruturadas que propiciassem a resposta dos sujeitos entrevistados em direção a ordenar os dados a serem coletados e a não ser esquecido nenhum aspecto importante.

b) Questionários

Como citado anteriormente, participaram, no momento de coleta de dados para a pesquisa, além dos professores e das gestoras, outros diversos sujeitos que compõem a comunidade escolar: professoras, funcionários e pais dos alunos da sala em que os professores lecionavam. Esses sujeitos, divididos por grupo, foram escolhidos para participarem da

pesquisa por poderem trazer, na coleta de dados, uma perspectiva diferenciada sobre a atuação de professores homens e especificamente sobre a prática do professor observado, já que a vivenciam a partir de diferentes óticas.

Portanto, o pesquisador precisa ver o mundo pela visão dos pesquisados para reconhecer a realidade, e é a partir da ótica desses sujeitos participantes que se poderá coletar os dados que demonstrem a realidade como ela se configura.

Devido a questões como o tempo para coleta de dados, a permanência no campo de pesquisa e a grande quantidade de sujeitos que caracterizam a comunidade escolar de ambas as escolas que serviram como local de estudo, definiu-se que o melhor instrumento de coleta, diante dessas circunstâncias, corresponderia a questionários com questões estruturadas.

Os questionários foram elaborados para cada grupo da comunidade escolar e continham perguntas comuns para todos e específicas conforme a posição que ocupavam nesse contexto. Os questionários continham perguntas estruturadas com respostas por livre dissertação, em um total entre cinco e oito questões, conforme cada grupo. Essa quantidade de questões foi suficiente para recolher os dados necessários e, então, dissertar sobre a questão da pesquisa. Além disso, tornou menos extenso o instrumento de pesquisa, característica pensada no intuito de possibilitar uma maior aceitação na participação e na devolução dos questionários, sem que isso fosse maçante aos participantes.

As perguntas abarcavam a concepção que cada indivíduo possuía, a partir de sua ótica, sobre a presença de professores homens atuando com crianças na Educação Infantil, sobre os requisitos e as características necessárias ao docente para atuar nessa etapa da educação básica, e algumas considerações sobre a postura e as práticas do professor enquanto docente de crianças pequenas.

c) Observação com registro em Diário de Campo

[...] os acontecimentos da sala de aula só podem ser entendidos no contexto em que ocorrem e são permeados por uma multiplicidade de significados que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador (GATTI; ANDRÉ, 2011, p. 32).

Os dados coletados com questionários e entrevistas são de total relevância para explicitar a concepção individual e coletiva dos sujeitos. Porém, a observação do cotidiano pode validar os dados obtidos com esses instrumentos ao se concretizarem pela prática observada, além de complementá-los.

Em termos metodológicos, Gatti e André (2011) entendem que as relações que se estabelecem na sala de aula só são passíveis de entendimento a partir da proximidade com esse ambiente, e, assim, Zanette (2017, p.162) propõe, para tal, a “observação participante a qual envolve registro de campo, entrevista, fotografias, gravações, entre outras”. Para esta pesquisa, escolheu-se, então, a ótica do observador participante, ou seja, observar a realidade em estudo vivenciando-a:

A técnica de *observação participante* se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto. A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real (NETO, 2001, p. 57).

No entanto, para essa observação, teve de se tomar alguns cuidados e precauções, pois, como afirma Vianna (2003):

[...] a observação casual é muito diferente da científica, embora aceite que importantes observações casuais podem surgir em um processo de pesquisa. Segundo o autor, a observação científica busca coletar dados válidos e confiáveis, requer permanência prolongada nos locais em que ocorre o trabalho de campo. O estudo exige planejamento e apoio em fundamentos teóricos para ter significado científico, possibilitando a não identificação de elementos desnecessários para o estudo definido e minimizando a influência do observador durante as análises, pois não é possível eliminá-la por completo pelo fato de existir uma presença naquele espaço (VIANNA, 2003, apud TEIXEIRA, 2015, p. 14).

O momento de observação em campo foi previamente planejado pelo pesquisador. Ante a ida para acompanhar o cotidiano de ambas as escolas em que atuam os dois sujeitos desta pesquisa, com base também em Neto (2011, p. 56), que afirma que “[...] para conseguirmos um bom trabalho de campo, há necessidade de se ter uma programação bem definida de suas fases exploratórias e de trabalho de campo propriamente dito”, levantaram-se previamente os quesitos importantes de serem observados e foi criado um roteiro a ser seguido para observação e aplicação de todos os demais instrumentos desta pesquisa (apêndice L).

Ainda, em relevância aos requisitos necessários de serem considerados para a observação científica, conforme destaca Teixeira (2015) citando Vianna (2003), é preciso minimizar a influência do observador diante da realidade observada, fosse pela sua presença ou por qualquer ação ou inferência no cotidiano desses professores em sala de aula e da própria escola. Portanto, como sugere Oliveira (2008) sobre o processo de observação:

[...] é preciso ser um observador total ou completo, pois como o próprio nome diz, o papel é somente observar. O pesquisador não mantém nenhuma interação com os sujeitos. Ele poderá desenvolver suas atividades sem ser visto ou fazer suas observações na presença dos sujeitos, mas sem manter nenhum tipo de relação interpessoal (p. 11).

Nesse sentido, é necessário que o pesquisador estude e trace algumas estratégias de observação que não permitam mudança no comportamento do indivíduo observado, pois há possibilidades, através da reatividade, conforme destaca Teixeira (2015, p.15) citando Vianna (2003), de “[...] os sujeitos modificarem seus comportamentos devido ao fato de saber que estão sendo observados”.

Para registrar as observações e reflexões que realizava sobre a realidade, o pesquisador optou pelo uso do Diário de Campo. Neto (2001), diante desse instrumento, afirma que:

Dentro da ideia de registro dos dados, destacamos o uso do diário de campo. Como o próprio nome já diz, esse diário é um instrumento ao qual recorreremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando. Ele, na verdade, é um “amigo silencioso” que não pode ser subestimado quanto à sua importância. Nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas. O diário de campo é pessoal e intransferível. Sobre ele o pesquisador se debruça no intuito de construir detalhes que no seu somatório vai congrega os diferentes momentos da pesquisa. Demanda um uso sistemático que se estende desde o primeiro momento da ida ao campo até a fase final da investigação. Quanto mais rico for em anotações esse diário, maior será o auxílio que oferecerá à descrição e à análise do objeto estudado. (p. 63).

Portanto, uma boa observação não fica apenas no campo visual, mas é necessário seu registro minucioso para recorrer aos detalhes que serão essenciais no momento de descrever e de discutir os dados, dando maior fundamentação a suas análises.

3.2.3 Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados e de informações para a escrita desta dissertação se deu em quatro etapas, nas quais foram utilizados diferentes instrumentos e procedimentos:

- a)** Preparação pré-exploratória de campo;
- b)** Organização e realização das entrevistas com professores do sexo masculino e gestores de escolas de Educação Infantil do município;
- c)** Aplicação dos questionários aos demais membros da comunidade escolar: pais, professoras e funcionários;
- d)** Observação do cotidiano e da prática de professores homens na Educação Infantil com registro em Diário de Campo.

A coleta de dados em campo foi dividida em dois aspectos: o primeiro visou a realizar o levantamento de dados junto à comunidade escolar a fim de estabelecer as concepções de todos os envolvidos na pesquisa sobre a atuação de professores homens na Educação Infantil. Nesse momento, foram utilizados, para a coleta, questionários com questões estruturadas (pais, funcionários, professoras) e entrevistas com questões estruturadas (professores e gestão).

No segundo aspecto, concomitantemente ao primeiro, foram coletados os dados que contribuíram para efetivar o objetivo geral desta pesquisa e o instrumento de coleta utilizado foi a observação descritivo-analítica das práticas desses professores, registrando-as em “Diário de Campo”.

Mesmo diante de toda a definição interventiva e instrumental metodológica adotada pela pesquisa, ressalta-se que foi adotado, como garantia, ao longo da preparação e da execução destes procedimentos, o pressuposto que Erlandson (1993) chama de desenho naturalista de investigação, que tem como chave a flexibilidade, pois, mesmo diante da preservação dos métodos tradicionais de investigação, permite ao pesquisador, durante o processamento da coleta de dados, modificar, alterar ou trocar os instrumentos e prever novas possibilidades de análise (ERLANDSON, 1993 apud VALLES, 1999, p. 77).

Nos tópicos apresentados a seguir, será descrito cada procedimento de coleta aplicado nesta pesquisa.

a) Preparação Pré-exploratória de Campo

Concluída a Fundamentação Teórica da pesquisa, Neto (2001) ressalta que:

Partindo da *construção teórica do objeto de estudo*, o campo toma-se um palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos. Definido o objeto com uma devida fundamentação teórica, construído instrumentos de pesquisa e delimitado o espaço a ser investigado, faz-se necessário concebermos a fase exploratória do campo para que possamos entrar no trabalho propriamente dito. (NETO, 2001 in MINAYO, 2011, p. 54)

A pesquisa, a partir de então, entraria na sua fase mais decisiva: a coleta dos dados, que se daria em contato direto com a realidade dos sujeitos deste estudo, para, dela, extrair os demais dados necessários com vistas a promover a reflexão que se propõe com esta pesquisa. O modo como os procedimentos e os instrumentos de coleta são utilizados em campo é condição essencial para garantir o sucesso da pesquisa.

Em relação a essa questão, o autor salienta, ainda, que:

Vários são os obstáculos que podem dificultar ou até mesmo inviabilizar essa etapa da pesquisa. Sobre isso, faremos algumas considerações. Em primeiro lugar, devemos buscar uma *aproximação* com as pessoas da área selecionada para o estudo. Essa aproximação pode ser facilitada através do conhecimento de moradores ou daqueles que mantêm sólidos laços de intercâmbio com os sujeitos a serem estudados. De preferência, deve ser uma aproximação gradual, onde cada dia de trabalho seja refletido e avaliado, com base nos objetivos pré-estabelecidos. (NETO, 2011 in MINAYO, 2011, p. 54).

Portanto, antes que se fosse diretamente a campo para a coleta, ao longo de um período, o pesquisador foi mantendo contato com a gestão escolar e com os professores que teriam suas práticas observadas, sempre os informando sobre o andamento das etapas da pesquisa e negociando o momento mais oportuno para adentrar em campo, construindo, assim, com a escola e o professor, um ambiente propício ao estudo científico, sem que a presença do pesquisador lhes pudesse causar estranhamento e desconforto.

Em comum acordo com a gestão escolar e com os professores, definiu-se quando seria o período e quanto tempo o pesquisador ficaria em campo para a coleta de dados. O acordado entre ambas as partes foi o período de uma semana, na qual o pesquisador teria livre acesso ao cotidiano escolar e contato com os sujeitos participantes do estudo. O período de uma semana estipulou-se por diversas questões, dentre elas, a disponibilidade de tempo do pesquisador em ausentar-se de suas responsabilidades profissionais, visto que este é um discente de pós-graduação que atua efetivamente como professor de Educação Infantil, e também para que não interferisse na rotina escolar dos locais de coleta por um período maior de tempo, podendo, assim, causar algum desconforto ou sobrecarga ao ambiente e aos profissionais que nele atuam.

A coleta de dados ficou definida para o último trimestre do ano de 2018, e, junto da gestão escolar, houve o consenso de que, em cada escola, o pesquisador permaneceria pelo período de uma semana ao longo de todo o seu horário de funcionamento.

Durante esse período, foram realizadas as entrevistas, aplicados os questionários e observada a prática dos professores homens dessas escolas e as relações que estabelecem com os demais membros da comunidade escolar: alunos, funcionários, professoras, gestoras e pais de alunos, seguindo um roteiro – de procedimentos de campo (apêndice L) preestabelecidos pelo pesquisador – que norteasse cada passo e ação da sua ida a campo.

b) Organização e realização das entrevistas com professores do sexo masculino e gestores de escolas de Educação Infantil do município

Para consolidar este estudo, foram entrevistados os professores homens e as gestoras dessas duas escolas de Educação Infantil que vivenciaram a experiência de ter um profissional do sexo masculino em seu quadro de professores.

As entrevistas com os professores foram realizadas em uma única sessão e ocorreram em período contrário ao turno em que lecionavam; optou-se por serem realizadas em sala reservada, dentro da própria escola, por se tratar da zona de reconhecimento para esses profissionais, possibilitando o melhor resgate das memórias sobre os fatos vivenciados nesse espaço.

A entrevista com o professor João (iniciante na carreira) teve duração aproximada de 1h30m. A entrevista com o professor Mauro (alguns anos de carreira) teve duração de cerca de 3h. Na entrevista, foi perceptível que o volume de dados coletados com cada um desses professores se difere, em parte, pelo tempo de experiência que cada um possui diante de sua trajetória profissional, validando, assim, a escolha por dois professores com tempos de carreira distintos, como apontado anteriormente.

As entrevistas com as gestoras também foram realizadas em uma única sessão em local reservado nas unidades escolares em que cada uma desempenha sua função. A entrevista com as gestoras da escola Pequenos Aprendizes teve duração de aproximadamente 1h cada e com a gestora da escola Céu Encantado, cerca de 45 minutos.

Um fator importante a se citar é que o vínculo de proximidade entre o pesquisador e os entrevistados nesta pesquisa, por se tratarem de “colegas de trabalho” que atuam na mesma rede de ensino, pareceu contribuir para diminuir o receio da presença do pesquisador, tanto na entrevista, quanto em seu cotidiano, por compreenderem se tratar de indivíduos que vivenciam uma mesma realidade, assim como ressaltam os autores Bogdan e Biklen (1994):

Os investigadores neste tipo de investigação se interessam pelo modo como as pessoas pensam sobre suas vidas. Experiências e situações particulares, as entrevistas que efetuam são mais semelhantes a conversas entre dois confidentes do que uma sessão formal de perguntas e respostas entre um investigador e um sujeito. Esta é a única maneira de captar aquilo que é realmente importante do ponto de vista do sujeito (p. 68).

Contudo, mesmo diante desta proximidade, para realizar a entrevista, o pesquisador se ateve a suas ações e inferências em todos os momentos, de modo a não influenciar a resposta dos entrevistados com suas próprias concepções sobre o objeto de estudo, permanecendo apenas como um bom ouvinte e, ao mesmo tempo, como condutor, delineando o rumo da entrevista.

Cabe ressaltar, também, que esta proximidade precisa ser muito bem delimitada e acordada com o sujeito da pesquisa, para que não interfira nos momentos de coleta de dados,

evitando conversas paralelas ou proximidades que atrapalhem os rumos deste processo. É preciso que o sujeito pesquisado, mesmo que tenha proximidade com o pesquisador, tenha bem compreendido o papel e a postura que este último assume diante da pesquisa. Caso contrário, esta proximidade pode, ao invés de contribuir, comprometer a coleta dos dados.

Mesmo sendo uma entrevista com questões estruturadas que delineassem seu percurso, em sua realização, tomou para si o aspecto de semiestruturada, pois, no questionamento dos entrevistados, algumas respostas se antecipavam antes mesmo da realização da questão à qual fazia referência, demonstrando que, na aplicação desses instrumentos, nem todos os passos se concretizam como previsto pelo pesquisador, além de terem surgido questões que não estavam previstas no roteiro de entrevista.

Para concluir, ressalta-se que, em ambas as entrevistas, com as gestoras e com os professores do sexo masculino, foram autorizadas por eles a gravação de suas respostas em mídia de áudio para posterior recuperação e transcrição fiel das mesmas.

c) Aplicação dos questionários aos demais membros da comunidade escolar: pais, professoras e funcionários;

Os questionários foram entregues ao longo do primeiro dia que o pesquisador foi a campo e recolhidos até o fim da semana em que estava em campo nas escolas. Os momentos de entrada e saída foram aproveitados para interceptar os pais ou os responsáveis pelos alunos da sala em que o professor atuava, e o decorrer do período da manhã, para interceptar os funcionários e as demais professoras da escola, visto que os professores lecionavam no período da tarde e demandariam total atenção do pesquisador nesse período.

Cada participante recebeu um envelope contendo o questionário e duas vias do TCLE da pesquisa. Na entrega dos envelopes, o pesquisador conversava com cada participante e apresentava suas credenciais, explicitava a pesquisa e seus objetivos, ressaltava o caráter de resguardo da identidade do participante, questionava-o quanto à aceitação em colaborar com a pesquisa e, por fim, dava as orientações necessárias quanto ao seu preenchimento e devolução, sobre esta última, ressaltando que deveria ser feita diretamente para o pesquisador.

Como descrito em momento anterior, a coleta de dados ocorreu em duas escolas em regiões distintas do município, e cada escola reagiu e participou de acordo com suas condições e realidades, conforme observável nas tabelas 4 e 5 abaixo:

Tabela 4 - Questionários aplicados na coleta de dados na escola Pequenos Aprendizes.

GRUPO	QUANTIDADE	QUESTIONÁRIOS ENTREGUES	QUESTIONÁRIOS RECEBIDOS
Pais	20	20	13
Estagiários	02	01	0
Limpeza	02	02	02
Cozinha	03	03	03
Inspetores ASG	04	04	04
Professores	13	13	09
Agente Administrativo	01	01	01
Total	45	45	33

Fonte: dados coletados na pesquisa em campo em 2018.

Tabela 5 – Questionários aplicados na coleta de dados na escola Céu Encantado.

GRUPO	QUANTIDADE	QUESTIONÁRIOS ENTREGUES	QUESTIONÁRIOS RECEBIDOS
Pais	21	21	09
Estagiários	01	01	0
Limpeza	02	02	02
Cozinha	02	02	02
ASG	02	02	02
Professores	09	09	04
Agente Administrativo	01	01	01
Total	38	38	20

Fonte: dados coletados na pesquisa em campo em 2018.

Pode-se perceber, a partir destas tabelas, que, quando se pretende coletar dados a partir de questionários, pode acontecer de partes destes não serem devolvidos ao pesquisador. Porém, nesta pesquisa, os dados pelos quais se tinha interesse em coletar não possuíam intuito de

análise quantitativa, portanto o não recebimento de parte desses questionários não prejudicaria o estudo.

No entanto, ressalta-se que há entendimento do pesquisador sobre a importância de um número considerável de dados para que se possam validar os resultados alcançados; sendo assim, pode-se observar, na Tabela 4, que, dos 45 questionários entregues nesta escola, 33 foram devolvidos, e, na Tabela 5, observa-se que, dos 38 questionários entregues, 20 foram devolvidos respondidos ao pesquisador.

Portanto, obteve-se, na coleta de dados, cerca de 73,2% de participação dos sujeitos da escola Pequeno Aprendiz e 52,6 % da escola Céu Encantado, quantidade suficiente de dados para promover a análise de cada um dos locais de pesquisa.

d) Observação do cotidiano e da prática de professores homens na Educação Infantil com registro em Diário de Campo.

Para esse momento da pesquisa, permaneceu-se pelo período de uma semana em cada instituição escolar – tempo acordado entre o pesquisador e as gestoras escolares – durante o horário de funcionamento de ambas as escolas das 7h às 18h, respectivamente na escola Pequenos Aprendizes (entre os dias 22 e 26 de outubro de 2018) e na escola Céu Encantado (entre os dias 05 e 09 de novembro de 2018), para observar e registrar em diário de campo a prática dos professores homens, as relações estabelecidas com toda a comunidade escolar (crianças, professores, gestores, funcionários e pais) e a concepção destes sobre o trabalho realizado pelo professor do sexo masculino, de modo a constatar e complementar os dados obtidos com os demais instrumentos desta pesquisa.

O tempo mínimo de uma semana, em período integral de funcionamento da escola, diante dos dados que precisariam ser obtidos, era o mínimo necessário para essa coleta, e não se estendeu, visto que também não haveria possibilidade de o pesquisador estender sua permanência por mais tempo nas instituições escolares sem que atrapalhasse o cotidiano do professor e da própria escola, começando a interferir em seu funcionamento devido a sua presença.

No decorrer da observação da prática dos professores, houve também conversas informais com os demais funcionários das escolas que não estavam previstas no roteiro. Nessas conversas, foi possível questionar algumas questões observadas ao longo dos dias e obter alguns dados que, de antemão, não foram previamente previstos, complementando, assim, a coleta de informações e esclarecendo as dúvidas que surgiam ao longo desse processo. As informações

obtidas nestes contatos foram registradas no diário de campo, no entanto, por serem informais, não foram transcritos trechos na dissertação, mas utilizadas como elementos de reflexão e apoio a algumas questões observadas.

Ao longo de toda a semana na qual permaneceu em cada escola, o pesquisador teve consigo o “Diário de Campo”, realizando, nele, as anotações necessárias diante do que era observado, sem que mais ninguém, além de si mesmo, tivesse acesso a esse instrumento. Para cada escola foi utilizado um diário de campo próprio no qual eram registradas as observações por dia, para que no momento de descrição e discussão dos dados fosse possível recuperá-las com mais facilidade, estabelecendo assim uma sequência cronológica das observações.

Ao iniciar a observação nas escolas, no primeiro dia em campo, foi explicitado a todos os sujeitos participantes da pesquisa o modo como ela seria realizada, pois, conforme Neto (2001) destaca, é:

[...] importante a apresentação da *proposta de estudo* aos grupos envolvidos. Trata-se de estabelecermos uma situação de troca. Os grupos devem ser esclarecidos sobre aquilo que pretendemos investigar e as possíveis repercussões favoráveis advindas do processo investigativo (p. 56).

Mesmo com essa apresentação, os professores e alguns funcionários, nos primeiros momentos, sentiram-se desconfortáveis com o Diário de Campo e questionavam, em tom de humor, o que estava sendo registrado no Diário sobre a escola e sua pessoa, fazendo-se necessário desviar a atenção desses sobre a presença do instrumento e explicitando que as anotações não faziam julgamentos a suas práticas, mas serviam como instrumento de recuperação de tudo o que é observado em campo.

Nos dias seguintes, em ambas as escolas, já estavam todos acostumados com essa questão e não questionaram mais. Foi perceptível que, com o passar dos dias – exatamente no terceiro dia de observação –, os sujeitos foram se acostumando com a presença do pesquisador e naturalizando-se com este no ambiente, não mais dando tanta ênfase a essa presença e sem se atentarem a essa questão nas suas ações cotidianas.

Nos dois primeiros dias de observação, o pesquisador se ateve a observar a prática dos professores e a relação que estes estabelecem com a equipe da escola e com as crianças nos espaços extraclasse. Essa escolha se deu para que, aos poucos, toda a escola se acostumassem com a sua presença, principalmente as crianças, para que, no momento de inserção do pesquisador na sala de aula, fato que ocorreu a partir do terceiro dia, não se interferisse na rotina da classe de modo a ocasionar grande dispersão da turma perante sua presença.

No primeiro dia nas escolas, as crianças questionaram muito sobre a presença do pesquisador e os professores explicaram para suas turmas quem era essa figura incomum em seu cotidiano. Essa apresentação pelos professores foi totalmente relevante, pois contribuiu para que as crianças rapidamente desviassem o foco do pesquisador, por terem sua curiosidade sanada.

Nos demais dias nas escolas e na observação propriamente em sala, tudo ocorreu dentro da harmonia esperada pelo pesquisador e o proposto no roteiro de observação previamente elaborado. Nessa semana em que permaneceu na escola, foi possível coletar os dados, observar os pontos necessários, que são mais adiante descritos, e, propostas as devidas reflexões, buscar responder à questão desta pesquisa.

Por fim, Neto (2001) salienta que

As questões centrais da observação participante estão relacionadas aos principais momentos da realização da pesquisa, sendo um deles a entrada em campo. As capacidades de empatia e de observação por parte do investigador e a aceitação dele por parte do grupo são fatores decisivos nesse procedimento metodológico, e não são alcançados através de simples receitas (p. 61).

Sendo assim, a observação do cotidiano de ambas as escolas foi possível devido às posturas adotadas pelo pesquisador quanto à observação. O roteiro pré-definido, a explicitação prévia da pesquisa a todos os sujeitos e a importância deste no processo, a conscientização da importância da pesquisa e a relação de empatia estabelecida entre o pesquisador com os demais sujeitos foram essenciais nesse processo, permitindo, assim, o acesso dentro das especificidades necessárias para extrair da realidade estudada os elementos essenciais para a discussão desta pesquisa.

3.2.4 Organização e análise de dados

A coleta de dados não se finda após a aplicação dos instrumentos elaborados para tal função. Posteriormente ao levantamento de todos os dados necessários, o pesquisador ainda necessita, antes de iniciar a análise para as reflexões acerca do objeto de estudo, organizá-los de modo a permitir que se consiga estabelecer as relações necessárias entre eles e propor as reflexões pertinentes a se responder à questão inicial em que se baseia.

André (2013), em relação ao término da coleta de dados, ressalta que:

A fase mais formal de análise tem lugar quando a coleta de dados está praticamente concluída. O primeiro passo é organizar todo o material coletado, separando-o em diferentes arquivos, segundo o tipo de instrumento ou a fonte de coleta ou arrumando-

o em ordem cronológica. O passo seguinte é a leitura e releitura de todo o material para identificar os pontos relevantes [...] (p. 101).

Após a organização dos instrumentos de coleta de dados, o próximo passo consistiu em organizar os dados obtidos com focos de análise estabelecidos a partir dos objetivos, para que fosse possível definir as seções de descrição e discussão. Após esta definição das seções, André (2013) afirma que:

[..]é preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo ao que já se conhece sobre o assunto. Para isso terá que recorrer aos fundamentos teóricos do estudo e às pesquisas correlacionadas, estabelecer conexões e relações que lhe permitam apontar as descobertas, os achados do estudo” (ANDRÉ, 2013, p. 101).

Portanto, os dados obtidos com os instrumentos, após a sua organização e a definição do método de descrição e discussão, foram associados à literatura científica já produzida sobre a temática e descritos em três seções, organizadas a partir dos objetivos específicos da pesquisa.

Inicialmente, traz-se o questionamento sobre a possibilidade de ampliar a perspectiva sobre a presença de professores homens na Educação Infantil, a postura que a pesquisa assume diante dessa condição e como acredita ser possível alcançar esse feito, para que, assim, possam começar as descrições e as discussões diante dos dados coletados, validando suas escolhas.

Na primeira subseção, descrevem-se as trajetórias desses sujeitos, desde a opção pela formação docente até a escolha pela atuação, a entrada e a permanência na Educação Infantil, trazendo elementos importantes para a ampliação da perspectiva sobre essa realidade, principalmente, na visão dos docentes do sexo masculino.

Em sequência, são descritas e discutidas as práticas dos professores homens na Educação Infantil, trazendo algumas situações que demonstram como estes professores são condicionados ou superam estes entraves e realizam sua função docente com o profissionalismo necessário à atuação em escolas de Educação Infantil.

Em continuidade, na próxima subseção, são descritas e propostas reflexões acerca de algumas das concepções da comunidade escolar e de como percebem a presença e a atuação de professores homens na Educação Infantil, destacando-se os elementos que essa comunidade considera como essenciais para o exercício da profissão docente com crianças pequenas.

Ressalta-se, aqui, mais uma vez, que todos os sujeitos participantes desta pesquisa e as instituições escolares serão descritas com nomes fictícios a fim de resguardar suas identidades. Também serão utilizados, neste processo, trechos das entrevistas e dos questionários, visto que se tem uma pesquisa de análise qualitativa, que serão transcritos, mantendo-se a grafia original

dos áudios e das respostas dissertativas, e discutidos ao longo da dissertação na busca de atingir seus objetivos.

Descreveram-se, aqui, os caminhos metodológicos que guiaram esta investigação, a coleta e a análise dos dados que foram utilizados para cada uma das seções dispostas a seguir.

4 DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

As demais pesquisas já realizadas demonstram a realidade que circunscreve a presença de professores homens na Educação Infantil em diferentes lugares do território nacional, evidenciando os entraves que surgem diante dessa. Entretanto, ainda são necessários muitos outros estudos e análises para que se promova a ampliação da perspectiva acerca desta temática em diferentes localidades para melhor compreendê-la em sua amplitude.

Esta pesquisa vem trazer dados e reflexões que se somam às demais pesquisas e que permitirão, para além de evidenciar os entraves citados, reconhecer como se desenham alguns aspectos desta realidade em específico, possibilitando a ampliação das perspectivas sobre essa temática, e como alguns dos entraves citados nesta pesquisa são superados nas comunidades que vivenciam a presença de docentes homens na Educação Infantil.

Inicia-se, aqui, a seção de descrição e discussão dos dados coletados com a comunidade escolar de ambas as instituições de Educação Infantil que foram campo de exploração para esta pesquisa. Neste momento, anseia-se por reunir os elementos que possam ampliar a perspectiva do leitor, permitindo uma visão mais próxima do contexto real desta temática.

Assim, esta pesquisa se compõe sob a perspectiva de que, para ser possível superar os entraves de uma dada realidade, são necessários o reconhecimento de seu contexto e a disseminação de experiências e de práticas como elementos capazes de incitar a reflexão e propiciar a ampliação da perspectiva sobre tal, ou seja, caracterizá-la diante de suas especificidades. Portanto, para que haja a possibilidade de se superar os entraves que circunscrevem a presença de professores homens na Educação Infantil, é preciso que se tenha acesso e que se reconheça a realidade de instituições que a vivenciam, baseando-se na afirmação das pesquisadoras Monteiro e Altman (2013, p.14) de que “[...] a abordagem da presença/ausência de homens atuando nessa área nos permitiu uma desnaturalização da noção de Educação Infantil como profissão do gênero feminino”.

Nesta seção, serão tratadas as especificidades da presença de professores homens na Educação Infantil numa cidade de médio porte do Noroeste Paulista, observadas em duas escolas, à luz do referencial teórico, e destrinchar-se-á um pouco da trajetória desses docentes, da concepção dos diferentes sujeitos da comunidade escolar e da explicitação do cotidiano dessas ins dessas duas instituições com características distintas, porém com um ponto em comum: professores homens atuando com crianças pequenas.

4.1 DOIS PROFESSORES, DUAS TRAJETÓRIAS: HISTÓRIAS DIFERENTES E PONTOS QUE SE CONVERGEM.

A descrição e a discussão das trajetórias de vidas são de suma importância na caracterização da realidade sobre professores homens na Educação Infantil, pois evidenciam os entraves que rondam estes sujeitos desde a escolha pela profissão, a formação profissional, o ingresso e a permanência neste universo. Assim, justifica-se a necessidade de se realizarem estudos nesta temática e revela-se o potencial das trajetórias em pesquisas deste cunho, como também evidenciado por outras que compõem o referencial teórico desta dissertação.

Descrever e discutir tais trajetórias revelam a importância da discussão sobre a presença de homens na Educação Infantil e de pesquisas que ressaltam as diferentes facetas da realidade desses sujeitos e expressem a concepção da comunidade escolar sobre esses professores. Assim, desvela-se a necessidade de se disponibilizar experiências que demonstrem ser possível superar os entraves para que os professores sejam vistos como sujeitos de direito à profissão e não como um corpo estranho na docência nessas instituições infantis.

Eis que todo professor tem o seu começo! Diga-se de passagem: iniciar na carreira docente no Brasil não é uma atividade simples para nenhum recém-graduado em um curso de licenciatura. Como se já não bastassem as dificuldades inerentes à profissão, um professor homem, ao optar por exercer suas funções na Educação Infantil, terá de aprender a driblar, além dessas, os diversos entraves que decorrem por conta de seu sexo e que circunscrevem sua escolha, formação, ingresso e permanência.

João, 29 anos, recém-formado em Pedagogia, no momento de coleta dos dados, apresentava uma curta trajetória de quase dois anos na carreira docente. O primeiro ano foi em um município vizinho ao da pesquisa, no qual atuou como professor contratado, cobrindo licenças em diferentes escolas de Ensino Fundamental I e de Educação Infantil. Neste segundo ano, no município da pesquisa, também como professor de contrato seletivo, atuou especificamente na Educação Infantil em uma única escola ao longo do ano. Por conta da condição de estar iniciando a carreira docente e estar num processo de construção de sua identidade na chegada a esta etapa da Educação Básica, foi um dos escolhidos para ser o sujeito de investigação desta pesquisa, no intuito de possibilitar o reconhecimento dos entraves nos primórdios de seu ingresso.

Mauro, 38 anos, graduado, inicialmente, em Licenciatura em Matemática e, posteriormente, em Pedagogia, acumula um pouco mais de uma década como docente,

dividindo sua trajetória profissional entre a docência, por cinco anos, como professor PEB II e, atualmente, como professor na Educação Infantil há quase 5 anos, todos na mesma unidade escolar. Pelas características citadas e por ser um docente com a carreira mais lapidada na Educação Infantil, foi um dos escolhidos para ser sujeito de investigação desta pesquisa, uma vez que tem uma identidade mais sólida e uma relação mais consolidada com a comunidade escolar em que atua, podendo, assim, revelar como tal processo se configura após um tempo considerável de atuação e demonstrar como a concepção sobre o profissional e a identidade dele se modificam ao longo do tempo e, por consequência, modificam as relações.

No entanto, antes de discorrer e de fazer considerações sobre as questões expostas, para não se anteciparem as conclusões, discorrer-se-á sobre as trajetórias de cada um dos sujeitos, partindo dos motivos que os levaram a optar pela carreira docente e, por conseguinte, atuar profissionalmente com crianças pequenas.

Para tal tarefa, utilizar-se-á da transcrição de trechos das entrevistas realizadas com os dois docentes. De antemão, ressalva-se que será notória a intensidade de excertos das falas do professor Mauro e atribui-se esta condição devido ao fato deste ter mais tempo na docência, ao mesmo tempo em que é perceptível que vivenciou mais experiências em sua carreira. Além do mais, o professor Mauro apresentou um relato mais detalhado de sua trajetória, em relação ao professor João, que foi um pouco mais sucinto em suas respostas. É necessário ressaltar também que ambos os professores iniciaram suas carreiras na Educação Infantil em anos distintos, fato este que pode contribuir para diferenciar, amenizar ou até mesmo isentar algumas das experiências vividas por cada um dos docentes nesta etapa da Educação Básica.

Em relação aos estímulos para a escolha da profissão e, por consequência, à atuação na Educação Infantil, há elementos que se convergem e, ao mesmo tempo, destoam a trajetória dos sujeitos citados, conforme relataram os professores:

Então, eu sempre tive bastante exemplo, por amigos meus, né? Que faziam pedagogia! Eu sempre fui muito apaixonado por criança e eu me via na profissão, por ter bastante paciência, por ter bastante zelo em cuidar, assim, essas coisas. Então eu comecei com o pé meio atrás sabe, mas aí, durante o curso, eu fui me apaixonando, fui gostando cada vez mais. E aí durante os estágios da faculdade que eu vi que eu realmente gostava mesmo, uma coisa que me fazia bem, que eu gostava daquele ambiente, que eu gostava de estar ali, apesar de alguns problemas, assim, né? Eu gostava. Eu comecei os estágios por essa faixa etária e eles me ajudaram a perceber que eu gostava desta faixa etária. Eu gostei de trabalhar com os maiores também, mas eu prefiro os menores. (Professor João)

A minha formação inicial foi como matemático. Eu não pensava em ser pedagogo. Na verdade, eu nem pensava em ser matemático. Eu resolvi fazer matemática pensando em eliminar alguns cursos pra depois tentar Engenharia ou Arquitetura. E aí, eu fiz matemática, me apaixonei e quis dar aula, e já num pensava muito mesmo em Engenharia e Arquitetura, então resolvi: “não, eu nasci pra ser professor”!

Honrando, aí, até a tradição da família. Aí, atuei como professor por 4 anos no estado lecionando matemática, física e química também. Durante isso, eu via que o curso que eu tive de matemática não me dava suporte pra alguns desafios como professor e, então, decidi fazer Pedagogia. Inicialmente, eu fiz a Pedagogia pensando em ter algumas respostas e ter uma bagagem para aquilo que eu já tinha, e aquilo que faltava, enquanto licenciado em Matemática e Física, e aí, quem sabe, no futuro, tentar e pleitear a coordenação da escola, né? Ou, no futuro, a direção, embora hoje a direção já saiu totalmente dos planos. Coordenação, quem sabe, né? Foram cinco anos, e, nesse ínterim aí, fazendo a faculdade, eu não aguentei dar aula como o matemático e os “aborrecentes” acabaram comigo e fiquei muito doente. Aí, em 2010, eu estava cursando Pedagogia e prestei o concurso como agente administrativo e deixei o Estado. Em 2013, teve o concurso aqui de professor e tinha acabado de terminar Pedagogia. Eu falei: “bom, vou tentar e vou fazer esse concurso e vamos ver como estou”. Nem estudei nada e só fui lá mesmo para ver como seria essa prova e como eu iria me sair no concurso. E fui, fiz e passei! E depois que eu passei, inicialmente, quando foi pra assumir, eu pensava em Fundamental I, eu não pensava no infantil, só que eu queria trabalhar muito perto de casa e, perto de casa, a escola que tinha como fundamental I não tinha vaga, só tinha na Céu Encantado, que é aqui, né? Encostado da minha casa. Eu tinha muito medo de Educação Infantil, mas escolhi mesmo assim. (Professor Mauro)

Não muito diferente que alguns outros indivíduos do sexo masculino que optaram pela formação em Pedagogia para atuarem na profissão docente, assim como se pode perceber também nas pesquisas de Sousa (2011), Monteiro (2014) e Junior (2017), o docente João relata ter escolhido cursar a licenciatura, dentre tantos outros fatores, pelo exemplo e pela proximidade que tinha de outros professores. O Professor Mauro também ressalta ter em sua família uma tradição para a docência: como exemplos do sexo feminino, todas as tias maternas são professoras.

O que é interessante ressaltar no relato do professor João é que as suas influências de escolha por cursar a Pedagogia e, por consequência, atuar na Educação Infantil advêm do exemplo de outros professores do sexo masculino que atuam nessa mesma etapa. Sendo assim, sugere-se que essa presença na Educação Infantil do município, de certo modo, está começando a incentivar ou a dar segurança a outros homens ao optarem pela profissão, diferentemente da grande maioria dos sujeitos do sexo masculino que participaram de outras pesquisas, como a de Monteiro (2014), que pesquisou as trajetórias de docentes homens na Educação Infantil e evidenciou

[...] a influência de mulheres na escolha profissional dos sujeitos. Enquanto os professores Júlio e Murilo foram influenciados por professoras do Ensino Fundamental, no caso do professor Raposa, foi exatamente a influência de sua própria mãe que determinou sua escolha pelo curso de Pedagogia (p. 57).

Além das influências femininas e, no caso deste município, também de figuras masculinas, há outros fatores que estimulam a escolha de homens pela formação em Pedagogia, como a complementação da formação inicial ou a ascensão aos cargos de gestão. Como

exemplo, tem-se o caso do professor Mauro, que optou pela graduação em outros tempos de sua carreira, o que tem forte ligação com a constatação de Monteiro (2014, p.54) sobre os professores entrevistados em sua pesquisa: “[...] a opção pelo curso superior de Pedagogia, por outro lado, ocorreu em uma etapa posterior da vida dos sujeitos no que se refere à idade, associada ao interesse em permanecer na profissão”. Nesse contexto, vale mencionar a constatação de Gonçalves e Penha (2015), que afirmam em seu estudo que, para os docentes homens, a Pedagogia se trata de uma segunda opção de curso, posterior à opção de uma licenciatura.

Entretanto, para João, cursar Pedagogia foi sua primeira graduação e partiu de uma escolha consciente, situação pouco evidenciada nas demais pesquisas, e ainda mais sendo estimulada pela experiência de outros professores homens que atuavam como pedagogos. Enfim, cursar Pedagogia, para alguns sujeitos, configura-se como uma opção profissional, e, para outros, torna-se uma necessidade ao longo de suas trajetórias.

Ainda há outros dois pontos que são importantes na análise das falas do professor João: a importância dos estágios e das experiências vividas na escolha da atuação profissional. As vivências que o professor teve em seus estágios e a possibilidade de atuar nos diferentes níveis da Educação Básica que sua licenciatura o habilita promoveram a oportunidade de definir suas preferências profissionais, optando, assim, por iniciar sua carreira docente na Educação Infantil e, somado ao fato de conhecer outros docentes homens e, portanto, já ter uma prévia noção do que estas escolhas iriam lhe conferir, ter um ingresso mais consciente na profissão. Tal evidência, em relação às vivências no estágio, também foi constatada por Monteiro e Altmann (2013, p.12) ao observarem que, diante dos entrevistados em sua pesquisa, “[...] dois professores que vivenciaram a totalidade de sua experiência docente na Educação Infantil relacionam o interesse pela área com os conhecimentos e observações decorrentes dos estágios, realizados durante os cursos de formação inicial”.

Outros fatores importantes que contribuíram para que João fizesse sua escolha pela profissão são a afeição por crianças e a percepção de habilidades, que são essenciais para atuar com essa faixa etária, demonstrando que essas características não são específicas a um sexo determinado. Portanto, haverá sempre homens que desenvolverão, de acordo com suas vivências sociais, habilidades consideradas essenciais à educação de crianças pequenas e que ainda são fortemente atribuídas como inerentes ao sexo feminino. Diferentemente, o professor Mauro iniciou sua carreira docente no Ensino Fundamental II e Médio e não tinha em suas perspectivas a Educação Infantil:

Eu tinha muito medo da Educação Infantil, por duas questões: o primeiro é de lidar de fato com os pais, né? Questão de preconceito, a criança num poderia se machucar. Então, eu tinha muito medo disso. E o segundo é de lidar mesmo com a criança, que eu não tinha experiência nenhuma de lidar com essa idade e com bebê. Eu não tinha essa vivência, não sabia o que fazer, e graças a Deus eu tive na escola uma professora, que foi professora no CEFAM, e aí ela me ajudou muito, o que eu devia ver nas crianças, como deveria ser esse ensino, então ela me ajudou muito. E, aliás, eu devo muito a ela nesse sentido, porque ela, né?! De fato, me ensinou a dar aula e como lidar com as crianças, e aí eu consegui vencer esse medo de lidar com criança, de lidar com os pais. Mas, muitas coisas que eu não sabia e que ela não pode me ajudar, eu fui aprender. Eu comprei um manual de como lidar com bebê e crianças, porque ninguém nunca ensinou isso pra gente, a faculdade também não ensina, né, então eu tenho que aprender. Se eu não tinha quem me ensinasse, eu fui fazer leitura, né?! E foi assim que eu cheguei na Educação Infantil. Depois que eu cheguei, que eu assumi, entrei, trabalhei na Educação Infantil, eu me apaixonei. Hoje, é algo assim que eu não pretendo sair. Me identifiquei na Educação Infantil. No início, foi difícil, mas hoje eu acho que é a minha cara mesmo. Me descobri na Educação Infantil. Me apaixonei, é isso! (Professor Mauro)

Assim como Mauro, parte dos professores que atuam na Educação Infantil não tinha a perspectiva pela profissão ou não realizou uma escolha consciente por tal, pelo contrário, suas trajetórias foram as responsáveis por levá-los ao ingresso nesse campo de atuação. Ainda é perceptível, na fala de ambos os entrevistados, o receio que paira sobre o indivíduo do sexo masculino pelo exercício docente com crianças pequenas, profissão que ainda é fortemente ligada à figura feminina. Diante desse cenário, vale mencionar que Gonçalves e Penha (2015) constataram em sua pesquisa que

O olhar desses homens nos leva a refletir sobre o porquê da falta de interesse, e entendemos que não seja por preconceito da comunidade que esta atuação não aconteça, os próprios homens têm enraizados em seus pensamentos a figura da mulher como aquela que leva mais jeito para lidar com crianças principalmente com a faixa etária de 0 a 3 anos, esta relação mulher e maternidade até hoje é presente no cotidiano das pessoas (p.190).

Entretanto, ao analisar a resposta do professor Mauro, percebem-se algumas situações que, somadas a este enraizamento, reforçam para alguns homens a dificuldade nos cuidados infantis, pois, na sociedade, a figura masculina ainda é distanciada desse papel nas diferentes esferas sociais, uma vez que há preconceitos e entraves decorrentes da comunidade escolar, o que demonstra que a afirmação das autoras não é passível a todas as realidades.

Em seu relato, Mauro deixa claro seu receio em lidar com crianças pela pouca experiência, e isso é fato para muitos homens na sociedade, porém o que é válido ressaltar é que o professor, diante da necessidade de sua profissão, foi capaz de desenvolver habilidades necessárias aos cuidados e à educação de crianças pequenas, em parte por ajuda de terceiros, mas também pela busca de autoconhecimento.

Contudo, é passível a qualquer homem aprender a lidar com crianças, sendo assim, a problemática carece apenas de uma questão de interesses, de quebra de estigmas, de busca de conhecimento e da concepção da existência de múltiplas masculinidades, configurando, assim, a Educação Infantil como uma possibilidade profissional para o sexo masculino, já que as concepções sobre a figura masculina são histórico-socialmente construídas e passíveis de mutação, assim como constatou Monteiro (2014) ao afirmar que

A noção de masculinidade associada a um ideal de virilidade se revelou como uma noção a ser constantemente repensada e a presença dos professores homens na Educação Infantil permitiu a emergência de outras noções de masculinidades, que incluam o cuidar e o educar, assim como a escolha pela carreira docente dedicada às crianças, como possibilidades para os sujeitos do sexo masculino. Dessa forma, a análise das trajetórias dos professores possibilitou mostrar que tais noções são construídas socialmente e, portanto, mutáveis (p.116).

Enfim, o que é suscetível de conclusão ao se observar ambos os relatos é que cada indivíduo despertará o interesse pela profissão de Pedagogo e pela atuação na Educação Infantil diante das experiências pessoais, alguns mais conscientes da escolha que estão realizando, outros conforme o acaso dos caminhos trilhados.

Porém, observando as pesquisas já realizadas, boa parte dos professores homens não têm a Educação Infantil como uma primeira escolha profissional, mas são as suas trajetórias profissionais que, de algum modo, rumam para a sua entrada nesta etapa, como o caso do professor Mauro, que ingressou na Pedagogia devido às lacunas na sua formação inicial e na perspectiva de um cargo de gestão, e, por fim, acabou ingressando na Educação Infantil pela opção de lecionar mais próximo de sua residência e não pela escolha consciente por essa área. Mas, sua trajetória demonstra que é possível para qualquer indivíduo, independentemente do seu sexo, desenvolver habilidades necessárias ao cuidar e educar crianças pequenas e apreço pela profissão, antes temida pelo docente.

Pautando-se nas análises até aqui realizadas, aparenta-se que a escolha profissional dos professores mostrados foi desvencilhada de muitas ressalvas e obstáculos. Porém, a história não foi bem assim! Para que esses professores conseguissem chegar a essa consciência sobre suas preferências profissionais, ingressar na Educação Infantil, de fato, e permanecer nessa área, tiveram de enfrentar algumas pressões sociais desde o momento da escolha pela graduação, como se pode perceber no relato do professor João:

Logo que eu iniciei, todo mundo falava: “Nossa, dá tempo de desistir”! Todo mundo só me falava: “Olha, é uma profissão muito sofrida”! Todo mundo me falava só as coisas negativas: que não é bem remunerada; que homem pior ainda; que eu ia sofrer muito preconceito. E, mesmo assim, eu falei: “Ah, agora que eu comecei, eu vou até

o fim, mesmo que eu não trabalhe na área, já faz um ano, eu não vou parar agora, porque eu não quero perder esse tempo que eu já iniciei”! E eu pensei em algumas vezes desistir, sabe? Mas, e quem te falava essas questões de remuneração e preconceito? (Pesquisador) Os professores da faculdade. A direção da escola que eu fiz estágio me chamou na sala uma vez, antes de eu começar: “Olha, cê tá começando, você é novo, você ainda tem muito tempo, por que não vai fazer administração”? Meio assim, em tom de brincadeira, ela tava meio que falando sério. Falou que dava tempo de desistir. E também os outros professores onde eu fazia estágio falavam. E sua família? (Pesquisador) A família não! Porque minha família sempre soube que eu sempre gostei de criança. Minha vó e minha mãe sempre falava que eu estava no caminho certo! Desde que, antes, quando eu era adolescente, assim com 15 anos, eu já lidava com crianças menores onde eu dava aula de teatro num grupo pra crianças. Eu sempre tive essa vocação para trabalhar com criança. (Professor João)

Sua experiência, assim como de tantos outros homens que optaram por cursar a Licenciatura em Pedagogia, é marcada por comentários pessimistas e desmotivação pelos pares da profissão por diferentes causas. O professor João teve de superar todas essas questões, no seu período de ingresso e formação na faculdade, por parte dos professores da graduação, amigos e profissionais com os quais conviveu nos períodos de estágio para prosseguir com os estudos e alcançar a almejada formação profissional. Ainda, pode-se perceber em sua fala que, para muitos homens que iniciam a licenciatura, a pressão social associada a outros fatores são elementos influenciadores para a permanência e a desistência da graduação, demonstrando que a escolha por essa é um grande processo de resistência aos entraves sociais que ainda rondam essa profissão para o sexo masculino.

Outra questão desvelada em seu relato é o fato da associação de profissões ao sexo do indivíduo, como no caso da diretora da escola onde estagiou, que o incentivou a desistir da Pedagogia e cursar a graduação em Administração. A fala citada afirma que as questões de sexo e gênero ainda refletem diretamente nos modos de pensar de alguns indivíduos da sociedade e precisam ser desconstruídas, pois interferem de algum modo no direito alheio de escolha pela profissão. Monteiro (2014) ressalta a importância de tal discussão ainda no campo da graduação:

Os estudos acerca das relações de gênero na educação e, nesse caso, da construção social das masculinidades, se mostra necessário nos cursos de formação inicial em Pedagogia, nos quais em geral a temática *gênero* não vem sendo abordada de maneira a questionar concepções estabelecidas socialmente. [...]. É necessária uma formação que abranja o maior número possível de futuros professores, ainda em formação, para que essas concepções preconceituosas sejam minimizadas (p.117).

Dando continuidade à análise, pode-se dizer que o professor Mauro não sofreu pressão na graduação em Pedagogia por se tratar de um curso a distância, e, assim sendo, não ter convivido num espaço coletivo ao longo de sua formação. O fato de já ser licenciado e estar cursando a Pedagogia também pode ter atenuado a situação, pois era justificável sua formação

nesta área em busca de maiores conhecimentos para atuar como professor de Matemática ou para buscar um cargo de gestão, que são duas posições dentro da carreira pedagógica vistas com melhor predisposição à figura masculina.

Ainda fica mais perceptível a questão da relação do sexo com a profissão quando se indaga aos professores se percebem que a presença de um homem em outros cargos na Educação Infantil é percebida de modo distinto ao do professor:

Sim, pelo motivo que a maioria dos educadores são mulheres, então quando eles veem um homem já olham com um “rabo de olho”. Já o anjo da guarda, aí era o contrário, quando tinha um anjo da guarda que era mulher, porque sempre era homem, então pra proteger, pra cuidar da escola, pra fazer o serviço de segurança eram homens, quando isso invertia, que já aconteceu de eu ver, o papel de preconceito que a gente tinha se inverteu pra ela, uma mulher nessa profissão de anjo da guarda, “como ela vai proteger a escola? Ela é frágil, que ela vai fazer pela escola se acontecer alguma coisa”? Então, ela sofria um pouco. A mesma coisa que a gente, só que era invertido, porque essa imagem já vem de que o homem é que comanda, que é o chefe, que é o líder, então um homem quando ele é diretor é bem mais aceito que o professor, é uma coisa social, entendeu? Um machismo que tá meio implantado nas pessoas. (Professor João)

Com certeza, se você tá num cargo em que não tenha relação direta com a criança não tem tantos olhares em cima. Se você tem uma relação direta com a criança, o olhar preconceituoso é bem maior. Diferente de quando você está na gestão, do meu ponto de vista, que não é tão grande esta hostilidade, ela pode até existir, não sei, mas não vejo. Quando envolve um cargo que a relação é direta à criança, há hostilidade, com certeza, que não existe quando é gestor da instituição. Anjo da guarda não há problema nenhum, é da própria função dele, ele tá ali pra guardar, proteger, né?! (Professor Mauro)

Ambos os sujeitos relatam questões parecidas, afirmando que ainda há socialmente estabelecida uma concepção que condiciona a escolha de algumas profissões ao sexo e não somente às habilidades profissionais do sujeito, assim como constatou Monteiro (2014) ao afirmar que

O convite para que os professores ocupassem cargos na gestão escolar e também para ministrar cursos de formação continuada, mesmo ainda no início de suas carreiras na rede municipal, indicou uma associação da masculinidade com a noção de autoridade, por parte da equipe gestora (p.63).

Portanto, algumas profissões ainda estão associadas ao sexo e às características socialmente difundidas a este, como no caso apresentado em que a autoridade é vista como um atributo masculino. O Professor João ainda ressalta o momento em que o preconceito se inverte de figura quando o anjo da guarda da escola é uma mulher e também passa por situações de preconceito quanto a sua figura em uma profissão considerada adequada ao sexo masculino.

Outro ponto que ambos os professores ressaltam em suas falas é a questão da proximidade que o cargo exerce em relação às crianças, pois, quanto mais próximo delas,

maiores serão os olhares de desconfianças e os preconceitos que recaem sobre esses sujeitos. No contrário, quanto maior a distância em relação às crianças e quanto mais próximos de funções consideradas de cunho masculino, como o cargo de gestão, que assume essas duas perspectivas, menores ou inexistentes serão os entraves para tais sujeitos.

Ainda, reitera-se, aqui, parte da fala dos sujeitos desta pesquisa sobre como a presença de professores homens na Pedagogia e na Educação Infantil era discutida ou citada no seu período de formação inicial:

Sim, na faculdade, foi citado que... os professores sempre comentavam, né?! Que havia mais mulheres do que homens na sala e me usavam de exemplo. As pessoas apostavam se eu ia até o final ou não. Inclusive na faculdade, quando eu comecei, tinha quatro na minha sala, aí elas ficavam fazendo apostas de qual ia desistir primeiro. Inclusive só eu que terminei. Os três outros meninos desistiram antes. (Professor João)

Inclusive nos cursos de Pedagogia, inclusive das Universidades Públicas, esse tema da presença masculina não é debatido. Ele não é, sequer, tocado neste aspecto. Pelo menos no tempo que eu estive. E eu espero que, agora, com essa pesquisa, isso possa estar em pauta em algum momento, senão, numa disciplina, em algum momento do curso, inclusive agora, entrou mais homens neste último concurso, mas a presença masculina sempre existiu no curso de Pedagogia e nunca trabalharam isso num curso de Pedagogia. (Professor Mauro)

Este trecho da fala de João revela algo muito comum na graduação em Pedagogia e que foi constatado por Gonçalves e Penha (2015), que é a pequena presença de alunos do sexo masculino e, também, a desistência deles ao longo do curso, que, em partes, é estimulada por questões de preconceitos, pelas vivências no período de formação ou por falta de reconhecimento com a profissão. Esse fato também estimulou Sousa (2011) a realizar sua pesquisa: ao participar de disciplinas do curso de Pedagogia para complementar sua Pós-graduação e constatar a mínima presença de homens no curso, decidiu questionar a realidade apresentada a fim de tentar entendê-la.

Partindo da fala dos professores e, segundo a pesquisa de Maciel (2017), ainda é possível perceber que a discussão nos cursos de formação inicial sobre a presença masculina na Educação Infantil pode passar despercebida por se tratar de uma minoria, ou, quando evidenciada, não ser discutida dentro do viés que necessita para a ampliação da percepção sobre a realidade desses profissionais. Portanto, estes entraves precisam ser superados diante da questão, e não reforçados, pois, de certo modo, incentivam a desistência de homens nessa área ao longo do curso.

Sendo assim, é necessário que a graduação em Pedagogia tenha um espaço de discussão que considere as questões mostradas com a importância e a seriedade devida para que se

comece, dentro do campo de formação inicial, a desconstruir os entraves, promover a afeição pela profissão e incentivar os indivíduos do sexo masculino à conclusão da graduação e à opção pela atuação profissional na Educação Infantil, visto que, no relato do professor Mauro, fica explícito que sua maior dificuldade foi com o corpo docente da escola onde iniciou sua carreira:

[...] mas, com os professores, isso demorou mais. Eu tive que levar muito mais tempo para mostrar para esses professores que eles poderiam confiar em mim. Agora você vê: se os professores não confiavam em mim, o que eu vou dizer para os pais na sala em que eu trabalhava? (Professor Mauro)

Essa constatação diante da fala do professor desvela a necessidade de uma discussão no campo da formação inicial e de uma intervenção na formação continuada e em serviço, destacando a importância de uma consciência na equipe escolar de como suas ações dificultam também o ingresso e a atuação desse docente (homem) na Educação Infantil, podendo até reforçar, junto da comunidade escolar, receios, desconfianças e preconceitos.

No cenário exposto, é necessário não tratar mais como despercebidas essas questões relacionadas ao sexo masculino na Educação Infantil e entender a necessidade de suas discussões, visto que ainda há boa parte da parcela da sociedade que não compreende a profissão como propícia aos homens, conforme se pode observar a partir de relatos e de comentários facilmente observáveis em redes sociais e de informação, além das pesquisas já realizadas na temática, como a de Sousa (2011), afirmando que

[...] o fato de que, por existirem poucos homens na docência com crianças pequenas, há uma tendência a ficarem na invisibilidade, chegando ao ponto de se pensar que não existem. Pude constatar não poucas vezes a veracidade dessa asserção quando falei e falo sobre o tema dessa investigação. As pessoas costumam perguntar se por acaso existem homens professores na educação infantil ou usam a expressão “eu nunca ouvi falar que tivesse homens na educação infantil, a gente só vê mulher” (p.17).

Em continuidade à perspectiva apresentada, outra questão, indagada aos professores, diante de suas trajetórias, é como o sexo e a sexualidade interferem na escolha pelo curso, e, diante aos seus relatos, é perceptível evidenciar mais um dos fatores que permeiam tal realidade:

Ah, eles falavam: “Profissão de gay”! Alguns amigos zoavam, mas eu nunca liguei assim. Algumas, não diretamente a mim, mas já ouvi conversas já, do tipo: é ou não é? Entendeu. Mas, eu também fico mais na minha em relação a isso. E eu acho que sim, muitas pessoas que têm vocação e que gostam não continuam ou desistem por ser tachado de gays, de sei lá, que pra mim não é problema nenhum. (Professor João).

Eu digo assim: Meu Deus, por que eu não fiz magistério? Né?! Eu fui fazer técnico em edificações, que era lá pertinho, se bem que tinha muito isso mesmo, era malvisto: “Ai, isso é coisa de viado”. Né? “Se vai fazer magistério, então você é gay mesmo”! Embora nunca tenha assumido publicamente. O fato de você fazer o magistério te dava carteirinha: “Não, você é gay! Então, você é gay mesmo! Você vai trabalhar com criança e tá fazendo magistério: é gay”! Mesmo que você não assumisse isso

publicamente: “Não, ele tá lá porque é coisa de mulher, isso é coisa de mulherzinha, e é isso mesmo”! (Professor Mauro)

Os relatos dos professores reforçam como as questões de sexo e de gênero na concepção de parte da sociedade ainda estão atreladas a algumas profissões. No caso da Pedagogia e da atuação na Educação Infantil, algumas situações ainda colocam a sexualidade do indivíduo em questão, fator que os professores acreditam ser influenciador no afastamento de muitos homens dessa escolha profissional, visto que a masculinidade ainda é um conceito muito frágil, e o fato de a profissão estar ainda fortemente associada à figura feminina pode levar ao questionamento de sua sexualidade. Contudo, é preciso, assim como defendem Hentges e Jaeger (2012), em sua pesquisa, que esses indivíduos sejam capazes de se desprenderem da masculinidade referente bem como entendê-la como plural, ademais eles devem saber que existem múltiplas formas de expressá-la, uma vez que essa não é imutável. Nesse sentido, é necessária ainda uma discussão no âmbito social sobre as relações entre profissões, sexo e gênero.

No caso desta pesquisa, ainda é interessante ressaltar que alguns dos amigos do professor João que atuam na Educação Infantil, assim como ele, são assumidamente homossexuais, e cabem, aqui, algumas reflexões para que não haja uma visão equivocada sobre tal dado da realidade.

Primeiramente, é preciso ressaltar que a sexualidade não está associada às características dos indivíduos, mas a sua orientação sexual. Portanto, a homossexualidade não garante ao sujeito características consideradas pela sociedade como femininas ou masculinas, pois essas são adquiridas ao longo de suas vivências sociais e de sua formação pessoal e profissional. Sendo assim, sugere-se que a presença de professores homossexuais na Educação Infantil pode se dar pelo desprendimento que parte desses indivíduos tem em relação a preconceitos ou a comparações com características socialmente consideradas femininas, como demonstra a fala do professor João ao relatar não se sentir incomodado com essas comparações.

No entanto, é preciso também ressaltar que há homens heterossexuais atuando na Educação Infantil, assim como Junior (2017, p.73), que, ao realizar o levantamento dos sujeitos para sua pesquisa, constatou que “[...] a maioria é heterossexual, casado e metade participa de algum movimento político, quebrando a ideia proveniente do senso comum de que o professor homem na educação infantil é visto pejorativamente como homossexual”. Esses homens também foram capazes de se desprenderem de preconceitos e de comparações ao assumirem a profissão na Educação Infantil como algo também de direito ao sexo masculino. Cabe, aqui, deixar explícita a necessidade de um maior estudo sobre tal fato.

O professor Mauro, diante da questão que envolve o sexo, a sexualidade e os entraves que surgem dessa, ainda ressalta que:

Eu acredito que ninguém escolhe ser professor por conta da sua orientação sexual. Eu escolhi ser professor porque eu queria ser professor. Isso acaba gerando entraves porque é uma classe, uma categoria de trabalhar com crianças em que predominam mulheres. Então, acredito que sempre vai haver essa questão de ser chacota ou ter essa conotação mais pejorativa, mas eu creio que, na questão da escolha, eu acredito que não. Se você escolheu fazer pedagogia, num significa que você vai fazer essa escolha por conta da sua orientação. Você escolheu essa profissão porque você gosta dela, assimilou que tem pressupostos que vai fazer parte da sua vida: de ensinar, de formar, de poder contribuir, enfim, de ser professor. Até então, porque pedagogo não precisa ser somente na Educação Infantil, pode também no fundamental I. É claro que, quando vai pra Educação Infantil, que é predominantemente feminina, vai haver esse tipo de gracinha, de conotação pejorativa com relação à figura masculina, sim! E eu acredito que isso acontece muitas vezes, de muitos não escolherem e acabarem não fazendo Pedagogia, porque existe essa chacota ou essa questão que vai questionar a masculinidade do homem heterossexual, né? Que vai questionar isso dele. Então, com toda certeza, muitos homens acabam não escolhendo a Pedagogia pra trabalhar com crianças dessa faixa etária de 0 a 5 anos. Muitos acabam fazendo pensando no Fundamental I ou numa coordenação ou num trabalho de gestão. Então, eu acredito que sim! Que influencia, sim, na escolha! Tanto que, quando eu escolhi, eu quis fazer Pedagogia, não era pra trabalhar com crianças e, sim, pensando num cargo de gestão. Essa visão não passava na minha cabeça que tinha que ser só pra mulher, mas eu sabia que, se eu fosse trabalhar com criança, e não queria trabalhar com criança, com público infantil, justamente por essa visão de que o homem que estaria lá ou seria um pedófilo ou seria um gay, entendeu? Então, aí teria mais aquela coisa de ter de enfrentar isso, não só como orientação sexual, de ter que enfrentar essa visão de que eu estaria lá pra molestar crianças. Eu acredito que ainda há, sim, a não escolha pela profissão de pedagogo e pela Educação Infantil por se colocar em xeque a masculinidade das pessoas do sexo masculino, inclusive dos heterossexuais. (Professor Mauro)

As experiências de vida desses sujeitos demonstram como, para alguns indivíduos, era e ainda é associada a imagem de homens à homossexualidade ao optarem por profissões que são, em sua grande maioria, ocupadas por mulheres, como é o caso da Pedagogia. Contudo, pautando-se na fala do professor Mauro, é possível considerar que a escolha da profissão de Pedagogo e a atuação na Educação Infantil não devem estar ligadas à orientação sexual ou ao sexo de um indivíduo, principalmente no caso da docência, pois, para exercê-la, qualquer pessoa, independentemente disso, precisa ter a consciência de que essa profissão está relacionada para além de habilidades que garantam o cuidado, a uma necessária aptidão ao ensino e a uma ação pautada por bases teóricas que promovam o desenvolvimento físico e intelectual de uma criança.

Portanto, associar a profissão a um sexo específico não garante a efetividade do profissional no processo de desenvolvimento integral da criança. A escolha de optar pela Educação Infantil deve pautar-se no domínio dos conhecimentos necessários à atuação com

essa faixa etária e à aptidão em lidar com o desenvolvimento característico destas crianças, condições que o sexo não garante a indivíduo nenhum.

Por fim, diante da discussão de professor homem na Educação Infantil ter associada a si a homossexualidade, Hentges e Jaeger (2012) afirmam em seus estudos a necessidade da desnaturalização da masculinidade e sua compreensão como plural, podendo assim, os homens também serem indivíduos dotados de afetividade, sensibilidade e dispor-se de ações de cuidado.

Desse modo, não se associa mais essas características à homossexualidade, mas se considera que elas são um produto das suas vivências sociais e profissionais.

Para essa desnaturalização, também é preciso percorrer um caminho na busca da ampliação da concepção sobre a verdadeira função da Educação Infantil e de um docente em tal etapa da Educação Básica para que não se perpetue a disseminação de entraves e de comentários pejorativos diante da escolha de um indivíduo pela profissão e, assim, tanto homens quanto mulheres optem pela profissão docente na Educação Infantil pela consciência do trabalho que, nessa, é desenvolvido, enxergando-o para além de um espaço onde os responsáveis deixam as crianças para que recebam cuidados físicos de higiene e de alimentação, mas como um espaço que oportuniza o desenvolvimento em seus múltiplos aspectos (físico, cognitivo e emocional), que necessita de profissionais competentes, formados e com domínio técnico e teórico do desenvolvimento infantil.

Kramer (2007) também reconhece a necessidade da mudança do imaginário social, principalmente o masculino, sobre as concepções do trabalho da Educação Infantil, reforçando a questão da formação para a atuação nessa etapa e não das características sexuais dos sujeitos:

Que a inseparabilidade entre o educar e o cuidar deve ser considerada como uma questão importante nas instituições de Educação Infantil, desprendendo-se do assistencialismo sem enjeitar os cuidados infantis. Esta concepção também seria essencial para modificar o imaginário masculino e de toda a sociedade, visto que, se compreendessem a importância dessa indissociação, não relacionariam mais o trabalho do professor de Educação Infantil como ao de uma “babá” de crianças, pois o que diferencia a ação do professor da dos demais adultos e profissionais que exercem cuidados semelhantes às crianças é o embasamento teórico e a objetivação de suas práticas para o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento integral (KRAMER, 2007 apud GONÇALVES; PENHA, 2015, p.5).

Percebe-se, então, que o sexo e a sexualidade ainda têm certas influências diante da opção pela profissão de Pedagogo, e, diante das trajetórias dos professores apresentados, ainda é importante entender como a questão do sexo interfere no processo de escolha pela atuação na Educação Infantil após o processo de formação e a tentativa de ingresso na profissão docente.

Neste sentido, ambos os professores relatam situações que, em alguns pontos, se divergem, mas que, em outros, se convergem no momento de suas escolhas pelas instituições infantis:

Então, foi uma escolha minha. Porém, quando eu fui escolher a sala, logo que eu sentei na mesa, tinha opções de 0 a 3 anos, só que a pessoa coordenadora que estava lá na atribuição da secretaria já falou: “Oh...aqui é 0 a 3, mas você me desculpa, mas não vai dar porque essa escola aqui tem bebês e os pais são problemáticos e num sei o que...então te resta essa, essa e essa. Essa aqui tem a vaga, mas pra você não vai dar, se você quiser. Deixa essa vaga pra uma mulher”. Ela foi bem assim e eu não tinha nem falado que queria aquela, mas ela já tinha dado uma riscada assim na minha folha. Aí eu falei: Meu Deus, então tá, eu não ia escolher essa, mas tudo bem. Inclusive na hora que eu tava escolhendo: “Ah, mas essa aí também é de 4 a 5 anos. Por que você não pega aquela de primeiro ao quinto ano”. Aí ela foi lá, chamou o diretor que tava lá sentando: “Olha, esse diretor é super bacana!” Ela tentou várias vezes me influenciar e eu quase fui pra essa escola de tanto eles me falarem. Na hora, eu falei: “Não, eu vim focado pra escolher essa”! Eu já conhecia as crianças porque eram as que vinham da escola que eu fiz estágio, era minha prioridade. “Não vai dar, eu vou seguir meu coração e não o de vocês”. Ela deu uma risadinha assim, mas ela tentou me influenciar de todo jeito ir pro fundamental e já riscou: “0 a 3 nem pensar”, ela falou. E aconteceu isso com meu amigo, ele disse que, quando foi escolher, também teve essa situação, ele comentou comigo, tipo assim, tem essas vagas na escola tal, mas essa escola é de 0 a 3 e não dá pra professor. Inclusive, essa escola, ela achou que ia direto nela porque era a única que tinha GLEX, mas eu fui pelo que eu queria mesmo, que era aqui. Ela quase me convenceu, ela ficou aqui e o diretor aqui na minha orelha. De todo mundo foi rápido pra escolher, a minha demorou um monte, porque todo mundo ficou na minha cabeça. Quando eu saí de lá, as pessoas ficaram questionando: “Por que você demorou tanto”? Foi um dia cansativo! (Professor João)

Pra escolha do local de exercício, não houve nenhum comentário. Já quando foi pra escolher sede, por parte de algumas pessoas da banca, elas disseram justamente que eu tinha perfil pra Fundamental I: “Se eu fosse você, escolheria fundamental I, você tem cara de Fundamental I”. E nunca me viu na vida. Mas, eu quero a escola tal. A minha primeira opção é trabalhar perto de casa, mas eu não queria mais trabalhar aqui por conta do enfrentamento com alguns docentes ao longo do ano, e aí eu fui pra escola “X” achando que seria mais tranquilo, sendo que lá o problema era maior do que imaginava, e daí pedi a troca e voltei pra cá. Meu perfil se encaixava melhor no fundamental e eu não sabia por que meu perfil se encaixava melhor se eu me via muito bem na Educação Infantil. (Professor Mauro)

O que se pode perceber é que a escolha de atuação de um profissional docente do sexo masculino não é uma tarefa fácil e que ainda há esforços de tentar desviar sua opção pela Educação Infantil, pautando-se numa visão estereotipada de que homens têm perfil para lidar com crianças maiores. O perfil docente é algo particular e singular e que diz respeito apenas ao indivíduo, que, diante de sua trajetória pessoal e profissional, estabelece o que acredita ser mais viável aos conhecimentos, habilidades e necessidades que possui.

A fala desses professores em seus processos de escolha ainda revela, por parte de alguns indivíduos, certo preconceito no campo institucional e que precisa ser combatido dentro das instituições oficiais, as quais deveriam ser o lugar de maior apoio para esses professores e não de reforço a estereotipações de sexo e de gênero em relação à profissão docente. Na busca de

se diminuïrem os entraves para esses sujeitos, é essencial o respaldo institucional da rede de ensino diante da presença desses professores em escola de Educação Infantil, desde o seu processo de escolha e de ingresso até a sua permanência na instituição escolar e a aceitação pela comunidade. Esta mesma questão é evidenciada por Junior (2017), na pesquisa realizada no município de São Paulo, em que constata que

O sistema educacional ainda não está preparado para receber tal profissional e dar suporte aos envolvidos, já que não há ações específicas para acolhimento e orientação desses profissionais, em sua atuação nas creches. Professores homens estão ingressando na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, sem que os conflitos ou problemas decorrentes sejam discutidos por gestores, professores e pais. Não há bibliografia ou ação política que aborde esse tema. As publicações municipais ignoram esse fato (p.100).

Contudo, é primordial que os sistemas educacionais ofereçam o respaldo necessário aos professores que estão ingressando na Educação Infantil e não tentem desviá-los da profissão ou tratar a questão como despercebida, assumindo, assim, uma postura diante da realidade e orientando a gestão escolar no processo de recepção desses docentes, de acompanhamento de sua entrada e de uma possível necessidade de discussão com sua equipe sobre entraves que surjam diante dessa presença, estabelecendo condutas padrões a esses docentes e resguardando seus direitos enquanto profissional, para que não se reforcem preconceitos e estereótipos, e nem se promova a segregação da figura masculina dentro das atribuições de um docente nessas instituições infantis.

Quanto ao ingresso na Educação Infantil, ainda buscou-se compreender como o sexo interfere na aceitação dos professores nestas instituições por toda a comunidade escolar, e, diante do relato do professor João, cabem algumas considerações.

É assim: eu percebi que, como eu ficava cada dia numa escola, lá na outra cidade, teve uma escola, que não chegou nada até mim, mas eu acredito que tenha acontecido de algum pai ter ido lá reclamar, entendeu? De alguma coisa, por ser do sexo masculino e eu fui muito pouco nessa escola, só quando precisava muito, muito. E eu acho que, por causa da reclamação de algum pai, mas eu não tenho certeza, porque não chegou diretamente até mim. Aqui na escola, teve o caso de uma mãe que, quando ficou sabendo que era um professor, no outro dia, veio aqui na escola, não sei o que ela disse também, porque eles meio que abafam essas coisas assim, mas ela pediu pra trocar a filha dela de escola que estava aqui desde o início, né? Porque o professor era um homem. Que onde já se viu um professor homem? Aí, ela mudou. Foi lá pra uma escola, aqui perto, e chegou lá falando que ela queria vaga porque na escola que ela estava, o professor era homem e ela num queria professor homem. (Professor João)

O professor João, assim como acontece com a chegada de alguns outros professores, teve de passar pela situação constrangedora de transferência de alunos pela questão do sexo do

professor, questão também evidenciada nas demais pesquisas, como a de Junior (2017). Os motivos para essa transferência nem sempre ficam explícitos pelos responsáveis das crianças e, muitas vezes, podem se concretizar no campo velado, pois, legalmente, o professor tem o direito de ocupar o cargo em questão, então acabam transferindo a criança ao perceberem que não terão sucesso em solicitações de troca de sala.

Não muito diferente de João, o docente Mauro também passou por experiência parecida em seu ingresso na Educação Infantil, o que reforça que alguns dos entraves são homogêneos a todos os docentes que ousam nesta se aventurar:

Enfim, já em 2017, teve um pai também que pediu que queria mudar de sala e a postura da gestão foi a mesma, que não, que não mudaria, que a sala da criança era aquela. Então, o pai decidiu tirar a filha da escola e isso foi muito chato para mim. Eu fiquei bem atento para ver qual seria a postura da escola porque, nesse aspecto, a escola tem que ser favorável a mim, dar suporte a mim. Não é trocar a criança de sala que vai resolver isso, muito pelo contrário, eu acho que acaba gerando tipo: “Bom, por que que tirou a criança? Então, é porque alguma coisa de fato tem com esse professor”! Mas, não, a postura da escola sempre foi muito bacana com relação a isso, sim. (Professor Mauro)

O docente também teve, em sua trajetória, situações de transferência de alunos pela não aceitação de seus responsáveis pela figura masculina na docência na turma de seus filhos. O que é importante ressaltar, em sua experiência, é a postura assumida pela gestão da escola em resguardar o direito do professor e em defender sua presença naquela turma, visto que o amolecimento da gestão, nestes casos, pode reforçar os preconceitos e olhares de suspeitas sobre esses indivíduos. Gonçalves e Penha (2015, p.7) defendem, em sua pesquisa, a necessidade da atuação dos gestores das escolas em comunidades que são resistentes a tal presença, pois “[...] estes têm influência direta na organização escolar, atingindo toda a comunidade envolvida, quanto à participação de homens atuando como professores em um ambiente de predominância feminina”, e reitera-se que a postura que assumem diante desses entraves poderá amenizá-los ou torná-los ainda mais evidentes.

No entanto, no caso desses dois professores, foram raros os responsáveis que pediram a transferência de alunos ao longo de suas trajetórias, o que não é algo compartilhado pela maioria da comunidade escolar, talvez esse aspecto assim se caracterize pelo fato de os responsáveis compreenderem o direito legal de tais indivíduos à profissão e as consequências de atos preconceituosos e constrangedores, como alguns citados, ou até mesmo por não se sentirem tão incomodados com a situação.

Ainda sobre a escolha e o ingresso na Educação Infantil do professor Mauro, ressalta-se uma situação vivida que merece a discussão em relação ao sexo docente e à aceitação da comunidade escolar por tal figura:

Então, aí eu trabalhei o primeiro ano na Céu Encantado e foi como local de exercício. E aí, quando foi para escolher, por conta de ter alguns entraves na equipe escolar por perseguição de alguns outros docentes, mais especificamente de uma professora em si, então eu falei assim: “Bom, eu não vou continuar nessa escola”! Mas eu já havia me apaixonado pela Educação Infantil e falei: “Não, eu vou continuar na Educação Infantil, mas eu não quero mais a Céu Encantado”! Então, quando foi para escolher sede, eu escolhi sede na escola “X”. Só que, quando eu fui, eu não tinha conhecido a escola, e, quando a comunidade ficou sabendo que eu iria para lá, eles foram bem hostis, um tanto quanto agressivos, né? Eu acabei sabendo, porque, chegando para conhecer a escola, fui hostilizado pelos pais, porque, nessa escola, teve um estagiário, em anos anteriores, que havia sido acusado de ter molestado crianças lá. Então, os pais, assim, não viam bem a presença e a figura masculina na Educação Infantil, ainda mais que lá era Berçário e Maternal. Então, eu fui hostilizado. E aí, depois disso, eu entrei com processo pedindo para que eu não ficasse na “X” e pedi pro RH, para comissão de atribuição e a Secretária de Educação. Eles sabiam desse entrave na escola e que havia gerado muito transtorno, inclusive para secretaria de educação, e eles não me alertaram com relação a isso, deixaram então que eu escolhesse a escola como sede. Deu muito trabalho, mas havia uma vaga na “Céu Encantado”, era uma vaga livre que não havia sido preenchida e todos já haviam escolhido sua sede e, por conta disso, aí eu consegui transferir a minha sede e acabei voltando para escola “Céu Encantado”, onde a figura masculina, apesar de ter alguns problemas, desafios e alguns entraves com algumas pessoas da comunidade escolar é uma escola que já tinha por três anos seguidos a presença da figura masculina na Educação Infantil, dois anos antes de mim pela pessoa do professor “Sérgio”, que atuou ali na escola como CLT e ele acabou não ficando porque outros professores entraram. Até no momento, eles falaram assim: “Será que não seria importante a sua presença lá para tirar esse estigma da escola e você mostrar o que de fato é o homem na Educação Infantil?” Não teria problema nenhum, eu disse, que até poderia ser, mas que eu não queria ser o Jesus Cristo nessa situação. Porque eu fui apenas para conhecer e você já chega sendo hostilizado pela comunidade, a gente sabe que é uma comunidade difícil, é um bairro violento, então eu não queria ser linchado ou sei lá sofrer qualquer coisa e ter que mostrar aquilo que eu sou. Numa escola que tem a presença masculina melhor aceita tem seus desafios, quão grande não seriam os meus desafios numa escola que não tem essa aceitação pela figura masculina. Eu iria para uma outra escola, não iria ficar lá, eu iria para outra escola que eu soubesse que eu não seria hostilizado, que não teria que enfrentar ou passar por situações de violência, seja ela verbal ou física. Eu tive medo mesmo de ter agressões físicas, uma vez que eu já havia passado por agressões verbais só de visitar a escola. Então, o RH e a comissão achou por bem me mudar. O engraçado é que esse rapaz, né? Que na época era estagiário, depois de algum tempo ficou provado que na verdade ele não fez nada e que não foi ele! A criança havia sido molestada por uma outra pessoa. Só que, até tirar esse ranço e essa imagem da escola, até os dias de hoje se fala nesse assunto, e eu não sabia, eu não tinha conhecimento disso. O bairro e a comunidade escolar ainda não superou, mesmo sabendo que o profissional não teve culpa, que não foi ele que cometeu isso com a criança. Isso foi algo que aconteceu que foi externo e que foi levado para o interior da escola. Então, você vê, olha só aquilo que nós podemos sofrer. Foi algo que foi fora da escola, mas que, por ter a figura masculina, sem averiguar na época ele foi afastado, depois foi aberto processo administrativo e processo civil, sendo o primeiro alvo, e a gente sabe que a maior parte dos casos de violência infantil são pessoas da família, então por isso eu acabei não ficando lá pra ser o Jesus Cristo e mudar essa realidade. (Professor Mauro)

Esse relato do professor traz à tona uma questão muito forte na Educação Infantil diante da figura masculina que é sua associação à pedofilia, sendo um dos maiores entraves que dificultam a aceitação de homens realizando os cuidados de crianças pequenas, que, em casos como o citado, colocam o professor como o primeiro alvo de suspeitas. Esse tipo de situação se dá porque muitos indivíduos da sociedade, segundo Sousa (2011), ainda

[...] compreendem que atuar na docência nessa etapa é uma profissão mais adequada ao gênero feminino. Ancorados em visões cristalizadas e socialmente construídas sobre as relações e papéis de gênero, esses sujeitos objetivam essa ideia na figura do gênero masculino associado à pedofilia e à perversão sexual e na imagem do gênero feminino visto como sinônimo de pureza, delicadeza e aptidão natural para o trabalho com crianças (p.168).

Nesse sentido, a figura feminina está acima de qualquer suspeição nos cuidados infantis e a figura masculina é percebida como uma presença perigosa. Porém, pode-se observar que a carreira do estagiário mostrado foi prejudicada, de forma injusta, por essa visão socialmente estereotipada e impediu essa comunidade, em específico, diferentemente das comunidades que descreveremos aqui, nesta dissertação, de ter uma boa experiência com professores do sexo masculino na Educação Infantil. Esse é o aspecto dentro da temática que mais necessita de estudos que possam dirimir a concepção, de muitos indivíduos, da figura masculina como ameaça diante da fragilidade de crianças pequenas, além de ser o entrave mais delicado a ser discutido.

A questão da pedofilia não deve ser vista como o intuito que leva homens a optarem pela Educação Infantil. Sabe-se que há casos em que o fato acontece em instituições escolares de diferentes níveis e por ambos os sexos, porém não justifica banir os homens da Educação Infantil, culpabilizando ou pré-conceituando a todos com tal intenção. Nesse sentido, ressalta-se a necessidade de se realizar um processo de seleção docente mais eficaz e que considere uma boa avaliação psicológica dos sujeitos de ambos os sexos, para que não haja mais casos, assim como é veiculado pela mídia, de indivíduos sem condição psíquica de atuar com crianças, mas que, por falhas no sistema seletivo, ingressam nas instituições escolares de todo o país.

Contudo, é fato que, em cada comunidade, o professor homem viverá uma experiência. Haverá aquelas comunidades que o aceitarão com mais ou menos entraves e até mesmo aquelas que não aceitarão tal presença em nenhuma hipótese. Nesse sentido, esta pesquisa quer demonstrar as boas experiências de professores que assumiram a profissão, que foram capazes de estabelecer uma boa relação de confiança com a comunidade escolar e que, hoje, realizam, de modo efetivo, com menos ressalvas e mais tranquilidade, a docência na Educação Infantil.

Porém, atentando-se ao relato do professor, o que se ressalta aqui é a questão do processo de atribuição que desconsiderou tal fato e não deu consciência ao docente, em sua escolha, dos preconceitos e das violências que poderia sofrer na instituição em específico e que, porventura, o fizeram desistir da escola após passar por uma situação de constrangimento e de hostilização de sua figura.

Contudo, esta problemática recai muito mais sobre indivíduos do sexo masculino e desperta a preocupação dos responsáveis pelas crianças, condicionando ao homem, quando é possível e há tempo hábil – já que alguns pais desistem antes mesmo de iniciar o ano letivo – a tarefa de demonstrar à comunidade escolar sua idoneidade:

E nós, homens, temos que mostrar muito mais do que as mulheres a capacidade que a gente tem, que a gente sabe cuidar também. A mulher não precisa provar, para ela é nato que ela dá conta de cuidar e que ela vai cuidar com zelo. Agora, o homem tem que provar que ele tem o mesmo zelo, que é tão profissional quanto uma mulher. E a questão da idoneidade e que não vai ter risco nenhum para sua filha ou seu filho. Eu acredito que seja mais, os pais devem se preocupar, pela questão de pedofilia e tal. Mas, isso não quer dizer que o professor, porque ele é homem e trabalha com criança, ele é pedófilo. Não tem nada a ver uma coisa com a outra. (Professor Mauro)

Em sua fala, Mauro menciona a tarefa que recai sobre um professor do sexo masculino de demonstrar à comunidade sua idoneidade e capacidade profissional, ressaltando a necessidade de se desvincular a imagem do professor homem da pedofilia, assim como Ramos e Xavier (2012), que também constataram que

Em linhas gerais, ficou explicitado pelos diferentes sujeitos participantes da pesquisa que a aceitação dos professores do sexo masculino somente se efetivará quando esses sujeitos conseguirem oferecer provas de que, além da competência e da habilidade inerentes ao desempenho da função, são pessoas idôneas e não representam perigo para as crianças. Ainda assim, é reiterada a ideia de que são homens fora do lugar (p. 102).

A preocupação apresentada não pode ser considerada como via de regra por ser uma visão equivocada, estereotipada e generalizada sobre a figura masculina na profissão, já que as trajetórias idôneas dos professores Mauro e João na Educação Infantil, e de outros professores nas demais pesquisas, demonstram que esses docentes optam pela profissão por motivações ligadas ao campo profissional.

A questão do toque, da proximidade física, e, enfim, da afetividade, como se pode observar, é um grande estigma ainda presente sobre a figura masculina na relação com crianças e se reflete dentro do ambiente escolar, interferindo no modo que se estabelecem as relações e os cuidados, o que pode condicionar à figura do professor olhares de suspeitas que acabam gerando algumas situações de ressalvas ao seu trabalho:

Já passei por situações, que já aconteceram, de me orientarem a não entrar no banheiro por ser do sexo masculino. Aqui não, nunca falaram assim: ‘Por você ser homem, faça isso!’ A não ser quando eu fiz estágio, que teve uma escola que teve problema e eu era orientado a seguir as mesmas normas que os outros dois professores de lá seguiam que era de nunca entrar no banheiro porque a escola toda tinha câmera, menos no banheiro, e, como não tinha no banheiro, não podíamos entrar. Aqui, eu nunca tive essa orientação direta. (Professor João)

No início, eu cheguei a entrar no banheiro algumas vezes. Aí ela foi bem claro que não era para eu entrar no banheiro, não era para eu cuidar de nenhuma menina nesse sentido e eu tive que mudar isso. Existe um contrato tácito entre nós desde que eu assumi lá na escola, em 2014, e isso foi mantido por todas as gestões que passaram e, até hoje, ninguém disse nada ao contrário, então continua valendo desde 2014, que eu jamais cuidaria de uma menina. Então, o cuidar das meninas, o máximo que eu posso fazer é jogar água nas pernas na saída do parque e prender os cabelos. Então, eu não posso fazer nada: não posso dar banho em nenhuma menina, nada que exija que a criança esteja nua, trocar fralda e nunca, nunca, nunca, nunca, entrar no banheiro das meninas. Então, isso, apesar de não haver nenhum documento, é um contrato tácito da escola, que eu não toque e que eu não entre no banheiro das meninas. Tudo bem, dizem que é para me salvar, me proteger. E se a escola fosse de berçário, como ia ficar a situação? Isso teria que ser revisto, porque é impossível o professor não ter o contato com o bebê. (Professor Mauro)

Como podemos perceber pelo relato de ambos os professores, ao se ingressar na Educação Infantil, ocorrem orientações pautadas em preconceitos e em suspeitas em relação à figura masculina, principalmente nos cuidados com as meninas, sendo realizadas ressalvas em suas funções e colocando em suspeição sua idoneidade com as crianças, como evidenciado na pesquisa de Ramos e Xavier (2012), na qual também constata a presença de interdições no ingresso de homens a profissão docente na Educação Infantil, marcado por ressalvas, desconfianças e preconceitos.

Essas ressalvas comumente vêm acompanhadas, por parte da gestão escolar, de uma justificativa em prol da proteção do docente para que se evitem futuros constrangimentos ou problemas com a comunidade. Gonçalves e Penha (2015) entrevistaram gestoras de escolas de Educação Infantil e essas reforçaram que aceitariam homens em suas instituições, mas que também fariam ressalvas a eles em relação ao toque físico. Portanto, vemos que essa problemática é algo ainda enraizado socialmente e precisa de maiores discussões, visto que a postura da gestão pode reforçar os olhares de suspeitas e dificultar a aceitação desses profissionais pela comunidade. Porém, há de se considerar que as posturas adotadas por gestores também podem partir da falta de reflexão, do desconhecimento ou da experiência ante a realidade mostrada.

No entanto, é necessário esclarecer as consequências advindas dessa postura, como ressalta Junior (2017, p.103), em sua pesquisa, sobre a qual, do ponto de vista legal, não há documentos que “[...] se referem à docência masculina na educação infantil – nem para ressaltar

a igualdade de condições profissionais de professores homens e mulheres, nem para impor qualquer restrição à docência masculina nessa faixa da escolaridade básica”. Contudo, como reforça o professor Mauro, sempre serão de modo tácito essas ressalvas, visto que, legalmente, o professor, independente do sexo, tem, em suas atribuições, o cuidar e o educar na Educação Infantil, e, portanto, não pode ser privado ou constrangido diante da execução de suas funções.

Entretanto, há casos em que o desconforto fica bem explícito, porém em menor quantidade, como se pode observar na experiência de um dos professores, principalmente em relação à demonstração de afetividade que é vista com olhares de suspeição por algumas pessoas da comunidade, como vivenciado pelo professor Mauro:

Em 2016, a gestora não me falou especificamente o que a mãe disse, a única coisa que ela falou é: “você pode ter todo o afeto que você faz com todas as crianças. Pode fazer carinho na hora de dormir, pode fazer tudo que você faz com todas as crianças e que você sempre fez e eu não vejo com maus olhos. Mas, com a Letícia você não fará nada! Nenhum ato afetivo”! Eu perguntei por que e ela só disse que eu deveria fazer aquilo que ela estava dizendo: “Eu não quero que você faça, porque eu gosto de você, eu conheço, eu sei quem é você e o profissional, mas por conta da mãe dela que não entende o profissional que você é”. Até hoje, eu não sei o porquê e também não tenho curiosidade de saber, embora eu suspeito que seja, por conta da fala da direção, que a mãe fez todos os comentários preconceituosas possíveis da minha pessoa. Então, aí o que ela combinou comigo em 2016 é que não teria, em nenhum momento, nem na hora de dormir, na hora de sair, na hora de chegar, nenhuma relação afetiva com a Gabriele. (Professor Mauro)

Observa-se fatidicamente que a presença masculina incomoda e desperta a suspeição de alguns indivíduos da comunidade, além de causar alguns desconfortos no cotidiano escolar mesmo após algum tempo de atuação na unidade, e, a cada ano, sempre haverá um ou outro caso nesse sentido. Desse modo, Junior (2017, p.88) evidencia que alguns professores citaram, no decorrer do exercício de sua função docente, a “[...] sensação de ‘constante vigilância’ por parte de algumas mulheres”.

Também foi questionado aos professores como eram vistas suas demonstrações de afeto com as crianças e ambos compactuam com a sensação de que eram observados e, de certo modo, tolhidos nesse sentido, seja pelas demais pessoas da comunidade escolar ou até por seus próprios medos, inseguranças e receios:

De início, era como eu te falei, o professor bravo, e tal, mas elas perceberam que eu não sou assim, nada disso o que elas falavam para as crianças, e as mesmas perceberam que eu sou calmo, que eu brinco, dou abraço, tem alunos que chegam e me dão beijo no rosto, entendeu, e às vezes os pais ficavam assim: “Meu filho homem tá dando um beijo no rosto do professor?”. Eu via que tinha esse olhar, mas nunca diretamente falado. Eu vi que isso com o tempo foi diminuindo. Uma postura minha que evito é de deixar as crianças sentarem no meu colo. Às vezes, a criança vem e senta, mas aí eu já tento evitar e tiro a criança. Tinha uma criança que no início era muito tímida e que queria ficar de mãos dadas comigo, sentar no colo, e tal, mas eu evito. Eu tenho um estagiário homem também e eu falei pra ele assim: “Eu evito de

pôr no colo, se você quiser evitar também, porquê como a gente é visto com um pé na frente e outro atrás, pode haver comentários negativos sobre isso!'. Mas nunca me foi orientado por ou não. A gente meio que evita pra não ter problemas. (Professor João)

Isso não era bem-visto inicialmente. Era visto com muito preconceito pelas pessoas. Até houve a colocação da gestão, no primeiro ano, que até me pediu se eu não podia deixar de fazer isso. Eu disse que podia fazer menos ou uma quantidade menor de demonstrações de afeto, mas não ter demonstração de afeto não seria da minha pessoa, não seria da minha personalidade. Isso é da minha personalidade! E depois eu vi que até o fim do ano a visão dela mudou, ela viu que aquilo era verdadeiro, que não era perigoso, porque, inicialmente, essa questão afetiva é vista como perigosa. Então, isso foi diluindo, dirimindo ao longo do tempo e hoje isso é perfeitamente aceito, não só com meus alunos, mas com outros alunos de toda escola. Mas isso foi tendo que ser vencido ao longo de todos esses anos, teve que ter um tempo, as pessoas foram adquirindo confiança em mim. Então, eu tive que mostrar o meu trabalho, quem eu sou, não só como profissional, mas também como pessoa, as minhas qualidades, meus atributos, o que eu tenho a contribuir pra escola inclusive, então, isso foi com o tempo. (Professor Mauro)

Nesse cenário, é perceptível que a comunidade escolar acaba por tolher o professor por suspeição de sua imagem, assim como os próprios professores, no ingresso na profissão, acabam se tolhendo e se policiando nas suas demonstrações de afeto com o receio de serem mal interpretados em suas ações, o que resulta em evitar o contato mais próximo com as crianças. Contudo, também se evidencia que esse tipo de situação vai se dirimindo ao longo do ano escolar e, quanto maior o tempo de atuação em determinada instituição, mais vai se modificando a percepção da comunidade pela sua presença, como se pode perceber na resposta do professor Mauro ao ser indagado sobre a precisão de haver mudanças em suas posturas e comportamentos no modo de ser e de lidar com crianças dentro e fora da escola:

No primeiro ano, sim. Tive que mudar muito, tive que me policiar em algumas coisas, principalmente pelo medo com o corpo docente, não tanto com as crianças elas eram bem aceptivas e receptivas com relação ao afeto. Então, esse primeiro ano eu via que a questão de dar afeto para as crianças constrangia as professoras e que elas não viam isso com bons olhos, até o ponto disso ser verbalizado pela primeira gestão. O que eu faço aqui fora com qualquer criança, com qualquer pessoa, eu tive que me policiar na escola e eu sofri muito com isso, foi uma das coisas assim que mais me fez sofrer e depois, foi uma das coisas que me fez não querer ficar na outra escola, porque eu teria que mudar muito, eu teria que ser alguém que eu não sou até conquistar esses pais. Então, eu vi que não vale a pena mudar tanto, ter que deixar de ser eu para ser um profissional. O professor é um ser humano primeiro de tudo, então eu teria que deixar de ser o humano que eu acredito e de formar os humanos que eu acredito, da forma que eu me pauto e que eu acho que dá certo. No primeiro ano na escola, tive que mudar muito. Já no segundo ano, eu não tive que ser tão assim, porque os professores já me conheciam, e, então, na escola, eu poderia ser assim tranquilamente. Mas, eu via ainda que alguns pais não me viam com os mesmos olhos. Só que, por exemplo, quando eu via a criança no supermercado, mesmo que a mãe não gostasse da minha figura enquanto professor, a criança já me amava, então vinha, já gritava, pulava, fazia festa no mercado e eu sou a mesma pessoa na escola e no mercado, eu sou do mesmo jeito. Então, eu não vou ignorar e fingir que eu não vi a criança. Igual o caso da Letícia, por exemplo, na hora de dormir, ela queria que eu fizesse cafuné assim como nas outras crianças. De 2017 para cá, então quer dizer

que 2014, 2015 e 2016, eu tive que me policiar muito em alguns momentos, em muitos momentos no caso, em 2016 principalmente com a Letícia. De 2017 para cá, isso já foi sendo diluído ao longo desses três anos, de lá para cá eu sou eu mesmo, muito puro e tranquilamente. Não tem que deixar de ser aquilo que eu sou fora da escola. Se eu fosse para outra escola de Educação Infantil, e eu acho que eu não teria coragem, porque eu teria que começar da estaca zero isso que eu conquistei com a escola, que demorou três anos para conquistar com a comunidade escolar. Com as crianças, isso é muito natural, independente do ano, porque é próprio deles, eles vão vendo quem você é e eles testam você. Já com a comunidade, isso é mais difícil. Então, você vê, eu tive que primeiro mostrar para os funcionários; depois eu tive que mostrar para os pais. Eu tive que diluir com esses pais em pelo menos 3 meses de trabalho aquilo que uma professora consegue fazer em uma semana. Com a comunidade toda, eu demorei 3 anos. Então, ter de passar tudo isso de novo em uma escola de Educação Infantil, eu não sei se eu teria coragem, pois precisa de ter um controle emocional e psicológico muito grande para conseguir passar por tudo isso e, hoje, apesar de fazer terapia, eu não sei se teria coragem de passar por tudo isso. Eu acho que um professor que troca de escola todo ano sofre, porque tudo que ele conquistou no ano passado ele vai ter que fazer tudo de novo e não vai conseguir colher os frutos dos anos anteriores. Você vê, mesmo eu estando numa comunidade que já tinha o Fabiano, eu vejo que a minha presença e a minha conquista foi muito difícil. (Professor Mauro)

A experiência do Professor Mauro desvela que, ao ingressar na Educação Infantil um docente homem, conforme as características da comunidade em que atua, terá de se resguardar em alguns aspectos de seu comportamento para evitar situações de constrangimento no cotidiano escolar. Porém, vale ressaltar que, com o tempo, essas questões vão se dirimindo e o professor passa a ser percebido com outro olhar pela comunidade, pois terá, como descrito por Ramos (2011), superado seu “período probatório”. Diferentemente, a realidade de João mostra que, por se tratar de um professor de processo seletivo, a cada ano ou às vezes, em menor período, precisa iniciar em uma nova escola; portanto, é preciso enfrentar esses entraves enquanto constitui novamente sua imagem profissional diante dessas comunidades.

Considerando a afetividade, faz-se necessário destacar que essa é essencial na relação com as crianças e pode contribuir demasiadamente para o seu desenvolvimento. Além do mais, as crianças são seres espontaneamente afetivos e necessitam de afeto para se sentirem seguras e confiarem nos adultos, o que permite se desenvolverem de modo saudável e mais efetivo. O professor Mauro defende a necessidade de tratar as crianças com afetividade e reforça sua postura diante da relação negativa estabelecida com sua professora de infância, que o marcou ao longo de muitos anos de sua vida:

Eu tenho hábito mesmo. Eu sempre recebo e me despeço das crianças com abraço, com um beijo. Inicialmente, algumas crianças são relutantes, porque não demonstram afeto nem com os pais. Eu acredito que essa questão afetiva ajuda meu trabalho e é uma coisa minha também, inata minha, da minha criação, o abraçar, o beijar, o tocar. Eu acredito que, para alguns, possa ser estranho a maneira que eu tenho de me relacionar. Se é estabelecido um vínculo, talvez porque na minha infância, a minha professora do segundo ano nunca tenha me tocado, isso mexeu muito comigo. A minha professora nunca havia me tocado, nem na primeira série e nem na segunda série e eu via que ela tocava em outros. E eu não quero ser como a professora que

nunca tocou em mim, eu quero que todos os alunos possam ser tocados de alguma forma, não só fisicamente, o que eu quero tocar é o interior, também quero estabelecer esse vínculo, essa relação, tocar o coração, de alguma forma poética marcar a vida da pessoa. É claro que a gente pode marcar e é por isso que eu gosto, pois minha professora dos primeiros anos conseguiu marcar a minha vida também, mesmo nunca me tocando, mas aquela coisa me marcou e me magoou muito até o ano de 2012. Olha só uma coisa que aconteceu em 1987 marcou a vida de uma pessoa até o ano de 2012. (Professor Mauro)

Portanto, o professor considera primordial a afetividade estabelecida entre o docente e a criança e pontua, aqui, algo que é preciso ser considerado no convívio escolar, pois, ao tolher a criança do contato com o professor, estarão sendo marcadas tanto a vida dela quanto as suas percepções sobre a figura masculina em ambientes educacionais.

Os obstáculos que se apresentam sobre a figura masculina na Educação Infantil são diversos e, até aqui, foi mostrado como o sexo implica em questões de posturas e de preconceitos dentro das instituições escolares, principalmente no período de ingresso na Educação Infantil, mas a ideia é que os entraves são amenizados ao longo da convivência do docente com toda a comunidade.

Considerando todos os entraves e as experiências de vida dos sujeitos citados, foi-lhes indagado sobre quais consideram as maiores dificuldades ou desvantagens em se atuar na Educação Infantil por serem do sexo masculino. Nesse sentido, as falas dos dois professores são unânimes ao se relacionarem às concepções estereotipadas e preconceituosas:

As dificuldades são os preconceitos que às vezes tem, ou da comunidade ou da escola. Esses problemas a gente tem desde que escolhe a profissão. (Professor João)

As desvantagens é que você tem que provar que você é tão capaz quanto uma mulher. Então, as desvantagens é de dizer que, num é porque eu sou homem eu não sei cuidar, eu não sei o que estou fazendo. Teve alguns de até julgar a questão intelectual, tipo: Você sabe, você tem bagagem, conhecimento pra fazer o que você está fazendo? (Professor Mauro)

Dentre todas as dificuldades, esses professores elencam os preconceitos diante a sua presença numa profissão feminina como a mais difícil para atuar na Educação Infantil, por conta de que terão de provar, ao longo de sua trajetória, serem capazes de realizar sua função com afinco como uma docente do sexo feminino. Diante de tudo o que foi acima exercitado, é preciso ainda vencer o “período probatório”, denominado por Ramos (2011), que, junto de Xavier (2012), afirma que, para além de terem que demonstrar suas capacidades, os professores homens precisam estampar para a comunidade que são pessoas idôneas e que não oferecem riscos dentro da instituição.

Em relação às vantagens de ser educador homem na Educação Infantil, os professores apresentados corroboram com a ideia de que não percebem que há vantagens de cunho pessoal

e que facilitem sua atuação docente. Porém, ambos, em tom de risos e de ironias, relatam que, para algumas questões, podem ser percebidos por alguns membros da escola como uma presença vantajosa, pois veem neles uma figura para realizar funções consideradas masculinas e que, muitas vezes, são estereótipos, pois não condizem com o perfil dos sujeitos:

Às vezes, assim, quando precisa trocar alguma coisa mais pesada, elas chamam o homem pra fazer, isso seria uma vantagem pra escola. (Professor João)

Não consigo ver o oposto neste momento. Tipo: “Que bom que você é homem por isso!”. Não consigo enxergar vantagens pra nós. O aspecto que falam da questão da presença masculina seria nesse tipo: “Que bom que ele é homem, porque vai por disciplina!”; “Que bom que ele vai dirigir a escola”! Quando alguns chegam e não conhecem, acham que você é o diretor ou o coordenador e não que você é o professor, e não que você vai atuar diretamente com crianças. Talvez, seja essa uma das vantagens de ser o professor: ele vai proteger de um acidente; se houver um incêndio, ele vai tá lá e vai poder apagar; ele vai poder carregar mais de uma criança na hora de salvar alguém; vai poder trocar a lâmpada. Ninguém sobe na escada pra pendurar as bandeirinhas, mas o Mauro tá lá, ele sobe, consegue pendurar lá no meio o balão. Ele pode ajudar a desligar o bebedouro, trocar uma lâmpada, abrir um pote, mas isso seria na minha visão uma vantagem estereotipada e eu não vejo como uma vantagem de fato. Matar rato, eu já tive que matar, mas eu tenho medo, mas eu era o único homem: “Vai lá matar o rato!” e eu morrendo de medo tive de matar o rato, coisa que se fosse em casa eu não faria. (Professor Mauro)

Portanto, as estereotipações quanto ao sexo do sujeito ficam bem evidentes no espaço escolar quando são atribuídas aos homens as funções e cobradas as posturas constituídas socialmente para a figura masculina, mas que podem se tratar de estereótipos, visto que o professor Mauro relata ter de fazer coisas na escola, às vezes, que, se fosse em outros ambientes, não as realizaria, pois o fato de ser do sexo masculino não lhe impede de ter certos receios ou inabilidades para determinadas funções. Porém, na visão cristalizada de alguns indivíduos da sociedade, se é homem, tem de ter coragem e saber fazer! Isso reforça a ideia de que há funções masculinas e femininas e que algumas atividades devem ser realizadas de acordo com o sexo, o que é um grande equívoco e uma prática segregadora.

Em relação a essas estereotipações e cobranças de postura, os professores ainda ressaltam uma das que são mais indiretamente cobradas deles dentro da escola:

Quando eu entrei, as professoras falavam: “Se você não ficar bonzinho eu vou te levar na sala do professor João”. Como se a imagem de homem fosse uma imagem de bravo. Só que aí eles viram que elas eram mais brava que eu. Eu só fico bravo quando acontecesse um caso de briga, mordida, mas quase num acontecesse. Então, elas viram que não funcionam essa fala, que aí quando falava que ia levar pra sala do professor João, tipo uma professora, a “Amanda”, ela tem um aluno que dá muito trabalho, e quando ela trazia pra minha sala ele amava aquilo, então ela fazia bagunça pra vir pra minha sala e eu falei pra ela que na minha sala ele se comportava. Isso acontecia muito com o professor ali da outra escola, porque ele era bastante bravo, onde fiz estágio, então ele, às vezes, tinha que ficar mais na sala das outras professoras do que na dele. Porque ele era chamado toda hora pra dar bronca

na sala que tava muito bagunceira, se não ia pra sala dele. E aí as crianças, quando iam pra sala dele, no começo do ano já tinham essa imagem dele de muito bravo. (Professor João)

Indiretamente me cobram também essa postura até os dias de hoje: “Como ele é o professor homem, ele é o mais bravo, ele que vai pôr mais ordem!”; “Eu vou te mandar para sala do professor Mauro”. Criad né, tem essa ideia que, por ser homem, é o mais bravo. Então, às vezes mandam. Já com os meus alunos, isso não resolve, porque às vezes eu chamo atenção deles e eles continuam fazendo a mesma bagunça. Aí eu falo: “Nossa, com de outra sala dá certo, com a minha sala não dá”! (risos) Eles acabam sabendo seus pontos fracos, eles sabem que você não é o Lobo Mau. Já aconteceu em outros anos de algumas crianças não querer ser meus alunos por achar que eu era muito bravo: “Eu não quero ir para a sala do tio Mauro, ele é muito bravo”. Mas a criança nunca me viu bravo! Não é porque o professor é homem que vai ter mais disciplina, às vezes eu acho até pior (risos) às vezes eles querem subir nas suas costas, coisas que eles não acabam fazendo com as professoras. (Professor Mauro)

A postura rígida ainda é muito exigida dos sujeitos do sexo masculino, mesmo que indiretamente, como ocorre no ambiente escolar, pois ainda se constitui socialmente a imagem de que o homem é o responsável por impor os limites às crianças, como explicita Sousa (2011) ao afirmar que

A ideia de que às vezes os homens educam pode estar ancorada numa visão de educação como disciplinamento e em visões estereotipadas de homem e de mulher, sendo ele o que impõe a disciplina e ela um sujeito delicado que consegue com sua doçura e paciência educar as crianças (p. 129).

Porém, os professores demonstram que essa postura não é via de regra, visto que João e Mauro não se enxergam assim em suas atuações docentes, mas são desenhados por alguns dos demais membros da unidade escolar como a figura responsável pelo controle da ordem e da disciplina. Desse modo, em alguns casos, reforça-se o receio de alguns alunos pela figura de tais professores, rejeitando-os como seus possíveis docentes.

É necessário desconstituir a ideia de que homens precisam assumir postura rígida por serem do sexo masculino. Ser mais rígido, afetuoso ou quaisquer outras características advêm da constituição da personalidade de cada sujeito e não lhes são condicionadas apenas pelo seu sexo. Além do mais, isso reforça tanto nos pais quanto nas crianças o receio por essas figuras do sexo masculino, realçando a característica de um ser bruto e sem habilidades para lidar com crianças pequenas, que, socialmente, são consideradas seres frágeis que necessitam ser tratadas com afeto e delicadeza.

Muitos são os entraves até aqui evidenciados que rondam a atuação de um docente homem na Educação Infantil, e, para concluir a descrição e a discussão das trajetórias desses sujeitos, diante de todas essas questões relatadas, ambos foram questionados se já cogitaram a possibilidade de desistir da profissão:

Eu já pensei sim, e inclusive de tanto o povo achar que eu sou professor de Educação Física, eu quero fazer também, mas, pra trabalhar com criança, porque eu gosto, mesmo que às vezes tem bastante problemas, não tanto quanto outros, porque eu já vi professores terem problemas maiores que o meu por estar na Educação Infantil, mas eu tenho medo de que isso aconteça comigo, então eu pensei no ano que vem fazer Educação Física e ter uma segunda opção, assim pro futuro. Como eu já consegui fazer a pós-graduação que eu queria, agora quero fechar com isso. Agora, pensar em fazer outra coisa, se caso aparecer um concurso fora da área que me interesse, por que não, mas não por tentar fugir, sabe? Mas, não vou dizer que não, nunca, mas não vou pra tentar fugir desses problemas, às vezes eu tento buscar os lados positivos disso, de alguns problemas que eu tenho. Eu tento evitar todos esses problemas pra que não aconteça. Tem que ser bastante persistente se não desiste. (Professor João)

Eu havia desistido quando era justamente o contrário. Na minha caminhada como docente, eu desisti de trabalhar com um público de maior idade. Eu não tive oportunidade ainda de trabalhar com o público do Fundamental I, embora ouça de algumas pessoas: “Ah, você vai se dar bem no primeiro ano”; “Você vai se dar bem no terceiro ano”. Alguns dizem: “Ah, esse é seu perfil”. Eu acho engraçado essa pessoa falar tal sala é teu perfil, mas eu não me vejo nela, então essa pessoa sabe mais de mim do que eu mesmo? Eu não sei até que ponto, mas eu não posso dizer que nunca vou pro fundamental I. Hoje, eu posso dizer, nesse momento, que a Educação Infantil me encantou muito. Eu trabalhei como PEB II no fundamental II e no Ensino Médio. Eu também trabalhei no EJA com educação de jovens e adultos. Quando eu deixei o Estado, eu não queria ter deixado a Educação com Jovens e Adultos. Com os adultos que iam porque queriam aprender, de fato, a gente se realiza como professor. É isso que eu quero. É isso que tô fazendo aqui. O aluno do EJA ele vai com desejo, ele quer aprender, ele quer recuperar o tempo perdido, diferente desses jovens, que nós estamos lidando neste tempo regular e que não valorizam. Então, como muitos perderam isso no tempo que lhe era devido, voltam pra ter aquilo que na época não lhe foi oportuno. Então comigo aconteceu o contrário, eu sai de um público de maior idade e vim para um público menor, pra Educação Infantil, eu queria Fundamental I justamente pelo medo de lidar com as crianças, de lidar com os pais, de lidar com eles o medo de enfrentar isso. Acabei caindo na Educação Infantil, me apaixonei e hoje não me vejo fora dela, embora há pessoas que digam que meu perfil seria outro. Não me vejo no Fundamental I, nos dias de hoje não, de repente eu possa até ter uma experiência substituindo por um tempo no Fundamental I, mas hoje eu não vejo, não me vejo querendo ou desejando sair da Educação Infantil, então comigo foi justamente o contrário: eu vim me apaixonei e hoje não quero sair dela. Não me vejo com adolescente em nenhuma hipótese, mas gostaria de trabalhar com o EJA novamente. Estou feliz, me sinto realizado, não quero sair e vejo com clareza: Por que não fiz isso antes? (Professor Mauro)

A análise de tais respostas leva a considerações muito importantes em relação aos entraves que rondam a presença de professores homens na Educação Infantil. Um fator que, novamente, fica, aqui, evidenciado é a associação do sexo a determinadas profissões, e, no caso da docência, ligando a figura masculina a licenciaturas como a Educação Física, por exemplo, vista socialmente como uma docência de maior cunho masculino, como o caso do Professor João, que já teve sua figura relacionada diversas vezes, ao ponto de ele mesmo considerar a hipótese de cursá-la como uma opção futura.

João não descarta a possibilidade de exercer outra profissão, visto que ainda está num processo de construção de sua identidade docente, e, portanto, aberto a possibilidades e a outras

profissões mais valorizadas. O que vale ressaltar é que não pensa em desistir da profissão para fugir dos problemas que dela advêm, mas tenta aprender e amadurecer com as dificuldades, e ainda ressalta que procura evitar o surgimento de entraves, visto que tem consciência dos problemas que podem surgir diante de sua presença na Educação Infantil.

Portanto, ressalta-se, aqui, a importância do reconhecimento das trajetórias de vida de outros professores, assim como esta pesquisa o faz, para que outras pessoas tenham a consciência dessa realidade e escolham as posturas e as ações mais pertinentes diante de cada situação. Porém, é necessário persistência, e as trajetórias desses docentes demonstram que é possível estabelecer-se na Educação Infantil e realizar-se profissionalmente, assim como demonstra o relato do professor Mauro, que desistiu da docência em outros níveis e encontrou sua realização profissional na Educação Infantil, questionando-se por não ter tido a coragem de se abrir antes a essa experiência.

Para João, ainda fica perceptível como sua trajetória em relação a outros professores foi menos conturbada pelos entraves que rondam essa realidade. Essa constatação pode sugerir que a presença desses professores do sexo masculino esteja sendo vista com menos receios, e, no caso dessa comunidade, também, pelo fato de haver outro professor homem em uma escola próxima à instituição em que atua, contribuindo, assim, para sua melhor aceitação em tal. Portanto, ficam evidentes a importância da presença de professores homens e o reconhecimento de sua existência e atuação na conscientização da realidade e no incentivo ao exercício da docência na Educação Infantil.

Os professores ainda ressaltam diante do questionamento sobre suas intenções de permanecerem atuando na Educação Infantil:

Eu quero continuar trabalhando com crianças sim, mas eu penso em fazer uma outra faculdade pra também trabalhar com crianças ou mais pro futuro dar aula em faculdade. Gestão eu penso, mas eu não sei. Eu gosto de trabalhar com as crianças desse “Mundo das crianças”, e o gestor vai trabalhar direto com os adultos, os professores. Às vezes, penso em sair da área pela questão da remuneração, já pensei em fazer direito. (Professor João)

Eu tenho intenções de cargo sim, só se for como cargo efetivo, que aquele cargo seja meu de fato. A escola e nível tanto faz, pode ser infantil ou fundamental. Se fosse em outra época, antes de passar pela Educação Infantil, eu não pensaria na gestão na Educação Infantil. Mas, 2014 é um divisor de águas pra mim! (Professor Mauro)

Nesses relatos, ficam perceptíveis algumas questões importantes, dentre elas o fato de o professor João cogitar em desistir da carreira docente por questões financeiras, visto que a profissão docente no Brasil ainda não é salarialmente reconhecida como as demais carreiras de nível superior, e, portanto, pode ser um estímulo aos diferentes sujeitos que estão na docência

a buscarem novas profissões e fontes de renda, ou a permanecerem na docência, mas em níveis melhores remunerados, como na atuação docente em universidades.

Para além, ambos demonstram interesse futuro em cargos de gestão, no entanto o que vale ressaltar é a fala do professor Mauro, que demonstra como a experiência pela Educação Infantil modificou suas perspectivas e escolhas profissionais, mesmo que não permaneça como docente nessa etapa e migre para um cargo de gestão - o que não se configura como nenhum problema, visto que a formação em Pedagogia habilita ao cargo -, ele pretende assumir a gestão de escolas que atuem com crianças pequenas, opção que não cogitava antes de ter sido docente na Educação Infantil.

Diante das trajetórias, aqui, descritas e discutidas, é observável que o professor João ainda é um profissional que está em processo de construção de sua carreira docente e de identidade profissional, e, por isso, ainda apresenta algumas inseguranças em relação às suas práticas profissionais, demonstração de afeto e proximidade com as crianças no processo cotidiano de educar e cuidar associado ao receio da percepção da comunidade escolar sobre essas condutas e ações. Já o professor Mauro é um docente com identidade sólida e práticas profissionais bem constituídas, atualmente, não tendo insegurança nas posturas que assume em sua atuação docente e diante da comunidade escolar, sendo essa a diferença mais acentuada em relação a um docente em início de carreira. Estas constatações demonstram como estes professores estão em diferentes fases da carreira docente, como define Huberman (1995), demonstrando suas interferências neste cenário.

No entanto, o professor Mauro, em sua trajetória, teve de enfrentar alguns entraves por um maior tempo que o professor João, visto que estavam em comunidades e tempos distintos, sendo a atuação deste último um pouco mais amena, e, a partir da análise dos discursos de cada um dos professores, é possível considerar o quanto o “tempo” é essencial para algumas questões e faz diferença na postura que assumem diante da realidade que vivenciam e dos entraves que a circunscrevem. Fica perceptível que, independentemente do tempo, algumas questões ainda não foram capazes de se modificar e outras já estão caminhando para uma melhora.

Na trajetória desses dois sujeitos, também é evidente o quanto a presença de outros professores homens na comunidade foi essencial para tornarem mais amenos os entraves que surgem ante a realidade de suas presenças em escolas de Educação Infantil, porém não os torna inexistentes, pois sempre haverá distintas concepções e percepções entre os sujeitos que fazem parte de uma determinada realidade, e, portanto, a resiliência será necessária ao docente homem para se manter na profissão.

Por fim, reitera-se, segundo Pincinato (2007), “[...] que o ato de escolher uma profissão se constitui em um processo de decisões que passa por diversas etapas e que se encontra no centro das relações sociais, em meio a conflitos, disputas e poder” (PINCINATO, 2007, p. 33 apud MONTEIRO, 2014, p. 53). Portanto, a escolha da profissão de professor na Educação Infantil enquanto sujeito do sexo masculino advém das relações sociais ao mesmo tempo em que nelas se esbarram em um campo de disputas por espaço e poder, causando, assim, alguns conflitos, porém passíveis de superação.

Os relatos da trajetória dos professores João e Mauro caracterizam a presença de professores homens neste município e desvelam alguns dos entraves que configuram este cenário, e, ao mesmo tempo, oferecem elementos que contribuem para a ampliação da perspectiva sobre a presença de professores homens na Educação Infantil em diferentes aspectos, incitando a desconstrução de algumas concepções de senso comum, dentre elas: a de que não existem homens na Educação Infantil; a de que esses não possuem habilidades para atuar profissionalmente; a de que oferecem riscos à integridade das crianças pequenas e a de que são, como constatado por Ramos e Xavier (2012), homens fora do lugar.

Essas trajetórias ainda confirmam que haverá entraves que serão específicos a cada sujeito e realidade, pois dependem muito das especificidades das trajetórias dos professores e da comunidade em que se inserem como profissionais, assim como defende Sousa (2011, p.71): “[...] há diversos fatores a serem considerados no estudo sobre o ingresso e a trajetória de um homem como professor de educação infantil. Portanto, a entrada e a aceitação de cada professor não se darão de maneira homogênea para todos”. Entretanto, independentemente de serem sujeitos e comunidades distintas, haverá entraves homogêneos diante da presença de professores homens na Educação Infantil, como é possível observar na trajetória de ambos os sujeitos, em que há algumas questões que independem apenas da comunidade local, mas que estão embrenhadas num senso social mais amplo.

A análise de tais trajetórias pode, inicialmente, reforçar o receio de indivíduos do sexo masculino pela profissão, porém a intenção até então de descrever essas trajetórias é desvelar os entraves que podem surgir diante da presença masculina na Educação Infantil e que necessitam ser discutidos, refletidos e modificados na sociedade, incitando a reflexão no intuito de serem, com o tempo, superados. Ao mesmo tempo, ao ampliar os horizontes, oportunizar a consciência aos indivíduos do sexo masculino de que, apesar dos entraves existentes, o tempo e as posturas docentes são capazes de modificar as relações com a comunidade escolar e possibilitar melhor aceitação e atuação mais amena, podendo se constituírem profissionalmente

neste campo tão enriquecedor e gratificante que é a Educação Infantil, como será possível melhor perceber nas próximas seções de descrição e discussão dos dados.

Para finalizar esta seção, corrobora-se com Sousa (2011)

[...] que o pensamento social é uma construção sócio-histórica e o que é visto como natural deve ser questionado, indagado. Nesse sentido, estranhar implica em indagar, questionar ou procurar entender fenômenos ordinários que têm origens e explicações sócio-histórica. (p. 18)

Portanto, os cuidados infantis e, por consequência, a docência na Educação Infantil são produtos de uma construção sócio-histórica que precisam ser entendidos e questionados para que seja possível a desnaturalização desses, resignificando, assim, concepções. Há, então, a possibilidade dessa educação ser compreendida como uma profissão de direito a ambos os sexos, promovendo o entendimento de que a diversidade de sujeitos atuando no processo de desenvolvimento integral das crianças pode propiciar uma educação pautada na diversidade.

4.2 A REALIDADE FALA POR SI: A CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DE DOCENTES HOMENS E DAS RELAÇÕES ESTABELECIDAS NO COTIDIANO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL.

No intuito de melhor caracterizar a docência masculina na Educação Infantil deste município, para além de buscar compreender as trajetórias destes professores, fez-se necessário observar o cotidiano de suas atuais instituições escolares para reconhecer como se estabelecem as relações com toda a comunidade escolar e suas práticas docentes diante deste universo infantil. Nesta seção, tem-se o intuito também de confrontar algumas das concepções socialmente estabelecidas em torno da figura masculina em relação aos cuidados e à educação de crianças pequenas, podendo, assim, realizar a correlação e a confrontação entre estas e a prática na realidade.

Para tratar desta descrição, serão utilizadas as observações registradas em Diário de Campo, que serão divididas em tópicos os quais organizam o cotidiano de uma escola de Educação Infantil, descrevendo os diferentes momentos de sua rotina, que, segundo Barbosa (2006), pode ser

[...] compreendida como uma categoria pedagógica da Educação Infantil que opera como uma estrutura básica organizadora da vida cotidiana diária em certo tipo de espaço social, creches ou pré-escola. Devem fazer parte da rotina todas as atividades recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas nem por isso precisam ser repetitivas (p. 201).

Neste município, diante da observação das rotinas de ambas as escolas, percebe-se que esta se organiza basicamente em três grandes blocos, que não seguem necessariamente a ordem na qual estão dispostos: os momentos de cuidados e de bem-estar das crianças e as relações estabelecidas no cotidiano escolar; os momentos na área externa e os momentos em sala de aula.

Para Freire (2008, p.118), a rotina é entendida “[...] como a cadência sequenciada de atividades diferenciadas, que se desenvolvem em um ritmo próprio, em cada grupo”. Nesse sentido, cada instituição escolar tem autonomia de organização, escolhendo os melhores modos e tempos para que ocorram estes momentos essenciais no dia a dia de uma escola de Educação Infantil e que revelam muito da concepção destas instituições. A autora ainda descreve que

Toda prática exige uma sistematização. Toda sistematização está contida numa disciplina de trabalho. Toda disciplina de trabalho está alicerçada numa rotina. Toda rotina fala dos tempos, momentos vividos, que constitui meu tempo com o outro. [...] é nesse sentido que a rotina é alicerce básico para que o grupo construa seus vínculos, estructure seus compromissos, cumpra suas tarefas, assuma suas responsabilidades para que a construção do conhecimento possa acontecer (FREIRE, 2008, p.118).

Ao descrever a organização destes momentos das rotinas, serão analisadas as habilidades profissionais e pessoais destes professores ao atuarem com crianças pequenas e as relações que se estabelecem com a comunidade e com seus alunos nestes momentos e nos diferentes espaços da instituição, a constituição dos vínculos e suas responsabilidades em relação ao bem-estar e ao desenvolvimento das crianças.

A partir da descrição e discussão de suas práticas, busca-se também desmistificar a visão social, constatada por Ramos e Xavier (2012), de que estes são homens fora do lugar. Para tal tarefa, serão utilizadas, neste momento, visto que se está em processo de caracterização da realidade de uma localidade em específico, as diretrizes municipais norteadoras da organização e das práticas na Educação Infantil, produzidas pela equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação e referenciadas por diferentes e importantes estudos sobre a infância e a Educação Infantil, correlacionando-as com as práticas exercidas pelos docentes em seus cotidianos, a fim de demonstrar o potencial destes no exercício de uma função considerada de cunho feminino.

4.2.1 Os momentos de cuidados, o bem-estar das crianças e as relações no cotidiano escolar.

O cuidar e o educar são práticas indissociáveis dentro da instituição de Educação Infantil, e, portanto, é também de responsabilidade da função docente cuidar do bem estar das

crianças, e, nesta tarefa, estabelecem-se relações com elas, com a comunidade escolar e com a instituição.

a) O acolhimento e a relações estabelecidas no cotidiano escolar:

Tão importantes quanto quaisquer outros momentos na rotina diária de uma escola de Educação Infantil são os momentos de acolhimento, tanto das crianças, quanto dos familiares, assim como reconhece a Secretaria Municipal de Educação (SME):

A acolhida é um momento muito importante para as crianças, funcionários e principalmente para as famílias, devendo-se constituir num espaço de troca de informações entre os responsáveis e a instituição, promovendo o aumento da confiança e o estreitamento das relações entre os envolvidos no processo educativo. A maneira de acolher pode determinar o desenrolar do dia da criança (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2017, p.22).

Os momentos e o modo de acolhimento têm forte influência no interesse que as crianças desenvolvem em frequentar diariamente a instituição que as acolhe, e, também, para as famílias, na confiança em que terão ao deixá-las sob o cuidado da instituição e de seus profissionais. Ainda, ressalta-se que o momento de ir à escola, para alguns alunos, considerando a faixa etária em que atuam estes professores, é um momento tenso de ruptura com a família, na qual as crianças depositam confiança, segurança e afetividade, e, portanto, pode ser conflituoso.

Assim sendo, é necessário que o momento de chegada à escola seja receptivo para que as crianças se sintam acolhidas pelo docente ao qual serão confiadas ao longo de sua permanência na instituição e que esta seja prazerosa e estimuladora. Para além dos alunos, esta acolhida também precisa ser estabelecida com os familiares, que esperam que os professores demonstrem segurança e transmitam confiança em relação ao cuidar e o educar de suas crianças.

Nesse sentido, aparece a importância da construção de vínculos e da afetividade docente para com seus alunos, como ressaltam Carvallho et al. (2012):

O desenvolvimento humano é um processo de construção social que se dá por meio das múltiplas interações que se estabelecem entre um indivíduo, desde seu nascimento, com outras pessoas e particularmente com aquelas com as quais ele mantém vínculos afetivos (p.27).

Portanto, no exercício de sua função, é necessário que os docentes consigam estabelecer vínculos afetivos com as crianças para, assim, melhor estimular o seu desenvolvimento. Estes vínculos afetivos também são esperados pelos familiares, conforme foi possível constatar com os questionários aplicados em relação à postura que esperam de um

professor de Educação Infantil, dentre elas, que seja atencioso, carinhoso e paciente com as crianças, como poderá ser visto na próxima subseção desta dissertação.

Nos dias em que permaneceu em cada escola, o pesquisador pôde observar um pouco destes momentos de acolhimento na rotina, o modo como são realizados pelos professores e como se estabelecem suas relações com os pais, as crianças e até mesmo parte da equipe escolar.

Na escola “Pequenos Aprendizes”, onde atua o professor João, em uma turma de Etapa II (5 anos de idade), em período parcial, os momentos de acolhida na entrada foram realizados no pátio. Ao chegarem à escola, algumas crianças entraram sozinhas e outras, acompanhadas dos pais até o professor. Neste momento, as crianças são recebidas pelo docente com um abraço. Algumas lhe dão por espontaneidade, a outras ele solicita este cumprimento: “vem dar um abraço no professor!”, e são direcionadas a se sentarem à mesa do pátio para o lanche que realizam minutos depois de chegarem à escola. Esse modo de acolhida se repetiu pelos dias de observação nesta unidade escolar, demonstrando ser uma postura rotineira do professor.

A maioria das crianças chegavam sorridentes e entusiasmadas e logo se sentavam ao lado dos amigos com os quais mais se identificavam. Neste momento de acolhida no pátio, o professor estava sempre brincando e conversando com as crianças e funcionárias que estavam próximas. Demonstrou ser carismático, bem-humorado e atencioso com todos (qualidades também reconhecidas pela comunidade escolar). Esta postura é defendida pela SME, quando ressalta que “[...] o professor deve ser responsável pelo bom humor na escola, envolvendo-se na geração de contentamento, alegria e entusiasmo. Assim, ele enriquece o trabalho, contamina as crianças e potencializa o humor dentro da escola [...]” (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2010, p.14).

Ainda, nestes momentos, estava sempre disposto a ouvir as historietas que queriam contar a ele na chegada, demonstrando sua disponibilidade para a escuta, assim como a SME define que:

A educação infantil implica pensar a escola como lugar que promova a satisfação pessoal e a alegria de estar junto, convidando à familiaridade e ao diálogo. Para tanto, torna-se importante a disponibilidade adulta para a escuta das crianças [...] (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2010, p.07).

Os pais que entravam na escola e desejavam dar algum recado também foram sempre bem recebidos e com atenção por parte do docente.

Em alguns momentos em que as crianças se dispersavam do espaço ou estavam falando alto demais, o professor utilizava um tom de firmeza na voz para chamar atenção, mas sempre

de modo tênue. Com esse mesmo tom imponente, ao final do lanche, solicitava às crianças que formassem fila e se dirigissem à sala de aula.

Na escola “Céu Encantado”, onde atua o professor Mauro, em uma turma de Etapa II (5 anos de idade), em período parcial, os momentos de acolhida também são realizados no pátio. O professor recebe as crianças, que vão chegando aos poucos, são trazidas pelos pais até sua pessoa e sempre as cumprimentam com um beijo no rosto e um abraço, e estas vão se sentando na beira do palco para aguardar a chegada dos demais. Esta postura de afeto do professor é rotineira e não demonstrou deixar os pais desconfortáveis com a situação. Alguns familiares até reforçavam: “vai dar um abraço no professor!”. Mesmo as crianças mais tímidas se sentiam bem acolhidas por ele.

Em quase todos os demais dias de observação, repetiu-se esta acolhida pelo professor, exceto no dia em que chegou atrasado. Foi perceptível a preocupação das crianças com a ausência do docente e a ansiedade pela sua chegada. O professor demonstrou-se sensível em relação aos sentimentos das crianças, e, ao chegar à sala, sua primeira reação foi cumprimentar a todas com um beijo e um abraço, mesmo tendo perdido o momento de entrada, e, diante de todos os questionamentos feitos pelas crianças sobre seu atraso, com toda calma, sentou em roda com elas e explicou-lhes os motivos que o fizeram chegar após o momento de entrada: estava comprando os tecidos para a apresentação que fariam na Mostra Pedagógica da escola, e, por isso, perdeu um pouco a hora.

Nesses momentos de acolhida, entre a espera pela chegada de uma e outra criança, o professor sempre estava conversando com as demais e se mostrava disponível para a escuta de seus causos. Em um dos dias, no momento de acolhida, uma criança chegou com um desenho feito em casa para entregar ao professor, que o recebeu, agradeceu, elogiou e o mostrou para todos. A criança ficou toda sorridente com a entrega. Em outro, as crianças trouxeram brinquedos de casa e ele permitiu que brincassem no palco enquanto aguardavam as demais, participando, em alguns momentos, da brincadeira.

Algo que não o incomodava, neste momento de espera da chegada das crianças, era o fato de estas se levantarem para conversarem com outros amigos que estavam um pouco mais distantes. A única coisa que fazia, com firmeza, era solicitar que diminuíssem o tom de voz, por conta do horário de sono do período integral, porém de modo tênue. Esta postura do professor demonstra o respeito pela liberdade de convivência entre as crianças, vendo esta interação como algo positivo para o seu desenvolvimento e para as relações constituídas com os demais, e não como um ato indisciplinado de seus alunos.

Observadas as condutas dos dois professores, percebe-se que estas condizem com a orientação da SME, que ressalta que:

Os adultos precisam encontrar um equilíbrio entre dois tipos de interação com a criança: por um lado, a afeição, tolerância, a empatia, a proteção, a compreensão; por outro lado, a orientação, o desenvolvimento da autonomia, a compreensão de limites (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2017, p.37).

Nesse sentido, estes professores compreendem que, em alguns momentos, precisam impor sua autoridade docente, estabelecendo limites às crianças, mas sempre os realizaram evitando parecerem agressivos, com voz imponente, porém numa postura tênue.

Assim como na outra escola, na do professor Mauro, as crianças também se dirigiam ao refeitório para um lanche de entrada logo após a chegada de todos. Ao final do lanche, este pedia para as crianças formarem filas e se dirigiam à sala de aula.

Tratando-se dos momentos de acolhida, também é preciso considerar o horário de saída, no qual o acolhimento também deve estar presente. Este horário representa o reencontro das crianças com seus familiares, e, diga-se de passagem, é um momento de grande euforia afetiva para os pequenos. Portanto, ao final do dia, para que haja o interesse das crianças em retornarem no outro, é necessário que tenham despertado afeição pela escola, pelas suas práticas e, principalmente, pelos indivíduos que dispensaram atenção às suas necessidades educacionais e de cuidado ao longo do dia: os professores.

Ao final do período, os pais entram em ambas as escolas para buscarem os filhos na porta da sala de aula. Neste momento, o professor João despede-se das crianças e algumas o abraçam, outras saem em disparada frente aos familiares ao os verem chegando na sala e acabam por se despedirem apenas com um sinal de partida e um “até amanhã!” do docente. Na turma do professor Mauro, este momento de despedida se repete novamente como um ritual afetivo com um abraço e um beijo, ações, em alguns casos, incentivadas pelos pais quando a criança, muito eufórica, vai saindo sem despedir-se do professor: “não vai dar um abraço no professor?!”. Ambos os docentes aproveitam este momento para fazer, quando necessário, orientações aos pais e salientam para olharem os recados e os bilhetes na agenda do aluno.

Esta postura adotada pelos professores, no momento da saída, também é sugerida pela SME quando elenca as condições necessárias para este momento, dentre elas: “despedir-se da criança de modo afetivo” e “atender os pais com atenção e informar se há alguma recomendação especial na agenda” (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2017, p.36).

O que podemos perceber na observação da rotina de acolhida e de saída de ambos os professores é que estes compreendem a importância de demonstrarem afetividade nestes

momentos, constituindo vínculos afetivos com as crianças e os familiares. Essas ações ainda contribuem para destituir a concepção de que homens não têm capacidade afetiva para lidar com crianças pequenas.

Além do mais, fica perceptível, com a observação, o quanto ambas as comunidades escolares já naturalizaram, nestes momentos, estas demonstrações afetivas dos professores, que são essenciais para o desenvolvimento infantil, demonstrando que é possível superar este entrave em relação ao contato afetivo de um docente homem na Educação Infantil para com as crianças. Porém, isso só acontece após certo tempo de convivência com a comunidade escolar, que passa a reconhecer a idoneidade do profissional, visto que os relatos das trajetórias destes professores demonstram que, no começo, tinham de lidar com olhares de desconfiança.

Não só nos momentos de acolhida, mas ao longo de toda a rotina, são estabelecidos vínculos afetivos entre os professores e as crianças, como na sala de aula, nos momentos de brincar e de desenvolver atividades na área externa e nas rotinas dos cuidados, demonstrando toda a atenção que os professores têm com as crianças e o zelo pela sua integridade, seu bem-estar e seu desenvolvimento, como será observado nas próximas subseções da rotina escolar.

Tanto com Mauro quanto com João, há momentos em que as crianças ficam muito próximas deles, tanto na sala quanto nos momentos do brincar na área externa. Elas questionam o que estão fazendo, se querem ajuda, os abraçam espontaneamente, sentam-se ao lado deles nas refeições, às vezes até gerando certa disputa entre as crianças pelo lugar ao lado do docente, atitudes comuns nesta faixa etária. Os professores recebem essas demonstrações afetivas com muito zelo e respeito.

Em alguns momentos, houve tentativas de crianças de sentarem no colo do professor João, e, quando ocorrem, ele, muito delicadamente, disfarça para a criança não perceber e se levanta, realmente evitando este tipo de contato, postura esta que apareceu no momento de análise dos relatos sobre sua trajetória, também evidenciada por Hentges (2015) nas entrevistas que realizou para sua pesquisa, condicionando esta como uma conduta para vários homens nesta profissão a fim de resguardarem-se de quaisquer inconvenientes.

Por fim, diante de toda a questão do acolhimento, é necessário destacar a importância das relações entre a família e o docente, sobre as quais a SME salienta :

As famílias são elementos constituintes das relações que acontecem na instituição educativa, afinal, as crianças são pequenas e, para se sentirem acolhidas, dependem da sintonia entre a família e os profissionais da escola. Essa é mais uma das especificidades dos estabelecimentos de educação infantil [...] (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2017, p.46).

Considerando a necessidade de acolhimento e de estabelecimento de vínculos do professor com os familiares e analisando a observação realizada nos momentos de acolhida e de saída na escola, foi perceptível, ao pesquisador, que o Professor Mauro tem um vínculo mais bem estabelecido com os familiares de seus alunos, pois possuem um diálogo mais amistoso: alguns brincam e dão risada com o professor, caracterizando, assim, uma relação mais sólida entre o docente e a comunidade externa. Já o professor João tem um tratamento um pouco mais cordial e objetivo com os familiares. Contudo, ambos demonstraram-se abertos à escuta e ao diálogo com as famílias de seus alunos, cada um dentro de suas especificidades.

Essas diferenças talvez se deem por questões de personalidade ou, até mesmo, pelo tempo de experiência de Mauro de alguns anos na mesma unidade escolar, o que o permite ter menos receio nas posturas que assume na acolhida das crianças e das famílias, pois a comunidade já o conhece e isso lhe dá mais confiança. Já o professor João ainda demonstra um pouco mais de receio nestes momentos, até mesmo evitando dar beijos nas crianças, recebendo-as apenas com um abraço e estabelecendo com as famílias uma relação um pouco mais reservada. Mais uma vez, o “Tempo”, e, agora, também, a “proximidade com a comunidade escolar” parecem ser fatores condicionadores das posturas que os docentes homens assumem nestes espaços e do modo como as relações entre o professor e a comunidade vão sendo melhor estreitadas.

Antes de se encerrar esta discussão, vale ressaltar mais alguns aspectos desta relação estabelecida entre o professor Mauro e os familiares: no momento de saída na escola “Céu Encantado”, uma mãe de outra sala, ao passar pela porta da sala do professor Mauro, teve a seguinte fala, visto a proximidade com o final do ano letivo: “você que vai pegar meu filho ano que vem, né, professor? Tô torcendo!”. A fala dessa mãe demonstra o reconhecimento de outras famílias da comunidade escolar – não somente de seus alunos – pelo trabalho realizado pelo professor.

Cabe, aqui, neste momento, também, relatar a reunião de pais que ocorreu no segundo dia de observação entre o professor Mauro e os responsáveis por seus alunos: a reunião foi realizada no final do período, sem as crianças, e tinha como intuito dar as orientações sobre a apresentação e sobre as comemorações que seriam realizadas no encerramento do ano letivo, visto que este era o último ano dos alunos do professor nesta unidade escolar, pois, no próximo, iriam para o 1º ano do Ensino Fundamental.

Esta reunião de pais foi o ápice do reconhecimento da boa relação estabelecida entre o professor e a comunidade e do trabalho que realiza, pois a maioria dos familiares estavam

agradecendo o professor pelo cuidado com seus filhos, temerosos por quem seria o docente das crianças no próximo ano. Uma das mães que estava na reunião teve a seguinte fala, meio que em tom de risos, porém aflita: “Ai, professor, você tinha que ir dar aula na outra escola, né! Eu ia ficar muito feliz e tranquila se você continuasse a ser o professor do meu filho. Já sei, por que não pede pra ir pra outra escola? Meu filho gosta tanto de você, num é, gente? E a gente sabe o carinho e o cuidado que tem com eles!”, questionamento reforçado por outros familiares.

O professor ficou muito lisongeado, mas explicou que não poderia acompanhar a turma, pois sua sede de trabalho era nesta unidade escolar, mas que tinha a certeza de que, no próximo ano, teriam uma ótima professora, e, em tom de risos, disse: “ou, quem sabe, até um outro professor!”.

Essa reunião demonstra o quanto este professor conseguiu estabelecer um vínculo sólido com os familiares de seus alunos, além da confiança e do reconhecimento que têm no seu trabalho. Esse vínculo é tão sólido que, na resposta de uma funcionária da escola, foi comentado sobre essa proximidade que os pais têm com o professor, tanto que realizaram até uma homenagem a ele no “Dia dos Professores”.

Por fim, dentro de suas personalidades, cada professor estabelece um modo de constituir vínculo, de demonstrar afetividade com as crianças e também, de relacionar-se com os familiares. A esta pesquisa não interessa o julgamento de quem o faz de melhor modo, mas a questão de que, mesmo com suas diferenças, ambos foram capazes de estabelecer essas relações, cada um ao seu modo, demonstrando que homens são capazes, sim, quando se designam a uma profissão com crianças pequenas, de terem as posturas essenciais para este trabalho, no caso da Educação Infantil, estabelecendo vínculos afetivos e constituindo boa relação com as crianças e a comunidade que atende, transmitindo segurança aos familiares e conquistando a confiança das crianças a fim de entusiasamá-las a frequentarem a escola.

Ressalta-se, também, que nenhum destes dois professores se mostra aquém das orientações da Secretaria Municipal de Educação em relação aos momentos de acolhimento das crianças e da comunidade escolar, conseguindo, assim, apropriarem-se destas e colocá-las em prática independentemente de seu sexo.

b) *Os momentos dos cuidados com a higiene, a alimentação e o bem-estar das crianças:*

Dentro da rotina de Educação Infantil, estão presentes os momentos de cuidado relacionados ao corpo e ao bem-estar das crianças. Qualquer que seja o profissional que opte

por ser docente nesta etapa da educação precisa ter consciência de que estas tarefas farão parte de suas atribuições, pois são de suma importância para o desenvolvimento infantil nos seus múltiplos aspectos, sobre as quais a SME compreende :

Cuidar e educar são indissociáveis. Os aspectos inerentes à educação infantil – saúde, afeto, segurança, interação, alimentação, estimulação, brincadeira, entre outros – devem integrar o cuidar/educar de forma dinâmica. Em todos os momentos e em todas as situações, o educador deve estar em permanente estado de observação para que suas ações criem condições para o desenvolvimento das capacidades potenciais de todas as crianças. Todas as ações cotidianas realizadas nas escolas fazem parte do currículo (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2010, p.06).

Diante do fato de os momentos de higiene, de alimentação e de bem-estar das crianças serem integrados ao currículo da Educação Infantil, cabe, também, a estes professores, considerando a indissociabilidade do cuidar e do educar: promover, zelar, orientar e estimular as crianças para autonomia, também, nestes aspectos, sendo parte de suas responsabilidades e de suas funções enquanto docente.

A observação destes momentos na rotina dos professores tem por intuito reconhecer como estes lidam com as questões de cuidados, que são considerados, ainda por muitas pessoas, como de cunho feminino; com os olhares de suspeição, pois estes cuidados são rondados por uma visão estereotipada de que homens são sujeitos que oferecem risco à integridade das crianças; e, por fim, com a concepção de que homens são inábeis para este tipo de tarefa.

Em relação aos cuidados físicos e de higiene, foi possível observar, em alguns momentos, uma conduta muito semelhante de ambos os professores quando se trata dos momentos de alimentação e de higiene pessoal.

Em relação ao momento de alimentação, as diretrizes municipais para o trabalho com crianças na Educação infantil concebem que:

A situação de alimentação é foco de muitas aprendizagens em que o cuidar e o educar acontecem de modo inseparável. O ato de alimentar tem como objetivos, além de oferecer nutrientes para manutenção da vida e da saúde, proporcionar conforto ao saciar a fome, prazer ao estimular o paladar e contribuir para a socialização ao revesti-lo de rituais (sentar-se à mesa, comer com o grupo, usar o local destinado a esse fim) (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2017, p.23).

Nesse sentido, o papel do professor vai muito além de acompanhar as crianças no processo de alimentar-se para a saciedade de sua fome, mas visa a promover hábitos e condutas para este momento de socialização, estimulando-as a uma alimentação mais saudável e promovendo sua autonomia neste processo.

Nos momentos de alimentação observados nas escolas, ambos os professores se dirigem ao refeitório ou o deixam sempre com as crianças organizadas em fila. Tanto no horário do lanche quanto no do jantar, os alimentos estão dispostos numa mesa na qual as crianças podem se servir conforme suas preferências, assim como a SME orienta:

[...] o respeito às preferências e às necessidades das crianças indica que nunca devem ser forçadas a comer, embora possam ser ajudadas por meio da oferta de alimentos atraentes, bem preparados, oferecidos em ambientes afetivos, tranquilos e agradáveis (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2017, p.23).

Tanto o professor João quanto o professor Mauro acompanham as crianças, apresentam-lhes o cardápio e as orientam em relação à quantidade e ao modo de se servirem. Após todos servidos, acompanham os alunos à mesa, mantendo a organização do momento e auxiliando-os no que precisam.

Os professores, em alguns destes momentos de refeição, também costumam alimentar-se da merenda da escola, algo permitido na rede de ensino em questão para modelizar as crianças com um prato na mesma porção que lhes é servida. Neste momento, aproveitam para estimular as crianças que não haviam se servido a se alimentarem também com a merenda da escola ou a colocarem no prato algum alimento pelo qual não têm muito apreço palatar. Com essa atitude, algumas crianças acabam por se servirem após verem o professor se alimentando.

Quando estes professores são observados no momento de alimentação, fica explícito que esta organização e esta conduta se caracterizam como práticas de rede, visto que eles lecionam em escolas distintas, mas apresentam posturas semelhantes em diversos pontos. O que é possível de se afirmar com esta observação é que estes professores são capazes de atuar nestes momentos de cuidados e de zelar pela boa prática de alimentação, orientando e estimulando as crianças, condizentes com as orientações práticas da rede municipal.

O professor João, no meio destas observações, comentou que há alunos que passaram a comer certos tipos de alimentos depois de o verem comendo também e que sempre tenta estimular que os experimentem: em alguns casos, tem sucesso, mas, em outros, as crianças se mantêm resistentes, porém sempre respeita suas escolhas e não as forçam a comer.

Na conduta do professor Mauro, algo que ocorre em todos os momentos e que vale ressaltar é o fato de ele estimular as crianças a agradecerem as merendeiras pelo preparo da refeição. Algumas, antes mesmo que o professor fale, se levantam e agradecem por conta própria. Isso demonstra que, para além de desenvolver as ações necessárias para o momento de alimentação das crianças pequenas, o educador também se aproveita deste para desenvolver valores essenciais à convivência humana, como o respeito, o reconhecimento e a gratidão.

Sempre após o jantar, as merendeiras da escola “Céu Encantado” disponibilizam ao professor Mauro uma bacia de frutas que ele leva para a sala para servir aos alunos. O que chama a atenção, neste momento, é o zelo que o professor tem em relação ao momento de servi-las, por exemplo, a maçã, retirando a casca para os alunos sobre os quais sabe que não gostam de assim comê-las. Essa atitude demonstra, em partes, o zelo que tem pela criança e o conhecimento de seus gostos, respeitando-os.

Após o momento do jantar, em ambas as escolas, as crianças são encaminhadas para a escovação, orientação esta também presente nos manuais de orientação técnica da Educação Infantil, que orientam que “[...] as crianças precisam aprender a manusear a escova e fazer movimentos corretos para higienizar os dentes, a boca e a língua. Até os seis anos, necessitam de supervisão dos adultos para realizar a escovação de forma eficaz e estabelecer uma rotina” (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2017, p.26).

Ambos os professores estabelecem uma rotina de escovação com as crianças e de acompanhamento, assim como determina a SME, porém cada um diante das especificidades de suas escolas.

Na escola do Professor Mauro, este momento de higiene é realizado no banheiro e o professor acompanha as crianças pela porta, enquanto é auxiliado por uma auxiliar de pátio, que acompanha principalmente o banheiro feminino. Nesse sentido, o professor, para evitar olhares de suspeição, não entra no banheiro das meninas, orientando-as de modo pouco distante. O educador não deixa de cumprir sua função quanto a este cuidado, porém a estrutura da escola, somada aos estereótipos quanto à figura masculina diante da fragilidade das crianças, faz com que assuma esta postura nestes momentos da rotina.

Já na escola do professor João, a escovação é realizada num tanque com diversas torneiras próximo ao pátio. Vale mencionar que, além das orientações, o professor participa da escovação junto com as crianças e escova os dentes como meio de modelização da prática, visto que ele também alimentou-se com elas.

Dando destaque, neste momento, às práticas relacionadas à higiene física e pessoal das crianças, diante da observação, foi possível constatar que, sobre ambos os professores, convergem-se as condutas que assumem nos momentos de utilização do banheiro. Percebe-se que os professores têm mais liberdade para realizar esta tarefa com os meninos, enquanto mantêm certa distância das meninas, pois, quando elas necessitam de auxílio ou de alguma troca, eles preferem pedir ajuda às auxiliares de pátio.

Por algumas vezes em que os professores levaram toda a turma para o uso do banheiro, como, por exemplo, para lavarem as mãos, ambos adentraram ao masculino com tranquilidade, mas demonstraram uma postura bem mais defensiva ao terem de realizar esta tarefa com as meninas: ou se dirigiam no máximo até a porta e, dali, davam orientações ou chamavam auxiliares de pátio para ajudarem-nas.

Em relação aos outros cuidados de higiene física, como a lavagem das mãos e dos pés nos diversos momentos necessários, pode-se afirmar que são realizados com presteza por ambos os professores, pois auxiliam as crianças de modo a orientá-las quanto ao uso do sabonete líquido e da água, principalmente quanto ao controle de seu uso, tarefas geralmente realizadas em espaços externos.

As observações dessas rotinas permitiram perceber que o professor Mauro, em relação ao professor João, apresenta demasiado zelo com as crianças, visto ser de sua personalidade este cuidado em maior demanda. Sempre está atento às crianças em relação ao seu bem-estar, à higiene das roupas, etc. Essa diferença pode estar relacionada tanto a sua personalidade, quanto a sua maior experiência como docente na Educação Infantil. O professor João também apresenta uma conduta de cuidado com as crianças, porém sem demasia de zelo, esperando, em algumas situações, que as crianças demonstrem o incômodo e solicitem, por exemplo, a troca de uma peça de roupa, de certo modo, dando mais oportunidade às próprias crianças de expressarem suas vontades, necessidades e preferências.

Devido à idade das crianças atendidas por ambos os professores, e, por se tratarem de salas de período parcial, nesta rede de ensino, não há, em suas rotinas, os momentos de banho, de troca de roupa e de sono, assim como ocorrem com crianças bem pequenas. O que é garantido, como foi possível observar na prática dos professores João e Mauro, é a troca de uma peça de roupa conforme a necessidade ou o pedido da própria criança; o banho só acontece devido a alguma ocasião em especial, momento em que o aluno é acompanhado pela auxiliar de pátio.

É importante ressaltar que o momento de troca é realizado, no banheiro, com autonomia pelas próprias crianças, que são acompanhadas por uma auxiliar de pátio. Os professores auxiliam apenas na retirada de uma blusa, na amarração de um calçado, entre outras atividades menos invasivas à intimidade da criança, que podem ser realizadas em qualquer outro espaço da escola. Portanto, na pré-escola, dificilmente os professores terão de enfrentar muitos entraves com os familiares nesse sentido, pois os cuidados físicos são menos invasivos à intimidade das crianças, e, nos casos em que são, eles acabam por evitar o contato, solicitando a ajuda de uma

auxiliar. Nesse sentido, apenas um ou outro familiar que não conhece a rotina de uma pré-escola ou que tenha uma concepção ainda estereotipada da figura masculina poderá oferecer resistência à presença de um professor.

Destaca-se que não há nenhuma orientação específica da Secretaria Municipal de Educação para os professores do sexo masculino em relação aos cuidados de higiene pessoal que os impeça de realizá-los. Nesse sentido, as posturas destes docentes podem ser adotadas diante de um acordo tácito entre a equipe escolar e o docente, ou, até mesmo, diante de suas inseguranças quanto ao modo como tais posturas serão percebidas pela comunidade escolar em geral, limitando-os ou afastando-os de suas atribuições em relação a estes momentos de cuidado.

Pereira (2012) constatou que são raros os docentes do sexo masculino que conseguem superar o estereótipo sobre a figura masculina no que diz respeito aos cuidados físicos infantis, assim como se percebe nas posturas destes dois docentes, que se distanciam desta questão para evitar quaisquer transtornos na unidade escolar.

4.2.2. Os momentos na área externa

A BNCC (BRASIL, 2017), pautada pelas DCNEI (BRASIL, 2009), reforça que, na Educação Infantil, os eixos estruturantes para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças são as “interações e brincadeiras”. Nesse sentido, é necessário que um professor que opte por lecionar nesta etapa compreenda que, para a criança, o modo de aprender, de conviver, de experimentar e de explorar o mundo a sua volta é por meio das brincadeiras, interagindo com outras crianças e adultos. Nesse sentido, nos momentos destinados ao movimento e à ação do brincar na área externa, é de fundamental importância o preparo destes espaços e as intervenções realizadas pelo professor para que tais momentos sejam de qualidade e de segurança, promovendo o desenvolvimento infantil diante da necessidade de cada criança.

Na semana de observação do cotidiano destas escolas, foi perceptível que as crianças têm garantido, na rotina escolar, um horário diário para uso das diferentes áreas externas.

Na escola do professor João, o que é importante relatar sobre os momentos nas áreas externas é a sua participação nas atividades junto com as crianças e os modos de resolução dos conflitos que surgem nestas brincadeiras, dando sempre autonomia a elas para resolverem. Exemplos destas situações foram: o dia de passeio ao Parque Ecológico e o dia de brincar no tanque de areia.

Em um dos dias, as crianças foram para um passeio no “Parque Ecológico Municipal”, espaço onde há uma diversidade de brinquedos para as crianças, no qual foi realizado um piquenique com todas as turmas de Etapa II (5 anos de idade). Antes de irem ao passeio, o professor, em roda com a turma, conversou sobre os combinados para essa atividade. Um deles era sempre brincar mais próximo dos professores da escola e obedecer a todos, assim como orienta a SME: “[...] se a turma for de crianças maiores, conversar com elas explicando as regras de segurança para explorar os brinquedos” (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2017, p.31).

Neste dia, o que vale destacar da postura do professor é que, além de brincar com as crianças de sua turma, também houve momentos em que brincou com crianças das demais turmas, pois elas o chamavam e queriam que ele fizesse parte da brincadeira. Isso demonstra o quanto as crianças da escola gostam de sua presença e de que participe junto delas destes momentos.

Durante todo o período que permaneceram no parque, o professor, volta e meia, pedia para algumas crianças irem beber água e irem ao banheiro, demonstrando, assim, sua preocupação com o bem-estar das crianças, visto a exposição excessiva ao sol neste tipo de atividade.

No primeiro dia de observação, foi planejada uma atividade no tanque de areia. O professor levou brinquedos diversos para que as crianças pudessem melhor explorá-lo, mas também permitiu que brincassem com os brinquedos do parque, respeitando a brincadeira livre e ofertando materiais que poderiam enriquecer a exploração do espaço, como carrinhas, baldinhos e pazinhas.

Neste dia, houve alguns conflitos, como o caso de uma criança que jogou areia na outra, pois não queria dividir uma pazinha, e o professor, com muita calma, chamou as duas crianças para conversar sobre o ocorrido, assim como orientado pela SME: nestes momentos, o docente precisa “[...] assumir, sempre que necessário, papel de negociador e oferecer ajuda para que a criança aprenda a controlar sentimentos de raiva e comece a partilhar os brinquedos ou inicie outra brincadeira” (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2017, p.30).

Nesse sentido, ele conversou com a criança e informou que esta só voltaria para o tanque de areia depois que o problema estivesse resolvido e que o colega estivesse limpo. Então, deixou que as crianças chegassem a um consenso: a criança que jogou areia na outra pediu desculpas e a ajudou a limpar a roupa que estava com areia; em seguida, pediram ao professor para voltarem à brincadeira, dizendo que cada uma ia brincar uma vez com a pazinha.

Nos momentos de brincar, o professor também respeita a vontade daquelas crianças que não gostam da brincadeira, como no caso do dia em que foram brincar de motocas no quintal da escola e três meninos não demonstraram entusiasmo com a proposta, então o professor os questionou se gostariam de brincar de outra coisa. As crianças disseram que preferiam brincar de peças de encaixe e, assim, o professor permitiu que buscassem as peças na sala para brincar. Esta postura do professor demonstra seu respeito pelas escolhas das crianças e pelos seus sentimentos em relação às atividades propostas, não impondo apenas suas vontades, mas permitindo que elas tenham participação no momento do brincar e autonomia para escolher uma brincadeira.

No dia em que foram ao parque da escola, o professor também participou das brincadeiras das crianças, que pediram que este as balançasse e, depois, que elas pudessem balançá-lo. Essas posturas mostram sua concepção de entender que, em alguns momentos, o papel do professor no brincar deve ser de preparador e de observador, como fez no tanque de areia, para que realize intervenções apenas nos momentos necessários, e, em outros, participar junto das crianças, estimulando-as e propiciando outras interações com a brincadeira, como no dia do passeio e do balanço no parque.

As ações do professor João demonstram as concepções que este tem sobre o momento do brincar na Educação Infantil, compreendendo a importância de sua participação, a necessidade de sua intervenção, a importância de combinados para algumas atividades e o respeito às preferências das crianças na rotina escolar. Além do mais, havia momentos em que ele participava das brincadeiras, mas também havia momentos em que este apenas as observava.

O momento do brincar também está garantido na rotina da escola do professor Mauro, que, todos os dias, leva as crianças para brincarem na área externa. No dia em que foram ao parque, o professor deixou que as crianças brincassem livremente e ficou as observando sem se inserir na brincadeira. Sempre atento, permitia que as crianças explorassem os espaços e os brinquedos, mas sempre intervia nos momentos em que se colocavam em risco, explicando que o modo como estavam fazendo poderia machucá-las, assim como orienta a SME: o adulto “[...] não deve impedir os impulsos de ação próprios da idade, mas há necessidade de estar próximo das crianças, amparando-as, orientando-as e sugerindo formas de lidar com os desafios” (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2017, p.29). Neste dia de parque, uma criança escorregou por estar correndo e, mesmo dizendo que não havia se machucado, o professor se aproximou e averiguou se não havia sofrido nenhum dano, zelando pela integridade física da criança.

Mas, houve momentos em que deixou de ser observador e interagiu com elas, como quando o chamaram para balançá-las, em algumas intervenções no tanque de areia e, também, quando perceberam um ninho na árvore, o que despertou a curiosidade de todas. O professor aproveitou a oportunidade para se inserir no meio das crianças, fazendo perguntas e respondendo suas curiosidades, que logo começaram a brincar de voar como passáros no parque. Essa sua postura condiz com o que a SME concebe sobre o papel do adulto no brincar, no qual “[...] precisa mediar essa vivência, seja de forma indireta (na organização do espaço e oferta de material) ou direta (brincando junto, instigando a participação das crianças, iniciando o enredo de uma situação de faz de conta, por exemplo)” (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2017, p.29).

Neste mesmo dia, havia uma criança que não queria brincar, pois estava com o dedo da mão machucado, e ficou sentada no chão ao lado do professor. Então, ele pediu que ela mostrasse o machucado, ficou conversando com a criança e fazendo brincadeiras de contar. Em poucos minutos, a criança se animou e entrou na brincadeira das outras. Instantes mais tarde, a mesma criança deixou a brincadeira e foi até o professor para abraçá-lo e conversar, ele foi muito atencioso, abraçou-a, escutou-a e, depois, incentivou-a a brincar mais um pouco. Essa postura do professor demonstra sua atenção para com as crianças, não deixando-as isoladas por não poderem brincar, e também sua disponibilidade em atender as necessidades afetivas ao longo do dia, demonstrando sua postura em relação ao acolhimento das crianças.

Nos momentos de brincar, o professor está sempre muito atento, zelando pelas crianças e realizando intervenções quando necessárias. Há momentos em que participa da brincadeira, e, em outros, coloca-se como observador. Ainda, sempre ao final das brincadeiras em áreas externas, como no parque e no tanque de areia, os professores acompanhavam as crianças na higienização, assim como determina a SME: os docentes devem “[...] orientar a criança a lavar bem as mãos e pés após as brincadeiras com areia ou no parque” (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2017, p.30).

Além do parque, o professor também planejou brincadeiras em outros espaços da área externa da escola, como, por exemplo, no pátio, onde brincaram com bambolê, com motoca, com cesta de basquete e, até mesmo com os brinquedos que as próprias crianças trouxeram de casa, assim como orienta a SME: “[...] o professor tem de alternar brincadeiras em espaços internos e externos, evitando a limitação ou a restrição dos espaços” (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2017, p.30).

O docente as orientava nas brincadeiras e demonstrava, algumas vezes, como fazer, como foi com o bambolê, mostrando-lhes diversas formas que poderiam escolher para brincar com ele, como, por exemplo, lançando-os com força no chão para irem e voltarem até as crianças. Ao verem o professor brincar, todas quiseram tentar fazer o mesmo, desafiando-se até conseguirem. Algumas crianças não conseguiam e o professor as ajudava e as incentivava a tentarem mais vezes.

Nestes momentos, Mauro estava muito atento às crianças, sempre intervindo nos conflitos que apareciam, e que, por sinal, eram bem poucos. Por mais que ocorriam os conflitos, o professor sempre os resolvia com calma e com paciência, e, mesmo bravo com as atitudes de algumas crianças, não as tratava com desrespeito ou com agressividade. Falava em tom imponente, porém com respeito.

Sempre ao final dos momentos do brincar, solicitava às crianças que ajudassem a organizar os espaços e a guardar os brinquedos e os materiais utilizados, para que as próximas turmas encontrassem o espaço pronto para brincarem também. Estas ações contribuem para desenvolver, junto das crianças, alguns valores como a solidariedade, o respeito ao próximo e o cumprimento das regras de convivência, além dos hábitos de organização.

Ainda no campo dos movimentos, nestas semanas, estavam acontecendo ensaios das apresentações para a “Mostra Pedagógica” das escolas “Pequenos Aprendizes” e “Céu Encantado”, uma prática incentivada pela rede municipal para encerrar o ano letivo. Ambos os docentes ensaiaram com as crianças as apresentações que realizariam neste evento: a turma do professor João com o tema relacionado à preservação da natureza e a turma do professor Mauro com uma música de Frevo, que remetia à cultura do Nordeste brasileiro. Ambos os professores montaram a apresentação e ensaiaram os passos com as crianças.

O professor João foi orientando, ao longo de todo o ensaio, os movimentos e as ações que as crianças precisavam em cada momento da música, pedindo sempre que cantassem junto. A apresentação tratava-se de uma música - “Filhote do Filhote” - que fala sobre o cuidado com o meio ambiente para que as gerações futuras também tenham acesso a um planeta sustentável. No final do ensaio, todas as crianças abraçaram o professor, como se tivessem abraçando os familiares, pois, no dia, entregariam a flor que haviam feito numa oficina de criação com materiais recicláveis.

A turma do professor Mauro também ensaiou a apresentação de Frevo algumas vezes na semana. As crianças estavam ansiosas pela apresentação, mas havia um aluno que não queria

ensaiar e o professor lhe disse que “tudo bem!” se não quisesse participar, e que, se ele mudasse de ideia, poderia ensaiar com as crianças em outro dia.

Os momentos que foram possíveis de observar na rotina destes professores relacionados ao brincar e aos movimentos ajudam a caracterizar suas práticas e posturas nestas atividades na área externa, principalmente na utilização do espaço do parque, e que não se distanciam das orientações da SME, que considera que

O parque é um espaço de aprendizagem e desenvolvimento, portanto também necessita de orientação do educador, cuidando e participando junto com as crianças, enriquecendo e ampliando o repertório de brincadeiras (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2017, p.30).

Nesse sentido, ambos os professores oferecem atividades diferentes para as crianças; zelam pela sua integridade física nestes espaços externos; respeitam suas preferências; são atenciosos; intervêm nos conflitos; assumem posturas de observador e também de participante; auxiliam nas brincadeiras; produzem, como qualquer outro docente, as apresentações em eventos da escola, demonstrando, assim, que o seu sexo não interfere na postura docente que precisam ter com crianças desta faixa etária e muito menos desmerece sua presença nesta profissão.

4.2.3 Os momentos em sala de atividade

Parte da rotina escolar se desenvolve no ambiente da sala de atividade, e, assim sendo, é importante caracterizar como estes professores planejam e desenvolvem as atividades nestes espaços.

A sala do professor João é muito pequena para a quantidade de crianças matriculadas, e é tomada, em grande parte, pela mobília da sala: três mesas quadradas de oito lugares, a mesa do professor, armários e alguns objetos pendurados na parede. Ao longo da rotina, o docente precisa realocar o mobiliário da sala conforme as atividades que irá desenvolver.

Ao chegar à sala de atividade, quase que como um ritual pedagógico, as crianças entram na sala, retiram a agenda e a colocam sobre a mesa do professor, penduram suas bolsas e sentam-se em algum lugar. O professor faz um cabeçalho na lousa, colocando a rotina do dia, e, nesse momento, solicita às crianças o auxílio para a contagem da quantidade de meninos e de meninas e escreve na lousa quem será seu ajudante do dia, sempre estimulando as crianças a pensarem como se escreve o nome do colega escolhido.

Ao longo da permanência na sala, o professor oferta atividades diversas para as crianças. Em um dos dias observados, João aproveitou o passeio realizado no “Parque Ecológico Municipal” para iniciar as atividades e pediu que as crianças relatassem o que acharam do passeio, como era o parque, o que tinha lá, entre outras coisas. Ao fim dessa conversa, disponibilizou papel sulfite e tinta aquarelável para desenharem o que mais gostaram do passeio.

Em alguns momentos, ele passava nas mesas, orientando as crianças sobre o uso do pincel com água e da tinta aquarelável e elogiando o progresso delas. Mas, não ficava, a todo momento, intervindo, deixando-as desenharem livremente, assim como orienta a SME :

O importante é dar à criança a oportunidade, dentro das escolas de educação infantil, a seu percurso criador, valorizando e ampliando suas experiências, possibilitando a manifestação das emoções, sentimentos e desejos de criação para que consiga expressar o mundo através de si (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2010, p.07).

Depois, ao final da pintura, as crianças colaram o desenho numa folha maior, a qual já haviam pintado, anteriormente, com tinta guache, e o professor pediu que fossem junto ao estagiário pendurá-las no varal externo da sala.

Essas posturas do professor demonstram suas concepções e caracterizam a sua prática docente, valorizando a produção infantil, respeitando suas produções e dando apoio, quando necessário, no uso de materiais e na realização da atividade. Ainda, resgata experiências vividas e enriquece o repertório das crianças para produzirem seus desenhos, práticas importantes no processo de criação infantil.

Nos momentos observados, as crianças têm reconhecida, nas ações do professor, a necessidade de sua expressão, pois em nenhum dos dias de observação foi visto o professor alterado com as crianças ou incomodado por falarem e se movimentarem em diversos momentos das atividades em sala. Tem bom domínio da turma e não se exalta, o que demonstra que a figura masculina nem sempre vai apresentar-se como uma figura rígida.

A turma do professor João é aparentemente tranquila e, nos períodos de observação, poucos foram os conflitos que aconteceram entre as crianças, nos quais o professor sempre fazia intervenções. Ele relata que a turma era mais difícil no início do ano, mas que, com o passar do tempo e com a parceria com os pais, foi melhorando bastante o comportamento.

Outra estratégia pedagógica utilizada pelo professor corresponde aos cantos de brincar, assim como orienta a SME:

O professor pode planejar a distribuição dos materiais pela sala trabalhando com a ideia de zonas circunscritas, os cantos. Você deve se perguntar, mas o que as crianças

ganham com essa proposta? Entre inúmeros benefícios, o acesso aos materiais, autonomia, interação, desenvolvimento de forma geral (motor, cognitivo, emocional), troca de experiências e conhecimentos, desenvolvimento da imaginação por meio da representação de vivências, segurança e privacidade, liberdade de expressão, liberdade na escolha do material e com quem vai brincar, liberdade de movimentação, também favorece a diminuição do tempo ocioso, os conflitos, favorece a diversidade de coisas para explorar e familiaridade com os objetos (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2016a, p.19).

Assim, ao final das atividades propostas pelo professor em sala, ele organiza os cantos temáticos para as crianças brincarem, garantindo-os em sua rotina, como sugere a SME: “[...] o importante é que o trabalho com cantos esteja previsto na rotina, de preferência diariamente” (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2016a, p.20). Os cantos mais comuns são: o da casinha, o de ferramentas, o de animais e o de blocos de montar. As crianças gostam bastante destes espaços e, ali, depositam toda a ludicidade infantil para as brincadeiras, além de poderem exercer a escolha pelo que mais têm atração e o livre movimento entre os espaços.

O professor aproveita estes momentos para realizar os registros burocráticos-pedagógicos que fazem parte da rotina de um professor de Educação Infantil, como registrar presença e visitar a agenda do aluno. Mas, está sempre observando e realizando intervenções com as crianças, e, em alguns momentos, chega até a brincar com elas, modelizando as ações nos cantos, como também sugere a SME para estes momentos:

O professor precisa atuar antes, durante e depois do planejamento: na observação, definição de intervenções, confecção de materiais e estruturação da sala, servindo como modelo, quando necessário, no canto de leitura, do faz de conta, sugerindo algumas brincadeiras e brincando junto (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2016a, p.14).

Ao final das atividades em sala, o docente sempre pede para que as crianças ajudem a organizar a sala, limpar as mesas, guardar os brinquedos, sempre mantendo o espaço organizado com a ajuda de todos.

Outra atividade que ocorre de modo permanente, além do cabeçalho, da rotina na lousa e dos cantos de brincar, diz respeito às “Rodas de conversa e de leitura” com as crianças. Sempre que vai realizar uma leitura, o professor João relembra com elas os combinados para este momento. Após essa conversa, inicia a leitura do livro, apresentando a capa, o título e o autor. No meio da leitura, o professor não se incomodou em nenhuma das vezes que os alunos fizeram interferência e respondeu, tranquilamente, as suas curiosidades. Ao longo da leitura, as crianças se mantêm sentadas em roda, uma ou outra se deita, e isso, também, não incomoda o professor, conduta que condiz com as orientações da SME:

O nome de “leitura” não é por acaso. Essa organização é a forma mais natural e democrática de ler para as crianças e, preferencialmente, sentados no chão, o que

possibilita às crianças mudarem de posições sempre que quiserem para buscar maior conforto: cruzar as pernas ou esticá-las, deitar-se de barriga. (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2016b, p.25).

Em um dos dias, a história contava sobre o menino que virava porco-espinho e, após ler o livro, o professor mostrou imagens do animal em seu celular para as crianças, que estavam bem curiosas. Depois, ele contou uma história de sua infância sobre porco-espinho e todas as crianças ficaram vidradas no seu conto, estimulando a imaginação e a oralidade dessas, que também queriam contar suas “experiências” com o animal.

Na quinta-feira, um dia muito chuvoso, vieram poucas crianças para a escola, e, diante disto, o professor precisou alterar a atividade que daria em sala, informando às crianças o fato de que, por conta da falta dos amigos, para que eles não ficassem sem fazer a atividade de um projeto que estavam realizando, iriam fazer uma atividade diferente, e pediu que as crianças o ajudassem a pensar sobre o que poderiam fazer. Uma criança sugeriu que o professor desse as letras móveis, como havia feito em outro dia, para que brincassem de escrever as palavras que sabem. Algumas crianças começaram escrevendo o próprio nome e os nomes dos colegas que estavam na lousa. Outras também perguntavam para os colegas como se escreviam seus nomes. Esta atividade disponibilizada pelo docente é sugerida nos documentos que orientam as práticas com crianças na pré-escola, pois podem favorecer situações em que as crianças possam escrever segundo suas hipóteses, além de reflexões sobre o sistema de escrita (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2016b, p.40).

Esta postura adotada por João demonstra tanto a perspicácia do docente em lidar com adversidades em relação à rotina programada quanto a sua sensibilidade em compreender a necessidade de que todas as crianças participem de uma determinada atividade, principalmente por se tratar de um projeto, além de utilizar-se das propostas pedagógicas da SME.

Na rotina em sala da turma do professor Mauro, ao chegarem à sala, as crianças colocam suas agendas na mesa do professor, guardam suas bolsas, sentam-se no centro da sala e sempre realizam um cabeçalho na lousa. O docente utiliza este cabeçalho para questionar os alunos sobre a data e, também, para escolher um ajudante do dia, que observa a quantidade de crianças que vieram e que a registra com números na lousa. A escolha do ajudante do dia se dá pela ordem alfabética, e o professor aproveita este momento para estimular as crianças a aprenderem as letras e a sua sequência. Após o cabeçalho, as crianças pegam seus materiais e preenchem seus próprios calendários.

Outra atividade permanente em sua rotina corresponde às “Rodas de conversa e de leitura”, que, segundo a SME,

[...] deve ser uma atividade diária, pois só é possível que a criança construa seu gosto literário e aprenda a explicitá-lo, sinta-se à vontade para falar espontaneamente sobre um livro lido, enfim, desenvolva comportamento leitor se houver o hábito da leitura (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2016b, p.25).

Nesses momentos, o professor realiza leituras de livros diversos. Costuma valorizar também a literatura infantil Africana, possibilitando ampliar o repertório das crianças. Nessas rodas, os pequenos prestam bastante atenção pelo seu modo de contar as histórias, mas sempre há uma ou outra criança que se dispersa, então, geralmente ao fim da leitura, o professor conversa com a criança. Em um dos dias, nesta roda, ele pediu à criança que havia levado a “Mala de leitura” que mostrasse o desenho da história que havia lido e que contasse como tinha sido este momento com a família. Nas rodas de conversa, o professor disponibiliza o espaço para as crianças oralizarem suas ideias e seus sentimentos, permitindo que se expressem no grupo. Observando a postura de Mauro, percebe-se que este tem domínio das suas atribuições em relação a estes momentos, assim como orienta a SME sobre o que o professor precisa fazer:

Planejar diariamente situações de leitura em voz alta, garantindo o “antes, durante e depois da leitura; Organizar as crianças em roda, de modo que todos possam ouvir de maneira confortável a leitura feita pelo professor; Planejar a conversa após a leitura, dando às crianças a oportunidade de falar suas impressões sobre a história lida, relacioná-las com outras histórias, compartilhar o trecho que mais gostou, fazer indicações, desenvolvendo assim comportamentos leitores (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2016b, p.16).

Dentro da rotina da sala de atividades, o professor também utiliza a estratégia dos cantos de brincar. Por se tratar de uma sala fisicamente grande, o professor já possui cantos fixos em sua sala, dentre eles um para brincar de casinha e outro para leitura, este último atendendo a orientação da SME, quando afirma ser importante “[...] que as crianças tenham garantido um momento na rotina para que possam fazer uso desse espaço e material”, cabendo ao professor organizar este espaço de modo que possam explorá-lo com autonomia (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2016b, p.20).

Sempre que terminam uma atividade, as crianças, de maneira autônoma, vão para os cantos e escolhem o que mais lhes agrada. Ao longo da semana, conforme a rotina, o professor também organiza outros cantos para brincarem.

A rotina da turma do professor Mauro não se distingue muito da turma do professor João, e ressalta-se, aqui, que estas são parecidas, em partes, por seguirem as formações que a rede municipal de educação oferece aos professores da Educação Infantil, como, por exemplo, as rodas de leitura e de conversa, os cantos do brincar, entre outras, caracterizando a proposta pedagógica da rede de ensino:

Partindo do princípio que os profissionais devem reunir conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil e desenvolver práticas específicas que potencializem o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, a Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto investe no segmento com a ampliação da formação continuada aos professores e coordenadores pedagógicos (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2016a, p.05).

Na semana observada, em específico, o professor Mauro estava trabalhando com as crianças um projeto sobre o conto clássico da literatura infantil “O patinho feio”, em que, ao longo de um tempo, diferentes versões da história tinham sido lidas para as crianças compararem. Em continuidade ao projeto, as crianças, tendo o professor Mauro como escriba, tinham criado uma própria versão para a história. No momento da observação, as crianças estavam no processo de ilustração do livro, que, na Mostra Pedagógica, que estava próxima, seria levado embora para a criança ler com os familiares.

Ao longo da semana, ilustraram três páginas do livro. Antes de iniciar a ilustração, o professor relia a página escrita pelos alunos e fazia alguns questionamentos sobre a história a fim de compor repertório para a ilustração, como, por exemplo, se, na parte da história, era dia ou noite, quais personagens apareciam em determinado trecho, entre outros. Após repertoriar as crianças, o professor disponibilizava a página e os materiais para elas colorirem. Enquanto as crianças desenvolviam suas ilustrações, Mauro caminhava entre as mesas, observando e fazendo orientações quando necessárias, mas também reforçava que elas poderiam desenhar e colorir como quisessem, já que a história era delas.

No momento de realização destas atividades do projeto, as crianças se levantavam, conversavam umas com as outras, emprestavam seus materiais, cantavam cantigas, faziam perguntas, pediam para ir ao banheiro, e, com muita tranquilidade, o professor lidava com essas situações, permitindo que as crianças interagissem no momento de atividades.

A postura que o professor Mauro assume com as crianças, nos momentos das atividades em sala, não é de impor o modo como devem fazer as coisas, mas sempre questionando, fazendo-as pensarem, repertoriando suas ações, acompanhando e orientando quando necessário, estimulando sua imaginação, ao mesmo tempo, respeitando as suas criações e os modos de fazer, devendo proporcionar, conforme ressalta a SME, “[...] o favorecimento de experiências estéticas que promovam a complexidade do sentir e do pensar, da imaginação e da percepção [...]” (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2010, p.07).

Ao longo da observação de todos os dias, com ambos os docentes, as crianças param o que estão fazendo, aproximam-se dos professores e os abraçam espontaneamente,

demonstrando o carinho que têm por eles. Algumas crianças, em momentos diversos da rotina, também acabam por chamar o professor de pai e logo se corrigem.

Em alguns momentos destas rotinas, também é preciso chamar a atenção das crianças e ambos os docentes o fazem quando necessário, impondo sua autoridade, mas não de modo grosseiro, apenas em tom firme. Alguns conflitos aconteciam, como, por exemplo, no dia em que as crianças entraram em discussão na sala do professor Mauro, ao brincarem no canto da casinha, para definir quem seria a mãe na brincadeira. O professor interviu na discussão das crianças e, juntos, chegaram a um acordo: cada uma seria a mãe por um tempo, primeiro, uma, e, depois, a outra. Houve também o dia em que uma criança falou um palavrão, o professor também precisou intervir e lhe mostrar que aquela palavra não era legal de ser utilizada e que, na escola, ninguém gostava de usá-la, porque deixava as pessoas tristes.

Em relação às intervenções diante dos conflitos entre as crianças, para a SME, “[...] é importante ressaltar que não há receita, regras para agir, principalmente nesses casos; o conhecimento não vem só do embasamento teórico, mas da prática, da vivência cotidiana com os pequenos” (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2017, p.29). Portanto, os professores aprendem a lidar com estes conflitos na prática, sendo de fundamental importância intervir de modo a amenizá-los e, de preferência, envolvendo as crianças na busca de soluções, melhorando a convivência com os pares. E, assim, citando Estill e Garcia (2010), a SME afirma que “[...] o adulto precisa introduzir a criança na vida em grupo e guiá-la na forma de se relacionar e se comunicar com seus pares” (ESTILL; GARCIA, 2010 apud SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2017, p.29).

Um fato ocorrido em um dos dias de observação na sala do professor Mauro foi uma das docentes da escola que chegou com uma criança em sua sala e pediu que o professor conversasse com ela, pois estava fazendo muita bagunça. Isso reforça a impressão de que homens têm a figura de maior autoridade, e, quando se esperava que o professor desse, de fato, uma bronca na criança, ele pediu que ela se sentasse, pois estava ocupado lendo uma história, e, assim que terminasse, conversaria com o menino. Após a leitura, o professor conversou com a criança, questionou o que havia acontecido e, depois, pediu que voltasse para a sua sala e pedisse desculpas à professora. Esta observação reforça a expectativa que algumas pessoas têm sobre a autoridade ligada ao sexo do indivíduo, postura essa cobrada indiretamente do professor na unidade escolar.

Contudo, analisando tanto a rotina da sala de aula quanto as demais rotinas da escola de ambos os professores, fica, aqui, claramente demonstrado que eles possuem habilidades e

compreendem a necessidade de algumas posturas que são essenciais para o trabalho na Educação Infantil, e que, ainda, assim como qualquer outro docente, conseguem compreender as propostas educativas da rede de ensino e desenvolver um trabalho de qualidade dentro desta perspectiva, reforçando que a atuação docente independe do sexo, mas se pauta na boa formação inicial e continuada do docente e na apropriação das orientações para lidar especificamente com essa faixa etária, assim como reconhece a SME:

É necessário que o educador observe e conheça as reais necessidades e especificidades dessa faixa etária para que possa organizar o espaço e torná-lo um ambiente educativo, de forma a oferecer possibilidades e desafios possíveis ao mesmo tempo que oferece segurança e conforto (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2016a, p.14).

É necessário, ainda, que se compreenda que

[...] o ato de educar crianças pequenas como ação simultaneamente ética e estética significa afirmá-lo como promoção criativa dos seres humanos em que as práticas cotidianas na educação infantil incluam momentos de conversa, de histórias, experiências com as linguagens, de higiene das crianças e de organização dos espaços de alimentação, de descanso. Estas ações são práticas pedagógicas no sentido em que as crianças estão ludicamente aprendendo e desenvolvendo hábitos, participando de sua cultura e dos modos de viver em comunidade. (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2010, p.07).

Nesse sentido, para ser professor na Educação Infantil, é necessária a compreensão das especificidades infantis e das práticas cotidianas dessas intuições, que possibilitam o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, além da apropriação da cultura.

O intuito de descrever essas práticas docentes não é o de imprimir perfeição no trabalho destes professores, sendo óbvio que toda prática pedagógica deve estar sempre em constante aperfeiçoamento, e fica claro que, em alguns pontos, esses docentes precisam ressignificar algumas concepções. No entanto, isso não desqualifica o trabalho que realizam, pois estão aptos e em constante busca de seu aperfeiçoamento profissional, assim como qualquer outro docente na profissão, independente do seu sexo, demonstrando que homens não são sujeitos fora do lugar na Educação Infantil e que possuem um bom desempenho profissional na função, contribuindo, assim, para desmistificar a ideia de que a docência com crianças pequenas é uma profissão afeita apenas ao sexo feminino.

4.3 AS CONCEPÇÕES DOS DIFERENTES MEMBROS DA COMUNIDADE ESCOLAR SOBRE PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPERIÊNCIA DE QUEM CONVIVE COM ESTA REALIDADE.

Antes de se iniciarem as reflexões deste capítulo, é necessário compreender o que o termo concepção busca definir nesta pesquisa. Pautados nas ideias de Perdigão (2002) de concepção como “[...] rede complexa de ideias, conceitos, representações e preconceitos”, os autores Matos e Jardimino (2016, p.24) constataam que, de modo geral, pode-se compreender o termo concepção como “[...] a maneira como as pessoas percebem, avaliam e agem com relação a um determinado fenômeno”.

Partindo-se desta definição e analisando as questões decorrentes das trajetórias destes sujeitos, de suas práticas profissionais e das relações que estabelecem no cotidiano destas instituições, faz-se necessária, também, a busca por algumas das concepções da comunidade escolar para entender como estas se caracterizam neste cenário investigativo, a fim de que seja possível demonstrar como as questões que foram levantadas no referencial teórico desta pesquisa e evidenciadas nas trajetórias destes professores se concebem pela comunidade local em que, atualmente, estão inseridos. Em suma, deve-se compreender como esta percebe, avalia e age diante da presença de professores homens atuando nestas instituições escolares.

A análise das trajetórias dos sujeitos traz à tona as dificuldades que permeiam a atuação profissional e que, em certo ponto, podem parecer desanimadoras à medida que vão se somando. Porém, esta seção visa também a demonstrar, mesmo diante dos entraves citados, se há possibilidade de estabelecer-se uma boa relação com a comunidade escolar em que os professores atuam, em que condições esta relação pode ocorrer, e, por fim, se há o reconhecimento, por parte da comunidade escolar, de suas práticas profissionais.

No entanto, é necessário ressaltar que ainda é preciso muito estudo, reflexão e resignificação de concepções para que sejam superados todos os entraves que rondam esta presença, uma vez que o ingresso, a atuação e a permanência de professores homens ainda não são afastadas de tais entraves. Pelo contrário, assumir a profissão num campo feminino exigirá resiliência e empenho, e, aqui, tentar-se-á, também, demonstrar a possibilidade de um indivíduo do sexo masculino se estabelecer enquanto docente homem na Educação Infantil e de ser bem aceito por sua comunidade escolar.

Aos leitores, descrevem-se e discutem-se estas questões no intuito de que ampliem suas perspectivas e compreendam a necessidade de um olhar que se pautem nas diferentes realidades que possibilitam se desprender de visões estereotipadas e perceber estes sujeitos como profissionais de direito e competentes ao trabalho ao qual se propõem: educar e cuidar de crianças pequenas.

Nesta subseção, serão descritas e discutidas as respostas das comunidades escolares em que estes professores, atualmente, trabalham a fim de reconhecer suas concepções sobre a Educação Infantil, seus profissionais e como percebem a presença destes professores homens e o trabalho que realizam na escola, podendo, assim, caracterizar as concepções que rondam estas comunidades locais, além de reforçar algumas das questões que surgiram nas falas dos professores João e Mauro diante de suas trajetórias e de algumas questões observadas no cotidiano destas escolas.

Estas discussões se darão a partir das respostas de alguns questionamentos, que serão apresentadas em quadros e discutidas a seguir, considerando, quando possível, suas congruências e incongruências em relação ao referencial teórico que norteia esta dissertação.

Antes que se inicie a discussão, é necessário esclarecer que, para cada indivíduo que participou desta pesquisa, foi designado um código de identificação que será utilizado nos quadros, permitindo, assim, a comparação das respostas de ambos os questionamentos realizados a um mesmo indivíduo e organizando a identificação do sujeito e de suas respostas. O significado de cada sigla de identificação está disposto no quadro a seguir:

Quadro 2 – Identificação dos indivíduos participantes da coleta de dados para a pesquisa.

GRUPO	ESCOLA PEQUENOS APRENDIZES	ESCOLA CÉU ENCANTADO
	CÓDIGO IDENTIFICAÇÃO	
Professor	JOÃO	MAURO
Gestoras	GPAD - Gestora Pequenos Aprendizes Direção GPAC - Gestora Pequenos Aprendizes Coordenação	GCEC - Gestora Céu Encantado Coordenação
Agente Administrativo	AGPA - Agente Administrativo Pequenos Aprendizes	AGCE - Agente Administrativo Céu Encantado
Funcionários	FPA - Funcionário Pequenos Aprendizes	FCE - Funcionário Céu Encantado
Professoras	DPA - Docente Pequenos Aprendizes	DCE - Docente Céu Encantado
Pais	PPA - Pais Pequenos Aprendizes	PCE - Pais Céu Encantado

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador.

*Os grupos em que há mais de um indivíduo, à frente dos códigos, foram adicionados algarismos arábicos para enumerá-los, exceto as gestoras, que se diferenciam pelas letras D (Direção) e C (Coordenação).

Antes de se iniciar a discussão, para que melhor se compreenda quando o termo for utilizado, ressalta-se que, nesta dissertação, “comunidade escolar” se refere a todos os indivíduos que fazem parte do contexto escolar, sendo eles: os pais, os alunos e toda a equipe profissional da escola, incluindo-se os professores homens investigados nesta pesquisa.

Para iniciar o processo de caracterização de algumas das concepções destas comunidades escolares, foi indagado, aos seus diferentes membros, sobre as reações e as impressões que tiveram ao se depararem com a presença destes professores em seu cotidiano, conforme dispostas, a seguir, as respostas nos quadros 02 e 03. Essas reações e impressões sugerem algumas das concepções desta comunidade sobre: a Educação Infantil, o trabalho docente nesta etapa da Educação Básica e a presença de homens nesta profissão.

Quadro 3 – Impressões da comunidade e da equipe da escola “Pequenos Aprendizes” sobre a presença de um professor homem na Educação Infantil.

GRUPO	IMPRESSÕES
GESTORAS	GPAD- Eu tive um estranhamento lá atrás, mas, pra mim, agora, já está supernormal. O que deixa a gente um pouquinho mais preocupado mesmo é a questão da experiência em atuar com essa faixa etária, se o professor tem aptidão para a turma que será atribuída. A comunidade, sempre tem um ou outro que estranha, mas deixo a comunidade bem à vontade para vir conversar comigo e tirar qualquer dúvida. Eu gosto de ter a presença masculina na escola. GPAC- Pra mim, o que importa é a competência profissional e não o gênero do docente, então não me causou estranheza sua presença, aqui, na escola. Para os funcionários e professores, a aceitação é tranquila. Em relação aos familiares, há aceitação, porém muitos estranham no início, até conhecerem o trabalho do profissional.
AGENTE ADMINISTRATIVO	AGPA- A gente sempre espera uma professora, mas achei interessante a presença de um professor. Os pais estranham um pouco no início, mas, depois, acostumam com ele. Apenas uma mãe pediu transferência, mas não ficou evidente o motivo, por mais que haja suspeição de que seja este.
DOCENTES	DPA1- Reagi normalmente, pois não vejo problema algum em termos professores homens. Achei ótimo, pois precisamos interagir com ideias diferentes, que possam de pessoas de outro sexo. Não fiquei sabendo de nenhum tipo de oposição por parte dos pais. DPA2- Achei diferente, porém gostei muito. No começo, até acostumar que tínhamos um colega, chegávamos dando recados: “meninas...”, esquecíamos dele, mas logo corrigíamos. E, contudo, foi ficando bem natural, inclusive foi muito bem recebido por nós e pela comunidade. Apenas uma mãe que acabou pedindo transferência. DPA3- Ele foi bem recebido pela comunidade e minha reação foi normal, porque não vejo problema nenhum em relação a homem ser professor da Educação Infantil. DPA4- Minha reação foi tranquila, achei bacana e acredito que ele foi bem recebido, nunca ouvi nenhum comentário ruim a respeito. DPA5- Achei muito interessante no sentido que seria uma quebra de paradigmas, pois a comunidade está acostumada com as professoras, mas que esta perspectiva é viável e de grande valia para que a comunidade compreenda o valor, a essência da profissão independente do gênero deste profissional, pois educar é dever de todos independente do gênero, pois é deste que parte a conscientização social desta missão de educar. DPA6- Normal. Acho normal, pois já estou acostumada. Foi bem recebido, não vi ninguém falando nada a respeito.

Continua

Quadro 3 – Impressões da comunidade e da equipe da escola “Pequenos Aprendizes” sobre a presença de um professor homem na Educação Infantil.

Continuação

GRUPO	IMPRESSÕES
DOCENTES	DPA7- Minha reação foi de surpresa, já que estes são minoria na rede, e alegria ao mesmo tempo por ter a oportunidade de receber, conhecer e compartilhar o trabalho com um colega novo, quais as suas perspectivas (visão masculina) num universo feminino na maior parte. Este foi muito bem recebido pela comunidade. DPA8- No início, eu e os funcionários, em geral, ficamos surpresos. Eu aceitei e achei natural, só fiquei preocupada com os pais dos nossos alunos, como iriam aceitar essa notícia. Mas, no geral, foi tudo tranquilo com eles. DPA9- Não.
FUNCIONÁRIOS	FPA1- Pra mim, foi normal. Achei muito legal ter um professor homem e fazer novas amizades. FPA2- Fiquei espantada, pois sempre foi mulher. Achei diferente e, hoje, acho que poderia ter mais. FPA3- No começo, eu estranhei, mas, com o passar dos dias, fui achando normal. FPA4- Eu gostei, porque, aqui, só tinha mulher. Eu tive professores quando estudava e acho bom. Acho que deve ter mesmo. Eu tenho um irmão que é professor de Educação Física e está fazendo pedagogia, pensando em trabalhar na Educação Infantil. FPA5- Eu adorei. Não tenho preconceito. Gostei de ver como era a convivência, pois meu filho estudou com professor homem também. Minha prima não gostou e tirou a filha da escola, ela questionou como seria o uso do banheiro, mas contou só pra mim, pra escola deu outra desculpa. FPA6- Eu achei diferente, porque, aqui, era só mulher. Minha filha teve professores homens. Ela estranhou mais do que eu. FPA7- Por nunca ter convivido com um professor, no início achei meio estranho. Depois que passou, ele me surpreendeu, pra ser sincera. Ele é muito dedicado. FPA8- Achei ótimo, porque ele é um ótimo professor, não tenho o que reclamar. Os pais e as crianças gostam muito dele. Eu acho normal, tanto o homem quanto a mulher trabalhando. FPA9- Eu entrei e ele já estava aqui. Fazia muito tempo que eu não via um homem trabalhando com crianças. Acho que tem que dar oportunidade. FPA10- É bom ter professor na escola, impõe respeito, ajuda a pegar as coisas, ele é legal. No início, nós ficamos receosos, mas, depois, passou. Acho que as mães das meninas ficaram mais receosas, sei lá o que passa na cabeça, mas, depois, gostaram.
PAIS	PPA1- Reagi normalmente, pois, se estava ali, como professor, é porque tinha sido capacitado. PPA2- Reação normal, desde que somos adultos, temos esperança de um mundo melhor. PPA3- Foi boa minha reação. Não foi esperado, mas foi nota 10. O melhor! PPA4- Quando eu fiquei sabendo que o professor era homem, fiquei meia com cisma, mas, depois, fui conhecendo o professor e acabou minha cisma. Fui vendo o trabalho com minha filha, achei que ele era um bom professor. PPA5- Gostei da Educação que ele deu para o meu filho. Obrigado, professor! PPA6- Fiquei tranquila a respeito do professor, era já esperado. PPA7- Quando não conhecemos o professor, é natural, como pais, nos questionarmos, pois nos preocupamos com nossos filhos: “será que ele vai ser um bom professor?”; “será que é muito bravo?”. Porém, no decorrer do ano, as perguntas internas são respondidas pelas atitudes do professor. No meu caso, no início do ano, fiquei surpresa ao ver um professor do sexo masculino (por não ser comum). Porém, é um professor maravilhoso que minha filha gosta muito!

Quadro 3 – Impressões da comunidade e da equipe da escola “Pequenos Aprendizes” sobre a presença de um professor homem na Educação Infantil.

Conclusão

GRUPO	IMPRESSIONES
PAIS	PPA8- Bom! Quis conhecer e saber, mas porque não o conhecia, não julgo a capacidade. Como disse, eu não conhecia e gostei do que proporcionou a minha filha e achei ele muito atencioso com os alunos. PPA9- Não era o professor esperado. Tive um belo susto ao ver que o professor seria homem. Nunca vi um dando aula pra crianças, mas esperei o tempo passar para ver como seria e tive uma grande surpresa. Minha filha adorou o professor. Então, fiquei mais tranquila. PPA10- Não gostei por ser professor homem, acredito que um homem não consiga lidar com as crianças com a paciência e a atenção necessárias. PPA11- Sim, se o professor se encontra na sala de aula, é porque é qualificado para o trabalho e aceito sem preconceito de cor, raça ou gênero. PPA12- Não esperava que ia ser um professor homem, mas foi bom que os alunos podem ver que não é só as mulheres que podem dar aulas. PPA13- Fiquei preocupada e cheguei até perguntar na secretaria sobre ele, mas, aí, eu conheci e estou gostando muito dele.

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador a partir dos dados coletados com a pesquisa.

Considerando as respostas da escola “Pequenos Aprendizes”, percebe-se uma proporção equivalente entre os sujeitos que tiveram estranheza ou se sentiram surpresos ao se depararem com o João, docente da Etapa II (5 anos de idade) no ano letivo em questão, e os que encararam com naturalidade esta situação inusitada na escola, não sendo reação única dos pais e dos familiares das crianças, mas também de parte da equipe escolar. Para alguns, esta presença ainda é um tabu, para outros é vista com um pouco mais de naturalidade.

Este estranhamento advém de diferentes motivações, dentre elas: a falta da vivência destes sujeitos e destas instituições com a figura masculina atuando na docência infantil; as visões estereotipadas de sexo e de gênero que condicionam à figura feminina habilidades e características ideais para atuar com crianças pequenas e, até mesmo, a suspeição da figura masculina em relação à garantia da integridade da criança em todas as suas perspectivas, como é perceptível em alguns relatos, que reforçam o receio de alguns dos familiares, principalmente de meninas, em relação aos momentos de higiene pessoal das crianças, assim como percebido também por Pereira (2012, p.141), que afirma que docentes homens podem ser considerados, por algumas pessoas da comunidade escolar, como “[...] sexualmente ativos, e possivelmente perversos [...]”. Destes professores, poucos conseguem ultrapassar esse estereótipo e a consequente barreira, aderindo ao que lhes é imposto sem trazer esse incômodo para discussão no cotidiano escolar”.

No entanto, vale apontar que, para boa parte da equipe escolar e dos familiares, essa situação não é vista com estranheza, o que pode sugerir que a presença masculina na Educação

Infantil vem desconfigurando-se como “tabu social” e, aos poucos, se naturalizando para alguns sujeitos, que veem, nessa presença, uma possibilidade de desconstruir a visão de que a educação de crianças pequenas, no campo profissional, seja uma função de cunho exclusivo ao sexo feminino, o que é ressaltado na fala de alguns sujeitos e até mesmo da equipe escolar, que convivem com a figura masculina nestes espaços.

A suposição acima se reforça também a partir das falas das gestoras, que confirmam que, independente do sexo do docente, o que mais importa, para elas, é a competência profissional do sujeito. Essas colocações são de suma importância, visto que as gestoras possuem função fundamental na organização escolar e na garantia dos processos pedagógicos que garantam o desenvolvimento infantil, e são capazes de reconhecer que isso se garante com profissionais bem formados, independentemente do sexo destes. Essa visão da gestão é fundamental para uma melhor impressão da comunidade escolar sobre a figura do docente homem nestas instituições.

Dentro desta vertente, ainda é claramente perceptível que a presença de um docente homem na instituição leva a uma ressignificação do cotidiano escolar, como se observa na fala da docente DPA2, que demonstra como é necessário ressignificar, até mesmo, o modo de fala, diante da presença de um docente do sexo masculino no cotidiano escolar.

Na escola “Pequenos Aprendizes”, diante de seu histórico institucional, em que não possui, anteriormente à experiência do professor João, a presença de nenhum outro docente do sexo masculino, compreende-se, em partes, a sustentação para esta estranheza apresentada por alguns membros que compõem a comunidade escolar desta instituição, já que, após o estranhamento inicial, foi unanimidade para todos que, com o passar do tempo e com a vivência com este professor, foram se desprendendo destes receios e dissolvendo este estranhamento. Isso se deve pela postura e pelo trabalho que o professor realiza, como é reforçado por um dos familiares: “Porém, no decorrer do ano, as perguntas internas são respondidas pelas atitudes do professor” e vão destituindo-se destes receios iniciais, demonstrando a superação do classificado por Ramos (2011) como “período comprobatório” dos professores, que está fortemente ligado à demonstração de sua idoneidade e competência profissional.

No quadro a seguir, descrevem-se as impressões da escola “Céu Encantado”, na qual atua o professor Mauro, as quais nos sugerem levantar algumas das concepções desta comunidade escolar em relação a presença de um professor homem em seu quadro docente:

Quadro 4 – Impressões da comunidade e da equipe da escola “Céu Encantando” sobre a presença de um professor homem na Educação Infantil.

GRUPO	IMPRESSÕES
GESTORAS	GCEC- Para mim, foi supertranquilo, porque, na minha opinião, não é o gênero que vai determinar a capacidade do professor. No início, logo que o professor chegou aqui, houve uma estranheza maior por parte dos pais, mas a postura da coordenadora da época ajudou muito para tranquilizar os pais. Hoje em dia, um ou outro que estranha, por não conhecerem o professor.
AGENTE ADMINISTRATIVO	AGCE- Acredito que o fato dele ser homossexual o estranhamento e aceitação é mais rápido. Mas, às vezes, aparece um pai perguntando que sala que ele vai pegar no próximo ano, alguns percebo que é pelo anseio da figura masculina, mas a maior parte é porque esperam que sejam professor de seus filhos.
DOCENTES	DCE1- Iniciei na unidade escolar neste ano de 2018 e, quando cheguei, ele já lecionava aqui. Reagi normalmente. Nunca tinha trabalhado em uma escola com um professor do sexo masculino, achei interessante. Pelo que pude observar, a comunidade o respeita e gosta muito dele. DCE2- O professor já está na escola há alguns anos... logo quando veio para a escola, alguns pais realmente estranharam, mas, juntos, a equipe passou segurança para os pais, falando sobre a formação do mesmo. DCE3- Ao saber que meu colega de trabalho seria homem, não obtive nenhuma reação, pois trato de maneira normal e igualitária independente do sexo. Achei diferente, pois só havia trabalhado onde havia mulheres, visto que homens na Educação Infantil, pouco vemos, porém, ressalvo, o trato para com ele foi normal, não sou de julgar ou apontar. Foi recebido muito bem pela comunidade. DCE4- Desde que cheguei a esta escola, já existia a presença de um professor, e, pelo que pude observar, a comunidade sempre o recebeu bem, pois muitos o conhecem fora da escola, porque o professor também reside no bairro da unidade escolar. Nunca me causou estranheza, na verdade, acho bacana, pois, na educação básica, a presença feminina é maior.
FUNCIONÁRIOS	FCE1- A princípio, eu não estranhei, e, depois que conheci o professor, ele é super qualificado, sabe lidar com as crianças. Nunca tinha visto, mas imaginava que pudesse existir homens. Como mãe, acho que, no princípio, teria receio, mas eu ia deixar na escola e conhecer ele, o caráter e, a partir disso, eu decidiria deixar ou não minhas filhas. A diretora explicando e dizendo para ficar despreocupada me deixaria mais tranquila. FCE2- Foi normal. A gente viu o professor dando aula e gostou bastante. Se fosse como o Mauro, eu gostaria. Teria um pouco de receio de início. Mas, se ele estudou para aquilo ali, seria normal. FCE3- Eu gostei, porque ele tem paciência com os alunos e é carinhoso com eles. Achei legal dele participar, poderia colocar mais homens para trabalhar. FCE4- Minha filha já estudou aqui e já conhecia o professor. Eu achei normal. Eu nunca tinha visto com criança, mas, depois que conheci ele, vi que era carinhoso com as crianças e achei normal. FCE5- Não me causou espanto não. Achei que tivesse mais, mas só tinha um. FCE6- Achei normal. Professor tem que ser professor independente do sexo ou sexualidade. O que importa é o trabalho que realiza.
PAIS	PCE1- Fiquei feliz, porque o professor tinha sido do irmão dele, então já o conhecia e é um excelente profissional. PCE2- Na verdade, já sabíamos desde o ano anterior e ficamos muitos felizes. Esperávamos mesmo que fosse o professor Mauro. PCE3-Fiquei aliviada e feliz, pois esperava que fosse ele. Deus não colocou só um professor, mas um anjo. Já estamos acostumados com ele.

Continua

Quadro 4 – Impressões da comunidade e da equipe da escola “Céu Encantando” sobre a presença de um professor homem na Educação Infantil.

Conclusão

GRUPO	IMPRESSÕES
PAIS	PCE4- Eu fiquei assustada, pois esperava ser uma professora, como de costume. Conheci pessoalmente o professor e vi que ele é carinhoso, criativo, “psicólogo”, amigo, inteligente e especial. PCE5- A reação foi ótima. Já conhecíamos o professor e meu filho gosta muito, porque ele é atencioso e educado. Melhor professor até hoje. Parabéns! PCE6- Eu achei normal. Só tenho a agradecer, ele é um ótimo profissional. PCE7- Reação nenhuma, achei normal e adorei a ideia. Era uma pessoa que a gente já sabia e conhecia. Foi muito bom! PCE8- Quando eu soube que era um professor, achei normal, porque já tinha visto homens trabalhando nessa área. Ele é superatencioso, se preocupa com cada aluno, me deixa à vontade para conversar com ele sobre as dificuldades do meu filho. PCE9- Eu gostei muito quando soube quem seria o professor, pois já o conhecia da escola e minha filha já gostava dele, pois eles tinham contato no ano letivo anterior e já era esperado que ele escolheria a turma para lecionar.

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador a partir dos dados coletados com a pesquisa.

O estranhamento inicial, quando o professor Mauro chegou à instituição, também se desvela nas respostas dadas, o que sugere que esta é uma condição homogênea aos professores do sexo masculino na Educação Infantil, independentemente da localidade em que atuam. Assim, Hentges (2015, p.62) também constatou com seu estudo sobre a temática que “[...] as reações dos pais à presença de professores homens foram diversas, segundo cada escola, porém caminhando sempre no sentido da desconfiança e do receio acerca das capacidades do professor no cuidado com as crianças”, assim como percebemos também nesta pesquisa, ao levantar na fala de alguns dos familiares das crianças elementos que indicam estas suspeições.

Porém, observar o cotidiano de sua escola reforça a hipótese inicial de que o “tempo” e a “vivência” são fatores fundamentais na caracterização deste cenário, por isso o interesse em investigar dois professores com tempos distintos de atuação.

As impressões dadas pela equipe escolar e pelos familiares da escola “Céu Encantado” desvelam quão mais ameno é o estranhamento em relação à presença de um docente homem na Educação Infantil em instituições que já convivem com esta experiência há alguns anos. Boa parte dos familiares já conhecem o professor, e, quando seus filhos migram para a turma de Mauro, isso não lhes causa estranhamento, pelo contrário, parte dos pais de seus alunos desejam que ele seja docente de seus filhos.

Outro fator que parece contribuir nesse sentido é o fato de o docente residir na própria comunidade, assim parte dos pais o conhecem tanto no campo profissional quanto no pessoal, e isso pode lhes causar um conforto maior em relação a sua integridade, condição esta também

percebida na pesquisa de Sousa (2011, p.118), quando constata, com um dos docentes entrevistados em sua pesquisa, que os pais “[...] reagiram bem e ele atribui isso ao fato de ser uma pessoa conhecida pela comunidade desde muito tempo”, demonstrando o potencial desta proximidade em relação à dissipação do estranhamento.

Ainda foi levantado em uma das respostas que o fato de o professor ser homossexual diminui o receio de alguns pais, assim como constatou Monteiro, (2016) em sua pesquisa:

[...] a condição sexual do professor não causa insegurança ou reprodução de preconceitos aparentes sobre ele. Ao contrário, os estereótipos de uma identidade homossexual – sujeito sensível e delicado – parece gerar elementos de cunho facilitador na adaptação das famílias nesse espaço (p.116).

Talvez, essa fala da funcionária se sustente na concepção de que, pela orientação sexual do professor, ele não ofereça riscos à integridade da criança, ou, até mesmo, que esta lhe garanta as características essenciais para lidar com crianças pequenas, como, por exemplo, o afeto e o cuidado, considerados mais maternos, concepção esta estereotipada, porém ainda presente na sociedade. Monteiro (2016) também salienta esta questão em sua pesquisa:

É possível questionar a relevância da condição sexual nessa percepção de senso comum, que identifica no professor homossexual, um profissional mais apto para o trabalho com as crianças, do que um professor hétero. Trata-se de associar ao professor homossexual, comportamento feminilizado. Frisa-se que, nesse caso, o professor não é percebido como profissional da educação, mas como homem, e, além disso, como homem homossexual. Seu corpo, seu gênero e sua sexualidade são as bases sobre as quais se estabelecem as relações de socialização com o seu entorno (p.105).

Assim como nas respostas da escola “Pequeno Aprendiz”, quando são observadas as respostas da escola “Céu Encantado”, constata-se a importância das concepções e do papel da gestão sobre o objeto de estudo desta pesquisa. As gestoras de ambas as escolas reconhecem que sexo não define competência profissional, e essa concepção contribui muito para a postura que assumem diante da comunidade escolar para tornar esta realidade bem mais amena, tanto para os pais quanto para os professores, sendo papel fundamental essa mediação, o que é reforçado quando uma das funcionárias (FCE1) assume que estranharia a situação, mas que a diretora “[...] explicando e dizendo para ficar despreocupada” a deixaria mais tranquila.

O que é passível de conclusão, diante da análise destas respostas, é que são diferentes os fatores que influenciam na aceitação da figura masculina na Educação Infantil e na amenização do estranhamento de sua presença, e, para cada indivíduo, cada um desses fatores apresenta uma relevância conforme as concepções que possui, mas é possível garantir que é na

vivência com este docente que esses fatores vão se estabelecendo e que sua presença vai sendo vista sob outra perspectiva.

Dando continuidade ao levantamento das concepções que caracterizam ambas as comunidades escolares, é importante, diante desta realidade, reconhecer quais as características e os requisitos que consideram essenciais à docência na Educação Infantil. Em contraponto a esta questão, foram levantadas também as características e as qualidades que percebem nos professores João e Mauro.

Ambos os questionamentos, indagados a toda a equipe escolar e aos pais, tinham o intuito de realizar o contraste entre as características que elencam serem necessárias e as percebidas nos professores João e Mauro, respectivamente, como é possível observar nos quadros a seguir. Este levantamento também permitiu reconhecer, em partes, as concepções destas comunidades escolares sobre a Educação Infantil, que estavam de modo implícito em suas respostas. No entanto, antes de reconhecer as concepções da comunidade escolar, é necessário, neste momento, também, reconhecer as concepções dos próprios professores João e Mauro, visto que o modo como concebem a função docente na Educação Infantil pode, de certo modo, estabelecer correlação e, até mesmo, influência sobre a concepção da comunidade em relação à Educação Infantil e aos seus profissionais, ao observarem suas práticas e condutas.

Quadro 5 – Características e requisitos essenciais à docência na concepção e percepção dos professores homens.

CARACTERÍSTICAS E REQUISITOS DO PROFISSIONAL IDEAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL	CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES SUJEITOS DA PESQUISA
JOÃO - Tem que ser apaixonado pela profissão, tem que gostar de cuidar, educar, de estar naquele ambiente. Eu acho que tem que ter esse amor, assim, pela profissão.	JOÃO – Eu acho que eu sou bastante atencioso. Eu tenho bastante paciência! Às vezes, tem uma situação ou outra que a gente fica assim, mais bravo, mas eu tenho paciência, atenção e sou carinhoso, assim, com as crianças, que são qualidades fundamentais. Tudo o que eles não esperam de um professor homem.
MAURO - O professor essencialmente tem de ter uma boa formação, uma visão de mundo, referenciais teóricos. Outro aspecto seria ter empatia, me colocar no lugar desse aluno. Precisa ser comunicativo, alegre, disponível, de certo modo conseguir demonstrar afetividade que vai fazer que seu aluno se aproxime mais de você e tenha confiança em você. Tem que ser alegre, afetivo, extrovertido, ele vai ler uma história, ele tem que ter falsetes, fazer a voz da vovozinha, fazer o Lobo Mau. Ele tem que entrar nesse encantamento, nesse mundo da fantasia que é o mundo da criança. O Professor tem que ser um camaleão pra conseguir entrar nesse universo infantil.	MAURO - Então, eu vejo assim: eu me vejo como intelectual, afetivo, alegre. Eu me vejo como multifacetado, assim como eu falei do camaleão. É claro que eu tive que vencer algumas coisas, por exemplo: tipo, esse ano, a gente fez um teatro, coisa que eu não faria há algum tempo atrás, pois, quando você faz um teatro, você tem que se jogar muito no personagem. Sou afetivo, sou carinhoso, sou amoroso, eu sou firme quando precisa também, porque a gente tem essa necessidade. E eu acredito que a facilidade de comunicar, que é uma das qualidades que eu tenho também, facilita no meu trabalho. Sou resiliente, aprendo com os erros.

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador a partir dos dados coletados com a pesquisa.

Analisando as respostas dos professores, é perceptível que as concepções destoam, pois João (docente da escola Pequenos Aprendizes) possui uma visão muito mais romantizada da profissão e do profissional docente para Educação Infantil, mencionando o “amor” como a característica mais importante para exercê-la. Em contrapartida, o professor Mauro (docente da escola Céu Encantado) ressalta a importância de uma formação e de referenciais que subsidiem a prática docente, de vínculo afetivo e de reconhecimento das características mais inerentes à infância, tendo que conseguir delas se apropriar, como, por exemplo, a ludicidade, assumindo a postura de um “camaleão” dentro deste universo, ou seja, saber assumir diferentes papéis e posturas na relação entre educar e cuidar na Educação Infantil.

Esta diferença de concepções se estabelece, muito provavelmente, pelo tempo de experiência de cada um dos professores, já que um está em início de carreira e outro atua há alguns anos com esta etapa da educação.

Em continuidade a estas reflexões, em outro momento, os professores João e Mauro foram levados a uma autorreflexão para que elencassem quais as qualidades e as características que percebem, em si mesmos, ao exercerem a profissão.

Ao analisar as respostas dos dois docentes, percebe-se que as características elencadas de um profissional ideal para Educação Infantil levantadas pelo professor João, mesmo que nas entrelinhas, condiz com a característica que percebe em si mesmo, principalmente nas questões dos cuidados e nas relações estabelecidas com as crianças nos momentos em que interage com elas. No entanto, elas reforçam sua concepção de Educação Infantil ainda fortemente pautada pela esfera dos cuidados, assim como Sousa (2010) também evidenciou em sua pesquisa, ao entrevistar um docente que atuava em creche e pautava-se em elementos reprodutores dos cuidados da esfera familiar para elencar-se como um bom profissional, concepção esta ainda cerceada, para alguns sujeitos, pelo senso comum sobre a Educação Infantil.

Já na autoavaliação do professor Mauro, contrapondo com as características que concebe ser ideais para a profissão, nota-se uma maior congruência entre as respostas, e, diferentemente do outro docente, estão pautadas por uma concepção da importância do educar, sem desconsiderar o cuidado e as características essenciais a esta função, como, por exemplo, a afetividade.

O que se constata, neste momento, é que a postura e as concepções de cada um dos docentes estão relacionadas também ao seu tempo de experiência na Educação Infantil, como se percebe em algumas falas das gestoras destas escolas, que reforçam que a maior dificuldade de um docente é a inexperiência em atuar com crianças desta faixa etária, sendo necessária uma

formação em atividade. Desse modo, o tempo de experiência modifica as concepções e as posturas que os docentes assumem sobre a Educação Infantil e as suas práticas profissionais. Esse fator diferencia muito o modo como cada comunidade escolar percebe seus docentes, visto que quanto mais conhecerem de sua prática, melhores as relações e aceitação desta presença.

Vale ressaltar aqui, que João em sua fala demonstra uma concepção sobre a docência na Educação Infantil mais romantizada e pautada pelos cuidados, no entanto a observação de seu cotidiano profissional não revela essa concepção, estabelecendo em alguns pontos um contraste entre seu discurso e sua prática. Esse contraste pode se estabelecer, em partes, devido as diretrizes e a formação continuada da rede municipal, as quais orientam a prática do professor na Educação Infantil.

Ao serem elencadas as qualidades dos professores, pode-se perceber como algumas das características citadas pela comunidade escolar como essenciais no exercício da profissão estão presentes na autoavaliação realizada por estes dois docentes, o que pode ser observado, a seguir, na análise dos quadros 6 e 7:

Quadro 6 - Características e requisitos essenciais à docência na concepção e percepção dos pais.

CARACTERÍSTICAS E REQUISITOS DO PROFISSIONAL IDEAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL	CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES SUJEITOS DA PESQUISA
ESCOLA PEQUENOS APRENDIZES	
PPA1- Que tenha amor pela profissão.	PPA1- Um excelente profissional, dedicado às crianças. Vejo que faz a tudo com muito empenho e que ama muito a profissão.
PPA2 - Caráter, boa índole, compreensão, aliás o amor e a humildade é que nos capacita.	PPA2 – Qualidade suficiente para dar educação e moral ao aluno.
PPA3- Amar a profissão e gostar de criança. Não poderia ser melhor.	PPA3- Um excelente profissional na educação e muito cuidadoso com as crianças.
PPA4- Que tenha bastante paciência para tratar aqueles alunos que dão mais trabalho para aprender.	PPA4- Ele é um ótimo professor
PPA5- Educado, informado, bom professor, já é o bastante!	PPA5- Ele é atencioso, é paciente com meu filho e também é carinhoso.
PPA6- Caráter, humildade, cuidados, respeito com alunos, acima de tudo uma pessoa íntegra, e que tenha paciência com crianças.	PPA6- Gentil, amoroso, atencioso, humilde. É uma ótima pessoa. Cuida e educa muito bem.
PPA7- Ter amplo conhecimento da matéria que ensina, habilidade, entusiasmo pelo que faz, motivar a aprender, carinhoso, empático, firme e respeitoso, flexível e comunicativo, criativo, responsável e paciente.	PPA7- Responsável, competente, carinhoso, atencioso e dedicado.
PPA8- Ter paciência e estar sempre observando os comentários dos coleguinhas, conquistar as crianças para que possam interagir mais, ver as dificuldades dos alunos para poder ajudar, informar os pais para ter uma assistência familiar.	PPA8- Atencioso, prestativo, carinhoso, comunicativo, paciente, amigo.

Continua

Quadro 6 - Características e requisitos essenciais à docência na concepção e percepção dos pais.

Conclusão

CARACTERÍSTICAS E REQUISITOS DO PROFISSIONAL IDEAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL	CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES SUJEITOS DA PESQUISA
ESCOLA PEQUENOS APRENDIZES	
PPA9- Em primeiro lugar, paciência acima de tudo, tem que ter muita informação pra conseguir se identificar com essa profissão, e saber que as crianças são muito curiosas e vão perguntar sobre tudo, tem que saber que vai ter os pais sempre por perto, perguntando, querendo saber como está as crianças.	PPA9- Não respondeu.
PPA10- Respeito, paciência, dar exemplo (servir como exemplo), logicamente ser capacitado para as atividades propostas às crianças, ser muito atento aos alunos, prestando atenção nas atitudes de cada um, informando os pais quando necessário.	PPA10- Ele funciona como uma babá para as crianças, dentro de suas limitações.
PPA11- Humilde, respeitar o próximo, ter profissionalismo, responsável, e, acima de tudo, gostar do que faz.	PPA11- Pelo que vejo, é um professor que dá atenção e gosta das crianças. Não posso dizer muito, pois não tenho contato mais profundo.
PPA12- Não respondeu.	PPA12- Muito bom o ensino.
PPA13- Tem que ser atencioso e carinhoso.	PPA13- Carinhoso.
ESCOLA CÉU ENCANTADO	
PCE1- Ter muita Paciência, compreensão, dedicação e gostar do que faz.	PCE1- Excelente profissional! Educado, atencioso, amoroso.
PCE2- Vocação, competência, dedicação, estudo (especializações), disposição (física e emocional).	PCE2- É nítido que ele ama o que faz e as crianças. Podemos sentir isso na reação dos nossos filhos. Todas as reuniões sempre nos explica tecnicamente o que nossos filhos fazem em sala e a função da atividade. Isso é muito importante, ter o controle da classe.
PCE3- Paciência, amor, carinho, alegria, educação, pois, sem ela, não é possível nem começar.	PCE3- Se eu fosse colocar as qualidades desse professor não caberia aqui, e o profissional que ele é não tem como agradecer. Ele vai além das expectativas que imaginava.
PCE4- Paciência, criatividade, respeito, amor, carisma, carinho com as crianças e ser uma pessoa que goste de trabalhar com crianças.	PCE4- Respeitador, criativo, psicólogo às vezes, paciente, carismático e atencioso.
PCE5- Criativo, atencioso, educado e muito feliz com a função que exercer.	PCE5- Criativo e educado.
PCE6- Eficiente, carinhoso e amor à profissão.	PCE6- Carinhoso, atencioso, educado.
PCE7- Tendo respeito, pode ser qualquer um e sendo bom.	PCE7- Muito bom. Legal por ensinar o impossível.
PCE8- Gostar muito do que faz, muito amor pelo trabalho e com as crianças, pois muitas delas se espelham no professor, muitas só encontram o amor e o carinho no professor, ter paciência, criativo, gostar de trabalhar em equipe.	PCE8- Ele é muito carinhoso com todos. Na entrada, ele recebe cada aluno com muito carinho e, na saída, a mesma coisa. Ele é muito simpático, deixa os pais bem à vontade. Me sinto bem tranquila em deixar meu filho com ele. Só tenho a dizer coisas boas dele.
PCE9- Habilidades pessoais e profissionais, entusiasta pelo que faz, carinhoso, empático, firme, respeitoso, comunicativo, paciente, criativo, flexível, responsável, marcar com boas memórias a vida dos alunos.	PCE9- Ele é um professor competente, educado, excelente profissional que trata a todas as crianças da mesma forma, sem distinção. É amoroso com eles, cuidando bem no tempo em que as crianças passam com ele na escola.

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador a partir dos dados coletados com a pesquisa.

Cabe ressaltar, antes de prosseguir a discussão, que, na busca destas concepções, junto aos familiares das crianças, em nenhum momento foi ressaltado, nas questões da pesquisa, o sexo dos professores de seus filhos, escolha esta para não influenciar nas respostas, que poderiam sofrer alterações caso fosse mencionado o termo “sexo masculino” nos enunciados.

As respostas dos pais, de ambas as escolas, sobre as características do profissional ideal para Educação Infantil demonstram que poucos foram os que citaram a importância de uma boa formação para atuar no desenvolvimento das crianças, ao elencarem que estes precisam ser bem informados, ter formação, competência, habilidade, criatividade e profissionalismo.

Grande parte dos pais ainda possuem uma visão romantizada da Educação Infantil ao reforçarem a ideia de ser necessário ter “amor” ou “vocação” e gostar de crianças, pautando a profissão principalmente no âmbito do cuidado assistencialista, elencando: carinho, atenção, paciência, observação, firmeza, dentre outros requisitos e características, como essenciais ao profissional para exercer a docência com crianças nesta faixa etária. Alguns pais ainda elencam o respeito, a integridade e o caráter como necessários nesta atuação docente, já que a postura do professor homem, nesta etapa, é colocada em suspeição.

Realizando o contraponto entre as características ideais e as que enxergam nos docentes, pode-se perceber que a maior parte das famílias, de ambas as escolas, reconhecem o trabalho desenvolvido por estes professores e elencam como suas melhores características as relacionadas ao cuidado, como atenção, carinho, paciência, que condizem com suas concepções do profissional ideal para Educação Infantil. Além do mais, estas observações contribuem, assim como Hentges e Jaeger (2012, p.7) suscitam ser necessário, para desnaturalização da masculinidade referente.

Ainda é importante discutir que, mesmo que essas respostas surgiram, as concepções das famílias sobre a Educação Infantil e os seus profissionais ainda são pautadas pelo olhar do cuidado e precisam ser melhores ressignificadas, fica explícito que um indivíduo do sexo masculino pode atender as expectativas das famílias em relação ao exercício da profissão docente com crianças pequenas, e que estas levam a comunidade a reconhecê-los como bons profissionais. Ao mesmo tempo, contribuem para desconstruir as concepções de que a tarefa de cuidar de crianças pequenas dispõe de habilidades que são exclusivamente do sexo feminino, demonstrando que homens também são capazes de desenvolvê-las e que, portanto, o sexo do indivíduo não é condicionante destas características e nem requisito fundamental à profissão.

Quadro 7 - Características e requisitos essenciais à docência na concepção e percepção das gestoras e do agente administrativo.

CARACTERÍSTICAS E REQUISITOS DO PROFISSIONAL IDEAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL	CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES SUJEITOS DA PESQUISA
ESCOLA PEQUENOS APRENDIZES	
GPAD- Buscar entender o universo das crianças pequenas, ter foco e estudar o desenvolvimento infantil, paciência e gostar de trabalhar com crianças.	GPAD- Uma pessoa muito educada, de carisma, de boa vontade, de querer fazer, de melhorar, de ter um bom trabalho. Sempre que precisa melhorar alguma coisa no trabalho pedagógico e que a gente solicita é feito. Ele tem essa coisa da empatia.
GPAC- Responsabilidade, perfil profissional para trabalhar com a faixa etária e boa vontade	GPAC- Responsável, tem perfil profissional para trabalhar com a faixa etária e boa vontade.
AGPA- Ética profissional, disciplina, comprometimento, pontualidade, boa oratória, domínio de classe, resolutivas para imprevistos, etc.	AGPA- Um profissional educado, sociável, muito carinhoso, dedicado e atencioso.
ESCOLA CÉU ENCANTADO	
GCEC- Amor pela profissão, determinação e aperfeiçoamento constante. Não tem, assim, uma característica que seja fundamental.	GCE- Ele é extremamente comprometido, dedicado, gosta muito do que faz, está sempre se atualizando, oportuniza experiências diversificadas, tem um cuidado muito grande com as crianças, embora ele tenha essa reserva com as meninas e com os meninos, de ficar colocando muito no colo. Ele é muito afetuoso, sempre recebe as crianças com um beijo e abraço.
AGCE- Profissionalismo, formação contínua, saber ser imparcial, ético, controle emocional para lidar com tudo que o cargo exige, amor à docência e não como uma profissão que tem muitas vagas.	AGCE- Eu acho ele um professor superatencioso com os alunos, preocupado com o processo de ensino-aprendizagem, preocupado em se avaliar e com as crianças. Professor diversificado, gosta de cultura. Dialoga muito, as crianças o escutam, mas é bravo quando precisa.

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador a partir dos dados coletados com a pesquisa.

Na perspectiva do corpo gestor da escola “Pequenos Aprendizes”, as características que reconhecem no professor João também estão mais voltadas para o campo do cuidar, apenas a coordenadora pedagógica da escola (GPA2) elenca as mesmas características do professor em ambos os campos, reconhecendo-as no profissional. Sendo assim, as características que mais se ressaltam no professor João estão ligadas ao cuidar na Educação Infantil e sugere-se que assim se apresenta pelo fato de este ainda ser inexperiente nesta etapa e estar em processo de construção de sua prática pedagógica, porém a Diretora (GPA1) reconhece o empenho do professor em aperfeiçoar seu trabalho.

No caso do professor Mauro, percebe-se que as qualidades que as gestoras de sua escola elencam como ideais à profissão são, por elas, também, reconhecidas na postura profissional do docente, que já tem alguns anos de experiência na Educação Infantil, apresentando, portanto, uma prática mais aperfeiçoada para a faixa etária.

Analisando as respostas das gestoras de ambas as escolas, por mais que ainda seja evidente, para duas delas, a visão romantizada da profissão, no geral, as falas das gestoras e agentes administrativas reforçam a importância da formação e do conhecimento sobre o desenvolvimento infantil para atuar nesta etapa da educação. A gestora GPA2 traz à tona o perfil profissional, ou seja, destaca que é necessário considerar alguns requisitos e características dos indivíduos para atuar na Educação infantil; contudo, a gestora GPA1, em entrevistas, afirma que: “[...] a gente constrói algumas questões ao longo da prática”, e, portanto, assume que ninguém chega pronto para atuar com crianças pequenas, mas que a docência precisa ser lapidada pela prática. Desse modo, é possível compreender que um docente, independente do sexo, pode desenvolver essas habilidades ao decorrer da profissão.

Sendo assim, a escolha por esta profissão não se pauta por características pessoais dos indivíduos, as quais muitos acreditam serem determinadas pelo sexo, mas pelo anseio em exercer uma profissão que exige a tarefa de cuidar e de educar e um perfil profissional para atuar com esta faixa etária e suas características específicas.

Quadro 8 - Características e requisitos essenciais à docência na concepção e percepção dos funcionários.

CARACTERÍSTICAS E REQUISITOS DO PROFISSIONAL IDEAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL	CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES SUJEITOS DA PESQUISA
ESCOLA PEQUENO APRENDIZES	
FPA1- Responsabilidade, não gritar com as crianças e ensinar.	FPA1- Ele é um professor bom, as crianças obedecem ele e ensina direitinho.
FPA2- Amor, paciência e coragem.	FPA2- Amoroso com as crianças, tem paciência, nunca vi ele gritando com elas. Ele é legal, chega e abraça as crianças.
FPA3- Paciência, atenção e dar educação pra eles.	FPA3- Prestativo, criativo. Tem hora que pinta as crianças. Ele brinca, tem paciência, por ser homem tem muita, mas, quando tem que chamar atenção, ele chama. Ele é bem tranquilo e brincalhão.
FPA4- Gostar do que faz e das crianças, gostar de estudar, ter o prazer de ensinar as crianças.	FPA4- Muito carinhoso e atencioso com as crianças. Tem muita paciência para ensinar. Ele é amoroso e atencioso com todos.
FPA5- Paciência, gostar de criança, gostar de histórias, ser franco com os alunos. O aluno deposita confiança e esse será espelho para as crianças.	FPA5- Carinhoso, autêntico, respeitoso, afetivo, criativo. Na prática pedagógica, não deixa a desejar.
FPA6- Respeito com as crianças, paciência e gostar da profissão.	FPA6- Atencioso, educado, dá atenção pras crianças, chama atenção na hora certa e não à toa.
FPA7- Paciência, amor, se não tiver amor à profissão se tá enrolado, dedicação e respeito.	FPA7- Ele é dedicado, carinhoso, bem atencioso com as crianças. Às vezes, vezes que fiquei na sala dele vendo ele dar aula, eu achei muito interessante. Ele conseguia prender a atenção das crianças enquanto ele estava explicando.

Continua

Quadro 8 - Características e requisitos essenciais à docência na concepção e percepção dos funcionários.*Conclusão*

CARACTERÍSTICAS E REQUISITOS DO PROFISSIONAL IDEAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL	CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES SUJEITOS DA PESQUISA
ESCOLA PEQUENO APRENDIZES	
FPA8- Ter bom humor, paciência, gostar do que faz, respeitar a criança. A criança merece respeito igual ao adulto.	FPA8- Eu acho que ele tem todas as qualidades que um ser humano precisa para trabalhar. Ele cuida bem das crianças, é bem-humorado, não grita com elas e as crianças obedecem.
FPA9- Gostar do que faz, amor em criança, porque vai pegar de todo o tipo.	FPA9- Carinhoso, atencioso com as crianças. Ao mesmo tempo que ele sabe corrigir as crianças, ele sabe sentar e conversar.
FPA10- Paciência, amor à profissão, criatividade, disponibilidade de horário.	FPA10- Brincalhão, centrado, as crianças obedecem, sabe ensinar e as crianças aprendem. Eu acho ele um excelente professor. Muito atencioso.
ESCOLA CÉU ENCANTADO	
FCE1- Amor pelas crianças, sem amor não tem como cuidar delas, paciência, amor à profissão, formação também, tá com cabeça boa também.	FCE1- Atencioso, bravo quando precisa e carinhoso quando precisa, paciente e afetivo.
FCE2- Paciência e gostar de criança.	FCE2- Atencioso, carinhoso, dá bronca quando precisa, dengoso e comprometido.
FCE3- Paciência, gostar de criança, gostar do serviço também, gostar de ensinar, gostar de todo mundo, do pessoal, tem gente que é cara fechada.	FCE3- Ensina bem, simpático com as crianças e com todo mundo. Ele dá educação bem para as crianças, ensina respeitar os adultos. Ele é legal, gosta de conversar muito. É um professor ótimo.
FCE4- Paciência tanto para lidar com algumas situações e gostar do que faz.	FCE4- Super idôneo, carinhoso, ele ensina, faz atividades múltiplas, acho o trabalho dele superinteressante. É carinhoso, tem muita paciência, você não vê ele brigando com as crianças. Ele respeita as crianças e elas respeitam ele.
FCE5- Estudo, muito estudo, paciência, ter carinho e amor.	FCE5- Um professor atencioso, muito cuidadoso com a parte didática e pedagógica, prepara material em casa. Ele procura sempre tá instruindo para fazer o certo, conversando pra evitar conflitos, pra não ter briga e discussão.
FCE6- Gostar de criança, paciência, adequar-se às características da infância para lidar com crianças.	FCE6- Atencioso, responsável, carinhoso com as crianças.

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador a partir dos dados coletados com a pesquisa.

As características que as funcionárias da escola “Pequenos Aprendizes” consideram essenciais para um docente de Educação infantil, que estão fortemente ligadas ao cuidado, são elencadas na postura profissional do professor João no exercício de sua função. Estas ainda reforçam que este é um excelente profissional na prática pedagógica e que consegue prender a atenção das crianças, mas ainda é fortemente marcado por posturas ligadas ao cuidado.

As funcionárias da escola do professor Mauro ressaltam, em suas concepções, a importância tanto das ações do cuidar quanto do educar, reforçando a importância de uma postura afetiva e zelosa por parte do docente; parte delas ainda reconhece a necessidade de uma formação profissional para atuar com as crianças. As características por elas citadas como ideais são também reconhecidas na prática do docente.

Dentre todas as funcionárias, de ambas as escolas, apenas quatro destacaram, de algum modo, a importância da formação para atuação na Educação Infantil. A maioria ressalta muito a importância do amor à profissão e do gostar de crianças, o que leva a uma concepção de um profissional mais relacionado ao cuidado, principalmente quando reforçam a necessidade do carinho, do respeito, do amor, e, principalmente, da paciência, que se destaca em quase todas as falas. Nesse sentido, um profissional que cuide com afetividade e que zele pelo bem-estar da criança já é considerado, por boa parte da comunidade escolar, como um bom profissional para a Educação Infantil.

Nesse sentido, citando Maranhão (2003), a Secretaria Municipal de Educação (2017) reforça que:

[...] o educador precisa construir um conhecimento sobre as formas de cuidar no contexto educativo fundamentada pelo conhecimento científico. Para a família, é suficiente seu vínculo afetivo com a criança e os conhecimentos difundidos na cultura sobre cuidar e educar. Para o educador, isto não basta (MARANHÃO, 2003 Apud SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2017, p.46).

Portanto, mesmo que parte da comunidade escolar conceba a qualidade do professor diante das funções ligadas ao cuidado, estas não devem bastar ao educador, que necessita ir além dos cuidados e propor ações educativas para as crianças as quais promovam, conforme a LDBEN (BRASIL, 1996) determina em seu artigo 29, definindo como finalidade da Educação Infantil, o desenvolvimento nos seus “[...] aspectos físico, psicológico, intelectual e social”, em ação complementar à família, o que demonstra, aqui, a necessidade de melhor ressignificar a concepção sobre a Educação Infantil com parte destas comunidades.

Quadro 09 - Características e requisitos essenciais à docência na concepção e percepção das docentes.

CARACTERÍSTICAS E REQUISITOS DO PROFISSIONAL IDEAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL	CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES SUJEITOS DA PESQUISA
ESCOLA PEQUENOS APRENDIZES	
DPA1- Que o professor apresente características específicas como afetividade, consideração, dedicação e reconhecimento da realidade do aluno para que possa contribuir de forma significativa.	DPA1- São muitas as qualidades. Todas as possíveis. Responsável, cuidadoso, carinhoso, atencioso, assíduo, comprometido com o bem-estar e aprendizagem dos alunos.
DPA2- Vocação, gostar de crianças, estudos e aperfeiçoamentos, comprometimento, didática.	DPA2- Carinhoso, comprometido, animado e responsável.
DPA3- Ser flexível, trabalhar em equipe, construir uma boa relação com todos, ser criativo, ser dedicado, estudar sempre, ser determinado.	DPA3- O professor sempre demonstrou alegria, prazer quanto a trabalho desenvolvido. É carismático com as crianças e elas gostam muito dele.
DPA4- Conhecimento, dedicação e amor.	DPA4- Dedicado, responsável e atuante.
DPA5- Dedicação, paciência, responsabilidade, amor, conscientização e muitas outras.	DPA5- Paciência, compreensão, responsabilidade, amor e dedicação.

Continua

Quadro 09 - Características e requisitos essenciais à docência na concepção e percepção das docentes.*Conclusão*

CARACTERÍSTICAS E REQUISITOS DO PROFISSIONAL IDEAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL	CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES SUJEITOS DA PESQUISA
ESCOLA PEQUENOS APRENDIZES	
DPA6- Ter uma boa formação, responsabilidade, seriedade e querer sempre melhorar, estudar e ter consciência que Educação Infantil é a base para tudo.	DPA6- É um ótimo professor, responsável, dedicado, interessado em aprender coisas novas, crítico e amoroso com todos.
DPA7- Disposição para mergulhar no universo infantil, ciência que exige comprometimento, dedicação, respeito, cuidado e acreditar no seu trabalho, boa formação e aperfeiçoamento constante.	DPA7- Atencioso, amoroso, paciente, responsável e competente. É criativo, dedicado e bastante responsável quanto ao cuidar e educar.
DPA8- Ter uma boa formação, amor à profissão, respeito, responsabilidade, seriedade, estar sempre disposto a melhorar, estudar, ter consciência que Educação Infantil é cuidar e educar.	DPA8- É um ótimo professor, responsável, dedicado, interessado em aprender coisas novas, criativo, amoroso, trata as crianças com respeito e percebe que gosta do que faz.
DPA9- Dedicação, vontade de aprender e ensinar, paciência carinho e firmeza, tem de buscar os objetivos e se identificar com os alunos.	DPA9- Possui carisma com as crianças, está sempre de bom-humor, mas tem firmeza quando julga necessário.
ESCOLA CÉU ENCANTADO	
DCE1- Formação necessária, amor e dedicação pela profissão, responsabilidade, respeito e paciência.	DCE1- Dedicação, amor, respeito e responsabilidade.
DCE2- Amor, comprometimento, cursos (preparação) e, se possível, ajuda psicológica, comprometimento, paciência e determinação.	DCE2- Prefiro não opinar.
DCE3- Não requer apenas conhecimentos pedagógicos, mas, sim, paciência, cuidados, atenção e muito amor pelo que faz e às crianças, condições psicológicas adequadas para não causar nenhum dano à criança.	DCE3- Prefiro não apontar.
DCE4- Bom relacionamento com crianças e familiares, observar as singularidades de cada aluno, interesse em aprender, participar de capacitações, que saiba evoluir com os erros, ser criativo e afetivo.	DCE4- É um ótimo mediador na resolução de conflitos entre os alunos; mantém ótimo diálogo com os familiares; apresenta muito amor naquilo que faz; trabalha conceitos artísticos muito bem; tem interesse em aprender e compartilhar aquilo que sabe.

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador a partir dos dados coletados com a pesquisa.

As professoras, figuras estas que acompanham mais de perto o trabalho dos professores, têm importância fundamental na caracterização de suas posturas profissionais e da concepção mais ideal para Educação Infantil e seus profissionais, visto que são os sujeitos que, para além das gestoras, possuem formação específica para atuarem profissionalmente com a infância.

Em meio às respostas das docentes, é possível ressaltar, em quase todas, a importância da formação como um requisito primordial à atuação na Educação Infantil, porém boa parte delas também associam esta concepção à visão romantizada do “amor” e da “vocação” à profissão. Estas, também, evidenciam a importância da consciência em relação ao trabalho realizado nesta etapa e validam a indissociação do educar e do cuidar para o desenvolvimento

integral das crianças, reforçando a necessidade da identificação e da dedicação do profissional com esta etapa.

Analisando conjuntamente as respostas de todos os participantes, o que fica claramente perceptível na análise destas é certa homogeneidade nas concepções da comunidade escolar, de ambas as escolas participantes desta pesquisa, ressaltando que a necessidade de formação específica, por mais que apareça em algumas citações, ainda fica suprimida por características associadas aos cuidados, sendo esta concepção um dos maiores dificultadores na aceitação e na naturalização da figura masculina na Educação Infantil.

Ainda, constata-se que a questão da necessidade da formação profissional quanto à consciência de que a Educação Infantil é a associação do cuidar e do educar fica melhor esclarecida na parte dos entrevistados que possuem formação específica para atuar na Educação Infantil, como se percebe nas falas das professoras e das gestoras, mas também nas falas de alguns poucos pais e funcionários.

Ao analisar as respostas, também se percebe que muitas das características citadas por todos os grupos como necessárias ao professor na Educação Infantil, como a dedicação, o comprometimento, a responsabilidade, o respeito, a seriedade, a humildade, a paciência, a determinação, dentre outras, não são condicionadas devido ao seu sexo, mas advêm da formação humana e profissional do indivíduo.

Ao realizar o contraponto entre as características citadas por todos os grupos da comunidade escolar, é possível constatar que essas são percebidas na conduta e na postura dos dois docentes, João e Mauro, os quais demonstram, aqui, não estarem aquém daquilo que é esperado de qualquer docente na Educação Infantil. A comunidade escolar também é capaz de reconhecer tais características nas atuações profissionais dos professores, contribuindo para a desconstrução de parte da concepção social, constatada por Ramos e Xavier (2012), de que eles são “homens fora do lugar”.

Constata-se, também, que é possível ao professor homem, por meio de suas posturas, condutas e dedicação profissional, constituir-se como uma figura aceita pela comunidade escolar ao exercer suas funções com comprometimento, competência e reconhecimento, demonstrando a importância da comunidade em conhecer o trabalho do docente, assim como Mendonça (2016) reconhece em seu estudo, ao entrevistar um docente do sexo masculino:

Na perspectiva desse professor, o trabalho em relação à família deve se pautar na “busca da transparência e integração”. Faz diversas referências às “(...) formas de buscar cativar e mostrar o trabalho para construir uma boa relação com a família” e,

com isso, consegue romper com qualquer insegurança que a família possa ter sobre haver um homem atuando na educação infantil (p.105).

Dando continuidade aos questionamentos, para caracterizar a aceitação de toda a comunidade escolar em relação à presença destes professores, levantaram-se dados sobre a satisfação das famílias com o trabalho que os docentes realizam nessas instituições, considerando se elas os manteriam como professores de seus filhos, caso houvesse possibilidade de troca.

Ao questionar toda a comunidade escolar sobre a satisfação dos pais em relação ao trabalho do professor, é possível desvelar a observação que ela tem sobre o seu cotidiano e se este condiz com a perspectiva da comunidade. Em suas respostas, há elementos que contribuem para caracterizar a prática destes docentes e validá-las nesse universo infantil dominado pela figura feminina.

Quadro 10 – Perspectiva da comunidade escolar sobre a satisfação dos pais em relação ao trabalho realizado pelo professor da escola Pequenos Aprendizes.

GRUPO	RESPOSTA
AGENTE ADMINISTRATIVO	AGPA- Acredito que todos os pais estão satisfeitos, mesmo porque é só elogios e as crianças amam o professor. Manteriam sem dúvida, pelo fato de atender os requisitos esperados.
DOCENTES	DPA1- Sim. Acho que manteriam. O professor não deixa a desejar. Desenvolve todas as atividades devidamente, não está aquém de nenhum outro profissional da Unidade escolar. DPA2- Acredito que estão, sim, satisfeitos e que manteriam o professor, porque está realizando um bom trabalho. DPA3- Eu acredito que os pais devem estar satisfeitos, sim, pois o professor desenvolve um bom trabalho, é educado, carismático e demonstra prazer e alegria no trabalho que faz. DPA4- Acredito que estão satisfeitos e que manteriam. Os alunos dele o amam, ele é bastante dedicado, tem se mostrado um excelente professor. DPA5- Sim, muitos manteriam, sim, por conhecerem a essência do atual professor, compreenderam (a maioria) que a questão do gênero não interfere no profissional. DPA6- Acredito que estão satisfeitos, sim. Manteriam, pois ele é uma ótima pessoa e um excelente professor. O que importa é a competência e o respeito. DPA7- Acredito que os pais estejam satisfeitos com o professor e o trabalho desenvolvido por ele e não acho que eles o trocariam, pelo contrário, acho que eles não gostariam que isso acontecesse. DPA8- Sim. Manteriam, pois ele é competente e a escola, em geral, inclusive os pais e alunos, aceitaram e perceberam que, independente do sexo, o importante é o respeito. DPA9- Acredito que estejam satisfeitos. A competência não está no gênero.
FUNCIONÁRIOS	FPA1- Acho que estão, sim. Tem bastante pais que gosta dele. Eu não vejo reclamação, porque ele trata as crianças bem, ele brinca, abraça. FPA2- Pelo que vejo, eu acho que eles gostam. Eles dão até presente para o professor.

Continua

Quadro 10 – Perspectiva da comunidade escolar sobre a satisfação dos pais em relação ao trabalho realizado pelo professor da escola Pequenos Aprendizes.

Conclusão

GRUPO	RESPOSTA
FUNCIONÁRIOS	FPA3- Eu nunca ouvi comentário nenhum. As crianças gostam dele, faz bastante atividade, bastante coisa. Não trocariam. FPA4- Os pais gostaram, não trocariam não. Quando ele substitui outra sala, as crianças gostam e os pais também. FPA5- Na minha opinião, estão satisfeitos pelo carinho que ele tem com as crianças. Ele trata todos iguais, aluno dele ou não. Ele interage muito bem com todos. FPA6- Tem uns pais que acha estranho e transfere o filho. Esse é meu ponto de vista. Mas, a maioria, hoje, gosta dele. FPA7- Eu vejo que eles estão satisfeitos e nunca ouvi um comentário de que, se pudessem, trocariam. As crianças são apaixonadas por ele. FPA8- Acredito que eles gostam, sim, e manteriam o professor. Eu já ouvi pai comentar que gostaria de por o filho na sala dele. Ele é muito atencioso com os pais. FPA9- Acredito que estão satisfeitos e não trocariam, pelo comportamento deles quando vêm trazer as crianças, eles conversam com ele, porque ele os trata bem e, quando os pais veem que as crianças estão bem, eles ficam felizes. FPA10- A partir da hora que eles começaram a ver o trabalho dele, não tirariam o professor. No início do ano, na minha opinião, eles preferiam uma mulher.
PAIS	PPA1- Sim. Estou muito satisfeita, pois trata minha filha com amor e carinho. E é um profissional muito atencioso, mesmo que eu pudesse, não trocaria de professor, pois vejo que minha filha melhorou e desenvolveu-se bem com esse professor que está hoje. É o melhor professor que minha filha já teve, vejo que, a cada dia, ela evolui mais. PPA2- Estou satisfeita, manteria o mesmo profissional. PPA3- Não trocaria de professor. Estou satisfeita. PPA4- Eu estou satisfeita, sim. O professor é um ótimo professor. Se eu pudesse ficar com ele, ficaria. Gosto muito dele. Ele é um professor bom e tem bastante paciência com as crianças. PPA5- Não trocaria não, porque ele fez progresso com meu filho e gostei da educação posta por ele. PPA6- Sim, tô muito satisfeita. Eu manteria mesmo, porque ele é confiável e atencioso. PPA7- Sim, estou satisfeita. Não trocaria, manteria ele. Minha filha sempre fala muito bem dele e eu vejo que ela aprende cada dia mais. PPA8- Sim. Ele manteria o mesmo, porque ele já conquistou nossos filhos, já elabora todo um trabalho, já fez com que ambas as crianças aprendam se interagir e a criar um respeito aos outros coleguinhas. Da minha parte, sempre nos ouviu, nos manteve informada dos assuntos e isso é raro hoje em dia. PPA9- Não respondeu. PPA10- Não estou satisfeita. Meus filhos tiveram professoras e a do ano passado era muito atenciosa, sabia lidar com as crianças de forma maternal, e, quando preciso, era firme. Estamos no último bimestre e não sei o que meu filho aprendeu, o professor não mostrou. O mais velho saiu lendo e escrevendo na mesma escola. PPA11- Sim, estou satisfeito até o momento. Mas, acho que devia ter mais atividades para as crianças fazerem em casa, como aprender as letras e os números. PPA12- Estou muito satisfeito com o professor João. PPA13- Estou bastante satisfeita, não perde pra nenhuma professora. Eu não trocaria.

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador a partir dos dados coletados com a pesquisa.

Analizando as respostas dadas pela equipe escolar e os pais da escola “Pequenos Aprendizes”, constata-se a satisfação generalizada pelo trabalho desenvolvido pelo professor João nesta instituição escolar.

No entanto, ainda fica perceptível o quanto esta satisfação está fortemente ligada aos cuidados dispensados pelo professor às crianças, uma concepção presente até mesmo na resposta do professor. Há também aqueles que reconhecem o bom trabalho realizado pelo docente em relação à aprendizagem das crianças, reforçando o desenvolvimento destas com as atividades propostas pelo professor, principalmente o corpo docente da escola.

Dentre todos os familiares entrevistados, apenas um ressaltou sua insatisfação, justificando esta pelo fato de seu filho não ter aprendido a ler e a escrever como o mais velho, quando frequentou a mesma escola, e que uma professora mulher sabe lidar de forma mais maternal com as crianças, fator este apresentado por Hentges (2015, p.36), citando Martins e Rabelo (2006), que afirma que “Outro ponto fundamental é a ideia do amor materno inscrito no sujeito mulher, ligando-a aos cuidados das crianças, à sensibilidade, à amorosidade, adjetivos esses não tão aceitos quando empregados para caracterizar homens” (MARTINS; RABELO, 2006; RABELO, 2010 apud HENTGES, 2015, p.36).

Percebe-se também um distanciamento entre tal familiar do aluno e o docente, visto que, na fala da mãe, não foi possível acompanhar as atividades desenvolvidas, um caso particular deste cotidiano escolar.

Nesse sentido, vale apontar algumas considerações importantes, pois tal fato tem diversos fatores que o influenciam, entre eles: o fato de que aprender a ler e a escrever não se constitui como currículo para a Educação Infantil, e o fato de que cada criança aprende no seu tempo, sendo assim, não é justificável a comparação entre os filhos, como fez a mãe.

Em segundo plano, reforça-se uma concepção de que a profissão docente na Educação Infantil está associada à figura feminina e à maternagem, questão essa ainda não superada por essa mãe, enfatizando a necessidade da resignificação da função da Educação Infantil, fator este que influencia na aceitação da figura masculina.

No quadro a seguir pode-se observar a satisfação da comunidade escolar pelo trabalho realizado pelo professor Mauro, que também revelam pelas suas respostas, algumas concepções sobre um docente ideal de Educação Infantil:

Quadro 11 – Perspectiva da comunidade escolar sobre a satisfação dos pais em relação ao trabalho realizado pelo professor da escola Céu Encantando.

GRUPO	RESPOSTA
AGENTE ADMINISTRATIVO	AGCE- Eu acredito que não trocariam. Que estão satisfeitos. Além do que observo da entrada, não houve nenhum pai que veio reclamar sobre seu trabalho. Quando substitui em outras salas, também é aceito pelos pais.
DOCENTES	DCE1- Acredito que os pais estão muito satisfeitos com o professor e o trabalho dele. Acredito que eles o manteriam, porque ele é muito dedicado e amoroso. DCE2- Parecem estarem satisfeitos. DCE3- Acredito que sim, que manteriam. Os pais já o conhecem, pois, o professor reside na comunidade local e participa de evento religioso o qual vários pais e alunos também participam, então já o conhecem fora da escola. DCE4- Acredito que os pais estão satisfeitos e que não trocariam seus filhos de professor, pelo menos não por conta do sexo. O professor apresenta um excelente relacionamento com as famílias dos alunos, ele é morador do bairro e possui contato com as famílias fora da escola também.
FUNCIONÁRIOS	FCE2- Acredito que não! Se fosse eu, não trocaria nunca, mas aconteceu de um pai querer trocar de sala. É pai que não sabe o histórico dele na escola. FCE3- Eu acho que manteriam. As pessoas comentam “nossa, um homem professor”, mas é difícil achar um professor bom como ele. Todo mundo gosta dele e as pessoas costuma perguntar “ele é bom?”, e eu falo que ele é legal, ensina bem as crianças. FCE4- Todos gostam muito, pelo que vejo na entrada, até no dia dos professores fizeram uma homenagem para ele. Foi muito legal fazerem isso! FCE5- Eu acho que estão satisfeitos e que não trocariam. Quando ele falta e avisa, os pais nem mandam na escola. FCE6- Os pais estão, sim, por ele ser o único homem aqui, ele tem até mais cuidado em conversar com os pais e com as crianças.
PAIS	PCE1- Sim. Totalmente satisfeito. Manteria o professor, porque é um excelente professor, super educado, atencioso, amoroso. PCE2- Estou muito satisfeita, sim. Além dele ter um conhecimento muito grande (certeza do que está fazendo), as crianças evoluíram bastante. PCE3- Sim, muito grata por tudo que fez e que faz por meu filho. Manteria com toda certeza, porque tem todos os requisitos que precisa um professor e algumas coisas a mais. PCE4- Sim. Muito satisfeita. Se pudesse, ficaria com o professor Mauro até o final dos estudos da minha filha, pois ele é maravilhoso, nota 1000. Parabéns pra ele. PCE5- Manteria. Ótimo professor e muito atencioso. PCE6- Estou satisfeita com o professor, meu filho gosta muito dele. PCE7- Manteria, porque ele é muito especial. Educado, inteligente, pra mim nada melhor. PCE8- Estou, sim, satisfeita, não tenho do que reclamar. Não trocaria de professor não, se pudesse, gostaria que ele desse aula para o meu filho no ano que vem de novo. Meu filho tem desenvolvido bem na escola, tanto em atividades como com os amigos, tem se soltado bem com os amigos, apesar de ser muito tímido, e o professor soube trabalhar muito bem nisso. PCE9- Sim, estou satisfeita. Manteria o professor, pois a didática dele, pra mim e pra minha filha, é muito boa.

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador a partir dos dados coletados com a pesquisa.

Analisando as respostas dadas pela equipe escolar da escola “Céu Encantado”, percebe-se um consenso, pois todos têm a crença de que os pais estão satisfeitos com o trabalho do docente, justificando suas respostas com a competência do trabalho realizado pelo professor, seu compromisso com a aprendizagem, a diversidade de atividades que propõe em suas aulas, a afetividade que dispensa às crianças, entre outras características.

É necessário mencionar que, dentre as respostas da equipe escolar, fica explícito que o fato de o professor Mauro fazer parte da comunidade do bairro em que se insere a escola contribui para uma melhor aceitação em relação a sua figura na Educação Infantil, principalmente quando em uma das respostas ressalta-se que ele tem contato com as famílias em outros ambientes, dentre eles, o religioso. Com isso, sugere-se que: quanto mais próximo o professor for da comunidade em que atua, maior será a sua aceitação, visto que essa proximidade das famílias permite que estas tenham conhecimento da índole e das posturas do docente no seu ambiente social. Porém, isso não é via de regra, visto que o professor João não reside no mesmo bairro em que atua profissionalmente, e, mesmo assim, a comunidade escolar também defende sua permanência e reconhece o trabalho que realiza na escola.

Outro fator importante é a questão de as respostas revelarem o quanto a competência profissional tem papel fundamental na aceitação do professor pela comunidade, superando a questão do sexo, visto que parte das famílias evidenciou, em suas respostas, o domínio que Mauro tem da profissão, a didática utilizada em sua prática profissional e o desenvolvimento que seu trabalho proporciona às crianças, demonstrando que o fato de conhecerem seu trabalho o torna uma figura respeitada dentro da instituição. A própria Secretaria Municipal de Educação reconhece essa condição como essencial a qualquer docente de Educação Infantil, afirmando que:

Os profissionais que atendem crianças da Educação Infantil precisam demonstrar sua disponibilidade e interesse em apresentar seu trabalho para a sociedade, tanto atendendo aqueles que solicitam seus serviços, quanto mostrando, através de diferentes estratégias, as ações educacionais definidas no Projeto Político Pedagógico da escola, tornando-se assim conhecidos e respeitados (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2017, p.46).

Corroborar-se também com estas respostas o quanto a relação e o vínculo que o professor cultiva com as crianças e a comunidade são fundamentais em seu trabalho, como quando relatado que foi realizada uma homenagem ao docente no dia dos professores, pois isso demonstra a relação sólida que Mauro desenvolveu com a comunidade e seus alunos e o

reconhecimento que todos têm para com seu trabalho, de modo a ter pais que gostariam que as crianças permanecessem nos próximos anos com o docente.

Por fim, salienta-se que é consensual, em ambas as comunidades, a satisfação dos familiares pelo trabalho dos professores, tanto pela equipe escolar quanto pelos pais das crianças. Toda essa satisfação com o trabalho de ambos os docentes, por parte de toda a comunidade escolar, reforça o quanto é possível um professor homem se estabelecer profissionalmente na Educação Infantil e como são superados alguns dos entraves que rondam essa realidade, o que, porém, demanda tempo e posturas do professor para constituir uma imagem positiva com a comunidade escolar, assim como se percebe na fala de uma das entrevistadas na escola “Céu encantado”, que reforça que os pais que não aceitam a presença de Mauro como professor, não conhecem seu histórico na escola.

Considerando que os questionários foram aplicados em outubro e em novembro do ano de 2018, pode-se concluir, principalmente no caso do professor João – que estava iniciando neste mesmo ano na instituição escolar em que atua –, que esta satisfação foi positiva por parte de toda a comunidade escolar por ter convivido com o docente por um tempo considerável do ano letivo. Nesse sentido, é importante investigar estas mesmas percepções logo no início do ano com professores que estejam na mesma situação deste professor, iniciando suas carreiras em escolas que nunca tiveram a presença de um docente do sexo masculino.

Em continuidade, é importante, neste momento, caracterizar algumas das concepções das gestoras em especial, visto que são as figuras responsáveis por gerir a escola e mediar a relação entre a comunidade interna e externa, o que as torna de fundamental importância dentro do cotidiano escolar; por isso, foram entrevistadas, a fim de captar com mais detalhes suas concepções, podendo contribuir com informações importantes na caracterização de tal realidade.

Nos quadros anteriores, foram consideradas as perspectivas e as concepções de toda a equipe escolar e dos familiares dos alunos destes professores. Porém, dentro deste universo, é importante também caracterizar como as crianças percebem a presença deste docente do sexo masculino. Nesse escopo, foi indagado às gestoras, de ambas as escolas, como as crianças reagem à presença de um professor homem na instituição:

GPAD- “O resultado foi muito positivo, tanto na sala dele, porque, lá, tem mais outra figura, tem o estagiário acompanhando o aluno de inclusão (por se tratar de uma criança que tem sobrepeso, solicitei que fosse um homem), tanto essa rotatividade dele substituindo em outras salas, fez torná-lo uma figura conhecida. As crianças ficam bem ansiosas quando falta uma professora e veem que é ele que vai substituir. Elas ficam felizes. Acho que, por não ser uma figura tão comum. Na creche aqui ao lado, tem um professor homem e a coordenadora de lá sempre atribui pra ele as salas com crianças maiores, de maternal, e, depois, parte das crianças de lá vem pra nossa

escola, mas a sala do João são a maioria de crianças que não passaram pela creche e entraram direto na Etapa I e, agora, esse ano tá com ele na Etapa II, então elas não tiveram vivência com outra figura masculina a não ser a dele, e, ano passado, só havia professoras na escola, então, pra elas, foi algo inusitado e percebo que todas as crianças da escola ficam curiosas e gostam da presença dele”.

GPAC- “Há mais aceitação da presença masculina do que ao contrário. É algo inusitado para algumas delas, para outras nem tanto, mas as crianças se adaptam bem a qualquer situação e gostam muito do professor”.

GCEC- “Eles amam. Inclusive as crianças gostam muito. Ele é um professor de 40h e tem uma sala de 35h, então sempre tá substituindo, né! E nunca teve, assim, uma criança que não quis ficar. Nos primeiros dois anos, foi mais difícil, não pra escola, porque a gente aceitou ele muito tranquilamente, mas os pais tinham um pouco de resistência. Pras crianças, nunca teve diferença, assim, de ser homem ou mulher. Isso é tão tranquilo pra elas. Teve uma vez que veio um outro professor substituir aqui, na nossa escola, e, quando ele chegou, e ele foi na sala da 1ª etapa, foi muito engraçado, parecendo aquele filme do “Tira no Jardim de Infância”, aquele cara grandão, ele chegou e as crianças já grudaram na perna dele. A gente sabe que o problema não são as crianças, elas são muito tranquilas com isso, os adultos que têm mais preconceito com isso”.

Na concepção e nas perspectivas das gestoras, assim como constatado também nas das entrevistadas por Hentges (2015), as crianças se adaptam muito facilmente com a presença masculina, além desta despertar nos pequenos certa euforia e curiosidade. As crianças, de ambos os docentes, demonstram grande afeição por eles, e pode-se perceber também, que a presença de um docente homem na escola desmistifica, para a criança, a presença de outros, como o caso do professor substituto na escola “Céu Encantado”, que, mesmo que apareça esporadicamente na escola, tem a afeição das crianças pela sua pessoa.

Além do mais, a presença de um professor homem desperta a curiosidade e os anseios das crianças de outras turmas da escola, visto ser uma figura inusitada exercendo a função docente. Até mesmo as crianças, que, de início, têm receio, rapidamente se desprendem deste, naturalizam esta presença e desenvolvem uma relação afetiva com o docente, assim como com professoras do sexo feminino. A maior dificuldade de naturalizar esta presença se dá pelos adultos, pois são seres dotados de preconceitos e de concepções socialmente pré-estabelecidas sobre a figura masculina e sobre o papel da Educação Infantil na sociedade. Sob esse prisma, Monteiro (2016), ao analisar a fala de um professor, salienta que esta

[...] nos faz refletir sobre essa socialização das crianças no espaço escolar e a relevância de profissionais homens para esse espaço educador, pois em sua fala “as crianças não julgam” e essa ausência de julgamento, nada mais seria do que o não estranhamento de algo que a sociedade preconiza. E isso é dispor, nesse espaço de socialização na infância, de elementos a partir do convívio com as diferenças, possibilitando a aceitação das diferenças (MONTEIRO, 2016, p.110)

A fala de uma das gestoras destaca uma questão muito peculiar: o fato de que, quando há professores homens em instituições infantis, a tendência é que sejam atribuídas a estes as turmas de crianças maiores, realidade que ocorre também neste município, visto que, no levantamento de dados realizado para contextualizar esta pesquisa, constatou-se que todos os professores apresentados pela SME atuavam com turma da pré-escola (crianças de 4 e 5 anos). Algumas das demais pesquisas realizadas na temática também constataram esta condição, como a de Hentges (2015), que constata, a partir das entrevistas realizadas, a tendência da SME em orientar as gestoras a colocarem estes professores em salas de pré-escola (4 e 5 anos de idade), e de Ramos (2011), ao constatar a preferência, por parte da gestão escolar, em que os professores escolham salas de crianças maiores.

Cabe esclarecer que, na fala da diretora da escola “Pequenos Aprendizes”, ela cita um professor que atua numa sala de maternal II, em uma escola vizinha, que possui regime de parceria com a prefeitura, e, por isso, não apareceu no levantamento, pois é gerida por uma entidade filantrópica.

Em relação aos berçários, raros são os relatos de professores que atuaram nessa faixa etária no município. Maciel (2017), em pesquisa realizada no mesmo município, demonstra que, no ano de 2016, dos cinco professores entrevistados do sexo masculino, apenas um atuava em uma turma de berçário II (acima de 1 ano de idade), e ainda com certas ressalvas por parte da gestão em relação aos cuidados físicos, que eram realizados apenas pelas berçaristas. Este professor, inicialmente, não optou pela turma de berçário, mas, sim, por uma turma do Maternal I (2 anos de idade), e, por questões internas de uma professora com os familiares de sua turma, foi necessária a troca dessa para a turma do Maternal I, e o professor, com seu consentimento, para a turma de Berçário II.

De fato, ainda não houve professores homens que se interessassem por turmas desta faixa etária no município por espontânea escolha, analisando o período de 2016 até o ano em questão. Os docentes do sexo masculino acabam optando por turmas de Etapas (4 e 5 anos), e, quando não há tais possibilidades, optam pelas de maternal (2 e 3 anos). Diante desta constatação é necessário ressaltar que vários são os fatores que contribuem para a não presença de homens em salas de berçários e pode estar ligado a concepção de que: os cuidados com os bebês é de cunho feminino e maternal; de que homens oferecem risco a integridade destes seres indefesos, mas ainda, dentro do campo profissional da Educação Infantil, independente do sexo do professor, a concepção de que atuar em berçário não se configura como docência. Neste sentido, vale apontar e sugerir a leitura de outros estudos, como o de Júnior (2017), que destaca

bem mais detalhadamente a presença de homens em salas de berçários, cabendo ressaltar a impritância de estudos sobre a docência com bebês.

Prosseguindo com a pesquisa, assim como toda equipe escolar e os pais foram questionados sobre a satisfação e a manutenção do docente na escola, foi indagado o ponto de vista das gestoras – profissionais que assumem função no quadro de “Especialistas em Educação”, cargo este que exige formação em nível superior, além de, no mínimo, cinco anos de experiência docente e que, portanto, têm a responsabilidade de analisar o perfil docente, de realizar contribuições pedagógicas e de atribuir as turmas aos professores – sobre a permanência ou não destes docentes em seu quadro escolar:

GPAD- “Não o trocaria. Eu tô satisfeita! Eu manteria. Eu acho que ele é uma pessoa que tá mostrando que quer aprender, que quer crescer. Em relação à figura masculina, ali, na sala de aula, eu não tive que fazer nenhuma mediação nesse sentido, realmente é o que eu faria e estou fazendo com todas as professoras, dando aquele suporte pedagógico, de forma que a gente pode contribuir para melhorar”.

GPAC- “Estou satisfeita. Não trocaria. Apesar da inexperiência, demonstra boa vontade em aprender, é participativo e tem boa convivência com todos”.

GCEC- “Mantaria, é um excelente professor e de um trabalho inquestionável”.

As gestoras são unânimes em suas respostas e demonstram satisfação com o trabalho e com as posturas profissionais adotadas pelos docentes. As gestoras do professor João mencionam que, mesmo diante de sua inexperiência na Educação Infantil, visto que este é seu primeiro ano na escola e na função, ele vem demonstrando preocupação e abertura para aperfeiçoar sua prática docente neste universo infantil e que as intervenções realizadas são as mesmas que realizam com as demais professoras.

Já a gestora da escola “Céu Encantado” é categórica em sua resposta, afirmando que o trabalho do docente é inquestionável, o que demonstra sua satisfação e seu reconhecimento pela prática profissional de Mauro.

Diante de todo o cenário e de todos os entraves que circunscrevem a presença de professores homens na Educação Infantil, para caracterizar o papel da gestão, foram levantadas as concepções das gestoras em relação à essencialidade de seu papel na aceitação destes professores pela comunidade escolar, as posturas que adotam nesse sentido e se consideram ter influência nesta condição:

GPAD- “A gente tem, sim, essa influência na aceitação da comunidade. Tem a ver com a forma de como a gente vai acolher essa situação, a tua fala e teu posicionamento contornando essas situações. A gente tem, sim, essa tarefa de chamar, de conversar, de mostrar o outro lado dessa situação”.

GPAC- “Sim, em grande parte. Pois, a postura e credibilidade que o gestor tem junto às famílias, em parceria com o profissionalismo docente, pode ser muito influente”.

GCE- “A gente tem um papel fundamental. O Gestor tem que reforçar que o professor é capacitado, que, assim como todos os outros, recebe orientações e que será acompanhado como as demais. Imagina se um pai percebe que nem a gestora tá tranquila, eles vão ficar? Por isso, é importante o papel de um gestor diante desses pais que ficam inseguros com a situação. Um gestor consegue conscientizar um pai, tanto que o professor está aí até hoje”.

Para as gestoras, fica evidente, diante desta realidade, a consciência de que possuem um papel de demasiada importância, visto que são as figuras que lidam diretamente com a comunidade escolar e que, portanto, precisam assumir posturas que tranquilizem as famílias receosas pela presença de um professor homem na Educação Infantil, mediando os conflitos que possam surgir. Além do mais, precisam demonstrar confiança no trabalho do professor e tratá-los como qualquer outro docente da escola, realizando acompanhamento e orientações quanto ao trabalho desenvolvido.

A Coordenadora da escola “Pequenos Aprendizes” ainda ressalta que o gestor transmite às famílias credibilidade e que, junto do profissionalismo do professor, podem contribuir para influenciar na aceitação deste pela comunidade escolar. Portanto, a postura assumida pelo gestor tem grande peso na aceitação de um professor homem na Educação Infantil, podendo credibilizar o trabalho realizado por este e amenizar os entraves sobre a sua presença nestas escolas, ou, até mesmo, aumentar as suspeições sobre este.

Tal constatação está em consonância com a pesquisa de Gonçalves e Penha (2015), na qual reconheceram a resistência da comunidade por estes professores e a necessidade de um trabalho de mediação, por parte dos gestores educacionais, para a possível aceitação de professores homens na escola, pois os modos como a gestão lida com estes problemas podem amenizá-los ou torná-los ainda mais evidentes.

Para melhor compreender a entrada de um professor homem na Educação Infantil e a aceitação da comunidade escolar por este profissional, na tentativa de caracterizar as ações que possam contribuir nestes processos, as gestoras foram indagadas sobre se houve a necessidade de levar esta pauta para reflexão em algum momento na escola, seja em reuniões com a equipe escolar ou com os familiares:

GPAD- “Não, foi acontecendo, se inserindo naturalmente. Não foi uma necessidade que eu percebi na minha escola que precisasse trazer essa discussão em específico. Mas, hoje, eu me sinto bem mais preparada para argumentar com as famílias sobre a presença dele aqui na escola. Sempre há um rumor ou outro, mas a gente, na gestão, precisa saber quais a gente vai dar lado, porque, se você tem um problema pequeno

e você fica potencializando, eu acho que ele cresce, mas, se você vê que é passageiro, ele naturalmente se desfaz”.

GPAC- “Não. Ao longo desse ano, não precisamos realizar nenhuma reunião com os pais e nem com funcionários. A gente vai resolvendo conforme algumas questões pontuais vão surgindo, mas foi muito tranquilo este ano”.

GCEC- “Não, nunca foi necessária uma ação formativa mais elaborada assim. Como disse, tanto a gestora anterior quanto eu, a gente apenas conversava diretamente com um pai, ou outro, quando eles chegavam aqui incomodados ou receosos por alguma situação. Mas, era tipo uma ou duas mães, numa sala de 25. É muito pouco. Foi mais no começo mesmo. Hoje, é muito normal a presença do Mauro aqui. Já é sabido, pela comunidade, que nós temos um professor homem aqui, então eles já chegam conscientes disso e é tudo muito tranquilo. Não tive nenhuma queixa, nenhum burburinho, nada de nada. Na nossa escola, é muito tranquilo. ”

Considerando as comunidades escolares de “Pequenos Aprendizes e de “Céu Encantado”, as respostas das gestoras são congruentes ao afirmarem que, em suas concepções, não houve a necessidade de serem realizados momentos de reflexão específicos em relação à presença de docentes homens em suas instituições e que essa nova realidade foi se inserindo naturalmente, ao longo do tempo.

A diretora da escola “Pequenos Aprendizes” relata que o cargo da gestão exige certo “tato” para lidar com conflitos, pois a alta exposição destes pode potencializá-los, enquanto que, se deixados por conta do tempo, desfazem-se sem grandes efeitos. Portanto, é preciso analisar bem quais momentos necessitam de intervenção e quais devem ser resolvidos pelo tempo. Ela ainda ressalta que, após ter vivido a experiência, sente-se bem mais preparada para lidar com situações que decorram especificamente por conta do sexo do docente. Como é uma realidade que não possui “receita” ou “manual básico de instruções” e que ainda se mostra muito pouco recorrente, foi na vivência que foram se traçando os melhores caminhos e estratégias para lidar com a situação.

Para a coordenadora da mesma instituição, os conflitos decorrentes desta situação são resolvidos conforme vão surgindo e sem a necessidade de se antecipar aos seus surgimentos, como, por exemplo, através de reuniões. Ela afirma que este ano de 2018 foi muito tranquilo e que não houve necessidade de nenhuma intervenção deste tipo, resolvendo apenas de modo pontual os conflitos.

A Gestora da escola “Céu Encantado” também demonstra que, na realidade de sua instituição, ao longo dos últimos anos, não foi necessária uma intervenção coletiva, mas apenas isolada, com um ou outro pai, e que os conflitos se deram mais no primeiro e no segundo ano do professor na escola, mas que, hoje, a comunidade já naturalizou sua presença.

Para finalizar o entendimento sobre a concepção da gestão diante deste cenário, as gestoras foram questionadas sobre as ações que acreditam ser necessárias para desmistificar a presença de homens na docência, visto que estas vivenciam esta realidade e, portanto, têm propriedade para refletir sobre tal:

GPAD- “Eu acho que a gente pode sempre tentar, com muita cautela e muito cuidado, inseri-lo naquilo que as pessoas estranham muito, dentro do seu contexto, do seu local. Aproximar a figura masculina daquilo é que vai fazendo com que melhore, como eu estava falando do berçário, se ninguém ousar colocar o professor lá, no berçário, a gente não vai vencendo essas barreiras, essas dificuldades. Num primeiro momento, com toda a cautela, e, aos poucos, inserindo ele em atividades que ainda causam estranhamento, pra, aos poucos, isso ir se naturalizando. A própria equipe, naquelas conversas de porta, reforçando pros pais que a presença daquele professor vai fazer bem para as crianças também ajuda muito. Eu acho que ter professores homens na escola, eu acho que muda esse olhar, assim, de associar Educação Infantil e criança pequena, aquela coisa de cuidadores, né, que a gente sabe que muitas famílias têm sobre a gente. É bom ver essa figura masculina. É professor, é escola, um trabalho educativo, muito próximo dessas relações familiares que a Educação Infantil tem, mas acho que ajuda a construir essa questão com as famílias, pra gente é muito comum, normal, porque a gente estuda isso, mas, pras famílias, não é! Antes, não se via homens na Educação infantil, professor PEB I trabalhava em sala de 1º ao 5º ano, era raro ver na Educação Infantil, porém, aos poucos, isso está modificando aqui, eu acho que a gente já foi chegando nas Etapas e, talvez, devagar, vai também chegando ao berçário”.

GPAC- “Um maior contato com os responsáveis e demonstrar competência e seriedade em sua atuação. Acho que é necessariamente isso, o mais principal”.

GCEC- “Primeira coisa é a equipe acreditar nesse professor que tá chegando, suponhamos que venha um professor novo pra escola, é a equipe acolher, tratá-lo como iguais. Eu acho que a nossa postura fala mais do que ficar fazendo reunião. Eu acho, e posso estar errada, o fato de eu fazer uma reunião com os pais, informando que eu vou ter um professor homem, eu já mostro, aí, um preconceito. É um professor da escola, ponto! Não tem que ficar justificando. É um professor gabaritado, concursado ou celetista, num chegou aqui por acaso, né?! Porque, eu acho que essas ações, elas reforçam o preconceito ao invés de desmistificar. Eu acho, então, que é a própria postura da equipe em tratar como se fosse qualquer outra professora. Tratar essa presença como o mais natural possível”.

Na perspectiva e concepção da Diretora da escola “Pequenos Aprendizes”, é necessário que se aproxime a figura masculina da realidade da Educação Infantil, principalmente naquilo que mais causa estranhamento na comunidade escolar, e, aos poucos, ir naturalizando esta presença, ou seja, vivenciando-a. Ainda, acredita que a presença de docentes homens na Educação infantil pode contribuir para desmistificar, junto das famílias, a visão maternal associada a esta profissão.

Diante desta questão, a coordenadora da escola acredita que é necessário que o docente do sexo masculino, ao ingressar no ambiente escolar, estabeleça contato com as famílias e demonstre sua competência e seriedade para atuar na profissão, desmistificando com as famílias a sua presença e condicionando aos professores essa reponsabilidade sobre a visão que terão de

sua figura profissional, assim como constatou Monteiro (2016), com as entrevistas realizadas, afirmando que estas

[...] reúnem indícios de que as famílias respeitam e aceitam o professor a partir do conhecimento do seu trabalho e conhecimento de quem é o professor. A transparência na relação com o profissional da educação é fator fundamental que conduz a uma boa relação entre o profissional e a família. Nas palavras do professor, “tudo aquilo que a gente não conhece, a gente tem medo (...) e aceitar exige conhecer” (p.106).

A coordenadora da escola “Céu Encantado” já condiciona esta responsabilidade, na desmistificação da figura masculina na Educação Infantil, a toda a equipe escolar, e não apenas ao professor em questão, ressaltando que a postura que a equipe assume na aceitação do profissional e no tratamento dispensado a ele tem muito mais influência neste processo do que a realização de uma reunião coletiva com os pais para falar da presença de um docente do sexo masculino na instituição, ação que ela julga como perigosa, pois reforça o preconceito das famílias ao exaltar a presença deste docente na escola. Para a coordenadora, a equipe precisa tratar esta presença o mais natural possível, como seria para qualquer outra professora da escola, em vez de dar justificativas sobre a sua presença. Teodoro (2015, p.54) destaca, em sua pesquisa, que “[...] o desempenho profissional desse homem não é o primeiro quesito a ser julgado no seu cotidiano com as crianças, mas, sim, como ele interage e é aceito por quem gravita ao redor das mesmas”, reforçando, com seu estudo, a importância da equipe escolar neste processo de superação do estranhamento da figura masculina na Educação Infantil.

Porém, no relato de sua trajetória, o professor Mauro demonstrou sua dificuldade inicial com o corpo docente da escola logo que iniciou sua carreira na instituição citada. Portanto, vale considerar que as intervenções não ocorrem apenas com os pais, mas com outros membros da comunidade escolar, que também levam um tempo para se desprenderem do estranhamento causado inicialmente. Contudo, atualmente, depois de alguns anos de atuação na escola “Céu Encantado”, os conflitos foram se amenizando e a equipe escolar foi se solidificando, diante desta questão, assim esses conflitos muito pouco acontecem.

Nesse sentido, analisando a concepção dessas gestoras, sugere-se que, diante desta realidade, o melhor caminho é não alarmar a comunidade com a presença deste docente, deixando que este estranhamento surja por parte da própria comunidade, e lidar pontualmente com cada um dos conflitos decorrentes da presença dessa figura na escola, que, para alguns, é inusitada e poderá causar certo estranhamento, mas que, para outros, não, permitindo, aos poucos, que ela vá se naturalizando para a comunidade escolar. Neste processo, a postura

assumida pela gestão e pela equipe escolar pode corroborar para que esse percurso seja mais ameno, tanto para o professor quanto para as famílias.

Revisando a trajetória dos dois docentes do sexo masculino citados, é palpável constatar que a presença de um professor homem na Educação Infantil está condicionada às concepções da comunidade escolar e destes próprios sujeitos sobre esta realidade, que estão atreladas a um processo de ressignificações por parte de todos os envolvidos. Essa ressignificação está diretamente condicionada não só às posturas que o professor assume perante a efetivação de sua prática profissional e a competência que designa a realizá-la, mas também às contribuições da gestão e da equipe escolar, para que seja um processo mais ameno para o professor, para a escola em geral e também para os familiares. Enfim, é vivenciando a realidade apresentada que essa tem possibilidade de se naturalizar aos sujeitos nela envolvidos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade diante da presença de professores homens na Educação Infantil advém da junção dos resultados de um processo histórico e de fatores contemporâneos, que, juntos, configuram esta realidade. Caracterizá-la em diferentes localidades pode possibilitar a constatação de características comuns a todas bem como a ampliação de suas perspectivas, oportunizando algumas constatações, até então, não presentes em outros territórios e promovendo a ressignificação de algumas concepções, visto que, em cada local e em cada comunidade em específico, tal presença pode se configurar de modos diferentes.

Diante da caracterização estatística da realidade deste município do Noroeste Paulista, pode-se afirmar que há, sim, professores homens na Educação Infantil, no entanto, no ano de 2018, ainda se percebia uma tímida presença destes na rede municipal. Vale ressaltar que, no ano de coleta dos dados da pesquisa, não havia professores homens lecionando com bebês e com crianças bem pequenas, portanto a presença masculina na Educação Infantil da rede oficial deste município se concentrava principalmente nas instituições pré-escolares.

No entanto, com a realização de um novo concurso no segundo semestre do ano de 2018 e com a estatística de homens aprovados, sugere-se que estes dados possam estar em curso de modificação, visto que houve um aumento considerável de aprovados do sexo masculino, o que possibilita constatar que está crescendo o número de homens graduados no curso de Pedagogia os quais se interessam pela carreira de PEB I no município, na qual poderão também optar por lecionar na Educação Infantil, valendo, aqui, deixar explícita a necessidade de uma nova investigação estatística sobre estes dados.

Ainda nesse sentido, é significativo destacar que a presença destes professores homens na rede de ensino, mesmo que em pouca quantidade, tem, de certo modo, despertado em outros indivíduos do sexo masculino o interesse pela profissão de Pedagogo e sua atuação na Educação Infantil, como se percebe na trajetória do Professor João, constatação específica desta pesquisa e colaborativa para uma nova perspectiva dentro da temática deste estudo.

Esta pesquisa ainda destacou que há certos entraves que podem recair sobre a presença de um docente homem na Educação Infantil, e constata-se que, alguns destes, independentemente da localidade, estarão presentes nestas realidades, pois estão embrenhados em concepções mais abrangentes, que, histórico-socialmente, são constituídas em todo um território nacional, como as questões ligadas aos cuidados infantis e à visão sexuada da figura masculina, resultados de uma sociedade constituída há séculos pelo patriarcalismo e pelo machismo. Tal constatação é facilmente percebida na trajetória profissional e no cotidiano das

escolas dos professores Mauro e João, visto que alguns poucos responsáveis indagam as questões com os cuidados físicos das crianças e um ou outro acaba por transferi-las de unidade escolar.

Na busca de melhor caracterizar esta realidade local, ainda foi possível constatar que, para além do preconceito social, há, ainda, certo “preconceito institucional” que pode rondar a trajetória de indivíduos do sexo masculino tanto na escolha da profissão de Pedagogo quanto no curso de sua formação na graduação e nos estágios, ou até mesmo no próprio ingresso na rede de ensino municipal, com ações que caracterizam a tentativa de pôr em dúvida suas escolhas ou de desviá-los da profissão docente especificamente na Educação Infantil.

Entretanto, a análise comparativa das trajetórias, das práticas e das concepções da comunidade escolar destes dois docentes que participaram desta pesquisa permitiu perceber que, ao longo dos últimos anos, a presença de um homem na Educação Infantil vem sendo percebida de modo diferente no município, já que Mauro, que iniciou sua carreira no ano de 2014, teve de lidar mais intensamente com os entraves que surgiram com sua presença do que o docente João, que iniciou a carreira no ano de 2018 e, em pouco tempo, já havia dissolvido o estranhamento pela sua presença na Educação Infantil. O fato é que cada comunidade escolar vai, de acordo com suas experiências, assumir uma postura diferenciada diante desta realidade e, assim, esses entraves vão se dissipando à medida que estes docentes vão demonstrando sua idoneidade e sua competência profissional.

A caracterização das trajetórias e da prática profissional destes professores associada às concepções da comunidade escolar sobre a sua presença nestas instituições de Educação Infantil comprovam que os entraves que rondam essa realidade são, sim, passíveis de superação pela comunidade escolar, mas que essa tem relação direta com o tempo e com as posturas assumidas, neste contexto, tanto pelos docentes quanto pelos demais membros da equipe escolar, além do reconhecimento da função docente na Educação Infantil e da organização destes espaços. No cotidiano destas instituições, fica visível a importância da gestão neste contexto de ressignificação das concepções e de aceitação da figura masculina na profissão docente com crianças pequenas, sendo a postura que assumem fundamental para amenizar ou potencializar o estranhamento gerado pela presença de professores do sexo masculino.

Percebe-se que os docentes citados, as gestoras e toda a sua comunidade escolar, no município em questão, tiveram de aprender a lidar com esta situação por si mesmos, pois percebe-se que não há nem na formação inicial ou continuada essa discussão, muito menos orientações da SME de como devem conduzir esta realidade, considerando que há diferentes

posturas dentro desta rede, levando este estudo a suscitar que a desmistificação sobre a presença masculina na Educação Infantil ainda está fortemente condicionada ao campo da prática, na vivência da realidade no chão da instituição escolar, e é nela que se constituem e que se ressignificam efetivamente as concepções, por isso a importância de observar e de descrever diferentes realidades, para que se possa reconhecê-las e compreender como as diferentes comunidades escolares lidam com estas questões e, como, aos poucos, dissipa-se o estranhamento pela figura do docente homem nestes espaços.

As comunidades escolares observadas reconhecem, em seus professores, as habilidades e as características necessárias à profissão. No entanto, considerando algumas das concepções da comunidade escolar, ainda se pode observar o quanto é forte, para parte destas, a Educação Infantil em relação aos cuidados, ao ponto que um docente que possua características afetivas, como carinho, atenção, paciência, entre outras, é considerado como um bom docente para atuar com crianças pequenas. Entretanto, diante das mudanças de concepções sobre esta etapa da Educação básica, parte desta comunidade escolar já transcendeu esta imagem e compreende que, além destas características que são essenciais a um profissional de Educação Infantil, é necessário que este possua formação específica para atuar com a faixa etária e, então, promover seu desenvolvimento integral. Portanto, é nítida a necessidade de ainda se investir na ressignificação da Educação Infantil e da função docente neste município.

As trajetórias destes sujeitos ainda demonstram que é possível para um docente, independentemente de seu sexo, desenvolver habilidades aos cuidados infantis, e isso depende da sua busca por conhecimentos específicos para a atuação com crianças pequenas por meio de uma formação inicial e continuada de qualidade. Tal constatação também contribui para desconstruir a ideia de que homens são sujeitos fora do lugar na Educação Infantil, uma vez que os professores observados demonstraram, em suas práticas, estarem articulados com as diretrizes municipais para a Educação Infantil, fruto de um trabalho de formação específica para a profissão.

A entrada de professores homens na Educação Infantil tem modificado, mesmo que ainda em proporções lentas, a concepção sobre a presença desses profissionais e as suas capacidades em atuar enquanto docentes com crianças pequenas, ao menos para as comunidades mencionadas. Porém, reconhece-se que há um longo caminho a ser percorrido para a total superação destes entraves e para a abrangência na aceitação destes sujeitos na Educação Infantil, entretanto já há indícios que comprovam que essas concepções estão sendo modificadas, mesmo que não sejam na perspectiva idealizada para a questão que aqui se discute.

A observação de dois docentes em dois tempos distintos de sua carreira possibilitou perceber três aspectos importantes: o primeiro é que o modo como a comunidade concebe a presença destes professores na Educação Infantil se modifica, com o passar do tempo, diante da percepção de que estes são sujeitos dotados de idoneidade e de competência profissional. O segundo é que, quanto mais tempo estes professores permanecerem numa unidade escolar, melhor esta comunidade conceberá sua presença, visto que vai, ao longo dos anos, constituindo, com esta, uma imagem profissional que é respeitada. Mesmo assim, haverá um ou outro sujeito que, distante desta realidade, demonstrará estranheza quanto a essa presença. E o terceiro é que as dificuldades enfrentadas pelo professor João (que iniciou sua trajetória em 2018) dissiparam-se bem mais rápido que as do professor Mauro (que iniciou sua carreira em 2014), o que parece sugerir que o passar dos anos possibilitou mudanças na concepção da comunidade local sobre a presença de professores homens na Educação Infantil por meio da convivência com esta presença, seja na própria instituição ou até mesmo em instituições próximas, como é o caso da comunidade do professor João, pois, até o ano de 2018, nenhum professor havia atuado na escola “Pequenos Aprendizes”, no entanto, na creche vizinha a esta escola, já havia, há alguns anos, a presença de um professor do sexo masculino, o que permitiu que tal comunidade tivesse o conhecimento de homens atuando com essa faixa etária, diminuindo, assim, o estranhamento gerado por esta presença.

Ao longo desta pesquisa, assim como constatam Ramos e Xavier (2012), tornaram-se evidentes outras necessidades de estudo diante desta temática, e, portanto, anseia-se por novas pesquisas que possam se somar a esta e a todas as demais realizadas, ressaltando algumas outras questões suscitadas ao longo desta dissertação, mas que, pelo seu destaque, não receberam uma discussão mais aprofundada. Assim, espera-se que seja possível, mesmo que aos poucos, oferecer os subsídios para a ampliação da perspectiva sobre a presença de professores homens na Educação Infantil, ao serem realizados novos estudos que possam caracterizar as realidades de outras localidades, de modo que, somadas, possam contribuir para uma melhor compreensão deste cenário investigativo e para uma possível ressignificação desta realidade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR JÚNIOR, Josué Durval. **Professores de bebês: elementos para compreensão da docência masculina na educação infantil**. 2017. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2017.

ALVES, Benedita Francisca. **A experiência vivida de professores do sexo masculino na educação infantil: uma questão de gênero?** 2012. 158 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2012.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/viewFile/753/526>. Acesso em: 10 set. 2018.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>. Acesso em: 5 set. 2018.

BARBOSA, Maria C. S. A rotina nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade. **Currículo sem Fronteiras**, Pelotas, v. 6, n. 1, p. 56-69, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/barbosa.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. Tradução Carlos Felipe Moisés e Ana Maria Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOHM, Bianca Camacho de Almeida; CAMPOS, Míria Izabel. Atuação de professores homens na educação básica: um estado da arte sobre a produção acadêmica. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, v. 1, n. 1, p. 59-72, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/viewFile/2044/1436>. Acesso em: 22 out. 2016.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 4 maio 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados, **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília, DF: Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 5 maio 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Educacenso. **Censo Escolar 2007: caderno de instrução**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em: 11 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF, 1998. 3 v.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm. Acesso em: 18 maio 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 maio 2018.

CARVALHO, Ana; PEDROSA, Maria; ROSSETTI-FERREIRA, Maria. **Aprendendo com a criança de zero a seis anos**. São Paulo: Cortez, 2012.

CASTRO, Fernanda Francielle. **O giz cor-de-rosa e as questões de gênero**: os desafios de professores frente à feminização do magistério. 2014. 132 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Humanidades e Direito, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. cap. 3, p. 51-66.

FREIRE, Madalena. **Educador**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Tradução Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p.13-41.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>. Acesso em: 25 set. 2018.

GONÇALVES, Josiane Peres; PENHA, Natália Ribeiro. Professor homem na educação infantil: o olhar de acadêmicos e alunos egressos do curso de Pedagogia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 17, n. 32, p. 170-192, out. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2015n31p170>. Acesso em: 14 dez. 2016.

HEIDARI, Shirin; BABOR, Thomas F.; CASTRO, Paola; TORT, Sera; CURNO, Mirjam. Equidade de sexo e gênero na pesquisa: fundamentação das diretrizes SAGER e uso

recomendado. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, DF, v. 26, n. 3, p. 665-676, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ress/v26n3/2237-9622-ress-s1679-49742017000300025.pdf>. Acesso em: 5 maio 2018.

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

HENTGES, Karine Jacques; JAEGER, Angelita Alice. Relações de gênero, masculinidade e docência masculina. In: JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 16., 2012, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: UFN, 2012. Disponível em: <http://jne.unifra.br/artigos/4946.pdf>. Acesso em: 15 out. 2016.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional por amostra de domicílio contínua**. 2017. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf. Acesso em: 25 set. 2018.

KUCHEMANN, Berlindes Astrid; BANDEIRA, Lourdes M.; ALMEIDA, Tânia Mara C. A categoria gênero nas ciências sociais e sua interdisciplinaridade. **Revista do CEAM**, Brasília, DF, v. 3, n. 1, p. 63-81, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistadoceam/article/view/10046>. Acesso em: 17 maio 2018.

LINS, Samuel Lincon Bezerra; SILVA, Maria de Fátima Oliveira Coutinho; LINS, Zoraide Margaret Bezerra; CARNEIRO, Terezinha Feres. A compreensão da infância como construção sócio-histórica. **Revista CES Psicologia**, Medellín, v. 7, n. 2, p. 126-137, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v7n2/v7n2a10.pdf>. Acesso em: 18 set. 2018.

MACIEL, Denis Cardoso. **A presença masculina na educação infantil**: fatores que contribuem para configuração da escassez de atuação deste profissional. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2017.

MATOS, Daniel Abud Seabra; JARDILINO, José Rubens Lima. Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 20-31, set./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/111>. Acesso em: 12 mar. 2020.

MENDONÇA, Michelle Mariano. **Impacto da presença de gestores e professores homens em centros de educação infantil**: alguns elementos para compreensão. 2016. 129 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2016.

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena. Trajetórias na docência: professores homens na educação infantil. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt23_trabalhos_pdfs/gt23_289_texto.pdf. Acesso em: 17 out. 2016.

MONTEIRO, Mariana Kubilus. **Trajetórias na docência: professores homens na Educação Infantil**. 2014. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

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

NIEHUES, Mariane Rocha; COSTA, Marli de Oliveira. Concepções de infância ao longo da história. **Revista Técnico Científica (IFSC)**, Florianópolis, v. 3, n. 1, p. 284-289, 2012. Disponível em: <http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/rtc/article/viewFile/420/342>. Acesso em: 12 set. 2018.

NUNES, Patrícia Gouvêa. **Um estudo sobre o professor homem na educação infantil da rede municipal de ensino de Rio Verde (GO)**. 2013. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Goiânia, 2013.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Travessia**, Cascavel, v. 2, n. 3, p. 1-16, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122/2459>. Acesso em: 18 set. 2018.

OLIVEIRA, Raiza Fernandes Bessa de. **Saberes e fazeres de uma professora de bebês na educação infantil**. 2018. 163 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2018.

PERDIGÃO, A. L. R. V. **Concepções pessoais de futuros professores sobre processos de aprendizagem e de ensino**. In: REALI, A.M.M.R.; MIZUKAMI, M.G.N. (Org.). Formação de professores: práticas pedagógicas e escola. São Carlos: UFSCar. p. 265-291, 2002.

PEREIRA, Maria Arlete Bastos. **Professor homem na educação infantil: a construção de uma identidade**. 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2012.

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

RAMOS, Joaquim; XAVIER, Maria do Carmo. Percepções da comunidade escolar sobre os professores homens na educação infantil. **Paidéia** - Revista do Curso de Pedagogia da Universidade FUMEC, Belo Horizonte, ano 9, n. 12, p. 99-115, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/1581>. Acesso em: 10 maio 2018.

ROSA, Fábio José Paz da. **O dispositivo da sexualidade enquanto enunciador do professor homem no magistério das séries iniciais e na educação infantil**. 2012. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos de orientações didáticas para a educação infantil (3 a 5 anos)**. 2017. Disponível em: <https://digital.educacao.riopreto.br/educacaoinfantil/documentos-escolares-sme>. Acesso em: 12 mar. 2020.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Secretaria Municipal de Educação. **Matriz curricular para a educação infantil**. 2010. Disponível em: <https://digital.educacao.riopreto.br/educacaoinfantil/documentos-escolares-sme>. Acesso em: 12 mar. 2020.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações para o trabalho pedagógico na educação infantil**. 2016. Disponível em: <https://digital.educacao.riopreto.br/educacaoinfantil/documentos-escolares-sme>. Acesso em: 12 mar. 2020.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Secretaria Municipal de Educação. **Primeiro manual de orientações técnicas integrando o cuidar e o educar na educação infantil**. 2017. Disponível em: <https://digital.educacao.riopreto.br/educacaoinfantil/documentosescolares-sme>. Acesso em: 12 mar. 2020.

SAYÃO, Déborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche**. 2005. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SCHULTZ, Elisa Stroberg; BARROS, Solange de Moraes. A concepção de infância ao longo da história no Brasil contemporâneo. **Revista de Ciências Jurídicas**, Ponta Grossa, v. 3, n. 2, p. 137-147, 2011. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/lumiar/article/download/2486/2873>. Acesso em: 23 set. 2018.

SOUSA, José Edilmar. **“Por acaso existem homens professores de educação infantil?”: um estudo de casos múltiplos de representações sociais**. 2011. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7305/1/2011-DIS-JESOUS.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2016.

SOUSA, José Edilmar. Homem docência com crianças pequenas: o olhar das crianças de um centro de Educação Infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis:

UFSC, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt07-4232.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2016.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

TEIXEIRA, Nádia França. Metodologias de pesquisa em educação: possibilidade e adequações. **Caderno Pedagógico**, Lajeado, v. 12, n. 2, p. 7-17, 2015. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/cadped/article/view/955/943>. Acesso em: 12 set. 2018.

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

VALLES, Miguel S. **Técnicas cualitativas de investigación social**: reflexão metodológica y prática profesional. Madrid: Cultura Libre, 1999.

VIEIRA, Livia Fraga. **Creches no Brasil**: de mal necessário a lugar de compensar carências rumo à construção de um projeto educativo. 1986. 347 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1986.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602017000300149&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 set. 2018.

APÊNDICE A - Ofício – Secretaria Municipal de Educação

OFÍCIO

São José do Rio Preto, _____ de _____ de 20____.

Senhora Secretária,

Venho por meio deste solicitar a Vossa Senhoria autorização para realização da pesquisa intitulada “Ampliando a perspectiva sobre professores homens na Educação Infantil: a caracterização desta realidade em São José do Rio Preto-SP”, projeto desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Ensino e Processos Formativos, na UNESP – IBILCE em São José do Rio Preto/SP sob Orientação Prof.^a Dr.^a Maévi Anabel Nono, conforme documento anexo. A pesquisa visa proporcionar uma reflexão sobre a temática e disponibilizar o conhecimento da mesma a sociedade, de modo que, possamos através da observação, relato e reflexão das práticas destes professores, ampliar a percepção social sobre a presença dos mesmos nas instituições infantis. Diante de sua formação e postura enquanto educadora sou ciente de sua compreensão sobre a necessidade de pesquisas que visem contribuir com a melhora dos processos educativos, da formação dos professores e do ensino de qualidade as crianças.

Sem mais para o presente momento, agradeço a atenção dispensada e coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos.

Denis Cardoso Maciel

Discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos UNESP-IBILCE/FCAV/FEIS e Professor PEB I da rede municipal de ensino.

APÊNDICE B – Autorização da Gestão Escolar

São José do Rio Preto, _____ de _____ de _____.

Senhora Diretora,

Venho por meio deste solicitar a Vossa Senhoria autorização para realização da pesquisa intitulada “Ampliando a perspectiva sobre professores homens na Educação Infantil: a caracterização desta realidade em São José do Rio Preto-SP”, projeto desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Ensino e Processos Formativos, na UNESP – IBILCE em São José do Rio Preto/SP sob Orientação da Prof.^a Dr.^a Maévi Anabel Nono, conforme documento anexo. A pesquisa visa proporcionar uma reflexão sobre a temática e disponibilizar o conhecimento da mesma a sociedade, de modo que, possamos através da observação, relato e reflexão das práticas destes professores, validar a presença dos mems nas instituições infantis e reconhecer a importância destes no desenvolvimento integral das crianças. Diante de sua formação e postura enquanto educadora sou ciente de sua compreensão sobre a necessidade de pesquisas que visem contribuir com a melhora dos processos educativos, da formação dos professores e do ensino de qualidade as crianças. Sem mais para o momento, agradeço a atenção dispensada e coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos.

Diante do exposto acima, se você autoriza a realização deste projeto na unidade escolar na qual é gestora responsável, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir:

Nome: _____ RG: _____
Cargo/função: _____
Unidade Escolar: _____
Endereço: _____
Fone: _____ Email: _____

São José do Rio Preto, _____ de _____ de _____.

Assinatura e carimbo do responsável pela U.E.

Nome Pesquisador (a): Denis Cardoso Maciel	Cargo/Função: Mestrando
Instituição: UNESP/IBILCE	
Endereço: Rua Campos Salles, 570 – Boa Vista – São José do Rio Preto - SP	
Telefone: 17 991310907	
Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP	
Rua Cristóvão Colombo, 2265. Bairro: Jardim Nazareth.	
São José do Rio Preto/SP – Fone 17-3221.2480 e 3221.2545	

APÊNDICE C – TCLE para a Gestão Escolar

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

A unidade escolar a qual você representa está sendo convidada a participar voluntariamente do projeto de pesquisa “Ampliando a perspectiva sobre professores homens na Educação Infantil: a caracterização desta realidade em São José do Rio Preto-SP”, projeto desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Ensino e Processos Formativos, na UNESP – IBILCE em São José do Rio Preto/SP sob Orientação da Prof.^a Dr.^a Maévi Anabel Nono. O estudo será realizado com base em uma abordagem qualitativa de pesquisa, por meio do uso de questionários e entrevistas com a comunidade escolar e com os professores homens de escolas de Educação Infantil e de observação analítico-descritiva de suas práticas e de seu cotidiano profissional, com registro em diário de campo. O estudo possui como objetivo, de modo geral, investigar a docência masculina na Educação Infantil no intuito de prover elementos que visem colaborar positivamente na percepção social deste profissional e na validação e reconhecimento da importância de sua presença nestas instituições escolares. Haverá risco para a saúde emocional dos participantes caracterizado pelo fato de que, durante a coleta dos dados, os mesmos poderão se sentir desconfortáveis ou constrangidos ao expor suas ideias, seus conhecimentos e as práticas que desenvolvem na escola em que trabalha. Caso isso ocorra, ou, por qualquer outro motivo, que não precisa ser informado, todos os participantes e a unidade escolar (representada pela figura do gestor responsável) poderão, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. O gestor responsável pela unidade escolar e os demais participantes poderão consultar o pesquisador responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Sua unidade escolar e seus funcionários estão livres para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Todas as informações fornecidas pela unidade escolar e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo, e estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. A unidade escolar será informada de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. A unidade escolar não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para o aprimoramento da qualidade da Educação Infantil no Brasil.

Diante das explicações, se você autoriza a realização deste projeto na unidade escolar na qual é gestora responsável, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Nome: _____ R.G. _____

Cargo/Função: _____
U.E.: _____
Endereço: _____ Fo
ne: _____ Email: _____

São José do Rio Preto, _____ de _____ de _____.

Assinatura do responsável pela unidade
escolar

Assinatura do Pesquisador responsável

OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao gestor responsável pela unidade escolar e a outra ao pesquisador.

Nome Pesquisador (a): Denis Cardoso Maciel	Cargo/Função: Mestrando
Instituição: UNESP/IBILCE	
Endereço: Rua Campos Salles, 570 – Boa Vista – São José do Rio Preto - SP	
Telefone: 17 991310907	
Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP Rua Cristóvão Colombo, 2265. Bairro: Jardim Nazareth. São José do Rio Preto/SP – Fone 17-3221.2480 e 3221.2545	

APÊNDICE D – TCLE para os demais participantes da Pesquisa

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Você está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa “Ampliando a perspectiva sobre professores homens na Educação Infantil: a caracterização desta realidade em São José do Rio Preto-SP”, projeto desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Ensino e Processos Formativos, na UNESP – IBILCE em São José do Rio Preto/SP sob Orientação da Prof.^a Dr.^a Maévi Anabel Nono. O estudo será realizado com base em uma abordagem qualitativa de pesquisa, por meio do uso de questionários e entrevistas com a comunidade escolar e com os professores homens de escolas de Educação Infantil e de observação analítico-descritiva de suas práticas e de seu cotidiano profissional, com registro em diário de campo. O estudo possui como objetivo, de modo geral, investigar a docência masculina na Educação Infantil no intuito de prover elementos que visem colaborar positivamente na percepção social deste profissional e na validação e reconhecimento da importância de sua presença nestas instituições escolares. Haverá um risco para sua saúde emocional caracterizado pelo fato de que, durante a coleta dos dados, você poderá se sentir desconfortável ou constrangido ao expor suas ideias, seus conhecimentos e as práticas que desenvolve na escola em que trabalha. Caso isso ocorra, ou, por qualquer outro motivo, que não precisa ser informado, você poderá, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Você poderá consultar o pesquisador responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Você está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo, e estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para o aprimoramento da qualidade da Educação Infantil no Brasil.

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Nome: _____ R.G. _____

Endereço: _____ Fone: _____

São José do Rio Preto, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador responsável

OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao participante e a outra ao pesquisador.

Nome Pesquisador (a): Denis Cardoso Maciel	Cargo/Função: Mestrando
Instituição: UNESP/IBILCE	
Endereço: Rua Campos Salles, 570 – Boa Vista – São José do Rio Preto - SP	
Telefone: 17 991310907	
Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP Rua Cristóvão Colombo, 2265. Bairro: Jardim Nazareth. São José do Rio Preto/SP – Fone 17-3221.2480 e 3221.2545	

APÊNDICE E - Questionário de Pesquisa – Pais

Idade: _____ Sexo: () Masculino () Feminino
Nível de formação: () Ensino Fundamental () Ensino Médio () Superior
Profissão:

Atenção!

Leia atentamente as questões e responda com clareza e sinceridade a todas elas.

As informações por você aqui descritas serão utilizadas apenas para fins de pesquisa que visa à melhoria e qualidade do trabalho realizado no campo da Educação Infantil.

Além do mais, não é preciso se identificar e assim sua identidade será preservada, pois o interesse se dá apenas nas informações com as quais você pode contribuir para a pesquisa.

Devolva este questionário dentro do envelope diretamente ao pesquisador, junto com uma cópia do Termo de consentimento assinado.

Obrigado!

01- Quais características e requisitos você considera necessários para que alguém seja professor na Educação Infantil?

02- No início do ano, ao ter ciência de quem seria o professor do seu filho, qual foi sua reação? Era algum professor esperado ou não?

03- Você está satisfeito (a) com o professor e o trabalho que este realiza com seu filho (a)? Se pudesse você trocaria ou manteria o professor? Por quê?

04- Quais as qualidades que você atribui ao professor do seu filho (a) enquanto profissional responsável pelo cuidar e o educar das crianças na Educação Infantil?

05- Quais críticas (positivas e negativas) você faria ao trabalho do professor do seu filho (a) enquanto profissional responsável pelo cuidar e o educar das crianças na Educação Infantil?

Obrigado pela colaboração!

Você está contribuindo para melhorar a educação em nosso país!

APÊNDICE F - Questionário de Pesquisa – Funcionários

Idade: _____ Sexo: () Masculino () Feminino
Nível de formação: () Ensino Fundamental () Ensino Médio () Superior
Profissão:

Atenção!

Leia atentamente as questões e responda com clareza e sinceridade a todas elas.

As informações por você aqui descritas serão utilizadas apenas para fins de pesquisa que visa à melhoria e qualidade do trabalho realizado no campo da Educação Infantil.

Além do mais, não é preciso se identificar e assim sua identidade será preservada, pois o interesse se dá apenas nas informações com as quais você pode contribuir para a pesquisa.

Devolva este questionário dentro do envelope diretamente ao pesquisador.

Obrigado!

01- Quais características e requisitos você considera necessários para que alguém seja professor na Educação Infantil?

02- No início do ano, ao ter ciência de quem seria o professor da Etapa II, qual foi sua reação? O que achou de ter um professor homem na escola?

03- Como ele foi recebido pela comunidade escolar?

04- Você acredita que os pais estão satisfeitos com o professor e o trabalho que este realiza com seus filhos? Se pudessem, você acredita que eles trocariam ou manteriam o professor? Por quê?

05- Quais as qualidades que você atribui ao professor, sujeito desta pesquisa, enquanto profissional responsável pelo cuidar e o educar das crianças na Educação Infantil?

06- Quais críticas você faria ao trabalho do professor, sujeito desta pesquisa, enquanto profissional responsável pelo cuidar e o educar das crianças na Educação Infantil?

07- Você considera importante a presença de professores homens na Educação Infantil? Por quê?

Obrigado pela colaboração!

Você está contribuindo para melhorar a educação em nosso país!

APÊNDICE G - Questionário de Pesquisa – Demais Professores

Idade: _____ Sexo: () Masculino () Feminino
Nível de formação: () Ensino Fundamental () Ensino Médio () Superior
Profissão:

Atenção!

Leia atentamente as questões e responda com clareza e sinceridade a todas elas.

As informações por você aqui descritas serão utilizadas apenas para fins de pesquisa que visa à melhoria e qualidade do trabalho realizado no campo da Educação Infantil.

Além do mais, não é preciso se identificar e assim sua identidade será preservada, pois o interesse se dá apenas nas informações com as quais você pode contribuir para a pesquisa.

Devolva este questionário dentro do envelope diretamente ao pesquisador.

Obrigado!

01- Quais características e condições você considera necessárias para que alguém seja professor na Educação Infantil?

02- No início do ano, ao ter ciência de quem seria o professor da Etapa II, qual foi sua reação? O que achou de ter um professor homem na escola? Como ele foi recebido pela comunidade?

03- Você acredita que os pais estão satisfeitos (a) com o professor e o trabalho que este realiza com seus filhos? Se pudessem, você acredita que eles trocariam ou manteriam o professor? Por quê?

04- Quais as qualidades que você atribui ao professor, sujeito desta pesquisa, enquanto profissional responsável pelo cuidar e o educar das crianças na Educação Infantil?

05- Quais críticas você faria ao trabalho do professor, sujeito desta pesquisa, enquanto profissional responsável pelo cuidar e o educar das crianças na Educação Infantil?

06- Na sua visão, como percebem a presença deste professor: as crianças, os demais funcionários da escola, os pais, os professores e os gestores?

07- Você considera importante a presença de professores homens na Educação Infantil? Por quê?

Obrigado pela colaboração!

Você está contribuindo para melhorar a educação em nosso país!

APÊNDICE H - Questionário de Pesquisa – Agente administrativo

Idade: _____ Sexo: () Masculino () Feminino

Nível de formação: () Ensino Fundamental () Ensino Médio () Superior

Profissão:

01- Quais características e requisitos você considera necessários para que alguém seja professor na Educação Infantil?

02- No início do ano, ao ter ciência de quem seria o professor de seus filhos, qual foi a reação dos pais? Era algum professor esperado ou não pelos pais?

03- Quais os principais questionamentos que os pais fazem ao matricular seu filho (a) em uma sala cujo professor é do sexo masculino?

04- Alguns pais desistem da matrícula ou pedem transferência, troca de professor, etc. devido ao fato de o professor de seu filho (a) ser do sexo masculino?

05- Você acredita que os pais estão satisfeitos com o professor e o trabalho que este realiza com seus filhos? Se pudessem, você acredita que eles trocariam ou manteriam o professor? Por quê?

06- Quais as qualidades que você atribui ao professor, sujeito desta pesquisa, enquanto profissional responsável pelo cuidar e o educar das crianças na Educação Infantil?

07- Quais críticas (positivas e negativas) você faria ao trabalho do professor, sujeito desta pesquisa, enquanto profissional responsável pelo cuidar e o educar das crianças na Educação Infantil?

08- Você considera importante a presença de professores homens na Educação Infantil? Por quê?

Obrigado pela colaboração!

Você está contribuindo para melhorar a educação em nosso país!

APÊNDICE I - Entrevista – Gestão escolar

Idade: _____ Sexo: () Masculino () Feminino
Nível de formação: () Ensino Fundamental () Ensino Médio () Superior
Profissão:

Formação inicial e continuada:

Durante sua formação inicial ou continuada o tema “A presença masculina na Educação Infantil” foi abordada em algum momento ou disciplina?

01- Quais características e requisitos você considera necessários para que alguém seja professor na Educação Infantil?

02- No início do ano, ao ter ciência de quem seria o professor da Etapa II, qual foi sua reação? O que achou de ter um professor homem na escola?

03- No início do ano, ao ter ciência de quem seria o professor do seu filho, qual foi a reação dos pais? Era algum professor esperado ou não?

04- Como você percebe a presença masculina na Educação Infantil? Qual a importância que vê na presença deste profissional nestas instituições?

05- Você percebe uma boa aceitação e um olhar de importância da presença deste professor pelos demais funcionários da escola, professores e familiares dos alunos?

06- Em relação às crianças, como estas veem a presença masculina na Educação Infantil?

07- Você atribuiria qualquer sala a este professor? Por quê?

08- Você acredita que teria ou já teve problemas diante da atribuição de salas de crianças pequenas que necessitam de um cuidado e maior contato físico por parte do professor? Por quê?

09- Como os pais reagiram ou reagiriam a isto? Qual foi ou seria sua postura e ação como gestora diante desta situação?

10- Você acredita que seu papel como gestor tem influência na aceitação deste profissional masculino na Educação Infantil por toda comunidade escolar? Explique.

11- Já foi cogitado ou houve necessidade em algum momento utilizar desta pauta para reflexão nas formações ou nos diferentes momentos de reuniões na escola devido à presença ou não de um professor do sexo masculino?

12- Em sua percepção, por que acredita que a presença masculina ainda é tão tímida nas escolas de Educação Infantil de nosso município?

13- Na sua opinião, você acredita que como gestor o homem é melhor aceito nestas instituições de ensino? Por quê?

14- Você acredita que os demais funcionários como guardas, secretários, entre outros do sexo masculino em instituições de Educação Infantil são percebidos de maneira diferente do que o professor do sexo masculino? Por quê?

15- Quais diferenças causaram a vinda de um professor homem para escola? (Antes e depois, vantagens e desvantagens, etc.)

16- Quais ações você acredita ser importante para desmistificar a presença destes professores na Educação Infantil?

17- Você está satisfeito (a) com o professor e o trabalho que este realiza com as crianças? Se pudesse você trocaria ou manteria o professor? Por quê?

18- Quais as qualidades que você atribui ao professor enquanto profissional responsável pelo cuidar e o educar das crianças na Educação Infantil?

19- Quais críticas você faria ao trabalho do professor enquanto profissional responsável pelo cuidar e o educar das crianças na Educação Infantil?

20- Você considera importante a presença masculina na Educação Infantil? Por quê?

21- Como foi para você fazer esta entrevista? Você a considera importante? Por quê?

Obrigado pela colaboração!
Você está contribuindo para melhorar a educação em nosso país!

APÊNDICE J - Questionário de Pesquisa – Professores homens

Idade: _____ Sexo: () Masculino () Feminino
Nível de formação: () Ensino Fundamental () Ensino Médio () Superior
Profissão:

Formação inicial e continuada:

Durante sua formação inicial ou continuada o tema “A presença masculina na Educação Infantil” foi abordada em algum momento ou disciplina? Havia outros homens na sua turma?

01- Há quanto tempo exerce a função docente e em quais níveis de ensino?

02- Como se deu sua escolha pelo curso de pedagogia e a atuação como docente na Educação Infantil?

03- Qual foi a reação das pessoas próximas a você ao saberem de sua escolha pela profissão? Quais os comentários que fizeram? Você teve apoio na escolha?

04- Você já sentiu ou já sofreu algum tipo de preconceito, bullying, chacotas, piadinhas, etc. dentro ou fora da escola por ser professor na Educação infantil?

05- A sua sexualidade já foi questionada por ser professor de Educação Infantil já que esta profissão está associada à maternagem feminina? Você acredita esse ser um fator influenciador para os professores homens não atuar nesta etapa?

06- Já ocorreu em sua carreira algum fato de não aceitação de sua presença nas escolas relacionadas a seu sexo ou sexualidade?

07- Já pensou em desistir da profissão em algum momento ou trabalhar com um público de maior idade?

08- Quais características e requisitos você considera necessários para que alguém seja professor na Educação Infantil?

09- Como foi seu início na docência na Educação Infantil?

10- Houve na sua entrada ou ainda há dificuldades na sua atuação profissional na Educação Infantil? Quais? Como as superou ou ainda as supera? Você teve ou tem apoio nestas dificuldades?

11- Como a comunidade escolar o recebeu e quais as percepções que tiveram de sua presença?

Em relação aos pais:

Em relação aos gestores:

Em relação aos professores:

Em relação aos funcionários da escola:

Em relação as crianças:

12- Você acredita que houve ou está havendo mudanças nestes olhares e percepções sobre a sua presença na Educação Infantil?

13- A sala em que atua foi escolhida sua ou atribuída pela gestão? Você acredita que a gestão lhe atribuiria sala de crianças de 0 a 3 anos? Por quê?

14- A escola em que você trabalha lhe cobra uma postura de ser como professor do sexo masculino?

15- Você precisou, em relação ao seu modo de ser, vestir-se, agir, falar e etc., mudar ou adequar-se por escolher esta profissão?

16- A postura que você tem no trabalho transcende os muros da escola e se reflete em outros espaços de convivência ou sua postura adequa-se conforme as necessidades do seu espaço de trabalho? Por quê?

17- Como é vista sua demonstração de afeto, sensibilidade, fragilidade, etc. no trabalho e relação com as crianças?

18- Você acredita que os pais estão satisfeitos com você e o trabalho que realiza com seus filhos? Se pudessem, você acredita que eles trocariam ou o manteriam? Por quê?

19- Quais as qualidades que você se atribui enquanto professor e profissional responsável pelo cuidar e o educar das crianças na Educação Infantil?

20- Quais críticas (positivas e negativas) você faria ao seu trabalho como professor e profissional responsável pelo cuidar e o educar das crianças na Educação Infantil?

21- Quais as dificuldades e vantagens que você elenca para um homem exercer a docência na Educação Infantil?

22- Em sua percepção, por que acredita que a presença masculina ainda é tão tímida nas escolas de Educação Infantil de nosso município?

23- Quais ações você acredita ser necessário para que este cenário seja modificado em nossa sociedade e desmitifiquemos a presença masculina na Educação Infantil?

24- Você pretende continuar lecionando ou tem intenções a outros cargos? Por quê?

25- Você acredita que os demais funcionários como guardas, secretários, gestores, entre outros do sexo masculino em instituições de Educação Infantil são percebidos de maneira diferente do que o professor do sexo masculino? Por quê?

26- Você considera importante a presença de professores homens na Educação Infantil? Por quê?

27- Como foi para você participar desta entrevista? Você considera importante este estudo? Por quê?

Obrigado pela colaboração!
Você está contribuindo para melhorar a educação em nosso país

APÊNDICE K - Ficha de anamnese escolar

Escola:	
Bairro:	
Vínculo/Mantenedor: () Pública municipal () Conveniada	
Descrição da escola e sua comunidade:	
Quantidade de professores:	
Quantidade de professores homens:	Sala atribuída:
Quantidade de gestores:	
Quantidade de funcionários:	
Quantidade de funcionários homens:	
Faixa etária de atendimento:	
Já teve outros professores homens?	

CONTROLE DAS ENTREVISTAS

Entrevista professor:	() realizada	() Não realizada
Entrevista gestão:	() Diretor (a)	() Coordenador (a)
Questionários das professoras:	() entregues	() devolvidos
Questionários devolvidos dos pais:	() entregues	() devolvidos
Questionários funcionários cozinha (a):	() realizada	() Não realizada
Questionários funcionários limpeza (a):	() realizada	() Não realizada
Questionários ASG:	() realizada	() Não realizada
Questionários Agente Administrativo:	() realizada	() Não realizada
Observações:		

APÊNDICE L – Roteiro para observação em campo

SEGUNDA-FEIRA (___/___/___)	
MANHÃ	
ATIVIDADE	OBSERVAÇÕES
• Reconhecimento da escola e sua comunidade; • Apresentação do pesquisador e da pesquisa; • Estabelecer o primeiro contato e diálogo com os funcionários da escola, orientando a importância da pesquisa e de sua participação; • Observar e registrar as falas e reações da comunidade escolar quanto ao tema da pesquisa e a presença do pesquisador.	
• Preenchimento da ficha de caracterização da escola e da comunidade escolar.	
• Observar, acompanhar e registrar o PPM escolar ao qual o professor participa, atentando-se para o modo e os meios com os quais planeja sua semana de trabalho e as relações estabelecidas com as demais professoras e a gestão.	
• Combinar com a gestão e funcionários os horários de pesquisa com cada setor da escola.	
TARDE	
• Observar e registrar o período de entrada das crianças e como este é realizado pela escola e pelo professor; • Observar e registrar as relações estabelecidas na recepção entre o professor e as crianças e entre o professor e os pais.	
• Observar e registrar as práticas e relações estabelecidas entre o professor e as crianças nos momentos fora da sala de aula (intervalo, parque, pátio, momentos de higiene, refeição, conflitos, etc.) de modo que o professor se acostume com a presença e observação do pesquisador. • Observar e registrar as relações entre o professor e os demais funcionários da escola;	
• Observar e registrar o período de saída das crianças e como este é realizado pela escola e pelo professor; • Observar as relações estabelecidas na despedida entre o professor e as crianças e entre o professor e os pais.	
• Conversar com os pais sobre a pesquisa, explicar sua importância e solicitar a sua participação (entregar o envelope com o questionário e o TCLE) e registrar as falas e reações dos pais quanto à ciência da pesquisa.	

TERÇA-FEIRA (___/___/___)	
MANHÃ	
ATIVIDADE	OBSERVAÇÕES
• Aplicar questionários com os funcionários. (cozinheiras)	
• Observar, acompanhar e registrar o momento de HTPC ao qual o professor participa; • Explicar as professoras a importância da pesquisa e registrar suas falas e reações; • Disponibilizar o questionário para professoras e os TCLE; • Observar a relação que o professor estabelece com os demais pares e a gestão escolar, sua participação, suas falas e a reação das professoras e da gestão diante de sua presença e fala.	
• Aplicar questionários com os funcionários. (limpeza)	
TARDE	
• Observar, acompanhar e registrar o período de entrada das crianças e como este é realizado pela escola e pelo professor; • Observar as relações estabelecidas na recepção entre o professor e as crianças e entre o professor e os pais; • Recolher os questionários e TCLE com os pais.	
• Observar e registrar as práticas e relações estabelecidas entre o professor e as crianças nos momentos fora da sala de aula. (intervalo, parque, pátio, momentos de higiene, refeição, conflitos, etc.) • Observar e registrar as relações entre o professor e os demais funcionários da escola;	
• Observar e registrar o período de saída das crianças e como este é realizado pela escola e pelo professor; • Observar as relações estabelecidas na despedida entre o professor e as crianças e entre o professor e os pais.	
• Conversar com os pais sobre a pesquisa, explicar sua importância e solicitar a sua participação (entregar o envelope com o questionário e o TCLE) e registrar as falas e reações dos pais quanto à ciência da pesquisa.	

QUARTA-FEIRA (___/___/___)	
MANHÃ	
ATIVIDADE	OBSERVAÇÕES
Continuar as entrevistas com a equipe escolar. (Gestores - Diretor)	
Observar, acompanhar e registrar o horário de atendimento a pais realizado pelo professor, os assuntos tratados neste horário e a relação estabelecida entre os pais e o professor neste momento.	
Observar, acompanhar e registrar o horário de leitura realizado pelo professor.	
Continuar as entrevistas com a equipe escolar. (Gestores - Coordenador)	
TARDE	
- Observar, acompanhar e registrar o período de entrada das crianças e como este é realizado pela escola e pelo professor; - Observar as relações estabelecidas na recepção entre o professor e as crianças e entre o professor e os pais. - Recolher os questionários e TCLE com os pais.	
- Observar, acompanhar e registrar as práticas do professor dentro da sala de aula; - Observar, acompanhar e registrar as relações estabelecidas entre o professor e as crianças em sala de aula nas diferentes atividades e situações cotidianas em sala de aula. - Observar e registrar as relações entre o professor e os demais funcionários da escola;	
Observar, acompanhar e registrar as práticas e relações estabelecidas entre o professor e as crianças nos momentos fora da sala de aula. (intervalo, parque, pátio, momentos de higiene, refeição, conflitos, etc.)	
- Observar e registrar o período de saída das crianças e como este é realizado pela escola e pelo professor; - Observar as relações estabelecidas na despedida entre o professor e as crianças e entre o professor e os pais.	

QUINTA-FEIRA (___/___/___)	
MANHÃ	
ATIVIDADE	OBSERVAÇÕES
• Aplicar questionário com os funcionários; (Agente administrativo)	
• Aplicar questionário com os funcionários; (Estagiários)	
• Dar oportunidade a comunidade escolar de expressar algum dado que ao longo da semana tenha se recordado e considerar importante.	
TARDE	
• Observar, acompanhar e registrar o período de entrada das crianças e como este é realizado pela escola e pelo professor; • Observar as relações estabelecidas na recepção entre o professor e as crianças e entre o professor e os pais. • Recolher os questionários e TCLE com os pais.	
• Observar, acompanhar e registrar as práticas do professor dentro da sala de aula; • Observar, acompanhar e registrar as relações estabelecidas entre o professor e as crianças em sala de aula nas diferentes atividades e situações cotidianas em sala de aula. • Observar e registrar as relações entre o professor e os demais funcionários da escola;	
• Observar, acompanhar e registrar as práticas e relações estabelecidas entre o professor e as crianças nos momentos fora da sala de aula. (intervalo, parque, pátio, momentos de higiene, refeição, conflitos, etc.)	
• Observar e registrar o período de saída das crianças e como este é realizado pela escola e pelo professor; • Observar as relações estabelecidas na despedida entre o professor e as crianças e entre o professor e os pais.	

SEXTA-FEIRA (___/___/___)	
MANHÃ	
ATIVIDADE	OBSERVAÇÕES
Realizar entrevista semiestruturada com o professor da escola.	
Sanar as dúvidas que foram aparecendo ao longo da semana com toda a comunidade escolar;	
- Agradecer toda comunidade escolar pela colaboração com a pesquisa e ressaltar mais uma vez sua importância; - Dar oportunidade a comunidade escolar de expressar algum dado que ao longo da semana tenha se recordado e considerar importante.	
TARDE	
- Observar, acompanhar e registrar o período de entrada das crianças e como este é realizado pela escola e pelo professor; - Observar as relações estabelecidas na recepção entre o professor e as crianças e entre o professor e os pais. - Recolher os questionários e TCLE com os pais.	
- Observar, acompanhar e registrar as práticas do professor dentro da sala de aula; - Observar, acompanhar e registrar as relações estabelecidas entre o professor e as crianças em sala de aula nas diferentes atividades e situações cotidianas em sala de aula. - Observar e registrar as relações entre o professor e os demais funcionários da escola;	
Observar, acompanhar e registrar as práticas e relações estabelecidas entre o professor e as crianças nos momentos fora da sala de aula. (intervalo, parque, pátio, momentos de higiene, refeição, conflitos, etc.)	
- Continuar a observação do período de saída e agradecer aos pais pela colaboração e dar oportunidade de expressarem algum dado que ao longo da semana tenha se recordado e considerar importante. - Agradecer ao professor pela colaboração com a pesquisa e dar oportunidade de expressar algum dado que ao longo da semana tenha se recordado e considerar importante.	